

مدل ساختاری بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان براساس ادراک خدمات مشاوره تحصیلی و ادراک حمایت اجتماعی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی

◆ فریبا سهیلی^۱ ◆ دکتر انور دست‌باز^{۲*} ◆ آرزو خسروی^۳ ◆ اهورا نقشبندی^۴

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل ساختاری بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی براساس ادراک خدمات مشاوره تحصیلی و ادراک حمایت اجتماعی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان صورت پذیرفته است. پژوهش حاضر از پژوهشهای توصیفی و از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش، همه دانش‌آموزان ۱۴ تا ۱۸ سال شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند که از میان آنها ۳۱۰ نفر به روش در دسترس انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های بهزیستی تحصیلی (پیتارین و همکاران، ۲۰۱۴)، بهزیستی روان‌شناختی (تیان و همکاران، ۲۰۲۲)، ادراک خدمات مشاور مدرسه (اوه‌رت و همکاران، ۲۰۲۲)، ادراک حمایت اجتماعی (زیمت و همکاران، ۱۹۸۸) و اشتیاق تحصیلی (ویگا، ۲۰۱۶) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از معادلات ساختاری با نرم‌افزار SPSS-26 و Amos-26 تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های این پژوهش نشان دادند که مدل ساختاری بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی براساس ادراک خدمات مشاوره تحصیلی و ادراک حمایت اجتماعی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان از برازشی مطلوب برخوردار است ($p < 0.05$). همچنین نتایج آزمون بوت‌استرپ نشان داد ادراک خدمات مشاور مدرسه و ادراک حمایت اجتماعی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی اثر غیرمستقیم معناداری بر بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی دارند ($p < 0.05$). بنابراین وجود رابطه غیرمستقیم میان متغیرهای پژوهش تأیید شد. بر مبنای نتایج پژوهش حاضر به نظر می‌رسد که بهبود و تقویت ادراک خدمات مشاور مدرسه و ادراک حمایت اجتماعی زمینه‌ای برای افزایش اشتیاق تحصیلی فراهم می‌کند که در نتیجه این فرایند، بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

کلیدواژگان: ادراک خدمات مشاور مدرسه، ادراک حمایت اجتماعی، اشتیاق تحصیلی، بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی

© تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۲۹

© تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۴/۵

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی، دانشگاه کاتولیک، میلان، ایتالیا.

۲. استادیار گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. (نویسنده مسئول) E-mail: anvardastbaz@uok.ac.ir

۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات کردستان، سنندج، ایران.

۴. دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

مقدمه

تعلیم و تربیت به منزلهٔ کلید رشد و تعالی انسان همواره مورد توجه صاحب‌نظران علوم تربیتی و روان‌شناسان بوده است. دوران مدرسه بخشی مهم و تأثیرگذار از فرایند رشد و شکوفایی زندگی انسان را تشکیل می‌دهد، زیرا بدون آن رشد و پیشرفت، امکان‌پذیر نیست. دوران تحصیل در فرایند رشد انسان، دورانی بسیار مهم و حساس است، از یک‌سو فرصتی طلایی برای به فعل درآوردن تواناییها و شایستگیهاست و از سوی دیگر ممکن است این دوران همراه با چالشها و دشواریهایی باشد که موجب بروز اختلال در فرایند رشد و شکوفایی دانش‌آموزان شود (ترجوس - کاستیلو و واژونی^۱، ۲۰۱۱).

تنشها و نگرانیهای موجود در زمینه تحصیلی، توجه پژوهشگران را به امر سازماندهی درست مسیر تحصیلی دانش‌آموزان جلب کرده است، به‌طوری‌که برآنند تا با توجه به عوامل تأثیرگذار بر سلامت جسمانی و روانی در این مسیر، زمینه رشد و شکوفایی استعدادهای دانش‌آموزان را فراهم کنند (لین^۲ و همکاران، ۲۰۱۷). بر این اساس روان‌شناسان، مشاوران و پژوهشگران این حوزه به‌صورت گسترده برای شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در تلاش‌اند، زیرا آگاهی از عوامل مهم روان‌شناختی، می‌تواند در فرایند کمک به آنها مفید واقع شود (حامدی‌نسب و عسگری، ۱۳۹۷). در سازماندهی مسیر تحصیلی، بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی از اهمیت و جایگاهی ویژه برخوردار است (برگر^۳ و همکاران، ۲۰۱۱)، زیرا بهزیستی روان‌شناختی^۴ زمینه تحکیم وضعیت سلامت روان، احساس رضایتمندی و موفقیت را در مسیر زندگی فراهم می‌کند و بهزیستی تحصیلی نیز از عوامل مؤثر بر موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (سوانبرو - بکر^۵ و همکاران، ۲۰۱۷).

بهزیستی روان‌شناختی به معنای بررسی کیفیت زندگی و احساس خرسندی از ابعاد مختلف با توجه به دیدگاه و نظر فرد است و از تعادل میان تجربه هیجانهای مثبت و منفی، رضایتمندی از زندگی و رضایتمندی مسیر تحصیلی و خانوادگی به‌وجود می‌آید (کیز^۶، ۲۰۱۳). افراد با احساس بهزیستی مطلوب، هیجانهای مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند، تفسیرشان از زندگی مثبت‌تر است و نسبت به رویدادها و حوادث ارزیابی مثبتی دارند و آنها را سازنده توصیف می‌کنند. آنها نسبت به آینده دیدگاهی خوش‌بینانه دارند که بر مسیر زندگی‌شان تأثیرگذار است. در مقابل افرادی با احساس بهزیستی نامطلوب، ارزیابیهای بدبینانه و سوگیرانه دارند و بیشتر هیجانهای منفی را تجربه می‌کنند (تیان^۷ و همکاران، ۲۰۲۲؛ برنرث و هرشفلد^۸، ۲۰۱۶).

1. Trejos-Castillo & Vazsonyi

2. Lin

3. Berger

4. Mental well-being

5. Swanbrow Becker

6. Keyes

7. Tian

8. Bernert & Hirschfeld

بهزیستی روان‌شناختی شامل ارزیابی‌های شناختی و عاطفی از ابعاد مختلف زندگی است (کیز، ۲۰۱۳). بعد شناختی بهزیستی شامل ارزیابی‌ها و قضاوت‌های افراد از میزان مطلوب بودن مسیر زندگی خویش است و بعد عاطفی بهزیستی شامل تجربه احساسات مثبت و منفی در مسیر زندگی است. در نتیجه ابعاد شناختی و عاطفی بهزیستی با هم مرتبطاند (دینر و ریان^۱، ۲۰۰۹). پژوهش‌های گوناگون نشان داده‌اند که دو بعد شناختی و هیجانی بهزیستی روان‌شناختی با کاهش مشکلات رفتاری (ریس^۲، ۲۰۱۸)، کسب نتایج تحصیلی مطلوب (اشتاین‌مایر^۳ و همکاران، ۲۰۱۸)، افزایش پیشرفت تحصیلی (پارک^۴، ۲۰۰۴) و افزایش احساس رضایت از مدرسه (هوبنر^۵ و همکاران، ۲۰۱۴) مرتبطاند و کاهش بهزیستی روان‌شناختی سبب افزایش اهمال‌کاری تحصیلی و ترک تحصیل می‌شود (بو^۶ و همکاران، ۲۰۲۱).

