

نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه سبک‌های هویت و حمایت اجتماعی ادراک‌شده با تعهد تحصیلی دانشجویان

The Mediating Role of Academic Self-Efficacy in the Relationship Between Identity Styles and Perceived Social Support with Academic Commitment in Undergraduate Students

Mitra Mashallahi, PhD student

Mahboubeh Fouladchang, PhD[✉]

میترا ماشاللهی^۱

محبوبه فولادچنگ^۲

Abstract

The aim of this study was to investigate the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between identity styles and perceived social support with academic commitment. The research method was a descriptive correlational study using path analysis. The statistical population of this research included undergraduate students of Tabriz university during the academic year of 2021-2022. For this purpose, 300 students were selected using available sampling method. Data were collected using academic commitment scale (Human-Vogel and Rabe, 2015), Berzonsky identity style inventory (Berzonsky, 1992), perceived social support scale (Zimet et al., 1988), academic self-efficacy questionnaire (Owen and Froman, 1988). The results indicated that informative and normative identity styles can directly predict higher academic commitment and academic self-efficacy while Diffuse-avoidant style can directly and negatively predict academic commitment and academic self-efficacy. Findings also showed that academic self-efficacy and perceived social support from family, friends and Significant others can directly and positively predict academic commitment. Besides, academic self-efficacy mediates the relationship between identity styles and perceived social support with academic commitment. Overall, the findings suggest that identity styles and perceived social support play an important role in predicting academic commitment.

Keywords: academic commitment, identity styles, perceived social support, academic self-efficacy

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین سبک‌های هویت و حمایت اجتماعی ادراک‌شده با تعهد تحصیلی انجام شد. روش پژوهش توصیفی، از نوع همبستگی مبتنی بر تحلیل مسیر بود. جامعه آماری شامل دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. گروه نمونه شامل ۳۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه تبریز بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. از مقیاس تعهد تحصیلی (هیومن-ووگل و راب، ۲۰۱۵)، سیاهه سبک‌های هویتی (برزونسکی، ۱۹۹۲)، مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده (زیمت و همکاران، ۱۹۸۸) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (اون و فرامن، ۱۹۸۸)، برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. نتایج حاکی از آن بود که سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری به‌طور مستقیم تعهد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بالا را پیش‌بینی می‌کند در حالی که سبک سردرگم-اجتنابی به‌طور منفی و مستقیم تعهد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند؛ همچنین خودکارآمدی تحصیلی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده، به‌صورت مستقیم و مثبت تعهد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. بر اساس یافته‌ها خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای در رابطه سبک‌های هویت و حمایت اجتماعی ادراک‌شده با تعهد تحصیلی دارد. در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت سبک‌های هویت و حمایت اجتماعی ادراک‌شده نقش مهمی در پیش‌بینی تعهد تحصیلی دارد.

واژه‌های کلیدی: تعهد تحصیلی، سبک‌های هویت، حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی تحصیلی

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۹/۱۳ تصویب نهایی: ۱۴۰۲/۱۲/۱۸

۱. گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۲. گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول)

● مقدمه

موفقیت دانشجویان در آموزش عالی یکی از نگرانی‌های دانشگاه‌ها در سراسر جهان است (لی و همکاران، ۲۰۱۸؛ ووگل و هیومن-ووگل، ۲۰۱۸). در سال‌های اخیر پژوهشگران تعهد تحصیلی (academic commitment) را جهت بررسی میزان پایداری دانشجویان در زمینه ادامه تحصیل، مطرح نموده‌اند (هیومن-ووگل و راب، ۲۰۱۵؛ رضایی گزکی و همکاران، ۲۰۱۹). تعهد تحصیلی در ابتدا بر اساس درصد تلاش عملی و زمان اختصاص داده شده به فعالیت آموزشی و دانشگاهی مفهوم‌سازی شد، اما بر اساس نظر هیومن-ووگل، زمان و تلاش اختصاص داده شده به مطالعه، مفهوم تعهد تحصیلی را به‌طور کامل پوشش نمی‌دهد؛ بر این اساس وی تعهد تحصیلی را شامل ابعاد معناداری (meaningfulness)، سرمایه‌گذاری (investment)، کیفیت جایگزین‌ها (quality of alternatives)، رضایت (satisfaction) و سطح تعهد (level of commitment) دانست (هیومن-ووگل و راب، ۲۰۱۵). پژوهش‌های پیشین حاکی از آن است که افراد با تعهد تحصیلی بالا تمایل کمتری برای ترک نظام آموزشی دارند (وومک، ۲۰۱۶).

هویت (identity) می‌تواند نقش اصلی در تحقیقات در زمینه آموزش داشته باشد، چراکه تحت شرایط خاصی ممکن است بر انتخاب مدرسه، دانشگاه و رفتارهای کلاس درس تأثیر بگذارد (حجازی و همکاران، ۲۰۰۹)؛ از این‌رو، بررسی نقش هویت در رابطه با تعهد تحصیلی می‌تواند حائز اهمیت باشد. هویت چهارچوبی است که افراد برای تعبیر تجربیات شخصی و اهداف و مسیر زندگی خویش به‌کار می‌برند. از نظر برزونسکی افراد با توجه به راهبردهای اجتماعی و شناختی خود، سه سبک هویتی مختلف را شکل می‌دهند که عبارتند از سبک هویت سردرگم-اجتنابی (diffuse-avoidant style)، اطلاعاتی (Informational) و هنجاری (normative) (محمدی و فولادچنگ، ۱۳۹۷). افراد با سبک هویت سردرگم-اجتنابی کار را به تعویق می‌اندازند و سعی می‌کنند تا حد امکان از تعارض‌ها و تصمیم‌های مرتبط با هویت اجتناب نمایند. افرادی که دارای سبک هویت اطلاعاتی هستند، اطلاعات مربوط به خود را در تلاش برای دست یافتن به بینش واقعی از خود، پردازش و ارزیابی می‌کنند و احساس هویت آنها بر خودشناسی و خودارزیابی استوار است. افراد با سبک هویت هنجاری، استانداردها و انتظارات افراد مهم را به‌شیوه‌ای نسبتاً خودکار درونی می‌کنند (برزونسکی، ۲۰۱۹). یکی دیگر از متغیرهایی که با مسائل تحصیلی ارتباط دارد، حمایت اجتماعی ادراک شده (perceived social support) است. حمایت اجتماعی ادراک شده به باور افراد در مورد میزان و کیفیت حمایت بالقوه‌ای که از روابط و تماس‌های اجتماعی خویش دریافت می‌کنند، اشاره دارد (وانگ و همکاران، ۲۰۱۸؛ فرزادنیا، ۱۴۰۰؛ آریان‌پور و نیساری، ۱۴۰۲) و به‌معنای درک این نکته است که خانواده، همسالان و دیگران مهم در شرایط استرس‌زا کمک مفیدی را فراهم خواهند نمود. حمایت اجتماعی ادراک‌شده درگیری تحصیلی را افزایش داده و فرسودگی تحصیلی را کاهش می‌دهد (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۵).

