رویش روان شناسی، سال۱۴، شماره ۶، شماره پیاپی ۱۱۱، شهریور ۱۴۰۴
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),14(6), 2025

تبیین تبلور وجودی دانشجویان بر اساس شخصیت فعال و حمایت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی خلاق

Explaining college students' flourishing based on proactive personality and academic support: the mediating role of creative self-efficacy

دکتر محبوبه فولادچنگ (نویسنده مسئول)
دانشیار روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، فارس، ایران.
فاطمه دادوند
دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، فارس، ایران.

Dr. Mahboobeh Fouladchang *
Associate Professor of Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Shiraz, Fars, Iran.
mfouladchang@yahoo.com
Fatemeh Dadvand
M.A. Student of Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Shiraz, Fars, Iran.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطهٔ بین شخصیت فعال و حمایت تحصیلی با تبلور وجودی در دانشجویان با میانجی‌گری خودکارآمدی خلاق انجام شد. روش پژوهش توصیفی_همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعهٔ پژوهش را دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ تشکیل دادند که از بین آن‌ها به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۳۵۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای این پژوهش شامل مقیاس شخصیت فعال (PPS؛ باتمن و کرانت، ۱۹۹۳)، پرسشنامه حمایت تحصیلی (ASQ؛ ساندز و پلانکت، ۲۰۰۵)، پرسشنامه خودکارآمدی خلاق (CSQ؛ کاروسکی، ۲۰۱۰) و مقیاس تبلور وجودی (FS؛ داینر و همکاران، ۲۰۱۰) بود. از تحلیل معادلات ساختاری برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است و ۵۲٪ واریانس خودکارآمدی خلاق و ۵۱٪ واریانس تبلور وجودی را تبیین می‌کند. شخصیت فعال، حمایت تحصیلی، و خودکارآمدی خلاق، هرکدام تاثیر مستقیم و مثبت معنی‌داری بر تبلور وجودی دارند (P<۰/۰۵) و خودکارآمدی خلاق نیز اثر معنی‌داری بر تبلور وجودی دارد (P<۰/۰۵). نتایج آزمون بوت‌استرپ نشان داد که خودکارآمدی خلاق نقش میانجی در رابطه بین شخصیت فعال و تبلور وجودی ایفا می‌کند (P<۰/۰۵)؛ اما مسیر حمایت تحصیلی به تبلور وجودی را واسطه‌گری نمی‌کند (P>۰/۰۵). در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که شخصیت فعال نقش مهمی در ارتقای تبلور وجودی دانشجویان از طریق بهبود خودکارآمدی خلاق ایفا می‌کند و حمایت تحصیلی نیز عامل مؤثری در این زمینه محسوب می‌شود.

واژه‌های کلیدی: *حمایت تحصیلی، خودکارآمدی خلاق، شخصیت فعال، تبلور وجودی.*

Abstract

The present study aimed to investigate the relationship between proactive personality and academic support with students' flourishing, mediated by creative self-efficacy. This study is classified as applied research with respect to its purpose and employs a correlational design in terms of its methodology. The population includes undergraduate students from Shiraz University in the academic year 2024-2025; among them, 350 students were selected as samples by multistage cluster random sampling. Research questionnaires included: Proactive Personality Scale (PPS; Bateman & Crant, 1993), Academic Support Questionnaire (ASQ; Sands & Plunkett, 2005), Creative Self-Efficacy Questionnaire (CSQ; Karwowski, 2010), and Flourishing Scale (FS; Diener et al., 2010). Structural equation analysis was used to analyze the data. Findings showed that the proposed model had a good fit and explained 52% of the variance in creative self-efficacy and 51% of the variance in flourishing. Proactive personality, academic support, and creative self-efficacy each have a significant direct and positive effect on flourishing ($p<0.05$), and creative self-efficacy also has a significant direct effect on flourishing ($p<0.05$). The Bootstrap analysis showed that creative self-efficacy plays a mediating role in the relationship between proactive personality and flourishing ($p<0.05$); however, the path from academic support to flourishing is not mediated by creative self-efficacy ($p>0.05$). It can be concluded that proactive personality plays an important role in promoting students' flourishing through improving creative self-efficacy, and academic support is also an effective contributing factor.

Keywords: *Academic Support, Creative Self-Efficacy, Proactive Personality, Flourishing.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : فروردین ۱۴۰۴** **پذیرش: اردیبهشت ۱۴۰۴** **ویرایش نهایی: شهریور ۱۴۰۴**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]

مقدمه

تبلور وجودی[1] به عنوان یکی از مفاهیم کلیدی در روان‌شناسی مثبت‌گرا[2] در سال‌های اخیر جایگاه ویژه‌ای در پژوهش‌های روان‌شناختی یافته است (شنگ‌یائو[3] و همکاران، ۲۰۲۴). این مفهوم هم‌زمان با ظهور رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا، که بر شناسایی توانمندی‌ها و تقویت جنبه‌های مثبت انسان تمرکز دارد، مطرح شده و مورد توجه گسترده محققان قرار گرفته است (ریورا[4] و همکاران، ۲۰۲۴؛ لوماس[5] و همکاران، ۲۰۲۴). تبلور وجودی فرآیندی است که طی آن فرد از طریق تجربه‌های زیسته، تأملات درونی و مواجهه با بحران‌های هستی‌شناختی، به درکی منسجم از خود، ارزش‌ها و معنای زندگی می‌رسد (کییز[6]، ۲۰۱۴). این فرایند با پیامدهایی چون تحقق خویشتن، یافتن معنا در زندگی و پذیرش مسئولیت همراه است (فاتحی و شیخ الاسلامی، ۱۴۰۰؛ کومر[7]، ۲۰۲۴)، در حالی که فقدان آن ممکن است به سردرگمی، اضطراب و احساس پوچی منجر شود (ریچارد-سپتون[8]، ۲۰۲۴). در سال‌های اخیر، فشارهای محیطی و نگرانی‌های شغلی و تحصیلی، بحران‌های وجودی را در میان دانشجویان تشدید کرده‌اند (کمپبل[9]، ۲۰۲۲). بر این اساس پژوهش‌ها بر شناسایی پیشایندهای تبلور وجودی متمرکز شده‌اند تا بدین وسیله به تقویت این فرایند کمک کنند.