در کنار بهزیستی روان‌شناختی که میزان احساس رضایتمندی و ادراک دانش‌آموزان از ابعاد مختلف زندگی‌شان را نشان می‌دهد، بهزیستی تحصیلی به‌طور اختصاصی بیانگر نگرش و احساس رضایت دانش‌آموزان در زمینه‌های تحصیلی و جو مدرسه است. این نگرش شامل چهار بعد است: نگرش کلی به زندگی تحصیلی، نگرش به معلمان، دبیران و کادر اجرایی مدرسه، نگرش به همسالان و نگرش به فضای مدرسه (لیو^۷ و همکاران، ۲۰۱۵). بهزیستی تحصیلی در پیوند کارکردهای هیجانی و شناختی و همچنین بهسازی رابطه دانش‌آموزان با مدرسه نقشی مؤثر دارد و عامل بازدارنده در برابر آسیب‌های دوران تحصیلی است (بیلی و فیلیپس^۸، ۲۰۱۶). با توجه به توضیحات ذکر شده درباره اهمیت بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی در رشد و سازگاری دانش‌آموزان، کشف متغیرهایی که بر آنها تأثیرگذارند و یا متغیرهای که با آنها همبسته‌اند از اهمیت و ضرورت لازم برخوردار است. در مدل‌های ارائه شده در مورد بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی در دانش‌آموزان بیشتر به شاخص‌های مبتنی بر عملکرد و آگاهی توجه شده است، درحالی‌که شاخص‌های روان‌شناختی و اجتماعی کمتر موردتوجه قرار گرفته‌اند (رنشو و بولوگنینو^۹، ۲۰۱۶؛ شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۸). وانگ^{۱۰} و همکاران (۲۰۲۴) در این زمینه بیان می‌کنند که در حقیقت تحصیل، بهزیستی تحصیلی و موفقیت تحصیلی تحت تأثیر یک عامل نیستند، بلکه عوامل متعدد مانند عوامل روان‌شناختی و اجتماعی بر آنها تأثیرگذارند. بنابراین در این پژوهش

1. Diener & Ryan
2. Rees
3. Steinmayr
4. Park
5. Huebner
6. Bu
7. Liu
8. Bailey & Phillips
9. Renshaw & Bolognino
10. Wong

تأکید بر شاخصهای روان‌شناختی و اجتماعی است که نقشی تعیین‌کننده در بهزیستی روان‌شناختی دارند.

یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان، ادراک حمایت اجتماعی^۱ است (گولاچتی^۲، ۲۰۱۰). حمایت اجتماعی ادراک شده با سطوح سلامت روان به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم در ارتباط است و نقشی کلیدی در بهزیستی افراد دارد و اشاره می‌کند به باور و اعتقاد فرد در مورد اینکه دیگران او را دوست دارند، در شرایط تنش‌زا مورد حمایت آنها قرار می‌گیرد و هم‌زمان با اینکه مراقبت می‌شود قابل‌احترام و ارزشمند است (لاکی و اورهک^۳، ۲۰۱۱). وقتی که دانش‌آموزان میزان حمایت اجتماعی بیشتری را درک می‌کنند، میزان اشتیاق و رضایت آنها از دوران تحصیل بیشتر می‌شود (ونتزل^۴ و همکاران، ۲۰۱۰). مرور پژوهشهای گوناگون نشان می‌دهد که حمایت اجتماعی والدین، دوستان و اشخاص مهم زندگی می‌تواند منجر به رشد و شکوفایی استعدادهای افراد و احساس رضایت آنها از زندگی شود (ژائو^۵ و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلمان و مدیران مدارس منجر به کاهش علائم اضطرابی، کاهش فشارهای روان‌شناختی و کاهش مسائل تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود (روگر^۶ و همکاران، ۲۰۱۰).

در کنار ادراک حمایت‌های اجتماعی که متغیر کلی و دربرگیرنده ادراک حمایت‌هایی است که دانش‌آموزان در مورد افراد مهم زندگی‌شان و نهادهای گوناگون مانند خانواده، مدرسه، دوستان دریافت می‌کنند، ادراک خدمات مشاور مدرسه، جنبه‌ای تخصصی‌تر در زندگی دانش‌آموزان دارد و بیانگر ادراک دانش‌آموزان در مورد دریافت خدمات تخصصی مشاوره‌ای در مواردی است که نیاز تخصصی به مشاور مدرسه دارند و از تخصص مشاور مدرسه در جهت حل مشکلات، اختلالات و تعارضاتی که در مسیر تحصیلی با آن درگیرند کمک می‌گیرند. در واقع یک راه معتبر برای دریافت نظرات دانش‌آموزان در زمینه خدمات مشاور مدرسه دریافت نظر و ادراک آنان از این خدمات است. با اینکه مطالعاتی انجام شده است که جنبه‌های مختلف برنامه جامع مشاوره مدرسه را مورد بررسی قرار می‌دهد، اما کیفیت خدمات تحصیلی، شغلی، فردی، اجتماعی و هیجانی از منظر ادراک دانش‌آموزان به‌طور گسترده مطالعه نشده است و چون دانش‌آموزان دریافت‌کنندگان خدمات مشاوران مدرسه اند، لازم است که نظر و ادراک آنان مورد بررسی بیشتر قرار گیرد (گالنت^۷ و ژائو، ۲۰۱۱).

مرور پژوهشهای گوناگون بیانگر آن است که ادراک حمایت اجتماعی و ادراک خدمات مشاور مدرسه

