رویش روان شناسی، سال۱۳، شماره۱۱، شماره پیاپی ۱۰۴، بهمن ۱۴۰۳
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),13(11), 2025

تبیین علّی بهزیستی تحصیلی بر اساس حمایت تحصیلی و سرمایه‌های روان‌شناختی دانشجویان

Causal Explanation of Academic Well-Being based on Academic Support and Psychological Capital of Students

دکتر سمیه حسن نیا (نویسنده مسئول)
استادیار، گروه آموزشی روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
دکتر افضل اکبری بلوطبنگان
استادیار، گروه آموزشی روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
دکتر توران علیزاده دمیه
استادیار، گروه آموزشی روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

Dr. Somayeh Hassan Nia*
Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran.
sm.hassannia@cfu.ac.ir
Dr. Afzal Akbari Balootbangan
Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran.
Dr. Toran Alizadeh Domeyeh
Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran.

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی در رابطه بین حمایت تحصیلی و بهزیستی تحصیلی بود. روش پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌یابی ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویراحمد در سال ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۲۶۶ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه حمایت تحصیلی (ASS) ساندز و پلانکت (۲۰۰۵)، سرمایه روان‌شناختی (PCQ) لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) و بهزیستی تحصیلی (AWBQ) پیترینن و همکاران (۲۰۱۴) بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود. نتایج بیانگر معناداری اثرمستقیم حمایت تحصیلی به بهزیستی تحصیلی (P=۰/۰۱)، حمایت تحصیلی به سرمایه روانشناختی (P=۰/۰۲) و سرمایه روانشناختی به بهزیستی تحصیلی (P=۰/۰۰۵) بود. همچنین نتایج بیانگر اثر غیرمستقیم حمایت تحصیلی با بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری سرمایه روانشناختی بود (P=۰/۰۱). این نتایج نشان می‌دهد که حمایت تحصیلی با اثرگذاری بر سرمایه روان‌شناختی، می‌تواند منجر به شادابی، رضایت و در نهایت بهزیستی تحصیلی دانشجویان در فعالیت‌های درسی و آموزشی شود.

واژه‌های کلیدی: *بهزیستی تحصیلی، حمایت تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی، دانشجویان.*

Abstract

The present study aimed to examine the mediating role of psychological capital in the relationship between academic support and well-being. A correlational research design with a structural equation modeling approach was employed. The population comprised students enrolled at the Cultural Revolution University in Kohgiluyeh and Boyer-Ahmad Province in the academic year 2023-2024. A convenience sample of 266 students was selected. The research instruments included the Academic Support Scale (ASS) by Sands and Plunkett (2005), the Psychological Capital Questionnaire (PCQ) by Luthans et al. (2007), and the Academic Well-being Questionnaire (AWBQ) by Pietarinen et al. (2014). Structural equation modeling was used to analyze the data. The results indicated a good fit for the research model. The findings revealed significant direct effects of academic support on academic well-being (p = .01), academic support on psychological capital (p = .02), and psychological capital on academic well-being (p = .005). Additionally, the results indicated a significant indirect effect of academic support on academic well-being mediated by psychological capital (p = .01). These results suggest that academic support, by influencing psychological capital, can lead to students' happiness, satisfaction, and ultimately, academic well-being in their academic and educational activities.

Keywords: *Academic Well-Being, Academic Support, Psychological Capital, Students.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت : دی ۱۴۰۳** | **پذیرش: دی ۱۴۰۳** | **ویرایش نهایی: بهمن ۱۴۰۳**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

مقدمه

دانشجویان به عنوان نسل آینده و موتور محرک تغییرات اجتماعی، نقش بسیار مهمی در شکل‌دهی وضعیت کنونی و آینده جامعه ایفا می‌کنند. اما معمولا آغاز زندگی دانشگاهی که یک دوره انتقال مهم از نوجوانی به جوانی است می‌تواند چالش‌ها و مشکلات زیادی را برای دانشجو به همراه آورد. تغییر سبک زندگی، جدایی از خانه و خانواده، مشکلات عاطفی و نگرانی‌های مالی تنها بخشی از چالش‌های دانشجویان در دانشگاه است (سیزپه و مسکاروس[1]، ۲۰۲۴). بنابراین، برای جلوگیری از آسیب‌های احتمالی و همچنین پیشگیری از ابتلای دانشجویان به مشکلات افت تحصیلی و بی‌انگیزگی (خاتری[2] و همکاران، ۲۰۲۴) و نیز به منظور بهبود و افزایش عملکرد بهینه دانشجویان (شک و چای[3]، ۲۰۲۰)، توجه به بهزیستی تحصیلی آن‌ها باید از اولویت‌های مهم باشد (دووز[4] و همکاران، ۲۰۲۳). بهزیستی تحصیلی شامل افکار و رفتارهایی است که به عملکرد خوب، موفقیت، رضایت تحصیلی، کاهش استرس و رشد مثبت فرد منجر می‌شود (شک و چای، ۲۰۲۰). پژوهشگران در یک مدل مفهومی بر اساس نظریه آلارد[5] (۱۹۸۹) بهزیستی در محیط یادگیری را شامل برآورده شدن نیازهای فراگیران در چهار دسته مناسب بودن شرایط محیط یادگیری، روابط اجتماعی در محیط یادگیری، خودشکوفایی فراگیران و وضعیت سلامتی می‌دانند. شرایط محیط یادگیری در سه حیطه محیط فیزیکی (نور، تهویه، سر و صدا)، محیط آموزشی (برنامه درسی، سیر مطالعاتی، نحوه تنبیه و تشویق فراگیران) و خدمات به فراگیران (مراقبت‌های بهداشتی و مشاوره) دسته‌بندی می‌شود. روابط اجتماعی مبنی بر ارتباط خوب و موثر و همراه با حمایت اساتید، همکلاسی‌ها و والدین است و خودشکوفایی شامل لذت بردن از یادگیری، محترم بودن، رضایت داشتن از محیط یادگیری، حس مفید بودن است (دنیز[6] و همکاران، ۲۰۲۲).

با عنایت به این رویکرد و نیز شواهد پژوهشی (سیزپه و همکاران، ۲۰۲۴؛ خاتری و همکاران، ۲۰۲۴؛ دووز و همکاران، ۲۰۲۳) می‌توان دریافت که بهزیستی تحصیلی و احساس رضایت دانشجویان از اهمیت بالایی برخوردار است و مولفه‌های بسیاری را در بر می‌گیرد. لذا بررسی و شناخت عوامل موثر بر این عنصر مهم روانشناختی، می‌تواند نقش مهمی در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان و تجربه هیجانات مثبت آنان داشته باشد. نظریه شناختی ـ اجتماعی بر نقش عوامل شخصی و محیطی، تأکید کرده است. بندورا (۱۹۸۶) معتقد است که شخص، محیط و رفتار، نمی‌توانند جدای از یکدیگر، تعیین‌کننده رفتار باشند. وی، این تعامل سه‌جانبه را جبر متقابل (تعیین‌گری متقابل) نامیده است که متناسب با آن، هم محرک‌های محیط زندگی فرد و هم عوامل شناختی در رفتار فرد موثرند (وودکوک و تورناکی[7]، ۲۰۲۳). علاوه بر این، متناسب با نظریه آلارد (۱۹۸۹) و بر اساس مدل مفهومی آکونیو و ریمپلیا (۲۰۰۲) دو عنصر فرد و محیط در ایجاد و تداوم بهزیستی تحصیلی نقش بسزایی دارند. در این پژوهش، حمایت تحصیلی به عنوان یک عامل محیطی که دربرگیرنده حمایت پدر و مادر و همسالان است، مورد بررسی قرار گرفته است.

