

مدل ساختاری از رابطه سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی با بهزیستی تحصیلی:

نقش میانجی حس انسجام

بهرام ملکی*

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی علی بهزیستی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان براساس سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی با میانجی‌گری حس انسجام انجام شد. طرح پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل دانشگاه فرهنگیان استان کردستان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که از میان آن‌ها ۳۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس‌های بهزیستی تحصیلی و حس انسجام و پروفایل سرمایه‌های تحولی استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم‌افزارهای آماری SPSS-21 و AMOS-21 انجام شد. براساس نتایج به دست آمده، مدل علی رابطه بین سرمایه‌های درونی، سرمایه‌های بیرونی، حس انسجام و بهزیستی تحصیلی در دانشجویان از برازش مطلوبی برخوردار بود. با توجه به یافته‌ها، سرمایه‌های تحولی درونی، تحول بیرونی و حس انسجام بر بهزیستی تحصیلی تأثیر مستقیم، مثبت و معنی‌دار داشتند. سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی بر حس انسجام تأثیر مستقیم، مثبت و معنی‌دار داشتند. همچنین سرمایه‌های درونی و بیرونی با میانجی‌گری حس انسجام بر بهزیستی تحصیلی تأثیر غیرمستقیم مثبت داشتند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که ارتقای سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی و حس انسجام دانشجویان دانشگاه فرهنگیان می‌تواند بهزیستی تحصیلی آنان را به نحو معنی‌دار بهبود بخشد.

واژه‌های کلیدی: بهزیستی تحصیلی، حس انسجام، دانشجویان، سرمایه‌های بیرونی، سرمایه‌های درونی

* استادیار گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (b.maleki@cfu.ac.ir)

مقدمه

پژوهشگران مختلف، ضمن انتقاد از رویکرد جاری نظام‌های آموزشی، بر پیوند کارکردهای تحصیلی و هیجانی فراگیران تأکید کرده‌اند (Carmona-Halty, Schaufeli, Llorens, & Salanova, 2019; Pietarinen, Soini, & Pyhältö, 2014; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2012) و اعتقاد دارند چنانچه در برنامه‌ریزی‌های درسی، به‌شکل هم‌زمان به کارکردهای تحصیلی و عاطفی توجه شود، به بهسازی رابطه یادگیرنده و مدرسه و دانشگاه کمک شایانی می‌شود (Moradi, 2017). با توجه به اهمیت تحصیل در دانشگاه، یکی از مفاهیم مهم که امروزه توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده، بهزیستی تحصیلی^۱ است. پیش‌تر اعتقاد بر این بود که هیجان، تحصیل دانش‌آموزان و دانشجویان را مختل می‌کند؛ از این‌رو پژوهش‌ها صرفاً بر قلمرو تحصیلی تمرکز داشتند (Azadian Bojnordi, Bakhtiarpour, Makvandi, & Ehteshamzadeh, 2020). به‌منظور رفع این مسئله و آسیب‌های ناشی از آن، کارکردهای تحصیلی و عاطفی، پیوند داده شد و بر همین اساس، سازه بهزیستی تحصیلی با هدف ایجاد رابطه بین کارکردهای عاطفی و تحصیلی، بهسازی رابطه دانشجو - دانشگاه و ایجاد تغییرات موازی پیش‌رونده در یادگیرنده و محیط یادگیری، توسط Tuominen-Soini et al. (2012) توسعه یافت. آن‌ها بر این باور بودند که با توجه به اهمیت نقش محیط یادگیری و دستاوردهای تحصیلی در زندگی فردی و اجتماعی یادگیرندگان، بهزیستی این گروه را می‌توان در بافت محیط یادگیری، از جمله دانشگاه تعریف کرد. این سازه از چهار بعد تشکیل شده است که عبارت‌اند از: ۱- ارزش محیط آموزشی که نشان می‌دهد دانشجو، چه مقدار ارزش و قداست برای دانشگاه قائل است؛ ۲- فرسودگی نسبت به دانشگاه که خستگی از پاسخ‌گویی به انتظارات دانشگاه را منعکس می‌کند؛ ۳- رضایت از انتخاب تحصیل، که بر احساس رضایت شخصی از انتخاب مسیر و رشته تحصیلی برای دستیابی به اهداف شخصی دلالت دارد و ۴- مشارکت در امور دانشگاه، که با حالت ذهنی مثبت و متمرکز مربوط به مطالعه تعریف می‌شود و با ویژگی‌های جذب‌شدن در کارهای دانشگاه، گذاشتن وقت و انرژی، پایداری توجه و تعهد در دریافت مطالب مشخص می‌شود (Tuominen-Soini et al., 2012). بهزیستی تحصیلی دانشجویان از جمله مفاهیم مهم در حوزه پژوهشی نظام آموزش عالی است، زیرا این مفهوم کلید درک و شناخت دامنه گسترده‌ای از رفتارهای دانشجویان بوده و بر موفقیت و عملکرد تحصیلی آنان تأثیر بسزایی دارد (Mohammadi, 2021). امروزه یکی از اهداف مهم تربیتی در جوامع پیشرفته فراهم‌آوردن زمینه‌های بهزیستی در مدرسه برای دانش‌آموزان است (Sheikholeslami & Ghanbaritalab, 2019). می‌توان یکی از علل نهفته کیفیت پایین یادگیری،

¹. academic well-being

افت و ترک تحصیل را فقدان توجه به متغیرهای مرتبط با بهزیستی تحصیلی ازجمله سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی و حس انسجام دانست. به‌عنوان مثال مشخص شده است فرسودگی نسبت به آموزشگاه به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی باعث احساس بی‌کفایتی، تنیدگی، انگیزش ناکافی و در نهایت افت تحصیلی می‌شود (Kinnunen et al., 2016). در صورتی که مسئولین، کارکنان و اساتید دانشگاه به این نکته واقف شوند که یادگیرندگان در شرایط خاص چگونه رفتار می‌کنند، این امر مهم، می‌تواند منجر به افزایش اثرگذاری ابزارهای آموزشی، روش‌های آموزشی استادان، نظام آموزشی و در نهایت پیشرفت یادگیرندگان گردد (Yosefi Afrashte, Rezaei, & Sadeghi Pari, 2021). پژوهش‌ها نشان داده است، یادگیرندگانی که نیازهای روان‌شناختی آن‌ها برآورده شود، امید، اثربخشی، تاب‌آوری و خوش‌بینی بیشتری دارند که به‌نوبه خود منجر به عملکرد و بهزیستی تحصیلی بهتر می‌شود (Carmona-Halty et al., 2019). Tahmasebzadeh Sheikhlar, Azimi Aghbolagh, Ghaderi, and Seyed Nazarloo (2021) به این نتیجه رسیدند که ادراک دانشجویان از جو محیط دانشگاه، ساختار محیط آموزشی و ارتباط دانشجویان با استادان از شاخص‌های بهزیستی تحصیلی هستند. در پژوهشی دیگر مشخص شد، دانش‌آموزانی که از نظر هیجانی و شناختی با یادگیری و تحصیل میانه خوبی دارند، وقت و تلاش بیشتری صرف مطالعه می‌کنند و بهزیستی تحصیلی بالاتری دارند، به‌طور مناسب با نیازهای تحصیلی خود کنار آمده و بر مسائل دوران تحصیل فائق می‌آیند (Mirzaei Fandokht, Dortaj, Saadipour, Ebrahimi Ghavam, & Delavar, 2020).

عوامل بسیاری در شکل‌گیری این برون‌داد مهم تحصیلی مؤثر هستند که در مدل پیشنهادی این پژوهش، عامل سرمایه‌های تحولی^۱ مورد بررسی قرار گرفته است. بررسی تحول دوره جوانی از چند دهه پیش با گذر از تمرکز روی نواقص و کاستی‌های تحولی و پیشگیری از نابهنجاری‌ها، به سمت رویکرد بررسی نقاط قوت و منابع و تجربیاتی که برای موفقیت مهم هستند، تغییر جهت داد و همگام با روان‌شناسی مثبت‌نگر، نظریه‌ها و پژوهش‌های روان‌شناختی را متحول ساخت (Soares, Pais-, Ribeiro, & Silva, 2019). در حال حاضر نظریه‌های مرتبط با تحول مثبت دوره نوجوانی و جوانی در جوامع گوناگون، به‌خصوص در ارتباط با آموزش و پرورش و دانشگاه، نگاه ویژه‌ای به سرمایه‌های تحولی دارند (Syvertsen, Scales, & Toomey, 2021). نظریه تحول مثبت جوانی^۲ Lerner, Phelps, Forman, & Bowers (2009) یک نظریه در سطح کلان است که جنبه‌هایی از بهزیستی تحصیلی، انگیزش، رفتار و سازگاری انسان را تبیین می‌کند. این نظریه دربرگیرنده واژگان جدید مبتنی بر توانمندی‌های نوجوانان است که براساس آن‌ها هر فرد نوجوان دارای ظرفیت‌هایی برای رسیدن به تحول مثبت و موفقیت ازجمله سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی است (Syvertsen et al., 2021).