پیشایندهای تبلور وجودی بر اساس نظریه داینر[10] و همکاران (۲۰۱۰)، به دو دسته محیطی (مانند شرایط زندگی، تعاملات اجتماعی و محیط‌های آموزشی) و فردی (ازجمله شخصیت، نگرش‌ها و تجارب زیستی) تقسیم می‌شود که هر کدام از آنها به شکل مؤثری در تجربه تبلور یافتگی نقش دارند. از جمله عوامل فردی که به‌ویژه، در پژوهش‌های سازمانی مورد توجه قرار گرفته، ویژگی شخصیت فعال[11] و از جمله عوامل محیطی، حمایت تحصیلی[12] است. شخصیت فعال به افرادی اطلاق می‌شود که تمایل دارند فرصت‌ها را برای ایجاد تغییر در محیط شناسایی کرده و در جهت تحقق این تغییرات اقدام کنند (کوژاخمت[13] و همکاران، ۲۰۲۵؛ باتمن و کرانت[14]، ۱۹۹۳). این افراد ابتکار عمل داشته و کمتر تحت تأثیر شرایط محیطی قرار می‌گیرند (فولادچنگ و دادوند، ۱۴۰۴؛ ژانگ و چی[15]، ۲۰۲۵). در حالی که پژوهش‌های متعددی به تأثیر عوامل شخصیتی بر سازه‌هایی مشابه تبلور وجودی مانند بهزیستی و سلامت روان[16] پرداخته‌اند (ممدوف[17] و همکاران، ۲۰۲۵؛ رودریگز[18] و همکاران، ۲۰۲۴؛ کانگ[19] و همکاران، ۲۰۲۳)، اما نقش شخصیت فعال در این زمینه کمتر بررسی شده و همچنان خلأ پژوهشی قابل توجهی وجود دارد.

علاوه بر این، حمایت تحصیلی از مهم‌ترین عوامل محیطی مرتبط با تبلور وجودی است که نقش کلیدی در پیشرفت و رشد تحصیلی دانشجویان ایفا می‌کند (محزائه[20]، ۲۰۲۴). ورود به دانشگاه با چالش‌هایی همراه است، اما ساختارهای حمایتی می‌توانند به افزایش انگیزه، بهبود عملکرد و سازگاری دانشجویان کمک کنند (مرادی‌مقدم و بدری، ۱۴۰۲؛ دهری[21] و همکاران، ۲۰۲۴). این حمایت‌ها شامل والدین، اساتید، همسالان و دوستان است که از طریق ایجاد فضای حمایتی، ارائه بازخورد مثبت و همدلی در موفقیت تحصیلی نقش دارند (هازان ـ لیران و والتر[22]، ۲۰۲۵). این حمایت در چهار بعد اصلی بررسی می‌شود: حمایت عاطفی (ایجاد انگیزه)، حمایت ابزاری (فراهم‌سازی منابع)، حمایت اطلاعاتی (ارائه راهنمایی) و حمایت ارزیابی (تشویق و قدردانی) (واتکینز[23]

1. flourishing
2. positive psychology
3. Shengyao
4. Rivera
5. Lomas
6. Keyes
7. Kumar
8. Richard-Sephton
9. Campbell
10. Diener
11. proactive personality
12. academic support
13. Kozhakhmet
14. Bateman & Crant
15. Zhang & Chi
16. well-being & mental health
17. Mammadov
18. Rodrigues
19. Kong
20. Mohzana
21. Dahri
22. Hazan-Liran & Walter
23. Watkins

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]

و همکاران، ۲۰۲۲). طبق پژوهش‌ها حمایت تحصیلی، علاوه بر افزایش انگیزه و عملکرد آموزشی، موجب کاهش استرس و اضطراب شده و از افت تحصیلی جلوگیری می‌کند و زمینه رشد و شکوفایی دانشجویان را فراهم می‌کند (حسن‌نیا و همکاران، ۱۴۰۳؛ چادهری[1] و همکاران، ۲۰۲۴؛ اردم[2] و همکاران، ۲۰۲۳).

بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا[3]، باورهای خودکارآمدی که به باور فرد به توانایی‌هایش در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف و وظایف در حوزه‌های مختلف اشاره دارد، به عنوان میانجی مهم در رابطه میان متغیرهای شخصیتی و محیطی با پیامدهای رفتاری عمل کرده و از طریق تأثیر بر برداشت فرد از توانایی‌های خود، رفتار و عملکرد او را هدایت می‌کنند (بندورا، ۲۰۰۷). یکی از این باورهای بنیادین، خودکارآمدی خلاق[4] است؛ مفهومی که به اعتماد فرد به توانایی خود در تولید ایده‌های نوآورانه و حل مسائل به شیوه‌ای خلاقانه اشاره دارد (بیابانی و گراوند، ۱۴۰۲). این باور، بازتابی از اطمینان فرد به ظرفیت‌های ذهنی و مهارتی خود در خلق، توسعه و اجرای ایده‌های جدید است؛ حتی در شرایط چالش‌برانگیز و مستقل از محدودیت‌های محیطی (هو و لی[5]، ۲۰۲۵؛ رایحان و ادین[6]، ۲۰۲۳). خودکارآمدی خلاق نقش کلیدی در پرورش خلاقیت، ارتقای نوآوری و توانمندی حل مسئله ایفا می‌کند و افراد را به تفکر مستقل و جسورانه در مواجهه با موقعیت‌های نو تشویق می‌نماید (چن و همکاران، ۲۰۲۵). افرادی که از سطح بالایی از این ویژگی برخوردارند، تمایل بیشتری به ارائه راه‌حل‌های نوآورانه، انطباق‌پذیر و مبتکرانه دارند (سو[7] و همکاران، ۲۰۲۴). افزون بر این، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی خلاق می‌تواند نقش واسطه‌ای میان صفات شخصیتی و پیامدهای مثبت روان‌شناختی مانند بهزیستی و سلامت روان ایفا کند (سرانو- فرناندز[8] و همکاران، ۲۰۲۵؛ ان‌جی[9] و همکاران،۲۰۲۲). پژوهش‌های پیشین، با وجود آن که رابطه برخی ویژگی‌های شخصیتی را با بهزیستی و سلامت روان بررسی کرده‌اند، اما به شخصیت فعال و نقش آن در تبلور وجودی توجه نداشته‌اند. همچنین، تاثیر همزمان این ویژگی مثبت شخصیتی با حمایت تحصیلی در تبلور وجودی مورد بررسی قرار نگرفته است. مهم‌تر از همه، سازوکار تاثیرگذاری شخصیت فعال و حمایت تحصیلی بر تبلور وجودی روشن نیست. به بیان دیگر، مشخص نیست که شخصیت فعال و یا حمایت تحصیلی چگونه و از طریق تاثیرگذاری بر کدام فرآیند بر تبلور وجودی دانشجویان تاثیر دارند. بنابراین، پژوهش حاضر با الهام از نظریه شناختی اجتماعی بندورا این مسأله را مطرح می‌کند که آیا شخصیت فعال و حمایت تحصیلی با واسطه خودکارآمدی خلاق بر تبلور وجودی دانشجویان تاثیر دارند؟ همچنین، این پژوهش از آن جهت حائز اهمیت است که به بررسی همزمان نقش شخصیت فعال و حمایت تحصیلی در تبلور وجودی دانشجویان و تحلیل نقش واسطه‌ای خودکارآمدی خلاق می‌پردازد. این مطالعه با ادغام نظریه خودکارآمدی بندورا و مفهوم تبلور وجودی در چارچوب روان‌شناسی مثبت‌گرا، نشان می‌دهد که باور به توانمندی‌های فردی و حمایت محیطی چگونه می‌توانند فرایند تبلور وجودی را تسهیل کنند. این آگاهی برای پژوهشگران، مربیان و سیاست‌گذاران آموزشی ارزشمند است، زیرا مسیرهایی را مشخص می‌کند که می‌توان از طریق آن با افزایش حمایت تحصیلی یا تقویت تفکر خلاق، تبلور وجودی دانشجویان را بهبود بخشید. همچنین یافته‌های این مطالعه می‌تواند به طراحی مداخلات آموزشی هدفمند برای تسهیل فرایند تبلور وجودی کمک کند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی خلاق در رابطه بین شخصیت فعال و حمایت تحصیلی با تبلور وجودی دانشجویان بود.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی ـ همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان مقطع کارشناسی (زن و مرد) دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند. نمونه‌گیری به شیوه تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد، به این صورت که ابتدا ۸ دانشکده از میان ۱۶ دانشکده دانشگاه شیراز و سپس ۴ کلاس از هر دانشکده به‌صورت تصادفی (قرعه‌کشی) انتخاب شدند. تمامی دانشجویان حاضر در این کلاس‌ها در پژوهش مشارکت داشتند. با در نظر گرفتن ملاک کلاین[10] (۲۰۰۳) که بیان