حمایت تحصیلی از جمله شاخص‌های مهم حمایت اجتماعی است. در واقع، حمایت تحصیلی، بخش زیادی از عوامل محیطی را پوشش می‌دهد. به عبارت دیگر، حمایت تحصیلی، هم خانواده (پدر و مادر) و هم ارتباطات اجتماعی مربوط به همسالان (دوستان) را در بر می‌گیرد. لذا از جامعیت مطلوبی برای بررسی نقش محیط برخوردار است. روبابو-تامایو[8] (۲۰۲۰) و ریو و شین[9] (۲۰۲۰) یکی از عوامل محیطی محوری که می تواند بر تحصیل فراگیران موثر باشد، را حمایت تحصیلی معرفی می‌کند. ونتزل[10] (۱۹۹۸) حمایت تحصیلی را فراهم ساختن منابعی می‌داند که به نحو مستقیم یا غیرمستقیم موجب افزایش میزان درآمیزی و عملکرد تحصیلی در فراگیران می‌شود. حمایت تحصیلی علاوه بر منابع متعدد، ابعاد متفاوتی همچون حمایت عاطفی (فراهم نمودن مشوق‌ها) حمایت ابزاری همکاری و همراهی در انجام تکالیف و حمایت شناختی (تأکید بر میزان اهمیت موفقیت‌های تحصیلی) را نیز شامل می‌شود (بورنشلگل و کالتابیانو[11]، ۲۰۲۲). فورد[12] (۱۹۹۲) چهار منبع اصلی حمایت تحصیلی را پدر، مادر، همسالان و معلّم معرفی می‌کند. علاوه بر مبانی نظری، پژوهش‌های قبلی نیز، بر رابطه حمایت تحصیلی با بهزیستی تحصیلی تاکید داشته‌اند. دوریسیک و بیونیواک[13] (۲۰۱۷) براین باورند که فراگیران زمانی در محیط یادگیری می‌توانند انگیزه لازم برای مشارکت در یادگیری و فعالیت و درآمیزی با برنامه‌های درسی را داشته باشند که حمایت‌های لازم از طرف منابع حمایتی برای آن‌ها وجود داشته باشد. حمایت همسالان و والدین به فراگیران کمک می‌کند تا بین فعالیت‌های یادگیری و اهداف و انگیزهٔ شخصی خود ارتباط برقرار کنند، در تمام برنامه‌های کلاسی مشارکت فعال داشته باشند و مشتاقانه فرایند یادگیری را دنبال نمایند. براین اساس حمایت تحصیلی گروه همسالان و هر یک از والدین

1. Szepe & Meszaros
2. Khatri
3. Shek & Chai
4. Douwes
5 . Allardt
6. Deniz
7. Woodcock & Tournaki
8. Robayo-Tamayo
9 . Reeve & Shin
10. Wentzel
11. Bornschlegl & Caltabiano
12. Ford
13. Đurišić & Bunijevac

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

به منزله منابع حمایتی، می‌توانند نقشی اساسی داشته باشند. همچنین، افرادی که از حمایت والدین، معلمان و همسالان برخوردارند، اشتیاق تحصیلی بالاتری دارند (تویوکاوا و تویوکاوا[1]، ۲۰۱۹). قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۷) با بررسی ۳۵۲ دانشجوی دانشگاه علوم پزشکی گزارش کردند که دریافت حمایت عاطفی تأثیر مثبت و معنی‌داری بر بهزیستی تحصیلی این دانشجویان دارد. محمدی مهر و همکاران (۲۰۲۳) با بررسی ۳۵۳ دانش‌آموز دریافتند که رابطه مثبت و معناداری بین حمایت‌های تحصیلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد.

متناسب با نظریه‌های شناختی ـ اجتماعی و تاکید بر اینکه که شخص، محیط و رفتار، نمی‌توانند جدای از یکدیگر، تعیین‌کننده رفتار باشند و همچنین بر اساس نظریه آلارد (۱۹۸۹) و بر اساس مدل مفهومی کونیو و ریمپلیا (۲۰۰۲)، متغیر سرمایه‌های روانشناختی مشتمل بر عناصر ادراکی شناختی که یکی از روش‌های بالقوه برای تمرکز و درک کامل‌تر ویژگی‌های مثبت یک فرد است (پرستون[2] و همکاران، ۲۰۲۳)، به‌عنوان عاملی شخصی، در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است. لوتانز و همکاران[3] (۲۰۱۲) معتقدند که این سازه یک وضعیت روانشناختی مثبت شخص است که مشتمل بر خودکارآمدی، خوش بینی، امید و تاب آوری است. خودکارآمدی، باور فرد به توانایی‌اش در موفقیت در یک کار یا موقعیت خاص است. افرادی که سطح بالایی از خودکارآمدی دارند، بیشتر احتمال دارد که چالش‌های تحصیلی را به عنوان فرصت‌هایی برای رشد و توسعه تلقی کنند، نه به عنوان تهدیدی برای ارزش خود (تراویس[4] و همکاران، ۲۰۲۰). خوش‌بینی، ایجاد اسنادهای مثبت در خصوص کسب موفقیت است (ونگ[5] و همکاران، ۲۰۲۳). امید، بر داشتن پشتکار در رسیدن به هدف و دنبال کردن راهکارهای لازم برای موفقیت تاکید دارد (ونگ و همکاران، ۲۰۲۳) و تاب‌آوری، بازگشت به سطح معمولی عملکرد و تحمل مشکلات و سختی‌ها (رومانو[6] و همکاران، ۲۰۲۱) است. سرمایه روانشناختی دانشجویان از حمایت‌های والدین و همسالان تاثیر می‌پذیرد. چرا که بر اساس نظریه خودتعیین‌گری (دسی و ریان، ۱۹۸۵)، حمایت اجتماعی می‌تواند تسهیل‌گر شکوفایی ظرفیت‌های درونی فرد باشد (ریو[7]، ۲۰۱۲). باور دانشجویان درباره خود و توانایی‌شان، میزان تحمل مشکلات، نگاه مثبت به آینده و اهدافشان، از طریق ادراک آن‌ها از میزان حمایت و همراهی دیگرانِ اثرگذار در زندگی‌شان شکل می‌گیرد. حاصلی سنقری و سلامتی (۲۰۲۴) با مطالعه ۶۷۷ دانشجو، حمایت تحصیلی را پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار سرمایه های رواشناختی گزارش کردند. البرایت و هیورد[8] (۲۰۱۷) دریافتند که حمایت مثبت معلم و والدین در تقویت امید و خودکارآمدی فراگیران تاثیر معنادار دارد. بلند و همکاران (۱۳۹۶) و محمدی مهر و همکاران (۲۰۲۳) حمایت خانواده، دوستان و افراد مهم را عامل معناداری برای پیش‌بینی تاب‌آوری دانشجویان نشان دادند. بنابراین انتظار می‌رود که حمایت تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده معنادار سرمایه‌های روان‌شناختی باشد. اما بر اساس شواهد نظری و پژوهشی، سرمایه‌های روان‌شناختی از عوامل اثرگذار بر بهزیستی تحصیلی نیز هست (برتیو[9] و همکاران، ۲۰۲۴). لوتانز و یوسف[10] (۲۰۱۷) بر این باورند که سرمایه روانشناختی می‌تواند به عنوان منابع شخصی منجر به تقویت فرد در یک محیط کاری چالش‌برانگیز و مبهم شود و به فرد برای موفقیت و فائق آمدن بر مشکلات این محیط کمک نماید. سرمایه روانشناختی به دلیل ارزیابی مثبت شناختی از رویدادها، مسیرهای لازم برای توجه، تفسیر و حفظ احساسات مثبت و سازنده را در درآمیزی و مشارکت با محیط‌های آموزش و یادگیری، تسهیل می‌کند (لوتانز و یوسف، ۲۰۱۷) که این امر می‌تواند باعث درآمیزی بیشتر با مواد درسی، عمل کردن در سطح بهینه و افزایش کیفیت یادگیری شود (فردریکسون[11]، ۲۰۱۳؛ پکران و پری[12]، ۲۰۱۴). بر اساس شواهد پژوهشی سرمایه‌های روانشناختی نقش مهمی در ارتقاء منابع شخصی دانشجویان نظیر موفقیت تحصیلی (گبرگرگیس[13] و همکاران، ۲۰۲۴)، عملکرد تحصیلی (چافین، لوتانز و لوتانز[14]، ۲۰۲۳)، مقابله با استرس تحصیلی (رامیرز-پرز، ۲۰۲۲)، پیشگیری از فرسودگی تحصیلی (وانگ[15]و همکاران، ۲۰۲۱) و رضایت از تحصیل (تالسما[16] و همکاران، ۲۰۱۸) دارد.

