



Causal model of students' academic engagement based on academic support and psychological capital

Bahram Maleki¹

1. **Corresponding Author**, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Kurdistan, Iran. **E-mail:** b.maleki@cfu.ac.ir


Article Info	Abstract
<p>Article Type: Research Article</p> <p>Received Date: 14 April 2022</p> <p>Received in Revised From: 20 June 2022</p> <p>Accepted Date: 24 August 2022</p> <p>Published Online: 22 September 2022</p> <p>Keywords: Academic Engagement, Academic Support, Psychological Capital</p>	<p>The aim of this study was to investigate the causal relationship between academic support and academic engagement with the mediating role of psychological capital. The research method was correlational of structural equation modeling type. The statistical population included all students were studying at Farhangian University of Kurdistan Province in the academic year 2020-2021, from which 230 students (108 females, 122 males) were selected by systematic random sampling. They answered the Academic Support Scale (Sands and Plunkett, 2005), Psychological Capital Questionnaire (Luthans and Avolio, 2007) and Academic Engagement questionnaire (Reeve, 2013). Data were analyzed with the structural equation modeling via Spss-21 and Amos-21 software. The findings corroborated the good fitness of the model with the research data. According to the results, the direct path from academic support to academic engagement, psychological capital to academic engagement, and academic support to psychological capital was significant ($P < 0.01$). The indirect path from academic support to academic engagement through psychological capital was also significant ($P < 0.01$). In sum, the results of this research showed that academic support by affecting psychological capital can lead to effective involvement of students in educational and learning activities.</p>

Cite this article: Maleki, B. (2022). Causal model of students' academic engagement based on academic support and psychological capital. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(46), 127-144.

DOI: 10.22111/JEPS.2022.6968



مدل علی مشارکت تحصیلی دانشجویان بر اساس حمایت تحصیلی و سرمایه‌ی روانشناختی

بهرام ملکی^۱ ۱. نویسنده مسئول، استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، کردستان، ایران. رایانامه: b.maleki@cfu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه علی حمایت تحصیلی با مشارکت تحصیلی با نقش میانجی سرمایه‌ی روانشناختی انجام شد. روش پژوهش همبستگی و از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل دانشگاه فرهنگیان استان کردستان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که از میان آن‌ها ۲۳۰ نفر (۱۰۸ زن، ۱۲۲ مرد) به روش نمونه‌گیری تصادفی منظم انتخاب شدند و به مقیاس حمایت تحصیلی (ساندز و پلانکت، ۲۰۰۵)، پرسشنامه سرمایه‌ی روانشناختی (لوتانز و اولیو، ۲۰۰۷) و پرسشنامه مشارکت تحصیلی (ریو، ۲۰۱۳) پاسخ دادند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری از طریق نرم‌افزار Spss-21 و Amos-21 استفاده شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که مدل با داده‌های پژوهش برازش مناسبی دارد. با توجه به یافته‌ها، مسیر مستقیم حمایت تحصیلی به مشارکت تحصیلی؛ سرمایه‌ی روانشناختی به مشارکت تحصیلی و حمایت تحصیلی به سرمایه‌ی روانشناختی، معنی‌دار ($P < 0/01$) بود. مسیر غیرمستقیم از حمایت تحصیلی به مشارکت تحصیلی به واسطه سرمایه‌ی روانشناختی نیز معنی‌دار ($P < 0/01$) بود. در مجموع، نتایج این تحقیق نشان داد که حمایت تحصیلی با اثرگذاری بر سرمایه‌ی روانشناختی، می‌تواند منجر به مشارکت فعال دانشجویان در فعالیت‌های درسی و آموزشی شود.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۲۵	
تاریخ ویرایش: ۱۴۰۱/۰۳/۳۰	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۲	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۶/۳۱	
واژگان کلیدی: حمایت تحصیلی، سرمایه‌ی روانشناختی، مشارکت تحصیلی	

استناد به این مقاله: ملکی، بهرام. (۱۴۰۱). مدل علی مشارکت تحصیلی دانشجویان بر اساس حمایت تحصیلی و سرمایه‌ی روانشناختی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۴۶)، ۱۴۴-۱۲۷.

DOI: 10.22111/JEPS.2022.6968

مقدمه

هدف هر نظام آموزشی، رشد و ارتقاء همه‌جانبه یادگیرندگان در زمینه‌های شناختی، عاطفی، اجتماعی و مهارتی است. عوامل زیادی در رشد و شکوفایی همه‌جانبه یادگیرندگان تأثیر دارد، باین‌حال، یکی از مهم‌ترین آن‌ها مشارکت تحصیلی^۱ در فعالیت‌های آموزشی است (ژانگ، کین و رین، ۲۰۱۸). مشارکت تحصیلی از سازه‌های مهمی است که برای درک رفتار یادگیرنده نسبت به فرایند آموزش-یادگیری استفاده می‌شود. مشارکت یادگیرندگان به یک تعامل معنی‌دار در کل محیط یادگیری اشاره دارد که می‌تواند به‌صورت رابطه بین دانشجو و دانشگاه، اساتید، همسالان، آموزش و برنامه درسی در نظر گرفته شود (دلفینو، ۲۰۱۹). ایجاد انگیزه در دانشجویان به‌طوری که بتوانند در تحصیلات موفق باشند، یکی از چالش‌های مهم در زمینه ارتقای کیفیت آموزش است. یکی از مهم‌ترین شاخص‌های نشان‌دهنده کیفیت آموزش، مشارکت تحصیلی دانشجویان است (وانگ، بو، لی سونگ و لی، ۲۰۲۱).

نظریه‌پردازان، مشارکت تحصیلی را سازه‌ای چندبعدی و دربرگیرنده ابعاد رفتاری، شناختی، انگیزشی و عاملی^۵ می‌دانند (فریدریکس، فیلسکر و لاوسن، ۲۰۱۶). بعد رفتاری به رفتارهای قابل‌مشاهده تحصیلی از قبیل تلاش و پایداری هنگام مواجه شدن با مشکل در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از اساتید یا از همسالان به‌منظور یادگیری و درک مطالب درسی اشاره دارد. بعد عاطفی مشارکت، به واکنش‌های عاطفی و هیجانی یادگیرنده در کلاس و دانشگاه اشاره دارد. مشارکت عاطفی شامل علاقه‌مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش‌دهی به مطالب، وجود عاطفه مثبت و فقدان عواطف منفی نظیر ناامیدی، اضطراب و خشم هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری است. مشارکت شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانشجویان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و فراشناختی^۷ است. مشارکت عاملی به میزان نقش سازنده یادگیرندگان از جمله سؤال پرسیدن و ابراز ترجیحات خود در جریان آموزش اشاره دارد (ریو و شین، ۲۰۲۰).

با توجه به اهمیت مشارکت تحصیلی در کیفیت زندگی تحصیلی یادگیرندگان، شناخت عوامل اثرگذار بر این سازه بر مبنای نظریه‌های معتبر روانشناختی می‌تواند با اهمیت باشد. نظریه شناختی - اجتماعی بر نقش عوامل شخصی و محیطی در شکل‌گیری رفتار، تأکید کرده است. بندورا^۹ (۱۹۸۶) معتقد است که شخص، محیط و رفتار، نمی‌توانند جدای از یکدیگر، تعیین کننده رفتار باشند. وی، این تعامل سه‌جانبه را جبر متقابل^{۱۰} (تعیین گری متقابل) نامیده است که متناسب

1. academic engagement

2. Zhang, Qin, & Ren

3. Delfino

4. Wang, bu, li, song, & li

5. behavioral, cognitive, motivational, & factorial

6. Fredricks, Filsecker, & Lawson

7. Cognitive, & meta cognitive strategies

8. Reeve, & Shin

9. Bandura

10. reciprocal determinism

با آن، هم محرک‌های محیط زندگی فرد و هم عوامل شناختی در رفتار فرد مؤثرند. علاوه بر این، در غالب مدل‌های مطرح‌شده در حوزه روانشناسی تربیتی، توالی مفاهیم (محیط- خود - مشارکت) مدنظر قرار گرفته است (کانل و ولبورن^۱، ۲۰۱۶؛ ریو^۲، ۲۰۱۸). بدین معنا که محیط و عوامل محیطی با واسط عوامل فردی مبتنی بر ارزیابی‌های خود، قادر به پیش‌بینی مشارکت تحصیلی است.

