

# Research in School and Virtual Learning

## ORIGINAL ARTICLE

### Structural Model of Perceived Competence Based on Psychological Capital in Students: The Mediating Role of Academic Optimism

Marzieh Mashalpour Fard<sup>1\*</sup>, Parisa Yosefi<sup>2</sup>

1 Assistant Professor, Faculty of Educational sciences and Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.  
2 MA of general psychology, Faculty of Educational sciences and Psychology, Islamic Azad University, Ahvaz Branch, Iran.

#### Correspondence

Name: Marzieh Mashalpour Fard  
Email: [m.mashalpour@pnu.ac.ir](mailto:m.mashalpour@pnu.ac.ir)

#### How to cite:

Mashalpour Fard, M. Yosefi, P. (2025). Structural Model of Perceived Competence Based on Psychological Capital in Students: The Mediating Role of Academic Optimism. *Research in School and Virtual Learning*, 13(3), 21-30.

#### ABSTRACT

The aim of the present study was to investigate the structural relationships of perceived competence based on psychological capital in students: the mediating role of academic optimism. The research design was descriptive-correlational. The statistical population included all female students in the first year of high school of Khorramshahr city in the academic year 2023-2024, which was 696 people. For this purpose, 252 students selected using multi-stage cluster random sampling. For data collection, Harter's perceived competence questionnaire (1982), Luthans et al.'s psychological capital (2007), and Schoenen-Moran et al.'s academic optimism (2013) used. Data analysis performed using descriptive and inferential statistics and path analysis with SPSS-27 and AMOS-25. Based on the findings of this study, the proposed model of causal relationships between the aforementioned variables had an acceptable fit and psychological capital had a significant relationship indirectly and with the mediating role of academic optimism with perceived competence ( $\beta = 0.576$ ,  $p < 0.01$ ). Also, the path between psychological capital and academic optimism ( $\beta = 0.306$ ,  $p < 0.01$ ) and the path between academic optimism and perceived competence ( $\beta = 0.524$ ,  $p < 0.01$ ) were significant, but the path between psychological capital and perceived competence ( $\beta = 0.052$ ,  $p > 0.05$ ) was not significant. According to the findings of this study, it can be concluded that the structural relationship model between psychological capital and perceived competence with the mediating role of academic optimism has a good fit, and in order to improve students' perceived competence, it is necessary to pay attention to their psychological capital and academic optimism and take the necessary measures in educational planning.

#### KEY WORDS

Perceived Competence, Psychological Capital, Academic Optimism.

نشریه علمی

## پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

# مدل ساختاری شایستگی ادراک‌شده بر اساس سرمایه روان‌شناختی در دانش‌آموزان: نقش میانجی خوش‌بینی تحصیلی

مرضیه مشعل پورفرد<sup>۱\*</sup>، پریسا یوسفی<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی روابط ساختاری شایستگی ادراک‌شده بر اساس سرمایه روان‌شناختی با نقش میانجی خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان بود. طرح پژوهش، توصیفی-همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهرستان خرمشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که ۶۹۶ نفر بودند. به این منظور ۲۵۲ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های شایستگی ادراک‌شده هارتر (۱۹۸۲)، سرمایه روان‌شناختی لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) و خوش‌بینی تحصیلی اسپچن-موران و همکاران (۲۰۱۳) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها به روش آمار توصیفی، استنباطی و تحلیل مسیر و با نرم‌افزارهای SPSS-27 و AMOS-25 انجام شد. براساس یافته‌های این پژوهش، مدل روابط علی بین متغیرهای مذکور، از برازش قابل قبولی برخوردار بود و سرمایه روان‌شناختی به صورت غیر مستقیم و با نقش میانجی خوش‌بینی تحصیلی با شایستگی ادراک‌شده رابطه معنادار داشت ( $p < 0.01$   $\beta = 0.576$ ). همچنین مسیر بین سرمایه روان‌شناختی و خوش‌بینی تحصیلی ( $p < 0.01$   $\beta = 0.306$ ) و مسیر بین خوش‌بینی تحصیلی و شایستگی ادراک‌شده ( $p < 0.01$   $\beta = 0.524$ ) معنادار بود؛ ولی مسیر بین سرمایه روان‌شناختی و شایستگی ادراک‌شده ( $p > 0.05$   $\beta = 0.052$ ) معنادار نبود. با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که مدل روابط ساختاری بین سرمایه روان‌شناختی و شایستگی ادراک‌شده با نقش میانجی خوش‌بینی تحصیلی از برازش مطلوبی برخوردار است و جهت بهبود شایستگی ادراک‌شده دانش‌آموزان ضروری است به سرمایه روان‌شناختی و خوش‌بینی تحصیلی آنها توجه شود و تدابیر لازم در برنامه‌ریزی‌های آموزشی در نظر گرفته شود.

### واژه‌های کلیدی

شایستگی ادراک‌شده، سرمایه روان‌شناختی، خوش‌بینی تحصیلی.

۱ استادیار، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.  
۲ دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، ایران.

نویسنده مسئول:

مرضیه مشعل پورفرد

رایانامه: [m.mashalpour@pnu.ac.ir](mailto:m.mashalpour@pnu.ac.ir)

استناد به این مقاله:

مرضیه مشعل پورفرد، پریسا یوسفی (۱۴۰۴). مدل ساختاری شایستگی ادراک‌شده بر اساس سرمایه روان‌شناختی در دانش‌آموزان: نقش میانجی خوش‌بینی تحصیلی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۳(۳)، ۳۰-۲۱.

## مقدمه

رشد و تغییرات شناختی-هیجانی به طور همزمان و با سرعت در دوران نوجوانی روی می‌دهد و شایستگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار داده است (ونگ و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱). بهبود رابطه دانش‌آموز با محیط مدرسه، موجب افزایش دلبستگی به آموزش و محیط یادگیری شده (آلاناتی<sup>۲</sup>، ۲۰۲۴) و توانایی غلبه بر مشکلات را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد (لی و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳). یافته‌های پژوهشی نشان داده است یکی از متغیرهای موثر در افزایش تلاش برای موفقیت و غلبه بر مشکلات در محیط آموزشی، ادراک دانش‌آموزان از شایستگی خودشان است (لیو و پلوتو<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). شایستگی ادراک شده عبارت است از فرآیند آگاهی فرد نسبت به ویژگی‌های خویش، نوع روابط با دیگران، بازخورد نسبت به رویدادها، ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود و به حوزه‌های مختلف شناختی، جسمانی و اجتماعی اشاره دارد (کولی و مارتین<sup>۵</sup>، ۲۰۲۴). دانش‌آموزانی که دارای نمره بالاتری در ادراک شایستگی هستند، دارای اضطراب کمتر و اعتماد به نفس بالاتری هستند، به دلیل انگیزه تحصیلی بالاتر، از عملکرد و پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردارند و با اعتماد به توانایی‌های‌شان در مقابل چالش‌های زندگی رویکرد مثبت‌تری داشته، امیدواری و تاب‌آوری بیشتری از خود نشان می‌دهند (قادری و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۲۱).

