۸۵ -۱۰۸

تأثیر حمایت اجتماعی ادراک‌شده، سرمایه‌های تحولی و روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان: آزمون الگویی مفهومی*

◉ مرادعلی رضائی ورمزیار[۱] ◉ دکتر اسماعیل سعدی‌پور[۲] ◉ دکتر صغری ابراهیمی‌قوام[۳] ◉ دکتر علی دلاور[۴]

چکیده: هدف پژوهش حاضر، طراحی و ارزیابی الگویی ساختاری از متغیرهای اجتماعی و فردی مؤثر بر درگیری تحصیلی بود. به این منظور ۵۱۱ دانش‌آموز سال سوم دبیرستانهای شهر همدان (۲۵۶ پسر و ۲۵۵ دختر) در سال تحصیلی ۹۶- ۱۳۹۵ به روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند. آنها به پرسشنامه‌های حمایت اجتماعی ادراک‌شده (زیمت، دالم، زیمت و فارلی، ۱۹۸۸)، پروفایل سرمایه‌های تحولی (بنیاد پژوهشی مینه‌سوتا، ۲۰۰۵)، سرمایه روان‌شناختی (لوتانز، آوولیو، آوی و نورمن، ۲۰۰۷)، بهزیستی روان‌شناختی (ریف، ۱۹۸۹) و درگیری تحصیلی سالملا- آرو و آپادایا (۲۰۱۲) پاسخ دادند. برای آزمودن الگوی پیشنهادی پژوهش، از روش الگویابی معادلات ساختاری، با تبعیت از رویکرد دومرحله‌ای اندرسون و گربینگ استفاده شد. الگوی پیشنهادی درگیری تحصیلی در جامعه پژوهش برازنده بود ($AESM$ =۱/۸۷ ، X^2/DF = ۰/۰۰۴). تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که اثر حمایت اجتماعی ادراک شده بر درگیری تحصیلی بیش از آنکه مستقیم باشد، غیرمستقیم است. بنابراین، سرمایه‌های تحولی، سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی میانجیگرهای کامل و تقویت کننده میان حمایت اجتماعی ادراک شده و درگیری تحصیلی اند. در این میان، نقش میانجیگر بهزیستی روان‌شناختی به عنوان متغیر سطح دوم، از طریق سرمایه‌های تحولی و سرمایه روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی تأیید نشده است. درنهایت مقادیر مجذور همبستگیهای چندگانه(R^2) برای توابع ساختاری نشان داد که این الگو ۳۷ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین می‌کند. نتیجه اینکه، با افزایش حمایتهای اجتماعی ادراک شده می‌توان میزان سرمایه‌های تحولی، سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان را بهبود بخشید تا این عوامل در کنار یکدیگر شرایط ایجاد درگیری تحصیلی را برای آنان فراهم سازند.

کلید واژگان: حمایت اجتماعی ادراک‌شده، سرمایه‌های تحولی، سرمایه روان‌شناختی، بهزیستی روان‌شناختی، درگیری تحصیلی

☑ تاریخ دریافت: ۹۷/۰۳/۲۲ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۳/۰۴

* این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. (**نویسنده مسئول**) دانش آموخته دوره دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی. arezaei039@gmail.com
۲. استاد گروه روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی. ebiabangard@yahoo.com
۳. دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی. abrahimighavamabadi@atu.ac.ir
۴. استاد گروه روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی. delavarali@yahoo.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

پیشگفتار

در درازنای هفت دههٔ گذشته پژوهشگران و مربیان، علاقه ای روزافزون به مفهوم درگیری تحصیلی[1]، همچون راهی برای بهبود ناخشنودی، پیشگیری از خستگی، افزایش انگیزه و درگیر کردن دانش‌آموزان در فعالیتهای مرتبط با آموزشگاه، برای افزایش سطح موفقیت و درک پیشرفتهای مثبت آنان نشان داده‌اند (لی و لرنر[2]، ۲۰۱۱؛ سالملا ـ آرو و آپادایا[3]، ۲۰۱۳، به نقل از الرشیدی، فان و نگو[4]، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان زمانی درگیرند که جذب کار خود می‌شوند و باوجود چالشها و تنگناها، بر انجام دادن آن پافشاری می‌کنند و از انجام دادن کار خود لذتی چشمگیر می‌برند (اشلکتی[5]، ۱۹۹۴). درگیرنشدن یا بی‌تفاوتی که بر تلاش نکردن و نداشتن پایداری اشاره دارد، سبب می‌شود که دانش‌آموزان سرمایه‌گذاری بایسته و بسنده برای تکالیف درسی خود نکنند (فین[6]، ۱۹۸۹).