بر مبنای این مبانی نظری واضح است که متغیرهای محیطی، شناختی، انگیزشی و شخصیتی مختلفی، برای تبدیل‌شدن به فردی مشارکت‌جو در یادگیری تأثیرگذار هستند و در این میان حمایت تحصیلی^۳ به‌عنوان یک عامل محیطی، می‌تواند به عنوان یکی از متغیرهای مهم مؤثر بر مشارکت تحصیلی باشد. درواقع، حمایت تحصیلی، بخش زیادی از عوامل محیطی را پوشش می‌دهد. به‌عبارت‌دیگر، حمایت تحصیلی، هم‌خانواده هم دانشگاه و هم ارتباطات اجتماعی مربوط به دوستان و همسالان را در برمی‌گیرد. لذا از جامعیت مطلوبی برای بررسی نقش محیط برخوردار است. روبایو-تامایو و همکاران^۴ (۲۰۲۰) حمایت تحصیلی را فراهم ساختن منابعی می‌داند که به نحو مستقیم یا غیرمستقیم موجب افزایش میزان مشارکت و عملکرد تحصیلی در یادگیرندگان می‌شود. از نگاه او حمایت تحصیلی علاوه بر منابع متعدد، وجوه 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 در برمی‌گیرد. دوریسیک و بیونیواک^۵ (۲۰۱۷) بر این باورند که یادگیرندگان زمانی در مدرسه می‌توانند انگیزه لازم برای مشارکت در یادگیری و فعالیت و تعامل با برنامه‌های درسی را داشته باشند که حمایت‌های لازم از طرف منابع حمایتی برای آن‌ها وجود داشته باشد. دلفینو (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان داد که حمایت معلم، آموزشگاه و خانواده به نحو معنی‌داری در پیش‌بینی مشارکت تحصیلی مؤثر است. همچنین گروز، سلارس، اسمیت و باربر^۶ (۲۰۱۵) دریافتند که کیفیت روابط دانشجویان با اساتید آن‌ها از عوامل مهمی است که بر مشارکت تحصیلی تأثیر می‌گذارد. شیخ الاسلامی و کریمیان‌پور (۱۳۹۷) با بررسی ۲۲۸ دانش‌آموز گزارش کردند که دریافت حمایت از والدین، دوستان و معلم تأثیر مثبت و معنی‌داری بر مشارکت فعال دانش‌آموزان با موضوعات درسی و تلاش در فرایند یادگیری دارد. بردبار و یوسفی (۱۳۹۵) با بررسی ۴۱۶ دانشجو نشان دادند که محیط‌های حمایتگر و مساعد گر به‌طور مستقیم و غیرمستقیم، مشارکت تحصیلی را پیش‌بینی می‌نماید. با توجه به مبانی نظری و پژوهش‌های پیشین، انتظار می‌رود که حمایت تحصیلی پیش‌بینی کننده معنی‌دار مشارکت تحصیلی دانشجویان باشد.

1. Connell, Wellborn

2. Reeve

3. academic support

4. Robayo-Tamayo, & et al.

5. Đurišić, & Bunijevac

6. Groves, Sellars, Smith, & Barber

متناسب با نظریه‌های شناختی - اجتماعی و تأکید بر اینکه که شخص، محیط و رفتار، نمی‌توانند جدای از یکدیگر، تعیین کننده رفتار باشند، همچنین بر اساس مدل‌های کانل و ولبورن (۲۰۱۶) و ریو (۲۰۱۸) مبنی بر توالی عوامل محیطی و فردی در ایجاد مشارکت تحصیلی و نیز نظریه خود تعیین گری دسی و ریان^۱ (۱۹۸۵) که ارزیابی‌های خود را در مشارکت تحصیلی، عاملی میانجی می‌دانند، متغیر سرمایه‌ی روانشناختی^۲ بررسی شد. در واقع، سرمایه‌ی روانشناختی مشتمل بر عناصر ادراکی شناختی است که با ماهیتی ارزیابانه، ادراک‌های مربوط به خود را بررسی می‌کند. بدین ترتیب می‌توان آن را به‌عنوان شاخصی از فرایندهای نظام خود معرفی نمود. از سوی دیگر، با توجه به اهمیت روزافزون روانشناسی مثبت و نیز جامعیت سرمایه‌ی روانشناختی به دلیل دربرداشتن چهار ویژگی مهم و اثرگذار در موفقیت‌های تحصیلی، این متغیر به‌عنوان متغیر فردی استفاده شد. سرمایه‌ی روانشناختی هم با مشارکت تحصیلی (وانگ، بو، لی سونگ و لی^۳، ۲۰۲۱؛ فردریکسون^۴، ۲۰۱۳؛ پکرون و پری^۵، ۲۰۱۴) و هم حمایت تحصیلی (صدوقی و حجازی^۶، ۲۰۲۱؛ البرایت و هیورد^۷، ۲۰۱۷؛ الرشیدی، فان و نیگو^۸، ۲۰۱۶؛ بلند، انتظاری و سعادت، ۱۳۹۶) در ارتباط است. اوگابالدوین و فرایر^۹ (۲۰۱۸) معتقدند که این سازه یک وضعیت روانشناختی مثبت فرد است که ترکیبی از خودکارآمدی به معنای باور به خود و داشتن اعتمادبه‌نفس کافی برای پذیرش و تلاش لازم برای موفقیت در انجام کارهای چالش‌برانگیز است. خوش‌بینی، به ایجاد یک ویژگی مثبت در مورد موفقیت در حال حاضر و آینده اشاره دارد. امید، بر پشتکار در اهداف و در صورت لزوم جهت‌گیری مسیرها به سمت اهداف برای موفقیت تأکید دارد و تاب‌آوری، تحمل مشکلات و سختی‌ها، حتی فراتر از آن، دستیابی به موفقیت است. سرمایه‌ی روانشناختی دانشجویان از حمایت‌های اساتید، والدین و همسالان تأثیر می‌پذیرد. چراکه مطابق با نظریه خود تعیین گری، حمایت اجتماعی می‌تواند تسهیل‌گر شکوفایی ظرفیت‌های درونی فرد شود. باور دانشجویان درباره خود و توانایی‌شان، میزان تحمل مشکلات، نگاه مثبت به آینده و اهدافشان، از طریق ادراک آن‌ها از میزان حمایت و همراهی سایر افراد اثرگذار در زندگی‌شان شکل می‌گیرد. البرایت و هیورد (۲۰۱۷) دریافتند که حمایت مثبت معلم و والدین در تقویت امید و خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر معنی‌دار دارد. الرشیدی و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند که مشارکت تحصیلی را عوامل فردی همچون خودکارآمدی و عوامل محیطی همچون حمایت معلم، بیش‌ازپیش تقویت می‌نماید. عزیزی نژاد (۱۳۹۵) در بررسی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول دریافت که حمایت اجتماعی والدین، افراد مهم و همسالان نقش بسزایی در افزایش امید و خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد. بلند و همکاران (۱۳۹۶) حمایت خانواده و دوستان و افراد مهم را عامل معنی‌داری برای پیش‌بینی تاب‌آوری دانشجویان نشان دادند؛ بنابراین انتظار می‌رود که