با توجه به آنچه در فوق مطرح شد باید گفت، پیش از این پژوهش، مدل‌های مختلفی فرایند ایجاد بهزیستی تحصیلی را توضیح داده‌اند. اما این پژوهش، از یک سو، با تکیه بر نظریه‌های شناختی- اجتماعی و با استناد به مفهوم تعیین‌گری متقابل که فرد، محیط و رفتار را در تعامل با هم و موثر بر رفتار می‌داند و نیز متناسب با نظریه آلارد (۱۹۸۹) و بر اساس مدل مفهومی آکونیو و ریمپلیا (۲۰۰۲) که دو عنصر محیطی و فردی را در ایجاد بهزیستی تحصیلی مورد تاکید قرار داده است، بر آن است تا در یک مدل یکپارچه، عامل محیطی حمایت تحصیلی را به واسطه عامل فردی سرمایه روانشناختی بر بهزیستی تحصیلی مورد بررسی قرار دهد. از سوی دیگر، از آنجا که هیچ پژوهشی تاکنون متغیرهای مورد بررسی

1. Toyokawa & Toyokawa
2. Preston
3. Luthans
4. Travis
5. Wong
6. Romano
7. Reeve
8. Albright & Hurd
9. Bertieaux
10. Luthans & Youssef
11. Fredrikson
12. Pekrun & Perry
13. Gebregergis
14 . Chaffin, Luthans, & Luthans
15. Wang
16. Talsma

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

در این پژوهش را به صورت یک‌جا و طی یک مدل به آزمون تجربی در نیاورده است، خلاء پژوهشی و نیز ضرورت انجام این پژوهش بارز می‌گردد. علاوه بر این، با توجه به کم شدن انگیزه در دانشجویان و نیز اثرات سوء رقابت بر فرایند تحصیل، تمرکز بر عوامل اثرگذار بر بهزیستی تحصیلی با تاکید بر روانشناسی مثبت و ادراکات شناختی موثر، می‌تواند هم در نظام آموزشی کشور و هم در جامعه، برای جلوگیری از فرسودگی تحصیلی و نیز عملکرد تحصیلی بهتر، موثر باشد. لذا هدف از پژوهش حاضر تبیین علّی بهزیستی تحصیلی بر اساس حمایت تحصیلی و سرمایه‌های روان‌شناختی دانشجویان بود.

روش

پژوهش حاضر توصیفی- همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه‌ی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویراحمد بودند که در پاییز ۱۴۰۴-۱۴۰۳ مشغول به تحصیل بوده‌اند. به دلیل آنکه پژوهش حاضر از سری مطالعات مدل‌یابی ساختاری به شمار می‌آید، جهت برآورد حجم نمونه از روش تعیین حجم نمونه کلاین[1] (۲۰۲۳) استفاده شد. طبق این روش، تعداد سؤالات در ۲/۵ الی ۵ ضرب می‌شود تا حداقل و حداکثر نمونه تعیین گردد. همچنین با توجه به پیشنهادات جابست[2] و همکاران (۲۰۲۳) حجم نمونه لازم حداقل ۲۰۰ نفر است. با در نظر گرفتن این ملاک‌ها تعداد ۲۷۰ نفر برای بالا بردن تعمیم‌پذیری نتایج به روش نمونه‌گیری در دسترس به عنوان نمونه انتخاب شدند. بعد از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها و حذف نمودن داده‌های پرت تعداد ۲۶۶ پرسشنامه (۲۲۶ دختر، ۴۰ پسر) مبنای تحقیق قرار گرفت. معیارهای ورود به پژوهش شامل تمایل جهت شرکت در پژوهش، دانشجوی دانشگاه فرهنگیان، داوطلب بودن، عدم مصرف داروهای روانپزشکی و عدم رخداد تنش زا مانند طلاق و فوت نزدیکان در سه ماه گذشته بود و معیارهای خروج نیز عدم تکمیل نمودن پرسشنامه به صورت کامل و تکمیل پرسشنامه‌ها به صورت نامعتبر (یک پاسخ برای همه گویه‌ها) بود. در پرسشنامه‌ها از هویت افراد سؤالی پرسیده نشده بود، بنابراین دانشجویان از محرمانگی اطلاعاتشان اطمینان خاطر حاصل کرده و برای تکمیل پرسشنامه‌ها نیز رضایت آگاهانه داشتند. لازم به ذکر است که قبل از پاسخگویی، توضیحاتی پیرامون هدف پژوهش و شرایط شرکت در پژوهش ارائه شد. فرآیند نمونه‌گیری تا رسیدن به تعداد نمونه لازم و معرفی شده برای انجام پژوهش ادامه یافت. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل معادلات ساختاری جهت بررسی اثرات میانجی استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری و دو نرم افزار تحلیل آماری SPSS نسخه ۲۴ و AMOS نسخه۲۴ صورت گرفت.

ابزار سنجش

مقیاس حمایت تحصیلی (ASS[3]): این مقیاس توسط ساندز و پلانکت[4] (۲۰۰۵) طراحی شد و شامل ۲۴ سوال بوده که حمایت تحصیلی را در قالب ۴ مؤلفه حمایت تحصیلی از سوی مادر (۶ سؤال)، حمایت تحصیلی از سوی پدر (۶ سؤال)، حمایت تحصیلی از سوی معلم (۶ سؤال) و حمایت تحصیلی از سوی همسالان (۶ سؤال) مورد سنجش قرار می‌دهد. پرسشنامه بر روی یک طیف لیکرت ۴ گزینه‌ای از کاملا مخالفم= ۱، مخالفم= ۲، موافقم= ۳ و کاملا موافقم= ۴ قرار دارد. ساندز و پلانکت (۲۰۰۵) همسانی درونی زیر مقیاس‌های این ابزار را با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ، در دامنه ۰/۸۹ تا ۰/۹۳ گزارش نموده‌اند و با بررسی ارتباط پرسشنامه حمایت اجتماعی با پرسشنامه حمایت تحصیلی و برآورد ضریب همبستگی معنادار (r=۰/۵۱ و P<۰/۰۱) روایی همگرا احراز نمودند. در پژوهشی، سامانی و جعفری (۱۳۹۰) ضریب پایایی را برای زیر مقیاس‌های حمایت تحصیلی از سوی مادر، حمایت تحصیلی از سوی پدر، حمایت تحصیلی از سوی معلم و حمایت تحصیلی از سوی همسالان، ۰/۸۶، ۰/۸۵، ۰/۸۵ و ۰/۷۶ بدست آوردند و همچنین با بررسی ارتباط بین عملکرد تحصیلی (معدل کل) و حمایت تحصیلی دریافت شده از معلم، پدر، مادر، همسالان و نمره کل و برآورد ضریب همبستگی معنادار (۰/۲۳ تا r= ۰/۴۹ و P<۰/۰۵) روایی همگرای این پرسشنامه را گزارش کردند. در پژوهش حاضر حمایت تحصیلی معلم مورد بررسی قرار نگرفت و میزان آلفای کرونباخ برای حمایت تحصیلی از سوی مادر، حمایت تحصیلی از سوی پدر و حمایت تحصیلی از سوی همسالان و کل مقیاس به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۹۴، ۰/۹۰ و ۰/۹۰ بدست آمد.

