



Studies in Learning & Instruction

Research Paper

Journal homepage: <https://jsli.shirazu.ac.ir>



The Mediating Role of Academic Hope and Academic Self-Efficacy in the Relationship between Perceived Parental Academic Expectations and Students' Academic Well-Being

Abolghasem Yaghoobi^{1*} , Zahra Amirabadi²

1. Prof, Department of Psychology, Faculty of Economic and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran.

2. MSc. of Educational Psychology, Faculty of Economic and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran.

ARTICLE INFO

Keywords:

academic expectations, academic well-being, academic hope, academic self-efficacy

Article history:

Received: 2026/05/12

Revised: 2026/05/31

Accepted: 2026/07/12

ABSTRACT

This study examined the mediating role of academic hope and academic self-efficacy in the relationship between perceived parental academic expectations and students' academic well-being. The research employed a descriptive-correlational design. The statistical population comprised all lower secondary school students (grades 7–9) in Hamadan, Iran, during the 2024–2025 academic year. A total of 394 students were selected as the sample using a multistage cluster sampling method. Data were collected using the Perceived Parental Academic Expectations Questionnaire, the Academic Well-Being Questionnaire, the Academic Hope Scale, and the Academic Self-Efficacy Questionnaire. Pearson correlation coefficients and Structural Equation Modeling were employed to analyze the data. The results indicated that the direct relationship between perceived parental academic expectations and academic well-being was not significant. However, the results of bootstrapping mediation tests revealed that both academic hope and academic self-efficacy significantly mediated the relationship between perceived parental academic expectations and academic well-being. Given the pivotal role of both students and families within the educational system, conducting further extensive research to enhance and cultivate these psychological and familial factors is recommended.

Citation: Yaghoobi, A., & Amirabadi, Z. (2026). The Mediating Role of Academic Hope and Academic Self-Efficacy in the Relationship between Perceived Parental Academic Expectations and Students' Academic Well-Being. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, 18(1, Ser 90), 209-232.

Doi: 10.22099/JSLI.2026.8806

* Corresponding Author: E-mail address: yaghoobi@basu.ac.ir



COPYRIGHTS ©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

Extended Abstract

Introduction

Parental academic expectations reflect the beliefs and hopes that parents hold regarding their children's education, which are regarded as a vehicle for achieving success throughout life (Peleg et al., 2016). In the long term, parental expectations are likely to influence children's own expectations, as well as their subsequent academic and career choices (Jacobs et al., 2006). In fact, adolescents' perceptions of parental expectations may shape their academic performance and motivation to a greater extent than the actual expectations themselves (Song et al., 2024). It can therefore be argued that both parental academic expectations and perceived parental academic expectations exert a significant influence on various student-related domains. Theoretical foundations indicate that students' perceptions of parental academic expectations are among the interpersonal factors that affect academic psychological indicators, including their academic well-being (Jacob, 2010). Individuals who experience academic well-being demonstrate a satisfied attitude toward academic situations, accompanied by hope and a sense of self-worth, and exhibit a greater capacity for adjustment (Yan et al., 2024). Several variables may play a role in the relationship between perceived academic expectations and academic well-being. Academic hope is one such variable. Studies examining the antecedents of academic hope suggest that a passive attitude toward academic hope may reflect the expectations and demands of others, which influence and transform individuals' academic experiences. Furthermore, academic hope can predict academic well-being both directly and as a mediating mechanism (Arbezi & Foolad Chang, 2022). Another relevant variable is academic self-efficacy. Studies by Benner and Mistry (2007) and Jodl et al. (2001) demonstrate that parental academic expectations influence students' beliefs and attitudes about their academic pursuits in general, and their perceived ability to perform academic tasks in particular. According to Vantieghem et al.

(2014), self-efficacy beliefs are associated with components of well-being both directly and indirectly through other variables, contributing to the enhancement of academic well-being. Academic self-efficacy constitutes a domain-specific facet of general self-efficacy beliefs, referring specifically to individuals' perceived capability to perform the tasks necessary to achieve their academic goals (Jalilian et al., 2012). A key contribution of the present study lies in its proposal of a comprehensive model that explains these relationships in an integrated manner, given that the majority of prior research has examined the aforementioned variables in isolation or through bivariate relationships. Furthermore, the mediating variables considered in this study—namely, academic hope and academic self-efficacy—are teachable constructs. Should their roles prove significant in the current research, they could be incorporated into counseling and educational interventions. Accordingly, the present study aims to examine the relationship between perceived parental academic expectations and academic well-being, mediated by academic hope and academic self-efficacy, and to elucidate the interrelationships among these variables within the proposed model.

Method

The present study employed a descriptive-correlational design, and Structural Equation Modeling (SEM) was utilized to examine the relationships among the variables. The research population consisted of all lower secondary school students (grades 7–9) in Hamadan, Iran, during the 2024–2025 academic year, totaling approximately 18,000 students. A multistage cluster sampling method was used to select the sample, and the research questionnaires were distributed to 411 students. Ultimately, 394 completed questionnaires were retained for the analysis. The Perceived Parental Academic Expectations Questionnaire, developed and validated by Yaghoobi et al. (2026) for use with adolescent students aged 13 to 16,

comprises 21 items measuring four components: progressivism, academic grit, desired academic performance, and competitiveness/superiority-seeking on a five-point likert scale. The Academic Well-Being Questionnaire, developed by Tuominen-Soini et al. (2012), consists of 31 items that capture four dimensions of academic well-being: School Value, School Burnout, Satisfaction with Academic Choices, and Engagement with School work. The Academic Hope Scale, developed by Sohrabi Shegefti and Samani (2011) based on the Domain-Specific Hope Scale (Shorey and Snyder, 2004), includes nine items rated on an eight-point Likert scale. The Academic Self-Efficacy Questionnaire, developed by McIlroy and Bunting (2002), contains 10 items rated on a seven-point Likert scale. Descriptive statistics and demographic characteristics were used to summarize the data. To address the research questions, Pearson correlation coefficients and SEM were employed. Furthermore, bootstrapping was conducted to evaluate the significance of the indirect (mediated) pathways. All analyses were performed using SPSS version 27 and LISREL version 8.8.

Results

To investigate the relationship between perceived parental academic expectations and academic well-being through the mediating roles of academic hope and academic self-efficacy, structural equation modeling (SEM) was employed. However, prior to using this method, the assumptions of independence of error sources and the absence of multicollinearity among the predictor variables were examined. The results obtained for all these indices were acceptable. Accordingly, the analysis of relationships within the model was conducted, and the model fit indices also demonstrated acceptable values. According to the results, the direct relationship between perceived parental academic expectations and academic well-being was not statistically significant. However, the indirect relationship between perceived parental academic expectations and

academic well-being, mediated by academic hope and academic self-efficacy, was confirmed as significant.

Discussion and Conclusion

Given the coefficient obtained for the direct path between perceived parental academic expectations and academic well-being, the findings indicate that parental academic expectations do not exert a direct effect on students' academic well-being. Therefore, it can be concluded that full mediation was established, and the variable of perceived parental academic expectations alone is insufficient to predict students' academic well-being. Conversely, the direct relationships between other direct paths were all positive and significant which provides a basis for interpreting the findings obtained from the indirect relationships. Another key finding revealed that the indirect relationships between perceived parental academic expectations and academic well-being, as mediated by both academic hope and academic self-efficacy, were significant and positive. In interpreting these findings, it can be argued that perceived parental academic expectations activate, in a sense, the motivational and cognitive dimensions of hope—rooted in the components of agency thinking and pathways thinking. Consequently, academic hope, by influencing the dimensions of academic well-being, promotes its enhancement. Furthermore, high parental academic expectations become internalized and, in turn, influence students' perceptions of their own self-efficacy beliefs. As these self-efficacy beliefs strengthen, individuals experience heightened feelings of satisfaction—a key component of academic well-being. These findings align with established theoretical frameworks such as Bandura's Social Cognitive Theory and Expectancy-Value Theory, underscoring the pivotal role of cognitive and motivational variables in positive psychology constructs, particularly students' academic well-being.

Keywords: academic expectations, academic well-being, academic hope, academic self-efficacy



نقش میانجی‌گری امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان

ابوالقاسم یعقوبی^{۱*}، زهرا امیرآبادی^۲

۱. استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

۲. کارشناس ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

چکیده

اطلاعات مقاله

واژه‌های کلیدی:

انتظارات تحصیلی، بهزیستی تحصیلی، امید تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۱۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۲۱

پژوهش حاضر به دنبال تعیین نقش میانجی‌گری امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود که از میان آن، به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۳۹۴ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش در نظر گرفته شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌های انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین، بهزیستی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و مقیاس امید تحصیلی بود. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از همبستگی پیرسون و روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. طبق نتایج به‌دست‌آمده، رابطه مستقیم میان انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی معنی‌دار نبود. همچنین نتایج به‌دست‌آمده از آزمون روابط میانجی‌گری توسط روش بوت‌استرپ نشان‌دهنده معنی‌داری رابطه غیرمستقیم بین انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بود. از این‌رو، با توجه به نقش محوری دانش‌آموزان و خانواده‌ها در نظام آموزشی، انجام مطالعات گسترده‌تر به‌منظور ارتقا و پرورش این ارکان مهم آموزشی، پیشنهاد می‌گردد.

استناد: یعقوبی، ا.، و امیرآبادی، ز. (۱۴۰۵). نقش میانجی‌گری امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۸ (۱، پیاپی ۹۰)، ۲۳۲-۲۰۹.
Doi: 10.22099/JSli.2026.8806

* نویسنده مسئول: نشانی پست الکترونیک: yaghoobi@basu.ac.ir



مقدمه

دانش‌آموزان تحت عنوان رکن بنیادین نظام آموزشی کشور، در کسب اهداف نظام آموزشی نقش و مقام ویژه‌ای دارند و با توجه ویژه به امور آموزشی و پرورشی این رکن از جامعه است که می‌توانیم انتظار یک نظام آموزشی شکوفا و پربار را داشته باشیم. در این راستا، امروزه توجه به احساس یادگیرندگان نسبت به کیفیت وضعیت تحصیلی خود از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی محسوب می‌شود (Muhonen et al., 2018).

