

## الگوی ساختاری نقش میانجی سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه روان‌شناختی در پیوند بین سرمایه‌های تحولی بیرونی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان<sup>۱</sup>

مرادعلی رضائی ورمزیار<sup>۲</sup>

اسماعیل سعدی‌پور<sup>۳\*</sup>

صغرا ابراهیمی قوام<sup>۴</sup>

علی دلاور<sup>۵</sup>

حسن اسدزاده<sup>۶</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۱۰

### چکیده

در چند دهه اخیر، چگونگی افزایش درگیرکردن دانش‌آموزان با وظایف تحصیلی، یکی از متغیرهای مهم پیش‌بین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، توجه پژوهشگران را برانگیخته است. از این رو در این پژوهش به منظور درک نظام‌دار از فرایند تحولی که دانش‌آموز را به درگیری تحصیلی هدایت می‌کند، الگویی علی از منابع و سرمایه‌های اجتماعی و روان‌شناختی مؤثر بر درگیری تحصیلی ارائه و اعتباریابی شد. به این منظور ۵۱۱ دانش‌آموز سال سوم دبیرستان‌های شهر همدان (۲۵۶ پسر و ۲۵۵ دختر) در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به روش خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های سرمایه‌های تحولی بیرونی و درونی مینه‌سوتا (۲۰۰۵)، سرمایه روان‌شناختی لوتانز (۲۰۰۷) و درگیری تحصیلی سالملا آرو و آپادایا (۲۰۱۲) پاسخ دادند. داده‌ها به روش معادلات ساختاری تحلیل شد. بر اساس یافته‌ها، مدل مفروض درگیری تحصیلی در جامعه پژوهش برانده بوده است ( $RMSEA=0/014$ ,  $X2/DF=2/06$ ). نقش میانجی‌گر سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه روان‌شناختی در رابطه سرمایه‌های تحولی بیرونی و درگیری تحصیلی، مثبت و معنادار بود. نتیجه این که با افزایش سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه روان‌شناختی می‌توان شرایط ایجاد درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم ساخت.

**کلیدواژه‌ها:** سرمایه‌های تحولی بیرونی، سرمایه‌های تحولی درونی، سرمایه روان‌شناختی، درگیری تحصیلی

۱. این مقاله برگرفته از رساله دوره دکتری نویسنده اول است.

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول)

۴. دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی

۵. استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی

۶. دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی

## مقدمه

در طول سال‌های اخیر، کسانی که در زمینه روان‌شناسی آموزشی کار می‌کنند، به‌طور روزافزونی پژوهش، مطالعه و بررسی کیفیت‌های مثبت دانش‌آموزان را بر تمرکز روی کمبودهای آن‌ها ترجیح داده‌اند. از میان این کیفیت‌ها، «درگیری تحصیلی»<sup>۱</sup> اهمیت بسزایی برای درک مثبت رشد، در طول دوران نوجوانی دارد (لی و لرنر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). در نتیجه، برخی از برنامه‌های پژوهشی، بر تعیین نقش سازه روان‌شناختی مثبت مرتبط با تسهیل دستاوردهای دانش‌آموزان، از جمله درگیری تحصیلی و شادی متمرکز شده است (داتو و والدز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). درگیری تحصیلی به احساس دانش‌آموزان از داشتن انعطاف‌پذیری ذهنی و انرژی بسیار در هنگام مطالعه (انرژی<sup>۴</sup> یا قدرت، شوق داشتن)، رغبت و اشتیاق دانش‌آموزان برای به کار گرفتن و سرمایه‌گذاری تلاششان در فعالیت‌های مرتبط با تحصیل (شیفتگی<sup>۵</sup>) و استقامت و سرسختی در برابر موانع و رویکرد مثبت آن‌ها به یادگیری (تعهد<sup>۶</sup>) اطلاق می‌شود (شائوفلی و سالانوا، گنزالس-راما و باکر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲). بررسی عوامل مؤثر بر درگیری و عدم درگیری آن می‌تواند بینشی نسبت به عملکرد، پیشرفت و حفظ دانش‌آموزان داشته باشد (کواتز<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷). به جرئت می‌توان گفت علاقه‌مندی و رغبت دانش‌آموزان به موضوع درس، کلاس، مدرسه و درگیر شدن آنان با تکالیف درسی، آرزو و دغدغه دیرینه اولیا، معلمان و مدیران آموزش و پرورش است. تحقق چنین آرزو و هدفی در گرو این است که مجموعه عوامل درونی و بیرونی (محیطی) مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و فرایند آموزش به این بینجامد که آن‌ها به مدرسه خود علاقه‌مند باشند، درس و مشق و فعالیت‌های مربوط به آن را دوست بدانند، عمده انرژی، وقت و توجه خود را به انجام تکالیف و فعالیت‌های مربوط به یادگیری اختصاص دهند. در این صورت می‌توان به یادگیری عمیق و تغییر رفتار دانش‌آموزان امیدوار بود. اسکلتی<sup>۹</sup> (۱۹۹۴) بر این باور است که دانش‌آموزان زمانی درگیر هستند

1. Academic Engagement

2. Li & Lerner,

3. Datu & Valdez

4. Energy

5. Absorption

6. Dedication

۷. Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker

8. Coates

9. Schlechty

که به کار خود جذب و باوجود چالش‌ها و موانع بر انجام آن پافشاری می‌کنند و از انجام کار خود لذت فراوانی می‌برند. نقطه مقابل درگیری تحصیلی، درگیر نبودن، کناره‌گیری<sup>۱</sup>، ترک تحصیل<sup>۲</sup>، فرسودگی تحصیلی<sup>۳</sup> (دوران، اکسترمر، ری، فرناندز بروکال و منتال بان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶) است. عدم درگیری یا بی تفاوتی که بر تلاش نکردن و نداشتن مداومت اشاره دارد، باعث می‌شود دانش‌آموزان سرمایه‌گذاری لازم و کافی برای تکالیف درسی خود انجام ندهند (فین<sup>۵</sup>، ۱۹۸۹).

با وجود مزایای بی‌شمار درگیری تحصیلی، برخی دانش‌آموزان در فعالیت‌های مربوط به یادگیری شرکت نمی‌کنند (اپستاین و شلدون<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲). تعداد دانش‌آموزانی که با تکالیف درسی درگیر نمی‌شوند، متجاوز از دوسوم جمعیت دانش‌آموزان دبیرستان اعلام شده است (سیدلاک<sup>۷</sup> و همکاران، ۱۹۸۶؛ به نقل از کاتران و انیس<sup>۸</sup>، ۲۰۰۰). در مورد وضعیت درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی تاکنون آمار دقیقی در دست نیست؛ اما اگر بنا بر گفته فین و روک<sup>۹</sup> (۱۹۹۳) یکی از پیامدهای درگیر نشدن را ترک تحصیل دانش‌آموزان بدانیم، طبق آمار از مجموع ۱۰۴۵۸۷۴ دانش‌آموز کشورمان که در سال ۹۰-۹۱ پایه سوم راهنمایی را پشت سر گذاشته‌اند، بالغ بر ۱۶۹ هزار نفر در سال تحصیلی ۹۳-۹۴، به پایان دوره نرسیده و به نوعی ترک تحصیل کرده‌اند (زرافشان، ۱۳۹۴). از این رو درگیری تحصیلی یک حوزه تحقیقاتی غنی است و مریبان باید همچنان به دنبال درک و به‌کارگیری راهبردهای ویژه و بررسی شده‌ای باشند که اگرچه توافق درباره آن‌ها وجود ندارد، ولی از درگیری دانش‌آموزان در یادگیری، در داخل و خارج از کلاس حمایت می‌کند (پرنسکی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۱). به نقل از تیلور و پارسونز<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۱). در این زمینه، تاکنون پژوهش‌هایی با روش همبستگی، مداخله‌ای و الگوی معادلات ساختاری، برای شناسایی عوامل همبسته و پیش‌بینی‌کننده سازه درگیری انجام گرفته است؛ اما بیشتر این پژوهش‌ها یا به بررسی عوامل فردی مؤثر

1. Withdrawal

2. Dropout

3. Academic burnout

4. Duran, Extremera, Rey, Fernandez-Berrocal, &amp; Montalban

5. Finn

6. Epstein &amp; Sheldon

7. Sedlak, Wheeler, Pullin &amp; Cusick

8. Cothran &amp; Ennis

9. Rock

10. Prensky

11. Taylor &amp; Parsons

بر درگیری تحصیلی پرداخته‌اند یا عوامل را به شکل یک‌بعدی بررسی کرده‌اند؛ درحالی‌که مفهوم درگیری یک پدیده چندبعدی شناخته می‌شود (فردریکس، بلومنفلد و پاریس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴) و باید در قالب مدل‌های ساختاری شامل عامل‌های فردی و محیطی بررسی شود که بتوان امید به درک بهتری از آن داشت (رودریگز فرناندز، راموس دیاز، فرناندز زابل، گونی، اسنوال و گونی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶).

