

سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی و بهزیستی تحصیلی: نقش واسطه‌ای پایداری تحصیلی

Internal and External Developmental Assets and Academic Well-Being: The Mediating Role of Academic Buoyancy

Mah Azadian Bojnordi
PhD Candidate in
Educational Psychology
Islamic Azad University
Ahvaz Branch

Saeed Bakhtiarpour, PhD
Islamic Azad University
Ahvaz Branch

سعید بختیارپور*
استادیار گروه روان‌شناسی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز

ماه آزادیان بجنوردی
دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه آزاد اسلامی
واحد اهواز

Behnam Makvandi, PhD
Islamic Azad University
Ahvaz Branch

Parvin Ehteshamzadeh, PhD
Islamic Azad University
Ahvaz Branch

پروین احتشام‌زاده
استادیار گروه روان‌شناسی
دانشگاه آزاد اسلامی
واحد اهواز

بهنام مکوندی
استادیار گروه روان‌شناسی
دانشگاه آزاد اسلامی
واحد اهواز

چکیده

هدف این پژوهش تعیین رابطه بین سرمایه‌های تحولی و بهزیستی تحصیلی با نقش واسطه‌ای پایداری تحصیلی بود. جامعه آماری آن شامل همه دانش‌آموزان سال آخر دوره متوسطه شهرستان اهواز بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ داوطلب ورود به دانشگاه بودند. تعداد ۳۵۳ نفر با روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پروفایل سرمایه‌های تحولی (موسسه پژوهشی مینه‌سوتا، ۲۰۰۵)، مقیاس پایداری تحصیلی (مارتین و مارش، ۲۰۰۸) و مقیاس بهزیستی تحصیلی (تومینن-سوینی، سالمیلا-آرو و نیمیویرتا، ۲۰۱۲)، پاسخ دادند. داده‌ها با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج نشان داد بین سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی با پایداری تحصیلی، رابطه مستقیم معنادار وجود دارد. همچنین پایداری تحصیلی، رابطه سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی با بهزیستی تحصیلی را به‌صورت نسبی واسطه‌گری می‌کند. در نتیجه می‌توان با افزایش سرمایه‌های تحولی، میزان پایداری و به‌واسطه آن، بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشید.

واژه‌های کلیدی: بهزیستی تحصیلی، پایداری تحصیلی، سرمایه‌های تحولی بیرونی، سرمایه‌های تحولی درونی

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between developmental assets and academic well-being with mediating role of academic buoyancy. The statistical population included Ahwaz high school students who were university volunteers in 2019. 353 students were selected using multistage cluster random sampling method and answered to Developmental Assets Profile (Minnesota Search Institute, 2005), Academic Buoyancy Scale (Martin & Marsh, 2008), and Academic Well-being Scale (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2012). Data were analyzed using structural equation modeling. There was positive and significant relationship between internal and external developmental assets with academic buoyancy and academic buoyancy partially mediated the relationship of both internal and external developmental assets with academic well-being. Based on these findings, students' academic buoyancy and well-being can be improved by increasing their internal and external developmental assets.

Keywords: academic well-being, academic buoyancy, external developmental assets, internal developmental assets

received: 18 August 2019

accepted: 23 January 2020

Contact information: Bakhtiarpoursaeed@gmail.com

دریافت: ۹۸/۰۵/۲۷

پذیرش: ۹۸/۱۱/۰۳

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز است.

مقدمه

در هر سال، بخش قابل توجهی از دانش‌آموزان که در سنین نوجوانی و اوایل جوانی قرار دارند، به امید کسب افق‌های روشن در زندگی حرفه‌ای، کمک به رشد فردی، و ایفای نقش سازنده در جامعه، داوطلب ورود به دانشگاه می‌شوند. با توجه به اهمیت تحصیل در این دوران، یکی از مفاهیم مهم که امروزه توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده، بهزیستی تحصیلی^۱ است. پیش‌تر اعتقاد بر این بود که هیجان‌ها^۲، تحصیل دانش‌آموزان و دانشجویان را مختل می‌کند؛ از این رو پژوهش‌ها صرفاً بر قلمرو تحصیلی تمرکز داشتند (ویگفیلد، ایکلز، شیفلی، روزر و دیویس-کین، ۲۰۰۶). به‌منظور رفع این مسئله و آسیب‌های ناشی از آن، کارکردهای تحصیلی و عاطفی، پیوند داده شد و بر همین اساس، سازه بهزیستی تحصیلی با هدف ایجاد رابطه بین کارکردهای عاطفی و تحصیلی، بهسازی رابطه یادگیرنده-مدرسه و ایجاد تغییرات موازی پیش‌رونده در یادگیرنده و محیط یادگیری، توسط تومینین-سوینی، سالمیلا-آرو و نیمیبیرتا (۲۰۱۲) در جامعه دانش‌آموزان دبیرستانی توسعه یافت. آن‌ها بر این باور بودند که می‌توان با توجه به اهمیت نقش محیط یادگیری و دستاوردهای تحصیلی در زندگی فردی و اجتماعی نوجوانان، بهزیستی این گروه را در بافت مدرسه تعریف کرد. این سازه از چهار بعد تشکیل شده است که عبارت‌اند از: ۱) ارزش مدرسه^۳ که نشان می‌دهد دانش‌آموز، چه مقدار ارزش و قداست برای مدرسه قائل است؛ ۲) فرسودگی نسبت به مدرسه^۴ که خستگی از پاسخ‌گویی به انتظارات مدرسه را منعکس می‌کند؛ ۳) رضایت از انتخاب تحصیل^۵ که بر احساس رضایت شخصی از انتخاب مسیر و گزینه تحصیلی برای دستیابی به اهداف شخصی دلالت دارد؛ و ۴) مشارکت در امور مدرسه^۶ که با حالت ذهنی مثبت و متمرکز مربوط به مطالعه تعریف می‌شود و با ویژگی آن، انرژی‌گذاری، پایداری توجه و تعهد در دریافت مطالب است، (تومینین-سوینی و دیگران، ۲۰۱۲).