1. Chaudhry
2. Erdem
3. bandura's social cognitive theory
4. creative self-efficacy
5. Hu & Li
6. Raihan & Uddin
7. Su
8. Serrano-Fernández
9. Ng
10. Kline

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]

می‌کند حداقل حجم نمونه لازم برای مدل‌های ساختاری ۲۰۰ نفر است و همچنین با توجه به احتمال ریزش نمونه یا وجود داده‌های ناقص و مفقود، در ابتدا حجم نمونه ۳۸۰ نفر تعیین شد. در نهایت، پس از بررسی و پالایش داده‌ها، ۳۵۰ پرسشنامه معتبر برای تحلیل‌های آماری مورد استفاده قرار گرفت. ملاک ورود به پژوهش شامل رضایت آگاهانه جهت شرکت در پژوهش، اشتغال به تحصیل در مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز، دامنه سنی ۱۸ تا ۳۵ سال و تمایل به تکمیل کامل پرسشنامه‌ها بود. در مقابل، ناقص بودن پرسشنامه‌ها یا انصراف از ادامه همکاری به‌عنوان معیار خروج در نظر گرفته شد. در این پژوهش، تمامی شرکت‌کنندگان با رضایت آگاهانه و اطلاع کامل از اهداف پژوهش حضور داشتند. به منظور حفظ محرمانگی، هیچ‌گونه اطلاعات هویتی دریافت نشد و پاسخ‌ها به‌صورت ناشناس ثبت گردید. پیش از آغاز پژوهش، هدف، محتوای پرسشنامه و شیوه‌ی حفظ محرمانگی برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد. همچنین، این پژوهش با رعایت کامل اصول اخلاقی و با اخذ کد تأییدیه از کمیته اخلاق پژوهشی دانشگاه شیراز(IR.US.PSYEDU.REC.1403.069) انجام شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از نسخه ۲۴ نرم‌افزارهای آماری SPSS و AMOS در چارچوب روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بهره گرفته شد.

ابزار سنجش

مقیاس تبلور وجودی[1] (FS): مقیاس تبلور وجودی توسط داینر و همکاران (۲۰۱۰) طراحی شده و شامل ۸ سوال با پاسخ‌دهی بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۷ = کاملاً موافقم) است. دامنه نمرات آن بین ۸ تا ۵۶ قرار دارد. در مطالعه اولیه داینر و همکاران (۲۰۱۰)، ضرایب همسانی درونی و پایایی بازآزمایی با فاصله زمانی یک ماه به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۷۱، و همبستگی آن با رضایت از زندگی، بهزیستی روان‌شناختی و نیازهای اساسی به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۶۴ و ۰/۶۰ گزارش شد. تحلیل عاملی اکتشافی نیز یک عامل قوی با ارزش ویژه ۴/۲۴ را شناسایی کرد که ۵۳ درصد از واریانس را تبیین می‌کرد. همچنین، فاتحی و شیخ‌الاسلامی (۱۴۰۰) پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و ساختار تک‌عاملی این مقیاس را تأیید کردند. در پژوهش حاضر ضریب پایایی آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

مقیاس شخصیت فعال[2] (PPS): این مقیاس که توسط باتمن و کرانت (۱۹۹۳) طراحی شده، شامل ۱۷ سوال خودگزارشی است که با استفاده از طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۷ = کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. سوال شماره ۳ به‌طور معکوس نمره‌گذاری می‌شود و نمرات آن بین ۱۷ تا ۱۱۹ متغیر است. نمرات بالاتر نشان‌دهنده شخصیت فعال بالاتر است. در سه مطالعه، ساختار تک‌بعدی مقیاس تأیید شد و ضریب پایایی بازآزمایی با فاصله چهار هفته ۰/۸۹ گزارش شد (باتمن و کرانت، ۱۹۹۳). ایلوک و همکاران (۲۰۲۱) نیز ضریب پایایی آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و ضریب همبستگی ۰/۶۵ را با پرسشنامه‌ی اسپریتزر به منظور سنجش روایی همگرا گزارش کردند که بیانگر روایی همگرای مطلوب است. غیاثی و علم‌بیگی (۱۴۰۳) پایایی ابزار را از طریق ضریب آلفای کرونباخ (۰/۷۸) و روش دو نیمه‌سازی (۰/۸۰) مورد بررسی قرار دادند و روایی پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی تأیید شد. در این پژوهش ضریب همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ محاسبه شد.

پرسشنامه حمایت تحصیلی[3] (ASQ): پرسشنامه حمایت تحصیلی توسط ساندرز و پلانکت[4] (۲۰۰۵) طراحی شده و شامل ۲۴ سؤال در چهار زیرمقیاس حمایت از سوی مادر، پدر، معلم و همسالان است (هر زیرمقیاس شامل ۶ سؤال). این پرسشنامه با طیف لیکرت چهار درجه‌ای (از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۴ = کاملاً موافقم) نمره‌گذاری شده و نمرات آن بین ۲۴ تا ۹۶ متغیر است. ساندز و پلانکت (۲۰۰۵) به منظور تعیین روایی و پایایی این مقیاس، از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده کردند. نتایج تحلیل عاملی آنان چهار عامل شامل حمایت تحصیلی از سوی مادر، حمایت تحصیلی از سوی پدر، حمایت تحصیلی از سوی معلم و حمایت تحصیلی از سوی همسالان را نشان داد. همچنین، همسانی درونی خرده‌مقیاس‌های این ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دامنه‌ای بین ۸۹/۰ تا ۹۳/۰ گزارش شده است. در پژوهش مرادی‌مقدم و بدری (۱۴۰۲)، با بررسی همبستگی بین پرسشنامه حمایت اجتماعی و پرسشنامه حمایت تحصیلی روایی همگرای این ابزار مورد تأیید قرار گرفت (r=۰/۵۶) و پایایی زیرمقیاس‌ها به روش آلفای کرونباخ برای حمایت تحصیلی از سوی مادر ۰/۸۶، پدر ۰/۸۹، معلم ۰/۸۹ و همسالان ۰/۸۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای

1. Flourishing Scale
2. Proactive Personality Scale
3. Academic Support Questionnaire
4. Sands & Plunkett

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]

کرونباخ نیز برای حمایت تحصیلی از سوی مادر ۰/۹۱، حمایت تحصیلی از سوی پدر ۰/۸۹، حمایت تحصیلی از سوی همسالان ۰/۸۸ و حمایت تحصیلی از سوی استاد ۰/۹۲ و برای کل مقیاس نیز برابر با ۰/۹۰ و مطلوب بود.