1. Perceived social support

2. Gülaçtı

3. Lakey & Orehek

4. Wentzel

5. Zhao

6. Rueger

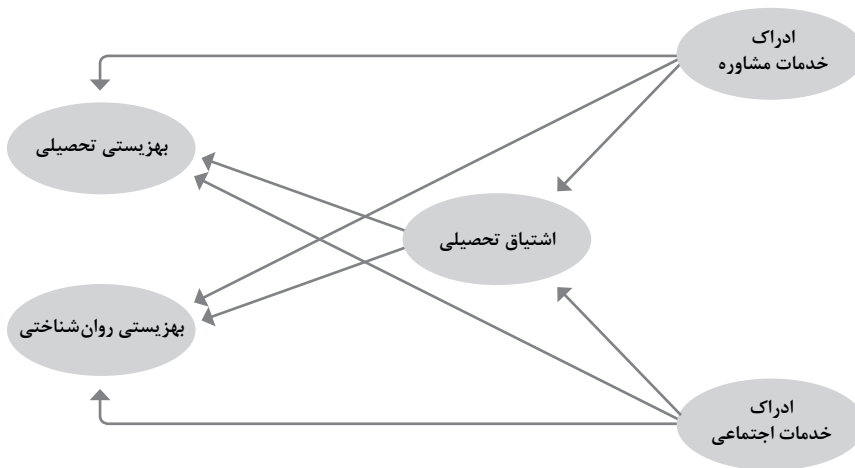
7. Gallant

علاوه بر اینکه بر بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی (هوانگ و ژانگ^۱، ۲۰۲۱) تأثیر گذارند، بر متغیرهای دیگری نیز که در زمینه تحصیل دانش‌آموزان نقش اساسی دارند (مانند اشتیاق تحصیلی) نیز مؤثرند (گوتیرز^۲ و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین اشتیاق تحصیلی نقشی مهم در بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان دارد (سیت-لویی^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). بنابراین علاوه بر دو متغیر ادراک حمایت اجتماعی و ادراک خدمات مشاور مدرسه که بستری برای افزایش سلامت روان، کیفیت زندگی و بهزیستی ایجاد می‌کنند، اشتیاق تحصیلی زمینه‌ای را برای سرزندگی تحصیلی و افزایش بازده و کیفیت دوره تحصیلی فراهم می‌کند (وانگ و اکلز^۴، ۲۰۱۲؛ یوسلو و گیزیر^۵، ۲۰۱۷). اشتیاق تحصیلی به میزان درگیر شدن و شور و اشتیاق دانش‌آموزان در فعالیتهای تحصیلی اطلاق می‌شود (باکر^۶ و همکاران، ۲۰۱۵). اشتیاق تحصیلی به‌مثابه یک ساختار انگیزشی از ابعاد رفتاری، عاطفی و شناختی تشکیل شده است که بعد رفتاری آن بر رفتارهای سازنده در مسیر تحصیلی، پرداختن به تکالیف درسی و مشارکت فعال در فعالیتهای مدرسه اشاره دارد، بعد عاطفی دربرگیرنده احساسات، هیجانات و تمایلات و نگرشهای دانش‌آموز به فضای مدرسه و بعد شناختی شامل استفاده از راهبردهای شناختی و حل مسئله برای یادگیری فعالیتهای کلاسی است (لی و شوت^۷، ۲۰۱۰؛ فردریکز^۸ و همکاران، ۲۰۰۵). اشتیاق تحصیلی بر عملکرد تحصیلی، تأثیر مثبت می‌گذارد و به‌منزله سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان و شور و اشتیاق آنها همراه با سعی و کوشش در جهت یادگیری مفاهیم، کسب مهارتها و تمایل به پیشرفت در نظر گرفته می‌شود (ساکلوفسکی^۹ و همکاران، ۲۰۱۲).

مطالعه پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که ادراک خدمات مشاور مدرسه و حمایت اجتماعی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر گذارند (پن^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین ادبیات پژوهش حاکی از آن است که اشتیاق تحصیلی بر بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی تأثیر گذار است (کادیم^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۶؛ داتو و والدز^{۱۲}، ۲۰۱۶). با توجه به مطالب ذکر شده، به‌نظر می‌رسد اشتیاق تحصیلی می‌تواند نقش میانجی در تأثیر ادراک خدمات مشاور مدرسه و ادراک حمایت اجتماعی بر بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. از آنجاکه سلامت روان و جسمانی دانش‌آموزانی که در معرض

1. Huang & Zhang
2. Gutiérrez
3. St-Louis
4. Wang & Eccels
5. Uslu & Gizir
6. Bakker
7. Lee & Shute
8. Fredricks
9. Saklofske
10. Pan
11. Cadime
12. Datu & Valdez

تنشهای طاقت‌فرسای دوران تحصیلی قرار دارند، ممکن است در معرض خطر قرار بگیرد و حتی تحصیل خود را رها کنند، از این رو بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی از اهمیتی ویژه برخوردار است. شایان ذکر است که پژوهشی که این متغیرهای مهم و تأثیرگذار بر بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی را در قالب مدلی جامع با در نظر گرفتن روابط میانجی آنها در دانش‌آموزان بررسی کند، یافت نشد و خلأ پژوهشی محسوسی در این زمینه به‌ویژه در منابع داخلی وجود دارد؛ بنابراین این پژوهش با هدف بررسی مدل ساختاری بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی براساس ادراک خدمات مشاوره تحصیلی و ادراک حمایت اجتماعی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان انجام گرفته است. در شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش حاضر ارائه شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در رابطه میان ادراک خدمات مشاور مدرسه و ادراک حمایت اجتماعی با بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی در دانش‌آموزان

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها توصیفی-همبستگی و از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول و دوم شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. از این جامعه آماری ۳۵۰ دانش‌آموز براساس قاعده کلین^۱ (۲۰۲۳) برای نمونه‌گیری در معادلات ساختاری، به روش در دسترس انتخاب شدند. برای برآورد حجم نمونه یکی از روشها مطابق این قاعده تعیین حجم نمونه براساس تعداد سازه‌های اصلی در معادلات ساختاری است و در صورتی که تعداد سازه‌های اصلی پنج سازه یا کمتر باشد،

1. Kline

حداقل حجم نمونه ۱۰۰ و حداکثر ۳۰۰ تا ۳۵۰ واحد لازم است. پس از مشخص شدن حجم نمونه برای گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌ها میان آزمودنی‌ها پخش شدند، اما ۴۰ پرسشنامه به‌صورت مناسب تکمیل نشده بودند (بعضی از آنها خوانا نبودند، بعضی هم ناقص و تعدادی فقط یک گزینه را انتخاب کرده بودند، بنابراین از روند پژوهش کنار گذاشته شدند). در نتیجه داده‌های ۳۱۰ دانش‌آموز تجزیه و تحلیل شدند. ملاکهای ورود به پژوهش عبارت بودند از: تحصیل در مقطع متوسطه اول و دوم، داشتن ۱۲ تا ۱۸ سال و نداشتن سابقه اختلالات روان‌شناختی. برای در نظر گرفتن ملاحظات اخلاقی در پژوهش حاضر، توجه به مؤلفه‌هایی مانند شرکت داوطلبانه افراد و کسب رضایت آنها ضروری بود. در این پژوهش از روش آمار توصیفی، آزمون همبستگی پیرسون و روش مدل‌سازی معادلات ساختاری به کمک نرم‌افزار Amos استفاده شده است.

ابزارهای پژوهش

۱. **مقیاس بهزیستی تحصیلی:** این مقیاس را پیتترین^۱ و همکاران در سال ۲۰۱۴، تدوین کرده‌اند که هر دو گروه عاطفه مثبت و منفی را نسبت به مدرسه می‌سنجد. این پرسشنامه شامل ۱۱ سؤال است که در یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم نمرات سنجیده می‌شوند. این پرسشنامه شامل سه زیرمقیاس اضطراب مرتبط با مدرسه، انتقاد مرتبط با مدرسه و اشتیاق به مدرسه است. زیرمقیاسهای اضطراب و انتقاد مرتبط با مدرسه به جنبه عاطفه منفی و اشتیاق به مدرسه بیانگر بعد عاطفه مثبت به مدرسه است. روایی و پایایی این مقیاس در پژوهش پیتترین و همکاران (۲۰۱۴) تأیید شده است. در ایران مهنّا و طالع‌پسند (۲۰۱۶) در پژوهش خود میزان آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه را ۰/۷ گزارش کرده‌اند.
۲. **پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان در مدرسه:** این پرسشنامه را تیان و همکاران در سال ۲۰۲۲، طراحی و اعتباریابی کرده‌اند که به ارزیابی شناختی و تجربه هیجانی دانش‌آموزان از زندگی هر روزه خود در مدرسه اشاره دارد. پرسشنامه شامل هشت سؤال است که دو زیرمقیاس رضایت از مدرسه و عاطفه در مدرسه را در بر می‌گیرد. زیرمقیاس رضایت از مدرسه از شش سؤال و زیرمقیاس عاطفه در مدرسه از دو سؤال تشکیل شده است. سؤالات در یک مقیاس لیکرت شش درجه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق پاسخ داده می‌شوند. تیان و همکاران (۲۰۲۲) برای گزارش پایایی این مقیاس در پژوهش خود ضریب اومگا را محاسبه کرده‌اند که برای کل مقیاس عدد ۰/۸۷ را گزارش کرده‌اند.