عوامل بسیاری در شکل‌گیری این برون‌داد مهم تحصیلی مؤثر

هستند که در مدل پیشنهادی این پژوهش، عامل سرمايه‌های تحولی^۷ مورد بررسی قرار گرفته است. بررسی تحول دوره نوجوانی از اوایل سال ۱۹۹۰، با گذر از تمرکز روی نواقص و کاستی‌های تحولی و پیشگیری از نابهنجاری‌ها، به سمت روی‌آورد بررسی نقاط قوت، و منابع و تجربیاتی که برای موفقیت مهم هستند، تغییر جهت داد و همگام با روان‌شناسی مثبت‌نگر، نظریه‌ها و پژوهش‌های روان‌شناختی را متحول ساخت (سوارس، پیس‌ریبریو و سیلوا، ۲۰۱۹). این روی‌آورد با تأکید بر ظرفیت ذاتی همه نوجوانان برای رشد و پیشرفت مثبت، همچنین شناسایی نقاط قوت رشد آن‌ها (نگرش‌های مثبت^۸، مهارت‌ها^۹، شایستگی‌ها^{۱۰} و ارزش‌هایی^{۱۱}) که باعث تقویت مسیرهای سالم رشد می‌شود، زمینه‌های توسعه (تعامل با خانواده، مدرسه، محله و جامعه، پشتیبانی، فرصت‌ها و منابع توسعه) را برای موفقیت فراهم می‌کند (بنسون، اسکیلز، هامیلتون و سسما، ۲۰۰۶). در حال حاضر نظریه‌های مرتبط با تحول مثبت نوجوانی در جوامع گوناگون، به‌خصوص در ارتباط با آموزش و پرورش، نگاه ویژه‌ای به سرمايه‌های تحولی دارند (سایورستن، اسکیلز و تومی، ۲۰۱۹).

از این رو، توجه روزافزون به سمت عواملی است که منجر به چنین رشد سالمی در نوجوانان می‌شوند، چراکه مدل‌های تحول و رشد سالم در نوجوانی به‌دنبال مفهوم‌سازی رشد سالم بزرگسالی هستند (لرنر، فلیس، فورمن و باورز، ۲۰۰۹). در واقع سرمايه‌های تحولی^{۱۲} در قلمرو روان‌شناسی مثبت‌نگر، سازه مهمی در آموزش و محیط زندگی جوانان و نوجوانان و ساختار مثبتی است که موفقیت همه کودکان و نوجوانان به آن‌ها وابسته است؛ این سازه به‌صورت مجموعه‌ای از ارتباطات^{۱۳}، فرصت‌ها^{۱۴}، ارزش‌ها^{۱۵} و مهارت‌هایی تعریف می‌شود که پیامدهای مثبتی را برای آن‌ها در پی دارد و به‌طورکلی در نوجوانان، احتمال افزایش موفقیت در تحصیل، کاهش رفتارهای پرخطر^{۱۶}، افزایش تاب‌آوری^{۱۷} و درنهایت بهزیستی^{۱۸} را به همراه دارد (شک، ما و لیو، ۲۰۱۵). سرمايه‌های تحولی که همسو با نظریه بوم‌شناختی برون‌برنر (۱۹۷۹) شکل

1. academic well-being

2. emotions

3. school value

4. school burnout

5. satisfaction with educational choice

6. schoolwork engagement

7. developmental assets

8. positive attitudes

9. skills

10. competences

11. values

12. developmental assets

13. relationship

14. opportunity

15. values

16. high risk behavior

17. resilience

18. well-being

همراه دارد که بخش جدایی‌ناپذیر زندگی تحصیلی است و بر برون‌دادهای تحصیلی‌شان اثرگذار است (مارتین و مارش، ۲۰۰۶). در واقع می‌توان گفت، تحول شناختی و اجتماعی عامل مهمی در بهبود عملکرد تحصیلی است (اسمیت و بارکر، ۲۰۰۹؛ کمبری، فولادچنگ، خرمايي، شيخ‌الاسلامي و جوکار، ۱۳۹۷).

با تحول روی‌آورد مثبت‌نگر در روان‌شناسی، سازه پايستگي تحصيلي^{۱۱} در جهت فرایندهای مثبت زندگی تحصیلی و بهزیستی تحصيلي دانش‌آموزان و در بستر سازه تاب‌آوری تحصيلي شکل گرفته است، اگرچه با آن متفاوت است (مارتین^{۱۲} و مارش^{۱۳}، ۲۰۰۸). نقل از میرزاییگی، بختیارپور، افتخار سعادی، مکنونی و پاشا، ۱۳۹۷؛ تاب‌آوری به ظرفیت فرد برای مقابله با مشکلات حاد یا مزمن اشاره دارد، درحالی‌که پايستگي تحصيلي به دنبال درک چگونگی برخورد دانش‌آموزان با فشارهای روزمره، مشکلات و چالش‌های رایج در مدرسه است (مثل گرفتن نمره پایین‌تر از انتظار، شکست در رقابت تحصيلي یا اضطراب امتحان و ارزیابی) که منابعی موقت برای کاهش انگیزه و درگیری تحصيلي به حساب می‌آیند (کولی، جینز و مارتین، ۲۰۱۷). پژوهش لکی، شگری، سپاه منصور و ابراهیمی (۱۳۹۷) حاکی از ارتباط بین تاب‌آوری تحصيلي و خودناتوان‌سازی تحصيلي بود که تأییدی بر این مطلب است. همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهد که پايستگي تحصيلي در یادگیرندگان به سازگاری تحصيلي (مارتین، کولمار، دیوی و مارش، ۲۰۱۰) و انگیزش (مارتین، یو، جینز و پاپ‌ورث، ۲۰۱۶) می‌انجامد. چنین ویژگی‌هایی باعث شده است تا پايستگي تحصيلي افزون بر تأثیر مستقیمی که بر برون‌دادهای تحصيلي دارد، به صورت یک متغیر واسطه‌ای احتمالی نیز در رابطه بین منابع فردی، خانوادگی و اجتماعی با برون‌دادهای تحصيلي، نقش داشته باشد. برای مثال، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که پايستگي با سازگاری تحصيلي، انگیزش و عوامل درگیری تحصيلي مانند خودکارآمدی، برنامه‌ریزی و پشتکار رابطه مثبت دارد (مارتین، ۲۰۱۴؛ مارتین، کولمار، دیوی و مارش، ۲۰۱۰؛ مارتین و دیگران، ۲۰۱۶). برخی از پژوهش‌ها نیز نقش واسطه‌ای پايستگي تحصيلي را مورد بررسی قرار داده‌اند؛ برای

گرفت، دو بعد دارد: بعد درونی سرمایه‌های تحوли^۱ (تحول آنچه در خود نوجوان و جوان، درونی شده است) و بعد بیرونی سرمایه‌های تحوли^۲ (آنچه دیگران برای نوجوان و جوان فراهم می‌کنند) (اسکلز، بنسون، رلکپارتاین، سسما و وان‌دلمن، ۲۰۰۶). چهار زیرمجموعه بعد درونی، تعهد به یادگیری^۳، ارزش‌های مثبت^۴، شایستگی‌های اجتماعی^۵ و هویت مثبت^۶ هستند و بعد بیرونی از چهار زیرمجموعه حمایت^۷، توانمندسازی^۸، مرزها و انتظارات^۹ و استفاده سازنده از زمان^{۱۰} تشکیل شده است (بنسون، اسکیلز و سیورتنس، ۲۰۱۱).