پرسشنامه خودکارآمدی خلاق[1] (CSQ): این پرسشنامه شامل پنج سوال است که توسط کاروووسکی[2] (۲۰۱۰) تهیه شده و به صورت طیف لیکرت پنج درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود (۱= کاملاً مخالفم، ۵= کاملاً موافقم). نمره کل بین ۵ تا ۲۵ است. در بررسی پایایی، کاروووسکی (۲۰۱۰)، از روش بازآزمایی با فاصله ۶ هفته استفاده کرد که ضریب همبستگی ۰/۶۹ به دست آمد. همچنین، همبستگی نمرات تک تک سوالات با نمره کل بین ۰/۶۸ تا ۰/۷۴ گزارش شد (کاروووسکی، ۲۰۱۰). در پژوهش داداش‌پور و همکاران (۱۴۰۲)، پایایی پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ تأیید شد و روایی همزمان آن از طریق همبستگی با مقیاس خلاقیت تورنس، ضریب ۰/۶۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شد.

یافته ها

در این پژوهش، ۳۸۰ پرسشنامه جمع‌آوری شد که پس از پالایش و حذف پرسشنامه‌های ناقص و مخدوش، ۳۵۰ پرسشنامه در تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفت. دانشجویان در میانگین و انحراف معیار سنی ۵/۴۲ ± ۲۲/۱۵ سال قرار داشتند. تمامی افراد شرکت‌کننده در مقطع کارشناسی مشغول به تحصیل بودند. از این میان، ۲۳۷ نفر زن (۶۷/۷ درصد) و ۱۱۳ نفر مرد (۳۲/۳ درصد) بودند. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی بین متغیرها پژوهش در جدول ۱ قابل مشاهده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی بین متغیرها پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. شخصیت فعال	۱							
۲. حمایت تحصیلی همسالان	۰/۱۷*	۱						
۳. حمایت تحصیلی پدر	۰/۲۴*	۰/۲۴*	۱					
۴. حمایت تحصیلی مادر	۰/۲۱*	۰/۱۹*	۰/۶۴*	۱				
۵. حمایت تحصیلی استاد	۰/۳۱*	۰/۲۸*	۰/۱۹*	۰/۲۵*	۱			
۶. حمایت تحصیلی (نمره کل)	۰/۳۴*	۰/۶۱*	۰/۷۵*	۰/۷۵*	۰/۶۴*	۱		
۷. خودکارآمدی خلاق	۰/۶۲*	۰/۱۲*	۰/۲۲*	۰/۱۹*	۰/۲۳*	۰/۲۸*	۱	
۸. تبلور وجودی	۰/۵۶*	۰/۲۹*	۰/۲۶*	۰/۲۸*	۰/۲۷*	۰/۴۲*	۰/۵۶*	۱
میانگین	۸۲/۶۳	۱۶/۴۴	۱۸/۷۰	۱۹/۳۹	۱۶/۷۸	۷۱/۳۲	۱۹/۳۴	۵۶
انحراف معیار	۱۳/۴۲	۴/۱۹	۴/۴۰	۴/۳۲	۴/۷۶	۱۲/۲۲	۳/۴۷	۴۳/۸۵
کجی	-۰/۸۸	-۰/۴۶	-۰/۷۱	-۰/۸۱	-۰/۳۳	-۰/۶۱	-۰/۸۰	-۰/۷۶
کشیدگی	۱/۶۷	۰/۰۷	۰/۱۱	۰/۱۷	۰/۴۹	۰/۳۹	۰/۵۰	۰/۶۱