1. Academic Well-Being Scale

2. Pietarinen

3. Brief Adolescents' Subjective Well-being in School Scale

۳. پرسشنامه ادراک خدمات مشاور مدرسه - نسخه دبیرستان^۱: این پرسشنامه را اوهرت^۲ و همکاران (۲۰۲۲) به منظور بررسی ادراک دانش‌آموزان از خدمات مشاوره مدرسه طراحی کرده‌اند. پرسشنامه شامل ۲۷ سؤال است که دربرگیرنده سه زیرمقیاس ارزشها و تصمیم‌گیری، مهارت‌های اجتماعی/هیجانی و برنامه‌ریزی آینده است که در سه بخش مفیدبودن خدمات مشاوره، نیاز داشتن به خدمات مشاوره و احساس راحتی داشتن با خدمات مشاوره سه زیرمقیاس فوق مورد بررسی قرار می‌گیرند. سؤالات در یک مقیاس لیکرت شش درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند. اوهرت و همکاران (۲۰۲۲) میزان ضریب آلفای کرونباخ را برای پرسشنامه فوق در بخش مفیدبودن خدمات مشاوره برای کل مقیاس ۰/۹۷ و برای سه زیرمقیاس فوق به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۵ و ۰/۹۵ محاسبه کرده‌اند.

۴. پرسشنامه چند بعدی ادراک حمایت اجتماعی^۳: این مقیاس را زیمت^۴ و همکاران در سال ۱۹۸۸ با هدف ارزیابی میزان حمایت ادراک شده از جانب خانواده، دوستان و سایر افراد مهم زندگی شخص طراحی کرده‌اند. پرسشنامه شامل ۱۲ سؤال است که سه زیرمقیاس خانواده، دوستان و سایر افراد مهم زندگی است. شرکت‌کنندگان به سؤالات این پرسشنامه در یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از به شدت موافق تا به شدت مخالف موافق پاسخ می‌دهند. زیمت و همکاران (۱۹۸۸) در پژوهش خود میزان ضریب آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰/۸۵ و برای سه زیرمقیاس نامبرده به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۵ و ۰/۷۲ گزارش کرده‌اند. بروئر^۵ و همکاران (۲۰۰۸) پایایی درونی این ابزار را در یک نمونه ۷۸۸ نفری از جوانان دبیرستان با استفاده از آلفای کرونباخ، ۹۰ تا ۸۶ درصد برای خرده‌مقیاس‌های این ابزار و ۸۶ درصد برای کل ابزار گزارش نموده‌اند.

۵. مقیاس اشتیاق تحصیلی^۶: این مقیاس را ویگا^۷ (۲۰۱۶) طراحی و اعتباریابی کرده است. پرسشنامه شامل ۲۰ سؤال و چهار زیرمقیاس شناختی، عاطفی و رفتاری و عاملیت است. بیشتر پرسشنامه‌های سنجش اشتیاق تحصیلی تنها سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری را اندازه می‌گیرند، اما این پرسشنامه علاوه بر سه بعد فوق، بعد عاملیت را هم می‌سنجد. سؤالات در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم نمره‌گذاری می‌شود. ویگا (۲۰۱۶)، در پژوهش خود میزان آلفای کرونباخ را برای کل پرسشنامه ۰/۸۲ و برای زیرمقیاس‌های فوق به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۲، ۰/۷۰، ۰/۸۵ گزارش کرده است.

1. Perceptions of School Counselor Services Questionnaire

2. Ohrt

3. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support

4. Zimet

5. Bruwer

6. The Student Engagement Questionnaire

7. Veiga

یافته‌ها

براساس تجزیه و تحلیل داده‌های ۳۱۰ دانش‌آموز، ۶۳/۹۰ درصد (۱۹۸ نفر) دختر و ۳۶/۱۰ درصد (۱۱۲ نفر) پسر بودند. ۱۳ درصد (۴۰ نفر) پایه نهم، ۳۸/۴۰ درصد (۱۲۰ نفر) پایه دهم، ۳۶/۲۰ درصد (۱۱۰ نفر) پایه یازدهم و ۱۲/۴۰ درصد (۴۰ نفر) پایه دوازدهم بودند. ۲/۲۰ درصد (۷ نفر) ۱۴ ساله، ۱۴/۴۰ درصد (۵۳ نفر) ۱۵ ساله، ۳۵/۶۰ درصد (۱۱۰ نفر) ۱۶ ساله، ۳۶/۸۰ درصد (۱۱۱ نفر) ۱۷ ساله و ۹ درصد (۲۹ نفر) ۱۸ ساله بودند. معدل تحصیلی ۱۷/۶۰ درصد (۵۷ نفر) ۱۲ تا ۱۵، ۴۵/۶۰ درصد (۱۴۰ نفر) ۱۵ تا ۱۸ و ۳۶/۸۰ درصد (۱۱۳ نفر) ۱۸ تا ۲۰ بود.

پیش از تجزیه و تحلیل مدل‌یابی روی داده‌ها، پیش‌فرضهای لازم بررسی شدند که یکی از آن پیش‌فرضها آزمون کولموگروف-اسمیرنف بود که مقدار شاخص Z برای همه متغیرهای پژوهش ۱ تا ۱/۸۷ و سطح معناداری آنها بیشتر از ۰/۰۵ بود. علاوه بر آزمون کولموگروف-اسمیرنف یکی از پیش‌فرضهای رایج محاسبه آماره‌های چولگی و کشیدگی است. دامنه چولگی و کشیدگی ۲- تا ۲+ ملاک نرمال بودن متغیرهاست. در پژوهش حاضر دامنه چولگی و کشیدگی در دامنه مذکور قرار گرفت، بنابراین داده‌ها نرمال‌اند. علاوه بر مواردی که ذکر شد، برای بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین-واتسون استفاده شده که میزان آن ۱/۹۱ به دست آمده و نشان‌دهنده مستقل بودن خطاهاست. در جدول شماره ۱، نتایج ضریب همبستگی پیرسون میان متغیرها ذکر شده است.

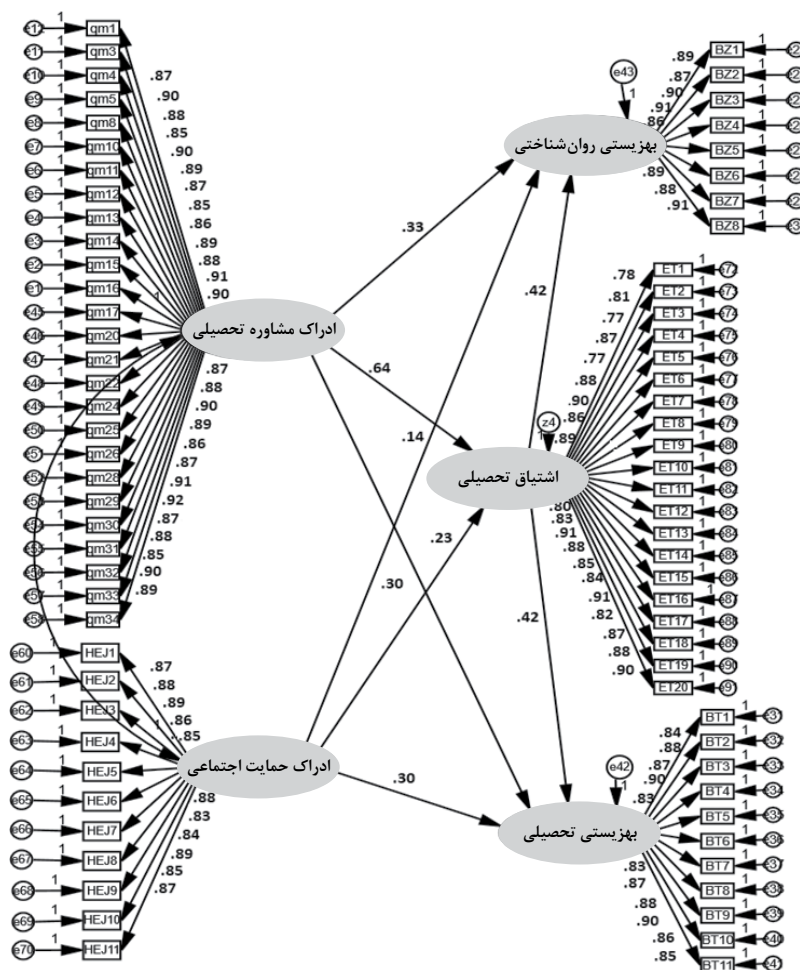
جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