مفهوم بهزیستی تحصیلی^۱ نشان‌دهنده بررسی کیفیت تجربه تحصیل از منظر دانش‌آموزان و بیانگر نگرش کلی آن‌ها به مدرسه و روند تحصیلی خود است (Luo et al., 2023). پیش‌تر اعتقادها بر این بود که عوامل عاطفی، تحصیل دانش‌آموزان را مختل می‌کند و از این‌رو، پژوهش‌های مرتبط با زمینه تحصیلی و امور مرتبط با دانش‌آموزان صرفاً بر قلمرو کارکردهای تحصیلی تمرکز داشتند (Wigfield et al., 2006). به‌منظور رفع این مسئله و آسیب‌های ناشی از آن، کارکردهای تحصیلی و عاطفی پیوند داده شدند و بر همین اساس، سازه بهزیستی تحصیلی با هدف ایجاد رابطه بین کارکردهای عاطفی و تحصیلی، بهسازی رابطه یادگیرنده - مدرسه و ایجاد تغییرات موازی پیش‌رونده در یادگیری و محیط یادگیری، توسط Tuominen-Soini et al. (2012) در جامعه دانش‌آموزی توسعه یافت. مطالعه بهزیستی تحصیلی معمولاً در سه زمینه انجام می‌گیرد: شناختی، اجتماعی و رفتاری. در بُعد اجتماعی و رفتاری، این مفهوم به فرایندی اطلاق می‌شود که طی آن، رفتار، انگیزه، مهارت‌ها و هنجارهای فرد شکل می‌گیرد تا بتواند نقش‌های خود را در محیط تحصیلی به‌خوبی ایفا کند. نشانه‌های این نوع بهزیستی براساس وظایف اجتماعی و جایگاه فرد در ساختار مدرسه و جامعه تعریف می‌شود و دربرگیرنده عواملی همچون احساس تعلق، مشارکت، پذیرش و رشد اجتماعی است (Luo et al., 2023; Yaghoobi et al., 2020). در مطالعات بهزیستی تحصیلی، چهار مولفه ارزش مدرسه^۲، فرسودگی نسبت به مدرسه^۳، رضایتمندی از تحصیل^۴ و درآمیزی با کار مدرسه^۵ در نظر گرفته می‌شود (Lawrence., 2023; Octaviani et al., 2012). طبق مطالعات انجام‌شده توسط Tuominen-Soini et al. (2012) و Bahar et al. (2024) به‌منظور تعریف این مولفه‌ها، ارزش مدرسه نشانگر میزان اهمیتی است که فرد برای محیط آموزشی قائل است و این اهمیت می‌تواند به‌صورت احترام، علاقه، هدفمندی یا معنایی که فرد از حضور در مدرسه برداشت می‌کند، نمود یابد؛ فرسودگی تحصیلی حالت خستگی ذهنی و عاطفی فرد در برابر انتظارات آموزشی است که از علائم بارز آن می‌توان به بی‌میلی نسبت به درس، بدبینی به مدرسه، احساس ناتوانی در یادگیری و کاهش انگیزه برای مشارکت در فعالیت‌های آموزشی اشاره کرد؛ احساس رضایت تحصیلی هنگامی حاصل می‌شود که فرد احساس کند در انتخاب‌های مرتبط با امور تحصیلی خود، تصمیمات درستی گرفته است؛ و در نهایت درآمیزی با کار مدرسه نشان‌دهنده تعلق فرد به مدرسه از طریق همکاری در برنامه‌های مدرسه، عضویت در گروه‌ها و شوراهای ارتباط مؤثر با هم‌سالان و معلمان است. دانش‌آموزانی که از احساس بهزیستی تحصیلی برخوردار هستند، در مواجهه با موقعیت‌های درسی، نگرشی همراه با رضایت، امید، و احساس ارزشمندی دارند و توانایی بیشتری برای سازگاری با شرایط درسی از خود نشان می‌دهند (Yan et al., 2024). در مقابل، آن‌هایی که از بهزیستی تحصیلی پایین‌تری برخوردارند، اغلب وضعیت تحصیلی خود را فشارزا و ناکام‌کننده درک می‌کنند و در نتیجه، بیش از دیگران دچار تنش و بی‌انگیزگی می‌شوند (Indreswari et al., 2024).

^۱. academic well-being

^۲. school value

^۳. school burnout

^۴. satisfaction with educational choice

^۵. schoolwork engagement

2024). با توجه به ساعات آموزشی مدارس، می‌توان گفت که دانش‌آموزان بخش زیادی از روز خود را در منزل سپری می‌کنند و در نتیجه، تعاملات مستقیم و غیرمستقیمی با والدین دارند. براساس این تعاملات، به‌طور مکرر در مسیر دریافت بازخوردهای والدین و انتظارات آن‌ها نسبت به امور تحصیلی خود قرار می‌گیرند (Shen et al., 2025).

انتظارات به‌طور کلی از سه جزء عاطفی، شناختی و آمادگی برای عمل تشکیل می‌شود که اجزای سه‌گانه آن با هم همبستگی دارند. جزء عاطفی مربوط به احساسی است که موضوع انتظارات در شخص برانگیخته می‌کند؛ جزء شناختی ناظر بر اطلاعاتی است که فرد درباره انتظارات دارد، و جزء آمادگی برای عمل، نشانگر این است که فرد در رویارویی با انتظارات، یک آمادگی برای ایجاد رفتار متناسب با آن انتظار به دست می‌آورد (Hojjat., 2021). براساس نظریه تأثیر انتظارات^۱ در تحصیل Rosenthal and Jacobson (1992)، این انتظارات به‌عنوان یک حالت روان‌شناختی متغیر، درونی و ادراک‌شده نه تنها بر برخی از جنبه‌های رفتارهای شخص تأثیر می‌گذارد، بلکه آن‌ها را ارتقا می‌دهد. انتظارات تحصیلی والدین نشانگر مجموعه‌ای از باورها و امیدهای والدین است که به تحصیل فرزندشان به‌عنوان وسیله‌ای برای دستیابی به موفقیت در طول زندگی او نگاه می‌کنند (Peleg et al., 2016) و از نظر مفهومی، به باورها و قضاوت‌های والدین در مورد دستاوردهای بالقوه فرزندانشان که در نمرات درسی بیان می‌شود، میزان پیشرفت فرزندانشان در مدرسه، انتظار آن‌ها از سطح تحصیلات کسب‌شده و غیره اشاره دارد (Ma et al., 2018). این انتظارات که معمولاً از عوامل روان‌شناختی، اجتماعی و اقتصادی ناشی می‌شوند، یکی از مؤلفه‌های کلیدی محیط خانوادگی در فرایند رشد و توسعه تحصیلی فرزندان به شمار می‌روند و نقش مؤثری در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، تربیتی و رفتاری والدین دارند (Kim et al., 2017). از سوی دیگر، انتظارات والدین می‌توانند در طولانی‌مدت بر انتظارات خود دانش‌آموزان و انتخاب‌های آتی تحصیلی و شغلی آنان تأثیر بگذارند (Jacobs et al., 2006).

یافته‌های به‌دست آمده از پژوهش‌های Nishide (2024) و Jacob (2010) نشان می‌دهند که برداشت نوجوان از انتظارات والدین اغلب می‌تواند از نظر تأثیر بر نتایج آموزشی، جایگزین انتظارات واقعی شود. به بیان دیگر، آنچه نوجوان فکر می‌کند والدینش از او انتظار دارند، بیش از واقعیت می‌تواند عملکرد تحصیلی و انگیزش او را شکل دهد (Song et al., 2024). بنابراین می‌توان گفت که هم انتظارات تحصیلی والدین^۲ و هم انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین^۳ قابل توجهی بر وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان در حیطه‌های مختلف دارند. انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین به معنای تصویری است که دانش‌آموزان در مورد انتظارات والدین از آن‌ها از نظر عملکرد تحصیلی، بلوغ شخصی، برآورده کردن خواسته‌ها و جاه‌طلبی‌های آینده‌نگر دارند (Sasikala & Karunanidhi., 2011). باید توجه داشت که این انتظارات ازجمله پیام‌های ضمنی و صریحی هستند که والدین از طریق گفتار، رفتار و برنامه‌ریزی تحصیلی به فرزندان منتقل می‌کنند. نتایج برخی مطالعات پیشین نشان می‌دهند ادراک دانش‌آموزان از انتظارات تحصیلی والدین، می‌تواند یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار بر شاخص‌های روان‌شناختی و تحصیلی ازجمله بهزیستی تحصیلی تلقی شود (Jacob., 2010; Kim et al., 2017; Lu et al., 2021; Narayanan & Alias., 2024; Yin et al., 2025). والدین موجب می‌شود تا دانش‌آموزان از نظر تلاش تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه و ارزشی که برای یادگیری قائل می‌شوند، دچار تغییر شوند (Mih & Mih., 2022) که می‌توان این موارد را ناظر بر بهزیستی تحصیلی آن‌ها دانست (Ouyang et al., 2023; Tuominen-Soini et al., 2012).

^۱. pygmalion

^۲. parental academic expectations

^۳. perceived parental academic expectations

از آنجاکه مطالعه بهزیستی تحصیلی و عوامل پیش‌بینی‌کننده و مرتبط با آن، طی سه دهه اخیر بیش از پیش مد نظر متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است (Hasanpour et al., 2020)، می‌توان بیان کرد که احتمالاً برخی از متغیرها در رابطه بین انتظارات تحصیلی ادراک‌شده و بهزیستی تحصیلی، نقش دارند. یکی از این عوامل، امید تحصیلی^۱ است. نظریه امید^۲ Snyder (1995)، امید تحصیلی را احساس فرد نسبت به نقش عاملیت خود در داشتن انگیزه برای به دست آوردن موفقیت تحصیلی و داشتن برنامه‌های هدفمند (Frankl, 1992) به‌منظور تعیین گذرگاه‌های جایگزین برای رسیدن به موفقیت تعریف می‌کند. برخی از مطالعات مرتبط با پیشایندهای امید تحصیلی، دو نگرش فعال و غیرفعال را متصور می‌شوند. نگرش فعال به امید، مستقیماً مبتنی بر پویایی شخص و تلاش مثبت او در جهت رسیدن به وضعیت تحصیلی مطلوب است و نگرش غیرفعال به امید، منتظرانه بوده و بر توقعات دیگران تکیه دارد، مانند زمانی که فرزندان متوجه انتظارات والدین برای موفقیت در امتحان یا کسب مدارج بالاتر تحصیلی می‌شوند (Cheng, 2024; Di Maggio et al., 2020). نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش‌ها (Berry et al., 2024; Flesia et al., 2023; Jacobe, 2010) نشان می‌دهند که نگرش غیرفعال ناشی از انتظارات در امید تحصیلی، نحوه ارتباط افراد با تجربیات تحصیلی خود را دگرگون می‌سازد. طبق نظریه تاثیر انتظارات، که به بررسی تخصصی تاثیر انتظارات در امور تحصیلی پرداخته است، دانش‌آموزانی که در چرخه شکل‌گیری انتظار، انتقال انتظار به‌صورت کلامی و غیرکلامی، درونی‌سازی، درک انتظار و تطبیق رفتار مرتبط با آن انتظار قرار می‌گیرند، از لحاظ امیدواری و نگرش مثبت به ادامه فرایند تحصیل، تفاوت‌هایی را نشان می‌دهند. ازسوی دیگر به نظر می‌رسد که امید تحصیلی می‌تواند هم به‌صورت مستقیم و هم به‌صورت واسطه‌ای، بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی کند (Arbezi & Foolad Chang, 2022). امید تحصیلی، به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی، نشانگر حالت انگیزشی مثبت است که بر احساس بهزیستی تحصیلی اثر می‌گذارد (McCarthy et al., 2023). می‌توان گفت که طبق پژوهش‌های انجام‌شده توسط Truba et al. (2022) و Rimpelä et al. (2020)، هیجانات مثبت در میان دانش‌آموزان برخوردار از بهزیستی تحصیلی، ناشی از امید آنان نسبت به آینده تحصیلی است. همچنین مدل سلامت مثبت^۳، بهزیستی را به‌مثابه یک وضعیت کلی از کارکرد مطلوب در ابعاد مختلف زندگی تعریف می‌کند و آن را متشکل از شش بُعد معنوی، روانی، اجتماعی، جسمانی، شغلی و عاطفی می‌داند که محور اصلی بُعد عاطفی به توانایی تجربه احساسات مثبت مانند امید و نیز مدیریت مؤثر احساسات منفی مانند ناامیدی اشاره دارد (Indreswari et al., 2024; Zhao et al., 2024). طبق برخی پژوهش‌ها، امید تحصیلی به‌عنوان یکی از منابع مقابله‌ای، به افراد در سازگاری با مشکلات کمک می‌کند و فقدان آن می‌تواند زمینه‌ساز مشکلات روان‌شناختی مانند عدم احساس بهزیستی تحصیلی گردد (Benner & Mistry, 2007; Jodl et al., 2001).