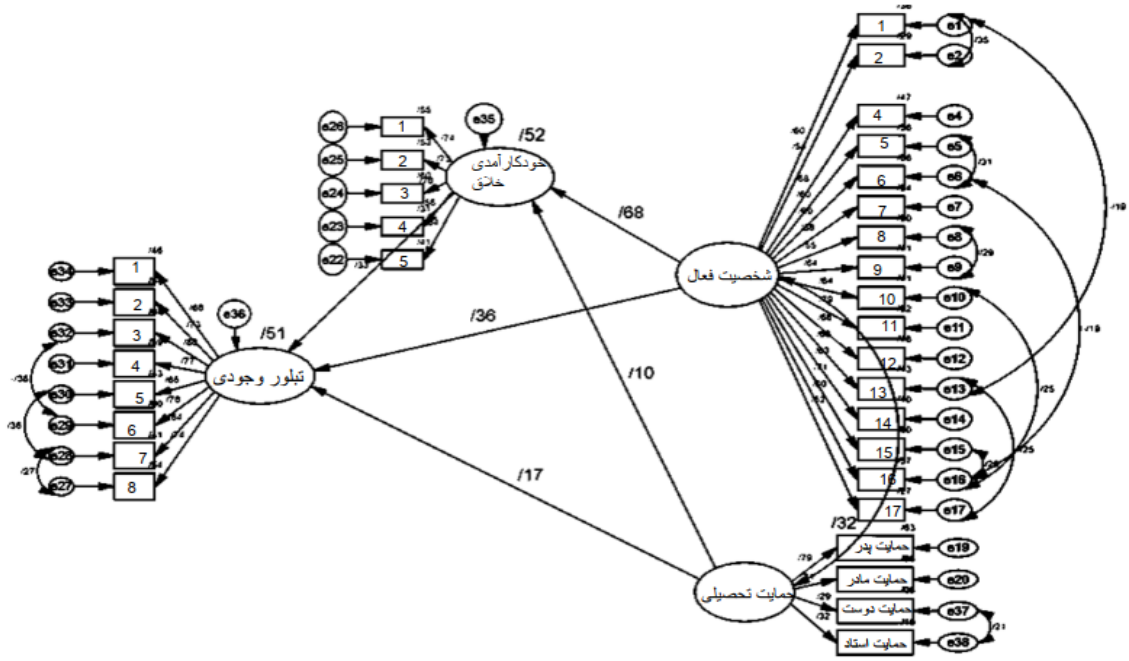
*P ‹۰/۰۱

بر اساس نتایج جدول ۱، ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین شخصیت فعال با خودکارآمدی خلاق (r=۰/۶۲) و تبلور وجودی (r=۰/۵۶) رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین خودکارآمدی خلاق نیز با تبلور وجودی (r=۰/۵۶) ارتباط مثبت و معنی‌داری را نشان داد. حمایت تحصیلی، به‌ویژه در شاخص نمره کل، با تبلور وجودی (r=۰/۴۲) همبستگی مثبت و معناداری را نشان داده و با سایر ابعاد حمایت نیز ارتباط بالایی نشان داده است (P<۰/۰۱). به‌منظور بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که تمامی مقادیر در محدوده قابل‌قبول قرار دارند؛ به‌طوری‌که مقدار کجی بین ۲- تا ۲+ و مقدار کشیدگی در بازه ۷- تا ۷+ قرار گرفته‌اند (بایرن[3]، ۲۰۱۰). پیش از اجرای مدل‌یابی معادلات ساختاری به‌منظور تحلیل نقش واسطه‌ای خودکارآمدی خلاق در ارتباط میان شخصیت فعال و حمایت تحصیلی با تبلور وجودی، دو پیش‌فرض آماری شامل استقلال خطاها و نبود هم‌خطی

1. Creative Self-Efficacy Questionnaire
2. Karwowsk
3. Byrne

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]

چندگانه مورد بررسی قرار گرفت. شاخص‌های مربوط به تحمل و عامل تورم واریانس (VIF) نشان دادند که این دو پیش‌فرض رعایت شده و شرایط لازم برای اجرای مدل یابی معادلات ساختاری فراهم است. در نهایت، مدل معادلات ساختاری در شکل ۱ به‌صورت استاندارد ارائه شده است.



شکل۱: مدل مفهومی پژوهش با ضرایب استاندارد *P ‹۰/۰۱

نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری (شکل ۱) نشان می‌دهد که شخصیت فعال هم به‌صورت مستقیم و هم از طریق نقش میانجی خودکارآمدی خلاق بر تبلور وجودی تأثیر دارد، در حالی‌که حمایت تحصیلی تنها به‌طور مستقیم بر تبلور وجودی اثر می‌گذارد. بنابراین، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی خلاق در این مدل به‌صورت جزئی است. همچنین، مدل پژوهش قادر است ۵۲ درصد از واریانس خودکارآمدی خلاق و ۵۱ درصد از واریانس تبلور وجودی را تبیین کند. در جدول ۲، نتایج مربوط به اثرات مستقیم در چارچوب مدل پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲. ضرایب مسیر مستقیم متغیرهای مدل معادلات ساختاری

مسیرها	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	مقدار t	دامنه پایین	دامنه بالا	سطح معنی‌داری
حمایت تحصیلی ← خودکارآمدی خلاق	۰/۱۰	۰/۰۱	۱/۷۴	-۰/۰۳	۰/۲۲	۰/۰۸
حمایت تحصیلی ← تبلور وجودی	۰/۱۷	۰/۰۱	۳/۲۲	۰/۰۵	۰/۲۸	۰/۰۰۱
شخصیت فعال ← خودکارآمدی خلاق	۰/۶۸	۰/۰۶	۸/۰۴	۰/۵۶	۰/۷۸	۰/۰۰۱
شخصیت فعال ← تبلور وجودی	۰/۳۶	۰/۱۰	۴/۵۹	۰/۱۵	۰/۵۴	۰/۰۰۱
خودکارآمدی خلاق ← تبلور وجودی	۰/۳۳	۰/۱۳	۴/۱۳	۰/۱۶	۰/۵۲	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۲ نشان داد که اثرات مستقیم حمایت تحصیلی بر خودکارآمدی خلاق (β=۰/۱۰، P=۰/۰۸) معنادار نبوده است، اما اثر مستقیم حمایت تحصیلی بر تبلور وجودی (β=۰/۱۷، P=۰/۰۰۱) معنادار بود. همچنین، اثر مستقیم شخصیت فعال بر خودکارآمدی خلاق (β=۰/۶۸، P=۰/۰۰۱) و تبلور وجودی (β=۰/۳۶، P=۰/۰۰۱) و نیز اثر مستقیم خودکارآمدی خلاق بر تبلور وجودی (β=۰/۳۳، P=۰/۰۰۱) همگی معنادار بودند. در ادامه، نتایج تحلیل میانجی در جدول ۳ ارائه شده است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]

جدول ۳. اثر میانجی خودکارآمدی خلاق در رابطه بین شخصیت فعال و حمایت تحصیلی با تبلور وجودی

مسیرها	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	دامنه پایین	دامنه بالا	سطح معنی‌داری
حمایت تحصیلی ← خودکارآمدی خلاق ← تبلو وجودی	۰/۰۳	۰/۰۲	-۰/۰۱	۰/۰۹	۰/۰۹
شخصیت فعال ← خودکارآمدی خلاق ← تبلور وجودی	۰/۲۲	۰/۰۶	۰/۱۱	۰/۳۷	۰/۰۰۱

نتایج آزمون بوت‌استرپ نشان داد که خودکارآمدی خلاق در رابطه بین شخصیت فعال و تبلور وجودی نقش میانجی دارد (β=۰/۲۲، P=۰/۰۰۱)، این در حالی است که مسیر میانجی‌گری بین حمایت تحصیلی و تبلو وجودی از طریق خودکارآمدی خلاق معنادار نبود (β=۰/۰۳، P=۰/۰۹). شاخص‌های برازش مدل در جدول ۴ ارائه شده‌اند.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل مفهومی پژوهش

شاخص‌های برازش	CMIN	DF	CMIN/df	AGFI	IFI	GFI	CFI	RMSEA	PCLOSE	P
مدل پژوهش	۸/۰۸	۴	۲/۰۲	۰/۸۳	۰/۹۱	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۰۵	۰/۰۷	۰/۰۵
معیار تصمیم	--	--	۳>x>۱	>۰/۸۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۵	>۰/۰۵	>۰/۰۵