	متغیرهای پژوهش	میانگین (انحراف معیار)	۱	۲	۳	۴	۵
۱	ادراک خدمات مشاوره مدرسه	۱۰۰/۲۴ (±۱۸/۱۲)	۱				
۲	ادراک حمایت اجتماعی	۳۸/۸۶ (±۱۰/۵۶)	۰۰/۴۹۲	۱			
۳	اشتیاق تحصیلی	۶۹/۶۳ (±۸/۹۴)	۰۰/۵۷۰	۰۰/۶۳۳	۱		
۴	بهزیستی تحصیلی	۳۴/۸۰ (±۹/۸۵)	۰۰/۵۵۶	۰۰/۶۳۶	۰۰/۶۷۰	۱	
۵	بهزیستی روان‌شناختی	۲۸/۲۱ (±۸/۶۷)	۰۰/۵۷۳	۰۰/۵۵۴	۰۰/۶۳۰	۰۰/۶۶۵	۱

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

براساس نتایج جدول شماره ۱، ضریب همبستگی ادراک خدمات مشاوره مدرسه ($r = 0.556$)، ادراک حمایت اجتماعی ($r = 0.636$) و اشتیاق تحصیلی ($r = 0.670$) نسبت به بهزیستی تحصیلی مثبت و معنادار است. همچنین ضریب همبستگی ادراک خدمات مشاوره مدرسه ($r = 0.708$)، ادراک حمایت اجتماعی ($r = 0.554$) و اشتیاق تحصیلی ($r = 0.630$) نسبت به بهزیستی روان‌شناختی مثبت و معنادار است. برای بررسی برازش مدل از معادلات ساختاری براساس نرم‌افزار آیموس استفاده شده است.

نخست به تخمین مدل و تحلیل ضرایب مسیر و بارهای عامل، سپس به تجزیه و تحلیل ضرایب و تفسیر یافته‌ها پرداخته شده است. نتایج به دست آمده به صورت ضرایب استاندارد اصلاح شده در شکل شماره ۲ قابل مشاهده است.



شکل ۲. مدل اصلاح شده بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی براساس متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان

در پژوهش حاضر از شاخصهای مقدار خی‌دو بر درجه آزادی^۱، شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد^۲، شاخص ریشه میانگین مربعات باقیمانده^۳، شاخص برازش هنجار شده^۴، شاخص برازش

1. X^2/df
2. Root Mean Squared Error of Approximation
3. Root Mean Squared Residual
4. Normed Fit Index

افزایشی^۱، شاخص تاکر لوئیس^۲، شاخص برازش تطبیقی^۳ و شاخص برازش مقتصد هنجار شده^۴ استفاده شده که برای RMSEA مقدار ۰/۰۸ و کمتر از آن خوب و مقدار ۰/۰۶ و کمتر از آن عالی است. در مورد شاخصهای نسبی هم مقدار ۰/۹۰ و بالاتر از آن مناسب است (کلاین، ۲۰۲۳). این شاخصها در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخصهای برازش مدل پژوهش							
شاخص	X ² /df	RMES	TLI	IFI	CFI	GFI	PRATIO
مقادیر	۲/۱۷۵	۰/۰۶	۰/۹۰۰	۰/۹۰۶	۰/۹۰۵	۰/۹۱۰	۰/۹۴۸

همان‌طور که در جدول شماره ۲ قابل مشاهده است شاخصهای ذکر شده برازش مطلوب و قابل‌قبولی را نشان دادند و مدل مفهومی پژوهش تأیید می‌شود. در بررسی الگوی تحلیل مسیر علاوه بر شاخصهای برازش کلی الگو، پارامترهای ضرایب مسیر، نسبت بحرانی و سطح معناداری برای هر یک از مسیرهای علی نیز بررسی شده که نتایج آن در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول ۳. اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش				
روابط مستقیم متغیرها	ضرایب استاندارد شده	خطای استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معناداری
اثر مستقیم ادراک خدمات مشاوره مدرسه بر:				
بهزیستی تحصیلی	۰/۲۳۴	۰/۰۴۵	۳/۶۷۷	۰/۰۰۱
بهزیستی روان‌شناختی	۰/۲۹۹	۰/۰۵۹	۵/۶۶۷	۰/۰۰۱
اثر مستقیم ادراک حمایت اجتماعی بر:				
بهزیستی تحصیلی	۰/۴۴۳	۰/۰۶۳	۵/۹۸۴	۰/۰۰۱
بهزیستی روان‌شناختی	۰/۳۳۵	۰/۰۶۱	۴/۵۲۹	۰/۰۰۱
اثر مستقیم اشتیاق تحصیلی بر:				
بهزیستی تحصیلی	۰/۱۴۲	۰/۰۷۷	۲/۳۹۰	۰/۰۱۷
بهزیستی روان‌شناختی	۰/۴۲۳	۰/۰۸۴	۵/۲۴۰	۰/۰۰۱

1. Incremental Fit Index
2. Tucker-Lewis Index
3. Comparative Fit Index
4. Parsimonious Normal Fit Index

با توجه به نتایج جدول شماره ۳، ادراک خدمات مشاوره مدرسه ($t = 3/67, p < 0/01$)، ادراک حمایت اجتماعی ($t = 5/66, p < 0/01$) و اشتیاق تحصیلی ($t = 5/98, p < 0/01$) اثر مستقیم مثبت و معنادار بر بهزیستی تحصیلی دارد. همچنین ادراک خدمات مشاوره مدرسه ($t = 4/52, p < 0/01$)، ادراک حمایت اجتماعی ($t = 2/39, p < 0/05$) و اشتیاق تحصیلی ($t = 5/24, p < 0/01$) اثر مستقیم مثبت و معنادار بر بهزیستی روان‌شناختی دارد. علاوه بر بررسی اثر مستقیم، اثر غیرمستقیم و میانجی نیز بررسی شده است.