دیگر عامل مرتبط با انتظارات تحصیلی ادراک‌شده، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی تحصیلی^۴ به‌عنوان بخشی از باور خودکارآمدی عمومی است که به‌طور خاص به‌عنوان قابلیت درک فرد از توانایی‌های خود در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف می‌شود (Jalilian et al., 2012). نتایج برخی پژوهش‌ها بیان می‌دارند که انتظارات تحصیلی والدین بر باورها و نگرش دانش‌آموزان درباره امور تحصیلی خود به‌طور کلی و توانایی انجام امور تحصیلی به‌طور خاص، تأثیر می‌گذارد (Benner & Mistry, 2007; Jahan & Mehrafzoon, 2019; Jodl et al., 2001).

1. academic hope

2. academic self-efficacy

3. positive health model

4. academic self-efficacy

(al., 2001; Wu., 2025) و این تأثیر بر دانش‌آموزان، در هر دو گروه دانش‌آموزان با توانایی‌های تحصیلی بالا و پایین‌تر نیز به‌طور مشابهی دیده می‌شود (Jacob., 2010). طبق نظریه ارزش-انتظار^۱، والدین «اجتماعی‌کنندگان تحصیلی» به شمار می‌آیند که از طریق پیام‌ها، مشارکت‌ها و الگوهای رفتاری خود که می‌توان آن‌ها را در قالب انتظارات والدین بیان کرد، برداشتی در ذهن کودک ایجاد می‌کنند و باورهای فرزندان را درباره توانایی و خودکارآمدی تحصیلی خود شکل می‌دهند (Mih & Mih, 2022; O' Donnell et al., 2022). نظریه انگیزش مبتنی بر هویت^۲ نیز بیان می‌دارد که انتظارات والدین از طریق ایجاد هویت تحصیلی در کودکان، موجب شکل‌گیری باورها و سپس رفتارهای تحصیلی آن‌ها می‌شود. به‌نوعی کودک انتظارات را درونی‌سازی کرده و به‌تدریج هویت خود را حول محور تحصیل شکل داده و باورهای خود را پیرامون خودکارآمدی‌اش می‌سازد (Kim et al., 2017). طبق پژوهش Vantieghem et al. (2014)، باورهای خودکارآمدی هم به‌شکل مستقیم با مؤلفه‌های بهزیستی در ارتباط است و هم به‌طور غیرمستقیم بر بهزیستی تحصیلی اثر می‌گذارد. معمولاً سطح خودکارآمدی تحصیلی، ویژگی‌هایی را در افراد ایجاد می‌کند که مسیر یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان را متمایز می‌سازد؛ این ویژگی‌ها نه‌تنها با عملکرد تحصیلی، بلکه با پیامدهایی همچون بهزیستی تحصیلی نیز مرتبط است (Dagdag et al., 2021; Dewi et al., 2023; Meng & Zhang., 2023; Yaghoobi & Ghalayi., 2014). نظریه شناختی-اجتماعی که سنگ‌بنای اصلی مفهوم خودکارآمدی است نیز بیان می‌دارد که باورهای خودکارآمدی نقش واسطه‌ای دارند، به‌طوری که ترغیب‌های رفتاری و کلامی از سوی دیگران بر باورهای دانش‌آموز نسبت به توانمندی خود در امور تحصیلی اثر گذاشته (Zammiti et al., 2025) و به این واسطه، انگیزش دانش‌آموز در حیطه‌های مختلف تحصیلی مانند میل او به تحصیل، میزان پشتکار و نحوه مقابله با شکست، چالش‌ها و فشارهای تحصیلی و رضایت او از روند تحصیل که نمایانگر مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی هستند (Pande et al. 2023; Tuominen-Soini et al., 2012; Visoso, 2024) تغییر می‌یابند.

مرور مبنای نظری و پژوهش‌های پیشین توسط Indreswari et al. (2024) نشان می‌دهد که بهزیستی تحصیلی از شاخص‌های مهم سلامت روان در دانش‌آموزان تلقی شده و از طریق ارتقای آن می‌توان بر شاخص‌های رضایت و سلامت تحصیل یادگیرندگان اثر گذاشت. بنابراین، بررسی و پرداختن به بهزیستی تحصیلی به این منظور که می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، یادگیری و آینده تحصیلی‌شان داشته باشد، بخش مهم و جدایی‌ناپذیر از هر نظام آموزشی کارآمد محسوب می‌شود (Rimpelä et al., 2020; Yan et al., 2024). ازسوی دیگر، طبق نظریه بوم‌شناختی برونفن‌برنر^۳، که بر نقش متقابل محیط‌های مختلف در رشد و تحول فرد تأکید دارد، بررسی چندجانبه برای درک بهزیستی تحصیلی ضروری است (Pecherkina et al., 2023). بنابراین تلاش شد تا در پژوهش حاضر، رابطه‌های مستقیم و غیرمستقیم منجر به بهزیستی تحصیلی بررسی شود.

با توجه به مطالب بیان‌شده، می‌توان گفت که رابطه بین انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی، مانند ارتباط بین بسیاری از متغیرهای روان‌شناختی دیگر، ساده نبوده و تبیین پیشایندهای بهزیستی تحصیلی از طریق ارائه مدل و بررسی نقش متغیرهای میانجی مانند امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، کمتر مورد توجه پژوهشگران بوده و اکثر پژوهش‌ها در این زمینه، به بررسی دوتایی یا جداگانه این متغیرها پرداخته‌اند. بنابراین پژوهش حاضر به غنای پیشینه پژوهشی در این حیطه کمک رسانده و می‌تواند به گسترش مدل‌های پژوهشی در این زمینه منجر شود. بررسی

¹. expectancy-value theory

². identity-based motivation

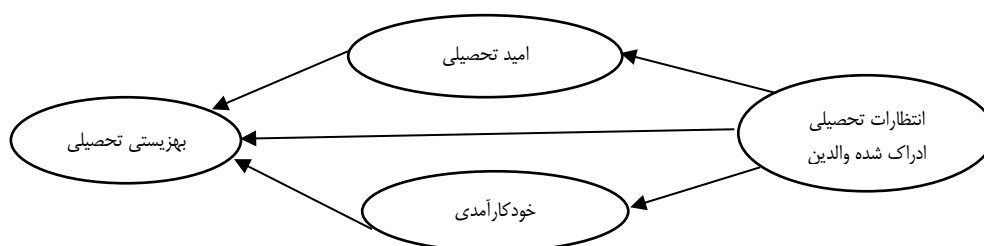
³. Bronfenbrenner's ecological theory

پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که چگونگی اثر انتظارات تحصیلی ادراک‌شده بر متغیرهای روان‌شناسی مثبت‌نگر به‌ویژه متغیر بهزیستی تحصیلی، در پژوهش‌های خارجی و به‌خصوص پژوهش‌های داخلی کمتر مورد توجه قرار گرفته است و یا به مطالعات با سطوح پایین‌تر تحلیل‌های آماری محدود شده است. ازسوی دیگر، متغیرهای میانجی استفاده‌شده در پژوهش ازجمله متغیرهایی با قابلیت آموزش هستند و چنانچه طبق یافته‌های پژوهش، معنی‌داری روابط آن‌ها مشخص شود، بستر مناسبی را برای بهره‌گیری از مداخلات مشاوره‌ای و آموزشی فراهم خواهند آورد. بنابر مطالب گفته‌شده، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی‌گری امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان صورت گرفت. مدل پیشنهادی پژوهش در شکل ۱ ارائه شده است و فرضیه‌های پژوهش به شرح ذیل هستند:

۱. بین انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد.

۲. بین انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری امید تحصیلی رابطه غیرمستقیم وجود دارد.

۳. بین انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی رابطه غیرمستقیم وجود دارد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش از روابط بین متغیرهای پژوهش

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع بنیادی است که با رویکرد کمی و با روش توصیفی از نوع همبستگی انجام شد. به‌منظور بررسی روابط بین متغیرها نیز از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. جامعه پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ در حدود ۱۸ هزار نفر بود. به‌منظور انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده گردید. بدین منظور ابتدا کل مدارس دوره متوسطه اول شهر همدان به‌عنوان خوشه‌های اصلی در نظر گرفته شد و از میان آن‌ها پنج مدرسه (سه مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه) به‌صورت تصادفی انتخاب گردید. با توجه به اینکه طبق جدول کرجسی و مورگان، حداقل حجم نمونه مورد نیاز ۳۸۴ نفر است (Krejcie & Morgan, 1970)، جمعیت پنج مدرسه منتخب، نشانگر کفایت حجم نمونه مورد نیاز بود. در مرحله دوم، از هریک از مدارس منتخب، سه کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شد و پرسش‌نامه‌های پژوهش به‌صورت حضوری در میان دانش‌آموزان کلاس‌های انتخاب‌شده توزیع گردید. درمجموع ۴۱۱ پرسش‌نامه (براساس حداقل حجم نمونه جدول کرجسی و مورگان و با در نظر گرفتن احتمال ریزش شرکت‌کنندگان به‌دلیل برگشت پرسش‌نامه‌های باطله) توزیع شد که در نهایت ۳۹۴ پرسش‌نامه کامل و قابل استفاده در تحلیل‌های آماری مورد بررسی قرار گرفت. طبق داده‌های

جمعیت‌شناختی، از جمع ۳۹۴ نفر شرکت‌کننده در پژوهش، ۲۴۶ نفر (۶۲/۴ درصد) از شرکت‌کننده‌ها، دختر و ۱۴۸ نفر (۳۷/۶ درصد) از آن‌ها پسر بودند. از این تعداد، ۱۱۸ نفر (۲۹/۹ درصد) پایه هفتم، ۱۲۲ نفر (۳۱ درصد) پایه هشتم و ۱۵۴ نفر (۳۹/۱ درصد) پایه نهم بودند. میانگین و انحراف معیار سن پسران به ترتیب برابر با ۱۴/۲۴ و ۰/۹۹ سال و میانگین و انحراف معیار سن دختران نیز به ترتیب برابر با ۱۴/۲۶ و ۱/۰۳ سال بود؛ همچنین مقادیر میانگین و انحراف معیار سن کل نمونه نیز به ترتیب ۱۴/۲۵ و ۱/۰۲ سال به دست آمد. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