پرسشنامه سرمایه روانشناختی لوتانز و همکاران (PCQ[5]): این مقیاس توسط لوتانز و آولیو[6] (۲۰۰۷) طراحی شد و دارای ۲۴ گویه و ۴ مؤلفه امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی می‌باشد که هر کدام از مؤلفه‌ها از ۶ گویه برخوردارند. پرسشنامه بر روی یک طیف لیکرت ۶ درجه‌ای از (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) قرار دارد. لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) میزان پایایی ابزار را به روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها و نمره کل از ۰/۷۸ تا ۰/۸۳ گزارش کردند. همچنین، برای بررسی روایی از روایی واگرا و بررسی ارتباط این پرسشنامه با ویژگی های شخصیت

1. Kline
2 . Jobst
3. Academic support scale
4. Sands & Plunkett
5. Psychological Capital Questionnaires Luthans
6. Luthans

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

(برون گرایی و وظیفه شناسی) استفاده کردند که نتایج حاکی از همبستگی غیرمعنادار و بسیار پائین این پرسشنامه با برون گرایی (۰/۰۲= r، p > ۰/۰۵) و وظیفه‌شناسی (P<۰/۰۵، r=۰/۱۱) بود و روایی واگرای پرسشنامه مورد تائید قرار گرفت. سبزی و فرخی (۱۳۹۴)، از همبستگی نمره هر بعد با نمره کل جهت تعیین روایی استفاده کردند که این ضرایب برای ابعاد خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی به ترتیب، ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۷۸ و ۰/۸۳ بدست آمدند و ضرایب آلفای کرونباخ را برای هر یک از ابعاد فوق به ترتیب، ۰/۸۰، ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۶۵ گزارش نمودند. در این پژوهش، به‌منظور احراز روایی سازه‌ای ابزار، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و ساختار چهار عاملی مقیاس مورد تأیید قرار گرفت. همچنین برای پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که این میزان برای خودکارآمدی، امیدواری، خوش‌بینی، تاب‌آوری و کل پرسش‌نامه به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۶، ۰/۷۰، ۰/۶۰ و ۰/۸۹ بدست آمد.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (AWBQ[1]): این مقیاس توسط پیترینن[2] و همکاران در سال ۲۰۱۴ تدوین شد و دارای ۱۱ گویه است و با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از کاملاً مخالفم= ۵ تا کاملاً موافقم= ۱)، با سوالاتی مانند: (اصلاً علاقه‌ای برای رفتن به دانشگاه ندارم) بهزیستی را می‌سنجد. میزان روایی محتوای این پرسشنامه به روش CVR بالای ۰/۷ گزارش شد و میزان پایایی آن با روش آلفای کرونبخ ۰/۸۳ بدست آمد (پیترینن و همکاران، ۲۰۱۴). در این مقیاس، کسب نمره بالاتر به معنی بهزیستی تحصیلی بیشتر و نمره پائین‌تر به منزله بهزیستی تحصیلی پایین‌تر است. روایی این پرسشنامه در پژوهش‌های مهنا و طالع‌پسند (۱۳۹۵) و قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۷) با روش تحلیل عاملی بررسی شد و ساختار تک‌عاملی در نمونه ایرانی تأیید شد. همچنین این پژوهشگران میزان پایایی این را مقیاس به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۷۵گزارش کردند که بیانگر پایایی مطلوب این مقیاس است. از این رو، در پژوهش حاضر ویژگی‌های روانسنجی (روایی و پایایی) این پرسش‌نامه مورد بررسی قرار گرفت. به‌منظور احراز روایی سازه‌ای ابزار، از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد و ۴ سوال به دلیل داشتن بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ از مقیاس حذف شدند. همچنین برای بررسی پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که این میزان برای کل مقیاس ۰/۸۲ بدست آمد.

یافته ها

نتایج مربوط به یافته‌های جمعیت‌شناختی حاکی از آن است که از بین افراد شرکت‌کننده در پژوهش ۲۲۶ نفر دختر (۸۴٪) و ۴۰ نفر پسر (۱۵٪) بودند که دامنه سنی آن‌ها ۱۸ تا ۲۵ سال بود که میانگین و انحراف استاندارد سن ۱/۳۵±۱۹/۶۰ بدست آمد. همچنین همه شرکت‌کنندگان از مقطع کارشناسی انتخاب شده بودند. ماتریس همبستگی و یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرها در جدول ۱ قرار دارد.

جدول ۱: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

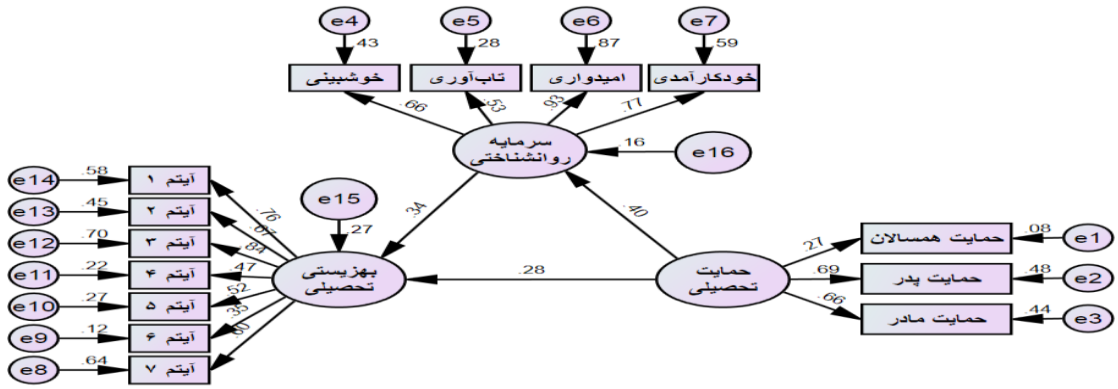
متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. حمایت دوستان	-									
۲. حمایت پدر	۰/۱۸**	-								
۳. حمایت مادر	۰/۱۵*	۰/۴۷**	-							
۴. حمایت تحصیلی کل	۰/۶۱**	۰/۸۱**	۰/۷۵**	-						
۵. خودکارآمدی	۰/۱۶**	۰/۲۱**	۰/۲۹**	۰/۳۰**	-					
۶. امیدواری	۰/۱۳*	۰/۲۴**	۰/۲۳**	۰/۲۸**	۰/۷۱**	-				
۷. خوش بینی	۰/۱۲*	۰/۱۷**	۰/۱۸**	۰/۲۲**	۰/۵۴**	۰/۶۰**	-			
۸. تاب‌آوری	۰/۱۹**	۰/۱۱	۰/۱۲*	۰/۲۰**	۰/۴۲**	۰/۵۰**	۰/۳۲**	-		
۹. سرمایه روانشناختی	۰/۲۰**	۰/۲۳**	۰/۲۶*	۰/۳۱**	۰/۸۳**	۰/۸۹**	۰/۷۵**	۰/۷۲**	-	
۱۰. بهزیستی تحصیلی	۰/۲۱**	۰/۲۶**	۰/۲۳**	۰/۳۳**	۰/۲۴**	۰/۴۶**	۰/۳۴**	۰/۰۷	۰/۳۵**	-
میانگین	۱۵/۴۵	۱۹/۲۷	۲۰/۷۲	۵۵/۴۵	۲۵/۵۹	۲۳/۴۷	۲۲/۷۳	۲۰/۸۹	۹۲/۵۲	۲۴/۴۱
انحراف استاندارد	۴/۱۴	۴/۹۷	۳/۷۸	۹/۲۸	۳/۰۱	۳/۷۸	۲/۹۰	۳/۵۲	۱۰/۵۹	۵/۲۱
کجی	-۰/۱۶	-۱/۱۹	-۱/۲۷	-۰/۴۶	-۰/۳۱	-۰/۰۷	۰/۴۱	-/۰۰۹	۰/۱۹	-۰/۴۴
کشیدگی	-۰/۴۱	۰/۸۰	۱/۶۲	-۰/۰۵	-۰/۴۸	-۰/۶۶	۰/۰۶	-۰/۱۷	۰/۲۳	۰/۱۸