تجارب مستمر دانشجویان (موفقیت یا شکست، رضایت یا ناامیدی از یادگیری و ...) که در نتیجه عوامل محیطی و اجتماعی دانشگاه تجربه می‌شود ممکن است به‌نوبه خود، خودکارآمدی تحصیلی (academic self-efficacy) را شکل دهد (زیسبرگ و شوابسکی، ۲۰۲۱). خودکارآمدی تحصیلی یکی از عوامل حیاتی تعیین‌کننده پیشرفت در محیط‌های آموزشی است و به درک ذهنی دانشجویان از توانایی خویش در انجام موفقیت‌آمیز اقدامات مرتبط با تحصیل اشاره می‌کند (فوکس-بروینسما و همکاران، ۲۰۲۱).

نتایج پژوهش‌های پیشین حاکی از آن است که تعهد تحصیلی با راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معناداری دارد (کافی‌زاده، شیخی فینی و سماوی، ۱۳۹۹؛ رضایی گزکی و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین پژوهش ووگل و هیومن-ووگل (۲۰۱۸) نشان داد که تعهد تحصیلی با سبک‌های هویت رابطه دارد. سبک‌های هویت با عملکرد تحصیلی، سازگاری در دانشگاه و خودتنظیمی مرتبط است (زرین و همکاران، ۲۰۱۷؛ برزونسکی و کوک، ۲۰۲۲). سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری بر تعهد و خودنظم‌جویی رفتاری تأثیر مثبت و بر رفتار غیرمولد تحصیلی تأثیر منفی می‌گذارند. درحالی‌که سبک هویت سردرگم-اجتنابی تأثیر منفی بر تعهد و خودنظم‌جویی دارد و به‌صورت مثبت بر رفتار غیرمولد تحصیلی اثر می‌گذارد (مهدی‌نژاد و غفاری، ۱۳۹۸). یافته‌های پژوهش امید کرکانی و عصاره (۱۳۹۶)، نیز حاکی از رابطه مثبت تعلق به مدرسه با سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری و رابطه منفی با سبک هویت سردرگم-اجتنابی بود. بر اساس مطالعات پیشین، حمایت اجتماعی ادراک شده با طیف وسیعی از نتایج مثبت در دانشجویان، از جمله درگیری در مطالعه، انگیزه، پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی مرتبط است (روردا و همکاران

۲۰۱۱؛ یارمحمدزاده و فیض الهی، ۱۳۹۵؛ مانا و همکاران، ۲۰۲۰؛ میزین و همکاران، ۲۰۲۲). خودکارآمدی تحصیلی نیز با عملکرد و پیشرفت تحصیلی و سرسختی تحصیلی رابطه مثبت (چنگ، تسای و لیانگ، ۲۰۱۹) و با اهمال‌کاری و مشکلات تحصیلی رابطه منفی دارد (مالک‌کوچ و کسن موتلو، ۲۰۱۸؛ ایکمن و همکاران، ۲۰۱۹).

تعهد تحصیلی مفهومی به نسبت جدید در حیطه روان‌شناسی است و بررسی عوامل ارتقا دهنده آن، جهت پیشگیری از افت تحصیلی و ترک تحصیل دانشجویان می‌تواند از موضوعات مهم در نظام آموزش عالی باشد؛ این در حالی است که خلاء پژوهشی در رابطه با عوامل تأثیرگذار بر این مفهوم وجود دارد. رابطه تعهد تحصیلی با حمایت اجتماعی ادراک شده تا به حال در پژوهش‌های پیشین مورد بررسی قرار نگرفته است و رابطه آن با سبک‌های هویت نیز صرفاً در یک مورد در خارج از کشور مورد مطالعه قرار گرفته است و به نظر می‌رسد ابهاماتی در این رابطه وجود دارد و نیاز به بررسی بیشتری دارد (ووگل و هیومن-ووگل، ۲۰۱۸). همچنین با وجود اینکه رابطه خودکارآمدی تحصیلی با تعهد تحصیلی در مطالعات پیشین مطالعه شده است؛ اما نقش واسطه‌ای آن در رابطه سایر متغیرها با تعهد تحصیلی مورد بررسی قرار نگرفته است. بنابراین هدف پژوهش حاضر، تعیین نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین سبک‌های هویت و حمایت اجتماعی ادراک شده با تعهد تحصیلی است.

• روش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی و مبتنی بر تحلیل مسیر است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. با توجه به اینکه به زعم بسیاری از پژوهشگران حجم نمونه برای تحلیل مدل ساختاری نباید کمتر از ۲۰۰ نمونه باشد (سلطان‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸)، با در نظر گرفتن احتمال پاسخ‌گویی ناقص برخی از اعضای نمونه به پرسشنامه‌ها، ۳۶۵ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند که پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص این تعداد به ۳۰۰ نفر رسید. ملاک ورود به پژوهش اشتغال به تحصیل در مقطع کارشناسی دانشگاه تبریز و رضایت در شرکت در پژوهش بوده و ملاک خروج عدم تکمیل پرسشنامه‌ها بود. پس از توضیح در مورد اهداف پژوهش حاضر، به پاسخ‌دهندگان اطمینان داده شد که هویت‌شان مجهول خواهد ماند و داده‌ها صرفاً در اختیار پژوهشگر قرار خواهد گرفت؛ لذا از پاسخ‌دهندگان تقاضا گردید صادقانه به سوالات پاسخ دهند.

• ابزارها

الف) مقیاس تعهد تحصیلی (academic commitment scale- ACS): این مقیاس توسط هیومن-ووگل و راب در سال ۲۰۱۵ به‌منظور سنجش تعهد تحصیلی دانشجویان ساخته شده است. این مقیاس دارای ۳۰ ماده است و بر اساس طیف لیکرت ۶ درجه‌ای (به‌شدت مخالف=۱ تا به‌شدت موافق=۶) تنظیم شده است. در ایران این مقیاس توسط سعادت و همکاران (۱۳۹۸) به فارسی ترجمه شده و روایی و اعتبار آن مورد بررسی قرار گرفته است. روایی آن به‌روش تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفته است. در مجموع ۶۱/۰۲ درصد از واریانس کل مقیاس تعهد تحصیلی توسط این ۵ عامل تبیین می‌شود. در پژوهش کافی‌زاده و همکاران (۱۳۹۹)، نیز اعتبار این ابزار به روش همسانی درونی با آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شده است.