باوجود سودهای بیشمار درگیری تحصیلی، برخی دانش‌آموزان در فعالیتهای مربوط به یادگیری شرکت نمی‌کنند. شمار دانش‌آموزانی که با تکالیف درسی درگیر نمی‌شوند بیش از دوسوم دانش‌آموزان دبیرستان ابراز شده است (سیدلاک، ویلر، پولین و کیوزیک[7]، ۱۹۸۶؛ به نقل از کوتران و انیس[8]، ۲۰۰۰). درباره وضعیت درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی تاکنون آماری در دست نیست؛ ولی اگر به گفتهٔ فین و راک[9] (۱۹۹۳) یکی از پیامدهای درگیر نشدن را ترک تحصیل دانش‌آموزان بدانیم، بر پایه آمار، ۱۶۹ هزار تن از مجموع ۱۰۴۵۸۷۴ دانش‌آموز کشور که در سال آموزشی ۹۱-۱۳۹۰ پایه سوم راهنمایی را پشت سر گذاشته‌اند، در سال ۹۴-۱۳۹۳، به پایان دوره نرسیده و به‌نوعی ترک تحصیل‌کرده‌اند (زرافشان، ۱۳۹۴). بنابراین ازآنجاکه درگیری تحصیلی برای یادگیری حیاتی است (زینژیر[10]، ۲۰۰۸)، تاکنون پژوهشهایی با روش همبستگی، مداخله‌ای و الگوی معادلات ساختاری، برای شناسایی سازه‌های همبسته و پیش‌بینی کننده سازه درگیری، انجام‌گرفته است، ولی بیشتر این پژوهشها یا به بررسی سازه‌های فردی کارساز بر درگیری تحصیلی پرداخته‌اند یا سازه‌هایی، به شکل یک‌بعدی بررسی‌شده‌اند. درحالی‌که با توجه به ماهیت چندسازه‌ای رفتارهای آدمی، درگیری تحصیلی باید در قالب الگوهای ساختاری شامل سازه‌های فردی و محیطی بررسی شود که بتوان امید به درکی بهتر از آن داشت (رودریگز فرناندز[11] و همکاران، ۲۰۱۶).

1. Academic engagement
2. Li & Lerner
3. Salmela-Aro & Upadaya
4. Alrashidi, Phan & Ngu
5. Schlechty
6. Finn
7. Sedlak, Wheeler, Pullin & Cusick
8. Cothran & Ennis
9. Rock
10. Zyngier
11. Rodríguez-Fernández

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

چارچوب نظری پژوهش

به‌طورکلی درگیری به معنای همکنشی ویژگیهای فردی با ویژگیهای باارزش محیطی است (اسکینر، کیندرمان و فورر[1]، ۲۰۰۹). نظریه‌های گذرگاه زندگی الدر[2] (۱۹۹۸)، بوم‌شناختی برونفن‌برنر[3] (۱۹۷۷) و تحول مثبت جوانی لرنر و همکاران (۲۰۰۵)، همگی بر تأثیر بافت بر فرد و رفتار سازگار (همچون درگیری تحصیلی) در اثنای دوران نوجوانی تأکید کرده‌اند. باورز[4] و همکاران (۲۰۱۲) بر این باورند که مؤلفه‌های تحول مثبت جوانی در پیوستگی سودمند بافت و فرد کسب می‌شود و فرد دارای تحول مثبت با امید به آینده در فعالیتهای تحصیلی و اجتماعی درگیر می‌شود. در بیشتر الگوهایی هم که به تبیین درگیری پرداخته‌اند، توالی مفاهیم و متغیرهای محیط - شخص - کنش، در نظر گرفته‌شده است (مثلاً راموس دیاز[5] و همکاران، ۲۰۱۶؛ کانل و ولبورن[6]، ۱۹۹۰؛ اسکینر و همکاران، ۲۰۰۹؛ ریو[7]، ۲۰۱۲) که خود روشنگر همکنشی میان متغیرهای بافتی و شخصی در درگیری تحصیلی است. برخی پژوهشهای دیگر تأثیر بافت- شخص را بر درگیری، به‌گونه ای دیگر بیان کرده‌اند. اینها بر پایه الگوی درگیری کاری و الگوی زانتوپولو[8] و همکاران (۲۰۰۷) و باکر و دمروتی[9] (۲۰۰۸)، دو دسته از منابع را روی درگیری کارساز می‌دانند که عبارت‌اند از: منابع اجتماعی و منابع شخصی (اسلامی، درتاج، سعدی‌پور و دلاور، ۱۳۹۵).

شواهد تجربی و الگوهایی همچون، سنجرز[10] (۲۰۱۳)، وینک، آوونیل و لوبلا[11] (۲۰۱۱)، محققی (۱۳۹۴)، اسلامی و همکاران(۱۳۹۵) و دیس[12] (۲۰۰۹) در تبیین درگیری کاری یا تحصیلی از میانجیگری منابع شخصی (خودکارآمدی، خوش‌بینی و عزت‌نفس) در رابطهٔ میان منابع اجتماعی و درگیری خبر می‌دهند. از الگوی الزامات- منابع کاری این‌گونه برداشت می‌شود افراد هنگامی که با الزامات و تکالیف تحصیلی روبه‌رو می‌شوند، اگر از منابع اجتماعی بالایی برخوردار باشند، با آرزومندی، تکالیف تحصیلی را گزینش و انجام می‌دهند (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۵).