درگیری یک پدیده چندبعدی شناخته می‌شود که ممکن است از عوامل مختلفی در ارتباط با فرد و زمینه‌ای که در آن یاد می‌گیرند، حاصل شود (اسکینر و دیگران، ۲۰۰۹، فردریکس، همکاران، ۲۰۰۴). باورز، گلدهولف، اشمید، ناپولیتانو، مینر و لرنر<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) بر این باورند که مؤلفه‌های تحول مثبت جوانی در ارتباط سودمند بافت و فرد کسب می‌شود و فرد دارای تحول مثبت با امید به آینده در فعالیت‌های تحصیلی و اجتماعی درگیر می‌شود. پژوهش‌های اخیر نیز که در زمینه تحول انسان، توسط مدل‌های نظام‌های تحولی<sup>۴</sup> شکل گرفته است، تأکیدشان بر این است که تحول انسان نیازمند روابط متقابل بین فرد در حال رشد و سطوح چندگانه محیط است که رشد سالم را حمایت و افزایش می‌دهد (بنسون و اسکلز، همیلتون و سسما<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶). نظریه‌های مسیر زندگی الدر<sup>۶</sup> (۱۹۹۸)، بوم‌شناختی براون‌فن‌برنر<sup>۷</sup> (۱۹۷۷) و تحول مثبت جوانی<sup>۸</sup> لرنر و همکاران (۲۰۰۵) نیز همگی بر تأثیر بافت، بر فرد و رفتار سازگار (مثل درگیری تحصیلی) در طول دوران نوجوانی تأکید می‌کنند. در اغلب مدل‌هایی هم که به تبیین درگیری پرداخته‌اند، توالی مفاهیم و متغیرهای محیط، شخص، کنش مدنظر قرار گرفته است (برای مثال کانل و ولبورن<sup>۹</sup>، ۱۹۹۱؛ اسکینر و دیگران، ۲۰۰۹؛ ریو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۲) که خود‌گویی تعامل بین متغیرهای بافتی و شخصی در درگیری تحصیلی است. مدل‌های راموس دیاز و همکاران (۲۰۱۶)، رودریگز-فرناندز و همکاران (۲۰۱۶) به گونه بارزتری در الگوی مفهومی خود از متغیرهای بافتی و شخصی استفاده کرده‌اند. برخی پژوهش‌های دیگر تأثیر بافت-شخص را بر درگیری، به نوع و

1. Fredericks, Blumenfeld & Paris

2. Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Goñi, Esnaola & Goñi

3. Bowers, Geldhof, Schmid, Napolitano, Minor & Lerner

4. developmental systems theories

5. Benson, Scales, Hamilton & Sesma

6. Elder

7. Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory

8. positive youth development

9. Connell & Wellborn

10. Reeve

شکل دیگری بیان کرده‌اند؛ این‌ها بر اساس مدل کلی درگیری شغلی و مدل زانتوپولو، باکر، دمورتی و شائوفلی<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) و باکر و دمورتی (۲۰۰۸) در تبیین درگیری شغلی یا تحصیلی از میانجی‌گری منابع شخصی (خودکارآمدی، خوش‌بینی و عزت‌نفس) در رابطه بین منابع و سرمایه‌های اجتماعی و درگیری خبر می‌دهند (برای مثال مدل‌هایی مثل باکر و شائوفلی، ۲۰۰۷؛ سینگرز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳؛ وینک، اونیل و لی بلانک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱؛ محقق، ۱۳۹۳؛ اسلامی و همکاران، ۱۳۹۵ و دیز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). روی هم‌رفته در این پژوهش چارچوب سرمایه‌های تحولی و مدل الزامات - منابع چارچوبی مفهومی برای مطالعه کنونی است.

از مدل الزامات - منابع شغلی این‌گونه استنباط می‌شود افراد هنگامی با الزامات و تکالیف تحصیلی مواجه شوند، اگر از منابع اجتماعی بالایی برخوردار باشند، با اشتیاق، تکالیف تحصیلی را انتخاب می‌کنند و انجام می‌دهند (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۵). طبق نظر مؤسسه پژوهش<sup>۵</sup> (۲۰۰۸)، سرمایه‌های تحولی، فرصت‌ها، مهارت‌ها، روابط، ارزش‌ها و ادراکات خویشتن هستند که همه جوانان در زندگی خود، برای رسیدن به اهداف تعیین‌شده متأثر از جریان اصلی جامعه، به آن‌ها نیاز دارند. این منابع و مهارت‌ها قطعاً حیاتی هستند. مطابق با نظریه‌هایی که بر نقاط قوت شخصی و تحول انسانی متمرکز شده‌اند، ما نیز برای باوریم که ارتباطات تحولی، تجربیات اجتماعی و نقاط قوت شخصیتی که در چارچوب سرمایه‌های تحولی منعکس شده‌اند، کلیدی هستند؛ اما در بسیاری موارد، در پژوهش، سیاست و در عمل کمتر دیده شده‌اند (اسکلز و رولکپارتین و شرآکو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷). این سرمایه‌ها به دو دسته تقسیم می‌شوند: سرمایه‌های بیرونی<sup>۷</sup> (چیزهایی که دیگران برای جوانان فراهم می‌کنند) و سرمایه‌های داخلی<sup>۸</sup> (چیزهایی که در خود جوانان توسعه می‌یابند). سرمایه‌های بیرونی که شامل حمایت، توانمندسازی، مرزها / انتظارات و استفاده سازنده از زمان (مؤسسه پژوهش، ۲۰۰۳) است، به عنوان نقش‌های مهمی است که خانواده‌ها، مدارس، اجتماعات، محله‌ها و سازمان جوانان می‌توانند در ارتقای رشد سالم جوانان ایفا کنند (اسکلز و بنسون<sup>۹</sup>، ۲۰۰۶). حمایت می‌تواند از والدین، خانواده، همسایگان و سایر

1. Xanthopoulou, Bakker, Demroui & Schaufeli

2. Sengers

3. Vink, Ouweneel & Le Blanc

4. Deese

5. Minnesota Search Institute

6. Roehlkepartain & Shramko

7. External assets

8. Internal assets

9. Scales & Benson

بزرگسالان باشد و در قالب ارتباطات بزرگسالان - نوجوانان، مشاوره و کمک از والدین، همسایگان مفید، مشارکت والدین در تحصیلات و محیط مدرسه مراقبت باشد (مؤسسه پژوهش، ۲۰۰۵)؛ بنابراین، ارتباط نزدیک با محیط‌های خانواده، مدرسه و اجتماع که انواع سرمایه‌های بیرونی هستند، نقش مهمی در رشد و درگیر شدن در رفتارهای مثبت و بالنده (اسمیت و بارکر، ۲۰۰۹) و جلوگیری از درگیر شدن در رفتارهای آسیب‌زا دارند (مؤسسه پژوهش، ۲۰۰۶، پارکر و بنسون، ۲۰۰۴). گوتمن و میدگلی<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) در پژوهش خود اثرات مثبت سرمایه‌های تحولی را بر موفقیت تحصیلی فرزندان فقیر آفریقایی-آمریکایی و انتقال آن‌ها به مقطع بالاتر را نشان دادند. مطالعه بیش از ۸۰۰ دانش‌آموز نشان داد که وقتی سرمایه‌ها شامل خانواده، مدرسه و جامعه ترکیب شوند، تأثیر بر موفقیت تحصیلی، نگرش و اهمیت ادراک‌شده آن‌ها از مدرسه به میزان چشمگیری افزایش می‌یابد (ساندرز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸). با وجود اینکه منابع و سرمایه‌های محیطی نقش مهمی در درگیری تحصیلی دارند (روزر و همکاران<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸)، تأثیر این منابع و حمایت‌ها، الزاماً مستقیم نیست؛ بلکه شواهدی همچون پژوهش‌های اسمیت و بارکر (۲۰۰۸)، راموس-دیز و همکاران (۲۰۱۶)، رودریگز-رناندز و همکاران (۲۰۱۶)، وانگ و اکلز<sup>۴</sup> (۲۰۱۳) اسکینر و پیتزر<sup>۵</sup> (۲۰۱۲) نشان می‌دهد رابطه بین عوامل اجتماعی و درگیری تحصیلی بیش از آنکه مستقیم باشد، غیرمستقیم است؛ بنابراین، در ادامه متغیرهای (منابع) شخصی میانجی‌گر احتمالی معرفی می‌شود.

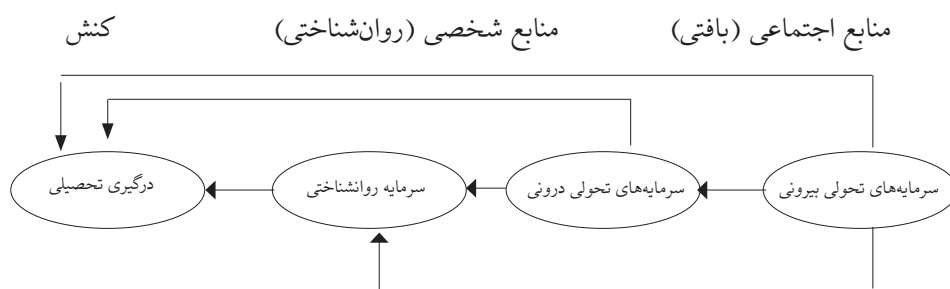
بر اساس شواهد تجربی به نظر می‌رسد یکی از متغیرهای شخصی واسطه‌ای احتمالی در پژوهش حاضر- که کودکان و نوجوانان از مردم و نظام اجتماعی<sup>۶</sup> خود در زندگی روزمره دریافت می‌کنند (مؤسسه پژوهشی، ۲۰۰۲) - سرمایه‌های تحولی درونی باشد که ویتامین‌های رشد<sup>۷</sup> یا تجارب و کیفیت‌های ضروری مثبت برای رشد روانی و اجتماعی سالم در دوران کودکی و نوجوانی هستند (مؤسسه پژوهشی، ۲۰۰۵). الوارادو<sup>۸</sup> (۲۰۰۹) در پژوهشی نشان داده است که تجربه بیشتر سرمایه‌های تحولی در نوجوانان ارتباط مثبت با

1. Gutman and Midgley
2. Sanders
3. Roeser, Eccles & Sameroff
4. Eccles
5. Pitzer
6. Socializing system
7. Development vitamins
8. Alvarado