ب) سیاهه سبک‌های هویت (identity style inventory- ISI): این سیاهه در سال ۱۹۸۹ توسط برزونسکی ساخته شد و سپس در سال ۱۹۹۲ مورد تجدید نظر قرار گرفت. این سیاهه دارای ۴۰ ماده است که سه سبک هویت سردرگم-اجتنابی، اطلاعاتی و هنجاری و همچنین میزان تعهد را می‌سنجد که یک سبک هویتی به شمار نمی‌آید و به‌منظور تحلیل ثانویه مورد استفاده قرار می‌گیرد. در پژوهش واحدی و همکاران (۱۳۹۱)، آلفای کرونباخ برای سبک هویتی سردرگم-اجتنابی ۰/۵۷، اطلاعاتی ۰/۷۴ و هنجاری ۰/۶۷ گزارش شده است.

ج) مقیاس حمایت اجتماعی ادراک شده (perceived social support scale-PSSS): این مقیاس در سال ۱۹۸۸ توسط زیمت و همکاران ساخته شده است و دارای ۱۲ ماده است و حمایت اجتماعی را از سه منبع خانواده، دوستان و افراد مهم، در طیف لیکرت هفت درجه‌ای (کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=۷) می‌سنجد. در پژوهش آوریده و همکاران (۱۳۹۸)، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، ۰/۸۹ و نیز ضریب آلفای کرونباخ برای سه زیر مقیاس حمایت اجتماعی از طرف خانواده، دوستان و دیگران مهم به‌ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۵ و ۰/۸۱ گزارش شده است.

د) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (academic self-efficacy questionnaire-ASEQ): این پرسشنامه در سال ۱۹۸۸ توسط

اون و فرامن به منظور سنجش باورهای خودکارآمدی در زمینه تحصیلی دانشجویان ساخته شده است. این پرسشنامه ۳۳ ماده دارد و بر اساس مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت (خیلی کم=۱ تا خیلی زیاد=۵) تنظیم شده است. در پژوهش کافی‌زاده و همکاران (۱۳۹۹)، اعتبار این ابزار به روش همسانی درونی با آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش شده است.

• یافته‌ها

تعداد نمونه شامل ۱۷۳ نفر دانشجوی مقطع کارشناسی زن (۵۷/۷ درصد) و ۱۲۷ نفر مرد (۴۲/۳ درصد) بود. ۲۵۲ نفر (۸۴ درصد) از اعضای نمونه را دانشجویان مجرد و ۴۸ نفر (۱۶ درصد) از اعضای نمونه را دانشجویان متأهل تشکیل می‌دادند.

در جدول ۱ اطلاعات توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف معیار به همراه ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است. همانگونه که نشان داده شده است همبستگی بین سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری، حمایت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی با تعهد تحصیلی مثبت و همبستگی بین هویت سردرگم/اجتنابی با تعهد تحصیلی منفی بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است ($P < 0/01$).

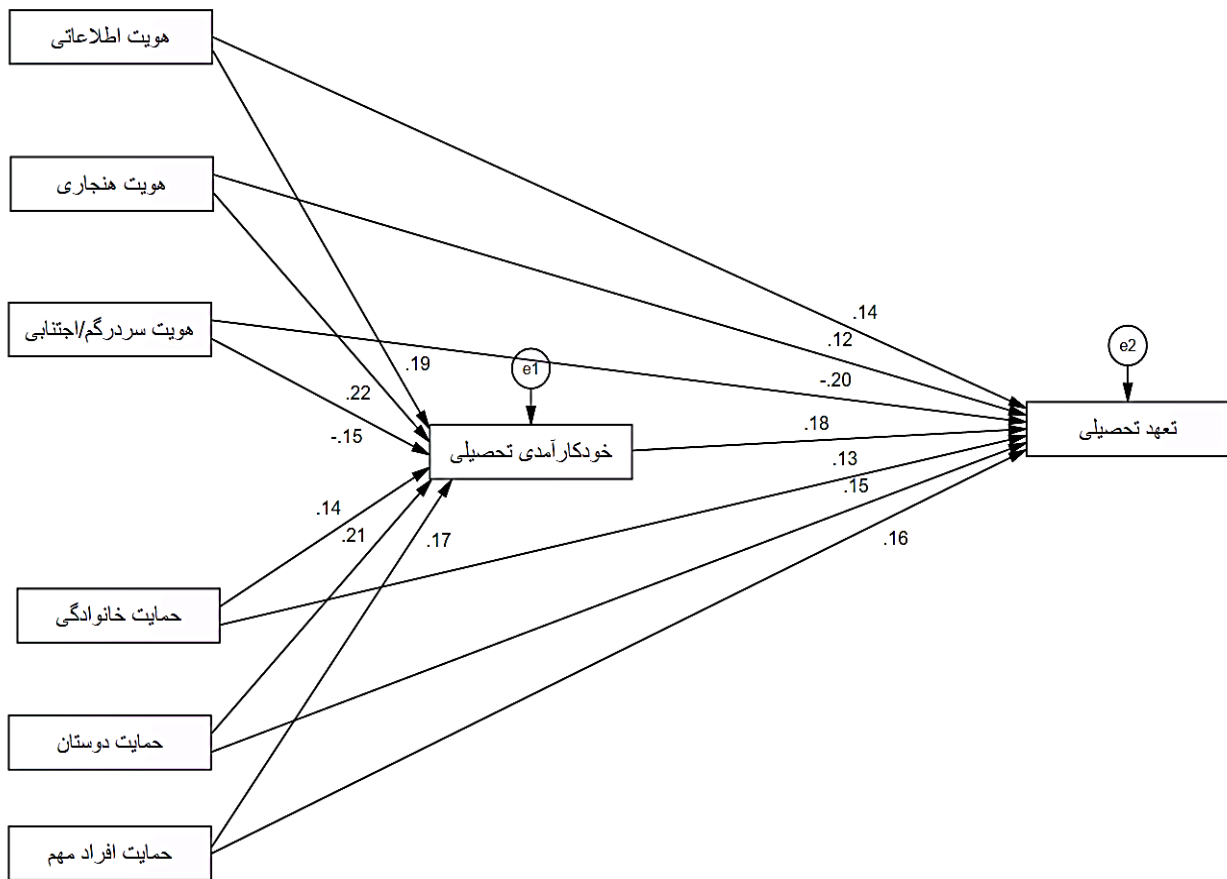
جدول ۱. توصیف آماری و ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۲۶/۷۴	۳/۲۰	۱							
۲۳/۶۹	۳/۱۹	**۰/۴۶	۱						
۳۳/۹۲	۳/۰۸	**۰/۵۴	**۰/۴۸	۱					
۱۲/۱۳	۲/۸۵	**۰/۲۹	**۰/۳۹	**۰/۲۱	۱				
۱۴/۲۹	۳/۱۸	**۰/۵۵	**۰/۵۱	**۰/۵۴	**۰/۳۲	۱			
۱۱/۷۳	۱/۶۳	**۰/۶۰	**۰/۶۰	**۰/۶۲	**۰/۴۶	**۰/۶۲	۱		
۷۷/۱۶	۱۲/۷۲	**۰/۵۲	**۰/۵۳	**۰/۵۰	**۰/۳۸	**۰/۵۵	**۰/۵۸	۱	
۷۸/۴۰	۹/۴۷	**۰/۵۲	**۰/۵۱	**۰/۵۴	**۰/۳۸	**۰/۵۴	**۰/۵۹	**۰/۵۶	۱