1. Deci, & Ryan

2. psychological capital

3. Wang, bu, li, song, & li

4. Fredrikson

5. Pekrun, & Perry

6. Sadoughi, & Hejazi

7. Albright, & Hurd

8. Alrashidi, Phan, & Ngu

9. Oga-baldwin, & fryer

حمایت تحصیلی، پیش‌بینی کننده معنی‌دار سرمایه‌ی روانشناختی باشد؛ اما همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد سرمایه‌ی روانشناختی از عوامل اثرگذار بر مشارکت تحصیلی است. لوتانز و یوسف- مورگان^۱ (۲۰۱۷) معتقدند که سرمایه‌ی روانشناختی می‌تواند به‌عنوان منابع شخصی منجر به تقویت فرد در یک محیط کاری چالش‌برانگیز و نامشخص شود و به فرد برای موفقیت و فائق آمدن بر این محیط کمک نماید. سرمایه‌ی روانشناختی به دلیل ارزیابی مثبت شناختی از وقایع، فرآیندهای لازم برای توجه، تفسیر و حفظ احساسات مثبت و سازنده را در تعامل و مشارکت با محیط‌های آموزشی و تحصیلی، تسهیل می‌کند که این امر می‌تواند منجر به مشارکت بیشتر با مواد درسی، عمل نمودن در سطح بهینه و بالا رفتن کیفیت عملکرد گردد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۱؛ وانگ و همکاران، ۲۰۲۰؛ فردریکسون، ۲۰۱۳؛ پکران و پرری، ۲۰۱۴ و پوتواین، کانرز، سیمز و داگلاس اسبورن^۲، ۲۰۱۳).

کارمونا-هالتی، سالنوا، لورنز و شاولفی^۳ (۲۰۱۹) با بررسی ۴۹۷ دانش‌آموز اهل شیلی دریافتند که سرمایه‌ی روانشناختی پیش‌بینی کننده قوی مشارکت تحصیلی است. اوریول-گرانادو، مندوزا-لیرا، کوواروبیاس-اپابالاز و مولینا-لوپز^۴ (۲۰۱۷) دریافتند که خودکارآمدی بر مشارکت تحصیلی تأثیر می‌گذارد، که به‌نوبه خود، عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. آزفنداک و عبدالله پور (۱۳۹۷) دریافتند که متغیرهای خودکارآمدی و خوش‌بینی قابلیت پیش‌بینی مشارکت تحصیلی را در دانشجویان دارند. فرهادی، ساکی، قدم پور، خلیلی گشنیگانی و چهری (۱۳۹۵) نشان دادند که خودکارآمدی، امیدواری و خوش‌بینی توانایی پیش‌بینی ابعاد مشارکت شناختی تحصیلی را دارد؛ و سرانجام، شریف موسوی و حجازی (۱۳۹۴) در بررسی ۱۵۰ دانش‌آموز متوسطه اول دریافتند که بین تاب‌آوری و همه ابعاد مشارکت تحصیلی ارتباط معنی‌دار و مثبتی وجود دارد. لذا می‌توان انتظار داشت که سرمایه‌ی روانشناختی مشارکت تحصیلی را پیش‌بینی نمایند.

تاکنون مدل‌های متعددی روند شکل‌گیری مشارکت تحصیلی را توضیح داده‌اند؛ اما این پژوهش، از یک‌سو، با تکیه بر نظریه‌های شناختی اجتماعی و با استناد به مفهوم تعیین‌گری متقابل که فرد، محیط و رفتار را در تعامل باهم و مؤثر بر رفتار می‌داند و متناسب با مدل‌های مفهومی کانل و ولبورن (۲۰۱۶) و ریو (۲۰۱۸) که توالی عوامل محیطی و فردی را در ایجاد مشارکت تحصیلی مورد تأکید قرار داده است، همچنین نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۱۹۸۵)، بر آن است تا در یک مدل یکپارچه، عامل محیطی حمایت تحصیلی را به واسطه عامل فردی سرمایه‌ی روانشناختی بر مشارکت تحصیلی بررسی کند. از سوی دیگر، از آنجاکه هیچ پژوهشی تاکنون متغیرهای بررسی‌شده در این پژوهش را به‌صورت یکجا و طی یک مدل به آزمون تجربی درنیاورده است، خلأ پژوهشی و نیز ضرورت انجام این پژوهش بارز می‌شود. علاوه بر این، با توجه به کم شدن انگیزه در دانشجویان و نیز اثرات سوء رقابت بر فرایند تحصیل ریو (۲۰۱۸)، تمرکز بر

1. Luthans, & Youssef-Morgan

2. Putwain, Connors, Symes, & Douglas-Osborn

3. Carmona-Halty, Salanova, Lorens, & Schaufeli,

4. Oriol-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza, & Molina-López

عوامل اثرگذار بر مشارکت تحصیلی با تأکید بر روانشناسی مثبت و ادراکات شناختی مؤثر، می‌تواند هم در نظام آموزشی کشور و هم در جامعه، برای جلوگیری از فرسودگی تحصیلی و نیز عملکرد تحصیلی بهتر، مؤثر باشد، چراکه کارمونا-هاتلی و همکاران (۲۰۱۹) و دلفینو (۲۰۱۹) معتقدند که عوامل شناختی، عاطفی و رفتاری مشارکت تحصیلی می‌توانند پیش‌بینی‌کننده نتایج بهتر و عملکرد درخشان تر تحصیلی یادگیرندگان باشد. با توجه به این موارد، پژوهش حاضر در پی بررسی ارتباط بین حمایت تحصیلی و مشارکت تحصیلی با نقش میانجی سرمایه‌ی روانشناختی بود.

روش

این پژوهش همبستگی از نوع مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری، شامل تمام دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کردستان بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند. با توجه به روش پژوهش از نوع مطالعات مدل یابی ساختاری، جهت برآورد حجم نمونه از روش تعیین حجم نمونه کلاین^۱ (۲۰۱۱) استفاده شد؛ بنابراین، با در نظر گرفتن ملاک ۵ الی ۵/۲ برابر تعداد سوالات، تعداد ۲۷۹ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی منظم انتخاب شد. به دلیل شیوع ویروس کرونا، لینک پرسشنامه برای دانشجویان ارسال شد. ملاک ورود به تحقیق، رضایت دانشجویان و ملاک خروج نیز ناقص بودن پرسشنامه‌های تکمیل شده بود. به شرکت‌کنندگان اعلام گردید که در تکمیل پرسشنامه‌ها نیازی به نوشتن نام و مشخصات نیست و آن‌ها با رضایت کامل پرسشنامه‌ها را تکمیل نمودند و بعد از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها و حذف نمودن داده‌های پرت، تعداد ۲۳۰ پرسشنامه (۱۰۸ زن، ۱۲۲ مرد) مبنای تحقیق قرار گرفت. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

مقیاس حمایت تحصیلی^۲: این مقیاس توسط ساندز و پلانکت^۳ (۲۰۰۵) ساخته شده است و شامل ۲۴ سؤال با مقیاس لیکرت است، که به صورت کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۴ نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس دارای چهار زیر مقیاس؛ حمایت تحصیلی از سوی مادر (۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸)، حمایت تحصیلی از سوی پدر (۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲)، حمایت تحصیلی از سوی معلم (۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴) و حمایت تحصیلی از سوی همسالان (۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶) است. 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 جهت تعیین روایی آن، ساختار عاملی مقیاس را در دو گروه نمونه، مهاجران آمریکای مرکزی و مهاجران مکزیکی، استفاده نمودند. آن‌ها با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی در هر دو گروه نمونه مورد مطالعه، به ساختار ۴ عاملی مشابه، با ۶۲ درصد واریانس تبیین شده در مهاجران مکزیکی و ۶۱ درصد واریانس تبیین شده در مهاجران آمریکای مرکزی، دست یافتند. در پژوهشی، سامانی و جعفری (۱۳۹۰) ضریب پایایی برای زیر مقیاس‌های حمایت تحصیلی از سوی مادر، حمایت تحصیلی از سوی پدر، حمایت تحصیلی از سوی معلم و حمایت تحصیلی از سوی همسالان به ترتیب، ۰/۸۵/۰/۸۵/۰/۸۵/۰/۷۶ و ۰/۷۶ به دست آمد. همچنین، سامانی و جعفری (۱۳۹۰) جهت احراز روایی