اعضای جامعه را در پی دارد. افراد با سرمایه‌های بالاتر، در ساختارهای اجتماعی بیشتری شرکت می‌کنند و عملکرد مطلوب‌تری را در مدرسه دارند) اسکلز و همکاران، ۲۰۰۶). یکی دیگر از متغیرهایی که بر اساس شواهد، رابطه منابع و سرمایه‌های تحولی بیرونی و درگیری تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند، سرمایه روان‌شناختی<sup>۱</sup> است که خاستگاه آن جنبش روان‌شناسی مثبت‌نگر) سلیگمن و سیکزیت می‌هالی، ۲۰۰۰) است. سرمایه روان‌شناختی یک قابلیت بسیار مثبت با چهار بعد مفهومی خودکارآمدی<sup>۲</sup>، خوش‌بینی<sup>۳</sup>، امیدواری<sup>۴</sup> و تاب‌آوری<sup>۵</sup> است. بر اساس مطالعه گسترده بندورا<sup>۶</sup> (۱۹۹۷) و به‌خصوص تئوری اجتماعی-شناختی او، خودکارآمدی، قضاوت فرد درباره توانایی‌هایش از انجام یک عمل تعریف می‌شود (بندورا، ۲۰۰۸). طبق نظر اسنایدن<sup>۷</sup> (۲۰۰۰) به نقل از گلستانه، سلیمانی و دهقانی، (۱۳۹۶)، امیدواری یک وضعیت انگیزشی مثبت، مبتنی بر یک احساس موفقیت حاصل از پویایی) انرژی معطوف به هدف (و راهکارها) برنامه‌ریزی برای تحقق اهداف) تعریف شده است. خوش‌بینی، به معنای داشتن انتظارات مثبت برای نتایج و پیامدهاست و این پیامدها عوامل ثابت، کلی و درونی در نظر گرفته می‌شوند (پترسون<sup>۸</sup>، ۲۰۰۰). چهارمین مؤلفه سرمایه روان‌شناختی تاب‌آوری است؛ تاب‌آوری صرفاً مقاومت منفعل در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده نیست، بلکه فرد تاب‌آور، مشارکت‌کننده فعال و سازنده محیط پیرامونی خود است (والر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱). لوتانز، آوی و پاترا<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۸) شواهد مستقیمی مبنی بر اینکه جو حمایتی، تأثیر مثبتی در سرمایه روان‌شناختی دارد، ارائه کرده‌اند. عده‌ای بر این باورند که خودکارآمدی (یکی از ابعاد سرمایه روان‌شناختی) از اصلی‌ترین عوامل مؤثر بر انجام تکالیف تحصیلی است (لو و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۰). سرمایه روان‌شناختی مثبت، درگیری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان را به طور مثبت پیش‌بینی می‌کند (داتو و والدز<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۵).

1. Psychological capital
2. self-efficacy
3. optimism
4. hope
5. resilience
6. Bandura
7. Snyder
8. Peterson
9. Waller
10. Patera
11. Lev, Kolassa, & Bakken
12. Datu & Valdez

با توجه به آنچه بیان شد، در این پژوهش کوشش شده است با بهره‌مندی از مفاهیم نظری و الگوهای اشاره‌شده الگویی جدید (شکل ۱) را برای تبیین درگیری تحصیلی ارائه دهد تا با بسط الگوهای پیشین به تعمیم و گسترش مفهوم درگیری در حوزه تحصیلی کمک کند. در الگوی پیشنهادی، از بین منابع اجتماعی، سرمایه‌های تحولی بیرونی و از بین منابع شخصی، سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه روان‌شناختی و این دو در نقش پیشایندهای درگیری تحصیلی در الگوی مفهومی قرار گرفتند. جایگزینی سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه روان‌شناختی در الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر به‌جای منابع شخصی پیشین (عزت نفس، خودکارآمدی و خوش‌بینی)، به دلیل جامعیت بیشتر و فراسازه‌ای بودن آن‌هاست. به سخنی چون این دو متغیر دربردارنده نقاط قوت و توانایی‌های بیشتری از افراد هستند، در نتیجه احتمالاً توانایی تبیین بیشتری از درگیری تحصیلی را خواهند داشت. بر پایه آنچه تاکنون بیان شد، هدف کلی این پژوهش ارائه الگویی از اثرات مستقیم و غیرمستقیم سرمایه‌های تحولی بیرونی و متغیرهای میانجی‌گر سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی و برازش الگوی مفروض با داده‌های گردآوری‌شده است. برای رسیدن به این هدف و تبیین میزان تأثیر متغیر برون‌زا (سرمایه‌های تحولی بیرونی) بر متغیرهای میانجی‌گر (سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه روان‌شناختی) و همچنین شناخت تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مزبور بر متغیر درون‌زای نهایی (درگیری تحصیلی)، الگویی مفهومی را در قالب نمودار مسیر ورودی زیر ارائه می‌دهد.



شکل ۱: نمودار الگوی مفهومی عوامل مؤثر بر درگیری تحصیلی

### روش تحقیق

روش اجرای این پژوهش توصیفی (غیرآزمایشی) بوده، طرح پژوهش از نوع طرح‌های همبستگی (تحلیل مسیر) است.



### جامعه، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان (متوسطه دوم) در رشته‌های ریاضی فیزیک و تجربی شهر همدان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۵۵۰ نفر از آن‌ها انتخاب و پس از حذف داده‌های مخدوش، در نهایت ۵۱۱ نفر تحلیل شدند.

### ابزارهای اندازه‌گیری

۱. سرمایه‌های تحولی بیرونی: با استفاده از ۲۶ گویه از ۵۸ گویه پروفایل سرمایه‌های تحولی مؤسسه پژوهشی مینه‌سوتا (۲۰۰۵) که شامل پرسش‌های مربوط به بخش سرمایه‌های تحولی بیرونی است، سنجیده شده است. مؤسسه پژوهشی در سال ۲۰۰۲، پایایی کل ابزار را ۰/۸۱ و در سال ۲۰۰۵ برای هشت طبقه سرمایه‌ها به‌طور میانگین ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ و برای پنج مقیاس زمینه‌ای ۰/۸۸ را گزارش کرده است. در ایران نیز دهقان حصار (۱۳۹۰) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه بیرونی ۰/۸۹ گزارش کرده است. مرادی (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود پایایی آن را با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ و روایی را با اجرای تحلیل عاملی تأییدی دارای وضعیت قابل‌قبولی گزارش کرده است. شریف موسوی (۱۳۹۳) نیز به‌منظور برآورد روایی سازه پرسشنامه سرمایه‌های تحولی بیرونی، تحلیل عامل اکتشافی را به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی روی ۲۶ گویه مربوط به سرمایه‌های تحولی بیرونی انجام داد و با حذف سه گویه نشان داد که ۲۳ گویه باقیمانده قابل‌تقلیل به سه عامل اصلی خانواده، مدرسه و سایرین هستند و ضریب پایایی برای خرد مقیاس‌های مذکور را به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۹ و ۰/۸۳ گزارش کرد. در پژوهش گلستانه و همکاران (۱۳۹۶) مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای خانواده ۰/۹۴، مدرسه ۰/۸۸ و دیگران ۰/۸۰ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز، پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد و برای خرده مقیاس سرمایه تحولی بیرونی ۰/۸۷ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به دست آمد. برای تعیین روایی سازه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های (RFI= ۰/۹۵)، (IFI = ۰/۹۴)، (CFI= ۰/۶۶)، (NFI= ۰/۷۲)، (RMSEA= ۰/۴۷۸) و نشان از برازش مدل اندازه‌گیری با داده‌های پژوهش و روایی

سازه مطلوب آن دارد.

۲. سرمایه‌های تحولی درونی: با استفاده از ۳۲ گویه از ۵۸ گویه پروفایل سرمایه‌های تحولی موسسه پژوهشی مینه‌سوتا (۲۰۰۵) که شامل پرسش‌های مربوط به بخش سرمایه‌های تحولی درونی است، سنجیده شده است مؤسسه پژوهشی در سال ۲۰۰۲، پایایی آن را ۰/۸۱ و در سال ۲۰۰۵ برای هشت طبقه دارایی‌ها به طور میانگین ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ و برای پنج مقیاس زمینه‌ای ۰/۸۸ را گزارش کرده است. در ایران نیز دهقان حصار (۱۳۹۰) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای هر یک از مؤلفه‌های درونی ۰/۸۴ گزارش کرده است. مرادی (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود پایایی آن را با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ و روایی را با اجرای تحلیل عاملی تأییدی دارای وضعیت قابل قبولی گزارش کرده است. در پژوهش حاضر نیز، پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد و برای خرده مقیاس‌های سرمایه تحولی درونی ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به دست آمد. برای تعیین روایی سازه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های (RFI= ۰/۹۷)، (IFI = ۰/۹۶)، (CFI= ۰/۹۵)، (NFI= ۰/۶۴)، (RMSEA= ۰/۰۶۸) و ( $df/X^2 = 1/444$ ) نشان از برازش مدل اندازه‌گیری با داده‌های پژوهش و روایی سازه مطلوب آن دارد.

۳. پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز (۲۰۰۷)، این پرسشنامه شامل ۲۴ گویه و ۴ خرده‌مقیاس امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی است. پژوهش‌های زیادی از جمله پژوهش نریمانی و همکاران (۱۳۹۳)، بهادری خسروشاهی و همکاران (۱۳۹۱)، موسوی ونهری و ایروانی (۱۳۹۵) و سنگ‌آتش و همکاران (۱۳۹۴). روایی و پایایی این مقیاس را تأیید کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز، پایایی پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه و برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی، به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۷، ۰/۷۲، ۰/۷۱ و برای کل ابزار ۰/۸۸ به دست آمد. برای تعیین روایی سازه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های (RFI= ۰/۹۲)، (IFI = ۰/۹۲)، (CFI= ۰/۹۲)، (NFI= ۰/۷۷)، (RMSEA= ۰/۰۵۱) و ( $df/X^2 = 2/379$ ) نشان از برازش مدل اندازه‌گیری با داده‌های پژوهش و روایی سازه مطلوب آن دارد.