دانش‌آموزان به گونه ای ذاتی درگیر یا ناکوشا نیستند. در عوض، درگیری تحصیلی دانش‌آموزان منعطف و پویا (مالوی[13]، پارسونز[14] و پارسونز، ۲۰۱۳) تحت تأثیر شرایط و موقعیتهای ویژه است (پارسونز، نولاند[15]

1. Skinner, Kindermann & Furrer
2. Elder
3. Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory
4. Bowers
5. Ramos-Díaz
6. Connell & Wellborn
7. Reeve
8 Xanthopoulou
9. Bakker & Demerouti
10. Sengers
11. Vink, Ouweneel & Le Blanc
12. Deese
13. Malloy
14. Parsons
15. Nuland

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

و پارسونز، ۲۰۱۴) و نمی‌تواند جدا از پیرامونشان باشد (فردریکس و مک‌کالسکی[1]،۲۰۱۲)؛ بنابراین به نظر می‌رسد حمایتهای اجتماعی بر درگیری دانش‌آموزان اثربخش باشد. یافته‌های شماری از پژوهشهای انجام‌شده (از جمله ویرچیو، کیفر، اَلی و الربراک[2]، ۲۰۱۵) گویای این است که بودن پیوندهای مثبت و حمایتی بزرگسالان با دانش‌آموزان در خانواده و مدرسه زمینه‌ساز درگیری فعالانه دانش‌آموزان در فعالیتهای یادگیری است. حمایت اجتماعی به دو گونه دریافت شده و ادراک‌شده مطالعه می‌شود. حمایت اجتماعی ادراک شده به معنای ادراک فرد از در دسترس بودن حمایت با توجه به بسندگی و چگونگی آن است (سورنسن و وانگ[3]، ۲۰۰۹). جایارتنا[4] (۲۰۱۴) در پژوهش خود گزارش کرده است که حمایت اجتماعی ادراکی نقش با ارزشی در سطح درگیری تحصیلی بازی می‌کند. بزرگسالان مراقب بیرون خانواده، نقش باارزشی در ارائه شماری از سرمایه‌های تحولی و بنابراین، در بهبود بهزیستی نوجوان ایفا می‌کنند (اسکیلز، بنسون و مانِس[5]، ۲۰۰۶). پژوهشهای دیگری، حمایت اجتماعی ادراک‌شده را در گرایش مثبت نسبت به مدرسه [که از جمله سرمایه‌های تحولی است] (لی[6]، ۱۹۸۴) و کاهش دلهره برای افزایش درگیری تحصیلی (جایاراتنا، ۲۰۱۵) کارساز دانسته‌اند باوجوداینکه سازه‌های محیطی نقشی ارزشمند در درگیری تحصیلی دارند (روزر، اکلز و سامورف[7]، ۱۹۹۸)، شواهدی همچون پژوهشهای راموس ـ دیاز و همکاران (۲۰۱۶)، رودریگز ـ فرناندز و همکاران (۲۰۱۶)، وانگ و اکلز (۲۰۱۳) و اسکینر و پیتزر[8](۲۰۱۲) نشان می‌دهند که رابطهٔ میان حمایت اجتماعی و درگیری تحصیلی بیش از آنکه مستقیم باشد، غیرمستقیم است که در ادامه به شناساندن متغیرهای (منابع) شخصی میانجیگر احتمالی پرداخته می‌شود.

به نظر می‌رسد یکی از منابع شخصی میانجی احتمالی در پژوهش حاضر-که کودکان و نوجوانان از مردم و نظام اجتماعی[9] خود در زندگی روزانه دریافت می‌کنند (بنیاد پژوهشی مینه‌سوتا[10]، ۲۰۰۲) - سرمایه‌های تحولی باشد که ویتامینهای رشد[11] ـ آموخته‌ها و کیفیتهای بایسته مثبت برای رشد روانی و اجتماعی سالم در دوران کودکی و نوجوانی هستند (بنیاد پژوهشی، ۲۰۰۵). سرمایه‌های تحولی، دربرگیرنده چهل مؤلفه‌اند که به دو بعد بنیادی درونی[12] و بیرونی[13] بخش می‌شوند. یافته‌های پژوهش

1. Fredricks & McColskey
2. Virtue, Kiefer, Alley & Ellerbrock
3. Sorensen & Wang
4. Jayarathna
5. Scales, Benson & Mannes
6. Lee
7. Roeser, Eccles & Sameroff
8. Pitzer
9. Socializing system
10. Minnesota Search Institute
11. Development vitamins
12. Internal
13. External

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

اسمیت و بارکر[1] (۲۰۰۹) از پیوند مثبت سرمایه‌های تحولی با بهزیستی و موفقیت در میان جوانان حمایت می‌کند(بنسون، ۲۰۰۳). اسکیلز و همکاران (۲۰۰۶) اظهار داشته‌اند که بزرگسالان مراقب بیرون از خانواده خود جوانان، نقشی ارزشمند در ارائه شماری از سرمایه‌های تحولی نوجوان ایفا می‌کنند. سپهرنوش مرادی (۱۳۹۴) در پژوهش خود پیوند مثبت سرمایه‌های تحولی را با بهزیستی روان‌شناختی گزارش کرده است. یافتهٔ پژوهش شریف موسوی (۱۳۹۳) تأثیر سرمایه‌های تحولی بیرونی را بر درگیری تحصیلی نشان داده است.