* P<۰/۰۵ ** P<۰/۰۱

1. Academic well-being questionnaire
2. Pietarinen et al

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

با توجه به نتایج مشاهده‌شده در جدول ۱ روابط بین بسیاری از متغیرهای برون‌زا، میانجی و درون‌زا به‌صورت مثبت معنادار است و فقط در دو مورد، رابطه غیر معنادار بین متغیرهای مذکور مشاهده نمی‌شود. همچنین، دامنه ضرایب همبستگی بین کل متغیرهای مورد مطالعه از ۰/۱۱ تا ۰/۸۹ است. علاوه بر این، روابط بین متغیرهای پژوهش، به‌جز در موارد معدود (P<۰/۰۵)، با احتمال ۰/۰۱ معنادار شده‌اند. پس از بررسی ماتریس همبستگی و شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش مفروضات آزمون بررسی شد. نتایج مربوط به کجی و کشیدگی حاکی از نرمال بودن داده‌ها داشت. به منظور استقلال خطاها از آماره دوربین واتسون استفاده شد که نتایج نشان از برقراری این مفروضه بود. همچنین مفروضه همخطی چندگانه با استفاده از آماره‌های تلرانس و تورم واریانس مورد بررسی قرار گرفت که نتایج نشان داد هیچکدام از مقادیر تلرانس بالاتر از ۱ و هیچکدام از مقادیر تورم واریانس بالاتر از ۱۰ نبوده که نشان از برقراری این مفروضه است. در ابتدا مدل ساختاری پژوهش به شرح زیر آمده است.



شکل ۱: مدل ساختاری پژوهش

در شکل۱مدل ساختاری پژوهش به صورت بررسی نقش میانجی سرمایه های روانشناختی در رابطه میان حمایت تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در محیط نرم افزار AMOS به همراه ضرایب مسیر آن ارائه شده است. در این مدل، متغیر سرمایه های روانشناختی با چهار مولفه خودکارآمدی، امیدواری، خوش بینی و تاب آوری نقش متغیر میانجی، حمایت تحصیلی با سه مولفه آن حمایت دوستان، حمایت پدر و حمایت مادر نقش متغیر برونزا (مستقل) و متغیر بهزیستی تحصیلی با ۷ سوال خود نقش متغیر درونزا (وابسته) را دارد. درجدول ۲ معناداری ضریب مسیرهای مستقیم مدل ارائه شده پژوهش بررسی شده است.

جدول۲. نتایج اثرات مستقیم مدل پژوهش

مسیر	اندازه اثر غیر استاندارد	اندازه اثر استاندارد	حدپائین	حد بالا	مقدار t	P
حمایت تحصیلی به بهزیستی تحصیلی	۰/۲۲	۰/۲۸	۰/۲۷۳	۰/۲۸۴	۲/۵۷	۰/۰۱
حمایت تحصیلی به سرمایه روانشناختی	۰/۶۶	۰/۴۰	۰/۳۹۴	۰/۴۰۱	۲/۹۸	۰/۰۲
سرمایه روانشناختی به بهزیستی تحصیلی	۰/۱۵	۰/۳۴	۰/۳۳۰	۰/۳۴۲	۴/۲۶	۰/۰۰۵

نتایج بدست آمده از جدول ۲ نشان داد که اثر مستقیم حمایت تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی با اندازه اثر استاندارد ۰/۲۸ (P=۰/۰۱)، حمایت تحصیلی به سرمایه روانشناختی با اندازه اثر استاندارد ۰/۴۰ (P=۰/۰۲) و سرمایه روانشناختی به بهزیستی تحصیلی با اندازه اثر استاندارد ۰/۲۴ (P=۰/۰۰۵) معنادار بودند.

جدول۳. نتایج آزمون بوت استراپ جهت بررسی نقش میانجی سرمایه های روانشناختی در رابطه حمایت تحصیلی و بهزیستی تحصیلی

مسیر	اندازه اثر غیر استاندارد	اندازه اثر استاندارد	حدپائین	حد بالا	P
حمایت تحصیلی - سرمایه روانشناختی - بهزیستی تحصیلی	۰/۱۰۵	۰/۱۳۵	۰/۱۳۴	۰/۱۳۶	۰/۰۱۳

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

نتایج بدست آمده از آزمون بوت استراپ در جدول ۳ نشان داد که حمایت تحصیلی با اندازه اثر استاندارده شده ۰/۱۳(P=۰/۰۱) اثر غیرمستقیم معناداری بر بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری سرمایه روانشناختی دارد. در جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل اصلاح شده پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲: شاخص‌های برازندگی برای الگوی تدوین‌شده

شاخص	X^2/df	DF	RMSEA	NFI	IFI	CFI	GFI	AGFI
ملاک برازش	٭ ≤ ۳	-	٭ ≥۰/۱۰	٭ ≥۰/۹۰	٭ ≥۰/۹۰	٭ ≥۰/۹۰	٭ ≥۰/۹۰	٭ ≥۰/۹۰
آماره پژوهش حاضر	۲/۸۱	۷۴	۰/۰۸	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۰