۴. فهرست درگیری تحصیلی<sup>۱</sup> (سالمل آرو و آپادایا، ۲۰۱۲). این ابزار ۹ گویه‌ای است و

1. The schoolwork engagement inventory

سه مقیاس انرژی، تعهد و دل‌بستگی<sup>۱</sup> را اندازه‌گیری می‌کند. مقدار ضریب همسانی درونی عامل کلی درگیری تحصیلی و زیر مقیاس‌های انرژی، تعهد و دل‌بستگی در مطالعه سالملا آرو و آپادایا (۲۰۱۲) به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۲، ۰/۸۷، ۰/۸۰ و پژوهش عبداله‌پور و شکری (۱۳۹۴) برابر با ۰/۹۰، ۰/۷۳، ۰/۸۵، ۰/۸۱ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز، پایایی پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه و برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های مقیاس انرژی، دل‌بستگی (شیفتگی، جذب)، تعهد (وقف کردن)، به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۶، ۰/۷۸ و برای کل ابزار ۰/۸۶ به دست آمد. برای تعیین روایی سازه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های (RFI= ۰/۹۲)، (CFI= ۰/۹۳)، (IFI= ۰/۹۳)، (NFI= ۰/۹۲)، (RMSEA= ۰/۰۰۳) و (df/X<sup>۲</sup>= ۲/۰۴) نشان از برازش مدل اندازه‌گیری با داده‌های پژوهش و روایی سازه مطلوب آن دارد.

#### یافته‌های پژوهش

به منظور بررسی روابط علی بین متغیرها، از نسخه ۲۲ نرم‌افزار ایموس استفاده شد. در این بخش نخست شاخص‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و نتایج آزمون مفروضه نرمال بودن متغیرها با آماره Z و سطح معناداری آن، همچنین در کنار این دو، ماتریس همبستگی بین متغیرهای نهفته ارائه می‌شود.

جدول شماره ۱: شاخص‌های توصیفی و ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

ماتریس ضرایب همبستگی				سطح معناداری	آماره Z	انحراف معیار	میانگین	متغیر
۴	۳	۲	۱					
-	-	-	۱	۰/۲۴	۰/۹۴	۱۴/۲۸	۷۱/۳۳	۱. سرمایه‌های تحولی بیرونی
-	-	۱	۰/۷۶**	۰/۱۶	۱/۰۴	۱۶/۷۵	۹۲/۱۲	۲. سرمایه‌های تحولی درونی
-	۱	۰/۸۰***	۰/۶۸**	۰/۶۴	۰/۵۱	۱۸/۸۶	۹۸/۶۱	۳. سرمایه روان‌شناختی
۱	۰/۶۳***	۰/۶۱**	۰/۵۹**	۰/۰۹۹	۱/۲۸	۷/۷۰	۱۷/۹۹	۴. درگیری تحصیلی

به منظور بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون کولموگروف - اسمیرنوف انجام گرفت. با توجه به آماره Z جدول بالا، سطوح معناداری تمامی متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ هستند که نشان از طبیعی بودن شکل توزیع دارد. همچنین در جدول ۱ ملاحظه می‌شود بین تمامی متغیرهای پژوهش با سطح اطمینان ۹۹٪ ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود دارد و همان‌گونه

1. dedication

که مشاهده می‌شود در بین سازه‌ها، بالاترین همبستگی بین سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه روان‌شناختی (۰/۸۰) و کمترین همبستگی بین سرمایه‌های تحولی و درگیری تحصیلی (۰/۵۹) است. در ادامه به نتایج آزمون برازش مدل کلی پژوهش پرداخته می‌شود.

جدول شماره ۲: شاخص‌های برازش کلی مدل پیش‌بینی درگیری تحصیلی

شاخص	df/X <sup>۲</sup>	RMSEA	NFI	CFI	IFI	RFI
مقدار	۲/۰۶	۰/۰۱۴	۰/۷۹	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۹۴

با توجه به جدول شماره ۲ و معیارهای مطرح‌شده، چون که شاخص‌های مجذور خی به درجه آزادی (df/X<sup>۲</sup>) که مقدار آن برابر با ۲/۰۶ و کوچک‌تر از ۳ هست، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد RMSEA که برابر ۰/۰۱۴ و کمتر از ۰/۸ است و شاخص نیکویی برازش (GFI) که برابر با ۰/۹۳ و از ۰/۹ بیشتر است؛ می‌توان نتیجه گرفت مدل نظری آزمون‌شده، برازش مناسبی با داده‌های گردآوری‌شده دارد. با توجه به نیکویی برازش الگو، در ادامه معناداری ضرایب مسیر هر یک از متغیرهای برون‌زا و درون‌زا ارائه می‌شود.

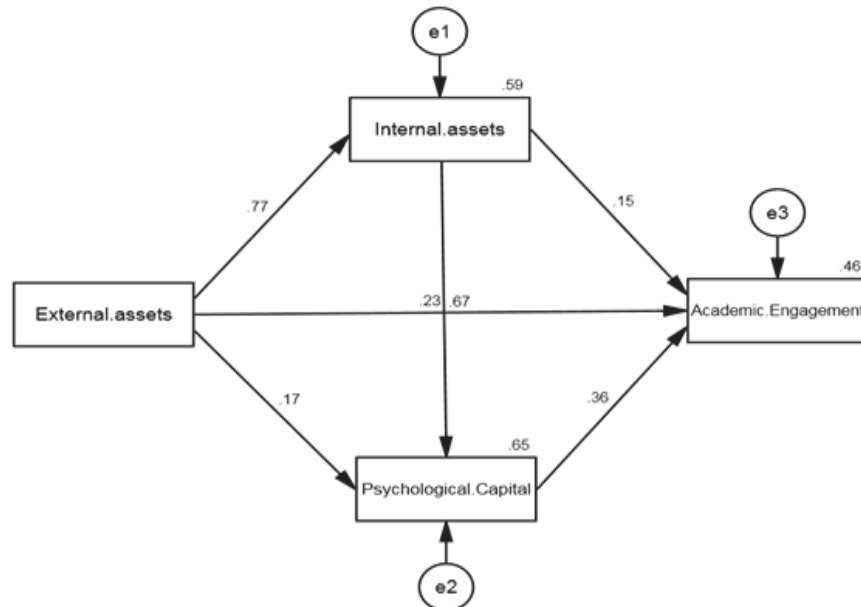
جدول شماره ۳: ضرایب و واریانس تبیین شده هر یک از متغیرها در الگوی نهایی

مسیرهای موجود در الگوی نهایی	ضرایب (β)			واریانس تبیین‌شده (R <sup>۲</sup> )
	کلی	مستقیم	غیرمستقیم	
سرمایه تحولی بیرونی ← سرمایه تحولی درونی	۰/۷۷	۰/۷۷	-	۰/۵۹
سرمایه تحولی بیرونی ← سرمایه روان‌شناختی	۰/۶۸	۰/۱۷	۰/۵۱	۰/۶۵
سرمایه تحولی درونی ← سرمایه روان‌شناختی	۰/۶۷	۰/۶۷	-	۰/۶۵
سرمایه تحولی بیرونی ← درگیری تحصیلی	۰/۵۹	۰/۲۳	۰/۳۶	۰/۴۶
سرمایه تحولی درونی ← درگیری تحصیلی	۰/۳۹	۰/۱۵	۰/۲۴	۰/۴۶
سرمایه روان‌شناختی ← درگیری تحصیلی	۰/۳۶	۰/۳۶	-	۰/۴۶

۰/۰۱ > P\*\* ۰/۰۵ > P\*

از جدول شماره ۳ پیداست که تمامی روابط مستقیم به‌غیر از روابط سرمایه تحولی درونی با درگیری تحصیلی، با سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار هستند. در این بین، رابطه سرمایه تحولی درونی با درگیری تحصیلی با سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار است. از بین ضرایب اثر مسیر مستقیم به‌دست‌آمده، بیشترین ضریب استاندارد مربوط به اثر سرمایه تحولی بیرونی (۰/۷۷) بر روی سرمایه تحولی درونی و کمترین آن مربوط به سرمایه تحولی درونی (۰/۱۵) بر روی

درگیری تحصیلی است. ضرایب بتا گویای این مطلب است که از بین مسیرهای غیرمستقیم، سرمایه تحولی بیرونی به طور مستقیم به میزان ۱۷٪ بر سرمایه روان‌شناختی تأثیرگذار است؛ درحالی‌که به طور غیرمستقیم و با نقش میانجی‌گری سرمایه تحولی درونی به میزان ۵۱٪ بر سرمایه روان‌شناختی اثر می‌گذارد؛ بنابراین، سرمایه تحولی درونی میانجی‌گری جزئی و تقویت‌کننده است. سرمایه تحولی درونی به‌طور مستقیم به میزان ۱۵٪ بر درگیری تحصیلی تأثیرگذار است؛ درحالی‌که به طور غیرمستقیم و با نقش میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی به میزان ۲۴٪ بر درگیری تحصیلی اثر می‌گذارد. همچنین سرمایه تحولی بیرونی به طور مستقیم به میزان ۲۳٪ بر درگیری تحصیلی تأثیرگذار است، درحالی‌که به طور غیرمستقیم و با نقش میانجی‌گری سرمایه تحولی درونی و سرمایه روان‌شناختی به میزان ۳۶٪ بر درگیری تحصیلی اثر می‌گذارد. افزون بر این‌ها باید اشاره‌ای به واریانس‌های تبیین‌شده داشته باشیم. همان‌گونه که در جدول و الگوی نهایی استاندارد مشاهده می‌شود، متغیر سرمایه‌های تحولی بیرونی توانسته است به ترتیب ۵۹٪ و ۶۵٪ از واریانس سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه روان‌شناختی را تبیین کند. سرانجام مقادیر مجذور همبستگی‌های چندگانه برای توابع ساختاری این آزمون نشان داد که الگوی مفروض نهایی با داده‌ها برازشی مناسب دارد و ۴۶٪ از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین می‌کند. مدل نهایی پژوهش در شکل ۲ گزارش شده است.