شواهد پژوهشی بسیاری از رابطه بین سرمایه‌های تحوли و برون‌دادهای فردی و تحصيلي در دانش‌آموزان و دانشجویان حمایت می‌کند؛ پژوهش پاشاک، هاگن، آلن و سلی (۲۰۱۴) نشان می‌دهد بین سرمایه‌های تحوли و نمرات دانشجویان، همبستگی مثبت وجود دارد. مطابق با یافته کارلیزل (۲۰۱۱)، برخورداری از سرمایه‌های تحوли بالا به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا روابط بهتر و سالم‌تری با معلمان، والدین و همسالان خود داشته باشند. بررسی چو، اوسک، ریگور، الدرچ و کاک (۲۰۱۰) نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که از سرمایه‌های تحوли و حمایت‌های همسالان برخوردار نیستند، بیشتر درگیر رفتارهای پرخطر می‌شوند. همچنین طبق یافته اسکلز و دیگران (۲۰۰۶)، افراد با سرمایه‌های تحوли بالاتر، در ساختارهای اجتماعی بیشتری شرکت می‌کنند و در مدرسه، عملکرد مطلوب‌تری دارند. نتایج پژوهش گلستانه، سلیمانی و دهقانی (۱۳۹۵) نیز در قالب یک مدل معادلات ساختاری از رابطه معنادار سرمایه‌های تحوли و پیشرفت تحصيلي حمایت می‌کند. افزون بر آن، نتایج پژوهش رضایی ورمزیار (۱۳۹۷) و سپهرنوش مرادی و حجازی (۱۳۹۷) نشانگر رابطه مستقیم و غیرمستقیم سرمایه‌های تحوли با بهزیستی روان‌شناختی است. بر اساس یافته‌های رضایی ورمزیار، سعدی‌پور، ابراهیمی‌قوام، دلاور و اسدزاده (۱۳۹۷)، بین سرمایه‌های تحوли و درگیری تحصيلي دانش‌آموزان در قالب یک مدل ساختاری، رابطه علی وجود دارد و این رابطه ممکن است به واسطه برخی عوامل دیگر نیز شکل بگیرد. فرایند تحصيلي، چالش‌ها، موانع و فشارهای روانی را برای یادگیرنده به

1. internal assets
2. external assets
3. commitment to learning
4. positive value
5. social competence

6. positive identity
7. support
8. empowerment
9. boundaries and expectations
10. constructive use of time

11. academic buoyancy
12. Martin, A. J.
13. Marsh, H. W.

روش

روش این پژوهش، همبستگی و جامعه آماری آن شامل همه دانش‌آموزان سال آخر دوره متوسطه شهر اهواز بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ داوطلب ورود به دانشگاه بودند. ملاک‌های ورود شرکت‌کنندگان در این پژوهش شامل تحصیل در سال آخر دوره متوسطه، شرکت در کنکور ورود به دانشگاه، مجرد بودن، و نداشتن سابقه بیماری‌های جدی پزشکی و روان‌پزشکی مستلزم مصرف دارو بود. جهت آزمون مدل پیشنهادی و فرضیه‌های پژوهش، با در نظر گرفتن تعداد متغیرها و بر اساس نظر متخصصان مدل‌یابی معادلات ساختاری (هومن، ۱۳۹۵)، نمونه‌ای با حجم ۴۰۰ نفر (با در نظر گرفتن احتمال اُفت آزمودنی‌ها، پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت) با استفاده از روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای^۱ انتخاب شد. به این ترتیب که پس از کسب مجوز لازم، از کل نواحی آموزش و پرورش شهر اهواز، یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد، سپس از بین مدارس ناحیه منتخب، دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه و از هر دبیرستان، دو یا سه کلاس پایه دوازدهم به صورت تصادفی برگزیده شدند. به منظور آگاهی از رضایت شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش، فرم رضایت‌نامه به آن‌ها تحویل داده شد. در این فرم تصریح شده بود که شرکت‌کنندگان می‌توانند در هر مرحله از پژوهش، به همکاری خود با پژوهشگر خاتمه دهند. همچنین در خصوص محرمانه بودن اطلاعات، به شرکت‌کنندگان اطمینان خاطر داده شد. پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص و مخدوش، همچنین حذف داده‌های پرت تک‌متغیری و چندمتغیری، تعداد ۳۵۳ پرسشنامه باقی‌مانده، تحلیل شدند. میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت‌کنندگان در پژوهش به ترتیب برابر با ۱۸/۰۶ و ۱/۴ سال بود. ابزارهای اندازه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش عبارت بودند از:

پروفایل سرمايه‌های تحولی^۲ (مؤسسه پژوهشی مینه‌سوتا^۳، ۲۰۰۵). پروفایل سرمايه‌های تحولی برای سنجش دو مؤلفه سرمايه‌های تحولی درونی و بیرونی ساخته شده است. هر کدام از این دو مؤلفه شامل زیرمقیاس‌هایی است که در مجموع مقیاس سرمايه‌های تحولی را تشکیل می‌دهند. ابعاد سرمايه‌های تحولی درونی یا شخصی شامل تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت،

مثال، کولی و دیگران (۲۰۱۷) نقش واسطه‌ای پايستگي تحصيلی را در رابطه بین اضطراب تحصيلی و راهبردهای یادگیری تأیید کردند. همچنین نتایج پژوهش شریف‌موسوی (۱۳۹۳) بیانگر نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصيلی در رابطه بین سرمايه‌های تحولی بیرونی و درگیری تحصيلی است. پژوهش بخشی و فولادچنگ (۱۳۹۷) نیز نشانگر نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصيلی در رابطه بین جوّ مدرسه و تاب‌آوری تحصيلی است.