برای برازندگی مدل هر مقدار شاخص برازندگی تقسیم X^2 بر درجه آزادی کوچکتر از ۳ باشد، برازندگی مدل بهتر است. مقدار بدست آمده در پژوهش حاضر۲/۸۱ بود که حاکی از برازش مدل بود. همچنین به طور کلی هرچه مقدار IFI، CFI، GFI و AGFI به یک نزدیکر باشد و برابر و یا بالاتر از ۰/۹۰ باشد، حاکی از برازش مطلوب مدل است. با توجه به اینکه مقادیر بدست آمده برای چهار شاخص ذکر شده به در پژوهش حاضر برابر یا بالاتر از ۰/۹۰بوده، بنابراین بر اساس این شاخص‌ها مدل پژوهش برازش مطلوبی دارد. برای شاخص RAMSEA نیز مقدار ۰/۱۰ و کمتر از آن بیانگر برازش مطلوب است که برای مدل پژوهش حاضر برابر با ۰/۰۸ بود. به طور کلی نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که مقدار بدست آمده برای شاخص‌های برازش در سطح مطلوبی قرار دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر تبیین علّی بهزیستی تحصیلی بر اساس حمایت تحصیلی و سرمایه‌های روان‌شناختی دانشجویان بود. یکی از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که حمایت تحصیلی اثر مستقیم و معنی‌داری بر سرمایه روانشناختی دانشجویان داشت. به این صورت که با افزایش حمایت تحصیلی از سوی والدین و همسالان، میزان سرمایه روانشناختی در دانشجویان افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج مطالعات حسن‌نیا و سبزی (۱۳۹۹)، ملکی (۱۴۰۱)، هازن-لیران و والتر[1] (۲۰۲۴) و حاصلی سنقری و سلامتی (۲۰۲۴) همسو بود. در واقع درکی که دانشجو از حمایت افراد مؤثر در زندگی (پدر، مادر و دوستان) خود دارند، می‌تواند باور آن‌ها درباره خود، قابلیت‌ها و توانمندی‌هایش، برنامه‌ریزی و نگاه مثبت به آینده و اهداف، نحوه مواجهه با مشکلات را در او شکل دهد. بنابراین زمانی که این حمایت‌ها به صورت مناسب از سوی این افراد به سمت فراگیر روانه شوند، می‌تواند موجبات سرمایه روانشناختی در او تقویت شود (حسن‌نیا و سبزی، ۱۳۹۹). دانش‌آموزانی که از حمایت‌های افراد مؤثر برخوردارند، سرمایه روانشناختی بالایی دارند، در رویارویی با محیط اجتماعی پیچیده و غیرقابل پیش‌بینی دارای تاب‌آوری، تحمل و رویکرد مثبت روانی هستند. همچنین آن‌ها بر این عقیده هستند که از راهبردهای تحصیلی بیشتری استفاده کنند و در مقایسه با کسانی که این حمایت‌ها را ندارند، توانایی اعتماد به خود و پایداری بیشتری را نشان می‌دهند (هازن-لیران و والتر، ۲۰۲۴). از طرفی می‌توان گفت که حمایت خانواده و دوستان به عنوان یک فاکتور خنثی‌کننده تأثیرگذار در مواجهه و سازگاری با وضعیت‌های منفی زندگی است. حمایت این افراد می‌تواند موجب خوش‌بینی، امیدواری و در نتیجه افزایش سرمایه روانشناختی در دانش‌آموزان شود. بنابراین در تبیین این یافته می‌توان گفت، حمایت تحصیلی از سوی همسالان و والدین می‌تواند موجب ارتقای هر ۴ مؤلفه سرمایه روانشناختی شود و نتایج این پژوهش مؤید این امر بود. بنابراین دانشجویانی که از این حمایت برخوردارند، باور به توانایی‌هایشان در آن‌ها افزایش می‌یابد و احساس کارآمدی بیشتری خواهند داشت، همچنین این دانشجویان در مواجهه با مسائل و مشکلات تحصیلی، تاب‌آوری و تحمل بیشتری داشته و نسبت به مسائل تحصیلی خوش‌بین و امیدوار هستند.

یافته دیگر این مطالعه نشان داد حمایت تحصیلی اثر مستقیم و معنی‌داری بر بهزیستی تحصیلی دارد. این یافته پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش اکبری و همکاران (۱۴۰۲)، ابوطالبی و همکاران (۱۳۹۷) و محمدی مهر و همکاران (۲۰۲۳) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت، متناسب با نظریه نئوگارتن[2] (۱۹۶۴) تأمین بهزیستی فرد وابسته به ایجاد و نگهداری فعال روابط خانوادگی و حمایت و استمرار ارتباطات است. به عبارتی این نظریه معتقد است که حمایت افراد مهم و مؤثر در زندگی باعث افزایش بهزیستی و رضایت افراد می‌شود. بنابراین، هرچه دانشجویان حمایت‌های وسیعی را از افراد اثرگذار در زندگی و اطراف خود دریافت کنند، به همان میزان، رضایت درونی، عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی

1. Hazan-Liran & Walter
2. Neugarten

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

بالاتری دارند (شک و چای، ۲۰۲۰)، انگیزه بیشتری برای یادگیری پیدا می‌کنند، با اعتماد به نفس بیشتری در کلاس شرکت می‌کنند (مهنا و طالع‌پسند، ۱۳۹۵) و در نتیجه، بهزیستی تحصیلی بالاتری را تجربه می‌کنند.

یافته دیگر این مطالعه نشان داد سرمایه روانشناختی اثر مستقیم، مثبت و معنی‌داری بر بهزیستی تحصیلی داشت. این یافته با نتایج مطالعات برتیو و همکاران (۲۰۲۴)، پراسات[1] و همکاران (۲۰۲۲) و امینی و همکاران (۱۳۹۹) همسو بود. در تبیین این نتایج می‌توان اذعان کرد، از آنجایی که تمام عملکردهای تحصیلی و بازده‌های تحصیلی متأثر از یکدیگرند، فراگیران با بهره‌مندی از توانایی‌های کافی با هدف مدیریت بهینه موقعیت‌های انگیزاننده، می‌توانند سطوح بالاتری از سازگاری روانشناختی را تجربه نمایند ولی به دلیل بدکارکردی بین‌فردی مانند ضعف در مهارت‌های اجتماعی، ناتوانی در نمایش رفتارهای ابرازمندانه، غیرتهاجمی و اضطراب اجتماعی عملکرد ضعیفی بروز می‌دهند که منجر به کاهش سطح تجارب هیجانی مثبت و احساس رضایمندی و افت بازده سرمایه‌های اندوخته شده روانشناختی فراگیران می‌گردد. در تبیین دیگر این یافته پژوهش می‌توان اذعان کرد، دانشجویانی که دارای سرمایه روانشناختی غنی هستند کمتر دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند (وانگ و همکاران، ۲۰۲۱) و نسبت به سایر دانشجویان در امور آموزشی و تحصیلی از بهزیستی و رضایت بیشتری برخوردارند و در مجموع، سرمایه‌های روانشناختی به عنوان یک عامل محافظتی در برابر مشکلات روانی و اجتماعی عمل می‌کنند و به دانشجویان کمک می‌کنند تا بهزیستی تحصیلی بالاتری را تجربه کنند (برتیو و همکاران، ۲۰۲۴).

یافته دیگر این مطالعه نشان داد حمایت تحصیلی با نقش واسطه‌ای سرمایه روانشناختی بر بهزیستی تحصیلی اثر غیرمستقیم و معنی‌داری دارد. یافته‌ای که دقیقاً به این مورد اشاره داشته باشد یافت نشد اما می‌توان گفت این یافته با نتایج پژوهش‌های حسن‌نیا و سبزی (۱۳۹۹)، ملکی (۱۴۰۱)، اکبری و همکاران (۱۴۰۲) و هازن-لیران و والتر (۲۰۲۴) همسو بود. در تبیین این یافته می توان گفت حمایت تحصیلی از سوی والدین، اساتید و همسالان، محیطی حمایتی و تشویق‌کننده برای فراگیران ایجاد می‌کند (ریو و شین، ۲۰۲۰). چنین محیطی به دانشجویان امکان می‌دهد تا از طریق دریافت تقویت اجتماعی مثبت، موفقیت‌های خود را مهم و اثرگذار تلقی کنند و در هنگام مواجهه با اشتباهات و شکست‌ها، دلسرد و ناامید نشوند (حاصلی سنقری و سلامتی، ۲۰۲۴). ایجاد چنین محیطی می‌تواند خودارزیابی، حالت عاطفی و توانایی دانش‌آموزان را به سمت یک مسیر مثبت و خوشایند هدایت کند (چافین و همکاران، ۲۰۲۳). این بدان معناست که دانش‌آموزان اعتماد کامل به توانایی‌ها و استعدادهای شخصی خود (خودکارآمدی) دارند، وظایف چالش‌برانگیز را می‌پذیرند و معتقدند که شرایط و وظایف دشوار کاملاً در توان آن‌ها است (حسن‌نیا و سبزی، ۱۳۹۹)، بنابراین از دشواری تکالیف تحصیلی احساس خستگی نمی‌کنند. علاوه بر این، حس کنترل موثر و فعال و سبک اسناد مثبت (خوش‌بینی) را در افراد ایجاد می‌کند (چافین و همکاران، ۲۰۲۳) که منجر به تلاش بیشتر در فعالیت‌های تحصیلی می‌شود. همچنین، حمایت تحصیلی باعث تقویت ظرفیت دانشجویان برای برنامه‌ریزی و مدیریت مؤثر چالش‌های تحصیلی و موقعیت‌های استرس‌زای آموزشی (تاب‌آوری) می‌شود (حاصلی سنقری و سلامتی، ۲۰۲۴) که نتیجه‌اش افزایش احساس رضایت از عملکرد تحصیلی است و در نهایت، وجود یک محیط حامی و مثبت، می‌تواند امید فرد را در ارتباط با تعیین و پیگیری اهداف و همچنین انگیزه و تمرکز بر فعالیت‌ها افزایش دهد (چافین و همکاران، ۲۰۲۴)، که باعث انجام مشتاقانه فعالیت‌های تحصیلی و بهزیستی تحصیلی می‌شود. بنابراین، حمایت تحصیلی از طریق سرمایه‌های روانشناختی منجر به افزایش بهزیستی تحصیلی می‌شود.