* معناداری در سطح ۰/۰۵ ** معناداری در سطح ۰/۰۱

به منظور آزمون مدل پژوهش از تحلیل مسیر به روش بیشینه احتمال با بهره‌گیری از نرم‌افزار Amos استفاده شد. پیش از استفاده از تحلیل مسیر، داده‌های پرت تک‌متغیری با استفاده از نمودار جعبه‌ای و داده‌های پرت چندمتغیری با استفاده از آماره ماهالانوبیس بررسی و از مجموعه داده‌ها کنار گذاشته شدند. کجی و کشیدگی توزیع نمرات متغیرها با استفاده از نرم‌افزار SPSS محاسبه و نتایج نشان داد هیچ کدام از مقادیر کجی و کشیدگی بیشتر از دامنه ± 1 نیست. نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف بررسی شد. نتایج نشان داد توزیع نمرات هر ۴ متغیر مدل نرمال است ($P > 0/05$). فرض استقلال خطاها با آماره دوربین و اتسون برای محاسبه معادلات رگرسیونی مدل پژوهش بررسی شد که مقدار به دست آمده بیانگر برقراری این مفروضه است. مفروضه هم‌خطی بین متغیرها با استفاده از همبستگی پیرسون بین زوج متغیرها بررسی شد. با توجه به اینکه همبستگی دو متغیری ۰/۹ و بالاتر نشان‌دهنده هم‌خطی است، این مشکل در داده‌های پژوهش حاضر مشاهده نشد. علاوه بر آن آماره تحمل و عامل تورم واریانس به منظور بررسی هم‌خطی چندگانه محاسبه شد. نتایج نشان داد هیچکدام از مقادیر آماره تحمل کوچکتر از حد مجاز ۰/۱ و هیچکدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگتر از حد مجاز ۱۰ نیستند. بنابراین بر اساس دو شاخص ذکر شده وجود هم‌خطی چندگانه در داده‌ها مشاهده نشد. پس از بررسی مفروضه‌ها و حصول اطمینان از برقراری آنها، به منظور ارزیابی مدل مورد بررسی از تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج در شکل ۱ ارائه شده است.

به منظور بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سبک‌های هویت با تعهد تحصیلی، از تحلیل مسیر استفاده گردید. نتایج شاخص‌های مربوط به برازش مدل در ادامه ارائه شده است.



شکل ۱. ضرایب استاندارد مدل نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سبک‌های هویت با تعهد تحصیلی

در شکل ۱ ضرایب استاندارد مدل نهایی به منظور بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سبک‌های هویت با تعهد تحصیلی نشان داده شده است. شاخص‌های مربوط به برازش مدل در جدول ۲ ارائه شده است. در جدول ۲ شاخص‌های برازش مدل ارائه شده است. شاخص نسبت مجذور کای بر درجه آزادی (χ^2/df) برازش مدل را تأیید می‌کند که این عدد در دامنه بین ۱ تا ۵ قرار دارد و به معنا برازش مدل با داده‌هاست. خطای ریشه مجذور میانگین تقریبی (RMSEA) برابر ۰/۰۷ و ریشه دوم میانگین مربعات باقی مانده (SRMR) برابر با ۰/۰۶ است که از میزان ملاک (۰/۰۸) کوچکتر است و در نتیجه برازش مدل را تأیید می‌کند. شاخص‌های IFI، CFI، GFI و NFI نیز از ملاک مورد نظر (۰/۹) بزرگتر هستند. ضرایب به دست آمده حاکی از برازش مطلوب مدل است.

جدول ۲. شاخص‌های نیکویی برازش الگوی آزمون شده پژوهش

شاخص	χ^2/df	GFI	NFI	RMSEA	CFI	IFI	SRMR
دامنه مورد قبول	< ۰/۵	> ۰/۹	> ۰/۹	< ۰/۰۸	> ۰/۹	> ۰/۹	< ۰/۰۸
مقدار مشاهده شده	۳/۲۸	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۰۷	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۰۶

در جدول ۳ اثرهای مستقیم، غیرمستقیم و کل بین متغیرهای مدل ارائه شده است. بر اساس نتایج به دست آمده، هویت اطلاعاتی ($\beta=0/19, P<0/01$)، هویت هنجاری ($\beta=0/22, P<0/01$)، حمایت خانوادگی ($\beta=0/14, P<0/01$)، حمایت دوستان ($\beta=0/21, P<0/01$) و حمایت افراد مهم ($\beta=0/17, P<0/01$) به صورت مثبت و هویت سردرگم-اجتنابی ($\beta=-0/15, P<0/01$) به صورت منفی و مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر دارند.

جدول ۳. اثرهای مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس‌های تبیین‌شده متغیرها

از متغیر	به متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
هویت اطلاعاتی		**۰/۱۹	-	**۰/۱۹	
هویت هنجاری		**۰/۲۲	-	**۰/۲۲	
هویت سردرگم-اجتنابی		**۰/۱۵	-	**۰/۱۵	
حمایت خانوادگی	خودکارآمدی تحصیلی	**۰/۱۴	-	**۰/۱۴	۰/۲۰
حمایت دوستان		**۰/۲۱	-	**۰/۲۱	
حمایت افراد مهم		**۰/۱۷	-	**۰/۱۷	
هویت اطلاعاتی		**۰/۱۴	*۰/۰۴	*۰/۱۷	
هویت هنجاری		*۰/۱۲	*۰/۰۴	*۰/۱۶	
هویت سردرگم-اجتنابی		**۰/۲۰	**۰/۰۳	**۰/۲۳	
حمایت خانوادگی	تعهد تحصیلی	*۰/۱۳	*۰/۰۳	*۰/۱۵	۰/۲۳۱
حمایت دوستان		**۰/۱۵	*۰/۰۴	*۰/۱۹	
حمایت افراد مهم		**۰/۱۶	*۰/۰۳	*۰/۱۹	
خودکارآمدی تحصیلی		**۰/۱۸	-	**۰/۱۸	