پرسش‌نامه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین: پرسش‌نامه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین^۱ توسط Yaghoobi et al. (2026)، روی دانش‌آموزان (۱۶-۱۳ سال) اعتباریابی شده است و برای این جامعه به کار می‌رود. این پرسش‌نامه شامل ۲۱ گویه بوده و ۴ مؤلفه پیشرفت‌خواهی (۵ گویه)، ثبات قدم در تحصیل (۵ گویه)، عملکرد تحصیلی مطلوب (۶ گویه)، و رقابت/ برتری‌جویی (۵ گویه) را براساس یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (۵ = کاملاً موافقم، ۴ = موافقم، ۳ = نه موافقم و نه مخالفم، ۲ = مخالفم و ۱ = کاملاً مخالفم) اندازه‌گیری می‌کند. شیوه نمره‌گذاری همه گویه‌ها براساس طیف است و نمره‌گذاری معکوس وجود ندارد. بازه نمرات بین ۲۱ تا ۱۰۵ بوده و نمره بالا نشان‌دهنده ادراک دانش‌آموزان مبتنی بر بالا بودن انتظارات تحصیلی والدین آن‌هاست. ضریب روایی محتوایی پرسش‌نامه با استفاده از فرمول لاوشه و نظر ۱۰ نفر از متخصصان، ۰/۸۸ به دست آمد که نشان از روایی محتوایی مناسب ابزار است. سپس از طریق تحلیل عاملی اکتشافی به بررسی روایی سازه پرداخته شد که با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریمکس، وجود ۴ عامل با ارزش ویژه بیشتر از یک که در مجموع ۶۲/۵۷٪ از واریانس کل سازه را تبیین می‌نمودند، مشخص شد. در ادامه، تحلیل عاملی تاییدی نیز بررسی شد و نتایج به دست آمده از شاخص‌های نیکویی برازش مدل، برازش مطلوب مدل را تایید نمودند. به منظور بررسی پایایی نیز نتایج ضریب پایایی بازآزمایی با فاصله زمانی ۳ هفته، برای خرده‌مقیاس پیشرفت‌خواهی ۰/۹۴، ثبات قدم در تحصیل ۰/۹۳، عملکرد تحصیلی مطلوب ۰/۹۰، رقابت/ برتری‌جویی ۰/۹۲ و برای کل پرسش‌نامه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین، ۰/۹۲ به دست آمد (Yaghoobi et al., 2026).

ضریب پایایی کل پرسش‌نامه در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد. همچنین ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ در زیرمقیاس‌ها به این شرح است: پیشرفت‌خواهی ۰/۷۸، ثبات قدم در تحصیل ۰/۸۳، عملکرد تحصیلی مطلوب ۰/۸۷، رقابت/ برتری‌جویی ۰/۸۹.

پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی: پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی^۲ توسط Tuominen-Soini et al. (2012) تهیه شده که شامل ۳۱ گویه بوده و ۴ حوزه مربوط به بهزیستی تحصیلی یعنی مؤلفه‌های ارزش مدرسه (گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸ که گویه‌های ۱، ۲، ۹ نمره‌گذاری معکوس دارند) با طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از اصلاً درست نیست (۱) تا کاملاً درست است (۷)، فرسودگی نسبت به مدرسه (گویه‌های ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸) با طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً درست است (۱) تا اصلاً درست نیست (۷)، رضایتمندی تحصیلی (گویه‌های ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲) با طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از به هیچ وجه (۱) تا خیلی زیاد (۵)، و درآمیزی با کار مدرسه (گویه‌های ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱) با طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از هرگز (۱) تا روزانه (۷) را اندازه‌گیری می‌کند. بازه نمرات بین ۳۱ تا ۲۰۹ بوده و نمره بالای این پرسش‌نامه نشان‌دهنده بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان است. Tuominen-Soini et al. (2012) روایی این پرسش‌نامه را از طریق تحلیل عاملی تاییدی بررسی کردند و سازه‌های چهارگانه آن را مورد

۱. Perceived Parental Academic Expectations Questionnaire

۲. Academic Well-Being Questionnaire

تایید قرار دادند و در بررسی پایایی، ضرایب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌ها را به‌ترتیب برابر با ۰/۹۱، ۰/۷۷، ۰/۶۴ و ۰/۹۴ به دست آوردند. در پژوهش صورت‌گرفته توسط Moradi et al. (2017) نیز ضریب پایایی نسخه ایرانی پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، برابر ۰/۸۷ گزارش شد. همچنین در این پژوهش ضریب پایایی کل با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد و پایایی به‌دست‌آمده برای خرده‌مقیاس‌ها نیز به این شرح است: ارزش مدرسه ۰/۷۷، فرسودگی نسبت به مدرسه ۰/۷۰، رضایتمندی تحصیلی ۰/۷۶ و درآمیزی با کار مدرسه ۰/۷۳.

مقیاس امید تحصیلی: مقیاس امید تحصیلی^۱ توسط Sohrabi Shegefti and Samani (2011) براساس مقیاس امید در حوزه‌های خاص (Shorey & Snyder., 2004) تدوین شده است. این مقیاس، امید را در رابطه با ۶ حوزه زندگی اندازه می‌گیرد که عبارت‌اند از: (۱) اجتماعی، (۲) تحصیلی، (۳) خانوادگی، (۴) عاطفی/ارتباطی، (۵) شغلی، و (۶) فعالیت‌های مربوط به اوقات فراغت. خرده‌مقیاس امید تحصیلی در این مقیاس، شامل ۹ گویه با طیف لیکرت ۸ تایی است که از ۱ (اصلاً/این‌طور نیست) تا ۸ (دقیقاً همین‌طور است) نمره‌گذاری می‌شود و بازه نمره کل آن از ۹ تا ۷۲ است. گویه‌های ۲، ۳، ۴، ۶، ۸ مربوط به مولفه عاملیت و گویه‌های ۱، ۵، ۷، ۹ مربوط به مولفه گذرگاه‌هاست. Sohrabi Shegefti and Samani (2011) از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مولفه‌های اصلی با چرخش مایل برای تعیین ساختار عاملی زیربنایی مقیاس استفاده کردند و وجود دو مولفه عاملیت و گذرگاه‌های امید تایید شد که در مجموع بیش از ۵۳ درصد از واریانس نمره مقیاس امید تحصیلی را به خود اختصاص دادند. در پژوهش Sohrabi Shegefti and Samani (2011)، ضریب پایایی عوامل با استفاده از آلفای کرونباخ برای مولفه گذرگاه‌ها ۰/۷۳ و برای مولفه عاملیت ۰/۷۵ گزارش شد و ضریب همبستگی بین این دو مولفه ۰/۶۰ و ضریب همبستگی این مولفه‌ها با نمره کل مقیاس امید تحصیلی نیز به‌ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۹۰ گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی کل با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ و برای خرده‌مقیاس‌های عاملیت و گذرگاه‌ها به‌ترتیب برابر با ۰/۸۱ و ۰/۸۳ به دست آمد.

پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی: پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی^۲ در سال ۲۰۰۲ توسط McIlroy and Bunting ساخته شده است و ۱۰ گویه دارد. دانش‌آموزان براساس یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم برابر با نمره ۱، تا کاملاً موافقم برابر با نمره ۷ به این پرسش‌نامه پاسخ می‌دهند. گویه‌های شامل نمره‌گذاری معکوس این پرسش‌نامه عبارت‌اند از ۵، ۶، ۹. بازه امتیاز این پرسش‌نامه بین ۱۰ تا ۷۰ است. هرچه نمره فرد بیشتر باشد نشان‌دهنده میزان بیشتر خودکارآمدی تحصیلی اوست. McIlroy and Bunting (2002) ضریب پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۸۱ اعلام کرده‌اند. در پژوهش Najafi and Mohammadrezaei (2019)، ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسش‌نامه بررسی گردید و نتایج تحلیل عاملی، دو عامل خودکارآمدی مثبت (شامل گویه‌هایی مانند من مطمئنم که اگر تمام حواسم به امتحان باشد می‌توانم نتیجه خوبی بگیرم) و خودکارآمدی منفی (شامل گویه‌هایی مانند من هرچقدر هم تلاش کنم باز نمی‌توانم بسیاری از مسائل درسی را حل کنم)، را به دست داد به این صورت که گویه‌های ۵، ۶، ۹ مربوط به خودکارآمدی منفی و گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۷، ۸، ۱۰ مربوط به خودکارآمدی مثبت هستند. همچنین در پژوهش مذکور ضریب پایایی خرده‌مقیاس خودکارآمدی مثبت ۰/۸۵، ضریب پایایی خرده‌مقیاس خودکارآمدی منفی ۰/۷۰ و

^۱. the Academic Hope Scale

^۲. Academic Self-Efficacy Questionnaire

ضریب پایایی کل مقیاس ۰/۷۹ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب پایایی کل با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و برای خودکارآمدی مثبت ۰/۸۹ و خودکارآمدی منفی ۰/۸۲ به دست آمد.

روش اجرا: پس از دریافت رضایت شرکت‌کنندگان به صورت کتبی (در ابتدای فرم پرسش‌نامه)، پژوهشگر به توزیع ۴۱۱ پرسش‌نامه (با توجه به امکان ریزش، تعداد بیشتری از نمونه انتخابی در نظر گرفته شد) به صورت مداد - کاغذی در بین افراد گروه نمونه در مدارس منتخب به صورت حضوری پرداخت. سپس توضیحاتی در جهت چگونگی تکمیل پرسش‌نامه‌ها و اصول رازداری و محرمانه بودن اطلاعات ارائه نموده و سپس از آنان درخواست کرد تا با صداقت و دقت به سوالات پاسخ دهند و هر پرسش‌نامه را پس از حدود ۲۰ دقیقه جمع‌آوری نمود. از تعداد ۴۱۱ پرسش‌نامه تعداد ۱۷ عدد به صورت مخدوش (تکمیل ناقص، انتخاب چند گزینه و سفید) بودند که از مطالعه کنار گذاشته شدند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها: در بررسی داده‌ها از شاخص‌های توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار استفاده شد و برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از ماتریس همبستگی و روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. همچنین برای ارزیابی معنی‌داری مسیرهای غیرمستقیم از آزمون بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ بار نمونه‌گیری مجدد استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل آماری داده‌های به دست آمده از پژوهش نیز، از نرم‌افزار SPSS-27 و LISREL 8.8 استفاده شد.

یافته‌ها

پیش از آزمون مدل پژوهش و بررسی فرضیه‌ها، شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. در جدول ۱ مقادیر میانگین و انحراف معیار، و همچنین شاخص‌های کجی و کشیدگی به منظور بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
انتظارات تحصیلی ادراک شده والدین	۸۰/۷۵	۱۱/۶۴	-۰/۶۳	-۰/۲۰
امید تحصیلی	۵۱/۳۱	۷/۵۹	-۰/۶۶	-۰/۱۱
خودکارآمدی تحصیلی	۵۱/۲۱	۸/۴۷	-۰/۰۴	-۰/۶۶
بهزیستی تحصیلی	۱۳۸/۸۱	۲۵/۷۲	-۰/۰۶	-۰/۷۲

طبق نتایج جدول ۱، با توجه به مقادیر به دست آمده برای کجی و کشیدگی (بین +۱ تا -۱)، داده‌ها از توزیع نرمالی برخوردارند.