در مجموع نتایج بدست آمده نشان داد که حمایت تحصیلی علاوه بر ارتباط مستقیمی که با بهزیستی تحصیلی دارد، با میانجی‌گری سرمایه روانشناختی نیز به صورت غیرمستقیم با آن در ارتباط است و اهمیت و لزوم این مکانیزم علاوه بر شواهد پژوهشی از طریق نظریه خودتعیین‌گری (دسی و ریان، ۱۹۸۵) و نظریه آلارد (۱۹۸۹) بیان شده است. بنابراین، از آنجا که بهزیستی تحصیلی دانشجویان می‌تواند منجر به موفقیت‌های چشمگیر تحصیلی و در نتیجه پیشرفت کشور گردد، نیاز است عوامل مرتبط با آن (حمایت تحصیلی و سرمایه‌های روانشناختی) مورد توجه مسئولان آموزش عالی کشور و مراکز مشاوره دانشگاه‌ها قرار گیرد تا در صورت لزوم آموزش‌ها و مداخله‌های لازم در خصوص این متغیرها صورت پذیرد.

محدودیت مهم این پژوهش، استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس بود بدین صورت که فقط بر روی دانشجویان کارشناسی دانشگاه فرهنگیان استان کهگیلویه و بویراحمد اجرا شد. لذا در صورت تعمیم‌دهی نتایج باید جوانب احتیاط صورت گیرد. بر اساس این محدودیت‌ها پیشنهاد می‌شود این تحقیق بر روی سایر دانشجویان در دانشگاه های دیگر که قابلیت اجرا دارد، اجرا شود و با نتایج این تحقیق مقایسه گردد. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در آینده مطالعاتی را طرح‌ریزی کنند که نقش حمایت تحصیلی، سرمایه روانشناختی و بهزیستی تحصیلی، در کنار متغیرهای مختلف دیگر مانند سرزندگی تحصیلی، اضطراب تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، عملکرد تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و ... مورد بررسی قرار گیرد تا از این طریق دانش منسجمی در خصوص متغیرهای ذکر شده و روابط این سازه با سایر سازه‌ها که قابلیت بیشتری در برنامه‌ریزی‌های مربوطه دارد، حاصل شود. با توجه به برجسته بودن نقش بهزیستی تحصیلی در زندگی دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود، برنامه‌هایی

1. Prasath

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

از قبیل سخنرانی، جلسات آموزش ویژه جهت افزایش سرمایه روانشناختی و حمایت تحصیلی و متعاقباً ارتقای بهزیستی تحصیلی می‌تواند اثرگذار باشد.

منابع

ابوطالبی، ف؛ خامسان، ا و راستگومقدم، م (۱۳۹۷). رابطهٔ حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی ذهنی و پیشرفت تحصیلی دختران پیش‌دانشگاهی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۴(۴۸)، ۱۶۸-۱۴۷. https://jep.atu.ac.ir/article_9338.html

اکبری، ت؛ فروغی سوها، ف و عبدی، س (۱۴۰۲). پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه بر اساس هوش معنوی و حمایت محیطی (مطالعه موردی شهرستان نمین). *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۸(۵۶)، ۱۵۲-۱۴۵. http://ijndibs.com/article-۱-۸۳۸-fa.html

امینی، م؛ شهنی ییلاق، م و حاجی یخچالی، ع (۱۳۹۹). رابطهٔ علّی سرمایهٔ روانشناختی با بهزیستی روانشناختی و عملکرد تحصیلی با میانجیگری سرمایهٔ اجتماعی. *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۶(۲)، ۱۶-۱. https://ppls.ui.ac.ir/article_25175.html

بلند، ح؛ انتظاری، م و سعادت، س. (۱۳۹۶). رابطه حمایت‌های اجتماعی ادراک‌شده از سوی خانواده و تاب‌آوری روان‌شناختی با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، (۲)، ۱۱۵-۱۲۲. http://edcbmj.ir/article-1-1116-fa.html

حسن‌نیا، س و سبزی، ن (۱۳۹۹). تبیین علی درگیری تحصیلی بر اساس حمایت تحصیلی و سرمایه روانشناختی دانش‌آموزان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۲(۱)، ۳۰-۵۲. https://jsli.shirazu.ac.ir/article_5781.html

سامانی، س؛ جعفری، م. (۱۳۹۰). بررسی کفایت شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس حمایت تحصیلی (نسخه‌ی فارسی) . *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳(۱)، ۶۰-۴۷. https://jsli.shirazu.ac.ir/article_215.html

عجم، ع و داوری، ص (۱۳۹۷). رابطه بین سرمایه روانشناختی و بهزیستی تحصیلی دانشجویان دانشکده پرستاری دانشگاه علوم پزشکی. *مجله پژوهش توانبخشی در پرستاری*، ۴(۴)، ۵۸-۵۳. http://ijrn.ir/article-1-356-fa.html

فرخی، ا و سبزی، ن. (۱۳۹۴). شادکامی و ادراک الگوهای ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۱(۴۳)، ۳۱۳-۳۲۴. https://journals.iau.ir/article_510846.html

قدم پور، ع، حیدریانی، ل، برزگربفرویی، م، و دهقان منشادی، م. (۱۳۹۷). بررسی نقش امید تحصیلی و حمایت عاطفی ادراک شده در پیش بینی بهزیستی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۰(۳)، ۴۷-۵۷. https://sid.ir/paper/397853/fa

ملکی، ب (۱۴۰۱). مدل علّی مشارکت تحصیلی بر اساس حمایت تحصیلی و سرمایه روان‌شناختی دانشجویان دانشگاه. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۴۶)، ۱۲۷-۱۴۴. https://jeps.usb.ac.ir/article_6968.html

مهنا، س و طالع پسند، س (۱۳۹۵). رابطه بین حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی: نقش میانجی بهزیستی تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶، ۴۲-۳۱. URL: http://ijme.mui.ac.ir/article-۱-۳۷۹۵-fa.html

Albright, J. N., & Hurd, N. M. (2017). Constellations of social support among underrepresented college students: ssociations with mental health. *Applied Developmental Science*, *22*(4), 258–269. https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1287568