¹. developmental assets

². positive youth development

(al., 2021). براساس نظریه لرنر، شش عامل در تحول مثبت نوجوان نقش مؤثر دارند: شایستگی (اعمال مثبت فرد در حوزه‌های خاص تحصیلی، شناختی، اجتماعی و بهداشتی)، اطمینان (احساس درونی از خودکارآمدی و خودارزشمندی مثبت)، ارتباط (درگیری در فعالیت‌های اجتماعی)، منش (احترام به هنجارهای فرهنگی و اجتماعی)، مراقبت (احساس همدلی و همدردی با دیگران)، و هدفمندی (ارزیابی شناختی افراد از کیفیت کلی زندگی). نوجوان دارای این ویژگی‌ها به احتمال بیشتری با اعتماد و سلامت از عهده انجام تکالیف دوران نوجوانی برآمده و به دوران بزرگسالی گام می‌نهد. نظریه تحول مثبت جوانی همراه با نظریه بوم‌شناختی^۱ Bronfenbrenner (1979) هر دو بر تأثیر بافت بر فرد و رفتار سازگارانه (مثل بهزیستی تحصیلی) در طول دوران نوجوانی تأکید می‌کنند. شناسایی متغیرهای مؤثر در تحول مثبت نوجوانی مورد توجه پژوهشگران قلمرو روان‌شناسی مثبت-نگر بوده است. سرمایه‌های تحولی به‌عنوان یکی از این متغیرها در قلمرو روان‌شناسی مثبت‌نگر، سازه مهمی در آموزش و محیط زندگی نوجوانان و جوانان و نیز موفقیت تحصیلی آن‌هاست؛ این سازه به‌صورت مجموعه‌ای از ارتباط‌ها، فرصت‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌هایی تعریف می‌شود که پیامدهای مثبتی را برای آن‌ها در پی دارد و به‌طور کلی احتمال افزایش موفقیت در تحصیل، کاهش رفتارهای پرخطر، افزایش تاب‌آوری و در نهایت بهزیستی را به‌همراه دارد (Shek, Ma, & Liu, 2015). سرمایه‌های تحولی که هم‌سو با نظریه بوم‌شناختی Bronfenbrenner (1979) شکل گرفت، دو بعد دارد: بعد درونی سرمایه‌های تحولی (تحول آنچه در خود نوجوان و جوان، درونی شده است) و بعد بیرونی سرمایه‌های تحولی (آنچه دیگران برای نوجوان و جوان فراهم می‌کنند). چهار زیرمجموعه بعد درونی، تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، شایستگی‌های اجتماعی و هویت مثبت هستند و بعد بیرونی از چهار زیرمجموعه حمایت، توانمندسازی، مرزها و انتظارات و استفاده سازنده از زمان تشکیل شده است (Benson, Scales, & Syvertsen, 2011).

شواهد پژوهشی بسیاری از رابطه بین سرمایه‌های تحولی و برون‌دادهای فردی و تحصیلی در دانش‌آموزان و دانشجویان حمایت می‌کنند. پژوهش Pashak, Hagen, Allen, and Selley (2014) نشان می‌دهد بین سرمایه‌های تحولی و نمرات دانشجویان، همبستگی مثبت وجود دارد. مطابق با یافته Carlisle (2011) برخورداری از سرمایه‌های تحولی بالا به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا روابط بهتر و سالم‌تری با معلمان، والدین و هم‌سالان خود داشته باشند. پژوهش Chew, Osseck, Raygor, Eldridge-Houser, and Cox (2010) نشان می‌دهد یادگیرندگانی که از سرمایه‌های تحولی و حمایت‌های هم‌سالان برخوردار نیستند، بیشتر درگیر رفتارهای پرخطر می‌شوند. همچنین طبق یافته Scales, Benson, Roehlkepartain, Sesma, and Van Dulmen (2016) افراد با سرمایه‌های تحولی بالاتر، در ساختارهای اجتماعی بیشتری شرکت می‌کنند و در مدرسه، عملکرد مطلوب‌تری دارند.

¹. ecological theory

نتایج پژوهش Golestaneh, Soleimani, and Dhghni (2017) نیز در قالب یک مدل معادلات ساختاری از رابطه معنی‌دار سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی حمایت می‌کند. افزون بر آن، نتایج پژوهش‌های Rezaei Varmazyar, Sadiopour, Ibrahimi Ghavam, Delavar, and Asadzadeh (2018) و Sepehrmoush Moradi, and Hejazi (2018) نشانگر رابطه مستقیم و غیرمستقیم سرمایه‌های تحولی با بهزیستی روان‌شناختی است. براساس یافته‌های Rezaei Varmazyar et al. (2018) بین سرمایه‌های تحولی و درگیری تحصیلی یادگیرندگان در قالب یک مدل ساختاری، رابطه علی وجود دارد. فرایند تحصیل، چالش‌ها، موانع و فشارهای روانی را برای یادگیرنده به همراه دارد که بخش جدایی‌ناپذیر زندگی تحصیلی است و بر برون‌دادهای تحصیلی او اثرگذار است. در واقع می‌توان گفت، تحول شناختی و اجتماعی عامل مهمی در بهبود عملکرد تحصیلی است (Kamari, Fouladchang, & Khormae, 2020). در پژوهشی دیگر، که با روش مدل‌بانی معادلات ساختاری انجام شد، Azadian Bojnordi, et al. (2020) گزارش کردند که بین سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی با پایداری (سرزندگی) تحصیلی، رابطه مستقیم معنی‌دار وجود دارد. همچنین مشخص شد پایداری تحصیلی، رابطه سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی با بهزیستی تحصیلی را به صورت نسبی واسطه‌گری می‌کند. از طرف دیگر، پژوهش Zeinali, Akbari, Sadeghi, and Moghtader (2021a) نشان داد افزایش سرمایه‌های تحولی همراه با امید به تحصیل، با افزایش سرزندگی تحصیلی، بهزیستی تحصیلی و بازداري رفتاری همراه است. در پژوهشی دیگر سرزندگی تحصیلی در رابطه بین سرمایه‌های تحولی و امید به زندگی با بهزیستی تحصیلی و بازداري رفتاری نقش میانجی داشت (Zeinali et al., 2021b).

از سوی دیگر، یکی از عوامل فردی و شخصیتی مرتبط با بهزیستی تحصیلی در محیط دانشگاه، حس انسجام است. حس انسجام^۱ توسط Antonovsky (1993) مطرح شد. وی حس انسجام را به صورت جهت‌گیری شخصی به زندگی تعریف می‌کند. او بر این باور است که از طریق حس انسجام می‌توان توجیه کرد که چرا فردی می‌تواند حد بالایی از استرس را از سر بگذراند و سالم بماند. این سازه شخصیتی سه ویژگی دارد که عبارت‌اند از: ادراک‌پذیری^۲، کنترل‌پذیری^۳ و معنا‌داری^۴ (Togari, Yamazaki, Takayama, Grevenstein, & Bluemke, 2015; Schäfer et al., 2020). Yamaki, and Nakayama (2008) در یک مطالعه زمینه‌یابی، آثار حس انسجام را بر بهزیستی دانشجویان ژاپنی پیگیری کردند. تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد افرادی که نمره پایه و نیز نمره بعدی آن‌ها در حس انسجام بالا بوده نمراتشان در حد بالایی پیش‌بینی کننده بهزیستی جسمی و

¹. sense of coherence

². comprehensibility

³. manageability

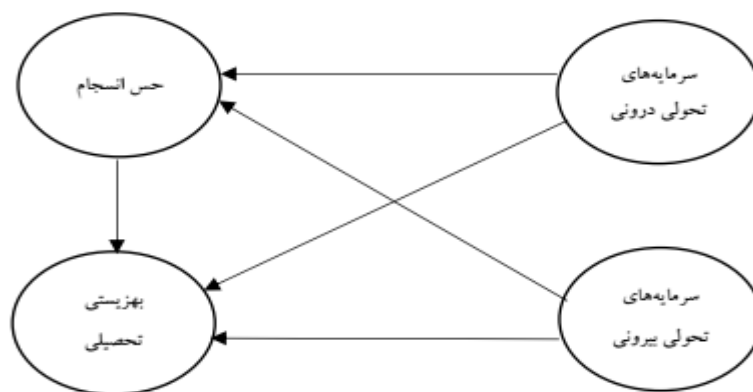
⁴. meaningfulness

روانی است. در پژوهشی نشان داده شد که حس انسجام قوی و رشد یافته، سلامت جسمانی را ارتقا می‌بخشد و رسیدن به سطوح بالای بهزیستی را تسهیل می‌کند (Hart, Wilson, & Hittner, 2006). Holmberg, Thelin, and Stiernström (2004) در پژوهشی نشان دادند که سطح مطلوب موفقیت، شادکامی، بهزیستی، توان مقابله با تنش و غلبه بر بحران روان‌شناختی، موفقیت شغلی و روابط اجتماعی خوشایند، رابطه‌ای قوی با نمرات بالا در حس انسجام داشته است. در مطالعه Grayson (2008) رابطه مثبت بین حس انسجام و عملکرد تحصیلی دانشجویان ترم اول یافت شد. در پژوهش دیگر، بین حس انسجام با عملکرد تحصیلی و موفقیت در حرفه پزشکی دانشجویان علوم پزشکی همبستگی مثبت و معنی‌دار مشاهده شد (Tartas, Walkiewicz, Budzinski, Majkowicz, & Wojcikiewicz, 2014). افراد دارای حس انسجام بالا، حتی اگر فعالیت و تکلیفی همانند کسب علم برای آنان لذت‌بخش و رغبت‌انگیز نباشد؛ با استفاده از راهبردهایی، این فعالیت‌ها را به فعالیت مثبت‌تری تبدیل می‌کنند و از انجام آن لذت می‌برند (Narimani, & Eyni, 2021). همین عامل هم منجر به افزایش عملکرد تحصیلی در این گروه از دانشجویان می‌شود (Sobhi, Ghaffari, & Mohammadi, 2011; Molae, 2016; Srensen, Klungsyr, Kleiner, & Klepp, 2021). Youzbashkandi et al. (2021) رابطه بین حس انسجام و خوددلسوزی با بهزیستی تحصیلی، با نقش میانجی خودآگاهی هیجانی را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند حس انسجام و خودآگاهی هیجانی به‌طور معنی‌داری می‌توانند بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی کنند. براساس یافته‌های این پژوهش، خودآگاهی هیجانی در رابطه بین حس انسجام و خوددلسوزی با بهزیستی تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند.