یکی دیگر از متغیرهایی که گمان می‌رود بتواند پیوند حمایت اجتماعی و درگیری تحصیلی را میانجیگری کند، سرمایهٔ روان‌شناختی[2] است. لوتانز، آوی و پاترا[3] (۲۰۰۸) شواهدی مستقیم مبنی بر اینکه جو حمایتی، تأثیری مثبت در سرمایهٔ روان‌شناختی دارد، نشان داده‌اند. گروهی بر این باورند که خودکارآمدی تحصیلی [یکی از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی] از ریشه‌ای‌ترین سازه‌های کارساز بر انجام دادن تکالیف تحصیلی است (لو، کولاسا و باکن[4]، ۲۰۱۰). سرمایه روان‌شناختی مثبت، درگیری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان را به‌طور مثبت پیش‌بینی می‌کند (داتو و والدز[5]، ۲۰۱۶). لی، ما، گوئو، ژو[6]، یو و ژو (۲۰۱۴) در پژوهش خود دریافتند که سرمایه روان‌شناختی مثبت، رابطهٔ میان حمایت اجتماعی و بهزیستی روان‌شناختی را میانجیگری می‌کند. کاروی، تاکر، راینکه و هال[7] (۲۰۰۳) در پژوهش خود نشان دادند که میان مؤلفه‌های روان‌شناختی خودکارآمدی [یکی از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی] و خودتنظیمی با ابعاد درگیری تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد.

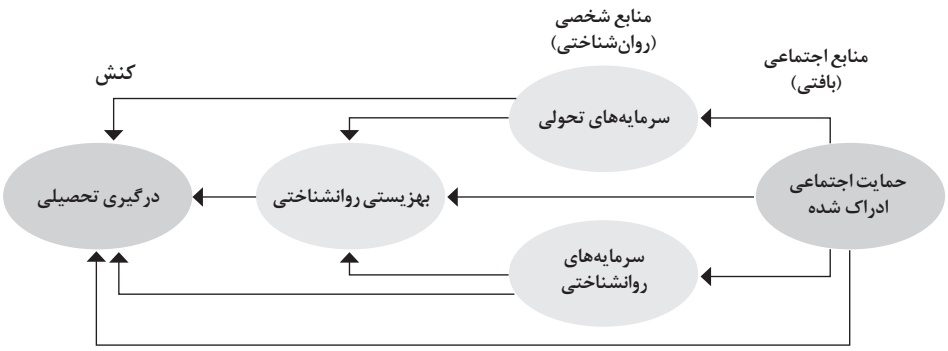
شواهد تجربی نشان می‌دهد که بهزیستی روان‌شناختی[8] نیز از جمله متغیرهای میانجیگر احتمالی رابطهٔ حمایت اجتماعی و درگیری تحصیلی است. بهزیستی روان‌شناختی بر پایه اهداف اصیل، شکوفا کردن استعدادها و تلاش پیوسته در جهت رشد شخصی تعریف می‌شود (ریف، سینگر[9] و لاو، ۲۰۰۴). اسگالادو، ریس، پریرا و آفنسو[10] (۲۰۱۰) در پژوهش خود دریافتند که سطح بهزیستی روان‌شناختی به سطح حمایت اجتماعی ادراک شدهٔ آنان بستگی دارد. تیان، لیو، هوانگ و هوبنر[11] (۲۰۱۳) و مرادی، شیخ الاسلامی، احمدزاده و چراغی (۱۳۹۳)، نیز در پژوهشهای خود نشان دادند که میان حمایت اجتماعی و بهزیستی روان‌شناختی، رابطهٔ مثبت وجود دارد. یافته‌های پژوهش مهنا و طالع‌پسند (۱۳۹۵)

1. Smith & Barker
2. Psychological capital
3. Luthans, Avey & Patera
4. Lev, Kolassa & Bakken
5. Datu & Valdez
6. Li, Ma, Guo, Xu, Yu & Zhou
7. Caraway, Tucker, Reinke & Hall
8. Psychological well-being
9. Ryff, Singer & Love
10. Esgalhado, Reis, Pereira & Afonso
11. Tian, Liu, Huang & Huebner

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

نشان می‌دهد که میان متغیرهای پیشایند درگیری تحصیلی، بهزیستی تحصیلی بالاترین اثر را دارد.

با توجه به بنیادهای نظری، الگوهای ساختاری و یافته‌های پژوهشهای مورداشاره، هدف کلی این پژوهش ارائه الگویی از اثرات مستقیم و غیرمستقیم حمایت اجتماعی ادراک‌شده و متغیرهای میانجیگر سرمایه‌های تحولی، سرمایه‌های روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی و برازش الگوی مفروض با داده‌های گردآوری‌شده است. برای این منظور الگویی مفهومی در قالب نمودار شماره ۱ ارائه شده است.



نمودار ۱. الگویی مفهومی پژوهش

فرضیه‌های پژوهش

۱. حمایت اجتماعی ادراک شده اثر مستقیم و معنادار بر سرمایه‌های تحولی، سرمایه روان‌شناختی، بهزیستی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی دارد.

۲. سرمایه‌های تحولی اثر مستقیم و معنادار بر بهزیستی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی دارند.

۳. سرمایه روان‌شناختی اثر مستقیم و معنادار بر بهزیستی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی دارد.

۴. بهزیستی روان‌شناختی اثر مستقیم و معنادار بر درگیری تحصیلی دارد.

۵. حمایت اجتماعی ادراک شده با میانجیگری سرمایه‌های تحولی و سرمایه روان‌شناختی اثر غیرمستقیم و معنادار بر بهزیستی روان‌شناختی دارد.