* معناداری در سطح ۰/۰۵ ** معناداری در سطح ۰/۰۱

هویت اطلاعاتی هم به صورت مستقیم ($\beta=0/14, P<0/01$) و هم به صورت غیرمستقیم و با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/04, P<0/05$) بر تعهد تحصیلی تأثیر مثبت دارد. هویت هنجاری هم به صورت مستقیم ($\beta=0/12, P<0/05$) و هم به صورت غیرمستقیم و با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/04, P<0/05$) بر تعهد تحصیلی تأثیر مثبت دارد. هویت سردرگم-اجتنابی هم به صورت مستقیم ($\beta=-0/20, P<0/01$) و هم به صورت غیرمستقیم و با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=-0/03, P<0/05$) بر تعهد تحصیلی تأثیر منفی دارد. حمایت خانوادگی هم به صورت مستقیم ($\beta=0/13, P<0/05$) و هم به صورت غیرمستقیم و با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/03, P<0/05$) بر تعهد تحصیلی تأثیر مثبت دارد. حمایت دوستان هم به صورت مستقیم ($\beta=0/15, P<0/01$) و هم به صورت غیرمستقیم و با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/04, P<0/05$) بر تعهد تحصیلی تأثیر مثبت دارد. حمایت افراد مهم هم به صورت مستقیم ($\beta=0/16, P<0/01$) و هم به صورت غیرمستقیم و با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/03, P<0/05$) بر تعهد تحصیلی تأثیر مثبت دارد. خودکارآمدی تحصیلی به صورت مستقیم و مثبت بر تعهد تحصیلی ($\beta=0/18, P<0/01$) تأثیر دارد.

• بحث

هدف از پژوهش حاضر تعیین نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین سبک‌های هویت و حمایت اجتماعی ادراک‌شده با تعهد تحصیلی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تبریز بود. نتایج این پژوهش نشان داد که هویت اطلاعاتی و هنجاری، به صورت مستقیم و مثبت و هویت سردرگم-اجتنابی به صورت مستقیم و منفی بر تعهد تحصیلی اثر می‌گذارند. این یافته با یافته‌های پژوهش امید کرکانی و عصاره (۱۳۹۶)، ووگل و هیومن-ووگل (۲۰۱۸) و مهدی‌نژاد و غفاری (۱۳۹۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد با سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری تمایل به داشتن یک حس واضح از هدف و جهت دارند (برزونسکی و کوک، ۲۰۲۲). باتوجه به اینکه معنا اغلب با داشتن اهداف و احساس هدف همراه است (واینستین، رایان و دسی، ۲۰۱۲) جای تعجب نیست که دانشجویان با سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری به احتمال زیاد مطالعات خود را معنادار تجربه کنند (ووگل و هیومن-ووگل، ۲۰۱۸). همچنین ارتباط مثبت سبک هویت اطلاعاتی با تعهد تحصیلی را می‌توان با خودتأمل‌گری، منظم‌بودن و سازگاری مؤثرتر با محیط آموزشی در افراد با این سبک هویتی توضیح داد (برزونسکی، ۲۰۱۹). عواملی که ممکن است معناداری، سرمایه‌گذاری و رضایت از یادگیری، توجه نکردن به جایگزین‌ها و در نتیجه تعهد تحصیلی و نتایج تحصیلی مطلوبی را به همراه داشته باشند. در تبیین رابطه سبک هویت هنجاری با تعهد تحصیلی می‌توان افزود، افراد با این سبک هویتی سعی می‌کنند بر اساس استانداردهای جامعه و انتظارات افراد مهم زندگی‌شان عمل کنند (برزونسکی، ۲۰۱۹). با توجه به اینکه ادامه تحصیل و موفقیت در حیطه تحصیلی توسط اکثریت جامعه مورد تمجید است، افراد داری این سبک هویت با درونی کردن این انتظارات در راستای رسیدن به استانداردهای جامعه و افراد مهم تلاش

می‌کنند. زمان و انرژی زیادی را در زمینه تحصیل سرمایه‌گذاری و پس از تشویق اطرافیان به دلیل موفقیت تحصیلی و تلاش در این زمینه، از یادگیری خود رضایت بیشتری کسب می‌کنند. این افراد تلاش زیادی را برای در نظر گرفتن جایگزین‌ها صرف نمی‌کنند (برزونسکی، ۲۰۱۹) و در نتیجه این عوامل تعهد تحصیلی بیشتری را گزارش می‌نمایند. پژوهش ووگل و هیومن-ووگل (۲۰۱۸) نشان داد داشتن سبک هویت سردرگم-اجتنابی باعث می‌شود دانشجویان به‌طور قابل توجهی در برابر تجربه کمبود معنا و رضایت کمتر از مطالعات خود، آسیب‌پذیرتر شوند. همچنین به نظر می‌رسد حواس دانشجویان به‌طور قابل توجهی بیشتر به گزینه‌های با کیفیت بالا پرت می‌شوند. دانشجویان با سبک هویت سردرگم-اجتنابی برای تحصیلات آکادمیک آماده نیستند و در مورد آینده شغلی خود تصمیمی نگرفته‌اند. همچنین تأثیر منفی سبک هویت پراکنده-اجتنابی بر تعهد تحصیلی ممکن است منعکس‌کننده اهمال کاری مرتبط با آن سبک باشد. افراد با هویت سردرگم-اجتنابی، کارها را بیش از حد به تأخیر می‌اندازند و تعهدات ضعیفی دارند (برزونسکی، ۲۰۱۹). این امر در زمینه آموزشی نیز صادق است و ممکن است افراد با این سبک هویتی انجام تکالیف و مطالعه دروس را به تعویق بیندازند (برزونسکی و همکاران، ۲۰۱۱).

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر مستقیم مثبت دارد و سبک هویت سردرگم-اجتنابی نیز بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر مستقیم منفی دارد. این یافته با نتایج پژوهش جانعلی‌زاده و همکاران (۱۳۹۷) همسو است. اما در رابطه با تأثیر مستقیم سبک‌های هویتی هنجاری و سردرگم-اجتنابی بر خودکارآمدی تحصیلی، با پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۸۸) ناهمسو است. نتایج پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۸۸)، حاکی از آن بود که فقط سبک هویت اطلاعاتی به‌صورت مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی اثر می‌گذارد و تأثیر سبک‌های هویتی هنجاری و سردرگم-اجتنابی بر خودکارآمدی تحصیلی به‌صورت غیرمستقیم و از طریق نقش واسطه‌ای تعهد هویت است. در تبیین این یافته پژوهش حاضر می‌توان گفت، افراد با سطوح بالای خودکارآمدی اهداف بالایی را تعیین می‌کنند و در مواجهه با شکست‌ها، بیشتر تلاش و انگیزه خود را حفظ می‌کنند (مانا و همکاران، ۲۰۲۰). افراد با سبک هویت اطلاعاتی، خودایمن و نامتناقض دارند و خودشان اهداف تحصیلی خویش را تعیین می‌کنند و خودکارآمدی بالاتری را گزارش می‌کنند (حجازی و همکاران، ۲۰۰۹). افراد با سبک هویت هنجاری تلاش می‌کنند که بر اساس انتظارات افراد مهم زندگی‌شان عمل کنند، بنابراین ممکن است برای برآورده کردن این انتظارات تلاش نمایند و به موفقیت برسند. این موفقیت‌ها نیز به نوبه خود خودکارآمدی تحصیلی آنان را افزایش خواهد داد. افراد با سبک هویت سردرگم-اجتنابی دارای نظریه خود ناسازگار هستند. این ناسازگاری بر باورهای آنها در مورد توانایی‌های خود تأثیر می‌گذارد و منجر به احساس خودکارآمدی پایین می‌شود (حجازی و همکاران، ۲۰۰۹).