بدیهی است توجه به سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی و حس انسجام به‌عنوان مهم‌ترین متغیرهای این پژوهش و تأثیر آن‌ها بر بهزیستی تحصیلی یک مسئله اساسی است؛ بنابراین شناسایی متغیرهای اثرگذار بر بهزیستی تحصیلی دانشجویان دانشگاه از فعالیت‌های مهم روان‌شناسان تربیتی است که امروزه به دغدغه اساسی برای پژوهشگران و مسئولین آموزشی تبدیل شده است. نکته مهم در استفاده از نتایج مطالعات آن است که وقتی درباره پدیده‌های پیچیده‌ای از جمله بهزیستی تحصیلی دانشجویان بحث می‌شود، توجه به نقش مجموعه‌ای از عوامل بسیار ضروری است و مطالعه روابط هم‌زمان چند متغیر بر روی متغیر ملاک ارجحیت و ارزش بیشتر داشته و ممکن است به نتایج متفاوتی منجر شود. اگرچه در مطالعات مختلف رابطه بین سرمایه‌های تحولی با بهزیستی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته و در آن‌ها به نقش میانجی متغیرهای مختلفی اشاره شده است، اما در این میان تابه‌حال مطالعه‌ای که نشان دهد حس انسجام در ارتباط با بهزیستی تحصیلی در دانشجویان، نقش میانجی‌گری ایفا کند، انجام نگرفته است. با توجه به اهمیت بررسی عوامل مؤثر بر تحول مثبت در دوران دانشگاه و تأثیر آن بر برون‌دادهای تحصیلی، در این پژوهش کوشش شد با بهره‌مندی از

مفاهیم نظری، مدل جدیدی برای تبیین بهزیستی تحصیلی ارائه شود تا با کمک الگوهای پیشین بتوان مفاهیم پژوهش را گسترش داد؛ به گونه‌ای که در آن حس انسجام نقش میانجی‌گری در رابطه بین سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی و بهزیستی تحصیلی ایفا کند. از این رو، با هدف کلی ارائه مدلی علی از روابط مستقیم و غیرمستقیم سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی و بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی حس انسجام، این فرضیه‌ها آزمون شدند:

- ۱- سرمایه‌های تحولی درونی بر بهزیستی تحصیلی دانشجویان دانشگاه اثر مستقیم دارد.
 - ۲- سرمایه‌های تحولی بیرونی بر بهزیستی تحصیلی دانشجویان دانشگاه اثر مستقیم دارد.
 - ۳- حس انسجام بر بهزیستی تحصیلی دانشجویان دانشگاه اثر مستقیم دارد.
 - ۴- سرمایه‌های تحولی درونی با میانجی‌گری حس انسجام بر بهزیستی تحصیلی دانشجویان اثر غیرمستقیم دارد.
 - ۵- سرمایه‌های تحولی بیرونی با میانجی‌گری حس انسجام بر بهزیستی تحصیلی دانشجویان اثر غیرمستقیم دارد.
- در شکل ۱ مدل پیشنهادی پژوهش از روابط بین متغیرها ارائه شده است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

روش پژوهش

این پژوهش از نوع همبستگی است که به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای مدل پژوهش را مورد بررسی قرار داده است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل دانشگاه فرهنگیان استان کردستان (شهر سنندج) در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که براساس آمار اعلام‌شده دانشگاه تعداد آن‌ها ۲۰۱۱ نفر بود. تعداد افراد نمونه، با در نظر گرفتن ملاک Kline

(2016) مبنی بر ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل، تعیین شد؛ بنابراین تعداد ۳۰۰ دانشجو، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. بدین صورت که با استفاده از فهرست اعضای جامعه آماری، اعضای نمونه در تمامی رشته‌ها به تناسب تعداد دانشجویان زن و مرد در هر رشته تحصیلی انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به نمونه شامل تحصیل در دوره کارشناسی دانشگاه فرهنگیان و نداشتن آشنایی و تجربه قبلی با ابزارهای پژوهش بود. ملاک‌های خروج از نمونه نیز نبود هریک از ملاک‌های ورود به نمونه و نیز اعلام انصراف دانشجو از پاسخ‌گویی به پرسش‌ها در نظر گرفته شد.

اطلاعات جمعیت‌شناختی گروه نمونه نشان داد که ۴۷ درصد (۱۴۱ نفر) از اعضای گروه نمونه را زنان و ۵۳ درصد (۱۵۹ نفر) را مردان تشکیل دادند. میانگین و انحراف معیار سن گروه نمونه به ترتیب برابر با ۲۰/۸۴ و ۲/۸۰ سال بود. در گروه نمونه، ۱۷۹ نفر (۵۹/۷ درصد) رشته آموزش ابتدایی، ۴۸ نفر (۱۶ درصد) رشته تربیت‌بدنی، ۳۶ نفر (۱۲ درصد) رشته ریاضی، ۱۴ نفر (۴/۶ درصد) رشته مشاوره، ۱۲ نفر (۴ درصد) رشته کودکان استثنایی و ۱۱ نفر (۳/۷ درصد) رشته علوم اجتماعی بودند. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

مقیاس بهزیستی تحصیلی: مقیاس بهزیستی تحصیلی^۱ توسط Tuominen-Soini et al. (2012) با تجمیع ابعاد چهارگانه (ارزش دانشگاه، فرسودگی نسبت به دانشگاه، رضایت‌مندی تحصیلی و مشارکت در امور دانشگاه) ابداع شده است. این مقیاس خودگزارش‌دهی، میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با ۳۱ گویه در طیف لیکرت می‌سنجد. گویه‌های ۱ تا ۸ زیرمقیاس ارزش دانشگاه، گویه‌های ۹ تا ۱۸ زیرمقیاس فرسودگی نسبت به دانشگاه (که به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند)، گویه‌های ۱۹ تا ۲۲ زیرمقیاس رضایت‌مندی تحصیلی و گویه‌های ۲۳ تا ۳۱ زیرمقیاس مشارکت در امور دانشگاه را اندازه می‌گیرند. نمره بالا در این مقیاس نشان‌دهنده بهزیستی بالای تحصیلی است. نمره‌گذاری براساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) انجام می‌شود. Tuominen-Soini et al. (2012) روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی کردند و سازه‌های چهارگانه آن را مورد تأیید قرار دادند و همچنین آلفای کرونباخ آن را برای ابعاد چهارگانه ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و مشارکت در امور مدرسه به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۷۷، ۰/۶۴ و ۰/۹۴ محاسبه کردند. Mohanna and Talepasand (2016) در تحقیق خود آلفای ۰/۷۰ را برای مقیاس بهزیستی تحصیلی گزارش کردند. در پژوهش Ghadampour, Radmehr, and Yousefvand (2018) پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد. در پژوهش Tahmasebzadeh Sheikhlar (2020) پایایی مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و پایایی ترکیبی ۰/۹۱ به دست آمد. در پژوهش حاضر روایی سازه

1. Academic Well -Being Scale

مقیاس با استفاده از تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. شاخص‌های برازش ($\chi^2/df = ۰/۹۴$, $GFI = ۰/۹۸$, $TLI = ۰/۰۵۶$, $RMSEA = ۰/۰۸۴$ و $PCLOSE = ۰/۸۴$) حاکی از برازش مطلوب مقیاس بود. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برای کل مقیاس $۰/۸۰$ و برای مؤلفه‌های چهارگانه آن به ترتیب $۰/۸۴$, $۰/۷۲$, $۰/۷۸$ و $۰/۸۹$ به دست آمد.

پروفاایل سرمایه‌های تحولی: پروفاایل سرمایه‌های تحولی^۱ برای سنجش دو مؤلفه به نام‌های سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه‌های تحولی بیرونی توسط مؤسسه پژوهشی مینه‌سوتای امریکا (Search Institute, 2005) ساخته شده است. هرکدام از این دو مؤلفه شامل زیرمقیاس‌هایی است که درمجموع مقیاس سرمایه‌های تحولی را تشکیل می‌دهند. ابعاد سرمایه‌های تحولی درونی یا شخصی شامل تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، شایستگی‌های اجتماعی و هویت مثبت و ابعاد سرمایه‌های تحولی بیرونی یا بافتی شامل حمایت، توانمندسازی، انتظارات و استفاده سازنده از زمان است. این ابزار شامل ۵۸ گویه (۲۳ گویه سرمایه‌های تحولی بیرونی و ۳۵ گویه سرمایه‌های تحولی درونی) است و گویه‌های آن روی طیف چهار درجه‌ای لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۴ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند. Mazloomi, Atabay, Rahimi, Fallahzadeh, and Vaezi (2019) در پژوهشی با انجام تحلیل عاملی اکتشافی روی این ابزار، دو عامل سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی را شناسایی و مقدار ضریب آلفا برای سرمایه‌های تحولی را $۰/۹۲$ و برای مؤلفه‌های سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی به ترتیب $۰/۸۴$ و $۰/۸۹$ گزارش کرده‌اند. Zeinali et al. (2021a) نیز روایی سازه این ابزار را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی، تأیید و آلفای کرونباخ آن را $۰/۷۹$ گزارش کردند. در این پژوهش، پایایی کل به روش آلفای کرونباخ $۰/۷۸$ و برای مؤلفه‌های سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی به ترتیب $۰/۷۷$ و $۰/۸۰$ به دست آمد. روایی مقیاس نیز با استفاده از تحلیل عامل تأییدی بررسی شد. نتایج تحلیل عاملی مؤید آن بود که همه گویه‌ها در عامل‌های خود بارگذاری شدند و وجود دو عامل مورد تأیید قرار گرفت. شاخص‌های برازش ($\chi^2/df = ۲/۳۸$, $GFI = ۰/۹۰$, $TLI = ۰/۰۶۱$ و $RMSEA = ۰/۰۵۸$) حاکی از برازش مطلوب مقیاس بود.