۶. حمایت اجتماعی ادراک شده با میانجیگری سرمایه‌های تحولی، سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی اثر غیرمستقیم و معنادار بر درگیری تحصیلی دارد.

۷. حمایت اجتماعی ادراک شده با میانجیگری سرمایه‌های تحولی و بهزیستی روان‌شناختی اثر غیرمستقیم و معنادار بر درگیری تحصیلی دارد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

۸. حمایت اجتماعی ادراک شده با میانجیگری سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی، اثر غیرمستقیم و معنادار بر درگیری تحصیلی دارد.

۹. سرمایه‌های تحولی با میانجیگری بهزیستی روان‌شناختی اثر غیرمستقیم و معنادار بر درگیری تحصیلی دارد.

۱۰. سرمایه روان‌شناختی با میانجیگری بهزیستی روان‌شناختی اثر غیرمستقیم و معنادار بر درگیری تحصیلی دارند.

روش‌شناسی

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و طرح آن توصیفی و از گونه طرحهای همبستگی(تحلیل مسیر) است. جامعه آماری پژوهش را ۲۰۰۰ تن از دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان (متوسطه دوم) شهر همدان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تشکیل دادند. چرایی گزینش پایه سوم، رسش و پختگی در پاسخگویی به پرسشنامه‌ها و امکان همکاری آنها ـ به نسبت دانش‌آموزان سال چهارم ـ بود. اندازه نمونه بایسته، بر پایه نظر بسیاری از پژوهشگران که کمینه اندازه نمونه بایسته را در تحلیل عاملی و الگوهای ساختاری ۲۰۰ تن می‌دانند (کلاین[1]، ۲۰۱۰، به نقل از حبیبی، ۱۳۹۱) و برخی دیگر از متخصصان مدل‌یابی معادلات ساختاری ـ که نمونه‌ای بیش از ۲۰۰ نفر را برای این‌گونه پژوهشها پیشنهادکرده‌اند (هومن، ۱۳۸۷) ـ ۵۵۰ تن تعیین شد. مشارکت‌کنندگان در پژوهش با به‌کارگیری روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی گزینش شدند. به این‌صورت که در اردیبهشت ۱۳۹۶، از دو ناحیه آموزش‌وپرورش شهر همدان سیزده دبیرستان و از هر دبیرستان به‌تصادف دو کلاس به‌عنوان نمونهٔ پژوهش گزینش شد و همهٔ دانش‌آموزان این کلاسها در پژوهش شرکت کردند. ضمناً برخی از دبیرستانها تنها یک کلاس سال سوم داشتند. در پایان پس از حذف داده‌های مخدوش، ۵۱۱ تن فراکاوی شدند.

جدول ۱. توزیع فراوانی دانش‌آموزان بر پایه جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد
دختر	۲۵۵	۴۹/۹
پسر	۲۵۶	۵۰/۱
مجموع	۵۱۱	۱۰۰

1. Kline

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

ابزار پژوهش

برای گردآوری داده‌ها از پنج پرسشنامه که پیشتر پایایی و روایی آنها به اثبات رسیده است، بهره‌گیری شد. در این پژوهش برای تعیین پایایی و روایی پرسشنامه‌ها نیز به ترتیب، ضریب آلفای کرونباخ و تحلیل عامل تأییدی (با بهره از نسخه ۲۲ نرم‌افزار ایموس) به‌کار رفته است که به شرح هرکدام از آنها پرداخته می‌شود.

۱. **مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده[1] (زیمت، دالم، زیمت و فارلی[2]، ۱۹۸۸)**: این پرسشنامه با ۱۲ گویه، یک ارزیابی ادراکی از بسندگی حمایت اجتماعی را در سه منبع خانواده، دوستان و دیگران مهم می‌سنجد. ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده‌مقیاسها به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۶، ۰/۸۲ و برای همه ابزار ۰/۷۹ به دست آمده است. همچنین در بررسی روایی این مقیاس به روش تحلیل عاملی تأییدی، سنجه‌های (RFI= ۰/۹۱)، (IFI = ۰/۹۴)، (CFI= ۰/۹۴)، (NFI= ۰/۹۲)، (RMSEA= ۰/۰۵۲) و (X2/df = ۲/۰۵۹) گواه برازش پسندیده داده‌های پژوهش و روایی سازه است.

۲. **پروفایل سرمایه‌های تحولی[3] (بنیاد پژوهشی مینه‌سوتا، ۲۰۰۵)**: این پرسشنامه با ۵۸ گویه برای سنجش دو مؤلفهٔ سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی ساخته‌شده است. پایایی پرسشنامه با به‌کارگیری روش آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاسها به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به دست آمده است. برای تعیین روایی سازه روش تحلیل عاملی تأییدی به‌کارگرفته شده است که سنجه‌های (RFI = ۰/۹۷)، (IFI = ۰/۹۶)، (CFI = ۰/۹۵)، (NFI = ۰/۶۴)، (RMSEA = ۰/۰۶۸) و (X2/df = ۱/۴۴۴) برازش الگوی اندازه‌گیری با داده‌های پژوهش و روایی سازه پسندیده آن را نشان می‌دهند.