نتایج جدول ۲، همبستگی پیرسون (مرتبه صفر) بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. طبق این نتایج، انتظارات تحصیلی با امید تحصیلی، خودکارآمدی و بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار ($p < ۰/۰۱$) و امید تحصیلی با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری ($p < ۰/۰۱$) دارد. بین خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی نیز رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($p < ۰/۰۱$).. با توجه به نتایج ماتریس همبستگی و در راستای بررسی رابطه انتظارات تحصیلی ادراک شده والدین با بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری امید تحصیلی و خودکارآمدی از روش تحلیل مدل‌یابی

معادلات ساختاری استفاده شد. با این حال پیش از استفاده از این روش، مفروضه‌های استقلال منابع خطا و عدم همخطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین بررسی شد.

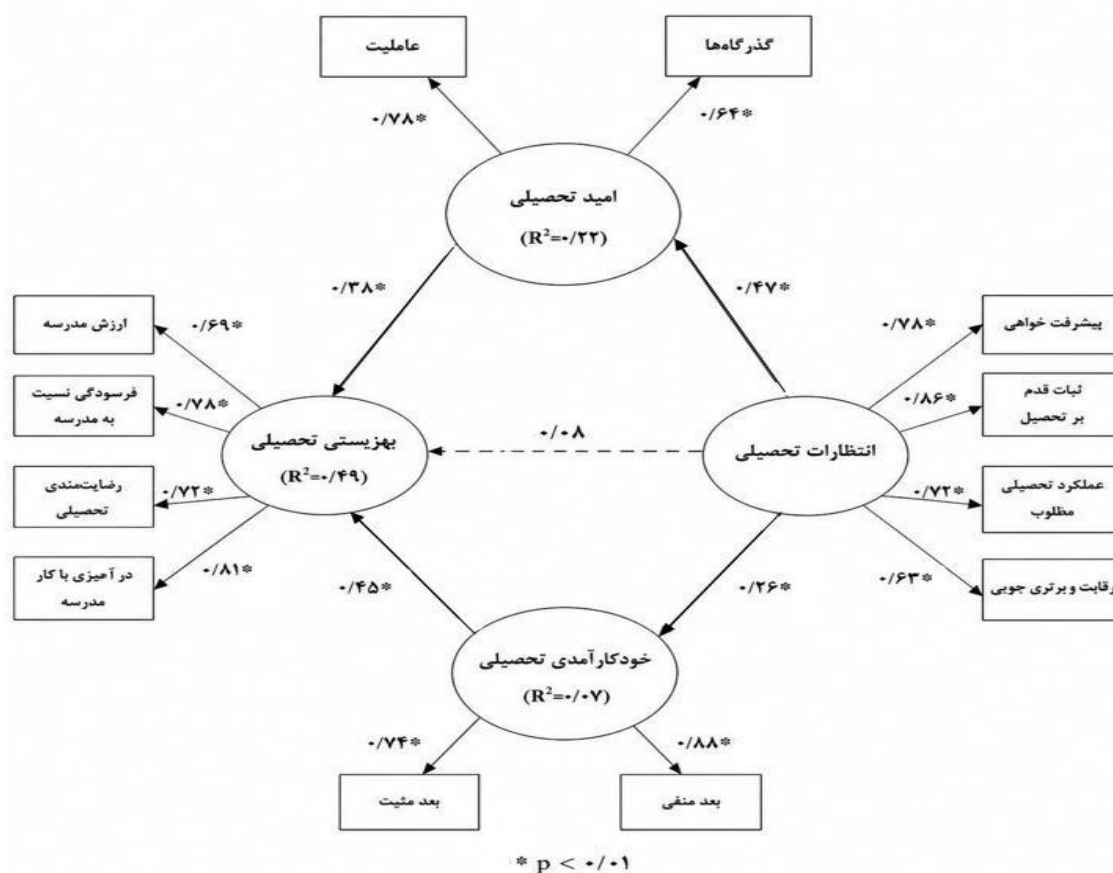
جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶
۱. کل امید تحصیلی	-															
۲. گذرگاه‌ها	۰/۸۴*	-														
۳. عاملیت	۰/۹۰*	۰/۵۲*	-													
۴. کل بهزیستی تحصیلی	۰/۵۶*	۰/۵۷*	۰/۴۳*	-												
۵. درآمیزی با کار مدرسه	۰/۴۳*	۰/۴۵*	۰/۳۲*	۰/۷۷*	-											
۶. رضایتمندی تحصیلی	۰/۴۵*	۰/۴۶*	۰/۳۴*	۰/۸۱*	۰/۶۸*	-										
۷. فرسودگی به مدرسه	۰/۳۶*	۰/۳۴*	۰/۲۹*	۰/۶۹*	۰/۲۲*	۰/۳۷*	-									
۸. ارزش مدرسه	۰/۵۲*	۰/۵۲*	۰/۴۰*	۰/۸۴*	۰/۵۳*	۰/۵۶*	۰/۴۸*	-								
۹. کل انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین	۰/۴۹*	۰/۴۸*	۰/۳۸*	۰/۳۰*	۰/۳۳*	۰/۲۶*	۰/۰۴*	۰/۳۱*	-							
۱۰. رقابت و برتری جویی	۰/۸۶*	۰/۰۸*	۰/۰۷*	۰/۰۵*	۰/۱۳*	۰/۰۲*	۰/۲۱*	۰/۰۸*	۰/۶۲*	-						
۱۱. عملکرد تحصیلی مطلوب	۰/۴۳*	۰/۳۹*	۰/۳۶*	۰/۲۸*	۰/۲۷*	۰/۲۱*	۰/۰۸*	۰/۳۱*	۰/۸۰*	۰/۳۱*	-					
۱۲. ثبات قدم تحصیلی	۰/۴۶*	۰/۴۹*	۰/۳۳*	۰/۳۵*	۰/۲۶*	۰/۲۸*	۰/۱۹*	۰/۳۶*	۰/۶۳*	۰/۰۱*	۰/۴۴*	-				
۱۳. پیشرفت‌خواهی	۰/۴۵*	۰/۴۵*	۰/۳۵*	۰/۳۴*	۰/۲۷*	۰/۲۵*	۰/۱۵*	۰/۳۷*	۰/۶۹*	۰/۱۳*	۰/۴۸*	۰/۲*	-			
۱۴. کل خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۰*	۰/۵۲*	۰/۳۶*	۰/۵۶*	۰/۳۵*	۰/۳۶*	۰/۵۲*	۰/۴۶*	۰/۳۰*	۰/۰۱*	۰/۲۳*	۰/۴۰*	۰/۳۰*	-		
۱۵. خودکارآمدی منفی	۰/۲۷*	۰/۲۹*	۰/۱۹*	۰/۳۹*	۰/۱۶*	۰/۲۱*	۰/۴۷*	۰/۳۲*	۰/۱۶*	۰/۰۲*	۰/۱*	۰/۲۴*	۰/۱۳*	۰/۸۹*	-	
۱۶. خودکارآمدی مثبت	۰/۶۰*	۰/۶۱*	۰/۴۶*	۰/۵۳*	۰/۴۸*	۰/۴۲*	۰/۳۱*	۰/۴۴*	۰/۳۸*	۰/۰۲*	۰/۲۶*	۰/۴۴*	۰/۴۱*	۰/۶۴*	۰/۲۱*	-

* $p < ۰/۰۱$

به‌منظور بررسی استقلال مشاهدات از یکدیگر، از آزمون دوربین- واتسون استفاده شد که آماره این آزمون برابر با ۱/۶۵ به دست آمد و بدین ترتیب، فرض استقلال خطاها تأیید شد (با پیش‌فرض معقول بین ۱/۵ تا ۲/۵). ازسوی دیگر، مقادیر تحمل و عامل تورم واریانس به‌دست‌آمده برای همه متغیرها در سطح قابل قبولی بود چرا که مقادیر تحمل به‌ترتیب برای متغیرهای انتظارات تحصیلی، امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۰/۷۳، ۰/۵۷ و ۰/۷۲ بود که قابل پذیرش هستند. همچنین، عامل تورم واریانس نیز که شدت هم‌خطی چندگانه را در تحلیل رگرسیون ارزیابی می‌کند

و طبق یک قاعده تجربی مقدار کوچک‌تر از ۱۰ قابل قبول و پایین‌تر از ۵ مناسب بوده و نشانگر نبود هم‌خطی چندگانه است، در پژوهش حاضر، به‌ترتیب برای متغیرهای انتظارات تحصیلی، امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۱/۳۶، ۱/۷۵ و ۱/۳۸ بود. بنابراین پیش‌فرض عدم هم‌خطی چندگانه نیز تأیید شد.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

در شکل ۲، ضرایب استاندارد مدل نهایی رابطه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده با بهبودی تحصیلی با میانجی‌گری امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی نشان داده شده است. شاخص‌های برازش مدل نیز به این صورت به دست آمد: $\chi^2/df = 2/54$, $GFI = 0.92$, $CFI = 0.94$, $NFI = 0.93$, $IFI = 0.94$, $RMSEA = 0.063$, $PCLOSE = 0.052$. با توجه به اینکه در یک الگوی مناسب از لحاظ شاخص‌های برازش مدل، نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df) بین ۱ تا ۳ است و شاخص نکویی برازش (GFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش استاندارد (NFI) و شاخص برازش افزایشی (IFI) برای مدل‌هایی که برازندگی خوبی دارند مساوی یا بزرگ‌تر از ۰/۹ است، همچنین مقدار ریشه میانگین مجذورات پس‌مانده‌ها ($RMSEA$) برای مدل‌هایی که برازندگی خوبی دارند، مساوی یا کمتر از ۰/۰۵ است و مقادیر بالای ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ نیز خطای معقول در جامعه را نشان می‌دهد، مدل رابطه انتظارات تحصیلی و بهبودی تحصیلی با نقش میانجی‌گری امید و خودکارآمدی تحصیلی از برازش مطلوبی برخوردار است.

در جدول ۳ نیز، مقادیر ضرائب استاندارد و سطوح معنی‌داری رابطه مستقیم بین متغیرهای پژوهش آورده شده است. طبق نتایج جدول، رابطه مستقیم انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان ($p = ۰/۶۵۲$)، $\beta = ۰/۰۸$ معنی‌دار نیست اما رابطه مستقیم انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و امید تحصیلی ($p < ۰/۰۰۱$)، $p = ۰/۴۷$ ، $\beta =$ انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین با خودکارآمدی تحصیلی ($p = ۰/۰۰۸$)، $\beta = ۰/۲۶$ ، امید تحصیلی و بهزیستی تحصیلی ($p < ۰/۰۰۱$)، $\beta = ۰/۳۸$ و خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی ($p < ۰/۰۰۱$)، $\beta = ۴۵۰$ ، معنی‌دار است.