مقیاس حس انسجام: فرم کوتاه مقیاس حس انسجام^۲ توسط Antonovsky (1993) طراحی شده است. این مقیاس ۱۳ گویه دارد که هر گویه براساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم تا ۷ = کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود و شامل سه زیرمقیاس ادراک‌پذیری، کنترل‌پذیری و معناداری است. محدوده نمرات این مقیاس از ۱۳ تا ۹۱ است که نمره بالاتر نشانگر حس انسجام بالاست. نمره ۱۳ تا ۶۳ بیانگر حس انسجام پایین و نمره ۶۴ تا ۷۹ نشانه حس انسجام متوسط است. نمره ۸۰ تا ۹۱ نیز حس انسجام بالا را نشان می‌دهد (Antonovsky, 1993). در مطالعات انجام‌شده آلفای

^۱ Developmental Asset Profile (DAP)

^۲ Sense of Coherence (SOC) scale

کرونباخ حس انسجام از ۰/۸۲ تا ۰/۸۶ گزارش شده است (Rohani, Khanjari, Abedi, Oskouie, & Langius-Eklöf, 2010). در ایران Mohammadzadeh, Poursharifi, and Alipour (2010) مقیاس مذکور را پس از ترجمه، روی دانشجویان ایرانی هنجاریابی کردند که آلفای کرونباخ مقیاس برای دانشجویان مرد و زن به ترتیب برابر با ۰/۷۵ و ۰/۷۸ به دست آمد. در این پژوهش، پایایی کل مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ و برای زیرمقیاس‌های ادراک‌پذیری، کنترل‌پذیری و معناداری به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۸۲ و ۰/۸۶ به دست آمد. همچنین روایی مقیاس با استفاده از تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که براساس آن بار عاملی هیچ‌یک از گویه‌ها کمتر از ۰/۳۰ نبود. بنابراین هیچ گویه‌ای حذف نشد و عامل‌های مقیاس تأیید شدند. شاخص‌های برازش ($X^2/df = 2/52$ ، $GFI = 0/90$ ، $TLI = 0/94$ ، $RMSEA = 0/05$ و $PCLOSE = 0/85$)، حاکی از برازش مطلوب مقیاس بود.

پس از کسب مجوزهای لازم از مسئولین دانشگاه و به‌منظور رعایت پروتکل‌های بهداشتی، با توجه به شرایط همه‌گیری بیماری کووید-۱۹، پژوهش حاضر در فضای مجازی برگزار شد. بدین صورت که پس از مشخص شدن افراد نمونه، با استفاده از اطلاعات آموزش دانشگاه همه افراد در یک گروه واتساپ عضو شدند. مقیاس‌های مربوطه از طریق برنامه گوگل فرم آماده شدند و از آزمودنی‌ها خواسته شد برای تکمیل مقیاس‌ها بر روی لینک‌های مربوطه کلیک کنند. برای اجرای پژوهش، توضیحات لازم به‌منظور آشنایی با اهداف و کم‌وکیف پژوهش و رعایت ملاک‌های ورود و نحوه همکاری و تکمیل مقیاس‌ها و همچنین رعایت اصول اخلاقی پژوهش، از جمله کدهای ۲، ۱۳ و ۱۴ (منافع حاصل از یافته‌ها در جهت پیشرفت دانش بشری)، کد ۲۰ (هماهنگی پژوهش با موازین دینی و فرهنگی) و کدهای ۱، ۳، و ۲۴ (رضایت شرکت‌کنندگان و نماینده قانونی آن‌ها) (General Code of Ethics in Medical Sciences, 2013) ارائه شد. داده‌های پژوهش در بازه زمانی یک‌هفته‌ای، در هفته اول اسفند ۱۴۰۰ گردآوری شد. به‌منظور تحلیل داده‌های آماری، از ضریب همبستگی پیرسون با نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۱ و به‌منظور بررسی روابط ساختاری میان متغیر-ها، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۱ استفاده شد.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش مانند میانگین، انحراف معیار، شاخص‌های کجی^۱ و کشیدگی^۲ و نیز آماره‌های تحمل^۳ و عامل تورم واریانس^۴ در جدول ۱ ارائه شده است.

^۱. skewness

^۲. kurtosis

^۳. tolerance

^۴. variance inflation factor (VIF)

جدول ۱. اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	آماره تحمل	عامل تورم واریانس
سرمایه‌های	۱۸/۲۰	۳/۲۷	-۰/۴۲۳	-۰/۵۱۱	۰/۹۱	۱/۰۹
تحویلی	۲۱/۷۴	۲/۸۵	۰/۴۳۳	-۰/۵۷۶		
درونی	۲۳/۰۳	۳/۰۴	-۰/۰۷۲	-۰/۵۶۴		
هویت مثبت	۱۹/۱۱	۴/۶۱	-۰/۱۶۳	-۰/۰۷۴		
سرمایه‌های	۱۳/۳۴	۵/۸۵	-۰/۱۹۸	-۰/۵۶۵	۰/۹۰	۱/۱۰
تحویلی	۱۰/۲۱	۲/۱۷	۰/۵۱	-۰/۶۸		
بیرونی	۱۹/۱۱	۳/۲۴	۰/۴۳۳	-۰/۵۷۶		
استفاده سازنده از زمان	۱۵/۷۶	۴/۷۶	۰/۰۷۲	-۰/۵۶۴		
حس	۹/۰۳	۳/۰۴	-۰/۱۶۳	-۱/۰۷۴	۰/۸۸	۱/۱۳
انسجام	۱۰/۲۱	۲/۳۴	۰/۰۳۴	-۰/۰۵۹		
معناداری	۱۳/۱۲	۴/۱۱	-۰/۱۲۴	-۰/۰۵۶		
بهره‌یستی	۲۷/۱۱	۴/۶۱	۰/۰۴۵	-۰/۱۸۷	-	-
تحصیلی	۳۵/۳۱	۳/۴۲	۰/۱۱۲	-۰/۵۶۱		
رضایت‌مندی تحصیلی	۹/۱۹	۲/۶۹	۰/۱۴۳	-۰/۲۱۱		
مشارکت در امور دانشگاه	۲۴/۱۷	۶/۲۲	۰/۲۵۶	-۰/۱۳۵		

پیش از تحلیل داده‌ها با استفاده از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، ابتدا پیش‌فرض‌های نرمال بودن توزیع داده‌ها، خطی بودن، هم‌خطی چندگانه و استقلال خطاها آزمون و تأیید شدند. جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون‌های کجی و کشیدگی استفاده شد (جدول ۱). با توجه به اینکه آماره‌های کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش همه بین ۲- و ۲+ بودند، فرض نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌شود. همچنین جهت بررسی هم‌خطی چندگانه، از آماره تحمل و عامل تورم واریانس استفاده شد که نتایج آن نیز مطابق با جدول ۱ بود. طبق این جدول، برای همه متغیرها آماره عامل تورم واریانس، کمتر از ۱۰ و آماره تحمل بیشتر از ۰/۱۰ بود؛ بنابراین مفروضه عدم هم‌خطی چندگانه رعایت شده است. همچنین برای آزمون مفروضه استقلال خطاها از آزمون دوربین-واتسون^۱ استفاده شد و مقدار آن برابر ۲/۰۸ به دست آمد که قرار داشتن آن در بازه ۲/۵-۱/۵ بیانگر رعایت مفروضه استقلال خطاهاست.