نتایج پژوهش حاضر نشان داد خودکارآمدی تحصیلی به‌صورت مستقیم و مثبت بر تعهد تحصیلی تأثیر می‌گذارد. این یافته با نتایج پژوهش ایکمن و همکاران (۲۰۱۹)، سعادت و همکاران (۱۳۹۸) و کافی‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) همسو است. خودکارآمدی تحصیلی ممکن است درگیری در یادگیری، سرمایه‌گذاری و حفظ تلاش دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی بالا نسبت به دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی پایین در انجام تکالیف پیچیده، حل مسئله و فعالیت‌های فوق برنامه موفق‌تر هستند؛ درحالی‌که دانشجویانی که عموماً سطوح پایین‌تری از خودکارآمدی را تجربه می‌کنند، احتمالاً زمان و تلاش کمتری را صرف مطالعات خود می‌کنند، که بر تعهد کلی تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارد (ووگل و هیومن-ووگل، ۲۰۱۶).

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین سبک‌های هویت با تعهد تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. این یافته با نتایج حجازی و همکاران (۲۰۰۹) و زرین و همکاران (۲۰۱۷) همسو است. سبک‌های پردازش هویت چهارچوبی را برای فرد فراهم می‌سازد تا دیدگاه مربوط به خود را بر اساس آن شکل دهد. دانشجویان با سطح بالایی از خودکارآمدی تحصیلی، بیشترین تلاش را برای انجام تکالیف خود می‌کنند، به توانایی خود باور دارند و از تکالیف چالش‌برانگیز نمی‌ترسند. سبک‌های هویتی اطلاعاتی و هنجاری رابطه مثبت و سبک سردرگم-اجتنابی رابطه منفی با خودکارآمدی تحصیلی دارد. این در حالی است که دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی بالا، اهمال‌کاری تحصیلی پایین‌تری را نشان می‌دهند و از انگیزش تحصیلی بیشتری برخوردارند (مالکوچ و کسن موتلو، ۲۰۱۸). در نتیجه سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری که با سطح بالایی از باورهای خودکارآمدی دانشگاهی همراه است (حجازی و همکاران، ۲۰۰۹)، می‌تواند تعهد تحصیلی را پیش‌بینی کند. همچنین در دانشجویان با سبک هویت سردرگم-اجتنابی که خودکارآمدی

تحصیلی پایینی دارند، استفاده از استراتژی شناختی ناکارآمد، ناسازگاری و فقدان هدف آموزشی، منجر به کاهش تعهد تحصیلی می‌شود (حجازی و همکاران، ۲۰۰۹).

یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن بود که حمایت اجتماعی ادراک‌شده از طرف خانواده، دوستان و افراد مهم زندگی بر تعهد تحصیلی تأثیر مستقیم مثبت دارد. این یافته با نتایج پژوهش رودا و همکاران (۲۰۱۱) و میزین و همکاران (۲۰۲۲) همسو است. این یافته را می‌توان بر اساس نظریه اکولوژیکی رشد انسان تبیین کرد. بر اساس این نظریه یک محیط آموزشی حمایتی، سازگاری سالم تحصیلی، رفتاری و روانی را ارتقا می‌دهد (وارگا و زاف، ۲۰۱۸). حمایت اجتماعی به دانشجویان احساس امنیت و شایستگی می‌دهد که به نوبه خود به آنها کمک می‌کند تا به چالش‌های فکری به نحو مؤثرتری رسیدگی کنند. بر اساس نظریه سرمایه اجتماعی، منابع جاسازی شده در شبکه‌های اجتماعی در دستیابی افراد به اهداف مختلف مفید است (بروور و همکاران، ۲۰۱۶). افرادی که از حمایت اجتماعی قوی‌تری برخوردارند، از نظر اجتماعی بیشتر با محیط دانشگاه خود می‌گیرند، بنابراین از موقعیت بهتری برای بهبود دستاوردهای تحصیلی خود برخوردار هستند. حمایت اجتماعی باعث افزایش عزت‌نفس و ارتقا پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شود و فرسودگی هیجانی آنها را کاهش می‌دهد (لی و همکاران، ۲۰۱۸). یک محیط حمایتی به دانشجویان کمک و الگو فراهم می‌کند و انگیزه برای دستیابی به اهداف‌شان را تقویت می‌نماید (لوو و همکاران، ۲۰۱۹). افرادی که احساس می‌کنند از سوی اساتید حمایت می‌شوند، تلاش می‌کنند تا انتظارات اساتیدشان را تا حد زیادی برآورده کنند، که به نوبه خود، حواس‌پرتی و رفتار انحرافی را کاهش می‌دهد (گوتیرز و همکاران، ۲۰۱۷). کسانی که حمایت ادراک شده بالایی دارند، ارزش بیشتری را برای یادگیری و تحصیل قائل می‌شوند و از اشتیاق تحصیلی بالاتری برخوردارند (جوادی علمی و اسدزاده، ۱۳۹۹)؛ در نتیجه ممکن است تحصیل را معنادار و رضایت‌بخش‌تر بیابند و انرژی و زمان بیشتری را صرف یادگیری نمایند و به موارد غیردرسی تمایل کمتری نشان دهند.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد حمایت اجتماعی ادراک‌شده از طرف خانواده، دوستان و افراد مهم زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر مستقیم مثبت دارد. این یافته با نتایج پژوهش توررس و سولبرگ (۲۰۰۱) و یارمحمدزاده و فیض الهی (۱۳۹۵) همسو است. به نظر می‌رسد حمایت اجتماعی ادراک‌شده از طریق کاهش عواطف منفی و ایجاد دلگرمی در اختیار داشتن حمایت در مواجهه با مسائل و چالش‌های تحصیلی پیش رو، در افزایش باورهای خودکارآمدی مؤثر واقع می‌شود. بازخوردها و تشویق و تنبیه‌های دریافت‌شده هنگام پرداختن به تکالیف و امور تحصیلی از سوی خانواده، دوستان و افراد مهم نیز می‌تواند بر باور افراد در رابطه با توانایی‌های تحصیلی خویش تأثیر بگذارد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین حمایت اجتماعی و تعهد تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد. این یافته با نتایج مرادی و همکاران (۱۳۹۴)، اسلامی و همکاران (۱۳۹۵)، صفایی و همکاران (۱۳۹۸)، یانگ و وانگ (۲۰۱۹) و زیسبرگ و شوایسکی (۲۰۲۱) همسو است. حمایت همسالان و خانواده با ارائه کمک‌های تحصیلی و عاطفی و ایجاد حس پذیرش بر کیفیت زندگی دانشجویان تأثیر می‌گذارد (مانا و همکاران، ۲۰۲۰). نظریه شناختی-اجتماعی بر این باور است که محیط اجتماعی می‌تواند از طریق تأثیر بر شناخت، بر انتخاب رفتار فرد تأثیر بگذارد، یعنی درک دانشجویان از حمایت بیرونی ممکن است از طریق خودکارآمدی بر تلاش‌های یادگیری دانشجویان تأثیر بگذارد (یانگ و وانگ، ۲۰۱۹). در نتیجه افرادی که حمایت اجتماعی بیشتری را ادراک می‌کنند با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی، تعهد تحصیلی بیشتری نشان می‌دهند. به نظر می‌رسد منابع اجتماعی ابزاری برای دانشجویان برای انجام تکالیف باشد که به نوبه خود آن‌ها را نسبت به تکالیف خود علاقمند و مشتاق نگه می‌دارد. منابع اجتماعی، خودکارآمدی دانشجویان را فعال می‌کند و دانشجویان با احساس توانایی بیشتر، محیط یادگیری را کنترل می‌کنند؛ در نتیجه با اطمینان بیشتر و احساس غرور نسبت به کاری که انجام می‌دهند، آن را معنادار می‌یابند و با اشتیاق به تحصیل ادامه می‌دهند (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۵).

• نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان دادند که بین سبک‌های هویت و حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تعهد تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی رابطه وجود دارد. سبک‌های هویتی اطلاعاتی و هنجاری رابطه مثبت و سبک هویت سردرگم-اجتنابی رابطه منفی با خودکارآمدی تحصیلی دارد. دانشجویانی که از خودکارآمدی تحصیلی بالایی برخوردارند، تعهد تحصیلی بالاتری را نشان

می‌دهند. سبک‌های هویت با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی نیز می‌توانند تعهد تحصیلی را پیش‌بینی کند. همچنین درک دانشجویان از حمایت خانواده، دوستان و دیگران می‌تواند از طریق خودکارآمدی بر تلاش‌های یادگیری دانشجویان تأثیر بگذارد و می‌تواند پیش‌بینی‌کننده تعهد تحصیلی باشد. از لحاظ نظری پژوهش حاضر با روشن نمودن مکانیزم اثرگذاری سبک‌های هویتی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده بر تعهد تحصیلی، گامی در جهت گسترش دانش در زمینه افزایش تعهد تحصیلی دانشجویان برداشته است. از لحاظ کاربردی، یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند دستاوردهای مهمی را برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، اعم از خانواده و نهادهای آموزشی داشته باشد. در این راستا باید کارگاه‌های آموزشی برای والدین و اساتید تدارک دیده شود و نحوه برخورد صحیح با دانشجو جهت تأمین حمایت اجتماعی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی که از عوامل ارتقاء تعهد تحصیلی هستند را به آنان آموزش داد. نمونه این پژوهش، دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تبریز بودند، بنابراین در تعمیم یافته‌های این پژوهش به سایر مقاطع تحصیلی و سایر دانشگاه‌ها باید جانب احتیاط را رعایت کرد. با توجه به شیوع ویروس کرونا و مجازی بودن آموزش و مشکل در دسترسی به دانشجویان دانشگاه تبریز، نمونه‌گیری با روش در دسترس انجام گرفت که این می‌تواند از محدودیت‌های پژوهش باشد. با توجه به اینکه ویژگی‌های جمعیت‌شناختی همچون جنسیت و وضعیت تأهل ممکن است بر تعهد تحصیلی تأثیر بگذارند؛ پیشنهاد می‌شود نقش تعدیل‌کننده این متغیرها، در رابطه متغیرهای حاضر در پژوهش مورد بررسی قرار گیرد. از آنجایی که سبک‌های هویت، تحت تأثیر عوامل زیادی از جمله شیوه‌های فرزندپروری والدین و محیط اجتماعی- فرهنگی قرار دارد، پیشنهاد می‌شود سازمان‌های مرتبط با حیطه آموزش در دوران مدرسه به‌ویژه در دوران دبیرستان که دوره بلوغ و شکل‌گیری هویت است، با برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای والدین، شیوه‌های برخورد صحیح با نوجوانان جهت اکتساب سبک هویت اطلاعاتی را آموزش دهند. همچنین با توجه به تأثیر حمایت اجتماعی ادراک‌شده در افزایش خودکارآمدی و تعهد تحصیلی دانشجویان، پیشنهاد می‌شود به مراکز مشاوره تحصیلی و شخصی دانشگاه‌ها توجه ویژه‌ای مبذول گردد و برنامه‌هایی جهت گسترش شبکه اجتماعی دانشجویان در دانشگاه و ایجاد پل ارتباطی بین دانشجویان و مسئولان آموزش تدارک دیده شود.

• تعارض منافع

نویسندگان اذعان می‌کنند که هیچگونه تعارض منفعی در پژوهش حاضر وجود ندارد.

• تشکر و قدردانی

از تمامی دانشجویانی که در پژوهش حاضر همکاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌نمایم.

• منابع

- آریان‌پور، سعید؛ نیساری، مریم (۱۴۰۲). مشکلات روان‌شناختی مادران کودکان مبتلا به کاستی توجه-بیش‌فعالی در دوره کووید-۱۹: نقش حمایت اجتماعی ادراک‌شده، حل مسئله اجتماعی و تاب‌آوری. *مجله روان‌شناسی*، ۱ (۲۷)، ۱۱۵-۱۰۶.
- اسلامی، محمدعلی؛ درتاج، فریبرز؛ سعدی پور، اسماعیل و دلاور، علی. (۱۳۹۵). مدل‌یابی علی‌ اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۷ (۲۸)، ۱۳۳-۱۶۱.
- امیدی کرکانی، مهسا و عصاره، علیرضا. (۱۳۹۶). مدل‌یابی تأثیر سبک‌های هویت بر احساس تعلق به مدرسه با میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دختر. *خانواده و پژوهش*، ۱۴ (۴)، ۱۱۹-۱۳۶.
- آوردیده، سولماز، و اسدی مجره، سامره. و مقتدر، لیلا، و عابدینی، مریم. و میریلوک بزرگی، عباس. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای حمایت اجتماعی ادراک‌شده در تأثیر بخشودگی بین فردی بر سلامت اجتماعی در دانشجویان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۰ (۱)، ۱ (پیاپی ۷۵).
- جانعلی زاده کوکنه، سحر و مهری نیا سبینی، فاطمه. (۱۳۹۷). رابطه سبک‌های هویت و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان. *هجدهمین همایش انجمن مشاوره ایران با عنوان مشاوره و حوزه سلامت، دانشگاه تهران*.
- جوادی علمی، لیلا؛ اسدزاده، حسن. (۱۳۹۹). مدل‌یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان بر اساس کمک‌طلبی تحصیلی، تدریس تحول‌آفرین، حمایت اجتماعی با میانجی‌گری نقش سرزندگی تحصیلی. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۱۰ (۳۷)، ۱۰۱-۱۲۲.