یکی از متغیرهایی که با شایستگی ادراک شده در دانش‌آموزان مرتبط است، سرمایه روان‌شناختی است. سرمایه روان‌شناختی از چهار مؤلفه خودکارآمدی، تاب‌آوری، خوش‌بینی و تشکیل شده است (چادھاری و ناراد<sup>۷</sup>، ۲۰۲۲). نتایج پژوهش‌های بل و همکاران<sup>۸</sup> (۲۰۲۲) بر دانش‌آموزان دوره‌های کارورزی همبستگی بین سرمایه روان‌شناختی و شایستگی ادراک شده را نشان داد به گونه‌ای که سرمایه روان‌شناختی با ایجاد احساس شایستگی بالاتر، شرایط برای به کارگیری مهارت‌ها پس از فراغت از دوره را فراهم می‌کند. نتایج پژوهش ویرگا و همکاران<sup>۹</sup> (۲۰۲۰) نشان دادند با افزایش سرمایه روان‌شناختی در دانش‌آموزان می‌توان انتظار داشت که تلاش تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در آنها افزایش یافته و به دنبال آن فرسودگی تحصیلی کمتر شود. لذا سرمایه روان‌شناختی از عواملی

است که نقش مهمی در افزایش توانمندی دانش‌آموزان در زمینه تحصیلی (بالوکو و همکاران<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۱) و زندگی فردی و اجتماعی ایفا می‌کند (قادری و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۱).

هر کدام از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی می‌توانند نقش مهمی در افزایش توانمندی دانش‌آموزان در زمینه تحصیلی داشته باشند (ویرگا، پاتوسامی و کومار، ۲۰۲۰). در واقع سرمایه‌های روان‌شناختی را می‌توان جزو ویژگی‌ها و مهارت‌های مهم و اساسی در نظر گرفت که در صورت برخورداری دانش‌آموزان در محیط آموزشی، آسیب‌پذیری کمتری در برابر رویدادهای استرس‌آور تحصیلی از خود نشان می‌دهند (مالیر و بیانفر، ۱۳۹۸) و در نتیجه استنباط آن‌ها از خودپنداره‌شان بهبود یافته و در نهایت درک آن‌ها از شایستگی خود افزایش می‌یابد (آن، چپو و پاتریک<sup>۱۲</sup>، ۲۰۲۱). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که دارای نمره بالاتری در سرمایه روان‌شناختی هستند، رضایت، نشاط، بهزیستی روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی بیشتری داشته (محبی نورالدین، شهنی بیلاق و پاشا شریفی، ۱۳۹۳)؛ از توانایی‌ها و مهارت‌های خود به نحو مطلوب‌تری برای حل مسائل و رسیدن به موفقیت استفاده می‌کنند (لیو و پلوتو، ۲۰۲۰) و شایستگی ادراک شده بالاتری دارا هستند (بل<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۲).

سرمایه روان‌شناختی می‌تواند با ایجاد امید و خوش‌بینی، به کشف توانایی‌های پنهان دانش‌آموزان کمک کرده و به صورت غیرمستقیم ادراک آن‌ها از شایستگی تحصیلی‌شان را بالا ببرد (ابراهیمی و کاکابرایی<sup>۱۴</sup>، ۲۰۲۴). ابراهیمی و کاکابرایی در نتایج یافته‌های خود بیان می‌کنند که تجربه خوش‌بینی و هیجانات مثبت سبب می‌شود تا دانش‌آموزان به جزئیات مطالب با دقت بیشتری توجه کنند و تداعی‌ها و جنبه‌های مثبت بیشتری را در نظر بگیرند، این ویژگی در کنار برخورداری از سرمایه روان‌شناختی بالا موجب می‌شود که مشکلات را فرصتی برای افزایش مهارت‌های خودارزیابی کنند و با استرس کمتر و اعتماد بیشتر به شایستگی و توانمندی خود در مسائل تحصیلی پیش روند. خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان حیطه جدیدی است که از سه مؤلفه تاکید تحصیلی دانش‌آموزان، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه شکل می‌گیرد (الهراب گله، شریفی و قزنفری<sup>۱۵</sup>، ۲۰۲۴). خوش‌بینی تحصیلی یک باور مثبت در دانش‌آموزان است مبنی بر اینکه

10 Baluku et al  
11 Ghadri et al  
12 Ahn et al  
13 Belle  
14 Ebrahimi & Kakabaraei  
15 Lohrab Gale et al

1 Wong et al  
2 Alainati,  
3 Li et al  
4 Liu & Platow  
5 Collie & Martin  
6 Ghadri et al  
7 Chaudhary & Narad  
8 Belle et al  
9 Virgă, et al

آن‌ها توانایی این را دارند تا با تاکید به یادگیری خود، اعتماد معلمان و احساس هویت نسبت به مدرسه، زمینه پیشرفت تحصیلی خود را به‌وجود آورند (بورو و بلیباس<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱). در حقیقت خوش‌بینی تحصیلی یک باور فردی بوده که قابل پرورش است (بشکار و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲) و در صورت برقراری روابط اعتمادآمیز بین دانش‌آموزان و کادر آموزشی در مدرسه و به دنبال آن تشکیل احساس یگانگی با محیط آموزشی، فرد به احساس خوش‌بینی تحصیلی بیشتر و دستاوردهای تحصیلی بالاتری نایل می‌شود (یانگ و وانگ<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳؛ آلانتی، ۲۰۲۴) و با اعتماد به نفس بالاتر و احساس توانمندی بیشتری در فعالیت‌های چالش‌برانگیز تحصیلی مشارکت کند (فدلمولا<sup>۴</sup>، ۲۰۲۳). یافته‌های شیری پرگامی<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) نشان داد که خوش‌بینی با تاثیر بر سیستم فیزیولوژیکی و دفاعی فرد، سلامت جسمی و روانی را نیز بهبود می‌بخشد که در پایداری و استقامت دانش‌آموزان برای پیگیری برنامه‌های تحصیلی لازم است. منابع مثبت سرمایه روان‌شناختی (تاب‌آوری، امید، خوش‌بینی و خودکارآمدی) در دانش‌آموزان سبب می‌شود تا آنها با چشم‌انداز خوش‌بینانه‌تر با چالش‌های تحصیلی رو به رو شوند، چنین دانش‌آموزانی به توانایی خود (خودکارآمدی) باور دارند، با تعهد و پشتکار بیشتری تکالیف محوله را پیگیری کرده و به دنبال آن موفقیت‌های گسترده‌تری کسب می‌کنند (شرما و بارمولا<sup>۶</sup>، ۲۰۲۲). هیجانان دانش‌آموزان در مورد موفقیت‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی موجب می‌شود تا خشم و خستگی کمتر و احساسات مثبت تحصیلی همچون خوش‌بینی و لذت از تحصیل را تجربه کنند. همچنین بر اسنادهای افراد در مورد ناکامی‌های تحصیلی اثر گذاشته (داتو<sup>۷</sup>، ۲۰۲۲) و مانع از ناامیدی آنها می‌شود که در مجموع سبب افزایش موفقیت‌های تحصیلی و احساس شایستگی در فراگیران می‌شود. لذا عواطف مثبت بستری مناسب برای افزایش احساس شایستگی در فرد فراهم می‌کند (قادری و همکاران، ۲۰۲۱؛ فدلمولا، ۲۰۲۳).