۳. **پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی (لوتانز، آوولیو، آوی و نورمن، ۲۰۰۷)**: این پرسشنامه شامل ۲۴ گویه و ۴ خرده مقیاس امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی است. پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاسها به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۷، ۰/۷۲ و ۰/۷۱ و برای کل ابزار ۰/۸۸ به دست آمده است. در تعیین روایی سازه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است که سنجه‌های (RFI = ۰/۹۴)، (IFI = ۰/۹۲)، (CFI = ۰/۹۲)، (NFI = ۰/۷۷)، (RMSEA = ۰/۰۵۱) و (X2/df = ۲/۳۷۹) برازش الگوی اندازه‌گیری با داده‌های پژوهش و روایی سازه پسندیده آن را نشان می‌دهند.

1. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support
2. Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley
3. Developmental Assets Profile

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

۴. پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی ریف (۱۹۸۹): این پرسشنامه شامل ۱۸ گویه و ۶ خرده مقیاس شامل پذیرش‌خود[1]، هدفمندی در زندگی، رشدشخصی[2]، داشتن ارتباط مثبت با دیگران[3]، تسلط بر محیط و خودمختاری[4] اســت. پایایی پرسشنامه با اســتفاده از روش آلفای کرونباخ برای هر یــک از خرده‌مقیاســها به ترتیب برابر بــا ۰/۷۴، ۰/۷۳، ۰/۷۶، ۰/۷۳، ۰/۷۲ و ۰/۷۵ و برای کل مقیاس ۰/۷۲ به دســت آمده اســت. برای تعیین روایی ســازه از روش تحلیل عاملی تأییدی اســتفاده شده است که سنجه‌های (RFI= ۰/۹۷)، (IFI =۰/۹۶)، (CFI =۰/۹۱)، (NFI =۰/۸۷)، (RMSEA= ۰/۰۶۰) و (X2/df =۱/۷۵۴) برازش الگوی اندازه‌گیری با داده‌های پژوهش و روایی سازه پسندیده آن را نشان می‌دهند.

۵. فهرســت درگیری تحصیلی (ســالملا- آرو و آپادایا، ۲۰۱۲): این ابزار با ۹ گویه و سه مقیاس انرژی، تعهد و دل‌بستگی[5] درگیری تحصیلی را اندازه‌گیری می‌کند. پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفــای کرونباخ برای هر یک از خرده‌مقیاســها به ترتیــب ۰/۸۰، ۰/۷۶ و ۰/۷۸ و برای کل ابزار ۰/۸۶ به دســت آمده است. از روش تحلیل عاملی تأییدی برای تعیین روایی این سازه استفاده شده است که سنجه‌های (RFI =۰/۹۲)، (IFI =۰/۹۳)، (CFI =۰/۹۳)، (NFI =۰/۹۲)، (RMSEA = ۰/۰۰۳) و (X2/df =۲/۰۴) برازش الگوی اندازه‌گیری با داده‌های پژوهش و روایی سازه پسندیدهٔ آن را نشان می‌دهند.

یافته‌های پژوهش

برای بررسی روابط علّی میان متغیرها، نسخهٔ ۲۲ نرم‌افزار ایموس به‌کارگرفته شده است. در این بخش نخست سنجه‌های توصیفی و سپس یافته‌های مربوط به آزمون الگو ارائه خواهند شد.

پیش از بررسی فرضیه‌های پژوهش، نبود همراستایی میان متغیرهای پیش‌بین، بهنجار بودن و همبستگی میان متغیرهای پژوهش با آزمونهای مربوطه مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج آنها در جدولهای شماره ۲ و ۳ ارائه شده است.

1. Self-acceptance (SA)
2. Personal growth (PG)
3. Positive relations with others (PR)
4. Autonomy
5. Dedication

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

جدول ۲. بررسی نبود همراستایی (همخطی) میان متغیرهای پیش‌بین

	آماره تحمل	تورم یا تورش واریانس	اندازه ویژه	سنجه شرطی
حمایت اجتماعی ادراک‌شده	۰/۶۰۶	۱/۶۵۱	۰/۰۹۲	۸/۸۲۷
سرمایه‌های تحولی	۰/۴۶۵	۳/۷۷۲	۰/۰۷	۱۵/۶۳
سرمایه روان‌شناختی	۰/۵۱۲	۳/۲۰۸	۰/۰۶۹	۲۲/۸۶۷
بهزیستی روان‌شناختی	۰/۵۷	۲/۷۰۶	۰/۰۵۹	۲۸/۷۶۱

از جدول شمارهٔ ۲، می‌توان نتیجه گرفت که اندازه سنجه‌های آماره تحمل و تورم واریانس به ترتیب برای متغیرها بیشتر از ۰/۴ و کمتر از ۱۰ است، بنابراین میان متغیرهای پیش‌بین همخطی چندگانه نیست و به سخنی دیگر، همخطی محتمل نیست. از طرفی هم هرچه اندازه ویژه بیشتر از صفر باشد و سنجه شرطی کمتر از ۳۰ باشد، همخطی میان متغیرهای پیش‌بین رد می‌شود.