بررسی متغیرهای این پژوهش به لحاظ نظری و عملی برای همه دانش‌آموزان، به‌ویژه داوطلبان ورود به دانشگاه حائز اهمیت است. تاکنون پژوهش‌های بسیاری به بررسی روابط پیشایندها و پیامدهای تحصيلی پرداخته‌اند اما اغلب این پژوهش‌ها به بررسی عوامل مرتبط با برون‌دادهای تحصيلی به صورت مجزا یا بدون در نظر گرفتن تأثیرات بافتی پرداخته‌اند و نقش عوامل بیرونی را در ارتباط با بهزیستی تحصيلی نسنجیده‌اند؛ بنابراین ضرورت پژوهش‌های این چنین، با توجه به اینکه موفقیت تحصيلی مقیاسی چندبعدی است و از عوامل درون فردی و برون فردی اثر می‌پذیرد و نیازمند تعامل یادگیرنده، خانواده و مدرسه است، مشخص می‌شود. با توجه به آنچه بیان شد و اهمیت بررسی عوامل مؤثر بر تحول مثبت نوجوانی و تأثیر آن بر برون‌دادهای تحصيلی، در این پژوهش کوشش شده است با بهره‌مندی از مفاهیم نظری، مدل جدیدی برای تبیین بهزیستی تحصيلی ارائه شود و با کمک الگوهای پیشین بتوان مفاهیم پژوهش از جمله سرمايه‌های تحولی را گسترش داد؛ از این رو، با هدف کلی ارائه مدلی از روابط مستقیم و غیرمستقیم سرمايه‌های تحولی و بهزیستی تحصيلی با نقش واسطه‌ای پايستگي تحصيلی، فرضیه‌های زیر آزمون شدند:

۱) مدل رابطه علی سرمايه‌های تحولی درونی و بیرونی با بهزیستی تحصيلی از طریق نقش واسطه‌ای پايستگي تحصيلی در داوطلبان ورود به دانشگاه برازش دارد.

۲) پايستگي تحصيلی در رابطه بین سرمايه‌های تحولی درونی و بهزیستی تحصيلی داوطلبان ورود به دانشگاه، نقش واسطه‌ای دارد.

۳) پايستگي تحصيلی در رابطه بین سرمايه‌های تحولی بیرونی و بهزیستی تحصيلی داوطلبان ورود به دانشگاه، نقش واسطه‌ای دارد.

مقیاس خودگزارش دهی، میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با ۳۱ ماده در طیف لیکرت می‌سنجد و دارای ۲ نوع نمره‌گذاری است که عبارت‌اند از طیف لیکرت هفت‌تایی و طیف لیکرت پنج‌تایی؛ به این صورت که ماده‌های ۱ تا ۸ زیرمقیاس ارزش مدرسه را در طیف هفت‌درجه‌ای، ماده‌های ۹ تا ۱۸ زیرمقیاس فرسودگی نسبت به مدرسه را در طیف هفت‌درجه‌ای (که به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود؛ یعنی نمرات بالا در آن به معنی فرسودگی کمتر است)، ماده‌های ۱۹ تا ۲۲ زیرمقیاس رضایت‌مندی تحصیلی را در طیف پنج‌درجه‌ای و ماده‌های ۲۳ تا ۳۱ زیرمقیاس درآمیزی با کار مدرسه را در طیف هفت‌درجه‌ای اندازه می‌گیرند. نمره بالا در این مقیاس نشان‌دهنده بهزیستی بالای تحصیلی دانش‌آموزان است.

تومینین-سوینی و دیگران (۲۰۱۲) روایی این مقیاس را از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی کردند و سازه‌های چهارگانه آن را مورد تأیید قرار دادند. همچنین آلفای کرونباخ این مقیاس را برای ابعاد چهارگانه ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی، و درآمیزی با کار مدرسه به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۶۴ و ۰/۹۴ محاسبه کردند. ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزار در ایران توسط مرادی، سلیمانی‌خشاب، شهاب‌زاده، صباغیان بغدادآباد و دهقانی (۱۳۹۵) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی تأییدی آن‌ها، وجود چهار عامل را در این مقیاس تأیید کرد. همچنین ضرایب اعتبار مرکب^۳ برای نمره کل و ابعاد ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی، و درآمیزی با کار مدرسه را به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۹۲ و ۰/۹۰ محاسبه کردند. در پژوهش مرادی (۱۳۹۶) نیز ضریب آلفای کرونباخ کل این مقیاس برابر ۰/۸۷، عامل ارزش مدرسه برابر ۰/۸۸، عامل فرسودگی نسبت به مدرسه برابر ۰/۷۳، عامل رضایت‌مندی تحصیلی برابر ۰/۷۳، و عامل درآمیزی با کار مدرسه برابر ۰/۷۵ گزارش شد.

اعتبار مقیاس در این پژوهش با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به‌دست آمد.

در این پژوهش برای تحلیل مقدماتی داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد و ضریب همبستگی)، برای ارزیابی مدل پیشنهادی از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و برای بررسی

شایستگی‌های اجتماعی و هویت مثبت، و ابعاد سرمایه‌های بیرونی یا بافتی شامل حمایت، توانمندسازی، انتظارات و استفاده‌سازنده از زمان است. این ابزار شامل ۵۸ ماده (۲۳ ماده سرمایه‌های تحولی بیرونی و ۳۵ ماده سرمایه‌های تحولی درونی) است و ماده‌های آن روی طیف چهاردرجه‌ای لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۴ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شود.

دهقان حصار (۱۳۹۰) در پژوهشی با انجام تحلیل عاملی اکتشافی روی این ابزار، دو عامل سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی را شناسایی و مقدار ضریب آلفا برای سرمایه‌های تحولی را ۰/۹۲ و برای هریک از مؤلفه‌های سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی را به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۹ گزارش کرده است. شریف‌موسوی (۱۳۹۳) نیز روایی سازه این ابزار را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی، تأیید و ضریب اعتبار زیرمقیاس‌های سرمایه‌های تحولی بیرونی خانواده، مدرسه و سایرین را به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۹ و ۰/۸۲ گزارش کرد.

اعتبار ابزار در این پژوهش با روش آلفای کرونباخ برای سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۷۸ به‌دست آمد.

مقیاس پایداری تحصیلی^۱ (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). این مقیاس دارای ۴ ماده است که در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره در این مقیاس به ترتیب ۵ و ۲۰ است.

اعتبار مقیاس پایداری تحصیلی با روش آلفای کرونباخ در پژوهش مارتین و مارش (۲۰۰۸) برابر ۰/۸۰ و در پژوهش ربیعی (۱۳۹۴) برابر ۰/۷۰ گزارش شده است. در پژوهش یوسف‌وند، قدم‌پور، صادقی و غلامرضایی (۱۳۹۷) نیز اعتبار مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به‌دست آمد و روایی محتوایی و صوری آن با استفاده از نظر متخصصان قلمرو روان‌شناسی تربیتی، مطلوب گزارش شد.

اعتبار مقیاس در این پژوهش با روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ به‌دست آمد.

مقیاس بهزیستی تحصیلی^۲ (تومینین-سوینی و دیگران، ۲۰۱۲). این مقیاس با تجمع ابعاد چهارگانه (ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و درآمیزی کار با مدرسه) و الگوبرداری از آن‌ها، گسترش پیدا کرده است. این

روابط غیرمستقیم متغیرها از روش بوت‌استرپ صدکی^۱ و بوت‌استرپ سوداری تصحیح شده^۲ استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) نمونه شرکت‌کننده در این پژوهش و نتایج آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین متغیرهای برون‌زا، میانجی و درون‌زا را نشان می‌دهد.