همچنین یافته‌های بارات و دوران<sup>۸</sup> (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که کسب نمره بالا در سرمایه روان‌شناختی با احساس خودکارآمدی و خوش‌بینی در فعالیت‌های تحصیلی همبستگی داشته و چنین دانش‌آموزانی تکالیف درسی را مصرانه‌تر دنبال می‌کنند. همچنین مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی تجربه موفقیت در حل مشکلات

را ایجاد می‌کند؛ لذا با خوش‌بینی و احساس توانمندی برای غلبه بر چالش‌های تحصیلی در زمان حال را تلاش کنند. مرور ادبیات پژوهشی در زمینه دانش‌آموزان مبین آن است که، پژوهش‌هایی در مورد ویژگی‌های مثبت روان‌شناختی و عوامل موثر بر ایجاد حس توانمندی در این جامعه انجام گرفته است؛ اما در هیچ‌کدام به صورت یکپارچه الگویی که همزمان رابطه و اثرات مختلف متغیرهای مطالعه‌شده در پژوهش حاضر را بررسی کند، انجام نگرفته است. لذا پژوهش حاضر با کنار هم قرار دادن سه سازه مهم روان‌شناسی یک چهارچوب مفهومی جدید ارائه داده است که علاوه بر روابط پیچیده بین متغیرهای روان‌شناختی موثر بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به روابط علی این متغیرها نیز می‌پردازد. این جنبه نوآورانه، پژوهش حاضر را از مطالعات پیشین متمایز ساخته و به توسعه دانش نظری در حوزه روان‌شناسی تربیتی یاری می‌رساند. با عنایت به مطالب عنوان شده، پژوهش حاضر با هدف تبیین مکانیسم روان‌شناختی رابطه سرمایه روان‌شناختی با شایستگی ادراک شده و نقش میانجی خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان طراحی شد و در پی پاسخ به این سؤال است که آیا مدل ساختاری شایستگی ادراک شده بر اساس سرمایه روان‌شناختی و نقش میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان خرمشهر از برازش مطلوب برخوردار است؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود و برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مسیر استفاده شد. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهرستان خرمشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل داد که تعداد ۶۹۶ نفر بودند. در تحقیق حاضر از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. با توجه به حجم جامعه (۶۹۶ نفر) از طریق جدول مورگان، حجم نمونه ۲۴۸ نفر برآورد شد. اما به جهت احتمال ریزش آزمودنی‌ها تعداد ۲۶۰ پرسش‌نامه توزیع شد و در نهایت با کنار گذاشتن پرسش‌نامه‌های مخدوش، تعداد ۲۵۲ نفر وارد پژوهش شدند. برای انتخاب آزمودنی‌ها به این ترتیب عمل شد که از بین مدارس دخترانه دوره متوسطه اول شهرستان خرمشهر، ۳ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و با هماهنگی با مدیران این مدارس ۳ کلاس به صورت قرعه‌کشی از هر مدرسه انتخاب شد و پرسش‌نامه‌های پژوهش در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و دستیابی به اهداف پژوهش از روش‌های آمار توصیفی محاسبه فراوانی، میانگین، انحراف

1 Börü & Bellibaş

2 Beshkar et al

3 Yang & Wang

4 Fadlemula

5 Shirini Pargami

6 Sharma & Barmola

7 Datu

8 Barat & Duran

(۲۰۰۷). در نمونه ایرانی پایایی کل آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹۸ گزارش شده است (ازبک پور و همکاران، ۱۴۰۳). در پژوهش حاضر، برای بررسی پایایی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که برای نمره کل و خرده مقیاس‌های امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۸۳ و ۰/۸۱ به دست آمده است.

**پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی<sup>۵</sup> اسپنن-موران و همکاران<sup>۶</sup>** (۲۰۱۳) طراحی شده و شامل ۲۸ سوال است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) تنظیم شده است. البته شیوه نمره‌گذاری سؤال‌های ۱۷، ۲۳ و ۲۸ به صورت معکوس است. از جمع امتیازات تک تک سؤال‌ها، نمره کل آزمون به دست می‌آید. حد پایین و بالای آزمون ۲۸ و ۱۴۰ است هر چه نمره فرد بیشتر باشد، خوش‌بینی تحصیلی وی بیشتر است. اسپنن-موران و همکاران (۲۰۱۳) روایی و پایایی پرسشنامه را ۰/۷۹ و ۰/۸۳ گزارش کردند. در ایران، مرادی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی، پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی هنجاریابی کرده و روایی و پایایی پرسشنامه را ۰/۷۶ و ۰/۸۹ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، برای تعیین پایایی پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برابر ۰/۸۸ به دست آمده است.

### یافته‌ها

پژوهش حاضر از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شامل ۲۵۲ نفر دختر دوره اول متوسطه خرمشهر بود که از این تعداد ۸۵ نفر ۱۳ ساله، ۸۸ نفر ۱۴ ساله و ۷۹ نفر ۱۵ ساله بودند. یافته‌های توصیفی پژوهش شامل شاخص‌های آماری میانگین و انحراف معیار بین متغیرهای تحقیق در جدول ۱ آورده شده است.