^۱. Durbin-Watson

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
۱. تعهد به یادگیری	-														
۲. ارزش‌های مثبت	۰/۱۶*	-													
۳. شایستگی‌های اجتماعی	۰/۳۷**	۰/۲۳**	-												
۴. هویت مثبت	۰/۳۳**	۰/۳۲**	۰/۲۲**	-											
۵. حمایت	۰/۳۳**	۰/۲۵**	۰/۲۴**	۰/۳۱**	-										
۶. توانمندسازی	۰/۳۸**	۰/۱۹*	۰/۳۱**	۰/۲۳**	۰/۲۹**	-									
۷. انتظارات	۰/۱۹*	۰/۴۰**	۰/۲۳**	۰/۲۷**	۰/۳۱**	۰/۲۵**	-								
۸. استفاده سازنده از زمان	۰/۲۹*	۰/۴۵**	۰/۳۵**	۰/۱۷*	۰/۲۵**	۰/۲۳**	۰/۲۹**	-							
۹. ادراک‌پذیری	۰/۱۹*	۰/۲۲**	۰/۱۸*	۰/۲۱**	۰/۲۱**	۰/۲۲*	۰/۲۶**	۰/۳۱**	-						
۱۰. کنترل‌پذیری	۰/۳۱**	۰/۲۳**	۰/۲۵**	۰/۲۶**	۰/۳۲**	۰/۲۵**	۰/۳۱**	۰/۲۹**	۰/۳۰**	-					
۱۱. معناداری	۰/۳۲*	۰/۲۶**	۰/۲۷*	۰/۱۸*	۰/۳۲**	۰/۲۰**	۰/۳۱**	۰/۱۸*	۰/۲۰**	۰/۲۸**	-				
۱۲. ارزش دانشگاه	۰/۲۸**	۰/۲۶**	۰/۲۶**	۰/۲۹**	۰/۱۷*	۰/۱۶*	۰/۱۷*	۰/۲۶**	۰/۲۵**	۰/۲۱**	۰/۲۳**	-			
۱۳. فرسودگی نسبت به دانشگاه	۰/۲۷**	۰/۳۰**	۰/۳۳**	۰/۲۶**	۰/۱۸*	۰/۲۲**	۰/۲۱**	۰/۲۲**	۰/۲۱**	۰/۱۹**	۰/۲۴**	۰/۲۷**	-		
۱۴. رضایت‌مندی تحصیلی	۰/۳۵**	۰/۳۵**	۰/۳۱**	۰/۲۴**	۰/۳۰**	۰/۲۱**	۰/۲۴**	۰/۲۴**	۰/۲۳**	۰/۲۷**	۰/۲۱**	۰/۲۱**	۰/۱۸*	-	
۱۵. مشارکت در امور دانشگاه	۰/۲۸**	۰/۴۲**	۰/۳۱**	۰/۲۵**	۰/۳۵**	۰/۳۰**	۰/۲۲**	۰/۲۰**	۰/۲۵**	۰/۱۸*	۰/۲۴**	۰/۳۴**	۰/۱۸*	۰/۱۸*	-

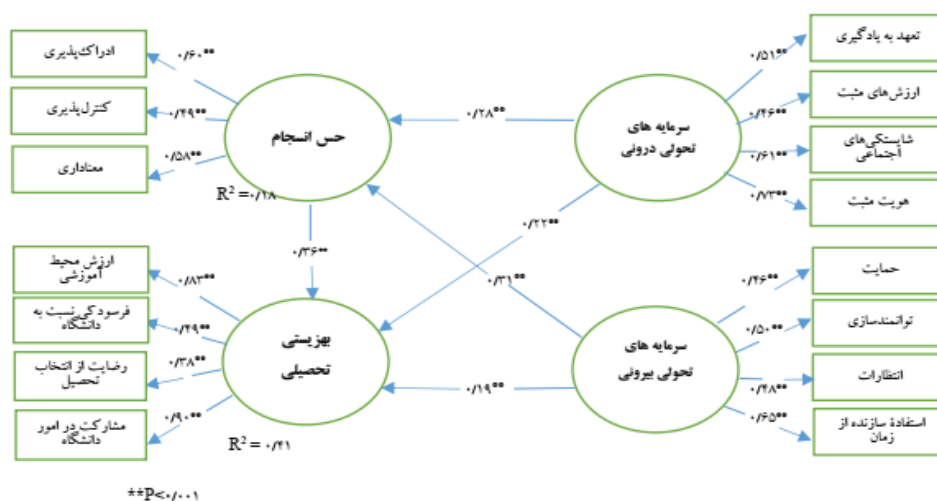
* $p < 0.05$ ** $p < 0.001$

براساس جدول ۲، تمام متغیرهای پژوهش دارای همبستگی معنی‌دار با یکدیگر هستند. این امر نشانگر انتخاب مناسب متغیرها در این پژوهش براساس پیشینه پژوهشی و بررسی‌های انجام‌گرفته در گذشته است. مطابق با این جدول، بین سرمایه‌های تحولی درونی با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار ($p < 0.01$)؛ بین سرمایه‌های تحولی بیرونی با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار ($p < 0.01$) و بین حس انسجام و بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار ($p < 0.05$) وجود دارد. با توجه به رعایت مفروضه‌ها، ضرایب مسیر و برازندگی مدل پیشنهادی ارزیابی شد. در جدول ۳ شاخص‌های برازش مدل پژوهش نشان داده شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص	X ² /df	RMSEA	PCLOSE	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI	IFI
مقدار مدل	۲/۲۷	۰/۰۲۴	۰/۴۲	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۷
مقدار قابل قبول	≤ ۳	≤ ۰/۰۸	≥ ۰/۰۵	≥ ۰/۹۰	≥ ۰/۸۰	≥ ۰/۹۰	≥ ۰/۹۰	≥ ۰/۹۰	≥ ۰/۹۰

در مجموع با توجه به مقادیر شاخص‌های برازش مدل تدوین‌شده و مرز مقادیر قابل قبول که در جدول ۳ ذکر شده، می‌توان گفت که مدل ارائه‌شده در این تحقیق مورد قبول است. به عبارت دیگر، با مدنظر قرار دادن دامنه مطلوب برای این شاخص‌ها می‌توان گفت داده‌ها مدل نظری پژوهش را تا حد زیادی حمایت می‌کنند؛ در نتیجه این شاخص‌ها دلالت بر قابل قبول بودن مدل پژوهش دارند. شکل ۲ ضرایب استاندارد مسیرها را در مدل نهایی آزمون‌شده نشان می‌دهد.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

چنان‌که در شکل ۲ دیده می‌شود، مسیرهای مدل همگی مثبت و معنی‌دار هستند. ضرایب استاندارد نشانگر اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مدل پژوهش در جدول ۴ آمده است. برای برآورد و تعیین معنی‌داری مسیرهای غیرمستقیم مدل از دستور بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

جدول ۴. ضرایب استاندارد مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مدل پژوهش

مسیر	مقدار t	اثر مستقیم	سطح معنی‌داری	اثر غیرمستقیم	سطح معنی‌داری	اثر کل	وارianس تبیین شده
سرمایه‌های تحولی درونی به بهزیستی تحصیلی	۴/۹۶	۰/۲۲	۰/۰۰۳	۰/۲۷	۰/۰۰۸	۰/۴۹	
سرمایه‌های تحولی بیرونی به بهزیستی تحصیلی	۲/۲۲	۰/۱۹	۰/۰۰۱	۰/۲۴	۰/۰۲۷	۰/۴۳	
حس انسجام به بهزیستی تحصیلی	۵/۸۱	۰/۳۶	۰/۰۰۱	-	-	۰/۳۶	
سرمایه‌های تحولی درونی به حس انسجام	۴/۷۸	۰/۲۸	۰/۰۰۴	-	-	۰/۲۸	
سرمایه‌های تحولی بیرونی به حس انسجام	۴/۵۴	۰/۳۱	۰/۰۰۲	-	-	۰/۳۱	
حس انسجام							۰/۱۸
بهزیستی تحصیلی							۰/۴۱

مطابق با جدول ۴، تمام مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم در مدل نهایی معنی‌دار هستند. به این صورت که سرمایه‌های تحولی درونی ($\beta = ۰/۲۲, p = ۰/۰۰۳$) و بیرونی ($\beta = ۰/۱۹, p = ۰/۰۰۱$) به‌طور مستقیم بر بهزیستی تحصیلی تأثیر مثبت و معنی‌دار دارند. همچنین تأثیر حس انسجام بر بهزیستی تحصیلی مثبت و معنی‌دار است ($\beta = ۰/۳۶, p = ۰/۰۰۱$). سرمایه‌های تحولی درونی ($\beta = ۰/۲۸, p = ۰/۰۰۴$) و بیرونی ($\beta = ۰/۳۱, p = ۰/۰۰۲$) بر حس انسجام تأثیر مستقیم مثبت و معنی‌دار دارند. همچنین مسیرهای غیرمستقیم نشان می‌دهند نقش میانجی حس انسجام در روابط بین سرمایه‌های تحولی درونی ($\beta = ۰/۲۷, p = ۰/۰۰۸$) و سرمایه‌های تحولی بیرونی ($\beta = ۰/۲۴, p = ۰/۰۰۲۷$) با بهزیستی تحصیلی دانشجویان معنی‌دار است؛ بنابراین فرضیه اثر غیرمستقیم متغیرهای سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه‌های تحولی بیرونی بر بهزیستی تحصیلی پذیرفته می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین علی بهزیستی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان براساس سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه‌های تحولی بیرونی با میانجی‌گری حس انسجام انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که متغیرهای سرمایه‌های درونی و سرمایه‌های بیرونی و حس انسجام بر بهزیستی تحصیلی در دانشجویان اثر مستقیم و معنی‌دار داشتند. همچنین سرمایه‌های تحولی بیرونی و درونی از طریق حس انسجام بر بهزیستی تحصیلی تأثیر غیرمستقیم داشتند.