جدول ۱

شاخص‌های توصیفی و همبستگی متغیرها

متغیرها	<u>M</u>	<u>SD</u>	۱	۲	۳	۴
۱. سرمایه‌های تحولی درونی	۶۹/۴۰	۱۰/۱۶	۱			
۲. سرمایه‌های تحولی بیرونی	۵۴/۴۱	۸/۷۰	۰/۲۱*	۱		
۳. پایداری تحصیلی	۱۳/۰۹	۳/۳۱	۰/۲۸*	۰/۲۵*	۱	
۴. بهزیستی تحصیلی	۱۰۶/۴۰	۳۲	۰/۲۴*	۰/۲۰*	۰/۳۳*	۱

* $P \leq 0.01$

بر اساس جدول ۱، تمام متغیرهای پژوهش دارای همبستگی معنادار هستند. این امر نشانگر انتخاب مناسب متغیرها در این پژوهش بر اساس پیشینه پژوهشی و بررسی‌های انجام گرفته در گذشته است. پیش از تحلیل داده‌ها با استفاده از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، ابتدا پیش‌فرض‌های بهنجاری چندمتغیری، خطی بودن، هم‌خطی چندگانه و استقلال خطاها آزمون و تأیید شدند. جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون‌های کجی^۳ و کشیدگی^۴ استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ذکر شده است. با توجه به اینکه آماره‌های کجی و کشیدگی

جدول ۳

برازش مدل پژوهش بر اساس شاخص‌های برازندگی

شاخص برازندگی	X ²	df	χ ² /df	IFI	TLI	CFI	NFI	GFI	RMSEA	PCLOSE
مدل پیشنهادی	۴۵/۷۰	۱۱	۴/۱۵	۰/۹۴	۰/۸۹	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۶	۰/۰۹	۰/۰۵
مدل نهایی	۱۸/۵۳	۱۰	۱/۸۵	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۰۴	۰/۶۱

متغیرهای پژوهش همه بین ۲- و ۲+ بودند، فرض نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌شود. همچنین جهت بررسی هم‌خطی چندگانه، از آماره تحمل^۵ و عامل تورم واریانس^۶ استفاده شد که نتایج آن نیز مطابق با جدول ۲ بود. طبق این جدول، برای همه متغیرها آماره عامل تورم واریانس، کمتر از ۱۰ و آماره تحمل بیشتر از ۰/۱۰ بود؛ بنابراین مفروضه عدم هم‌خطی چندگانه رعایت شده بود. همچنین برای آزمون مفروضه استقلال خطاها از آزمون دوربین واتسون^۷ استفاده شد و مقدار آن برابر ۲/۰۸ به دست آمد که قرار داشتن آن در بازه ۲/۵-۱/۵، بیانگر رعایت مفروضه استقلال خطاها است.

جدول ۲

آزمون نرمال بودن داده‌ها و هم‌خطی متغیرهای برون‌زا

متغیر	کجی	کشیدگی	آماره تحمل	VIF
سرمایه تحولی بیرونی	-۰/۱۴	-۰/۵۷	۰/۹۱	۱/۰۹
سرمایه تحولی درونی	-۰/۱۹	-۰/۵۶	۰/۹۰	۱/۱۰
پایداری تحصیلی	۰/۲۲	-۰/۹۲	۰/۸۸	۱/۱۳
بهزیستی تحصیلی	۰/۱۰	-۰/۵۶	-	-

با توجه به رعایت مفروضه‌ها می‌توان ضرایب مسیر و برازندگی مدل پیشنهادی بر اساس معیارهای برازندگی را ارزیابی کرد. جدول ۳ برازش مدل پیشنهادی و نهایی آزمون شده را بر اساس شاخص برازندگی نسبت‌خی دو به درجه آزادی، شاخص برازندگی افزایشی^۸، شاخص برازندگی تطبیقی^۹، شاخص برازندگی غیرتطبیقی^{۱۰}، شاخص برازندگی^{۱۱}، ریشه دوم واریانس خطای تقریب^{۱۲} و احتمال نزدیکی برازندگی^{۱۳} نشان می‌دهد.

1. percentile bootstrap

2. bias-corrected bootstrap

3. skewness

4. kurtosis

5. tolerance

6. Variance Inflation Factor (VIF)

7. Durbin-Watson

8. Incremental Fit Index (IFI)

9. Comparative Fit Index (CFI)

10. Normed Fit Index (NFI)

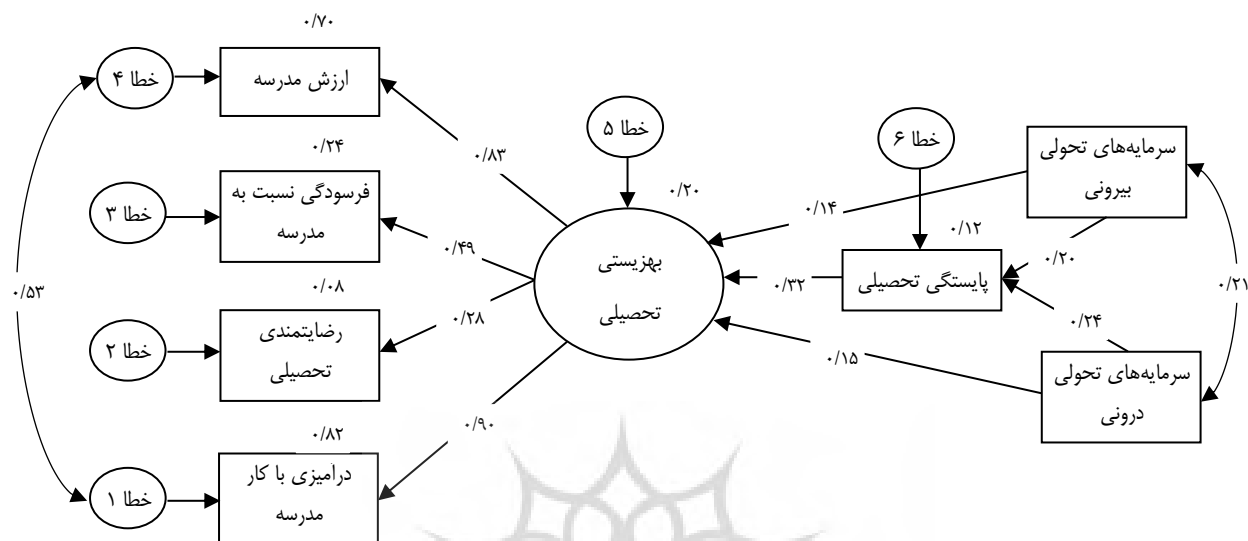
11. Goodness of Fit Index (GFI)

12. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

13. Possibility of close fit (PCLOSE)

برازندگی مدل اصلاح شده نهایی، دوباره مورد ارزیابی قرار گرفت و ملاحظه شد که مدل اصلاح شده نهایی در تمام شاخص‌های برازندگی از برازش مطلوبی برخوردار است. شکل ۱ ضرایب استاندارد مسیره‌ها را در مدل نهایی آزمون شده نشان می‌دهد.