**جدول ۱.** یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای تحقیق برای کل آزمودنی‌ها

| متغیرها            | میانگین | انحراف معیار |
|--------------------|---------|--------------|
| شایستگی ادراک شده  | ۸۴/۶۶   | ۱۱/۳۲        |
| سرمایه روان‌شناختی | ۸۳/۴۸   | ۱۴/۴۴        |
| خودکارآمدی         | ۲۰/۵۴   | ۴/۸۷         |
| تاب‌آوری           | ۲۱/۱۱   | ۴/۵۱         |
| خوش‌بینی           | ۲۰/۹۲   | ۴/۵۴         |
| امید               | ۴/۳۹    | ۰/۱۵۰        |
| خوش‌بینی تحصیلی    | ۸۴/۲۶   | ۱۳/۵۲        |

استاندارد و آمار استنباطی ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر و روش آلفای کرونباخ جهت محاسبه ضرایب پایایی و برای تعیین نرمال بودن داده‌ها از کجی و کشیدگی استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از نرم‌افزار کامپیوتری با نرم‌افزارهای SPSS-27 و AMOS نسخه ۲۵ استفاده شد. همچنین، سطح معناداری در این پژوهش،  $\alpha = 0/05$  در نظر گرفته شد.

### ابزار پژوهش

**پرسشنامه ادراک شایستگی هارتر<sup>۱</sup>** (۱۹۸۲) دارای ۲۷ ماده است و شایستگی ادراک شده فرد را در سه حوزه شناختی، اجتماعی و فیزیکی ارزیابی می‌کند. ادراک شایستگی کلی (خودارزشمندی کلی) حاصل جمع سه ادراک فوق است. نمره‌گذاری این مقیاس بر مبنای لیکرت چهار درجه‌ای صورت می‌گیرد. نمره یک کمترین شایستگی ادراک شده و نمره چهار بالاترین شایستگی ادراک شده را مشخص می‌کند. حد بالا و پایین این پرسشنامه ۲۷ و ۱۰۸ است. در پژوهشی که توسط شفیع پور مطلق و همکاران (۱۳۹۰) صورت پذیرفته، پایایی مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۳ به دست آمده است. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۸ گزارش شده است (مژ و هارتر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). در پژوهش یارمهمدیان و همکاران (۱۳۹۶) نیز ضریب پایایی از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۶ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، برای تعیین پایایی پرسشنامه شایستگی ادراک شده از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ۰/۸۵ به دست آمده است.

**پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی<sup>۳</sup> لوتانز<sup>۴</sup> و همکاران** (۲۰۰۷) جهت سنجش سرمایه روان‌شناختی مثبت (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) طراحی شده است. این پرسشنامه حاوی ۲۴ سؤال و چهار خرده مقیاس امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی است که هر یک از این خرده مقیاس‌ها با ۶ سؤال سنجیده می‌شوند. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۶ عامل (کاملاً مخالفم: ۱ تا کاملاً موافقم: ۶) است. حداقل نمره کل آزمون ۲۴ و برای هر خرده مقیاس ۶ و حداکثر نمره هر آزمودنی ۱۴۴ و برای هر خرده مقیاس ۳۶ است. روایی این پرسشنامه توسط طراحان با روش تحلیل عاملی اکتشافی تایید شده است و همسانی درونی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ محاسبه شده است (لوتانز و همکاران،

1 Harter Competence Perception Questionnaire

2 Messer & Harter

3 Psychological Capital Questionnaire

4 Luthans et al

5 Academic Optimism Questionnaire

6 Tschannen-Moran et al

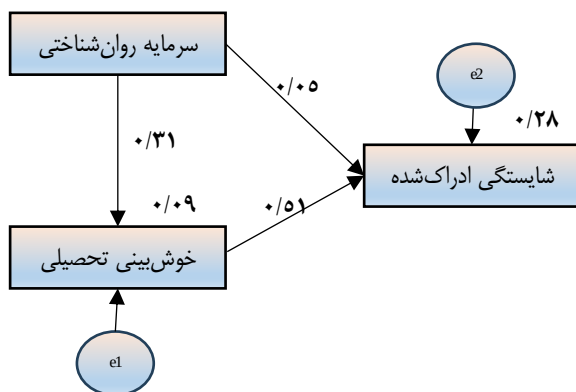
هم‌خطی چندگانه، از آماره تحمل<sup>۴</sup> و عامل تورم واریانس<sup>۵</sup> (VIF) استفاده شد. جدول ۴ نتایج بررسی هم‌خطی چندگانه را گزارش می‌کند.

**جدول ۴.** آزمون هم‌خطی برای بررسی عامل تورم واریانس و هم‌خطی متغیرهای مستقل

| متغیرها            | آماره تحمل | عامل تورم واریانس |
|--------------------|------------|-------------------|
| سرمایه روان‌شناختی | ۰/۹۲۵      | ۱/۰۸۲             |
| خوش‌بینی تحصیلی    | ۰/۹۲۵      | ۱/۰۸۲             |

با توجه به جدول ۴ عامل تورم واریانس کمتر از ۱۰ و آماره تحمل، بیشتر از ۰/۱ است؛ در نتیجه مفروضه عدم هم‌خطی چندگانه رعایت شده است.

برای ارزیابی مدل پیشنهادی این پژوهش از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار AMOS و به روش حداکثر درست نمایی مدل استفاده شده است. الگوی پیشنهادی در مجموع سه متغیر را در خود جای داد. مدل پیشنهادی اولیه‌ای جهت تبیین شایستگی ادراک شده بر اساس سرمایه روان‌شناختی و خوش‌بینی تحصیلی به دست آمده است که در نمودار ۱ قابل مشاهده است.



**نمودار ۱.** مدل اولیه در حالت استاندارد

جهت تعیین کفایت برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی از قبیل مقدار مجذور کای ( $\chi^2$ )، شاخص هنجار شده مجذور کای ( $\chi^2_{df}$ ) و ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA) استفاده شد.