1. Kline
2. Academic Support Scale
3. Sands, & Plunkett

مقیاس، تحلیل عامل اکتشافی با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش ابلیمین را به کار گرفتند که بر اساس آن و مطابق با نسخه اصلی، ۴ عامل هر کدام با ۶ سؤال به دست آمد و توانست ۵۷ درصد از واریانس حمایت تحصیلی را تبیین کند. همچنین، شاخص‌های کفایت نمونه‌گیری (KMO) و آزمون کرویت بارلت به ترتیب ۰/۸۳ و ۲۴۸۴/۸۷ ($P < 0/001$) به دست آمدند. در این پژوهش، به منظور احراز روایی سازه‌ای ابزار، از تحلیل عاملی تأییدی از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری استفاده و ساختار چهار عاملی مقیاس تأیید شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل تحلیل عاملی پرسشنامه مشارکت تحصیلی ($X^2/df=1/70$ ، $RMSEA=0/05$ ، $PCLOSE=0/23$ ، $GFI=0/90$ ، $IFI=0/92$ ، $CFI=0/93$ ، $TLI=0/91$) حاکی از برازش خوب مدل است. همچنین، در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، که ضرایب آلفای کرونباخ برای حمایت تحصیلی از سوی مادر، حمایت تحصیلی از سوی پدر، حمایت تحصیلی از سوی معلم و حمایت تحصیلی از سوی همسالان و کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۴، ۰/۷۸ و ۰/۸۶ به دست آمد.

پرسشنامه‌ی سرمایه‌ی روانشناختی^۱ (PCQ): برای سنجش سرمایه‌ی روانشناختی از پرسشنامه سرمایه‌ی روانشناختی لوتانز و اولیو^۲ (۲۰۰۷) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۴ سؤال است که ۴ هر خرده مقیاس امید (۶،۵،۴،۳،۲،۱)، تاب‌آوری (۱۸،۱۷،۱۶،۱۵،۱۴،۱۳)، خوش‌بینی (۲۴،۲۳،۲۲،۲۱،۲۰،۱۹)، خودکارآمدی (۶،۵،۴،۳،۲،۱) را که هر کدام شامل ۶ گویه است، می‌سنجد و آزمودنی به هر گویه در مقیاس ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) لیکرت پاسخ می‌دهد. برای به دست آوردن نمره سرمایه‌ی روانشناختی ابتدا نمره هر خرده مقیاس به صورت جداگانه به دست می‌آید، سپس مجموع آن‌ها به عنوان نمره کل سرمایه‌ی روانشناختی محسوب می‌شود. لوتانز و اولیو (۲۰۰۷) پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای امید، ۰/۷۲، تاب‌آوری، ۰/۷۱، خودکارآمدی ۰/۸۵ و خوش‌بینی ۰/۷۹ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند. آن‌ها همچنین به منظور احراز روایی سازه‌ای پرسشنامه، از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم برای تأیید ۴ عامل و به ازای هر عامل ۶ سؤال، استفاده کردند که شاخص‌های نیکویی برازش آن ($X^2/df=3/22$ ، $RMSEA=0/04$ ، $CFI=0/97$) برازش خوب مدل پرسشنامه را نشان داده است. فرخی و سبزی (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، ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۶۵ به دست آمده‌اند و ضرایب آلفای کرونباخ را برای هر یک از ابعاد فوق به ترتیب، ۰/۸۰، ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۶۵ گزارش نموده‌اند. در این پژوهش، به منظور احراز روایی سازه‌ای ابزار، از تحلیل عاملی تأییدی از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری استفاده شد و ساختار چهار عاملی مقیاس تأیید شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل تحلیل عاملی پرسشنامه مشارکت تحصیلی ($X^2/df=1/58$ ، $RMSEA=0/04$ ، $PCLOSE=0/58$ ، $GFI=0/90$ ، $IFI=0/92$ ، $CFI=0/92$ ، $TLI=0/90$) حاکی از برازش خوب

1. Psychological Capital Questionnaire
2. Luthans, & Avolio

مدل است. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، که ضرایب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، امیدواری، خوشبینی، تاب‌آوری و نمره کل پرسشنامه به ترتیب، ۰/۷۳، ۰/۷۸، ۰/۶۶، ۰/۶۵ و ۰/۸۸ به دست آمد.

پرسشنامه‌ی مشارکت تحصیلی^۱: این پرسشنامه توسط ریو (۲۰۱۳) تهیه و تدوین شده است و دارای ۱۷ گویه با چهار زیر مقیاس است که با یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۷) پاسخ داده می‌شود. چهار زیر مقیاس این پرسشنامه عبارت‌اند از مشارکت رفتاری، (۶، ۷، ۸، ۹)، مشارکت شناختی (۱۴، ۱۵، ۱۶؛ ۱۷)، مشارکت عاطفی (۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳) و مشارکت عملی (۵، ۴، ۳، ۲، ۱). ریو (۲۰۱۳) روایی این پرسشنامه را از طریق روایی سازه، با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی محاسبه و مطلوب گزارش کرده است. علاوه بر این، وی پایایی این پرسشنامه را از طریق ضریب همسانی درونی به دست آورده است و ضرایب آلفا را برای مشارکت رفتاری ۰/۹۴، مشارکت شناختی ۰/۸۸، مشارکت عاطفی ۰/۷۸ و مشارکت عملی ۰/۸۲ گزارش کرده است. در ایران شاخص‌های روان‌سنجی این پرسشنامه توسط رضانی و خامسان (۱۳۹۶) بررسی شده است. این محققان به‌منظور بررسی همسانی درونی این پرسشنامه از ضرایب همبستگی میان عوامل با یکدیگر و با نمره کل (مشارکت تحصیلی) استفاده کردند که عامل‌های پرسشنامه مشارکت تحصیلی ریو با یکدیگر (۰/۵۶ تا ۰/۶۶) و با نمره کل (۰/۸۱ تا ۰/۸۶) ارتباط معنی‌دار داشتند. این ارتباط بین عوامل با نمره کل، قوی‌تر از عوامل با یکدیگر است که نشان دهنده همسانی درونی بالای این پرسشنامه است. همچنین، رضانی و خامسان (۱۳۹۶) پایایی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ و برای زیر مقیاس‌های مشارکت رفتاری، مشارکت شناختی، مشارکت عاطفی و مشارکت عملی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۹، ۰/۸۷ و ۰/۸۵ گزارش کردند. در این پژوهش، به‌منظور احراز روایی سازه‌ای ابزار، از تحلیل عاملی تأییدی از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری استفاده شد و ساختار چهار عاملی مقیاس تأیید شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل تحلیل عاملی پرسشنامه مشارکت تحصیلی ($X^2/df=1/71$ ، $RMSEA=0/05$ ، $PCLOSE=0/24$ ، $GFI=0/92$ ، $IFI=0/94$ ، $TLI=0/91$ ، $CFI=0/94$) حاکی از برازش خوب مدل است. همچنین، در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، که ضرایب آلفای کرونباخ برای مشارکت رفتاری، مشارکت شناختی، مشارکت عاطفی، مشارکت عملی و کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۷۳، ۰/۸۰، ۰/۷۲ و ۰/۸۴ به دست آمد.