### بحث و نتیجه‌گیری

هدف کلی این پژوهش، بررسی توان پیش‌بینی‌کننده‌های اجتماعی و شخصی مؤثر بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است. برای رسیدن به این هدف، با بهره‌مندی از مفاهیم نظری، پژوهش‌ها و الگوها، به‌ویژه مدل الزامات- منابع شغلی و سرمایه‌های تحولی که منابع اجتماعی- شخصی را مدنظر قرار داده‌اند، الگویی مفروض پیشنهاد شد. در درجه نخست یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد در سطح همبستگی‌های ساده، بین همه متغیرهای پژوهش رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین یافته‌ها نشان از برازش مطلوب داده‌ها با مدل مفروض داشت. پس از برازش مناسب داده‌ها در قالب یک الگوی علی، نتایج معناداری هریک از مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم به درگیری تحصیلی قابل تبیین شد. براین اساس یافته‌ها نشان داد سه مسیر در مدل نهایی پژوهش درگیری تحصیلی را تبیین می‌کند؛ مسیر سرمایه‌های تحولی بیرونی سرمایه‌های تحولی درونی- درگیری تحصیلی، مسیر سرمایه‌های تحولی بیرونی- سرمایه‌های تحولی درونی- سرمایه روان‌شناختی- درگیری تحصیلی و مسیر سرمایه‌های تحولی بیرونی- سرمایه روان‌شناختی- درگیری تحصیلی. در ادامه فرضیه‌ها و مسیرهای اشاره‌شده تبیین می‌شود.

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه شد، نتایج پژوهش نشان داد که سرمایه‌های تحولی بیرونی اثر مستقیم و معناداری بر سرمایه تحولی درونی دارد. نتیجه این فرضیه، با نتایج پژوهش‌های کاروالو و شوماکرا<sup>۱</sup> (۲۰۰۶)، اسمیت و بارکر<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) و استینبرگ و لرنر<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) که در آن‌ها بخش زیادی از سرمایه‌های خارجی، بسیاری از سرمایه‌های داخلی را پیش‌بینی می‌کند، همخوانی دارد. اسکلز و همکاران (۲۰۰۶) اظهار داشته‌اند که بزرگسالان مراقب، نقش مهمی در ارائه شماری از سرمایه‌های تحولی نوجوان ایفا می‌کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت، دانش‌آموزانی که از حمایت خانواده برخوردارند، گرایش مثبتی نسبت به مدرسه (یک شاخصه سرمایه تحولی) دارند و نمره‌های بالاتری در آزمون‌های هنجار شده کسب می‌کنند (لی<sup>۴</sup>، ۱۹۸۴، به نقل از مرادی و همکاران، ۱۳۹۴). وجود روابط مثبت و حمایتی بزرگسالان با دانش‌آموزان در خانواده و مدرسه و برخورداری آن‌ها از

1. De Carvalho & Schumacker

2. Smith & Barker

3. Steinberg & Lerner

4. Lee

سرمایه اجتماعی در این نوع اجتماعات، باعث نگرش مثبت دانش‌آموزان به تحصیل (یک شاخصه سرمایه تحولی) می‌شود (گوکسن و کمال‌کیلار، ۲۰۱۰) و وقتی دانش‌آموز پیوند قوی با معلمان، اولیای مدرسه و همسالان داشته باشد، وابستگی او به گونه موفقیت‌آمیزی در مدرسه تثبیت می‌شود. در مقابل کسانی که در پیوستگی و تعلق به مدرسه ناموفق هستند، در معرض خطر افت تحصیلی یا ترک تحصیل قرار می‌گیرند (امیرکافی و اکرمی، ۱۳۹۰). همچنین یکی از سرمایه تحولی حاصل از حمایت اجتماعی، توانمندسازی<sup>۲</sup> است که مشارکت والدین در تحصیل، یکی از شاخص‌های آن است. بر این اساس، وقتی والدین فعالانه در کمک به نوجوان برای موفقیت در تحصیل درگیر می‌شوند، در حقیقت یک سرمایه تحولی در اختیار او گذاشته‌اند که با تکیه بر آن می‌تواند امور تحصیلی و وظایف واگذار شده از سوی مدرسه و جامعه را انجام دهد. پژوهش‌ها تأیید می‌کنند که افزایش حمایت بر گرایش مثبت به مدرسه (لی<sup>۳</sup>، ۱۹۸۴) و ساختن یکی از مؤلفه‌های سرمایه‌های تحولی یعنی جو صمیمی مدرسه مؤثر است. محدودیت‌ها و انتظارات یکی از دیگر از مؤلفه‌های سرمایه‌های بیرونی است که از این طریق خانواده، مدرسه و همسایه‌ها با داشتن اصول، قواعد و پیامدهای شفاف و احساس مسئولیت و نظارت کافی بر رفت‌وآمدهای نوجوان احتمالاً بتوانند سرمایه‌های درونی همچون برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری، مهارت‌های تاب‌آوری، مسئولیت و خویشتن‌داری را در او پدیدآورند.

فرضیه دیگر پژوهش اثر مستقیم سرمایه‌های تحولی بیرونی بر سرمایه روان‌شناختی بود که معنادار شناخته شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های کوئرر و فیتزپاتریک<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) و گردس و مالیکروت<sup>۵</sup> (۱۹۹۴؛ به نقل از گلستانه و همکاران، ۱۳۹۶) و پژوهش موسوی شریف (۱۳۹۳) که اثر متغیر سرمایه‌های تحولی بیرونی را بر تاب‌آوری (یکی از ابعاد سرمایه روان‌شناختی) مثبت و معنادار گزارش کرده است و پژوهش گلستانه و همکاران (۱۳۹۶) که نشان دادند بین سرمایه‌های تحولی و سرمایه روان‌شناختی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد، همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت از آنجا که مؤسسه پژوهش (۲۰۰۵)، سرمایه‌های بیرونی را به‌منزله حمایت و نقش‌های مهمی می‌داند که خانواده‌ها، مدارس، اجتماعات، محله‌ها و سازمان جوانان می‌توانند در ارتقای رشد سالم جوانان ایفا کنند

1. Goksen & Cemalcilar

2. empowerment

3. Lee

4. Koerner & Fitzpatrick

5. Gerdes & Mallickrodt

(اسکلز و بنسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶) در نتیجه افراد برخوردار از منابع و سرمایه‌های بیرونی، سطحی از امید، خوش‌بینی و تاب‌آوری را دارند که آن‌ها را به آینده امیدوار و در سختی‌ها و وظایف دشوار در مقابل فشارهای روانی محافظت می‌کند. همچنین وان لیون و همکاران (۲۰۱۰؛ به نقل از گلستانه و همکاران، ۱۳۹۶) در پژوهشی نشان دادند که هرچه احساس حمایت و انسجام از سوی دیگران در افراد بیشتر باشد، میزان امیدواری آنان نیز افزایش می‌یابد.

اثر سرمایه‌های تحولی درونی بر سرمایه روان‌شناختی فرضیه دیگر این پژوهش بود که معنادار و مثبت شناخته شد. از آنجا که در پژوهش‌هایی که راجع به رابطه سرمایه‌های تحولی و سرمایه روان‌شناختی شده است، بدون تفکیک سرمایه‌های تحولی بیرونی و درونی بوده است؛ بنابراین می‌توان گفت این نتیجه با نتایج ذکر شده در بحث نتایج فرضیه پیشین همخوانی دارد؛ به همین خاطر از ذکر پژوهش‌ها و تبیین رابطه این دو اجتناب می‌شود.

نتایج نشان داد که سرمایه‌های تحولی درونی اثر مستقیم و معناداری بر درگیری تحصیلی دارد. گرچه پژوهشی که مستقیم به بررسی این رابطه پرداخته باشد، پیدا نشد تا نتایج باهم مقایسه شود ولی اسکلز (۱۹۹۹)، اسکلز و همکاران (۲۰۰۶) و بنسون، اسکلز و سیورتن (۲۰۱۱) یافته‌هایی تا حدودی نزدیک به این نتیجه را گزارش کرده‌اند. در دو نظرسنجی بزرگ که شامل بیش از سیصد هزار دانش‌آموز کلاس ششم و دوازدهم از بیش از پانصد جامعه آمریکایی است، جوانانی که داشتن سرمایه‌های تحولی بیشتری را گزارش کرده بودند، به همین تناسب، حضور (توجه) و دستاوردهای بیشتری را (در مدرسه) گزارش کرده‌اند (اسکلز و همکاران، ۲۰۰۶). نتایج پژوهش اسکلز (۱۹۹۹) نشان داد جوانانی که دارای سرمایه‌های بالاتری هستند، بیشتر در مدرسه موفق‌اند و کمتر درگیر خشونت می‌شوند (کریمل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). بنسون و همکاران (۲۰۱۱) با هدف ارزیابی تغییرات، کاربرد سرمایه‌های اندازه‌گیری شده، توضیح چارچوب سرمایه‌ها برای کودکان و نوجوانان، به بررسی پیشرفت‌های جدید در نیمرخ‌های سرمایه‌های تحولی پرداختند و بسیاری از فرضیه‌های آن‌ها از جمله تأثیر این سرمایه‌ها بر تقویت تلاش تأیید گردید (گلستانه و همکاران، ۱۳۹۶). اثر مثبت و قوی سرمایه‌های تحولی بر درگیری تحصیلی، تأییدی بر بخشی از مفروضه‌های پژوهش است. بر این اساس، نوجوانانی که سرمایه‌های تحولی بیشتری همچون تعهد به یادگیری، ارزش‌های درونی شده، هویت سالم و مثبت، داشتن شرایط و امکانات لازم در

1. Scales & Benson

2. Kramell



راستای ارتقای توانمندی‌های روانی و اجتماعی‌شان مهیا گردیده است، به احتمال قوی درگیری تحصیلی بیشتری از خود نشان می‌دهند.