**جدول ۵.** شاخص‌های نیکویی برازش مدل اولیه در حالت استاندارد

| شاخص نیکویی برازندگی | $\chi^2$ | df | $\chi^2_{df}$ | IFI  | TLI  | CFI  | NFI  | RMSEA |
|----------------------|----------|----|---------------|------|------|------|------|-------|
| مدل اولیه            | ۱۲/۶۸    | ۸  | ۱/۵۸          | ۰/۹۸ | ۰/۹۷ | ۰/۹۸ | ۰/۹۶ | ۰/۰۵۳ |

**جدول ۲.** ضرایب همبستگی ساده بین متغیرهای تحقیق در کل

| متغیرها               | ۱     | ۲     | ۳ |
|-----------------------|-------|-------|---|
| ۱. شایستگی ادراک شده  | ۱     |       |   |
| ۲. سرمایه روان‌شناختی | ۰/۱۸۷ | ۱     |   |
| ۳. خوش‌بینی تحصیلی    | ۰/۵۲۴ | ۰/۲۷۵ | ۱ |

نتایج ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۲ نشان داده است که بین شایستگی ادراک شده و خوش‌بینی تحصیلی همبستگی (۰/۵۲۴)، بین سرمایه روان‌شناختی و شایستگی ادراک شده همبستگی (۰/۱۸۷) و بین سرمایه روان‌شناختی و خوش‌بینی تحصیلی ضریب همبستگی ۰/۲۷۵ مشاهده می‌شود. به منظور بررسی پیش‌فرض‌های استفاده از روش تحلیل مسیر مهم‌ترین مفروضه‌های این روش تحلیل شامل نرمال بودن<sup>۱</sup>، استقلال خطاها، داده‌های گمشده<sup>۲</sup> و عدم هم‌خطی چندگانه<sup>۳</sup> بررسی شدند. آزمون نرمال بودن داده‌ها؛ یکی از مفروضه‌های مهم تحلیل مسیر، نرمال بودن توزیع متغیرها است. وضعیت نرمالیت به بودن توزیع متغیرها بررسی و نتایج در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

**جدول ۳.** جدول نرمال بودن داده‌ها

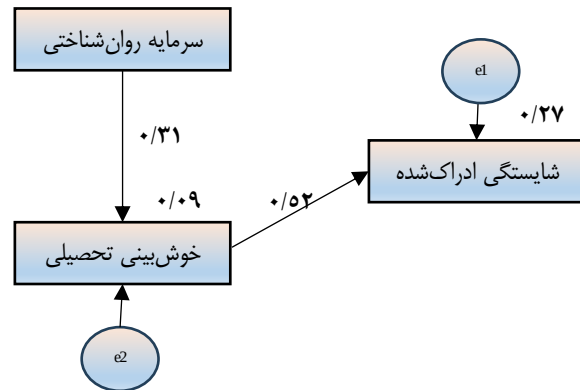
| متغیرها            | کجی    | کشیدگی |
|--------------------|--------|--------|
| شایستگی ادراک شده  | -۰/۰۶۹ | -۰/۱۰۰ |
| سرمایه روان‌شناختی | ۰/۰۵۱  | ۱/۰۱۱  |
| خودکارآمدی         | -۰/۰۵۵ | -۰/۷۶۳ |
| تاب‌آوری           | ۰/۰۶۹  | -۰/۵۴۹ |
| خوش‌بینی           | ۰/۰۳۶  | -۰/۶۲۲ |
| امید               | ۰/۱۵۰  | -۰/۳۹۶ |
| خوش‌بینی تحصیلی    | -۰/۰۹۶ | -۱/۰۰۴ |

همان‌طوری که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، کجی و کشیدگی همه متغیرها بین +۲ و -۲ است؛ در نتیجه فرض نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌گردد. به منظور بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین واتسون استفاده شد. مقدار به دست آمده استقلال خطاها برابر با ۱/۹۰ بود و چون این مقدار در طیف ۲/۵-۱/۵ قرار دارد که بیانگر رعایت مفروضه استقلال خطاها بود. داده‌های گمشده: در تحلیل مسیر، چنانچه برای تحلیل از داده‌های ورودی خام استفاده شود، این داده‌ها باید کامل و بدون مقادیر گمشده باشند. در پژوهش حاضر هیچ داده گمشده‌ای وجود نداشت. عدم هم‌خطی چندگانه: جهت بررسی

همان‌طوری که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم با سطح معناداری هرکدام از این مسیرها در مدل اولیه و نهایی آورده شده است. مطابق جدول ۷ ضریب مسیر بین سرمایه روان‌شناختی و شایستگی ادراک شده  $\beta = 0.52$  است که در سطح  $p > 0.05$  از لحاظ آماری معنادار نیست. لذا مسیر مستقیم بین سرمایه روان‌شناختی با شایستگی ادراک شده حذف شد. همچنین ضریب مسیر بین سرمایه روان‌شناختی و خوش‌بینی تحصیلی  $\beta = 0.306$  است که در سطح  $p < 0.01$  از لحاظ آماری معنادار است. لذا مسیر مستقیم بین سرمایه روان‌شناختی با خوش‌بینی تحصیلی تایید شد. مطابق جدول ۷ ضریب مسیر بین خوش‌بینی تحصیلی و شایستگی ادراک شده در سطح  $\beta = 0.524$  است که در سطح  $p < 0.01$  از لحاظ آماری معنادار است. به این ترتیب مسیر مستقیم بین خوش‌بینی تحصیلی با شایستگی ادراک شده در دانش‌آموزان تایید شد. در پژوهش حاضر، یک مسیر غیرمستقیم وجود داشت. در ادامه به بررسی مسیر غیرمستقیم، با در نظر گرفتن ضرایب مسیر به دست آمده در مدل اولیه و نهایی پرداخته شد:

مطابق جدول ۸ ضریب مسیر بین سرمایه روان‌شناختی با شایستگی ادراک شده از طریق خوش‌بینی تحصیلی  $\beta = 0.576$  است که در سطح  $p < 0.01$  از لحاظ آماری معنادار است. لذا بین سرمایه روان‌شناختی با شایستگی ادراک شده از طریق خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه غیرمستقیم وجود دارد.

با توجه به داده‌های جدول ۵ شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب  $(RMSEA = 0.053)$  نشان می‌دهد که مدل از برازش مطلوب برخوردار است. اما با توجه به اینکه مسیر سرمایه روان‌شناختی به شایستگی ادراک شده غیر معنادار بود، مدل اولیه اصلاح و مسیر مذکور حذف شد. مدل نهایی به صورت زیر به دست آمده است.