جدول ۴. اثرات غیرمستقیم متغیرهای پژوهش با آزمون بوت استرپ

مسیر	ضریب استاندارد	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
● ادراک خدمات مشاوره مدرسه به بهزیستی تحصیلی با واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی	۰/۲۷۰	۰/۱۱۵	۰/۴۳۷	۰/۰۰۲
● ادراک حمایت اجتماعی به بهزیستی تحصیلی با واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی	۰/۱۲۶	۰/۰۵۶	۰/۲۱۳	۰/۰۰۲
● ادراک خدمات مشاوره مدرسه به بهزیستی روان‌شناختی با واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی	۰/۲۷۲	۰/۱۵۰	۰/۴۱۰	۰/۰۰۱
● ادراک حمایت اجتماعی به بهزیستی روان‌شناختی با واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی	۰/۱۲۹	۰/۰۶۸	۰/۲۲۲	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که اثر غیرمستقیم ادراک خدمات مشاوره مدرسه بر بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی معنادار است ($\beta = 0/270$ و $p < 0/05$). اثر غیرمستقیم ادراک حمایت اجتماعی بر بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی معنادار است ($\beta = 0/126$ و $p < 0/05$). همچنین اثر غیرمستقیم ادراک خدمات مشاوره مدرسه بر بهزیستی روان‌شناختی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی معنادار است ($\beta = 0/272$ و $p < 0/05$). اثر غیرمستقیم ادراک حمایت اجتماعی بر بهزیستی روان‌شناختی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی معنادار است ($\beta = 0/129$ و $p < 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل ساختاری بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی براساس ادراک خدمات مشاوره تحصیلی و ادراک حمایت اجتماعی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شده است. یافته‌های این پژوهش بیانگر آن بود که مدل ساختاری بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی براساس متغیرهای پژوهش دارای برآزش مطلوب است، بنابراین فرضیه اصلی پژوهش تأیید می‌شود. در این زمینه نتایج این پژوهش با پژوهش‌های گوتیرز و همکاران

(۲۰۱۷)، سیت - لوئی و همکاران (۲۰۲۱)، پن و همکاران (۲۰۱۷)، کادیم و همکاران (۲۰۱۶) و داتو و والدز (۲۰۱۶)، به‌صورت غیرمستقیم همراستاست. در تبیین نظری این یافته می‌توان گفت که بهزیستی روان‌شناختی به‌صورت کلی اشاره به بررسی کیفیت زندگی و بهزیستی تحصیلی به‌صورت ویژه اشاره به داشتن ارزیابی مطلوب در زمینه تحصیلی دانش‌آموزان دارد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۴). این دو متغیر تحت تأثیر ادراک حمایت اجتماعی و ادراک خدمات مشاوره در مدرسه است. وقتی دانش‌آموزان احساس کنند که در زندگی به‌صورت کلی و در جنبه‌های مختلف مورد حمایت قرار می‌گیرند و در صورت نیاز تخصصی می‌توانند از خدمات مشاوره‌ای مدرسه بهره‌گیرند، احساسی مطلوب‌تر در زندگی و ارزیابی مناسب‌تر در زمینه تحصیلی خواهند داشت (بیلی و فیلیپس، ۲۰۱۶، برنرث و هرشفلد، ۲۰۱۶). نتایج کلی مدل نیز گواه این تبیین است.

در ادامه به بحث در مورد یافته‌های اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش پرداخته می‌شود. یکی از نتایج پژوهش بیانگر تأثیر مثبت و معنادار ادراک حمایت اجتماعی بر بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان است. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش‌های لی^۱ و همکاران (۲۰۱۸)، ومنتزل و همکاران (۲۰۱۰) و فرهادی و همکاران (۱۳۹۴) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت که بهزیستی روان‌شناختی شامل ارزیابی و درک روان‌شناختی افراد از کیفیت زندگی‌شان در ابعاد اجتماعی، روان‌شناختی و عاطفی است (دینر و رایان، ۲۰۰۹) و برای تأمین آن شرایط و تجربه‌های موفقیت‌آمیزی در ابعاد مذکور لازم است. یکی از مفاهیمی که نقش کلیدی در بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان دارد احساس مورد حمایت بودن و ارزشمند شمردن است. داشتن چنین ادراکی منجر به رشد و شکوفایی استعدادهای نوجوانان و احساس مقبول بودن می‌شود (ژائو و همکاران، ۲۰۱۴)؛ بنابراین ادراک حمایت اجتماعی نقشی مؤثر در بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان دارد. نتایج این پژوهش نیز گویای این تأثیر است.

یافته دیگر این پژوهش بیانگر تأثیر مثبت و معنادار ادراک خدمات مشاوره‌ای مدرسه بر بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان بود. به‌عبارت دیگر با افزایش میزان ادراک خدمات مشاوره‌ای مدرسه در دانش‌آموزان، میزان بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی افزایش پیدا خواهد کرد. در این زمینه نتایج این پژوهش با نتایج کورنیاوان^۲ و همکاران (۲۰۲۱) همخوانی دارد. یکی از جنبه‌های بهزیستی روان‌شناختی این است وقتی که در زمینه تخصصی افراد نیاز به مشاوره و راهنمایی دارند، فرد مورد نظر و مجرب و دارای تخصص لازم در دسترس آنها باشد تا از خدمات تخصصی بهره‌مند شوند (روگر و همکاران، ۲۰۱۰). دانش‌آموزانی که در مدرسه به‌صورت تخصصی از خدمات مشاوره‌ای بهره‌می‌گیرند و ادراکی مطلوب از این خدمات

1. Li

2. Kurniawan

دارند امکانات مناسب را برای افزایش سلامت روان، کیفیت زندگی و بهزیستی در اختیار دارند. ادراک دانش‌آموزان از خدمات تخصصی مشاوره‌ای مدرسه نقشی مؤثر در بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی آنها دارد.

یافته دیگر این پژوهش بیانگر تأثیر مثبت و معنادار اشتیاق تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان است. به عبارت دیگر با افزایش میزان اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان، میزان بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی آنان افزایش می‌یابد. نتایج این یافته با نتایج پژوهشهای کادیم و همکاران (۲۰۱۶)، داتو و والدز (۲۰۱۶)، یوسلو و گیزیز (۲۰۱۷) همخوانی دارد. شایان‌ذکر است که اشتیاق تحصیلی از طریق مؤلفه‌های رفتاری، عاطفی و شناختی نقشی کلیدی در افزایش انگیزه برای یادگیری، احساس رضایت کلی از تحصیل، تعیین اهداف روشن تحصیلی، پایداری و پایداری در برابر شرایط دشوار دارد و با فراهم‌شدن چنین شرایطی زمینه برای تقویت و بهبود بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان ایجاد می‌شود. به‌طوری‌که دانش‌آموزان دارای سطح بالایی از اشتیاق تحصیلی، در اهداف یادگیری و مسائل تحصیلی بیشتر درگیر می‌شوند، به قوانین و مقررات آموزشگاه خود پایبندند، از انجام دادن رفتارهای مخرب و ناسازگار خودداری می‌کنند و احساس مطلوب بیشتری نسبت به مدرسه و همسالان دارند (پرکمان^۱ و همکاران، ۲۰۲۱)، از این رو میزان بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی آنها افزایش می‌یابد.