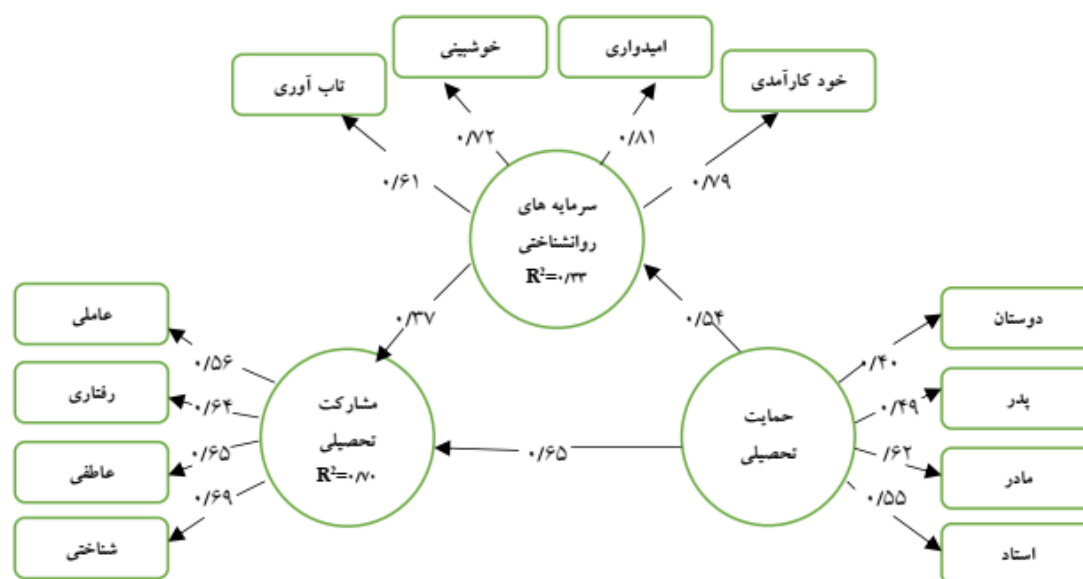
یافته‌ها

داده‌های حاصل از گروه نمونه با حجم ۲۳۰ نفر با میانگین سنی ۲۰/۸۴ و انحراف معیار ۲/۸۰ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. قبل از آزمون مدل، جهت اطمینان از رعایت مفروضه‌های زیربنایی استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری، ابتدا غربالگری داده‌های اولیه (بررسی داده‌های از دست‌رفته و بررسی داده‌های پرت) پژوهش صورت گرفت. سپس مفروضه‌های اصلی مدل یابی معادلات ساختاری (خطی بودن، نرمال بودن و هم خطی چندگانه) بررسی شدند.

جدول ۱. ماتریس همبستگی و میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	میانگین	انحراف استاندارد
۱ حمایت دوستان	-															۱۴/۱۲	۴/۳۰
۲ حمایت پدر	۰/۱۶*	-														۲۲/۱۳	۳/۰۲
۳ حمایت مادر	۰/۲۳**	۰/۳۷*	-													۲۲/۳۲	۲/۷۶
۴ حمایت معلم	۰/۲۲**	۰/۳۲**	۰/۳۳*	-												۲۱/۷	۳/۲۵
۵ حمایت تحصیلی	۰/۶۸**	۰/۶۴**	۰/۶۶**	۰/۶۸*	-											۸/۲۸	۸/۹۹
۶ خودکارآمدی	۰/۲۹**	۰/۲۳**	۰/۳۱**	۰/۱۹**	۰/۳۸*	-										۲۲/۱۷	۵/۲۱
۷ امیدواری	۰/۲۵**	۰/۳۱**	۰/۲۷**	۰/۲۳**	۰/۴*	۰/۶۸*	-									۲۳/۳۹	۴/۹۲
۸ خوشبینی	۰/۲۹**	۰/۲۳**	۰/۲۵**	۰/۱۷**	۰/۳۵**	۰/۴۵**	۰/۶۲*	-								۲۴/۰۴	۳/۸۵
۹ تاب آوری	۰/۳۱**	۰/۱۷**	۰/۱۶*	۰/۲۱**	۰/۳۴**	۰/۴۹**	۰/۴۷**	۰/۴۶*	-							۱۸/۸۶	۵/۱۵
۱۰ سرمایه‌ی روانشناختی	۰/۳۶**	۰/۲۹**	۰/۳۱**	۰/۲۵**	۰/۴۶**	۰/۸۳**	۰/۸۶**	۰/۷۵**	۰/۷۶*	-						۸۸/۴۸	۱۵/۴۳
۱۱ مشارکت عاملی	۰/۲۸**	۰/۲*	۰/۱۸**	۰/۳۱**	۰/۳۷**	۰/۳۲**	۰/۲۶**	۰/۱۶*	۰/۲۶**	۰/۳۲*	-					۲۳/۹۱	۶/۷۴
۱۲ مشارکت رفتاری	۰/۲۳**	۰/۳۱**	۰/۳*	۰/۲۶**	۰/۴*	۰/۳۱**	۰/۴*	۰/۲۹**	۰/۱۶*	۰/۳۶**	۰/۴۲*	-				۲۵/۱۳	۳/۰۷
۱۳ مشارکت عاطفی	۰/۲۷**	۰/۲۹**	۰/۳۱**	۰/۳۷**	۰/۴۶**	۰/۳۶**	۰/۴۹**	۰/۳۶**	۰/۳۶**	۰/۴۳**	۰/۳*	۰/۴۶*	-			۲۳/۵۸	۴/۹۰
۱۴ مشارکت شناختی	۰/۱۸**	۰/۱۸**	۰/۳۴**	۰/۳۵**	۰/۳۸**	۰/۴۶**	۰/۳۹**	۰/۳۱**	۰/۳*	۰/۴۶**	۰/۳۸**	۰/۴۶**	۰/۴۵**	۰/۴۳*	-	۲۱/۸۱	۴/۹۲
۱۵ مشارکت تحصیلی	۰/۱۸**	۰/۱۸**	۰/۳۴**	۰/۳۵**	۰/۳۸**	۰/۴۶**	۰/۳۹**	۰/۳۱**	۰/۳*	۰/۴۶**	۰/۳۸**	۰/۴۶**	۰/۴۵**	۰/۴۳**	۰/۷۵**	۹۴/۴۴	۱۴/۶۴

۰/۰۵* > P, ۰/۰۱** > P



شکل ۱. مدل آزمون شده مشارکت تحصیلی

در جدول ۱ ماتریس همبستگی (مرتبه صفر) بین متغیرهای پژوهش نشان داده شده است. با توجه به نتایج مشاهده شده روابط همه متغیرهای برون‌زاد، میانجی و درون‌زاد به صورت مثبت و معنی‌دار است. همچنین، دامنه ضرایب همبستگی بین کل متغیرهای مطالعه شده از ۰/۱۶ تا ۰/۸۶ است. علاوه بر این، روابط بین متغیرهای پژوهش، به جز در موارد معدود با احتمال ($P > ۰/۰۱$) معنی‌دار شده‌اند. مدل پیشنهادی در ابتدای تحلیل، با برازش مطلوب فاصله اندکی

داشت، لذا برای برازش مدل، اقدام به اصلاح مدل شد. سپس شاخص‌های نیکویی برازش مدل پژوهش ($X^2/df=1/62$)، $RMSEA=0/05$ ، $PCLOSE=0/40$ ، $GFI=0/94$ ، $IFI=0/96$ ، $CFI=0/96$ ، $NLI=0/90$) استنباط کرد که مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. شکل ۱ نشان دهنده مدل پژوهش است.

مسیرهای مدل، شامل مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری همگی معنی‌دار بودند. مطابق با مقادیر استاندارد ضرایب رگرسیونی مسیر مستقیم حمایت تحصیلی بر مشارکت تحصیلی ($\beta=0/65$ ، $P>0/01$) مسیر مستقیم حمایت تحصیلی بر سرمایه‌ی روانشناختی ($\beta=0/54$ ، $P>0/01$) و مسیر مستقیم سرمایه‌ی روانشناختی بر مشارکت تحصیلی ($\beta>0/01$)، مثبت و معنی‌دار بود. بالاترین ضریب مسیر در مدل اندازه‌گیری حمایت تحصیلی مربوط به حمایت مادر ($\beta=0/37$)، در مدل اندازه‌گیری سرمایه‌ی روانشناختی مربوط به امیدواری ($\beta=0/81$ ، $P>0/01$) و در مدل اندازه‌گیری مشارکت تحصیلی مربوط به عامل شناختی ($\beta=0/69$ ، $P>0/01$) است. ضرایب مسیر معنی‌دار و موجود در مدل در جدول ۲، به صورت اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل بیان شده است.