نمودار ۲. مدل نهایی در حالت استاندارد

جدول ۶. شاخص‌های نیکویی برازش مدل نهایی در حالت استاندارد

| شاخص نیکویی برازندگی | $\chi^2$ | df | $\frac{\chi^2}{df}$ | IFI   | TLI   | CFI   | NFI   | RMSEA |
|----------------------|----------|----|---------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| مدل نهایی            | ۱۳/۲۱    | ۹  | ۱/۴۶                | ۰/۹۸۷ | ۰/۹۷۸ | ۰/۹۸۷ | ۰/۹۶۰ | ۰/۰۴۸ |

با توجه به داده‌های جدول ۶ همه شاخص‌های برازندگی همچون مقادیر مقدار مجذور کای ( $\chi^2$ )، شاخص هنجار شده مجذور کای ( $df/\chi^2$ )، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI)، شاخص توکر - لویس (TLI) و شاخص جذر میانگین

جدول ۷. ضرایب مسیر اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل استاندارد اولیه و نهایی

| مسیرها                                 | مدل اولیه<br>ضرایب مسیر استاندارد ( $\beta$ ) | مدل نهایی<br>ضرایب مسیر استاندارد ( $\beta$ ) | P     |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------|
| سرمایه روان‌شناختی - شایستگی ادراک شده | ۰/۰۵۲                                         | -                                             | -     |
| سرمایه روان‌شناختی - خوش‌بینی تحصیلی   | ۰/۳۰۶                                         | ۰/۳۰۶                                         | ۰/۰۰۱ |
| خوش‌بینی تحصیلی - شایستگی ادراک شده    | ۰/۵۰۸                                         | ۰/۵۲۴                                         | ۰/۰۰۱ |

مجذورات خطا (RMSEA) نشان‌دهنده برازش قابل قبول الگوی نهایی با داده‌ها هستند. بنابراین مدل مفهومی پیشنهادی از برازش لازم برخوردار است.

در ادامه ضرایب مسیر به دست آمده در مسیرهای مستقیم مدل اولیه و نهایی بررسی شد. یافته‌های مربوط به برآورد ضرایب مسیر در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۸. نتایج آزمون بوت استرپ ماکرو پرچر و هیز برای تمامی مسیرهای واسطه‌ای

| روابط غیر مستقیم |           |           |       | متغیر وابسته    |                   | متغیر واسطه‌ای |       | متغیر مستقل        |
|------------------|-----------|-----------|-------|-----------------|-------------------|----------------|-------|--------------------|
| مدل اولیه        | مدل نهایی | بوت استرپ | P     | بوت استرپ       | P                 | بوت استرپ      | P     | سرمایه روان‌شناختی |
| ۰/۵۵۹            | ۰/۵۷۶     | ۰/۰۰۱     | ۰/۰۰۱ | خوش‌بینی تحصیلی | شایستگی ادراک شده | ۰/۵۷۶          | ۰/۰۰۱ | سرمایه روان‌شناختی |

## نتیجه‌گیری و بحث

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی برازش مدل ساختاری شایستگی ادراک شده بر اساس سرمایه روان‌شناختی و نقش میانجی خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان خرمشهر بود. با توجه به داده‌های جدول ۶ مدل

روابط علی بین متغیرهای مذکور، از برآزش قابل قبولی برخوردار بود و سرمایه روان‌شناختی به صورت غیر مستقیم و با نقش میانجی خوش‌بینی تحصیلی با شایستگی ادراک‌شده رابطه معنادار داشت ( $\beta = 0.576$ ,  $p < 0.01$ ). این یافته با نتایج پژوهش‌های بشکار و همکاران (۲۰۲۲)، مالمر و بیانفر (۱۳۹۸)، محبی نورالدین و همکاران (۱۳۹۳)، چائودهاری و نارد (۲۰۲۲)، لی چو (۲۰۲۲)، ونگ و همکاران (۲۰۲۱) همسو است. لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) بیان می‌کنند که سرمایه روان‌شناختی سازه‌ای چند بعدی است که از جهات گوناگون بر ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان موثر است. از جنبه تأثیرات شناختی، سرمایه روان‌شناختی بر انتظارات مثبت، خوش‌بینی و امید همچنین بر سبک‌های اسنادی افراد موثر است. از منظر انگیزشی بر پشتکار و تعهد افراد نسبت به اهداف تحصیلی اثرگذار است. سرمایه روان‌شناختی از بعد هیجانی با کاهش هیجانات منفی مثل اضطراب و افزایش هیجانات مثبت، در تنظیم هیجانات به دانش‌آموزان یاری می‌رساند (محبی نورالدین و همکاران، ۱۳۹۳). بر اساس نظریه سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان با سطح بالاتر تاب‌آوری، به طور کلی بهتر در مقابل چالش‌ها و مسائل تحصیلی عمل می‌کنند و به طور فعال به دستاوردهای تحصیلی خود رسیدگی می‌کنند. خودکارآمدی به معنای اعتقاد فرد به توانایی خود در انجام وظایف و دستاوردها است. دانش‌آموزان با سطح بالاتر خودکارآمدی، چالش‌ها را پذیرفته و در جهت بهبود عملکرد خود تمرکز کرده و نسبت به دستاوردهای تحصیلی‌شان بیشتر حساسیت نشان می‌دهند (مالمر و بیانفر، ۱۳۹۸). از طرفی، امید نیز در افراد به امید داشتن برای موفقیت تعبیر می‌شود. خوش‌بینی نیز این اطمینان را در فرد به وجود می‌آورد که می‌توان در انجام تکالیف و امتحانات موفقیت را کسب نمود. پژوهش‌ها نشان داده است که دانش‌آموزان با سطح بالاتر سرمایه‌های روان‌شناختی، خود را قادر به حل مسائل و پاسخگو در فعالیت‌های آموزشی می‌دانند. با این نتایج می‌توان اذعان نمود که وجود سرمایه روان‌شناختی در افراد با افزایش خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان همراه است (شارما و بارملا، ۲۰۲۲).

سرمایه روان‌شناختی با تقویت باورها و هیجانات مثبت و همچنین مدیریت چالش‌ها به کمک مولفه‌های خود (خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری) در فرد خوش‌بینی تحصیلی را تقویت کرده و خوش‌بینی تحصیلی با کاهش هیجانات منفی مرتبط با انجام فعالیت‌های درسی، احساس توانایی را ارتقاء می‌دهد (بارات و دورا، ۲۰۲۱). لذا سرمایه

روان‌شناختی به دلیل گستردگی ابعاد، توانایی اثرگذاری بر خوش‌بینی تحصیلی (بارات و همکاران، ۲۰۲۱) و همچنین ادراک شایستگی (بل و همکاران، ۲۰۲۱) را دارد. بر اساس نظریه سرمایه روان‌شناختی، افرادی که نمره بالایی در خودکارآمدی کسب می‌کنند، بر این باور هستند که می‌توانند در انجام تکالیف چالش‌برانگیز موفق شوند و با تاب‌آوری در رویارویی با مشکلات تلاش می‌کنند و در رسیدن به اهداف خود احساس شایستگی بیشتری می‌کنند (بالوکو و همکاران، ۲۰۲۱).