نتایج پژوهش نشان داد سرمایه‌های تحولی درونی بر بهزیستی تحصیلی دانشجویان دانشگاه اثر مستقیم و مثبت دارد. این یافته با نتایج مطالعات پیشین (Azadian Bojnordi et al., 2020; Pashak et al., 2014; Scales et al., 2016; Sepehrnoush Moradi, & Hejazi, 2018; Zeinali et al., 2020a, 2021b) که نشان دادند افزایش سرمایه‌های تحولی درونی با افزایش بهزیستی تحصیلی و عملکرد مطلوب‌تر در یادگیرندگان همراه است، هم‌سوست. در تبیین تأثیر سرمایه‌های تحولی درونی بر بهزیستی تحصیلی می‌توان گفت از دلایل افزایش تنیدگی در محیط‌های یادگیری و کاهش رضایت‌مندی تحصیلی، تفکیک کارکردهای عاطفی و ویژگی‌های فردی از کارکردهای تحصیلی است (Azadian Bojnordi et al., 2020). با توجه به اینکه سرمایه‌های تحولی بر ویژگی‌های مثبت جوانان تمرکز دارد و با علم به تأثیر عوامل شناختی و فردی بر برون‌دادهای تحصیلی، می‌توان این تأثیر را در چهارچوب سرمایه‌های تحولی درونی تبیین کرد. دانشجویان با سرمایه‌های تحولی درونی بالاتر، دارای ارتباطات اجتماعی بیشتر، فرصت‌های یادگیری گسترده‌تر، عزت‌نفس بالاتر و مهارت‌های بیشتری هستند که طبیعتاً پیامدهای مثبت و احساس رضایت کلی بیشتری از تحصیل به بار می‌آورد. با توجه به تعریف سرمایه‌های تحولی درونی به‌عنوان خصوصیتی مانند انگیزه و تعهد به پیشرفت تحصیلی و یادگیری مادام‌العمر، ارزش‌های مثبت شخصی، شایستگی‌های اجتماعی و هویت شخصی می‌توان ارتباط این متغیر و مؤلفه‌های آن را با بهزیستی تحصیلی تبیین کرد (Soares et al., 2019). براساس نظریه تحول جوانی، دانشجویانی که سرمایه تحولی درونی بالاتری دارند دارای تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، شایستگی‌های اجتماعی و هویت مثبت بیشتری هستند (Benson et al., 2011). داشتن این ویژگی‌ها کمک می‌کند بهتر بتوانند در فرایند تحصیل، چالش‌ها، موانع و فشارهای روانی را تحمل کرده و با موفقیت از آن‌ها عبور کنند، در نتیجه در دانشگاه از بهزیستی بالاتری برخوردار باشند.

همچنین مشخص شد سرمایه‌های تحولی بیرونی بر بهزیستی تحصیلی دانشجویان دانشگاه اثر مستقیم و مثبت دارد. این یافته با نتایج مطالعات پیشین که تأثیر مستقیم و غیرمستقیم سرمایه‌های تحولی بیرونی (حمایت، توانمندسازی، انتظارات و استفاده سازنده از زمان) بر بهزیستی تحصیلی و درگیری تحصیلی را مورد تأیید قرار دادند (Azadian Bojnordi et al., 2020; Benson et al., 2011; Rezaei Varmazyar et al., 2018; Sepehrnoush Moradi & Hejazi, 2018; Zeinali et al., 2021a, 2021b) هم‌سوئی دارد و در قالب نظریه تحول مثبت جوانی (Lerner et al., 2009) و نظریه بوم‌شناختی Bronfenbrenner (1979) قابل تبیین است. با توجه به اینکه بعد بیرونی - بافتی سرمایه‌های تحولی، تجارب مثبتی است که افراد در زندگی روزمره از رابطه با مردم و نظام اجتماعی خود دریافت می‌کنند، این بعد از سرمایه‌های تحولی می‌تواند بر بهزیستی تحصیلی آن‌ها اثرگذار باشد. از مؤلفه‌های مهم سرمایه‌های تحولی بیرونی، خانواده و مدرسه است. هنگامی که فرزندان در بافت خانوادگی مساعدی رشد می‌کنند، زمینه برای رشد سالم جسمانی و روانی، به‌ویژه در سنین

نوجوانی و جوانی، فراهم می‌شود. افزون‌بر آن، الگوهای ارتباطی در خانواده و عواملی همچون نگرش والدین به تحصیل، می‌تواند نقش بسزایی در انگیزش، خودکارآمدی (Golestaneh et al., 2017) و بهزیستی تحصیلی فرزندان (Mirzaei Fandokht et al., 2020) داشته باشد. نقش دانشگاه نیز به‌عنوان یکی از سرمایه‌های تحولی بیرونی در تبیین بهزیستی تحصیلی دانشجویان قابل انکار نیست. پژوهش‌ها نشان می‌دهند تعامل‌های دانشجویان در دانشگاه، ارتباط معنی‌داری با مشارکت فعالانه آن‌ها در امر تحصیل دارد؛ به عبارت دیگر، هرچه منابع حمایتی دانشجویان بیشتر و کارآمدتر باشد، برون‌دادهای تحصیلی بالایی مانند موفقیت و بهزیستی تحصیلی شکل می‌گیرد (Zeinali et al., 2021a). افرادی که از سطوح بالاتر سرمایه‌های تحولی بیرونی برخوردار باشند، در مقایسه با افرادی که از این‌گونه حمایت‌ها محروم‌اند، از عزت‌نفس بیشتری برخوردارند. این سرمایه‌ها منجر به رویکرد مثبت و خوش‌بینانه‌ای می‌شود که برای بهزیستی تحصیلی آن‌ها سودمند است (Rezaei Varmazyar et al., 2018).

یافته دیگری که در پژوهش حاضر به دست آمد نشان داد، حس انسجام بر بهزیستی تحصیلی دانشجویان دانشگاه اثر مستقیم و مثبت دارد. این یافته نیز با نتایج پژوهش‌های پیشین (Grayson, 2008; Grevenstein & Bluemke, 2015; Mohammadi Youzbashkandi et al., 2021; Sobhi et al., 2016) هم‌سوئی دارد. در این مطالعات نشان داده شد که حس انسجام و خودآگاهی هیجانی به‌طور معنی‌داری می‌توانند بهزیستی تحصیلی را در یادگیرندگان پیش‌بینی کنند. در مطالعه Sobhi et al. (2016) مشخص شد حس انسجام منجر به افزایش عملکرد تحصیلی در دانشجویان می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت حس انسجام به‌عنوان یکی از پیشایندهای تحصیلی در دو سطح فردی و اجتماعی (خانواده، هم‌سالان، مدرسه و دانشگاه) در فرایند تحصیل افراد مؤثر است (Mohammadi Youzbashkandi et al., 2021). با توجه به اینکه حس انسجام دانشجویان را در مقابل تهدیدها، موانع و فشارهای محیطی در حیطه تحصیل توانمند می‌سازد، این احساس در زمینه تحصیل باعث افزایش تلاش و پشتکار شده و همراه با افزایش عزت‌نفس و احساس خودکارآمدی بر یادگیری موفق و ثمربخش تأثیر می‌گذارد. بدین صورت که نخست باعث به ثمر رسیدن توانایی‌ها، مهارت‌ها و پیشرفت علمی شده، سپس موجب افزایش موفقیت تحصیلی و در نهایت منجر به بهزیستی تحصیلی می‌شود.

در بررسی نقش میانجی حس انسجام در رابطه بین متغیرهای پژوهش مشخص شد، سرمایه‌های تحولی درونی با میانجی‌گری حس انسجام بر بهزیستی تحصیلی دانشجویان دانشگاه اثر غیرمستقیم و مثبت دارد. به این معنا که سرمایه‌های تحولی درونی افزون‌بر تأثیر مستقیم، از طریق افزایش حس انسجام نیز منجر به بهزیستی تحصیلی در دانشجویان می‌شود. پژوهشی که به‌طور مستقیم با این نتایج هم‌سو باشد یافت نشد، اما مطالعاتی هستند که می‌توان چنین نتایجی را از آن‌ها استنتاج کرد