جدول ۲. ضرایب استاندارد مسیر مستقیم، غیرمستقیم، اثر کل و واریانس تبیین شده متغیرهای موجود در مدل

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
حمایت تحصیلی به مشارکت تحصیلی	۰/۶۵**	۰/۱۹	۰/۸۰	
حمایت تحصیلی به سرمایه‌ی روانشناختی	۰/۵۴**	-	۰/۵۸	
سرمایه‌ی روانشناختی به مشارکت تحصیلی	۰/۳۷**	-	۰/۳۰	
سرمایه‌ی روانشناختی	-	-	-	۰/۳۳
مشارکت تحصیلی	-	-	-	۰/۷۰

$P > 0/01$ ** $P > 0/05$ *

برای برآورد و تعیین معنی‌داری مسیرهای غیرمستقیم از دستور بوت استرپ در نرم‌افزار Amos استفاده شد.

جدول ۳. برآورد مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل با استفاده از بوت استرپ

مسیر	مقدار	معنی‌دار	حد پایین	حد بالا
حمایت تحصیلی به مشارکت تحصیلی به واسطه سرمایه‌ی روانشناختی	۰/۱۹	۰/۰۱	۰/۱۶	۰/۱۷

همان‌گونه که در جدول ۳ نیز گزارش شده است، مسیر غیرمستقیم موجود در مدل معنی‌دار ($P<0/01$) است و این

حاکی از معنی‌داری نقش میانجی سرمایه‌ی روانشناختی در رابطه حمایت تحصیلی و مشارکت تحصیلی است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف تدوین و آزمون مدل مشارکت تحصیلی با پیشایندهای محیطی (حمایت تحصیلی) و فردی (سرمایه‌ی روانشناختی) انجام پذیرفت. نتایج مربوط به بخشی از فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه حمایت تحصیلی، مشارکت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند، حاکی از آن بود که حمایت تحصیلی قادر به پیش‌بینی مشارکت تحصیلی است. این یافته با نتایج برخی پژوهش‌هایی مانند روبایو - تامایو و همکاران (۲۰۲۰)، دلفینو (۲۰۱۹)، گروز، سلارس، اسمیث و برابر (۲۰۱۵)، شیخ‌الاسلامی و کریمیان پور (۱۳۹۷) همسو است. در تبیین این یافته باید گفت که بر مبنای مدل کانل و

ولبورن (۲۰۱۶) و ریو (۲۰۱۸) دانشجویانی که از طرف والدین، دوستان و معلم حمایت می‌شوند، در خود احساس امنیت و ارزشمندی می‌کنند و دانشگاه را به‌عنوان یک محیط امن و حامی، درک می‌کنند. از این رو، آن‌ها در فعالیت‌های درسی مشارکت می‌کنند، نسبت به دوستان و اساتید خود واکنش‌های مثبت دارند، تلاش‌های لازم برای درک ایده‌های پیچیده و دشوار را به کار می‌گیرند و به‌صورت فعال در فرایند آموزش و یادگیری مشارکت دارند. به‌عبارت‌دیگر، چنین محیطی با فراهم آوردن فرصت انتخاب و گزینش در فعالیت‌های آموزشی مانند چگونگی انجام و به پایان رساندن تکلیف و انتخاب موضوعات درسی، همچنین با توجه به نظرات و ایده‌های دانشجویان و دریافت و پذیرش نقدهای آن‌ها و ایجاد فرصتی برای فکر کردن به امور مهم زندگی، بازخوردهای مؤثر، اولویت‌ها و اهداف، باعث مشارکت هرچه بیشتر آن‌ها در فعالیت‌های یادگیری می‌شود.

بخشی دیگر از یافته‌های مربوط به فرضیه پژوهش، ارتباط مثبت و معنی‌دار حمایت تحصیلی با سرمایه‌ی روانشناختی بود. یافته‌ای که همسو با نتایج پژوهش وانگ، بو، لی سونگ و لی (۲۰۲۱)، صدوقی و حجازی (۲۰۲۱)، البرایت و هیورد (۲۰۱۷)، الرشیدی و همکاران (۲۰۱۶) و بلند و همکاران (۱۳۹۶) است. مطابق نظریه خود تعیین‌گری، دریافت حمایت در محیط زندگی و تحصیلی، می‌تواند به‌عنوان یک تسهیلگر، قابلیت‌های درونی فرد را شکوفا سازد (ریو، ۲۰۱۸). در واقع، ادراک یادگیرنده از میزان حمایت و همراهی افراد مؤثر در زندگی‌اش، شکل دهنده باور او درباره خود و قابلیت‌هایش، نحوه مواجهه با مشکلات، نگاه مثبت به آینده و اهدافش، است. هرچه فرد در محیط حامی و دلگرم‌کننده فعالیت نماید، نحوه نگرش و نگاه او نسبت به خود به سمت ارزیابی‌های مثبت می‌رود. مطابق با نظر بندورا (۲۰۰۱)، حمایت‌های محیطی می‌تواند بر نحوه ادراک‌ها و شایستگی‌های فرد اثر قابل‌توجهی داشته باشد. وقتی دانشجو از طرف دوستان، والدین و معلم حمایت خود شود، می‌تواند به مسائل چالش‌برانگیز به‌صورت مشکلاتی که باید بر آن‌ها غلبه کرد، بنگرند. علاقه عمیق‌تری به فعالیت‌هایی که در آن‌ها مشارکت دارد، نشان دهد و تعهد بیشتری نسبت به علائق و فعالیت‌هایشان حس کند؛ در واقع خودکارآمدی بیشتری را تجربه نماید (الرشیدی و همکاران، ۲۰۱۶). افرادی که از سطوح بالاتر حمایت تحصیلی برخوردارند، احساس دل‌بستگی ایمن و حرمت نفس بیشتری دارند (وانگ، بو، لی سونگ و لی، ۲۰۲۱). این امر سبب می‌شود رویدادهای مثبت زندگی را به توانمندی‌ها و تلاش‌های خود نسبت داده و احساس کنترل بالایی بر رخدادهای زندگی داشته باشند. از سویی دیگر، رویدادهای منفی را ناشی از عوامل بیرونی و غیر پایدار بدانند؛ بنابراین خوش‌بین‌تر می‌شوند. متناسب با نظر صدوقی و حجازی (۲۰۲۱)، وجود منابع و پایگاه‌های حمایتی، از عوامل مؤثر در امیدواری افراد است. در دانشجویان و دانش‌آموزان این حمایت از طریق چهار منبع مهم والدین، معلم و همسالان از طریق تشویق مداوم و توجه مثبت شکل می‌گیرد، همین امر باعث می‌شود تا افراد در رویارویی با چالش‌ها و موانع دشوار تسلیم نشوند و هر زمان که با مانعی برخورد می‌کنند انگیزه خود را حفظ کرده و بتوانند برای نیل به اهداف خود گذرگاه‌های جانشین را امتحان کرده و تحمل کنند و این‌گونه است که امید بیشتری خواهند داشت (البرایت و هیورد، ۲۰۱۷). درنهایت همسالان، مدرسان و والدین از طریق فضایی صمیمی و یاریگر و حمایت‌کننده و به‌دوراز رقابت ناسالم

می‌توانند احساس شایستگی را که از ملزومات تاب‌آوری است، در یادگیرندگان تقویت کنند و آن‌ها را در مقابل فشارهای روانی محافظت کنند (بلند و همکاران، ۱۳۹۶). بدین ترتیب این دانشجویان، قدرت پذیرش واقعیت را دارند و قادرند تا موقعیت ناگوار را به شیوه مثبت‌تری پردازش کرده و خود را برای رویارویی با آن توانمند قلمداد کنند و تاب آور تر می‌شوند؛ آنچه این پژوهش هم تأیید نموده است.