اثر مسیر سرمایه روان‌شناختی به درگیری تحصیلی نیز در این پژوهش معنادار و آشکار شده است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های خلیفه‌سلطانی، والی و صحت (۱۳۹۳)، هادگز (۲۰۱۰)، سوویتمن<sup>۱</sup> و لوتانز (۲۰۱۰)، دی و او پینر (۲۰۱۳)، قان نیا و همکاران، (۱۳۹۴) و نیگا و همکاران (۲۰۱۳) که رابطه سرمایه روان‌شناختی و درگیری را مثبت ارزیابی کرده‌اند و با نتایج شماری از مطالعات که تأثیر یکی از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی را بر درگیری تحصیلی معنادار نشان داده‌اند، از جمله شریف موسوی (۱۳۹۳)، واحدی و همکاران (۱۳۹۳)، مانسل و همکاران (۲۰۰۶)، سالملا- آرو و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۰۸)، لاینبرنیک و پینتریچ<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) و سالانوا و همکاران (۲۰۰۵) هماهنگ است. از نظر راجی و همکاران (۲۰۱۰) احساس خودکارآمدی بالا، سلامت شخصی و توانایی انجام تکالیف را به شکل‌های متعدد افزایش می‌دهد و باعث می‌شود تا افراد، تکالیف مشکل را همچون چالشی در نظر بگیرند که باید بر آن مسلط شوند (نجد همکاران، ۱۳۹۲). یافته‌های آوانگ هاشم و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) نشان داد تاب‌آوری با درگیری تحصیلی همبستگی بسیاری دارد. کیرستن و همکاران (۲۰۰۳) در پژوهش خود نشان دادند که بین مؤلفه‌های روان‌شناختی خودکارآمدی و خودتنظیمی با ابعاد درگیری تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد (فرهادی و همکاران، ۱۳۹۵). نتیجه مشابه در پژوهش وینک و همکاران (۲۰۱۱) به دست آمده است. در تبیین این رابطه و تأثیر مثبت و معنادار می‌توان گفت دانش‌آموزانی که دارای امیدواری بیشتری هستند، بیشتر بر هدف‌های خود متمرکز می‌شوند و از انگیزه بیشتری، نسبت به هم‌تایان خود برخوردارند. همچنین، این افراد دارای پشتکار و عزم جدی در انجام فعالیت‌ها هستند؛ زیرا معتقدند که تلاش به پیشرفت و رضایت آن‌ها منجر می‌شود؛ به عبارت دیگر، امید یک نیروی روان‌شناختی مثبت، انگیزشی را در افراد به وجود می‌آورد که آن‌ها را برای رسیدن به موفقیت تشویق می‌کند و سبب تلاش بیشتر آن‌ها برای دستیابی به موفقیت می‌شود؛ از سوی دیگر درگیری و مشارکت فعال دانشجویان در فعالیت‌های تحصیلی و کنا آمدن با چالش‌ها و موانع تحصیلی نیازمند باورهای خوش‌بینانه و واقع‌گرایانه است (محبی نورالدین‌وند و همکاران، ۱۳۹۳)

1. Sweetman

2. Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen

3. Linnenbrink & Pintrich

4. Awang-Hashim, Kaur & Noman

سرمایه‌های تحولی بیرونی با میانجی‌گری سرمایه‌های تحولی درونی اثر غیرمستقیم و معناداری بر سرمایه روان‌شناختی دارد. از آنجاکه در پژوهش‌هایی که درباره رابطه سرمایه‌های تحولی و سرمایه روان‌شناختی شده است، بدون تفکیک تأثیر سرمایه‌های تحولی بیرونی و درونی بوده است؛ بنابراین می‌توان معنادار شدن این مسیر را با یافته پژوهش گلستانه و همکاران (۱۳۹۶) که نشان دادند بین سرمایه‌های تحولی و سرمایه روان‌شناختی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد، همسو دانست.

سرمایه‌های تحولی بیرونی با میانجی‌گری سرمایه‌های تحولی درونی اثر غیرمستقیم و معناداری بر درگیری تحصیلی دارد. این نتیجه تا حدودی با یافته‌های پژوهش راموس دیاز و همکاران (۲۰۱۶) و رودریگز فرناندز و همکاران (۲۰۱۶) که نشان می‌دهند حمایت خانواده، همسالان و دیگر افراد مهم به مثابه سرمایه‌های بیرونی، با میانجی‌گری منابع و ویژگی‌های فردی (همچون خودپنداره) بر درگیری تحصیلی تأثیرگذارند، همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت چون سرمایه‌های بیرونی به‌منزله حمایت و نقش‌های مهمی است که خانواده‌ها، مدارس، اجتماعات، محله‌ها و سازمان جوانان در ارتقای رشد سالم جوانان ایفا می‌کنند (اسکلز و بنسون، ۲۰۰۶)، در نتیجه افراد برخوردار از منابع و سرمایه‌های بیرونی، از سطحی از سرمایه‌های تحولی درونی همچون انگیزش پیشرفت، پیوند با مدرسه، مطالعه غیردرسی و در نهایت تعهد به انجام تکالیف خانگی بهره‌مند خواهند شد و سرانجام فعالیت‌های تحصیلی را معنادار، ممکن و خواستنی می‌دانند و در آن درگیر می‌شوند.

فرضیه دیگر پژوهش حاضر نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی در رابطه بین سرمایه‌های تحولی بیرونی و درگیری تحصیلی بود. نتایج نشان داد ضریب مسیر بین سرمایه‌های تحولی و درگیری تحصیلی با نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی معنادار است. این نتیجه با نتایج پژوهش موسوی شریف (۱۳۹۳) که تأثیر سرمایه‌های تحولی بیرونی را به‌واسطه تاب‌آوری تحصیلی (یکی از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی) بر درگیری تحصیلی مثبت و معنادار گزارش کرده است و پژوهش‌های سنگرز (۲۰۱۳)، وینک و همکاران (۲۰۱۱)، به نقل از سنگرز، (۲۰۱۳) و زانتوپولو و همکاران (۲۰۰۹) که رابطه منابع شغلی (از جمله حمایت همکاران و حمایت مدیریت که در زمره سرمایه‌های بیرونی محسوب می‌شوند) و درگیری را با میانجی‌گری امیدواری و خودکارآمدی (دو مؤلفه سرمایه روان‌شناختی) مثبت و معنادار گزارش کرده‌اند، همخوانی دارد. در تبیین یافته‌های به‌دست‌آمده می‌توان گفت همان‌گونه

که پاجارس و شانک (۲۰۰۱) هارتر<sup>۱</sup> (۲۰۰۰؛ به نقل از شیر، ۱۳۹۰) بیان کرده‌اند اگر سرمایه‌ها و منابع حمایتی در محیط وجود داشته باشد، مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی (خوش‌بینی، امید، تاب‌آوری و خودکارآمدی) در افراد افزایش خواهد یافت و سرمایه روان‌شناختی به‌نوبه خویش بر مؤلفه‌هایی نظیر درگیری فعالانه، کاهش بدبینی و رفتارهای انحرافی (اوی و همکاران، ۲۰۰۸) تأثیرگذار است. راتینگ و همکاران (۲۰۰۷) نیز مشخص کردند خوش‌بینی تحصیلی، عملکرد بهتر در تکالیف درسی، نمرات بالا و کاهش فرسودگی تحصیلی (نقطه مقابل درگیری تحصیلی) را پیش‌بینی می‌کند (نریمانی، ۱۳۹۳). از نظر راجی و همکاران (۲۰۱۰) احساس خودکارآمدی بالا، سلامت شخصی، توانایی انجام تکالیف و کارها را به شکل‌های متعدد افزایش می‌دهد و باعث می‌شود تا افراد، تکالیف مشکل را مانند چالشی در نظر بگیرند که باید بر آن مسلط شوند (نجد و همکاران، ۱۳۹۲). به سخی، امید خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی (سرمایه روان‌شناختی) از طریق روابط گرم و صمیمانه بین والدین و دانش‌آموز، وجود یک مدرسه کارآمد و همسالان اثربخش که از جمله مؤلفه‌های سرمایه‌های تحولی بیرونی محسوب می‌شوند، رشد و گسترش می‌یابند؛ در نتیجه دانش‌آموزان تاب‌آور، سخت‌کوش هستند و به‌طور مرتب در کلاس حضور می‌یابند و بیشتر در فعالیت‌های یادگیری درگیر می‌شوند (لایبرنیک و پینتریچ، ۲۰۰۳).

سرمایه‌های تحولی بیرونی با میانجی‌گری سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه روان‌شناختی اثر غیرمستقیم و معناداری بر درگیری تحصیلی دارد. گرچه پژوهشی که مستقیم به بررسی این رابطه پرداخته باشد، پیدا نشد تا نتایج باهم مقایسه شود، اما این نتیجه با مفاهیم و چارچوب نظری پژوهش هماهنگ است. یکی از فرضیه‌های اصلی در مدل سرمایه‌های تحولی این است که سرمایه‌ها تجمعی هستند؛ به این صورت که پیامدهای مثبت مانند موفقیت در مدرسه، سلامت اجتماعی و هیجانی، مشارکت، مراقبت و نداشتن رفتارهای پرخطر مثل سوءمصرف مواد، خشونت، رفتارهای ضداجتماعی با افزایش تعداد سرمایه‌های تحولی، زیاد می‌شوند (بنسون و همکاران، ۲۰۱۱). براین اساس هرچه سرمایه‌های تحولی بیرونی (همچون حمایت خانواده، روابط مثبت خانوادگی، مشارکت والدین در تحصیل، جو صمیمی مدرسه، ارزش نوجوان از سوی جامعه، الگوهای نقش بزرگسالان، تأثیرات مثبت همسالان، انتظارات زیاد) بیشتر باشد، سرمایه‌های تحولی درونی و توانمندی‌های نوجوانان بیشتر می‌شود و این‌ها خود موجب خوش‌بینی، امید، تاب‌آوری و خودکارآمدی می‌شوند که

1. Harter

مجموعاً سازه سرمایه روان‌شناختی را تشکیل می‌دهند و سرمایه روان‌شناختی نیز، اشتیاق، تعهد و انرژی لازم را برای درگیر شدن با وظایف و امور تحصیلی در نوجوان پدید می‌آورند. به سخنی دیگر، هرچه دانش‌آموزان از حمایت بیشتری برخوردار باشند، این سرمایه‌ها به نوبه خود باعث احساس اطمینان، هدفمندی، اشتیاق (لوفکوویست، ۲۰۰۹) متعهد شدن، انجام تلاش لازم برای موفقیت در کارها و وظایف چالش‌برانگیز (لوتانز، آوولیو، آوی و نورمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷) و در نهایت درگیری تحصیلی می‌شوند.