جدول ۳. نتایج حاصل از بررسی روابط مستقیم میان متغیرهای پژوهش

مسیر مستقیم	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	آماره t	سطح معنی‌داری
- رابطه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین با بهزیستی تحصیلی	۰/۰۸	۰/۰۱۱	۰/۴۵	۰/۶۵۲
- رابطه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین با امید تحصیلی	۰/۴۷	۰/۱۰۲	۴/۶۰	< ۰/۰۰۱
- رابطه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین با خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۶	۰/۰۹۸	۲/۶۴	۰/۰۰۸
- رابطه امید تحصیلی با بهزیستی تحصیلی	۰/۳۸	۰/۱۱۱	۳/۴۲	< ۰/۰۰۱
- رابطه خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی	۰/۴۵	۰/۱۰۵	۴/۳۰	< ۰/۰۰۱

در ادامه، به منظور بررسی نقش میانجی‌گری امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، نتایج بوت‌استرپ بررسی شد. طبق نتایج ارائه‌شده در جدول ۴، نقش میانجی‌گری امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی تأیید شد.

جدول ۴. نتایج حاصل از بررسی رابطه غیرمستقیم انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی از طریق امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی

مسیر	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالای	سطح معنی‌داری
انتظارات تحصیلی ← امید تحصیلی	۰/۱۷	۰/۰۱۶	۰/۲۵۷	۰/۳۶۲	< ۰/۰۰۱
انتظارات تحصیلی ← خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۱	۰/۰۲۸	۰/۱۲۷	۰/۲۳۴	< ۰/۰۰۱

در روش بوت‌استرپ، سطح اطمینان ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت‌استرپ ۵۰۰۰ در نظر گرفته شد. براساس نتایج بوت‌استرپ (فاصله اطمینان ۹۵٪) و با در نظر گرفتن صفر نشدن مقادیر حد بالا و پایین در جدول ۴، مشخص شد رابطه غیرمستقیم انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی از طریق امید تحصیلی ($\beta = ۰/۱۷$) با فاصله اطمینان ۰/۲۵۷ و ۰/۳۶۲ و همچنین رابطه غیرمستقیم انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی ($\beta = ۰/۱۱$) با فاصله اطمینان ۰/۱۲۷ و ۰/۲۳۴، معنی‌دار است ($p < ۰/۰۰۱$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی‌گری امید تحصیلی و خودکارآمدی در رابطه بین انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان بود. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان دادند که مدل پژوهش با داده‌های جمع‌آوری‌شده، از برازش مطلوبی برخوردار است. همچنین طبق یافته‌های پژوهش، امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی نقش میانجی‌گری را ایفا می‌کنند. نتایج به‌دست‌آمده از آزمون فرضیه اول مبنی بر وجود رابطه مستقیم بین انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی، نشان داد که رابطه مستقیم بین این دو متغیر معنی‌دار نیست، به این معنا که انتظارات تحصیلی والدین، دست‌کم در نمونه مورد مطالعه، تأثیر مستقیمی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان ندارد. در این پژوهش، یافته حاصل از رابطه این دو متغیر نیاز به تأمل بیشتری دارد. در تفسیر این نتایج می‌توان گفت که عدم معنی‌داری این مسیر مستقیم در حضور متغیرهای میانجی امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی نشان‌دهنده الگوی میانجی‌گری کامل است، چرا که در بررسی اولیه ماتریس همبستگی، رابطه معنی‌دار میان انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی مشاهده می‌شود اما وقتی همه متغیرها وارد مدل‌یابی معادلات ساختاری شدند، رابطه بین این دو متغیر عدم معنی‌داری را نشان داد. بنابراین می‌توان گفت که متغیر انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین به‌تنهایی قادر به پیش‌بینی مستقیم بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان نیست. این یافته با بخشی از یافته‌های پژوهش Narayanan and Alias (2024) که نشان دادند رابطه برداشت دانشجویان کارشناسی علوم از انتظارات تحصیلی والدین با مولفه‌های بهزیستی تحصیلی معنی‌دار نیست، هم‌سو بوده و با بخشی از یافته‌های Yin et al. (2025) مبنی بر وجود رابطه مثبت و معنی‌دار بین انتظارات تحصیلی والدین و بهزیستی ذهنی نوجوانان و نتایج پژوهش Lu et al. (2021) مبنی بر وجود رابطه علی، مثبت و معنی‌دار میان انتظارات آموزشی والدین و بهزیستی نوجوانان، ناهم‌سوست. طبق نظریه Snyder (1995)، حصول احساس رضایت و تجربه کیفیت مطلوب تحصیل زمانی می‌تواند محقق شود که فرد به‌واسطه باورهای خود، عاملیت را در رسیدن به رضایت و بهزیستی احساس کند، یعنی خود را آغازگر مسیر تلقی کند و به خود در داشتن انگیزه، اراده و توانایی پیگیری مسیر، مطمئن باشد؛ همچنین در ادامه از طریق تفکر گذرگاه یعنی باور به توان انتخاب راه‌حل جایگزین در مواجهه با موانع، احساس معنا، درآمیزی با کار و رضایت را تجربه کند. بنابراین تنها برداشت دانش‌آموز از سطوح انتظارات والدین خود تا زمانی که تفکر وی را نسبت به وجود انگیزش و اراده برای شروع مسیر و توانایی کنترل پیامدهای مسیر تقویت نکند، به‌تنهایی موجب احساس بهزیستی نخواهد شد. با توجه به این نتایج، لزوم توجه به بافت فرهنگی/تحصیلی و شرایط خاص هر جامعه در تفسیر چنین روابطی پررنگ می‌شود. می‌توان نتیجه گرفت که انتظارات تحصیلی ادراک‌شده

والدین شرط لازم برای اثر بر بهزیستی تحصیلی است اما به‌تنهایی کافی نبوده و این اثر از طریق میانجی‌های امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی محقق می‌شود.

همچنین در پژوهش حاضر معنی‌داری دیگر مسیرهای مستقیم نیز بررسی شد. طبق یافته‌ها، رابطه مستقیم بین انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و امید تحصیلی، انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و خودکارآمدی تحصیلی، امید تحصیلی و بهزیستی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی، معنی‌دار بود که به‌تفکیک در ادامه مورد بحث و بررسی قرار گرفته‌اند.

با توجه به نتایج، رابطه مستقیم بین انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و امید تحصیلی معنی‌دار و مثبت بود. این یافته با بخشی از یافته‌های پژوهش Jacobe (2010)، Flesia et al. (2023) و Cheng (2024) هم‌سوست. به این صورت که Jacob (2010) در پژوهش خود اشاره کرد میزان امید دانش‌آموزان برای تحصیل در دوره‌های تحصیلی بالاتر، متاثر از انتظارات والدین و جامعه به‌ویژه به‌منظور یافتن شغل در شرایط اقتصادی جوامع امروزی است. همچنین نتایج پژوهش‌های Flesia et al. (2023) و Cheng (2024) که به هم‌سو بودن آن‌ها با یافته‌های پژوهش اشاره شد، بیان می‌کنند که نگرش غیرفعالانه به امید ناشی از انتظارات و توقعات دیگران بوده و فرد مستقیماً عامل آن نیست، اما این انتظارات و توقعات می‌توانند مولفه‌های مرتبط با امید را به راه اندازند. به‌عنوان مثال، زمانی که دانش‌آموزان متوجه انتظارات والدین از خود در زمینه پیشرفت تحصیلی و بهبود وضعیت تحصیلی نسبت به آزمون‌های پیشین می‌شوند و یا زمانی که دریافت آن‌ها از انتظارات والدین مبنی بر ثبات قدم در تحصیل و پایداری در صورت مواجهه با چالش‌هاست، رویکردهای سهل‌گیرانه‌تری را برای برخورد با موانع اتخاذ می‌کنند و اراده و انرژی روانی فرد برای دنبال کردن مسیرهای تعیین‌شده به سمت اهداف تحصیلی بالا می‌رود که از نشانگرهای امید تحصیلی هستند (Berry et al., 2024).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. این یافته با بخشی از یافته‌های پژوهش Yin et al. (2025) مبنی بر افزایش احساس خودکارآمدی توسط افزایش انتظارات والدین، بخشی از یافته‌های پژوهش Wu (2025) مبنی بر تاثیر مثبت برداشت دانش‌آموزان از انتظارات والدین بر سرمایه‌های روان‌شناختی از جمله خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها و پژوهش Jahan and Mehrfzoon (2019) مبنی بر افزایش خودکارآمدی توسط ادراک انتظارات سطوح بالاتر، هم‌سوست. طبق نظریه شناختی اجتماعی بندورا، ترغیب‌های کلامی در شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی نقش بسزایی دارند. وقتی فرد در مسیر انتقال و دریافت انتظارات کلامی قرار می‌گیرد، باورهای خود درباره توانمندی‌هایش را پیرامون این ترغیب‌ها شکل می‌دهد (Zammiti et al., 2025). بنابراین دریافت دانش‌آموز از انتظارات و ترغیب والدین در امور مربوط به تحصیل مانند پیشرفت‌خواهی، تلاش به پایداری در مواجهه با مشکلات مسیر تحصیل، اتخاذ راهبردهای مناسب جهت دستیابی به عملکرد مطلوب تحصیلی و تلاش به‌منظور رقابت با دیگران، موجب تشکیل باورهای خودکارآمدی پیرامون این موارد می‌شود (Rosenthal & Jacobson, 1992; Yaghoobi et al., 2026). به‌عبارت دیگر، والدینی که نسبت به توانایی‌های بالقوه فرزندشان باور دارند و این باور را در قالب انتظار تحصیلی بالا نشان می‌دهند، در واقع نوعی پیام اعتماد و انگیزش به فرزند منتقل می‌کنند که می‌تواند منجر به رشد خودپنداره تحصیلی و باورهای کارآمدی آنان شود (O'Donnell et al., 2022).