یافته‌های دیگر پژوهش حاضر حاکی از آن است که سرمایه‌ی روانشناختی، مشارکت تحصیلی را به‌صورت مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی می‌کنند. این یافته در راستای یافته‌های پژوهش کارمونا-هاتلی و همکاران (۲۰۱۹)، اوریول-گرانادو و همکاران (۲۰۱۷)، فرهادی و همکاران (۱۳۹۵) و شریف موسوی و حجازی (۱۳۹۴) قرار دارد. سرمایه‌ی روانشناختی می‌تواند به‌عنوان منابع شخصی منجر به تقویت فرد در یک محیط کاری چالش‌برانگیز و نامشخص شود و به فرد برای موفقیت و فائق آمدن بر این محیط کمک نماید. سرمایه‌ی روانشناختی به دلیل ارزیابی مثبت شناختی از وقایع، فرآیندهای لازم برای توجه، تفسیر و حفظ احساسات مثبت و سازنده را در تعامل و مشارکت با محیط‌های آموزشی و تحصیلی، تسهیل می‌کند (لوتانز و یوسف-مورگان، ۲۰۱۷)؛ که این امر می‌تواند منجر به مشارکت بیشتر با مواد درسی، عمل نمودن در سطح بهینه و بالا رفتن عملکرد شود (فردریکسون، ۲۰۱۳). در واقع افرادی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند، برای رسیدن به نتیجه مطلوب از راهبردهای مطالعه و یادگیری به نحو مؤثرتری استفاده می‌کنند، این افراد راهبردهای شناختی و فراشناختی را بیشتر به کار می‌گیرند و در فعالیتهای تحصیلی با برنامه‌ریزی هدفمند و کوششی فراگیر، مسائل و چالش‌های تحصیلی را پشت سر می‌گذارند. همچنین، دانشجویانی که به لحاظ امیدواری در سطح بالاتری قرار دارند، تمرکز بیشتری بر اهداف خود دارند و نسبت به همکلاسی‌های خود، از انگیزه بیشتری برخوردارند. به‌گونه‌ای که پشتکار و اراده جدی برای مشارکت در امور تحصیلی دارند و تلاش بیشتری را صرف مدیریت امور آموزشی و یادگیری می‌کنند (پکران و پرری، ۲۰۱۴). همچنین، مشارکت و تعامل فعالانه یادگیرندگان در برنامه‌های تحصیلی و مواجهه مؤثر با چالش‌ها و موانع تحصیلی مستلزم باورهای خوش‌بینانه واقعی است. خوش‌بینی منجر به تلاش و مشارکت بیشتر دانشجویان در فعالیتهای تحصیلی می‌شود و یادگیرندگان خوش‌بین، کنترل بیشتری بر فرایند یادگیری خود دارند و سعی می‌کنند به نحو فعالی برنامه‌های آموزشی خود را دنبال کنند. درنهایت، افرادی که از تاب‌آوری بالایی برخوردارند، توانایی برخورد مؤثر با عقب ماندن، فشار یا استرس در موقعیت آموزشی را دارند، بنابراین این افراد می‌توانند با سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار اثرات مخرب مشکلات تحصیلی خود را کاهش دهند و در جهت مشارکت تحصیلی و مشارکت در برنامه‌های دانشگاه، با انگیزه بیشتری فعالیت نمایند (پوتواین و همکاران، ۲۰۱۳).

فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اینکه سرمایه‌ی روانشناختی نقش میانجی در رابطه حمایت تحصیلی با مشارکت تحصیلی ایفا می‌کند تأیید شد. در تبیین این یافته می‌توان گفت متناسب با نظریه شناختی اجتماعی و با استناد به مفهوم تعیین‌گری و نیز بر اساس مدل‌های مفهومی کانل و ولبورن (۲۰۱۶) و ریو (۲۰۱۸) حمایت تحصیلی از سوی والدین، اساتید و سایر دانشجویان محیطی حامی و دلگرم‌کننده ایجاد می‌کند، محیطی که یادگیرنده در آن احساس امنیت می‌کند

و موفقیت‌های خود را با تحسین اجتماعی، همراه می‌بیند و در خصوص اشتباهات یا شکست‌های خود، نگران سرزنش‌های تند و ناامیدکننده افراد مؤثر نیست. ایجاد چنین جوی می‌تواند ارزیابی فرد را از خود، هیجان‌ها و توانایی‌هایش به سمت مثبت سوق دهد. بدان معنا که فرد نسبت به قابلیت‌ها و توانایی‌های شخصی‌اش اعتماد کامل دارد، از کارهای چالش‌برانگیز استقبال می‌کند و بر این باور است که شرایط و وظایف مشکل، در حد توانایی و قابلیت اوست (خودکارآمدی). همچنین منجر به احساس کنترل فعالانه و سبک اسنادی مثبت در فرد و ایجاد قابلیت برنامه‌ریزی در مقابل چالش‌های تحصیلی و موقعیت‌های استرس‌زای آموزشی، می‌شود (خوش‌بینی) و نیز منجر به احساس خوشایند مربوط به تعیین و پیگیری اهداف، انگیزه‌مندی و تمرکز بر فعالیت‌ها می‌شود (امیدواری) و از تأثیر روانشناختی حوادث ناگوار جلوگیری می‌کند و دلگرمی حاصل از آن به فائق آمدن بر مشکل و انطباق‌پذیری مؤثر کمک می‌کند (تاب‌آوری). این ارزیابی‌های شناختی، هیجانی و ادراکی مثبت از خود، منجر به مشارکت تحصیلی فرد می‌شود به گونه‌ای که باعث می‌شود مطابق با نظر ریو (۲۰۱۸) دانشجو در زمینه فعالیت‌های تحصیلی تلاش بیشتری کند، همکاری بیشتری تدارک ببیند، پشتکار بیشتری نشان دهد (مشارکت رفتاری)، نسبت به همسالان، مدرسان و عوامل دانشگاه واکنش‌های مثبت نشان دهد و درس و فعالیت‌های آموزشی و فرهنگی و پژوهشی محیط دانشگاه را با ارزش تلقی کند (مشارکت عاطفی)، تمرکز بیشتری بر موضوعات درسی و مهارت‌های معلمی داشته باشد، از راهبردهای متنوع یادگیری برای درک بیشتر مطالب درسی بهره‌گیرد، از راهبردهای شناختی و فراشناختی به نحو مؤثرتری استفاده کند (مشارکت شناختی) و مهم‌تر از همه از طریق سؤال، مشارکت در اجرای برنامه‌های عملی و مهارت‌آموزی، ارائه پیشنهاد و بیان نیاز و علاقه خویش نقش فعالانه و سازنده‌ای در جریان آموزش ایفا کند (مشارکت عاملی).

مدل پژوهش توانست ۷۰ درصد از واریانس مشارکت تحصیلی را تبیین کند. به عبارت دیگر، حمایت تحصیلی و سرمایه‌ی روانشناختی عوامل مؤثری بر مشارکت تحصیلی بودند؛ بنابراین می‌توان گفت که محیط آموزشی، خانواده و دوستانی که حامی و دلگرم‌کننده هستند، نیز داشتن روابط ایمن با افراد مهم در زندگی تحصیلی، منجر به ایجاد ادراک‌های مثبت در دانشجو می‌شود. بدین ترتیب، یادگیرنده خود را در ایجاد نتایج دلخواه و مطلوب، همچنین پیگیری و رسیدن به اهداف، توانمند می‌بیند. علاوه بر این، او برنامه‌ریزی می‌کند و تا رسیدن به نتیجه دلخواه از تمرکز بر تلاش و کوشش دست برنمی‌دارد، اسنادهای مثبتی برای رسیدن به موفقیت دارد و با همه موانع با شناخت برخورد می‌کند. این‌گونه است که با مشارکت فعالانه و مشتاقانه اولویت و نیاز خویش را مطرح می‌کند، ترجیح‌ها و پیشنهادها را خویش را بیان می‌دارد و در مورد علایق خود با دیگران گفت‌وگو می‌کند.