طبق مقادیر به دست آمده در جدول ۳، مدل پیشنهادی در برخی شاخص‌های برازندگی از جمله ریشه دوم واریانس خطای تقریب دارای برازش مطلوبی نبود؛ از این رو، مدل پیشنهادی با همبسته کردن خطاهای زیرمقیاس‌های متغیر درون‌زا اصلاح شد و شاخص‌های



شکل ۱. ضرایب استاندارد مسیره مدل نهایی آزمون شده

درونی و بیرونی با پایستگی تحصیلی به صورت مستقیم رابطه مثبت معنادار وجود دارد.

الگوی ساختاری، مسیره‌ها و ضرایب استاندارد آن‌ها در مدل پیشنهادی و نهایی در جدول ۴ آمده است.

در این پژوهش برای تعیین معناداری رابطه غیرمستقیم متغیرها و بررسی نقش واسطه‌ای پایستگی تحصیلی، از آزمون بوت‌استرپ استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۵ آورده شده است. بدین منظور، ابتدا اثر کلی متغیر برون‌زا به درون‌زا بدون حضور واسطه تعیین شد که نتایج نشان داد، بین سرمایه‌های تحول درونی و بیرونی با بهبودی تحصیلی بدون حضور پایستگی تحصیلی، رابطه معنادار وجود دارد.

جدول ۴

ضرایب مسیر استاندارد مربوط به اثرهای مستقیم متغیرها در مدل پیشنهادی

مدل نهایی	مدل پیشنهادی	
	P	β
سرمایه‌های تحولی درونی ← بهبودی تحصیلی	0.008	0.14
سرمایه‌های تحولی بیرونی ← بهبودی تحصیلی	0.005	0.15
پایستگی تحصیلی ← بهبودی تحصیلی	0.001	0.27
سرمایه‌های تحولی درونی ← پایستگی تحصیلی	0.001	0.24
سرمایه‌های تحولی بیرونی ← پایستگی تحصیلی	0.001	0.20

جدول ۵

آزمون واسطه‌گری با استفاده از روش بوت‌استرپ

مسیره‌ها	ضرایب استاندارد	
	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم
سرمایه تحولی درونی به بهبودی تحصیلی	0.14*	0.07*
تحصیلی از طریق پایستگی تحصیلی	0.27*	0.20*
سرمایه تحولی بیرونی به بهبودی تحصیلی	0.15*	0.06*
تحصیلی از طریق پایستگی تحصیلی	0.24*	0.20*

*P ≤ 0.1

مطابق با جدول ۴، تمام مسیره‌های مستقیم در مدل نهایی معنادار هستند. به این صورت که بین سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی با بهبودی تحصیلی به صورت مستقیم رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین رابطه مستقیم بین پایستگی تحصیلی و بهبودی تحصیلی مثبت معنادار است و بین سرمایه‌های تحولی

مطابق با جدول ۵، آزمون واسطه‌گری نشان داد، با وجود معنادار بودن روابط غیرمستقیم، روابط مستقیم سرمايه‌های تحولی درونی و بیرونی با بهزیستی تحصیلی همچنان معنادار بود؛ بنابراین پایستگی تحصیلی در این روابط، واسطه جزئی است.

بحث

این پژوهش به تلویحات بسیاری در زمینه تحول مثبت نوجوانی و رابطه آن با بروندهای تحصیلی منجر شد. نخستین یافته این پژوهش معنادار بودن مسیر مستقیم سرمايه‌های تحولی درونی و بیرونی به بهزیستی تحصیلی بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (اسکالز و دیگران، ۲۰۰۶؛ پاشاک و دیگران، ۲۰۱۴؛ سپهرنوش مرادی و حجازی، ۱۳۹۴؛ کارلیزل، ۲۰۱۱) همسو بود. در تبیین این یافته در خصوص تأثیر سرمايه‌های تحولی درونی بر بهزیستی تحصیلی می‌توان گفت، از دلایل افزایش تنیدگی در محیط‌های یادگیری و کاهش رضایت‌مندی تحصیلی، تفکیک کارکردهای عاطفی و ویژگی‌های فردی از کارکردهای تحصیلی است (ویگفیلد و دیگران، ۲۰۰۶). با توجه به اینکه سرمايه‌های تحولی بر نقاط مثبت نوجوانان و جوانان تمرکز دارد و با علم به تأثیر عوامل شناختی و فردی بر بروندهای تحصیلی، می‌توان این تأثیر را در چارچوب سرمايه‌های تحولی درونی تبیین کرد. دانش‌آموزان با سرمايه‌های تحولی درونی بالاتر، دارای حس انسجام و یکپارگی هستند و از رضایت کلی و تحصیلی برخوردارند (سپهرنوش مرادی و حجازی، ۱۳۹۷). با توجه به تعریف سرمايه‌های تحولی درونی به‌عنوان خصوصیات مانند انگیزه و تعهد به پیشرفت تحصیلی و یادگیری مادام‌العمر، ارزش‌های مثبت شخصی، شایستگی‌های اجتماعی (مانند مهارت‌های ارتباطی و ارتباطی) و خصوصیات هویت شخصی (مانند چشم‌انداز آینده خوش‌بینانه و احساس هدف، می‌توان ارتباط این متغیر و مؤلفه‌های آن را با بهزیستی تحصیلی تبیین کرد (چو و دیگران، ۲۰۱۰).