(Mohammadi Youzbashkandi et al., 2021; Sobhi et al., 2016; Tahmasebzadeh Sheikhlar, 2020; Tartas et al., 2014; Togari et al., 2008). در مطالعه Mohammadi Youzbashkandi et al. (2021) رابطه بین حس انسجام و خوددلسوزی با بهزیستی تحصیلی، با نقش میانجی خودآگاهی هیجانی بررسی شد و مشخص گردید حس انسجام و خودآگاهی هیجانی به طور معنی داری می توانند بهزیستی تحصیلی را پیش بینی کنند. همچنین در مطالعه Tartas et al. (2014) حس انسجام به عملکرد تحصیلی و موفقیت در حرفه پزشکی منجر شد. در تبیین این یافته می توان گفت حس انسجام بالا مانع تأثیر عوامل استرس زای محیطی بر سلامت عمومی افراد می شود (Schäfer et al., 2020) و این موضوع می تواند تمایل به کنترل بهتر و مؤثرتر تکالیف و فشارهای محیطی را افزایش داده و بهزیستی شخصی و تحصیلی بیشتری را برای افراد به همراه آورد، این در حالی است که حس انسجام پایین موجب آسیب پذیری بیشتر فرد در برابر فشارها و انتظارات می شود (Narimani & Eyni, 2021). سرمایه های تحولی درونی از جمله تعهد به یادگیری، ارزش های مثبت، شایستگی های اجتماعی و هویت مثبت به دانشجویان کمک می کنند تا حس انسجام بیشتری در خود تجربه نموده و از این طریق به عزت نفس و خودکارآمدی بالاتری در مواجهه با تکالیف و وظایف محول شده از طرف دانشگاه دست یابند. افراد با حس انسجام قوی می توانند محیط را برای داشتن یک رفتار یا عمل معنادار و مناسب درک و کنترل نمایند (Lindblad, Sandelin, Petersson, Rohani, & Langius-Eklöf, 2016). به بیان دیگر، براساس نظریه Antonovsky (1993) از طریق حس انسجام می توان توجیه کرد که چرا فردی می تواند در مقابل حد بالایی از استرس تاب بیاورد و بهزیستی بالایی داشته باشد. در افراد با حس انسجام قوی و رشد یافته، اطلاعات مربوط به مؤلفه های شناختی مرتب، جامع، ساختارمند و روشن بوده و مغشوش، آسیب دیده، تصادفی و انعطاف ناپذیر نیست. از این رو، دانشجویانی که حس انسجام قوی دارند، انتظار دارند محرک های مورد مواجهه آنها در آینده قابل پیش بینی باشند یا حداقل در زمان مواجهه با تکالیف و رویداد استرس زا، رفتاری واضح و مرتب از خود نشان دهند. همین مسئله باعث می شود رفتارهای سازمان یافته تر و منطقی تر از خود نشان دهند. فردی که یک حس انسجام قوی در او پرورش یافته است صفات شخصیتی سلامتی را از خود ظاهر می سازد که منجر به خوش بینی و سازگاری در برخی حوزه های رفتاری می شود. افراد با حس انسجام قوی قادر به درک، پیش بینی و سازمان دهی منابع استرس داخلی و بیرونی هستند. حس انسجام می تواند باعث فراخوانی الگوهایی از پاسخ در موقعیتهایی شود که در آنها تحریک مغز، پیام هایی برای فعال کردن منابع مناسب بدن ارسال کرده و منجر به درک ضرورت و مقابله ابزاری و احساسی مناسب با آن موقعیت ها شود (Antonovsky, 1993).

علاوه بر این، براساس یافته دیگر در مورد نقش میانجی حس انسجام مشخص شد، سرمایه های تحولی بیرونی با میانجی گری حس انسجام بر بهزیستی تحصیلی دانشجویان دانشگاه اثر غیرمستقیم

مثبت دارد. از این رو به نظر می‌رسد وجود حس انسجام به نیرومندی اثرات سرمایه‌های تحولی بیرونی بر بهزیستی تحصیلی می‌افزاید. در این قسمت نیز پژوهشی که به‌طور مستقیم با این نتایج هم‌سو باشد یافت نشد، اما مطالعاتی هستند که می‌توان چنین نتایجی را از آن‌ها استنتاج کرد (Mohammadi Youzbashkandi et al., 2021; Sobhi et al., 2016; Srensen et al., 2011; Tartas et al., 2014; Togari et al., 2008). پژوهش Srensen et al. (2011) نشان داد حمایت اجتماعی و احساس انسجام هر دو بخشی از واریانس بهزیستی و سلامت را تبیین می‌کنند و تعامل بین این دو متغیر وقتی که فرد رویدادهای منفی زندگی را تجربه می‌کند افزایش می‌یابد. در تبیین این یافته نیز می‌توان گفت خانواده، هم‌سالان و دوستان، محیط دانشگاه و سایر منابع حمایتی، با ارتقای سرمایه‌های تحولی بیرونی سبب می‌شوند تا دانشجو بهتر بتواند با سختی‌ها و چالش‌ها و موانع تحصیلی روبرو شده و از خود تاب‌آوری و انسجام بیشتری نشان دهد. زمانی افراد به درک روشنی از داشتن حس انسجام در خود می‌رسند که رویدادهای زندگی که با آن روبرو می‌شوند قابل مدیریت و حل شدن باشد و در این شرایط منابعی وجود داشته باشد که با مشکلات مقابله کنند، از جمله این منابع، می‌توان حمایت دریافت‌شده از سوی خانواده، دوستان و دیگر آشنایان و همکاران را نام برد. در این شرایط فرد احساس کنترل بیشتری بر شرایط، وظایف و تکالیف تحصیلی دارد. از آنجایی که یکی از مؤلفه‌های حس انسجام، قابل مدیریت بودن رویدادها و مسائل است، وقتی دانشجو بتواند با ارتباطات اجتماعی با دیگران احساس تسلط بیشتری بر تکالیف و وظایف دوران تحصیل داشته باشد به یک احساس کنترل همراه با لذت درونی شده بیشتری می‌رسد. بنابراین سرمایه‌های بیرونی با افزایش حس انسجام در دانشجو می‌تواند نقش بسزایی در افزایش بهزیستی تحصیلی او داشته باشد.

در مجموع می‌توان گفت سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی و حس انسجام می‌توانند نقش مهمی در افزایش بهزیستی تحصیلی در دانشجویان ایفا کنند. بنابراین با توجه به اهمیت موضوع بهزیستی تحصیلی، هدف قرار دادن این سه مؤلفه در فرایند تحصیل دانشجویان دانشگاه فرهنگیان می‌تواند در افزایش بهزیستی تحصیلی آنان تأثیر به‌سزایی داشته باشد. به عبارت دیگر، دانشجویی که دارای ویژگی‌های مثبت درونی از جمله تعهد، هویت مثبت، ارزش‌ها، مهارت‌ها و شایستگی‌های اجتماعی است و در عین حال از منابع حمایتی مانند خانواده، دوستان و هم‌سالان و محیط دانشگاه برخوردار است، در مواجهه با چالش‌های تحصیلی، پایداری و انسجام بیشتری از خود نشان داده و بهزیستی و رضایتمندی تحصیلی و شغلی بیشتری را تجربه خواهد کرد.

یافته‌های این پژوهش الگوی مناسبی را در اختیار دانشجویان و صاحب‌نظران قرار می‌دهد، چراکه مطابق با پشتوانه‌های نظری مدل پیشنهادی (نظریه بوم‌شناختی Bronfenbrenner (1979) و نظریه تحول جوانی Lerner et al. (2009))، موفقیت و بهزیستی تحصیلی از تعامل کارآمد ویژگی‌های درون‌فردی و اجتماعی حاصل می‌شود؛ بنابراین می‌توان از طریق غنی‌سازی محیط اجتماعی

دانشجویان و پرورش مهارت‌ها و توانمندی‌های فردی آن‌ها، افزون بر تأثیرگذاری مستقیم بر برون‌دادهای تحصیلی، در جهت شناخت عوامل میانجی ازجمله حس انسجام نیز تلاش کرد. با توجه به اینکه امروزه در سطح بین‌المللی از چهارچوب نظری سرمایه‌های تحولی در جهت ارتقای تحول مثبت نوجوانان و جوانان استفاده می‌گردد (Syvertsen et al., 2021)، توصیه می‌شود این چهارچوب در اولویت‌های برنامه‌ریزی آموزشی در سطوح منطقه‌ای و ملی نیز قرار بگیرد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌های نیز روبه‌رو بود. مقطعی بودن پژوهش، محدود بودن نمونه به دانشجویان شهر سنج و استفاده از دانشجویان دوره‌های برخاط ازجمله این محدودیت‌ها بود. ازاین‌رو پیشنهاد می‌شود مشابه مطالعه حاضر در سایر شهرها، با نمونه‌های دیگر و نیز با مقایسه دانشجویان دوره‌های حضوری و برخاط انجام گردد و یافته‌های آن با یافته‌های پژوهش حاضر مقایسه شود. پیشنهاد می‌شود از روش‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات همچون مصاحبه (فردی، خانوادگی) و مشاهده و روش‌های پژوهش کیفی استفاده شود تا اطلاعات کامل‌تر و دقیق‌تری به دست آید. همچنین پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی، نقش سایر متغیرهای مرتبط با بهزیستی تحصیلی ازجمله هیجان‌های تحصیلی، حمایت اجتماعی ادراک‌شده و مانند آن با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در دانشجویان بررسی شود.

منابع

- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science & Medicine*, 36(6), 725-733.
- Azadian Bojnordi, M., Bakhtiarpour, S., Makvandi, B., & Ehteshamzadeh, P. (2020). Internal and external developmental assets and academic well-being: The mediating role of academic buoyancy. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 16(64), 426-436. [Persian]
- Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in Child Development and Behavior*, 41(1), 197-230.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carlisle, M. (2011). Healthy relationships and building developmental assets in middle school students. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 18-32.
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., & Salanova, M. (2019). Satisfaction of basic psychological needs leads to better academic performance via increased psychological capital: A three-wave longitudinal study among high school students. *Frontiers in psychology*, 10(1), 1-12.
- Chew, W., Osseck, J., Raygor, D., Eldridge-Houser, J., & Cox, C. (2010). Developmental assets: Profile of youth in a juvenile justice facility. *Journal of School Health*, 80(2), 66-72.
- General Code of Ethics in Medical Sciences (2013). <https://researchdeputy.uswr.ac.ir/index.jsp?fkeyid=&siteid=56&pageid=9320&siteid=56>, 2023
- Ghadampour, E., Radmehr, F., & Yousefvand, L. (2018). The effect training of assertiveness program on academic well-being girl students in first grade. *The Journal of New Thoughts on Education*, 14(3), 165-180. [Persian]
- Golestaneh, M., Soleimani, L., & Dhghni, Y. (2017). Relationship between developmental assets and academic achievement: Mediating role of psychological capital. *Psychological Achievements*, 24(1), 127-150. [Persian]
- Grayson, J. P. (2008). Sense of coherence and academic achievement of domestic and international students: A comparative analysis. *Higher education*, 56(4), 473-492.
- Grevenstein, D., & Bluemke, M. (2015). Can the Big Five explain the criterion validity of sense of coherence for mental health, life satisfaction, and personal distress? *Personality and Individual Differences*, 77(1), 106-111.
- Hart, K. E., Wilson, T. L., & Hittner, J. B. (2006). A psychosocial resilience model to account for medical well-being in relation to sense of coherence. *Journal of Health Psychology*, 11(6), 857-862.
- Holmberg, S., Thelin, A., & Stiernström, E. L. (2004). Relationship of sense of coherence to other psychosocial indices. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(4), 227-236.
- Kamari, S., Fouladchang, M., & Khormaei, F. (2020). A causal explanation of academic well-being based on social cognition, social achievement goals and academic and social positive emotions. *Educational Psychology*, 16(57), 119-148. [Persian]
- Kinnunen, J. M., Lindfors, P., Rimpelä, A., Salmela-Aro, K., Rathmann, K., & Perelman, A. (2016). Academic well-being and smoking among 14-to 17-year-old schoolchildren in six European cities. *Journal of adolescence*, 50(6):56-64.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling (4th Ed.)*. New York: The Guilford Press.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. E., & Bowers, E. P. (2009). *Positive youth development*. John Wiley & Sons.