بر اساس داده‌های جدول ۴، شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری همگی در محدوده مطلوب قرار دارند (CMIN/df=۲/۰۲، AGFI=۰/۸۳، GFI=۰/۹۰، IFI=۰/۹۱، CFI=۰/۹۰، RMSEA=۰/۰۵، PCLOSE=۰/۰۷). این نتایج نشان می‌دهد که مدل طراحی‌شده با داده‌های پژوهش سازگار است و از نظر آماری برازش مناسبی دارد. همچنین، بر اساس نتایج حاصل از شکل ۱ و جداول ۲ و ۳، شخصیت فعال هم به صورت مستقیم و هم به طور غیرمستقیم از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی خلاق، تبلور وجودی را پیش‌بینی می‌کند. در مقابل، حمایت تحصیلی تنها به صورت مستقیم تبلور وجودی را پیش‌بینی کرده و اثر غیرمستقیم معنی‌داری از طریق خودکارآمدی خلاق بر تبلور وجودی ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین تبلور وجودی دانشجویان از طریق بررسی رابطه آن با شخصیت فعال و حمایت تحصیلی و نقش میانجی خودکارآمدی خلاق انجام شد. یافته اول نشان داد که شخصیت فعال بر تبلور وجودی اثر مستقیم دارد؛ درواقع شخصیت فعال یکی از عوامل مؤثر بر ارتقای تبلور وجودی است. این یافته با نتایج ممدوف و همکاران (۲۰۲۵)، رودریگز و همکاران (۲۰۲۴) و کانگ و همکاران (۲۰۲۳) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که شخصیت فعال با ویژگی‌هایی چون هدف‌گرایی، پویایی، و انگیزه درونی بالا، افراد را به کنش‌گری بیشتر در مواجهه با موقعیت‌های زندگی سوق می‌دهد و این پویایی و جهت‌مندی به آن‌ها کمک می‌کند تا در تعامل با محیط، معنا و هدفی برای زندگی خود بیابند (هو و لی، ۲۰۲۵؛ باتمن و کرانت، ۱۹۹۳). این ویژگی‌ها موجب می‌شود فرد احساس انسجام، خودشناسی و رشد فردی بیشتری داشته باشد که همگی از مؤلفه‌های تبلور وجودی محسوب می‌شوند (ژانگ و چی، ۲۰۲۵).

یافته دوم پژوهش نشان داد که حمایت تحصیلی بر تبلور وجودی دانشجویان اثر مستقیم و مثبت دارد؛ به‌عبارت دیگر، حمایت تحصیلی می‌تواند به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در ارتقای سطح تبلور وجودی افراد نقش‌آفرینی کند. این یافته با نتایج حسن‌نیا و همکاران (۱۴۰۳)، چادهری و همکاران (۲۰۲۴) و اردم و همکاران (۲۰۲۳) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانشجویانی که در محیط‌های آموزشی حامی و تقویت‌کننده قرار دارند، فرصت بیشتری برای شناخت خود، معنا دادن به تجربیات و دستیابی به انسجام روانی پیدا می‌کنند. حمایت تحصیلی از سوی اساتید، هم‌کلاسی‌ها و منابع آموزشی، به آن‌ها کمک می‌کند تا در مواجهه با چالش‌های تحصیلی و فردی، احساس تعلق، هدفمندی و ارزشمندی را تجربه کنند (محزائه، ۲۰۲۴). همچنین این نوع حمایت، با کاهش اضطراب‌ها و فراهم کردن بسترهای ایمن، امکان تمرکز بیشتر بر رشد درونی و بازتاب‌های وجودی را فراهم می‌سازد (دهری و همکاران، ۲۰۲۴). در نتیجه، افرادی که چنین حمایت‌هایی را دریافت می‌کنند، نه‌تنها کمتر دچار احساس بی‌هدفی می‌شوند، بلکه با وضوح بیشتری مسیر زندگی خود را دنبال کرده و از لحاظ وجودی رشد می‌کنند (هازان‌ـلیران و والتر، ۲۰۲۵).

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]

یافته سوم پژوهش نیز نشان داد که شخصیت فعال بر خودکارآمدی خلاق اثر مستقیم دارد؛ یعنی افراد با ویژگی‌های شخصیت فعال، باور بیشتری به توانایی خود در خلق ایده‌های نوآورانه دارند. این یافته با نتایج سرانو- فرناندز و همکاران (۲۰۲۵)، هو و لی (۲۰۲۵) و سو و همکاران (۲۰۲۴) همسو بود. در تفسیر این یافته می‌توان بیان کرد که افراد با شخصیت فعال معمولاً افرادی کنجکاو، هدفمند و دارای انگیزه درونی بالا هستند که به‌طور مستقل به دنبال راهکارهای خلاقانه برای مسائل مختلف می‌گردند (باتمن و کرانت، ۱۹۹۳). این افراد با رویکردی پیش‌برنده و مثبت‌نگر، فرصت‌های جدید را شناسایی کرده و در مواجهه با چالش‌ها، به توانمندی‌های خود اتکا دارند (سو و همکاران، ۲۰۲۴). در نتیجه، چنین ویژگی‌هایی به آنان کمک می‌کند تا در محیط‌های مختلف، احساس خودکارآمدی خلاق بیشتری داشته باشند. همچنین این افراد، کمتر دچار خودتردیدی شده و بیشتر تمایل دارند خلاقیت خود را به کار گیرند، که این موضوع زمینه‌ساز شکوفایی توانمندی‌های نوآورانه آن‌ها می‌شود.

در تبیین یافته اثر غیرمعنی‌دار حمایت تحصیلی بر خودکارآمدی خلاق، می‌توان گفت صرف دریافت حمایت‌های بیرونی الزاماً به تقویت باور فرد به توانایی‌های خلاقانه‌اش نمی‌انجامد. این یافته که با نتایج برخی پژوهش‌های پیشین (وانگ و همکاران، ۲۰۲۴؛ لئو و همکاران، ۲۰۲۴) ناهمسو بود، بر اهمیت بیشتر عوامل درونی، به‌ویژه شخصیت فعال، در شکل‌گیری خودکارآمدی خلاق دلالت دارد. هرچند در تحلیل اولیه، همبستگی مثبتی میان حمایت تحصیلی و خودکارآمدی خلاق مشاهده شد، اما با وارد شدن متغیر شخصیت فعال به مدل، این رابطه دیگر معنی‌دار نبود. این تغییر بیانگر آن است که در حضور ویژگی‌های شخصیتی نیرومند، همچون فعال بودن، نقش حمایت‌های بیرونی کاهش می‌یابد (فولادچنگ و دادوند، ۱۴۰۴). افراد با شخصیت فعال به‌طور خودانگیخته مسیر رشد را پی‌گیری می‌کنند و موانع را به فرصت تبدیل می‌کنند؛ بنابراین، حتی در محیط‌های حمایت‌گر، این ویژگی درونی است که نقش کلیدی در ارتقای خودکارآمدی خلاق ایفا می‌کند (کوژاخمت و همکاران، ۲۰۲۵). از این رو، تمرکز صرف بر حمایت تحصیلی نمی‌تواند تضمین‌کننده ارتقای این نوع خودکارآمدی باشد. افزون بر این، به نظر می‌رسد حمایت تحصیلی نیز دارای آستانه‌ای مشخص است؛ در سطوح ابتدایی می‌تواند محرک مؤثری باشد، اما در صورت تداوم بیش از حد، ممکن است وابستگی ایجاد کرده و اثرگذاری آن کاهش یابد (دهری و همکاران، ۲۰۲۴).