Allardt, E. (1989) An Updated Indicator System: Having,Loving, Being. *Proceedings of Conference on Quality of Life, Helsinki*, 25-29 July 1988, University of Helsinki. https://books.google.com/books/about/An_Updated_Indicator_System_Having_Lovin.html?id=AACzZwEACAAJ

Bertieaux, D., Hesbois, M., Goyette, N., & Duroisin, N. (2024). Psychological capital and well-being: An opportunity for teachers' well-being? Scoping review of the scientific literature in psychology and educational sciences. *Acta Psychologica*, 248, 104370. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104370

Bornschlegl, M., & Caltabiano, N. J. (2022). Increasing accessibility to academic support in higher education for diverse student cohorts. *Teaching and Learning Inquiry*, *10*(1), 1-18. https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.10.13

Chaffin, T. D., Luthans, B. C., & Luthans, K. W. (2023). Integrity,positive psychological capital and academic performance. Journal of Management Development, 42(2), 93-105. https://doi.org/10.1108/JMD-07-2022-0162

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* . New York: Plenum. https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-2271-7

Deniz, M. E., Satici, S. A., Doenyas, C., & Griffiths, M. D. (2022). Zoom fatigue, psychological distress, life satisfaction, and academic well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *25*(5), 270-277. https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0249

Douwes, R., Metselaar, J., Pijnenborg, G. H. M., & Boonstra, N. (2023). Well-being of students in higher education: The importance of a student perspective. CogentEducation, 10(1). https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2190697.

Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Ceps Journal*, 7, 3, 137-153. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156936.pdf

Fernandez, C. C., & Benner, A. D. (2022). Psychological resources as a buffer between racial/ethnic and SES-based discrimination and adolescents' academic well-being. *Journal of youth and adolescence*, *51*(4), 599-613. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01570-z

Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage. https://doi.org/10.4135/9781483325361

Fredrikson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1–53.https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3122271/.

Gebregergis, W. T., Kovács, K. E., & Csukonyi, Cs. (2024). The Effect of Psychological Capital on Academic Success of College Students Mediated Through Student Engagement. *Central European Journal of Educational Research*, 6(1), 64–80. https://doi.org/10.37441/cejer/2024/6/7/14187

Haseli Songhori, M., Salamti, K. (2024). The Linkage Between University Students'Academic Engagement and Academic Support: The Mediating Role of Psychological Capital. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(2), 72-84. http://dx.doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.10

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]

Hazan-Liran, B., & Walter, O. (2024). Academic support for students with learning disabilities: the role of psychological capital in their academic adjustment. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2323338
Jobst, L. J., Bader, M., & Moshagen, M. (2023). A tutorial on assessing statistical power and determining sample size for structural equation models. *Psychological Methods*, 28(1), 207. doi: 10.1037/met0000423
Khatri,P., Duggal,H,K., Lim,W,.M., Thomas, A., Shiva.A.(2024). Student well-being in higher education: Scale development and validation with implications for management education. The International Journal of Management Education,22 (1), 1-22. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100933
Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications. https://www.guilford.com/books/Principles-and-Practice-of-Structural-Equation-Modeling/Rex-Kline/9781462523344
Konu,A & Rimpelä, M.(2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1).79-87. https://www.researchgate.net/publication/11514447
Konu,A & Rimpelä, M.(2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1).79-87. 10.1093/heapro/17.1.79
Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students´ psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87, 253–259. 10.1080/08832323.2011.609844
Luthans, F., & Youssef-Morgan, C.M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*, 4,339–366. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324
Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x
Mahmoodimehr, E., Hafezi, F., Bakhtiarpour, S., & Johari Fard, R. (2023). The relationship between academic support and well-being in students through mediation of resilience. *Caspian Journal of Health Research*, 8(1), 21-28. https://doi.org/10.32598/CJHR.8.1.446.1
Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). *Control-value theory of achievement emotions*. In R. pekrun & L. Lin-nenbrink- Garcia (Eds.), International handbook of emotions in education (pp. 120–141). New York, NY: Taylor & Francis. https://psycnet.apa.org/record/2014-09239-007
Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51. DOI:10.1016/j.ijer.2014.05.001
Prasath, P. R., Xiong, Y., Zhang, Q., & Jeon, L. (2022). Psychological capital, well-being, and distress of international students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *44*(3), 529-549. https://doi.org/10.1007/s10447-022-09473-1
Preston, A., Rew, L., & Young, C. C. (2023). A Systematic Scoping Review of Psychological Capital Related to Mental Health in Youth. *The Journal of School Nursing*, 39(1), 72-86. https://doi.org/10.1177/10598405211060415
Ramírez-Pérez, M. A. (2022). The relationship between academic psychological capital and academic coping stress among university students. *Terapia Psicológica*, *40*(2), 279-305. 10.4067/S0718-48082022000200279
Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 421-439). New York: Springer.https://www.researchgate.net/publication/278716228_A_Selfdetermination_Theory_Perspective_on_Student_Engagement
Reeve, J., & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students'agentic engagement. Theory Into Practice, 59(2), 150-161. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451
Robayo-Tamayo, M., Blanco-Donoso, L. M., Román, F. J.,Carmona-Cobo, I., Moreno-Jiménez, B., & Garrosa, E.(2020). Academic engagement: A diary study on themediating role of academic support. Learning and Individual Differences, 80, 101887.https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101887
Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021).Academic Resilience and Engagement in High School Students: The Mediating Role of Perceived Teacher Emotional Support. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 11(2), 334-344. https://www.mdpi.com/2254-9625/11/2/25
sands, T., & Plunkett, S. W. (2005). A New Scale to Measure Adolescent Reports of Academic Support by Mothers, Fathers, Teachers, and Friends in Latino Immigrant Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(2), 244–253. https://doi.org/10.1177/0739986304273968
Shek, D. T., and Chai, W. (2020). The impact of positive youth development attributes and life satisfaction on academic well-being: A longitudinal mediation study. *Front. Psychol*. 11:2126. doi: 10.3389/fpsyg.2020.02126
Slåtten, T., Lien, G., Batt-Rawden, V. H., Evenstad, S. B. N., &Onshus, T. (2023). The relationship between students'psychological capital, social-contextual factors and study-related outcomes – an empirical study from higher education in Norway. International Journal of Quality and Service Sciences, 15(1), 17-33. https://doi.org/10.1108/IJQSS-11-2021-0160
Szepe, O., Meszaros, A. Assessing well-being of university students and evaluation of its determinants. *BMC Public Health* 24, 2862 (2024). https://doi.org/10.1186/s12889-024-20287-1
Talsma, K., Schuz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe therefor 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 https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015
Toyokawa, N., & Toyokawa, T. (2019). Interaction effect of familism and socioeconomic status on academic outcomes of adolescent children of Latino immigrant families. *Journal of Adolescence*, 71, 138-14. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30708206/
Travis, J., Kaszycki, A., Geden, M., & Bunde, J. (2020). Some stress is good stress: The challenge-hindrance framework, academic self-efficacy, and academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *112*(8), 1632–1643. https://doi.org/10.1037/edu0000478
Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649–662. https://doi.org/10.1037/a0033898
Wang, H., Ng, T. K., & Siu, O. L. (2023). How does psychological capital lead to better well-being for students? The roles of family support and problem-focused coping. *Current Psychology*, 42(8), 22392–22403. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03339-w
Wang, J., Bu, L., Li, Y., Song, J., & Li, N. (2021). The mediatingeffect of academic engagement between psychological capital and academic burnout among nursing students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. Nurse Education Today, 102, 104938. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S02606917 21001957
Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202
Woodcock, S., & Tournaki, N. (2023). Bandura's Triadic Reciprocal Determinism model and teacher self-efficacy scales: a revisit. *Teacher Development*, *27*(1), 75-91. https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2150285

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-07]