جدول ۳. سنجه‌های توصیفی و ماتریس ضرایب همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	آماره Z	سطح معناداری	ماتریس ضرایب همبستگی				
					۱	۲	۳	۴	۵
۱. حمایت اجتماعی ادراک‌شده	۲۷/۲	۹/۳۸۳	۰/۶۳	۰/۵۳۳	۱	–	–	–	–
۲. سرمایه‌های تحولی	۱۶۳/۴۶	۲۹/۱۶۵	۰/۸۳۶	۰/۳۴۸	۰/۶۱**	۱	–	–	–
۳. سرمایهٔ روان‌شناختی	۹۸/۶۱	۱۸/۸۵۶	۰/۵۱	۰/۶۳۵	۰/۴۶**	۰/۷۹**	۱	–	–
۴. بهزیستی روان‌شناختی	۷۲/۶۲	۱۳/۹۵۴	۱/۲	۰/۱۱۲	۰/۵۲**	۰/۷۴**	۰/۷۴**	۱	–
۵. درگیری تحصیلی	۱۷/۹۹	۷/۷۰۵	۱/۲۸	۰/۰۹۹	۰/۳۵**	۰/۶۴**	۰/۶۳**	۰/۴۸**	۱

**P<۰/۰۱

برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای آزمون کولموگروف ـ اسمیرنف انجام گرفت که با توجه به آماره Z جدول شماره ۳، سطوح معناداری همهٔ متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ است که نشان دهندهٔ طبیعی بودن شکل توزیع داده‌هاست. همچنین در جدول ۳ مشاهده می‌شود که فرضیه روابط میان متغیرها، منطبق با

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

مسیرهای مورد انتظار است؛ یعنی میان همهٔ متغیرهای پژوهش با سطح اطمینان ۹۹٪ ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد و بینشی را در زمینهٔ روابط دو متغیری میان متغیرهای پژوهش فراهم آورده‌است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود در میان سازه‌ها، بالاترین همبستگی میان سرمایه‌های تحولی و سرمایه روان‌شناختی (۰/۷۹) و کمترین همبستگی میان حمایت اجتماعی ادراک‌شده و درگیری تحصیلی (۰/۳۵) است.

بررسی ساختار الگوی پیشنهادی

در ادامه برای آشکار ساختن برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها، آمیخته‌ای از سنجه‌های برازندگی به‌کارگرفته شده که یافته‌های آن در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. سنجه‌های برازش کلی الگو آزمون شده

سنجه	X^2/df	RMSEA	NFI	CFI	IFI	RFI
مقدار	۱/۸۷	۰/۰۰۴	۰/۷۵	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۶

با توجه به جدول شماره ۴ و سنجه‌های آن می‌توان نتیجه گرفت که الگوی نظری آزمون شده، برازش پسندیده‌ای با داده‌های گردآوری‌شده دارد. روی‌هم‌رفته نتایج این آزمون نشان داد که الگوی مفروض با داده‌های تجربی برازشی پسندیده دارد و $R^2 = ٪۳۳$ از واریانس سازهٔ درگیری تحصیلی را تبیین می‌کند.

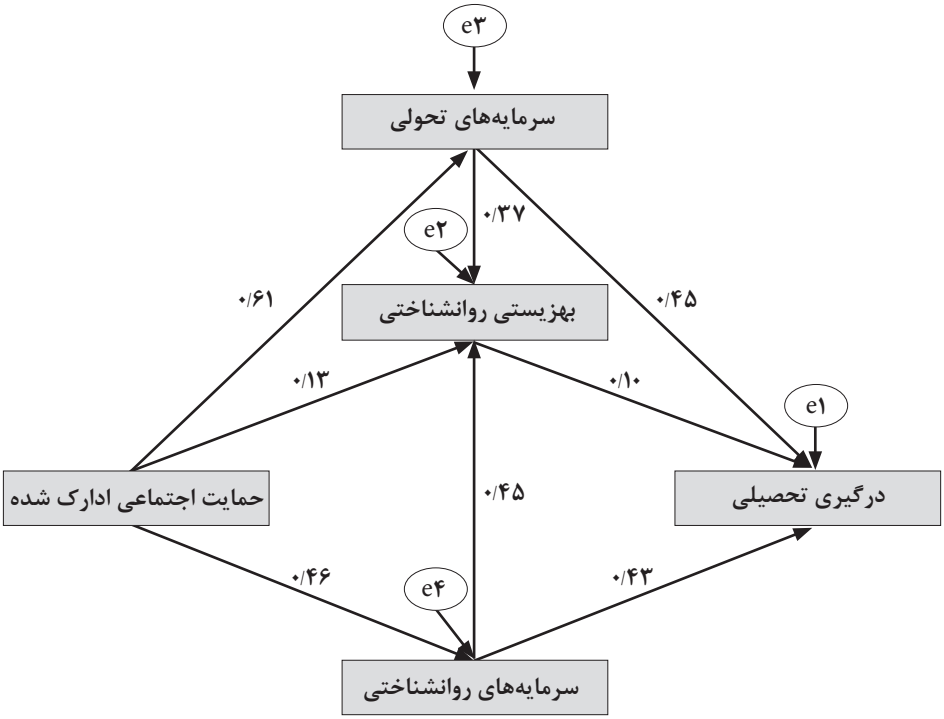
با وجود برازندگی پسندیدهٔ الگوی مفهومی با داده‌های پژوهش، به دلیل معنادار نشدن تأثیر مستقیم حمایت اجتماعی ادراک شده بر درگیری تحصیلی، برای بهبود الگو، این مسیر غیر معنادار حذف و الگوی نو به بوتهٔ آزمون گذاشته شد. جدول شماره ۵ سنجه‌های روابط میان متغیرهای الگوی بهبود یافته پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۵. سنجه‌های برازش در الگوی بهبودیافته