در نهایت، یافته مهم پژوهش این بود که خودکارآمدی خلاق در رابطه بین شخصیت فعال و تبلور وجودی نقش میانجی‌گری ایفا می‌کند. این یافته که با نتایج فولادچنگ و دادوند (۱۴۰۴)، ممدوف و همکاران (۲۰۲۵) و کانگ و همکاران (۲۰۲۳) همسو بود با این استدلال توجیه می‌شود که افراد دارای شخصیت فعال معمولاً با شناسایی فرصت‌ها و غلبه بر موانع، به‌طور مستقل عمل می‌کنند و در مواجهه با چالش‌ها، خلاقانه فکر می‌کنند (سو و همکاران، ۲۰۲۴). در این راستا، خودکارآمدی خلاق نقش میانجی را ایفا می‌کند، زیرا باور به توانایی‌های خلاقانه فرد، اعتماد به نفس او را برای ایجاد تغییرات مثبت تقویت می‌کند (رایحان و ادین، ۲۰۲۳). به این ترتیب، خودکارآمدی خلاق از طریق افزایش اعتماد به نفس و نوآوری، مسیرهای جدیدی برای تحقق اهداف فراهم کرده و درک عمیق‌تری از معنا و هدف زندگی به فرد می‌دهد (رودریگز و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین، خودکارآمدی خلاق ظرفیت شخصیت فعال را برای رسیدن به تبلور وجودی تقویت می‌کند.

در مجموع، از یافته‌های این مطالعه می‌توان نتیجه گرفت که شخصیت فعال و حمایت تحصیلی نقش مؤثری در تبلور وجودی دانشجویان دارند؛ همچنین، شخصیت فعال به واسطه‌ی ایجاد خودکارآمدی خلاق می‌تواند بر تبلور وجودی دانشجویان تأثیرگذار باشد. در واقع، خودکارآمدی خلاق را می‌توان به عنوان یک سازوکار زیربنایی در رابطه بین شخصیت فعال، حمایت تحصیلی و تبلور وجودی در نظر گرفت. این پژوهش بر روی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز انجام شده است، بنابراین تعمیم نتایج آن به سایر مقاطع تحصیلی و دانشجویان دانشگاه‌های دیگر باید با احتیاط صورت گیرد. محدودیت دیگر این پژوهش به ابزار سنجش آن مربوط می‌شود که ممکن است پاسخ‌های جامعه‌پسند منجر به کاهش اعتبار نتایج شده باشد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده از روش‌های کیفی به همراه پرسشنامه‌ها استفاده شود تا بتوان به نتایج دقیق‌تر و جامع‌تری دست یافت. همچنین، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در آینده مطالعاتی طرح‌ریزی کنند که به بررسی نقش سایر ویژگی‌های شخصیتی (برون‌گرایی و توافق‌پذیری) و جوهای حمایتی و محیطی (مانند حمایت اجتماعی ادراک شده، جو عاطفی خانواده) و دیگر ابعاد خودکارآمدی در پیامدهای مثبت رفتاری را مورد بررسی قرار دهند. این رویکرد می‌تواند به شکل‌گیری دانش منسجمی در خصوص تاثیر این متغیرها بر توسعه رفتارهای مثبت کمک کند و زمینه‌ساز برنامه‌ریزی‌های مؤثرتر در آینده باشد. با توجه به نتایج این پژوهش در شناسایی عوامل تأثیرگذار بر تبلور وجودی، پیشنهاد می‌شود سازمان‌های آموزشی و تربیتی، بسته‌های آموزشی هدفمندی را برای ارتقای تجربه تبلوریافتگی در دانشجویان بر مبنای ویژگی شخصیتی فعال بودن و ایجاد فضای حمایتی و تقویت باور توانمندی در زمینه خلاقیت، طراحی و اجرا کنند.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]

منابع

بیابانی، م.، و گراوند، ه. (۱۴۰۲). مدل‌یابی رفتار تدریس خلاقانه بر مبنای توانمندسازی روان‌شناختی با میانجی‌گری خودکارآمدی خلاق در معلمان مدارس کم‌توان ذهنی. *رویش روان‌شناسی*، *۱۲*(۱۱)، ۱۸۱–۱۹۲. http://frooyesh.ir/article-1-4823-fa.html

حسن‌نیا، س.، اکبری بلوط‌بنگان، ا.، و علیزاده دمیه، ت. (۱۴۰۳). تبیین علّی بهزیستی تحصیلی بر اساس حمایت تحصیلی و سرمایه‌های روان‌شناختی دانشجویان. *رویش روان‌شناسی*، *۱۳*(۱۱)، ۱–۱۰. http://frooyesh.ir/article-1-5888-fa.html

داداش‌پور، م.، نیک‌آئین، ز.، حاجیان‌زهای، ز.، و علی، ع. (۱۴۰۲). تأثیر سبک رهبری مدیران مدارس بر خلاقیت معلمان تربیت بدنی: نقش میانجی خوداثربخشی خلاقانه. *تعلیم و تربیت*، ۳۹(۱)، ۱۰۹–۱۳۰. http://qjoe.ir/article-1-2354-fa.html

فاتحی، ع.ا.، و شیخ‌الاسلامی، ر. (۱۴۰۰). کنترل روان‌شناختی والدین و تبلور وجودی: نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی. *روان‌شناسی رشد: روان‌شناسان ایرانی*، *۱۸*(۷۰)، ۳۷–۵۰ . https://sanad.iau.ir/fa/Article/105464

فولادچنگ، م.، و دادوند، ف. (۱۴۰۴). نقش واسطه‌ای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در ارتباط بین شخصیت فعال و حمایت اجتماعی ادراک‌شده با بهزیستی هیجانی در دانشجویان: یک مطالعه توصیفی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۲۴(۱)، ۳–۱۸. http://journal.rums.ac.ir/article-1-7566-fa.html

غیاثی، م.، و علمی‌بیگی، ح. (۱۴۰۳). نقش میانجی انطباق‌پذیری شغلی بین شخصیت پیش‌فعال و قصد کارآفرینی در میان دانشجویان کشاورزی. *استراتژی‌های کارآفرینی در کشاورزی*، *۱۱*(۱)، ۱۲۱–۱۴۳. https://doi.org/10.61186/jea.11.1.121

مرادی‌مقدم، م.، و بدری، م. (۱۴۰۲). تأثیر کیفیت زندگی مدرسه بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی حمایت تحصیلی و جو مدرسه. *رفتار مثبت در سازمان‌های آموزشی*، *۱*(۴)، ۸۲–۹۷. https://doi.org/10.22098/pbeo.2023.13861.1032

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self–efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *26*(6), 641-658. https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.6.641

Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, *14*(2), 103-118. https://doi.org/10.1002/job.4030140202

Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. routledge.https://doi.org/10.4324/9780203807644

Campbell, F., Blank, L., Cantrell, A., Baxter, S., Blackmore, C., Dixon, J., & Goyder, E. (2022). Factors that influence mental health of university and college students in the UK: a systematic review. *BMC Public Health*, *22*(1), 1778. https://doi.org/10.1186/s12889-022-13973-9