رابطه سرمايه‌های تحولی بیرونی و بهزیستی تحصیلی همسو با یافته‌های پیشین (بنسون و دیگران ۲۰۱۱؛ سپهرنوش مرادی و حجازی، ۱۳۹۴؛ رضائی ورمزیار و دیگران، ۱۳۹۷)، در قالب نظریه

بوم‌شناختی بروفن‌برنر (۱۹۷۹) قابل تبیین است. با توجه به اینکه بعد بیرونی- بافتی سرمايه‌های تحولی، تجارب مثبتی است که کودکان و افراد جوان در زندگی روزمره از رابطه با مردم و نظام اجتماعی خود دریافت می‌کنند، این تجارب می‌تواند بر بهزیستی تحصیلی آن‌ها اثرگذار باشد. از مؤلفه‌های مهم سرمايه‌های تحولی بیرونی، خانواده و مدرسه است. هنگامی که فرزندان در زمینه خانوادگی مساعدی رشد می‌کنند، زمینه برای رشد سالم جسمانی و روانی، به‌ویژه در سنین نوجوانی، فراهم می‌شود. افزون بر آن، الگوهای ارتباطی در خانواده و عواملی همچون نگرش والدین به تحصیل، می‌تواند نقش بسزایی در انگیزش، خودکارآمدی (گردس^۱ و مالیکوردت^۲، ۱۹۹۴ نقل از گلستانه و دیگران، ۱۳۹۵) و بهزیستی تحصیلی فرزندان داشته باشد. نقش مدرسه نیز به‌عنوان یکی از سرمايه‌های تحولی بیرونی در تبیین بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان قابل انکار نیست. پژوهش‌ها نشان می‌دهد تعامل‌های دانش‌آموزان در مدرسه، ارتباط معناداری با درآمیزی و مشارکت فعالانه آن‌ها در امر تحصیل دارد؛ به عبارت دیگر، هرچه منابع حمایتی دانش‌آموزان بیشتر و کارآمدتر باشد، بروندهای تحولی بالایی مانند موفقیت و بهزیستی تحصیلی شکل می‌گیرد (اسمیت و بارکر، ۲۰۰۹). افرادی که از سطوح بالاتر سرمايه‌های تحولی بیرونی برخوردارند، احتمالاً در مقایسه با افرادی که از این‌گونه حمایت‌ها محروم‌اند، حرمت خود بیشتری دارند. این سرمايه‌ها منجر به رویکرد مثبت و خوش‌بینانه‌ای می‌شود که برای بهزیستی آن‌ها سودمند است (رضائی ورمزیار، ۱۳۹۷).

مطابق با یافته‌های پژوهش، بین سرمايه‌های تحولی با پایستگی تحصیلی نیز رابطه مثبت وجود دارد. پژوهش‌های پیشین (ریبئی، ۱۳۹۴؛ مارش و مارتین، ۲۰۰۸) نیز نتایج مشابهی را در خصوص عوامل مؤثر بر پایستگی تحصیلی به‌دست آوردند. مارش و مارتین (۲۰۰۸) بر این باورند که پیشایندهای پایستگی تحصیلی در دو سطح فردی و اجتماعی (مدرسه، خانواده و همسالان)، در فرایند تحصیل مؤثرند. در تبیین رابطه مستقیم پایستگی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی که همسو با یافته‌های پیشین (لکی و دیگران، ۱۳۹۷؛ مارتین، ۲۰۰۴؛ مارتین و دیگران، ۲۰۱۰؛ مارتین و دیگران، ۲۰۱۶) است می‌توان گفت، با توجه به اینکه پایستگی

پشتوانه‌های نظری مدل پیشنهادی (نظریه بوم‌شناختی برنر و نظریه تحول نوجوانی بنسون)، موفقیت و بهزیستی تحصیلی از تعامل کارآمد ویژگی‌های درون‌فردی و اجتماعی حاصل می‌شود؛ بنابراین می‌توان از طریق غنی‌سازی محیط اجتماعی دانش‌آموزان و پرورش توانمندی‌های فردی آن‌ها، افزون بر تأثیرگذاری مستقیم بر برون‌دادهای تحصیلی، در جهت شناخت عوامل واسطه‌ای از جمله پایستگی تحصیلی نیز تلاش کرد. با توجه به اینکه امروزه در سطح بین‌المللی از چارچوب نظری سرمایه‌های تحولی در جهت ارتقای تحول مثبت نوجوانان استفاده می‌شود (سایورستن و دیگران، ۲۰۱۹)، توصیه می‌شود این چارچوب در اولویت‌های برنامه‌ریزی آموزشی در سطح ملی نیز قرار بگیرد.

این پژوهش با محدودیت‌های نیز همراه بود. استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی، خلأ پژوهشی یا گزارش‌های اندک در چارچوب متغیرهای پژوهش و جامعه پژوهش که داوطلبان ورود به دانشگاه بودند و با چالش کنکور مواجه بودند، از جمله این محدودیت‌ها بود که تعمیم و تفسیر نتایج را نیازمند احتیاط ویژه می‌کند. انجام پژوهش‌های مکمل با روش‌های تجربی و علی-مقایسه‌ای به‌ویژه با کنترل جنس دانش‌آموزان، در این زمینه پژوهشی پیشنهاد می‌شود.

منابع

بخشی، ن. و فولادچنگ، م. (۱۳۹۷). رابطه جو مدرسه و تاب‌آوری تحصیلی: نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵ (۳۰)، ۸۰-۵۱.

دهقان حصار، م. (۱۳۹۰). *رابطه سرمایه‌های تحولی و خودتنظیمی با هویت اخلاقی در دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

ربیعی، م. (۱۳۹۴). پایستگی تحصیلی: نقش عوامل پایدار و ناپایدار روان‌شناختی. *مشاوره کاربردی*، ۵ (۲)، ۵۶-۳۷.

رضائی ورمزیار، م. (۱۳۹۷). رابطه بین حمایت‌های اجتماعی ادراک‌شده با بهزیستی روان‌شناختی: نقش واسطه‌ای سرمایه‌های تحولی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵ (۵۸)، ۱۷۵-۱۷۸.

رضائی ورمزیار، م.، سعدی‌پور، ا.، ابراهیمی قوام، ص.، دلاور، ع. و اسدزاده، ح. (۱۳۹۷). الگوی ساختاری نقش میانجی سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه روان‌شناختی در پیوند بین سرمایه‌های تحولی

تحصیلی، دانش‌آموز را مقابل تهدیدها، موانع و فشارها در حیطه تحصیلی توانمند می‌سازد، این احساس در زمینه تحصیل باعث افزایش تلاش و پشتکار شده و بر یادگیری موفق و ثمربخش تأثیر می‌گذارد. بدین صورت که نخست باعث به ثمر رسیدن لیاقت‌ها، توانایی‌ها و پیشرفت علمی، سپس باعث افزایش موفقیت تحصیلی و درنهایت منجر به بهزیستی تحصیلی می‌شود.

همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد پایستگی تحصیلی واسطه جزئی در رابطه بین سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی با بهزیستی تحصیلی است؛ به این معنی که سرمایه‌های تحولی افزون بر تأثیر مستقیم، از طریق افزایش پایستگی تحصیلی نیز منجر به بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شوند. در تبیین نقش واسطه‌ای پایستگی تحصیلی همسو با شریف موسوی (۱۳۹۳)، کولی و دیگران (۲۰۱۷)، گلستانه و دیگران (۱۳۹۵) و بخشی و فولادچنگ (۱۳۹۷) می‌توان گفت، خانواده، مدرسه و سایر منابع حمایتی، با ارتقای سرمایه‌های تحولی بیرونی سبب می‌شوند تا دانش‌آموزان، به‌ویژه داوطلبان ورود به دانشگاه که با چالش کنکور مواجه هستند، در مقابله با سختی‌ها و موانع تحصیلی از خود تاب‌آوری و پایستگی بیشتری نشان دهند. در چنین موقعیتی است که فرد می‌تواند به واسطه این پایستگی تحصیلی، به پیشرفت و موفقیت‌های بیشتری دست یابد و بهزیستی تحصیلی داشته باشد. ماستن^۱ (۲۰۰۱) نقل از بخشی و فولادچنگ، (۱۳۹۷) بر این باور است که پایستگی تحصیلی، انگیزه دانش‌آموز را برای درگیری با تکالیف تحولی و غلبه بر موانع و چالش‌ها ترغیب می‌کند؛ بنابراین، دانش‌آموزی که دارای ویژگی‌های مثبت درونی از جمله تعهد، هویت مثبت، ارزش‌ها و شایستگی‌های اجتماعی است و در عین حال از منابع حمایتی مانند خانواده، مدرسه و همسالان برخوردار است، در مواجهه با این چالش‌ها پایستگی بیشتری از خود نشان داده و در نتیجه، فرسودگی کمتر، درگیری تحصیلی بیشتر و باورهای ارزشی قوی‌تر نسبت به مدرسه، و رضایت‌مندی تحصیلی بیشتری را تجربه خواهد کرد.

یافته‌های این پژوهش الگوی مناسبی را در اختیار دانش‌آموزان، دانشجویان و صاحب‌نظران قرار می‌دهد، چراکه مطابق با

- The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in Child Development and Behavior*, 41, 197-230.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sempa, A., Jr. (2006). *Positive youth development: Theory, research, and applications*. In R. M. Lerner (Ed.). *Theoretical models of human development* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carlisle, M. (2011). Healthy relationships and building developmental assets in middle school students. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 18-32.
- Chew, W., Osseck, J., Raygor, D., Eldridge-Houser, J., & Cox, C. (2010). Developmental assets: Profile of youth in a juvenile justice facility. *Journal of School Health*, 80(2), 66-72.
- Collie, R. J., Ginns, P., Martin, A. J., & Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effects on learning strategies: an investigation of English-and Chinese-speaking Australian students. *Educational Psychology*, 37(8), 947-964.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development*. (3rd ed., pp. 524-558). New York, NY: Wiley.
- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 86-107.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267-282.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' بیرونی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۷(۱)، ۳۷-۹.
- سپهرنوش مرادی، ف. و حجازی، ا. (۱۳۹۷). رابطه سرمايه‌های تحولی خانواده، مدرسه و سايرين با بهزیستی روان‌شناختی: نقش واسطه‌ای امید. *مجله دست‌آورد‌های روان‌شناختی*، ۲۵(۲)، ۹۰-۷۳.
- شريف موسوی، ف. (۱۳۹۳). سرمايه‌های تحولی و درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران
- کمری، س.، فولادچنگ، م.، خرمایی، ف.، شیخ‌الاسلامی، ر. و جوکار، ب. (۱۳۹۷). تبیین علی‌مشغولیت تحصیلی بر اساس شناخت اجتماعی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۴(۵۵)، ۲۸۴-۲۶۹.
- گلستانه، م.، سلیمانی، ل. و دهقانی، ی. (۱۳۹۶). رابطه سرمايه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی: با نقش میانجی سرمايه روان‌شناختی. *دست‌آورد‌های روان‌شناختی*، ۲۴(۱)، ۱۵۰-۱۲۷.
- لکی، د.، شکری، ا.، سپاه‌منصور، م. و ابراهیمی، س. (۱۳۹۷). رابطه تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۴(۵۵)، ۳۴۱-۳۲۸.
- مرادی، م. (۱۳۹۶). ارائه مدلی علی-تجربی از بررسی نقش واسطه‌گری درآمیزی تحصیلی در رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۹(۱)، ۹۰-۶۸.
- مرادی، م.، سلیمانی‌خشاب، ع.، شهاب‌زاده، ص.، صباغیان بغدادآباد، ح. و دهقانی‌زاده، م. (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۷(۲۶)، ۱۴۸-۱۲۳.
- میرزاییگی، ا.، بختیارپور، س.، افتخار‌صعادی، ز.، مکوندی، ب. و پاشا، ر. (۱۳۹۷). مقایسه سرزندگی تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه، انگیزه پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه دوم شهر ایلام. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲ (ویژه‌نامه)، ۱۰۸۵-۱۱۰۴.
- هومن، ح. (۱۳۹۵). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل (با اصلاحات)*. تهران: انتشارات سمت
- یوسفوند، م.، قدم‌پور، ع.، صادقی، م. و غلامرضایی، س. (۱۳۹۷). نقش پايستگي آموزشی، مکان کنترل و هیجان‌ات تحصیلی در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی. *تدریس پژوهی*، ۶(۴)، ۱۴۴-۱۲۷.
- Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011).

- developmental assets and service leadership. *International Journal on Disability and Human Development*, 14(3), 275-283.
- 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.
- Soares, A. S. B., Pais-Ribeiro, J. L., & Silva, I. M. S. L. (2019). Developmental Assets Predictors of Life Satisfaction in Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 236.
- Syvrtsen, A. K., Scales, P. C., & Toomey, R. B. (2019). Developmental assets framework revisited: confirmatory analysis and invariance testing to create a new generation of assets measures for applied research. *Applied Developmental Science*, 1-16.
- 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.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional, and personality development*. Volume 3 of the *Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 933-1002). Hoboken, NJ: Wiley.
- everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.
- Martin, A. J., Yu, K., Ginns, P., & Papworth, B. (2016). Young people's academic buoyancy and adaptability: A cross-cultural comparison of China with North America and the United Kingdom. *Educational Psychology*. Retrieved May 26, 2019 from <https://www.tandfonline.com>
- Martin, A., Colmar, S., Davey, L., & Marsh, H. (2010). Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: Do the '5Cs' hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80, 473-496.
- Pashak, T., Hagen, J., Allen, J., & Selley, R. (2014). Developmental assets: Validating a model of successful adaptation for emerging adults. *College Student Journal*, 48(2), 243-248.
- Search Institute. (2005). *Developmental Assets Profile. User manual*. Minneapolis, MN: Author. Retrieved March 20, 2019 from <http://www.search-institute.org/sites/default/files/a/FluidDAP-User-Guide-1-2016.pdf>
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma, A., & van Dulmen, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29(5), 691-708.
- Shek, D. T., Ma, C. M., & Liu, T. T. (2015). Adolescent