یافته دیگر پژوهش حاکی از آن بود که بین امید تحصیلی و بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. این یافته با بخشی از یافته‌های پژوهش Arbezi and Foolad Chang (2022) مبنی بر افزایش بهزیستی تحصیلی توسط افزایش امید به تحصیل در دوران آموزش مجازی، بخش از یافته‌های پژوهش Rimpelä et al. (2020) مبنی بر اثرگذار

بودن هیجانات مثبت ناشی از امید بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان و بخشی از یافته‌های پژوهش Truba et al. (2022) مبنی بر کاهش بهزیستی تحصیلی توسط هیجانات منفی مانند خشم و ناامیدی و افزایش آن توسط هیجانات مثبت مانند امیدواری، انگیزش و شادکامی هم‌سوست. معمولاً افراد دارای امیدواری بالاتر، انتظارات شناختی مثبتی از امکان تحقق اهداف دارند (Frankl., 1992). طبق نظریه امید Snyder (1995)، در این افراد با توجه به بالا بودن سطوح تفکر عامل، انگیزش و اراده بالایی به‌منظور آغاز، ادامه و پیگیری فعالیت‌های هدف‌محور دیده می‌شود که می‌تواند موجب افزایش درآمیزی با کار مدرسه و افزایش معنای ارزش مدرسه از مولفه‌های بهزیستی تحصیلی شود. طبق مدل پنج عاملی پریم^۱ و مدل سلامت مثبت، هیجانات مثبت و احساس شادی و امیدواری، پایه نظری مهمی را برای بررسی بهزیستی تحصیلی فراهم می‌آورند (Zhao et al., 2024).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که رابطه مستقیم بین خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی، مثبت و معنی‌دار است. این یافته با بخشی از یافته‌های پژوهش Yin et al. (2025) مبنی بر افزایش بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان به دنبال افزایش خودکارآمدی تحصیلی آنان و بخشی از یافته‌های پژوهش Narayanan and Alias (2024) مبنی بر رابطه مثبت بین خودپنداره‌های تحصیلی از جمله باورهای مرتبط با توانایی و مولفه‌های بهزیستی تحصیلی هم‌سوست. باورهای خودکارآمدی از طریق احساس موفقیت یا ناکامی و میزان تکرار آن‌ها تثبیت می‌شوند. معمولاً افرادی که خود را در بسیاری از موقعیت‌ها کارآمد و توانمند در اجرای امور می‌دانند، احساس رضایت بیشتری داشته و شاخص‌های بالاتری از بهزیستی و سلامت روان را تجربه می‌کنند (Dagdag et al., 2021; Dewi et al., 2023). افراد خودکارآمد، در انتخاب اهداف‌شان واقع‌بینانه عمل کرده و اهدافی را برمی‌گزینند که احساس رضایتمندی را در آن‌ها تشدید می‌کند، همچنین این افراد در مواجهه با موانع و شکست‌ها، پشتکار و استقامت زیادی از خود نشان می‌دهند و به‌جای تسلیم شدن، آن‌ها را به‌عنوان فرصتی برای یادگیری و رشد در نظر می‌گیرند (Bahar et al., 2024) که از نشانگرهای مرتبط با مولفه رضایتمندی از تحصیل در بهزیستی تحصیلی است (Tuominen-Soini et al., 2012).

دیگر یافته‌های پژوهش مرتبط با فرضیه‌های دوم و سوم، نشان دادند که انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین از طریق میانجی‌های امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی اثر غیرمستقیم مثبت و معنی‌دار دارند. چنان‌چه پیش‌تر بیان شد، اگرچه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی در نتایج حاصل از ماتریس همبستگی، رابطه معنی‌دار دارند، اما در بررسی مدل معادلات ساختاری، این رابطه مستقیم بسیار تضعیف شده و معنی‌دار نیست. وضعیتی که نقش میانجی‌گری امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را برجسته کرده و نشان از میانجی‌گری کامل آن‌ها دارد. در تبیین یافته مرتبط با نقش میانجی‌گری امید تحصیلی با الهام از نظریه امید Snyder (1995) می‌توان گفت که مولفه‌های امید تحصیلی یعنی مولفه عاملیت به معنای جنبه مثبت و انگیزشی امید تحصیلی و اراده و انرژی روانی فرد برای دنبال کردن مسیرهای رسیدن به اهداف تحصیلی (Berry et al., 2024) و دومین مولفه آن، یعنی گذرگاه‌ها ناظر به جنبه شناختی یعنی طرح‌ریزی و راهبردهای پیدا نمودن راه‌حل‌های جایگزین در مواجهه با فشارها (Yan et al., 2024)، از طریق انتظارات مثبت و بیشتر تقویت می‌شوند (Rosenthal & Jacobson., 1992) و به دنبال امیدواری تقویت‌شده، افزایش رضایتمندی دانش‌آموز از مسیر تحصیلی خود، افزایش میل مشارکت در امور مربوط به تحصیل، افزایش ارزش و احساس معنای امور تحصیلی و کارآمد بودن آن‌ها و همچنین کاهش حالات روان‌شناختی منفی مانند فرسودگی نسبت به تحصیل و کاهش احساس ناتوانی و نارضایتی از وضع موجود را شاهد هستیم که نشانگر بهزیستی تحصیلی هستند.

^۱. perma model

همچنان که در مدل سلامت مثبت بیان شد، از بین عوامل پیش‌بین بهزیستی تحصیلی در بُعد عاطفی، هیجانات مثبت مانند احساس امید و احساس مثبت نسبت به روند پیشروی فرد در تحصیل، نقش موثری دارند. بنابراین می‌توان بیان کرد که به‌طور کلی ادراک دانش‌آموزان مبنی بر بالا بودن انتظارات والدین، با فعال نمودن جنبه انگیزشی و شناختی امید و افزایش آینده‌نگری مثبت، همراه است. در این حالت دانش‌آموزی که میزان بالایی از امید تحصیلی را تجربه می‌کند، برآوردی خوش‌بینانه و مطلوب از کیفیت وضعیت تحصیلی خود دارد، احساس رضایتمندی بیشتری دارد، در مواجهه با مسائل و مشکلات به دنبال راه‌حل می‌گردد و راه‌هایی را انتخاب می‌کند که با ارزش و برداشت او از معنای تحصیل هم خوان باشد، هیجانات مثبت بیشتری را تجربه می‌کند و کمتر دچار خستگی ذهنی می‌شود که همه از مولفه‌های بهزیستی تحصیلی بوده (Tuominen-Soini et al., 2012) و بدین ترتیب، بهزیستی تحصیلی او افزایش می‌یابد. در تبیین یافته مرتبط با نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی، همان‌طور که بیان شد، طبق مطالعه Rosenthal and Jacobson (1992) ادراک دانش‌آموزان درباره انتظارات والدین و معلمان از آن‌ها، درونی شده و بر خودپنداره مرتبط با توانایی‌های آنان اثر می‌گذارد. همچنین طبق نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، مکرراً قرار گرفتن در مسیر ترغیب‌ها و نظرات دیگران باعث درونی‌سازی باورهای مرتبط با آن ترغیب‌ها شده و تفکر فرد را نسبت به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز امور یا ناکامی در آن‌ها شکل می‌دهد. نوجوانانی که برداشت آن‌ها مبنی بر بالاتر بودن انتظارات والدینی است، سطوح بالاتری از خودکارآمدی را تجربه می‌کنند (Rosenthal & Jacobson., 1992). به دنبال این تاثیر، می‌توان گفت که باورهای دانش‌آموز مبنی بر سطوح بالای توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز امور مرتبط با تحصیل، با اثر بر افزایش احساس رضایت، افزایش احساس مفید و ارزشمند بودن روند تحصیلی خود به‌دلیل موفقیت‌هایی که کسب کرده یا باور دارد که می‌تواند کسب کند و کاهش احساس فرسودگی نسبت به مدرسه که می‌تواند ناشی از احساس ناتوانی و بی‌کفایتی در انجام امور باشد که همگی از مولفه‌های بهزیستی تحصیلی هستند، باعث افزایش احساس رضایت، نگرش کلی مطلوب به وضعیت تحصیل و در نهایت بهزیستی تحصیلی او می‌شود (Yin et al., 2025; Zammitti et al., 2025).

درمجموع، نتایج پژوهش نشان دادند اگرچه انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین تاثیر مستقیم و معنی‌داری بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان ندارد، اما به‌واسطه متغیرهای میانجی امید تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد؛ به‌گونه‌ای که انتظارات تحصیلی والدین زمانی می‌تواند منجر به بهبود بهزیستی تحصیلی فرزندان شوند که با تقویت حس امید و خودکارآمدی در آن‌ها همراه باشند.

هر پژوهش دارای محدودیت‌هایی است و پژوهش حاضر نیز از این قاعده مستثنی نیست. یکی از محدودیت‌های پژوهش، محدود بودن نمونه انتخابی به دانش‌آموزان دوره متوسطه اول و دیگری محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان شهر همدان است. بنابراین پیشنهاد می‌گردد که در بررسی‌های آتی، مدل پژوهش حاضر روی نمونه‌های گوناگون و گسترده‌تر از لحاظ بافت فرهنگی-اجتماعی، دوره‌های تحصیلی و طبقه‌بندی اقتصادی والدین مورد پژوهش قرار گیرد. ازسوی دیگر، سازه‌های انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین و بهزیستی تحصیلی دارای ابعاد متعدد و متمایز هستند، بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از تحلیل همبستگی کانونی برای بررسی الگوهای چندبعدی و هم‌زمان بین این دو مجموعه سازه استفاده شود؛ چراکه این رویکرد می‌تواند نشان دهد کدام ابعاد انتظارات تحصیلی ادراک‌شده والدین بیشترین ارتباط را با ابعاد مختلف بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دارند. همچنین از آنجاکه بیشتر متغیرهای پژوهش حاضر از نوع متغیرهای فردی به حساب می‌آیند، پیشنهاد می‌شود تا در پژوهش‌های آتی از متغیرهای بین‌فردی و محیطی بیشتری جهت پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی و گسترش مدل استفاده شود.

سپاسگزاری

نویسندگان از تمامی دانش‌آموزان و کادر محترم اجرایی مدارس منتخب که آنان را در انجام این پژوهش یاری نموده‌اند، کمال سپاس و قدردانی را دارند.