با توجه به مجموع نتایج این پژوهش می‌توان گفت که الگوی درگیری تحصیلی پیشنهادی، الگویی روا برای دانش‌آموزان است و همان‌گونه که از نظریه‌های پشتیبان الگو (از جمله بوم‌شناختی براون‌فن‌برنر، تحول مثبت جوانی لرنر و همکاران و مدل درگیری شغلی باکر و دمورتی) برمی‌آید، درگیری تحصیلی - همچون دیگر رفتارهای سازگار تحول مثبت جوانی - در تعامل سودمند ویژگی‌های مهم محیطی و ویژگی‌های فردی حاصل می‌شود (اسکینر و همکاران، ۲۰۰۹). همچنین یافته‌های پژوهش آشکار ساخت که تأثیر حمایت منابع و سرمایه‌های اجتماعی بر درگیری تحصیلی بیش از آن‌که مستقیم باشد غیرمستقیم است. ضرایب مسیر برآورده شده نشان داد که منابع و سرمایه‌های تحولی بیرونی به نحو چشمگیری بر منابع شخصی (سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه روان‌شناختی) تأثیرگذار است و این عوامل می‌توانند درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم سازند. بر این اساس می‌توان گفت که هر چه دانش‌آموزان از حمایت بیشتری برخوردار باشند، این سرمایه‌ها به نوبه خود باعث احساس اطمینان، هدفمندی، اشتیاق (لوفکوویست، ۲۰۰۹) متعهد شدن، انجام تلاش لازم برای موفقیت در کارها و وظایف چالش‌برانگیز (لوتانز و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷) و در نهایت درگیری تحصیلی می‌شوند.

نتایج پژوهش از دو جنبه نظری و عملی اهمیت دارد. از جنبه نظری، این پژوهش با ارائه مدلی درزمینه‌ی درگیری تحصیلی که در آن ترکیب جدیدی از سازه‌های تأثیرگذار بر درگیری مدنظر قرار گرفته است منابع شخصی را به حوزه‌ای فراتر از ویژگی‌های فردی مطرح شده در الگوی منابع - الزامات تحصیلی (شغلی) گسترش داد و عوامل فردی جدیدی؛ مانند سرمایه‌های تحولی درونی را در الگو وارد کرد که در دامنه پژوهش‌های درگیری تحصیلی پیشین مورد توجه قرار نگرفته است؛ در نتیجه، بدنه پژوهش‌های پیشین را در زمینه درگیری

1. Luthans, Avolio, Avey, & Norman

2. Luthans, Avolio, Avey, & Norman

تحصیلی تکمیل می‌کند. در عمل نیز برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر این مدل می‌تواند با اثرگذاری بر پیشایندهای درگیری، در افزایش سطح درگیری دانش‌آموزان نقش مهمی داشته باشند. با توجه به این یافته‌ها شایسته است، همان‌گونه که ادواردز (۲۰۰۷) پیشنهاد کرده‌اند، والدین، مربیان و سیاست‌گذاران امر نوجوانان، به دنبال فرصت‌هایی باشند که جوانان را با تعداد بیشتری از سرمایه‌های تحولی بیرونی مجهز کنند تا به آنان برای به دست آوردن سرمایه‌های تحولی درونی و روان‌شناختی بیشتر، انتخاب‌های مثبت، افزایش اعتمادبه‌نفس، احساس هدفمندی، تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، شایستگی اجتماعی و هویت مثبت، خودکارآمدی، خوش‌بینی، امیدواری، تاب‌آوری و سرانجام آنان را در درگیر شدن در فرایند آموزشی‌شان کمک کنند.

### منابع

- اسلامی، محمدعلی؛ درتاج، فریبرز؛ سعدی‌پور، اسماعیل و دلاور، علی (۱۳۹۵). «مدل‌یابی علی‌اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران». فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۷، (۲۲)، ۱۳۳-۱۶۸.
- بهادری خسروشاهی، جعفر؛ هاشمی نصرت‌آباد، تورج؛ بابا پور خیرالدین، جلیل. (۱۳۹۱). بررسی رابطه سرمایه روان‌شناختی با سرمایه اجتماعی دانشجویان دانشگاه تبریز. پژوهش و سلامت، ۲، (۱)، ۱۴۵-۱۵۳.
- خلیفه سلطانی، حشمت؛ والی، فرزانه و صحت، سعید. (۱۳۹۳). تأثیر سرمایه روان‌شناختی مثبت مدیران بر بهبود عملکرد کارکنان: مطالعه‌ای در شرکت بیمه ملت شهر تهران. فصلنامه علوم مدیریت ایران، ۹، (۳۳)، ۶۸-۴۷.
- پورعباس، علی؛ عابدی، محمدرضا و باغبان، ایران (۱۳۹۲). «اثر بخشی کارگاه‌های خودکارآمدی حرفه‌ای بر اشتیاق شغلی کارکنان بخش اداری دانشگاه اصفهان». مشاوره شغلی و سازمانی، ۵، (۱۷)، ۳۷-۵۰.
- دهقان‌حصار، فاطمه. (۱۳۹۰). *ارایه‌ی مدلی علی برای تبیین روابط میان مؤلفه‌های سرمایه‌های تحولی (درونی و بیرونی) با دو بعد هویت اخلاقی (درونی و نمادین) از طریق نقش واسطه‌ای خودتنظیمی*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- ریاحی، محمداسماعیل؛ علی وردی‌نیا، اکبر؛ پورحسین و سیده زینب (۱۳۸۹). «بررسی رابطه بین حمایت اجتماعی و سلامت روان». رفاه اجتماعی، ۱۰، (۳۹)، ۸۵-۱۲۱.
- زرافشان، علی (۱۳۹۴). «معاون آموزش متوسطه وزارت آموزش و پرورش». باشگاه خبرنگاران جوان. کد خبر: ۵۴۷۶۳۷۰، تاریخ انتشار: ۰۶ بهمن ۱۳۹۴ - ۱۹:۰۰، قابل دسترسی در: <http://www.yjc.ir/fa/news> /۵۴۷۶۳۷۰.
- سپهرنوش مرادی، فاطمه (۱۳۹۴). *رابطه سرمایه‌های تحولی با بهزیستی روان‌شناختی: نقش واسطه‌ای امید*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- سیدصالحی، محمد و یونسی، جلیل (۱۳۹۴). «تبیین نقش خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد و انگیزش تحصیلی مبتنی بر حمایت اجتماعی، خودپنداره تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی». راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۳، (۹)، ۷-۲۲.
- شریف موسوی، فاطمه (۱۳۹۳). *سرمایه‌های تحولی و درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- عبدالله‌پور، محمدآزاد و شکری، امید. (۱۳۹۴). تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی فهرست مشغولیت تحصیلی در دانشجویان ایرانی. مطالعات آموزش و یادگیری، ۷، (۲)، ۹۰-۱۰۹.
- فرهادی، علی؛ ساکی، کوروش؛ قدم‌پور، عزت‌اله؛ خلیلی گشنیگانی، زهرا و چهری، پرستو

- (۱۳۹۵). «پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی دانشجویان راهبردهای آموزش در علوم پزشکی»، ۹ (۲)، ۱۲۷-۱۳۳.
- گلستانه، سیدموسی؛ سلیمانی، لیلا و دهقانی؛ یوسف (۱۳۹۶). رابطه سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی: با نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی. دست‌آورد‌های شناختی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)، ۲۴، (۱)، ۱۲۷-۱۵۰.
- لهسایی‌زاده، عبدالعلی و مرادی، گلرمد. (۱۳۸۶). «رابطه سرمایه اجتماعی و سلامت روان در مهاجران»، *رفاه اجتماعی*، ۷ (۲۶)، ۱۶۱-۱۸۰.
- محبی نورالدین‌وند، محمد حسین؛ شهنی بیلاق، منیجه و پاشاشریفی، حسن (۱۳۹۳). «رابطه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول». پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، بهار، سال یازدهم، شماره ۱۳، ۶۱-۷۹.
- مرادی، شهریار (۱۳۹۴). *تدوین مدلی علی برای تبیین خرد بر مبنای سرمایه‌های تحولی با وساطت بالندگی در دانشجویان دانشگاه‌های کرمانشاه*. رساله دکتری دانشگاه بوعلی سینا.
- موسوی ونهری، فاطمه‌السادات؛ ایروانی، محمدرضا (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین پیوند معنوی و سرمایه روان‌شناختی با بهزیستی معنوی پرستاران بخش ویژه. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲، (۱)، ۲۸-۳۵.
- نجد محمدرضا، مصاحبی محمدرضا، آتش پور حمید (۱۳۹۲). «پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی از طریق مؤلفه‌های خودکارآمدی سرسختی روان‌شناختی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده»، *اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی*، دوره ۸، شماره ۳۰، ۴۷-۵۶.
- واحدی، شهرام؛ هاشمی، تورج و شفیع‌ی سورک، سینا (۱۳۹۳). «تأثیر سنوات تحصیلی، روان‌رنجوری و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی بر فرسودگی تحصیلی: آزمون یک مدل مفهومی». *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۵ (۳)، ۸-۷۱.
- Awang-Hashim, R. Kaur, A. & Noman, M. (2015). The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 214-224.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset building communities: Conceptual and empirical foundations. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Eds.), *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (pp. 19-43). Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Benson, P. L. Leffert, N. Scales, P.C. & Blyth, D. A. (1998). Beyond the village rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 2, 138-159.