استفاده از روش پژوهش کمی را می‌توان یکی از محدودیت‌های این مطالعه قلمداد کرد، زیرا با استفاده از روش تحقیق کیفی از طریق مصاحبه‌های ساختاری و نیمه ساختاری می‌توان به یافته‌های عمیق دست‌یافت. اگر تغییر در هدف‌های پژوهش امکان بهره‌جستن از روش‌های کیفی نظیر مصاحبه‌های عمیق و نیمه ساختاری را ممکن می‌ساخت به نتایج کامل‌تری منجر می‌شد. با توجه به اینکه اطلاعات مربوطه به صورت خود گزارشی بود، از این رو شایسته است که

تفسیر نتایج با احتیاط انجام پذیرد. بر اساس نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود خانواده‌ها و گروه دوستان و نیز اساتید و عوامل دانشگاه فرهنگیان نقش فعالانه‌تری در حمایت از دانشجویان خود جهت افزایش مشارکت و بهبود تحصیلی و نیز ارتقاء سرمایه‌های روانشناختی آنان، ایفا کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود در برنامه‌های درسی دانشگاه مشارکت و تعامل فعالانه یادگیرندگان در مواجهه مؤثر با چالش‌ها بیش‌ازپیش مدنظر قرار گیرد؛ همچنین پیشنهاد می‌شود کارگاه‌هایی با محوریت روش‌های ارتقاء حمایت در روابط، خوش‌بینی تحصیلی، انگیزش پیشرفت و سرزندگی تحصیلی در دانشگاه فرهنگیان برگزار گردد. از آنجاکه مشارکت تحصیلی یکی از عوامل مهم موفقیت و بهزیستی تحصیلی در دانشجویان است، پیشنهاد می‌شود سایر عوامل شناختی، هیجانی و محیطی اثرگذار بر این سازه مهم، در پژوهش‌های آینده بررسی شود.

منابع

- آزفنداک، کژال و عبدالله پور، محمد آزاد. (۱۳۹۷). رابطه خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی در دانشجویان. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۷، ۶۳-۷۸.
- بردبار، مریم و یوسفی، فریده. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط حامی خود پیروی و مشارکت تحصیلی. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۳(۴۹)، ۱۳-۲۸.
- بلند، حسن؛ انتظاری، مرجان و سعادت، سجاد. (۱۳۹۶). رابطه حمایت‌های اجتماعی ادراک شده از سوی خانواده و تاب‌آوری روانشناختی با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۲)، ۱۱۵-۱۲۲.
- رضزانی، ملیحه و خامسان، احمد. (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه مشارکت تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی مشارکت عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۸(۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴.
- سامانی، سیامک و جعفری، محمدعلی. (۱۳۹۰). بررسی کفایت شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس حمایت تحصیلی (نسخه فارسی). *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳(۱)، ۴۷-۶۰.
- شریف موسوی، فاطمه و الهه حجازی. (۱۳۹۴). رابطه عوامل بافتی و مشارکت تحصیلی، نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی، دومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، مشهد، دانشگاه تربیت‌حیدریه.
- شیخ‌الاسلامی، علی و کریمیان پور، غفار. (۱۳۹۷). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس حمایت تحصیلی و جو روانی-اجتماعی کلاس. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶(۱۰)، ۹۵-۱۱۱.
- عزیزی نژاد، بهاره. (۱۳۹۵). نقش حمایت اجتماعی مدارس بر سازگاری تحصیلی: اثر میانجی رضایت از مدرسه، امیدواری و خودکارآمدی دانش‌آموزان. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴(۱۳)، ۴۸-۵۷.
- فرخی، الهام و سبزی، ندا. (۱۳۹۴). شادکامی و ادراک الگوهای ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روانشناختی. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۴(۱۲)، ۲۱۱-۲۴۲.

فرهادی، علی، ساکی، کوروش، قدم پور، عزت اله، خلیلی گشنیگانی، زهرا و چهری، پرستو. (۱۳۹۵). پیش‌بینی ابعاد مشارکت تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های سرمایه‌ی روانشناختی دانشجویان. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۲)، ۱۲۷-۱۳۳.

References

- Albright, J. N. & Hurd, N. H. (2017). Constellations of social support among Underfered resented college students: Associations with mental health. *Applied Developmental Science*, 1-12.
- Alrashidi, O. Phan, H. P. & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualizations. *International Education Studies*, 9, 12, 41-52.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: rentice-Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agented perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Carmona-Halty, M. Salanova, M. Lorens, S. & Schaufeli, W. B. (2019). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology*.1-10.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (2016). *Competence, autonomy and relatedness: a motivational analysis of self-system processes*. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), Minnesota symposium on child psychology: Self- processes in development (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Delfino, A. P. (2019). Student Engagement and Academic Performance of Students of Partido State University. *Asian Journal of University Education*, 15, 1.1-16.
- Đurišić, M. & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *Ceps Journal*, 7, 3, 137-153.
- Fredricks, J. A. Filsecker, M. & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4.
- Fredrikson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53.
- Groves, M. Sellars, C. Smith, J. & Barber, A. (2015). Factors Affecting Student Engagement: A Case Study Examining Two Cohorts of Students Attending a Post-1992 University in the United Kingdom. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 27-37.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York The Guilford Press.
- Luthans, F. & Avolio, B. J. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 6, 138-146.

- 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.
- Oga-Baldwin, W. L. Q. & Fryer, L. K. (2018). Schools can improve motivational quality: Profile transitions across early foreign language learning experiences. *Motivation and Emotion*, 42(4), 527–545.
- Oriol-Granado, X. Mendoza-Lira, M. Covarrubias-Apablaza, C. & Molina-López, V. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Journal of Psychodidactics*, 22, 45–53.
- 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* (120–141). New York, NY: Taylor & Francis.
- Putwain, D. W. Connors, L. Symes, W. & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress and Coping*, 25(3), 349-358.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579–595.
- Reeve, J. (2018). *A self-determination theory perspective on student engagement*. In S. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (421-439). New York: Springer.
- Reeve, J. (2018). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579–595.
- Reeve, J. & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory into Practice*, 59(2), 150–161.
- Robayo-Tamayo, M. Blanco-Donoso, L. M. Roman, F. J. Carmona-Cobo, I. Moreno-Jimenez, B. & Garrosa, E. (2020). Academic engagement: A diary study on the mediating role of academic support. *Learning and Individual Differences*, 80, 101887.
- Sadoughi, M. & Hejazi, S. Y. (2021). Teacher support and academic engagement among EFL learners: The role of positive academic emotions. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101060.
- Sandoval - Hernandez A, & Cortes, D, (2013). Factors and conditions that promotes academic resilience: A cross-country perspective. *American psychologist*, 90, 130-144.
- 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, 244-253.
- Tian, L. Liu, B. Huang, S. & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991-1008.

- Wang, J. Bu, L. Li, Y. Song, J. & Li, N. (2021). The mediating effect 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.
- Wang, Z.H. Yang, H.L. Yang, Y.Q. Liu, D. Li, Z.H. Zhang, X.R. Zhang, Y.J. Shen, D. Chen, P.L. Song, W.Q. Wang, X.M. Wu, X.B. Yang, X.F. Mao, C. (2020). Prevalence of anxiety and depression symptom, and the demands for psychological knowledge and interventions in college students during COVID-19 epidemic: a large cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders*, 275, 188–193.
- Zhang Y. Qin X. & Ren P. (2018). Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm, *Computers in Human Behavior*, 89, 299-307.