سایر نتایج این پژوهش حاکی از نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در رابطه میان ادراک حمایت اجتماعی با بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی در دانش‌آموزان معنادار بوده است. به عبارت دیگر ادراک حمایت اجتماعی با بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی از طریق اشتیاق تحصیلی تأثیری غیرمستقیم و معنادار دارد. در زمینه این نتیجه پژوهش می‌توان گفت که حمایت اجتماعی ادراک شده منبع مقابله‌ای سازنده در فرایند رویارویی با تنشها و چالشهای زندگی محسوب می‌شود و با افزایش ادراک حمایت اجتماعی افراد میزان تاب‌آوری و مقابله مؤثر آنها با فشار روانی افزایش می‌یابد و امیدواری آنها به حمایت اطرافیان در مقابله با این فشارها بیشتر می‌شود (لاکی و اوهرک، ۲۰۱۱). از آنجا که دانش‌آموزان در مدرسه با چالشها و مشکلات بسیار روبه‌رو می‌شوند، ادراک حمایت اجتماعی سبب می‌شود که زمینه امیدواری در آنها پرورش یابد تا روی کمک اطرافیان برای رویارویی با این تنشها حساب کنند و در نتیجه احساسی مطلوب نسبت به محیط مدرسه پیدا کنند. از این رو با افزایش حمایت اجتماعی درک شده از سوی دانش‌آموزان، می‌توان پیش‌بینی کرد که میزان اشتیاق آنها نسبت به مدرسه نیز افزایش یابد. در چنین شرایطی با افزایش ادراک حمایت اجتماعی و در نتیجه آن تقویت اشتیاق تحصیلی، دانش‌آموزان احساسی مطلوبی نسبت به حمایت‌شدن و فضا و جو مدرسه پیدا می‌کنند، بنابراین زمینه رشد و تقویت بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی در دانش‌آموزان فراهم می‌شود.

یافته دیگر پژوهش حاضر حاکی از معنادار بودن نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در رابطه میان ادراک خدمات مشاوره‌ای مدرسه با بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی در دانش‌آموزان است. به عبارت دیگر ادراک خدمات مشاوره‌ای مدرسه با بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی از طریق اشتیاق تحصیلی تأثیری غیرمستقیم و معنادار خواهد داشت. در مورد چنین نتیجه‌ای، می‌توان ذکر کرد که ادراک حمایت اجتماعی در مدرسه که شامل حمایت ادراکی دانش‌آموز از سوی معلمان، همسالان و کارکنان مدرسه در شرایط پرتنش است که زمینه را برای ایجاد حس مطلوب و اشتیاق در دانش‌آموزان فراهم می‌آورد و سبب می‌شود که آنها شور و اشتیاق بیشتر نسبت به مدرسه و غلبه بر موانع پیشرو داشته باشند. خدمات مشاوره‌ای مدرسه جنبه تخصصی برای غلبه بر تنشها و مشکلات عمیق است (گالنت و ژائو، ۲۰۱۱). در واقع در رویارویی دانش‌آموزان با شرایط دشوار و تنشهای مسیر زندگی و تحصیلی دو جنبه حمایتی برای آنها وجود دارد: جنبه اول بیشتر عمومی و همگانی است و اطرافیان ارائه می‌دهند که چنین حسی زمینه را برای ایجاد همبستگی و اشتیاق بیشتر در مدرسه ایجاد می‌کند. جنبه دوم اختصاصی است که مشاور مدرسه به هنگام رویارویی با مشکلات و اختلالهای روان‌شناختی و تعارضات ارائه می‌دهد. این جنبه چون زمینه تخصصی دارد بیشتر در شرایط سخت و دشوار می‌تواند نقش اساسی داشته باشد. به طوری که مشاور مدرسه در کمک به دانش‌آموزان برای حل مشکلات تحصیلی، مشکلات سازشی و تعارضات خانوادگی و در نهایت مدیریت درست و سازنده فشارهای دوران رشد از جمله بلوغ، مهم‌ترین نقش را دارد. همچنین می‌تواند دانش‌آموزان را در انتخاب مسیر شغلی تحصیلی مطلوب هدایت کند.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که با افزایش و بهبود ادراک حمایت اجتماعی و تقویت ادراک خدمات مشاوره‌ای مدرسه، می‌توان اشتیاق تحصیلی و شور و سرزندگی را در دانش‌آموزان افزایش داد. این در حالی است که دانش‌آموزان به دلیل برآورده نشدن نیازهای انگیزشی، در طول زمان با فرسودگی و استرس تحصیلی، مشکلات تنظیم هیجانی، ضعیف شدن باورهای راسخ در زمینه اهداف تحصیلی و عدم سازگاری با مدرسه مواجه می‌شوند و در نتیجه عملکرد آنها تضعیف می‌شود، بنابراین برای پیشگیری از این مشکلات و همچنین افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، باید میزان ادراک حمایت اجتماعی و ادراک خدمات مشاوره‌ای مدرسه را تقویت کرد.

هر پژوهشی با محدودیتهایی همراه است. از محدودیتهای پژوهش حاضر می‌توان به این امر اشاره کرد که نمونه پژوهشی حاضر دانش‌آموزان مقطع متوسطه بودند، از این رو برای تعمیم بخشیدن آن به سایر دانش‌آموزان و دانشجویان باید نهایت دقت به عمل آید؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که در پژوهشهای آتی همین پژوهش روی سایر گروههای جامعه تکرار شود. همچنین برای گردآوری داده‌ها از ابزار پرسشنامه استفاده شده، بنابراین ممکن است اطلاعات گردآوری شده دقیق نباشد، بنابراین پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران در مطالعات آتی از ابزار مصاحبه و

روش پژوهش کیفی استفاده کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود که با توجه به کارآمدی و جدید بودن متغیرهای این پژوهش، در سایر مقاطع تحصیلی هم مورد بررسی قرار گیرند تا از نتایج حاصل از این مدل برای استخراج برنامه‌ای مداخله‌ای برای بالابردن بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی استفاده شود. افزون بر موارد گفته شده لازم است مدارس، مراکز مشاوره‌ای آموزش و پرورش و مراکز تربیتی کودک و نوجوان در راستای بهبود میزان بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان، اقدام به ارائه حمایت اجتماعی ادراک شده و ارائه خدمات تخصصی مشاوره کنند.

▲ تعارض منافع ▲

هیچگونه تعارضی در منافع در این مقاله وجود ندارد..

قدردانی

بدین‌وسیله مراتب سپاس خود
را از مسئولان محترم آموزش و پرورش استان کردستان
و تمام دانش‌آموزانی که در انجام دادن این پژوهش،
پژوهشگران را یاری دادند، اعلام می‌داریم.

REFERENCES

- حامدی نسب، صادق و عسگری، علی. (۱۳۹۷). بررسی رابطه خوش‌بینی علمی و انگیزه پیشرفت تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی. *نشریه علمی پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۵ (۲)، ۴۹-۶۱.
<https://doi.org/10.22070/tlr.2020.2528>
- شیخ‌الاسلامی، علی؛ خاکدال قوجه بیگلو، سعید و سیداسماعیلی قمی، نسترن. (۱۳۹۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه مقیاس بهزیستی ذهنی نوجوانان در مدرسه. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷ (۱۳)، ۱۳۳-۱۴۸.
<https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2019.18249.1904>
- فرهادی، علی؛ برازنده چقایی، سمیه؛ مختارپور، حسن؛ کرمی، خلیل و دارایی‌زاده، علی. (۱۳۹۴). نقش حمایت اجتماعی، بهزیستی معنوی و خودکارآمدی در پیش‌بینی بهزیستی ذهنی سالمندان. *روان‌شناسی پیری*، ۱ (۲)، ۳۵-۴۸.
- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life, and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201-216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>
- Bakker, A. B., Sanz Vergel, A. I., & Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion*, 39(1), 49-62.
<https://doi.org/10.1007/s11031-014-9422-5>
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 344-351.
<https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016>
- Bernerth, J. B., & Hirschfeld, R. R. (2016). The subjective well-being of group leaders is explained by the quality of leader-member exchange. *The Leadership Quarterly*, 27(4), 697-710.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.04.003>
- Bruwer, B., Emsley, R., Kidd, M., Lochner, C., & Seedat, S. (2008). Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in Youth. *Comprehensive Psychiatry*, 49(2), 195-201. doi: 10.1016/j.comppsy.2007.09.002
- Bu, X., Wu, L., & Wang, H. (2021). Impact of college students' academic procrastination on subjective well-being. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 49(7), 1-13.
<https://doi.org/10.2224/sbp.9858>
- Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence*, 53, 169-179. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.10.003
- Datu, J. A. D., & Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25, 399-405.
<https://doi.org/10.1007/s40299-015-0254-1>
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., Paris, A., Moore, K., & Lippman, L. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305-321). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19