References

- Arbezi, M., & Foolad Chang, M. (2022). The relationship between academic hope and academic well-being during virtual education: Investigating the mediating role of academic self-regulation. *Instruction and Evaluation*, 15(59), 93-122. <https://doi.org/10.30495/JINEV.2023.1967559.2770> [In Persian]
- Bahar, Y., Murdiana, S., & Rifani, R. (2024, February). *Academic burnout from various sources of social support in undergraduate psychology students*. Proceedings of the 6th International Seminar on Psychology, ISPsy 2023, 18-19 July 2023, Purwokerto, Central Java, Indonesia (p. 323). European Alliance for Innovation. <https://doi.org/10.4108/eai.18-7-2023.2343405>
- Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140-153. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.140>
- Berry, C., Acharya, N., & Crowter, L. (2024). The light at the end of the tunnel? A systematic review of higher education student experiences of hope. *PLoS ONE*, 19(6), Article e0304596. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0304596>
- Cheng, Y. C. (2024). A hypothetic model for examining the relationship between savoring, imagination, perceived hope and resilience: A study of Taiwanese principals. *Psychology in the Schools*, 61(4), 1491-1513. <https://doi.org/10.1002/pits.23124>
- Dagdag, J. D., Palapuz, N. A., & Calimag, N. A. (2021). Predictive ability of problem-solving efficacy sources on mathematics achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(4), 1185-1191. <http://doi.org/10.11591/ijere.v10i4.21416>
- Dewi, S., Wahyuni, S., Prasetyo, S., & Alfauq, M. (2023). Analysis of factors associated with self-efficacy in helping victims of drowning in the Kalimas River-Indonesia. *Critical Medical and Surgical Nursing Journal*, 12(2), 39-44. <https://doi.org/10.20473/cmsnj.v12i2.49881>
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Santilli, S., Nota, L., & Soresi, S. (2020). The role of career adaptability, the tendency to consider systemic challenges to attain a sustainable development, and hope to improve investments in higher education. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1926. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01926>
- Flesia, L., Adeeb, M., Waseem, A., Helmy, M., & Monaro, M. (2023). Psychological distress related to the COVID-19 pandemic: The protective role of hope. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(1), 67-80. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13010005>
- Frankl, V. E. (1992). *Man's search for meaning: An introduction to logo therapy*. Beacon Press
- Hasanpour, E., Soltani, A., Zeinadini Meymand, Z., & Manzari Tavakoli, A. (2020). Predicting academic well-being based on academic stress and personality traits. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 10(120), 1-6. [In Persian]
- Hojjat, M. (2021). Prediction of academic resilience based on academic expectations and the mediating role of support among female senior high school students in District 2 of Ahvaz [Master's thesis, Payame Noor University of Behbahan]. [In Persian]
- Indreswari, H., Probawati, D., & Rachmawati, I. (2024). Psychological well-being and student academic burnout. *Jurnal Kajian Bimbingan Dan Konseling*, 7(3), 138-149. <https://doi.org/10.17977/um001v7i32022p138-149>
- Jacob, M. J. (2010). *Parental expectations and aspirations for their children's educational attainment: An examination of the college-going mindset among parents* (Doctoral Dissertation). Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota
- Jacobs, J. E., Chhin, C. S., & Bleeker, M. M. (2006). Enduring links: Parents' expectations and their young adult children's gender-typed occupational choices. *Educational Research and Evaluation*, 12(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/13803610600765851>
- Jahan, F., & Mehrafzoon, D. (2019). Effectiveness of Pygmalion effect-based education of teachers on the students' self-efficacy and academic engagement. *Iranian Journal of Learning & Memory*, 1(4), 17-22. <https://doi.org/10.22034/iepa.2019.89167>

- Jalilian, F., Emdadi, S., Karimi, M., Barati, M., & Gharibnavaz, H. (2012). Depression among collage students the role of general self-efficacy and perceived social support. *Avicenna Journal of Clinical Medicine*, 18(4), 60-66. [In Persian]
- Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2001). Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development*, 72(4), 1247-1266. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00345>
- Kim, Y., Huang, J., Sherraden, M., & Clancy, M. (2017). Child development accounts, parental savings, and parental educational expectations: A path model. *Children and Youth Services Review*, 79, 20-28. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.021>
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Lawrence, K. (2023). Learning efficacy, academic goal setting, and burnout of adolescent learners in the post-pandemic era. *E-Journal of Humanities Arts and Social Sciences*, 624-637. <https://doi.org/10.38159/ehass.202345311>
- Lu, H., Nie, P., & Sousa-Poza, A. (2021). The effect of parental educational expectations on adolescent subjective well-being and the moderating role of perceived academic pressure: Longitudinal evidence for China. *Child Indicators Research*, 14(1), 117-137. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09750-8>
- Luo, Q., Chen, L., Yu, D., & Zhang, K. (2023). The mediating role of learning engagement between self-efficacy and academic achievement among Chinese college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 1533-1543. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S401145>
- Ma, Y., Siu, A., & Tse, W. S. (2018). The role of high parental expectations in adolescents' academic performance and depression in Hong Kong. *Journal of Family Issues*, 39(9), 2505-2522. <https://doi.org/10.1177/0192513X18755194>
- McCarthy, J., Higgins, A., McCarthy, B., Flynn, A. V., & Gijbels, H. (2023). Family members' perspectives of hope when supporting a relative experiencing mental health problems. *International Journal of Mental Health Nursing*, 32(5), 1405-1415. <https://doi.org/10.1111/inm.13185>
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 326-337. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1086>
- Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The influence of academic self-efficacy on university students' academic performance: The mediating effect of academic engagement. *Sustainability*, 15(7), Article 5767. <https://doi.org/10.3390/su15075767>
- Mih, V., & Mih, C. (2022). The role of parental educational expectations on adolescent school adjustment in Romanian rural setting, the mediating effects of adolscents' belief system and engagement. *Journal of Psychological and Educational Research*, 30(1), 23-43.
- Moradi, M., Soleimani, A., Shahabzadeh, S., Sabaghian, H., & Dehghanizadeh, M. (2017). Testing for the factor structure and measurement of internal consistency of the Irani Version of Academic Well-Being Questionnaire. *Educational Measurement*, 7(26), 123-148. <https://doi.org/10.22054/jem.2017.476.1018> [In Persian]
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K., & Rasku-Puttonen, H. (2018). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. *Learning and Instruction*, 55, 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.007>
- Najafi, S. M., & Mohammadrezaei, A. (2019). *Psychometric properties of the McIlroy and Bunting Academic Self-Efficacy Scale*. The Third National Conference on Psychology, Education, and Lifestyle. Qazvin, Iran. [In Persian]
- Narayanan, K. B., & Alias, A. P. (2024). Perceived parental expectations, academic self-concept and academic burnout among undergraduate science students. *International Journal of Indian Psychology*, 12(1), 721-733. <https://doi.org/10.25215/1201.068>
- Nishide, A. (2024). Association between parental psychological factors and vegetable intake in children with intellectual disabilities in Japan: A cross-sectional study. *In Proceedings of the International Conference on Public Health*, 8(2), 28-36. <https://doi.org/10.17501/24246735.2023.8204%20%20>
- O'Donnell, A. W., Redmond, G., Arciuli, J., Robinson, S., Skattebol, J., Raghavendra, P. & Emerson, E. (2022). The association between parental educational expectations and school functioning among young people with disabilities: A longitudinal investigation. *Exceptional Children*, 89(1), 60-78. <https://doi.org/10.1177/00144029221087392>
- Octaviani, M. T., Yandri, H., & Juliawati, D. (2023). Academic burnout: do college studnts who join organizations expecting it?. *Counsnesia Indonesian Journal of Guidance and Counseling*, 4(2), 96-103. <https://doi.org/10.36728/cijgc.v4i2.2651>

- Ouyang, Y., Ouyang, Z., & Xu, X. (2023). Parental and adolescent educational expectations and adolescent problem behaviors: The role of deviant peer affiliations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), Article 2005. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032005>
- Ouyang, Y., Ouyang, Z., & Xu, X. (2023). Parental and Adolescent Educational Expectations and Adolescent Problem Behaviors: The Role of Deviant Peer Affiliations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2005. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032005>
- Pande, R. D. D., Lubis, D. S., & Lesmana, C. B. J. (2023). Nurses self-efficacy caring for COVID-19 patients: A qualitative study. *Nursing and Health Sciences Journal (NHSJ)*, 3(1), 37-45. <https://doi.org/10.53713/nhs.v3i1.153>
- Pecherkina, A. A., Borisov, G. I., & Katkalo, K. D. (2023). Factors contributing to the emotional well-being of schoolchildren. *Perspectives of Science and Education*, 65(5), 536-548. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.5.31>
- Peleg, O., Deutch, C., & Dan, O. (2016). Test anxiety among female college students and its relation to perceived parental academic expectations and differentiation of self. *Learning and Individual Differences*, 49, 428-436. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.010>
- Rimpelä, A., Kinnunen, J. M., Lindfors, P., Soto, V. E., Salmela-Aro, K., Perelman, J. & Lorant, V. (2020). Academic well-being and structural characteristics of peer networks in school. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), Article 2848. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082848>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom*. Expanded, Irvington pub.
- Sasikala, S., & Karunanidhi, S. (2011). Development and validation of perception of parental expectations inventory. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 37(1), 114-124.
- Sohrabi Shegefti, N., & Samani, S. (2011). Psychometric properties of the academic hope scale: Persian form. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1133-1136. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.221>
- Shen, W., Hannum, E., & Cherng, H. Y. S. (2025). Adaptive educational expectations: How do parental educational expectations respond to child academic performance in various family contexts? *Social Science Research*, 125, Article 103097. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2024.103097>
- Shorey, H. S., & Snyder, C. R. (2004). *Development and validation of the Domain Hope Scale Revised*. Unpublished manuscript, University of Kansas. Lawrence.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 355-360. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x>
- Song, Y., Wu, J., Zhou, Z., Tian, Y., Li, W., & Xie, H. (2024). Parent-adolescent discrepancies in educational expectations, relationship quality, and study engagement: a multi-informant study using response surface analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1288644. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1288644>
- Truba, H., Boyko, Y., Rakhimova, O., Kambalova, Y., & Shevchuk, V. (2022). Psycholinguistic dimensions of personal interaction between subjects of educational space in the context of the covid-19 pandemic. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), 1-19. <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17422>
- 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. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2012.01.002>
- Vantieghem, W., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2014). Transcending the gender dichotomy in educational gender gap research: The association between gender identity and academic self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 369-378. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.001>
- Visoso, C. (2024). Self-Efficacy Literature review: Graduate students. *Open Journal of Social Sciences*, 12(3), 105-118. <https://doi.org/10.4236/jss.2024.123010>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of Achievement Motivation. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 933-1002). John Wiley & Sons
- Wu, X. (2025). A study of the relationship between parental expectations and adolescents' academic achievement in the perspective of positive psychology. *Education Research*, 2(1), 14-20. <https://doi.org/10.70267/ER20251420>

- Yaghoobi, A., Amirabadi, Z., Afzali, A., & Zoghipaidar, M. R. (2026). Construction and validation of Perceived Parental Academic Expectations Questionnaire. *Research in School and Virtual Learning*, 14(1), 21-34. <https://doi.org/10.30473/ETL.2026.75959.4503> [In Persian]
- Yaghoobi, A., & Ghalayi, B. (2014). Evaluation of causal model of relationship between educational background, self-efficacy, performance goals and academic achievement among university students. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 7(23), 95-110. [In Persian]
- Yaghoobi, A., Zoghipaidar, M. R., Farhadi, M., & Yousefi, B. (2020). Predicting educational well-being and mental vitality of high school students based on their feeling of belonging to the school mediated by goal orientation. *School Psychology and Institutions*, 9(2), 169-189. <https://doi.org/10.22098/JSP.2020.947> [In Persian]
- Yan, W., Huang, Q., Wang, Y., Ni, Z., Peng, K., & Zhang, P. (2024). Hope as the mediator in the relation between resilience and life satisfaction among Tibetan Orphans. *Sage Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241252003>
- Yin, X., Jia, S., Shao, Y., & Zhang, L. (2025). The impact of parental educational expectations on subjective well-being among adolescents: The serial mediating role of self-efficacy and learning engagement. *BMC Psychology*, 13(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02669-1>
- Zammiti, A., Guarnera, M., Santilli, S., & Magnano, P. (2025). Who are the models of self-efficacy? Research with students of different ages. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 35(2), 167-180. <https://doi.org/10.1177/20556365251320512>
- Zhao, Y., Niu, J., Huang, J., & Meng, Y. (2024). A bifactor representation of the Center for Epidemiological Studies Depression Scale for children: gender and age invariance and implications for adolescents' social and academic adjustment. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 18(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s13034-024-00717-z>