Chaudhry, S., Tandon, A., Shinde, S., & Bhattacharya, A. (2024). Student psychological well-being in higher education: The role of internal team environment, institutional, friends and family support and academic engagement. *PLOS One*, *19*(1), e0297508. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297508

Chen, T., Kim, T. Y., Gong, Y., & Liang, Y. (2025). Competence drives interest or vice versa? Untangling the bidirectional relationships between creative self-efficacy and intrinsic motivation for creativity in shaping employee creativity. *Journal of Management Studies*, *62*(2), 775-811. https://doi.org/10.1111/joms.13072

Dahri, N. A., Yahaya, N., Al-Rahmi, W. M., Vighio, M. S., Alblehai, F., Soomro, R. B., & Shutaleva, A. (2024). Investigating AI-based academic support acceptance and its impact on students' performance in Malaysian and Pakistani higher education institutions. *Education and Information Technologies*, *29*(14), 18695-18744. https://doi.org/10.3991/ijim.v16i09.30519

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-w., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, *97*, 143-156. https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y

Erdem, C., & Kaya, M. (2023). Socioeconomic status and wellbeing as predictors of students' academic achievement: Evidence from a developing country. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *33*(2), 202-220. https://doi.org/10.1017/jgc.2021.10

Fouladchang M, Dadvand F. The mediating role of cognitive emotion regulation strategies in the relationship between proactive personality and perceived social support and emotional well-being among students: a descriptive study. JRUMS 2025; 24 (1) :3-18. URL: http://journal.rums.ac.ir/article-1-7566-fa.html

Hazan-Liran, B., & Walter, O. (2025). Academic support for students with learning disabilities: the role of psychological capital in their academic adjustment. *European Journal of Special Needs Education*, *40*(1), 87-101. https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2323338

Hu, R., & Li, C. (2025). Exploring the Roles of Entrepreneurial Education, Proactive Personality and Creative Self-Efficacy in the Formation of Undergraduates' New Venture Ideas in China. *Behavioral Sciences*, *15*(2), 185. https://doi.org/10.3390/bs15020185

Kang, W., Steffens, F., Pineda, S., Widuch, K., & Malvaso, A. (2023). Personality traits and dimensions of mental health. *Scientific Reports*, *13*(1), 7091. https://www.iser.essex.ac.uk/bhps/documentation/volb/wave15

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]

Keyes, C. L. (2014). Happiness, flourishing, and life satisfaction. In *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Health, Illness, Behavior, and Society* (pp. 747–751). https://doi.org/10.1002/9781118410868.wbehibs454

Kumar, S. (2024). Psychological safety: what it is, why teams need it, and how to make it flourish. *Chest, 165*(4), 942-949. https://doi.org/10.1016/j.chest.2023.11.016

Kline, R. B. (2015). The mediation myth. *Basic and Applied Social Psychology, 37*(4), 202-213. https://doi.org/10.1080/01973533.2015.1049349

Kozhakhmet, S., Moghavvemi, S., & Mazhiyeva, G. (2025). Enhancing Faculty Well-Being and Performance Through University Support: The Role of Resiliency and Proactive Personality in Remote Work. *Higher Education Quarterly*, *79*(1), e12592. https://doi.org/10.1111/hequ.12592

Lomas, T., Pawelski, J. O., & VanderWeele, T. J. (2025). Flourishing as 'sustainable well-being': balance and harmony within and across people, ecosystems, and time. *The Journal of Positive Psychology*, *20*(2), 203-218. https://doi.org/10.1080/17439760.2024.2362435

Lu, J., Wang, X., Chen, S., Chen, G., Feng, Y., & Liu, L. (2024). Leveraging digital technology to improve self-efficacy in response to public health crises. *Information & Management, 61*(6), 103987. https://doi.org/10.1016/j.im.2024.103987

Mammadov, S., Lockhart, D., Rinn, A., & Ward, T. J. (2025). Personality Profiles Among Honors and Regular Undergraduate Students: Associations With Well-Being and Strategies for Coping With Stress. *Gifted Child Quarterly*, *69*(1), 16-33. https://doi.org/10.1177/00169862241269058

Mohzana, M. (2024). The impact of the new student orientation program on the adaptation process and academic performance. *International Journal of Educational Narratives, 2*(2), 169-178. https://doi.org/10.70177/ijen.v2i2.763

Ng, T. W., Shao, Y., Koopmann, J., Wang, M., Hsu, D. Y., & Yim, F. H. (2022). The effects of idea rejection on creative self-efficacy and idea generation: Intention to remain and perceived innovation importance as moderators. *Journal of Organizational Behavior*, *43*(1), 146-163. https://doi.org/10.1002/job.2567

Raihan, T., & Uddin, M. A. (2023). The influence of creative self-efficacy, creative self-identity, and creative process engagement on innovative behaviour. *International Journal of Business Innovation and Research, 30*(1), 18-35. https://doi.org/10.1504/IJBIR.2023.128334

Richard-Sephton, P. B., Crisp, D. A., & Burns, R. A. (2024). The emotion regulation strategies of flourishing adults. *Current Psychology, 43*(14), 12816-12827. https://doi.org/10.1007/s12144-023-05332-3

Rivera, A. R., Gálvez-Mozo, A., & Tirado-Serrano, F. (2024). The imperative of happiness in positive psychology: Towards a psychopolitics of wellbeing. *New Ideas in Psychology, 72*, 101058. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2023.101058

Rodrigues, J., Rose, R., & Hewig, J. (2024). The relation of big five personality traits on academic performance, well-being and home study satisfaction in corona times. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 14*(2), 368-384. https://doi.org/10.3390/ejihpe14020025

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

Serrano-Fernández, M. J., Pérez-Moreiras, E., Boada-Cuerva, M., Assens-Serra, J., & Boada-Grau, J. (2025). Personality, self-efficacy and self-esteem as predictors of psychological well-being of workers: the flourishing scale (5-FS). *International Journal of Business Environment*, *16*(1), 1-18. https://doi.org/10.1504/IJBE.2025.143078

Shengyao, Y., Xuefen, L., Jenatabadi, H. S., Samsudin, N., Chunchun, K., & Ishak, Z. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: The mediating role of positive psychological characteristics. *BMC Psychology, 12*(1), 389. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01886-4

Su, W., Zhang, Y., Yin, Y., & Dong, X. (2024). The influence of teacher-student relationship on innovative behavior of graduate student: the role of proactive personality and creative self-efficacy. *Thinking Skills and Creativity*, *52*, 101529. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101529

Watkins, J., Slater, K., & Chang, L. (2022). The relationship between academic clustering and athletic academic support center reporting lines in NCAA FBS programs. *Journal of Intercollegiate Sport, 15*(1), 125-142. https://doi.org/10.17161/jis.v15i1.15226

Zhang, X., & Chi, J. (2025). Enhancing creative process engagement in university students: the mediating role of trust and empowerment and the moderating effect of proactive personality in humble teacher leadership. *BMC psychology*, *13*(1), 45. http://dx.doi.org/10.1186/s40359-025-02382-z

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-09-15]