امیدواری به عنوان یکی از مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی سبب خوش‌بینی تحصیلی بیشتر در دانش‌آموزان می‌شود (بل و همکاران، ۲۰۲۱) در چنین شرایطی با تغییر اسنادها، فرد شکست‌ها را ناپایدار و نه به عوامل شخصیتی خود نسبت می‌دهد؛ لذا امیدوارتر است که با تغییر در عملکرد خود می‌تواند موفقیت کسب کند؛ پس در پی شکست‌ها احساس توانمندی و قابل کنترل بودن دستاوردها در فرد تقویت شده، با خوش‌بینی بیشتر بر فرصت‌های یادگیری تمرکز می‌کند (داتو، ۲۰۲۲)، اضطراب کمتر، احساس شایستگی و توانمندی بیشتری تجربه کرده و در فعالیت‌های چالش‌برانگیز بیشتر مشارکت می‌کند (فدلمولا، ۲۰۲۳). به این ترتیب انتظار می‌رود سرمایه روان‌شناختی بر خوش‌بینی تحصیلی (داتو، ۲۰۲۲) و ادراک شایستگی (بل و همکاران، ۲۰۲۲) دانش‌آموزان اثرگذار باشد. از سویی دیگر نتایج پژوهش حاضر را با توجه به نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) می‌توان تبیین کرد. طبق این نظریه درگیر شدن در فعالیت‌هایی که فرد در آن‌ها احساس کنترل درونی و خودمختاری تجربه می‌کند، تمایل بیشتر برای پیشرفت در فعالیت‌ها را سبب می‌شود. طبق نظریه خودتعیین‌گری فردی که احساس کنترل و انگیزه درونی در مسیر دستاوردهای تحصیلی احساس می‌کند با خودمختاری و احساس خودکارآمدی (مولفه سرمایه روان‌شناختی) در زمان انجام رفتارهای مرتبط با تکالیف درسی تقویت شده و احساس شایستگی بیشتری را ادراک می‌کند.

بر اساس نتایج به دست آمده ضریب مسیر بین خوش‌بینی تحصیلی و شایستگی ادراک شده  $\beta = 0.524$  بود که در سطح  $p < 0.01$  از لحاظ آماری معنادار بود. به این ترتیب خوش‌بینی تحصیلی بر شایستگی ادراک‌شده در دانش‌آموزان موثر بوده است. این نتایج با یافته‌های بشکار و همکاران (۲۰۲۲) همسو است. خوش‌بینی تحصیلی به معنای نگرش و احساسات مثبت نسبت به فرایند تحصیل و یادگیری است. افراد با خوش‌بینی



متغیر میانجی خوش‌بینی تحصیلی به خوبی نقش واسطه‌ای را در رابطه بین سرمایه روان‌شناختی با شایستگی ادراک شده ایفا می‌کند.

یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند به متخصصین برنامه‌ریزی‌های تحصیلی در جهت پیشبرد اهداف آموزشی کمک کند و همچنین توسط مشاورین به منظور ارتقای سطح سلامت روان دانش‌آموزان به کار گرفته شود. لذا در جهت گسترش یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی، مداخلات آموزشی به منظور تقویت سرمایه روان‌شناختی و خوش‌بینی تحصیلی با هدف بررسی تاثیر این دو متغیر بر شایستگی ادراک‌شده در دانش‌آموزان انجام شود و مشاوران تحصیلی از طریق رسانه‌های جمعی به آموزش این مهارت‌ها در سنین کودکی بپردازند. همچنین پیشنهاد می‌شود که نقش متغیرهای میانجی دیگری همچون خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش پیشرفت و... در رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و شایستگی ادراک‌شده بررسی شود و با به کارگیری روش‌های تحقیق ترکیبی (کیفی و کمی) جهت تکمیل یافته‌های کمی از روش‌های پژوهش کیفی نیز استفاده شود. پژوهش حاضر همچون هر طرح تحقیقاتی دیگری دارای محدودیت‌هایی بوده که تعمیم نتایج را مستلزم احتیاط می‌کند. از جمله این محدودیت‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد: محدودیت در ابزار پژوهش که صرفاً پرسش‌نامه بوده است و جامعه تحقیق شده که فقط دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهرستان خرمشهر بوده‌اند.

### تعارض منافع

پژوهش حاضر هیچ تعارض منافی نداشته است.

### سپاس‌گزاری

از مسئولان محترم آموزش و پرورش خرمشهر و همچنین معلمان و دانش‌آموزان مدارس که در هماهنگی و جمع‌آوری اطلاعات این پژوهش با ما همکاری نمودند قدردانی و سپاس‌گزاری می‌گردد.

تحصیلی، به طور معمول به تحصیل و یادگیری علاقه‌مند هستند؛ از روند یادگیری لذت می‌برند و با اعتقاد به قابلیت‌های خود، به دستاوردهای مثبت در حوزه تحصیلات خود امیدوار هستند (بشکار، نیکومنش و کهرازی، ۲۰۲۲). به این ترتیب دانش‌آموزانی که خوش‌بینی بیشتری دارند، باور دارند که تلاش‌هایشان به نتایج مطلوب منجر خواهد شد و این نگرش مثبت، می‌تواند ارزیابی آن‌ها از توانایی‌هایشان را تحت تاثیر قرار دهد و روح امید و توانایی تغییر به آنها در انجام امور مدرسه انگیزه می‌بخشد (محبی نورالدین و همکاران، ۱۳۹۳). ترکیب چهار مولفه مهم خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی در قالب سازه در سطح بالاتر به نام سرمایه روان‌شناختی، بر نحوه استدلال و نگرش افراد در مواجهه با مشکلات اثر گذاشته، گرایش دانش‌آموزان در احساس شایستگی و فراگیری مهارت را افزایش می‌دهد (مالمیر و بیانفر، ۱۳۹۸). مطالعات نشان داده است که دانش‌آموزان خوش‌بین در برابر مشکلات و ضعف‌های درسی مقاوم‌تر بوده و بهتر می‌توانند شکست‌ها و یا نمرات پایین را دوام آورند. امروزه عقیده غالب این است که خوش‌بینی قابلیت سیستم دفاعی بدن را نیز برای مبارزه با بیماری‌ها را افزایش می‌دهد (شیری پرگامی و همکاران، ۲۰۱۸). این ممکن است به آن دلیل باشد که افراد خوش‌بین نسبت به سایرین سطح استرس کمتری در محیط آموزشی و غیرآموزشی دارا هستند (بشکار و همکاران، ۲۰۲۲). دانش‌آموزان خوش‌بین، به آینده تحصیلی و موفقیت‌هایشان خوش‌بین‌تر بوده و با گرفتن نمرات پایین، انگیزه خود را از دست نمی‌دهند؛ بلکه با تلاش بیشتر، سعی در جبران آن دارند. همچنین وجود سرمایه روان‌شناختی در دانش‌آموزان در کاهش تنش و فشارهای محیط یا حوادث فشارزا اثرگذار بوده (باز و همکاران، ۲۰۲۲) و موجب می‌شود خوش‌بینی تحصیلی در آنها افزایش یابد و این امر موجب می‌شود که شایستگی ادراک شده آنها نیز افزایش یابد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان دارای سرمایه روان‌شناختی، اثربخشی بیشتری در پردازش کردن محرک بیرونی دارند و قدرت تمرکز بر تکالیف محیطی را دارند و به این ترتیب، از عهده تکالیف درسی به خوبی بر می‌آیند. وجود سرمایه روان‌شناختی در دانش‌آموزان با خوش‌بینی تحصیلی در آنها همراه است (چائودهار و نارد، ۲۰۲۲). بنابراین می‌توان گفت،