- Gallant, D. J., & Zhao, J. (2011). High school students' perceptions of school counseling services: Awareness, use, and satisfaction. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 2(1), 87-100. <https://doi.org/10.1177/2150137811402671>
- Gülaçtı, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3844-3849. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.602>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., & Barrica, J. M. (2017). Perceived social support, school engagement, and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(2), 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.001>
- Huang, L., & Zhang, T. (2021). Perceived social support, psychological capital, and subjective well-being among college students in the context of online learning during the COVID-19 pandemic. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(5), 563-574. doi: 10.1007/s40299-021-00608-3.
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R., & Lyons, M. D. (2014). Schooling and children's subjective well-being. In Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (Eds.), *Handbook of child well-being* (pp. 797-819). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_26
- Keyes, C. L. M. (Ed.). (2013). *Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health* (Vol. 8). Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5195-8>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Kurniawan, L., Suwidagdo, D., & Ningsih, R. (2021). Psychological well-being: The impact of student perceptions on guidance and counseling teachers. *KONSELI: Jurnal Bimbingan dan Konseling (E-Journal)*, 8(1), 61-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.24042/kons.v8i1.7619>
- Lakey, B., & Orehek, E. (2011). Relational regulation theory: A new approach to explain the link between perceived social support and mental health. *Psychological Review*, 118(3), 482-495. <https://doi.org/10.1037/a0023477>
- Lee, J., & Shute, V. J. (2010). Personal and social-contextual factors in K-12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist*, 45(3), 185-202. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.493471>
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120-126. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.016>
- Lin, Y., Mutz, J., Clough, P. J., & Papageorgiou, K. A. (2017). Mental toughness and individual differences in learning, educational and work performance, psychological well-being, and personality: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 8, 1345. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01345>
- Liu, W., Tian, L., Scott Huebner, E., Zheng, X., & Li, Z. (2015). Preliminary development of the elementary school students' subjective well-being on a school scale. *Social Indicators Research*, 120, 917-937. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0614-x>
- 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, 31-42. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3795-en.html>
- Ohrt, J. H., Deaton, J., Gonzales, S., & Guest, J. (2022). Development and factor structure of the School Counselor Noncognitive Skills Scale: High school students' perceptions' of noncognitive skills services. *Professional School Counseling*, 26(1a), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2156759X221086750>

- Pan, J., Zaff, J. F., & Donlan, A. E. (2017). Social support and academic engagement among reconnected youth: Adverse life experiences as a moderator. *Journal of Research on Adolescence*, 27(4), 890-906. <https://doi.org/10.1111/jora.12322>
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 25-39. <https://doi.org/10.1177/0002716203260078>
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research Policy*, 50(1), 104114. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114>
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Rees, G. (2018). The association of childhood factors with children's subjective well-being and emotional and behavioral difficulties at 11 years old. *Child Indicators Research*, 11, 1107-1129. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9479-2>
- Renshaw, T. L., & Bolognino, S. J. (2016). The College Student Subjective Wellbeing Questionnaire: A brief, multidimensional measure of undergraduate's covitality. *Journal of Happiness Studies*, 17, 463-484. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9606-4>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47-61. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251-257. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010>
- Steinmayr, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J., & Wirthwein, L. (2018). School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2631. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02631>
- St-Louis, A. C., Rapaport, M., Chénard Poirier, L., Vallerand, R. J., & Dandeneau, S. (2021). On emotion regulation strategies and well-being: The role of passion. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 22(4), 1791-1818. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00296-8>
- Swanbrow Becker, M.A., Schelbe, L., Romano, K., & Spinelli, C. (2017). Promoting first-generation college students' mental well-being: Student perceptions of an academic enrichment program. *Journal of College Student Development*, 58(8), 1166-1183. <https://dx.doi.org/10.1353/csd.2017.0092>
- Tian, L., Zheng, J., Huebner, E. S., & Liu, W. (2022). Brief Adolescents' Subjective Well-being in School Scale: Measurement invariance and latent mean differences across school levels among Chinese students. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 41(5), 3135-3143. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00841-x>
- Trejos-Castillo, E., & Vazsonyi, A. T. (2011). Transitions into adolescence. In B. B. Brown, & M. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of adolescence*, Vol. 1. (pp. 369-375). Academic Press. DOI:10.1016/B978-0-12-373951-3.00013-2
- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships, and family involvement. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 63-82. DOI:10.12738/estp.2017.1.0104

- Veiga, F. H. (2016). Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 813-819.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social support from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 48-75.
<https://doi.org/10.1037/edu0000833>
- Zhao, J., Wang, Y., & Kong, F. (2014). Exploring the mediation effect of social support and self-esteem on the relationship between humor style and life satisfaction in Chinese college students. *Personality and Individual Differences*, 64, 126-130.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.026>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

The Structural Model of Psychological and Academic Well-Being in Students Based on the Perception of Academic Counseling Services and Social Support, with the Mediating Role of Academic Engagement

■ F. Soheili¹ ■ A. Dastbaz, Ph.D.^{2*} ■ A. Khosravi³ ■ A. Naghshbandi⁴

Abstract

The present study examines the structural model of psychological and academic well-being based on students' perception of academic counseling services and social support, with the mediating role of academic engagement. This research is descriptive and falls under structural equation modeling. The statistical population includes all students aged 14 to 18 in Sanandaj during the 2022–2023 academic year, from which 310 students were selected using convenience sampling. Data were collected using the Academic Well-Being Questionnaire (Pietarinen et al., 2014), Psychological Well-Being Questionnaire (Tian et al., 2022), School Counselor Services Perception Questionnaire (Ohrt et al., 2022), Social Support Perception Scale (Zimet et al., 1988), and Academic Engagement Scale (Veiga, 2016). Structural equation modeling was employed for data analysis using SPSS-26 and Amos-26 software. Findings indicate that the structural model of psychological and academic well-being based on students' perception of academic counseling services and social support, with academic engagement as a mediator, has a satisfactory fit ($p < 0.05$). Additionally, the bootstrap test results show that perception of school counselor services and social support indirectly impact academic and psychological well-being through the mediating role of academic engagement ($p < 0.05$). Therefore, the existence of an indirect relationship between the research variables was confirmed. Based on these results, improving and strengthening the perception of academic counseling services and social support can foster academic engagement, which ultimately enhances students' academic and psychological well-being.

Keywords: perception of school counseling services, perceived social support, academic engagement, academic and psychological well-being

Date received: Jan. 19, 2023

Date accepted: June 26, 2023

1. PhD student in Psychology, Catholic University of Milan, Italy.
2. Assistant Professor, Department of Counselling, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. (Corresponding author)
E-mail: anvardastbaz@uok.ac.ir
3. Master's degree in Clinical Psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Iran.
4. Master's student in School Counseling, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.