- Lindblad, C., Sandelin, K., Petersson, L. M., Rohani, C., & Langius-Eklöf, A. (2016). Stability of item sense of coherence (SOC) scale: a longitudinal prospective study in women for breast cancer. *Quality of Life Research*, 25(3), 753-760.
- Mazloomi, S. S., Atabay, R. A., Rahimi, M., Fallahzadeh, H., & Vaezi, A. (2019). The relationship between developmental assets and well-being in adolescent female students in Yazd, Iran. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*, 15(3), 22-31.
- Mirzaei Fandokht, O., Dortaj, F., Saadipour, E., Ebrahimi Ghavam, S., & Delavar, A. (2020). The relationship between autonomy supportive environmental and academic well-being: The mediating role of basic psychological needs. *Journal of Psychological Sciences*, 19(87), 299-311. [Persian]
- Mohammadi Youzbashkandi, F., Livarjani, S., & Hoseini Nasab, D. (2021). The relationship between sense of coherence, self-compassion and academic well-being: The mediating role of emotional self-awareness. *Journal of Modern Psychological Researches*, 15(60), 18-31. [Persian]
- Mohammadzadeh, A., Poursharifi, H., & Alipour, A. (2010). Validation of sense of coherence (SOC) 13-item scale in Iranian sample. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1451-1455. [Persian]
- Mohanna, S., & Talepasand, S. (2016). The relationship between environmental supports and emotional self-awareness with academic engagement: The mediating role of educational well-being. *Iranian Journal of Medical Education*, 16(4), 31-42. [Persian]
- Moradi, M. (2017). A Presentation of causal model of investigating academizing engagement mediatory role in the relation with academic self-efficacy beliefs and academic self-esteem among high school adolescents. *Studies in Learning & Instruction*, 9(72), 68-90. [Persian]
- Narimani, M., & Eyni, S. (2021). The causal model of coronavirus anxiety in the elderly based on perceived stress and sense of cohesion: The mediating role of perceived social support. *Aging Psychology*, 7(1), 13-27. [Persian]
- Pashak, T., Hagen, J., Allen, J., & Selley, R. (2014). Developmental assets: Validating a model of successful adaptation for emerging adults. *College Student Journal*, 48(2), 243-248.
- 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(1), 40-51.
- Rezaei Varmazyar, M., Sadiopour, I., Ibrahimi Ghavam, S., Delavar, A., & Asadzadeh, H. (2018). Structural modeling of the mediating role of internal development and psychological capitals in the relationship between exogenous development capitals and students' academic involvement. *Educational and Scholastic studies*, 7(1), 9-37. [Persian]
- Rohani, C., Khanjari, S., Abedi, H.A., Oskouie, F., & Langius-Eklöf, A. (2010). Health index, sense of coherence scale, brief religious coping scale and spiritual perspective scale: Psychometric properties. *Journal of Advanced Nursing*, 66 (12), 2796-2806.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma, A., & van Dulmen, M. (2016). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29(5), 691-708.
- Schäfer, S. K., Sopp, M. R., Schanz, C. G., Staginnus, M., Göritz, A. S., & Michael, T. (2020). Impact of Covid-19 on public mental health and the buffering effect of sense of coherence. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 89(6), 386-392.
- Search Institute (2005). *Developmental assets profile. User manual*. Minneapolis, MN 55413, USA. www.search-institute.org.

- Sepehrnoush Moradi, F., & Hejazi, E. (2018). The relationship between developmental assets of family, school and others with psychological well-being: The mediating role of hope. *Psychological Achievements*, 25(2), 227-228. [Persian]
- Sheikholeslami, R., & Ghanbaritalab, M. (2019). Relationships between metacognitive knowledge and school well-being: Meditating role of academic emotions. *Journal of Applied Psychology*, 12(3), 375-395. [Persian]
- Shek, D. T., Ma, C. M., & Liu, T. T. (2015). Adolescent developmental assets and service leadership. *International Journal on Disability and Human Development*, 14(3), 275-283.
- Soares, A. S. B., Pais-Ribeiro, J. L., & Silva, I. M. S. L. (2019). Developmental assets predictors of life satisfaction in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10(1), 236-245.
- Sobhi, N., Ghaffari, M., & Molaee, M. (2016). Modeling the correlations between students' sense of coherence, self-compassion and academic performance: the mediating role of personal intelligence. *Iranian Journal of Medical Education*, 16, 165-175. [Persian]
- Srensen, T., Klungsyr, O., Kleiner, R., & Klepp, O. M. (2011). Social support and sense of coherence: Independent, shared and interaction relationships with life stress and mental health. *International Journal of Mental Health Promotion*, 13(1), 27-44.
- Syvertsen, A. K., Scales, P. C., & Toomey, R. B. (2021). Developmental assets framework revisited: Confirmatory analysis and invariance testing to create a new generation of assets measures for applied research. *Applied Developmental Science*, 25(4), 291-306.
- Tahmasebzadeh Sheikhlar, D. (2020). Leader teacher relationship with academic vitality, academic excellence and academic well-being in high school students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 15(59), 169-186. [Persian]
- Tahmasebzadeh Sheikhlar, D., Azimi Aghbolagh, A., Ghaderi, S., & Seyed Nazarloo, S, T. (2021). The relationship between the hidden curriculum and academic emotions, academic vitality, and academic well-being among students of basic sciences and humanities at Tabriz University. *Journal of Curriculum Research*, 11(1), 24-55. [Persian]
- Tartas, M., Walkiewicz, M., Budzinski, W., Majkowicz, M., & Wojcikiewicz, K. (2014). The sense of coherence and styles of success in the medical career: a longitudinal study. *BMC medical education*, 14(1), 254.
- Togari, T., Yamazaki, Y., Takayama, T. S., Yamaki, C. K., & Nakayama, K. (2008). Follow-up study on the effects of sense of coherence on well-being after two years in Japanese university undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 44(6), 1335-1347.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305.
- Yosefi Afrashte, M., Rezaei, S., & Sadeghi Pari, T. (2021). The relationship between academic well-being and learning approaches and educational fascination in Zanjan University of medical sciences students. *Journal of Sabzevar University of Medical Sciences*, 28(2), 287-293. [Persian]
- Zeinali, S., Akbari, B., Sadeghi, A., & Moghtader, L. (2021a). Structural model of the relationship between transformational capitals and study hope with academic welfare and behavioral inhibition with the mediating role of academic retention among university volunteer students. *Salamat Ijtimai (Community Health)*, 8(1), 1-12. [Persian]

- Zeinali, S., Akbari, B., Sadeghi, A., & Moghtader, L. (2021b). Structural model of the relationship between transformational capital, academic achievement and academic well-being, behavioral inhibition mediated by parental psychological control in students volunteering to enter universities. *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 64(4), 3447-3463. [Persian]

English Abstract

A Structural Model of the Relationship between Internal and External Developmental Assets and Academic Well-Being: The Mediating Role of the Sense of Coherence

Bahram Maleki*

The purpose of this study was to develop a causal model of academic well-being among Farhangian University students based on its relationship with internal and external developmental assets and the mediating role of the sense of coherence. This research adopted a correlational design to investigate the relationship between the variables. The statistical population of the study included all students studying at Farhangian University of Kurdistan, Kurdistan Province, Iran, in the academic year 2020-2021. In total, 300 students were selected as participants using stratified random sampling. Academic well-being scale, Developmental assets questionnaire, and the sense of coherence scale were used to collect data. Structural equation modeling was performed using SPSS and AMOS (version 21) to analyze the data. Based on the results, the causal model confirmed the relationship between internal developmental assets, external developmental assets, the sense of coherence, and students' academic well-being. Furthermore, both the sense of coherence and internal and external developmental assets were found to have a direct, positive, and significant effect on academic well-being. Internal and external developmental assets also had a direct, positive, and significant effect on the sense of coherence and an indirect positive effect on academic well-being through the mediating role of the sense of coherence. Therefore, it can be concluded that improving Farhangian University students' internal and external developmental assets and sense of coherence can significantly enhance their academic well-being.

Keywords: academic well-being, external developmental assets, internal developmental assets, sense of coherence, university students

* Assistant Professor, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran.
(b.maleki@cfu.ac.ir)