### منابع

### References

- Ahn, I., Chiu, M. M., & Patrick, H. (2021). Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 101950.
- Alainati, S. (2024). The Role of Educational Systems in Developing the Twenty-First Century Skills: Perspectives and Initiatives of Gulf Cooperation

- Council Countries. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 26, 44-57.
- Baluku, M., Mugabi, E., Nansamba, J., Matagi, L., Onderi, P& Otto, K. (2021). Psychological capital and career outcomes among final year university students: the mediating role of career engagement and perceived employability. *Int.J. Applied Positive Psychology*, 6, 55-80

- Barratt, J. M & Duran, F. (2021). Does psychological capital and social support impact engagement and burnout in online distance learning students? *Internet High Educ*, 51, 100821.
- Belle, M. A., Antwi, C. O., Ntim, S. Y., Affum-Osei, E., & Ren, J. (2022). Am I gonna get a job? Graduating students' psychological capital, coping styles, and employment anxiety. *Journal of Career Development*, 49(5), 1122-1136.
- Börü, N., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Comparing the relationships between school principals' leadership types and teachers' academic optimism. *International Journal of Leadership in Education*, 27, 1-19.
- Beshkar, M., Nikomanesh, Z& Kahrazei, F. (2022). The Effectiveness of Optimism on Students' Perception of Competence and Quality of life. *JNE* 10 (6),65-76.
- Chaudhary, R., & Narad, A. (2022). Relationship in Psychological Capital and Academic Achievement of adolescents. *Journal of Positive School Psychology*, 6(2), 2274-2281.
- Collie, R.j& Martin, A. J. (2024). Students' perceived competence across academic and social-emotional domains: Unique roles in relation to autonomy-supportive teaching, academic engagement, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 116, (102563).
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Datu, J. A. (2022). Psychological Capital Interventions in Schools: A Randomized Controlled Trial. *Journal of School Psychology*, 60(3), 45-67.
- Ebrahimi, F., & Kakabaraei, K. (2024). Effectiveness of the positive psychology-based psychological capital education program on student academic resilience. *Journal of Psychological Science*, 23(140), 163-181
- Fadlelmula, F.K. (2023). A Meta-Analysis of Academic Optimism and Student Outcomes. *Educational Research Review*, 39, 100512
- Ghadri, V., Dortaj, F., Bagheri, F& Nasrollahi, B. (2021). Explaining the Causal Model of Perceived Competence on Psychological Capital with the Mediating Role of Academic Emotions of Tenth Grade Male Students in the Second Year of High School in Tehran. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 4 (2), 49 - 58.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 53(1), 87-97.
- Ozbakpoor, F., Karbalaie Harafteh, F. S& Salimi, S. (2024). The role of psychological capital and self-regulation in students' academic enthusiasm with the mediation of Whit-Kin's cognitive styles (case study: 16-18-year-old secondary school girls in Zahedan city). *Journal of Psychological Science*, 23(139), 179-194.
- Li, R., Che Hassan, N., & Saharuddin, N. (2023). Psychological Capital Related to Academic Outcomes Among University Students: A Systematic Literature Review. *Psychology research and behavior management*, 16, 3739-3763.
- Liu, B., & Platow, M. J. (2020). Chinese adolescents' belief in a just world and academic resilience: The mediating role of perceived academic competence. *School Psychology International*, 41 (3), 239-256.
- Lohrab Gale, M., Sharifi, T& Ghazanfari, A. (2024). The mediating role of academic motivation in the relationship between optimism and academic enthusiasm in students. *Rooyesh*, 12(12), 127-136.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. *Positive organizational behavior*, 1(2), 9-24.
- Messer, B., & Harter, S. (2012). The Self-perception profile for adults: Manual and Questionnaires. Devenr: The University of Denver, Department of Psychology.
- Malmir, S., Bayanfar, F. (2019). The relationship between psychological capital and happiness and fascination in female students, *New Advances in Psychology, Educational Sciences and Education*, 2 (18), 101-112
- Moheb Nouredin Vand, M., Shahni Yilagh, M& Pasha Sharifi, H. (2014). The relationship between psychological capital (hope, optimism, resilience and self-efficacy) with achievement goals and academic performance of first-year students. *Research in Curriculum Planning*, 11(13), 79-61.
- Moradi, K., Vaezi, M., Farzaneh, M., Mirzaei, M. (2014). The relationship between academic optimism and academic achievement among male secondary school students in areas 6 and 9 of Tehran. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, (5)2, 5. 82-69. [In Persian]
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175.
- Shafipour Motlagh, F& Yarmohammadian, M. (2011). Presenting a model for evaluating the factors affecting the development of perceived responsive curricula in smart schools. *Quarterly Journal of Research in Curriculum Planning*, 8(2), 12-25.
- Sharma, P& Barmola, K. (2022). Role of emotional intelligence and psychological capital in competitive exam success. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(4), 662-667.
- Shirini Pargami, B., Javad Khalatbari, J., Tavakol, M& Tarkhan, M. (2018). The forecast of the warning signs of immune deficiency through Psychological Indicators by mediation Personality Characteristics in Nurses, *Health Psychology* .7(1):74-87.
- Virgã, D., Pattusamy, M., & Kumar, D. P. (2022). How psychological capital is related to academic performance, burnout, and boredom? The mediating role of study engagement. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 41(10), 6731-6743.
- Wong, M. Y. C., Chung, P. K., & Leung, K. M. (2021). The relationship between physical activity and self-compassion: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 12, 547-563.
- Yang, S., & Wang, W. (2022). The role of academic resilience, motivational intensity and their relationship in EFL learners' academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, 823537
- Yarmohammadian, A., Qomrani, A& Mohammadzadeh, A. (2017), The effectiveness of life story-based intervention (Who am I?) on emotional adjustment and perceived competence of adolescents with intellectual disabilities. *Journal of Counseling and Psychotherapy*, (31)8, 105-131.