- Bowers, E. P. Geldhof, G. J. Schmid, K. L. Napolitano, C. M. Minor, K. & Lerner, J. V. (2012). Relationships with important nonparental adults and positive youth development: An examination of youth self-regulatory strengths as mediators. *Research in Human Development*, 9(4), 298 – 316.
- Carvalho, J. & Schumacker, R. (2012). Developmental Assets Model of High Risk Behaviors, Thriving Behaviors and Juvenile Delinquency. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(1- 2), 6-11.
- Cothran, D. & Ennis, C. (2000). Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high schools. *Journal of Research and Development in Education*, 33, 106-117.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cothran, D. J. & Ennis, C. D. (2000). Building Bridges to Student Engagement Communicating Respect and Care for Students in Urban High Schools. *Journal of Research and Development in Education*, 33, 106-117.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology: Self-processes in development* (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Datu, J. A. D. & Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. *The Asia Pacific Education Researcher*, 25(3), 399-405. DOI: [10.1007/s40299-015-0254-1]
- De Carvalho, J. & Schumacker, R. (2012). Developmental Assets Model of High Risk Behaviors, Thriving Behaviors and Juvenile Delinquency. *American International Journal of Contemporary Research*, 4 (1-2), 6-11.
- Deese, M. N. (2009). *Testing an Extension of the Job Demands-Resources Model: The Addition of Personal Resources as Mediators to the Resources-Engagement Relationship*. (Master of Science thesis, Clemson University, 2009). UMI: 1467805.
- Developmental assets: A portrait of your youth. (2001). Minneapolis: Search Institute (1999-2000 school year aggregate database).
- Duran A.; Extremera N.; Rey L.; Fernandez-Berrocal P. & Montalban F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*;



- 18: 158–164.
- Edwards, D. J. (2007). *Sport psychological skills training and psychological well-being in youth athletes*. (Unpublished doctoral dissertation). Department of Biokinetics, Sport and Leisure Sciences, University of Pretoria, Pretoria.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2002) Present and Accounted for: Improving Student Attendance through Family and Community Involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308–318.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221–234
- Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. doi10.3102/00346543074001059.
- Gutman, L. M. & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223–248.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6, 307–324.
- Hughes, L. W. (2008). A correlational study of the Relationship Between sense of Humor and positive psychological capacities. *Economice and Business Journal*, 1, 46–53.
- Jayarathna, L. C. H. (2014). Perceived social support and academic engagement, *Kelaniya Journal of Management, University of Kelaniya*, 03(02): 85–91.
- Kalantarkousheh, Seyed Mohammad & Fatemeh Navarbafi (2012). “Reliability and Exploratory Factor Analysis of Psychological Well-Being in a Persian Sample. *Science Series Data Report* 4, no. 1.
- Kramell, Nicole M. (2014). “Developmental Assets in a Residential Setting”, *Counselor Education Master's Theses*. 165. [https://digitalcommons.brockport.edu/edc\\_theses/165](https://digitalcommons.brockport.edu/edc_theses/165)
- Lee, C. (1984). An investigation of psychosocial variables related to academic success for rural Black adolescents. *Journal of Negro Education*, 53, 424–434.
- Lerner, R. M. & Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset-building communities: *Implications for research, policy, and practice*. Norwell,

MA: Kluwer Academic Publishers.

- Li, Y. & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.
- Liasko, E. & Mackyer, J. (2005). Relationships among developmental assets, age, smoking behaviors among youth. *Indiana university*.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Luthans, F. Avey, J. B. & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a Web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning and Education*, 7, 209-221.
- Luthans, F.; Avolio, B. J.; Avey, J. B. & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Liu L.; Pang R.; Sun W.; Wu M.; Qu P, et al. (2013) Functional social support, psychological capital, and depressive and anxiety symptoms among people living with HIV/AIDS employed full-time. *BMC Psychiatry* 13:324.
- Li, B.; Ma, H.; Guo, Y.; Xu, F.; Yu, F. & Zhou, Z. (2014). Positive psychological capital: A new approach to social support and subjective well-being. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 42, 135-144.
- Magaletta, P. R. & Oliver, J. M. (1999). The Hope Construct, Will, and Ways Their Relations with Self-Efficacy, Optimism, and General Well-Being. *Journal of Clinical Psychology*, 55, 539-551.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2008) Early Predictors of Job Burnout and Engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 498-512.
- Pittman, K. (1996). Community, youth, development: Three goals in search of connection. *New Designs for Youth Development*, Winter, 4-8.
- Ratelle, C. F.; Simard, K. & Guay, F. (2013). University students' subjective well-being: The role of autonomy support from parents, friends, and the romantic partner. *Journal of Happiness Studies*, 14 (3), 893-910.
- Ramos-Díaz, E.; Rodríguez-Fernández, A.; Fernández-Zabala, A.; Revuelta, L. & Zuazagoitia, A. (2016). Adolescent students' perceived social support, self-concept and school engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Hand-*

- book of research on student engagement* (pp. 149–172).
- Rodríguez-Fernández A.; Ramos-Díaz E.; Fernández-Zabala A.; Goñi E.; Esnaola I. & Goñi A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *Int J Clin Health Psychol.* 16(2): 166–174.
- Roeser, R.W.; Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Dev Psychopathol*, 10(2): 321–52.
- Ryff, C. D. & Singer. B.H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, (35), 1103–1119.
- Ryff, C. D.; Singer, B. H. & Love, G. D. (2004b). Positive health: connecting well-being with biology. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B* 359, 1383–1394.
- Roberts, J. E. & Gotlib, I. H. (1997). Vulnerability to episodes of depression: Gender, early childhood loss, and personality. Manuscript submitted For publication
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727.
- Salmela-Aro, K. & Upadaya, K. (2012). The schoolwork Engagement Inventory. Energy, Dedication, and Absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 60e67.
- Salmela-Aro, K.; Savolainen, H. & Holopainen. L. (2008) Nepressive symptoms and school burnout during adolescence. *Journal of royth and ad olesence*, 6, 34– 45.
- Schlechty, P. (1994). Increasing Student Engagement. Missouri Leadership Academy. p. 5.
- Scales, P. C.; Roehlkepartain, E. C. & Shramko, M. (2017). Aligning youth development theory, measurement, and practice across cultures and contexts: Lessons from use of the Developmental Assets Profile. *Child Indicators Research*, 10(4), 1145–1178.
- Scales, P.C. & Benson, P. L. (2006). Toward quality and equality: Fulfilling our promises to America's children and youth. *Search Institute Insights & Evidence*, 3, 1–10.
- Scales, P. & Tccogna, J. (2000). Caring to try: How building students developmental assets can promote school engagement and success. *Journal of national association of secondary school principals*.84.619: p69.

- Sengers, N. (2013). The role of Psychological Capital in the Job Demands –Resources Model: Work Engagement and Turnover intention in an international contact centre environment. Available at: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/282370>
- Search Institute (2002). The asset approach: 40 elements of healthy development [Brochure]. Minneapolis, MN: Author.
- Search Institute (2005). Developmental assets: A profile of your youth. Minneapolis: Author.
- Schaufeli, W. B.; Salanova, M.; Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A. (2002b). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92
- Skinner, E. A.; Kindermann, T. A. & Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525.
- Skinner, E. A.; Furrer, C. Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781.
- Smith, L. H. & Barker, E. (2009). Exploring youth development with diverse children: Correlates of risk, health, and thriving behaviors. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 14, 12–21.
- Staudinger, U. M.; Dörner, J. & Mickler, C. (2005). Wisdom and personality. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds.), *A handbook of wisdom. Psychological perspectives* (pp. 191–219). New York: Cambridge University Press.
- Snyder, H. N. (2008). Juvenile arrests 2006. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Retrieved on April 11, 2011, from <http://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/221338.pdf>
- Steinberg, L. & Lerner, R. M. (2004). The scientific study of adolescence: A brief history. *Journal of Early Adolescence*, 24, 45–54.
- Sweetman, D. & Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. In A. B. Bakker (Ed.) & M. P. Leiter, *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 54–68).
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1). Retrieved from. <http://cie.asu.edu/>
- Turner, R. J. (1981). Social support as a contingency in psychological well-being

- ing. *Journal of Health and Social Behavior*, 22, 357-367.
- Vink, J.; Ouweneel, A. & Le Blanc, P. (2011). Psychologists energiebronnen voor bevlogen werknemers: Psychologisch kapitaal in het job demands-resources model. *Gedrag & Organisatie*, 24 (2), 101-120.
- Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Waters, L.; Moore, K. (2002b). Predicting self-esteem during unemployment: The effect of gender, financial deprivation, alternate roles, and social support. *Journal of Employment Counseling*, 39, 171-189.
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation results from Pisa 2000. <http://www.unb.ca/web/crisp/pdf/0306.pdf>
- Xanthopoulou, D.; Bakker, A. B.; Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International journal of stress management*. 14, 121-141.
- Xanthopoulou D.; Bakker A. B.; Demerouti E. & Schaufeli W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *J. Vocat. Behav.* 74, 235-244.
- Yang, H. & Farn, C. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in Technical Vocational College. *Computer in Human Behaviour*. 21. 917-932.
- Yalcin, İ. (2011). Social support and optimism as predictors of life satisfaction of college students. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 33 (2), 79-87.