- سعادت، سجاد؛ داورپناه، سید هدایت الله؛ سعیدپور، فریبا و سمیعی، فاطمه. (۱۳۹۸). نقش سرمایه‌های روانشناختی (امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری) در تعهد تحصیلی دانشجویان. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۲ (۳)، ۱-۱۱.
- صفایی، مریم؛ رضایی، محمد علی و طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۸). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس حمایت خانواده، حمایت دوستان و دیگران: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی. *روانشناسی تربیتی*، ۱۵ (۵۲)، ۲۶۸-۲۳۹.
- فرزادینا، مرضیه. (۱۴۰۰). نقش ناگویی هیجانی در پیش‌بینی گرایش به رفتارهای پرخطر بر مبنای نقش واسطه‌ای حمایت اجتماعی ادراک شده. *مجله روان‌شناسی*، ۴ (۲۵)، ۵۵۰-۵۵۹.
- کافی زاده، منصوره؛ شیخی فینی، علی اکبر؛ سماوی، عبدالوهاب. (۱۳۹۹). همبستگی خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری با تعهد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان. *پژوهش پرستاری ایران*، ۱۵ (۵)، ۶۱-۷۰.
- محمدی، حمیده و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای سبک‌های پردازش هویت در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان. *مجله روان‌شناسی*، ۳ (۲۲)، ۳۰۸-۳۲۵.
- مرادی، مرتضی؛ دهقانی زاده، محمد حسین و سلیمانی خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷ (۱)، ۲۴-۱.
- مهدی‌نژاد، زهرا و غفاری، مجید. (۱۳۹۸). سبک‌های هویت و رفتار غیرمولد تحصیلی: نقش واسطه‌ای تعهد و خودنظم‌جویی رفتاری، *روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)*. ۱۶ (۶۱)، ۶۱-۷۱.
- واحدی، شهرام، فتح‌آبادی، جلیل و فتحی، آیت‌اله. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین جدایی روان‌شناختی با سبک‌های هویتی دانشجویان، *خانواده پژوهی*. ۸ (۲۹)، ۱۰۰-۸۳.
- یارمحمدزاده، پیمان و فیض‌اللهی، زهرا. (۱۳۹۵). تعیین رابطه حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تبریز و آذرشهر. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۱ (۲۷)، ۱۵۷-۱۶۹.
- Berzonsky, M. D., & Kinney, A. (2019). Identity processing style and depression: The mediational role of experiential avoidance and self-regulation. *Identity, 19* (2), 83-97.
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. (2022). Identity styles and college adaptation: the mediational roles of commitment, self-agency and self-regulation. *Identity, 22* (4), 310-325.
- Berzonsky, M. D., Cieciuch, J., Duriez, B., & Soenens, B. (2011). The how and what of identity formation: Associations between identity styles and value orientations. *Personality and Individual Differences, 50* (2), 295-299.
- Cheng, Y. H., Tsai, C., & Liang, J. C. (2019). Academic hardiness and academic self-efficacy in graduate studies. *Higher education research & development, 38* (5), 907-921.
- Eakman, A. M., Kinney, A. R., Schierl, M. L., & Henry, K. (2019). Academic performance in student service members/veterans: Effects of instructor autonomy support, academic self-efficacy and academic problems. *Educational Psychology, 39* (8), 1005-1026.
- Fokkens-Bruinsma, M., Vermue, C., Deinum, J. F., & van Rooij, E. (2021). First-year academic achievement: the role of academic self-efficacy, self-regulated learning and beyond classroom engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 46* (7), 1115-1126.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., & Barrica, J. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22 (2), 111-117.
- Hejazi, E., Shahraray, M., Farsinejad, M., & Asgary, A. (2009). Identity styles and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy. *Social Psychology of Education, 12* (1), 123-135.
- Human-Vogel, S., & Rabe, P. (2015). Measuring self-differentiation and academic commitment in university students: A case study of education and engineering students. *South African Journal of Psychology, 45* (1), 60-70.
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and individual differences, 61*, 120-126.
- Luo, Y. F., Yang, S. C., Gong, R., & Lu, C. M. (2019). Learning performance of university students from the perspective of positive psychology. *Social Behavior and Personality: an international journal, 47* (3), 1-10.
- Malkoç, A., & Kesen Mutlu, A. (2018). Academic self-efficacy and academic procrastination: Exploring the mediating role of academic motivation in Turkish university students.
- Mana, A., Saka, N., Dahan, O., Ben-Simon, A., & Margalit, M. (2020). Implicit theories, social support, and hope as serial mediators for predicting academic self-efficacy among higher education students. *Learning Disability Quarterly, 0731948720918821*.
- Mieziene, B., Emeljanovas, A., Jusiene, R., Breidokiene, R., Girdzijauskienė, S., Sabaliauskas, S., ... & Kawachi, I. (2022). Direct and Indirect Effects of Social Support and School Social Capital on the Academic Success of 11–19-Year-Old Students Using Distance Learning. *Sustainability, 14* (4), 2131.

- Rezaei Gazki, P., Delavar, A., & Samavi, A. (2019). Does Academic Commitment Affect the Learners' Progress through Academic Buoyancy? A Structural Equation Model. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 1 (3), 196-203.
- Roorda, D. L., Koomen, H., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81 (4), 493-529.
- Torres, J. B., & Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of vocational behavior*, 59 (1), 53-63.
- Varga, S. M., & Zaff, J. F. (2018). Webs of support: An integrative framework of relationships, social networks, and social support for positive youth development. *Adolescent Research Review*, 3 (1), 1-11.
- Vogel, F. R., & Human-Vogel, S. (2016). Academic commitment and self-efficacy as predictors of academic achievement in additional materials science. *Higher Education Research & Development*, 35 (6), 1298-1310.
- Vogel, F. R., & Human-Vogel, S. (2018). The relevance of identity style and professional identity to academic commitment and academic achievement in a higher education setting. *Higher Education Research & Development*, 37 (3), 620-634.
- Wang, J., Mann, F., Lloyd-Evans, B., Ma & Johnson, S. (2018). Associations between loneliness and perceived social support and outcomes of mental health problems: a systematic review. *BMC psychiatry*, 18 (1), 1-16.
- Womack, A. J. (2016). *Profiles of academic commitment*. The University of Southern Mississippi
- Zarrin, S. A., Paixão, M., & Panahandeh, A. (2017). Predicting of Academic Performance by Identity Styles and Self-Efficacy Beliefs (Personal and Collective) in Iranian High School Students.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52 (1), 30-41.
- Zysberg, L., & Schwabsky, N. (2021). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41 (4), 467-482.