سنجه	X^2/df	RMSEA	NFI	CFI	IFI	RFI
اندازه	۱/۶۹۸	۰/۰۱۸	۰/۷۵	۰/۹۵	۰/۹۳	۰/۹۲

نظر به درون‌مایه جدول ۵ و سنجه‌های گفته شده، الگوی مفروض نهایی نیز الگویی روا و معتبر در جامعه و نمونه به‌کارگیری شده در این پژوهش است و ۳۷٪ از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین می‌کند. الگوی ساختاری در حالت استاندارد در نمودار شمارهٔ ۲ نشان داده شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]



نمودار ۲. الگوی نهایی پژوهش

با توجه به نیکویی برازش الگو، در پی معناداری ضرایب مسیر هر یک از متغیرهای برون‌زا و درون‌زا ارائه می‌شود.

جدول ۶. ضرایب آثار استاندارد شدهٔ مستقیم، غیرمستقیم و کل

به متغیر	از متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
سرمایه‌های تحولی از:	حمایت اجتماعی	۰/۶۱*	-	۰/۶۱*	۰/۳۸
سرمایه روان‌شناختی از:	حمایت اجتماعی	۰/۴۶*	-	۰/۴۶*	۰/۲۱
بهزیستی روان‌شناختی از:	حمایت اجتماعی	۰/۱۳*	۰/۴۲*	۰/۵۵*	۰/۵۷
	سرمایه‌های تحولی	۰/۳۷*	-	۰/۳۷*	
	سرمایه‌های روان‌شناختی	۰/۴۵*	-	۰/۴۵*	

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

جدول ۶. (ادامه)

به متغیر	از متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
تحصیلی از:	حمایت اجتماعی درگیری	-	۰/۵۱*	۰/۵۱*	۰/۳۷
	سرمایه‌های تحولی	۰/۴۵*	۰/۰۳	۰/۴۵ /۰۳*	
	سرمایه‌های روان‌شناختی	۰/۴۳*	۰/۰۴	۰/۴۳ /۰۴*	
	بهزیستی روان‌شناختی	۰/۱۰**	-	۰/۱۰**	

*P<۰/۰۱ **P<۰/۰۵

همان‌گونه که در جدول شماره ۶ ارائه شده است، تأثیر حمایت اجتماعی بر سرمایه‌های تحولی (۶۱٪ =β) و بر سرمایه روان‌شناختی (۴۶٪ =β) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. حمایت اجتماعی هم به گونه مستقیم (۱۳٪ =β) و هم به گونه غیرمستقیم، با میانجیگری سرمایه‌های تحولی و سرمایه روان‌شناختی بر بهزیستی روان‌شناختی (۴۲٪ =β) تأثیرگذار است، بنابراین اثر کلی حمایت اجتماعی ادراک شده بر بهزیستی روان‌شناختی (۵۵٪ =β) است که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. سرمایه‌های تحولی به طور مستقیم بر بهزیستی روان‌شناختی اثرگذارند(P <۰/۰۱، ۳۷٪ =β). سرمایه روان‌شناختی نیز به گونه مستقیم بر بهزیستی روان‌شناختی اثرگذار است (P <۰/۰۱، ۴۵٪ =β). اثر حمایت اجتماعی ادراک شده بر درگیری تحصیلی نه به صورت مستقیم بلکه به گونه غیرمستقیم و با میانجیگری سرمایه‌های تحولی، سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی است (P <۰/۰۱، ۵۱٪ =β).

اثرمستقیم سرمایه‌های تحولی بر درگیری تحصیلی معنادار است(P<۰/۰۱، ۴۵٪=β) اما اثر غیرمستقیم سرمایه‌های تحولی بر درگیری تحصیلی از طریق بهزیستی روان‌شناختی معنادار نیست (۰۳٪ =β)، بنابراین ضریب اثر کل آن ۴٪ = ۳۷٪ × ۱۲٪ است. همچنین اثرمستقیم سرمایه روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی معنادار است (P <۰/۰۱، ۴۳٪ =β) اما اثرغیرمستقیم سرمایه روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی از طریق بهزیستی روان‌شناختی (۰۴٪ =β) است که معنادار نیست، بنابراین ضریب اثر کل آن ۵٪ = ۴۵٪ × ۱۲٪ است. اثرمستقیم بهزیستی روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی معنادار است (۰/۰۵> P، ۱۰٪ =β). درنهایت مقادیر مجذور همبستگیهای چندگانه برای توابع ساختاری نشان داد که این الگو، به میزان ۳۸ درصد از واریانس سرمایه‌های تحولی، ۲۱ درصد از واریانس سرمایه روان‌شناختی، ۵۷ درصد از واریانس بهزیستی روان‌شناختی و همهٔ متغیرهای پیشایند ۳۷ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین می‌کنند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

در این پژوهش برای درکی نظام‌دار از فرایند تحولی که دانش‌آموز را به درگیری تحصیلی رهنمون می‌شود، الگویی علّی از منابع اجتماعی (حمایت اجتماعی ادراک شده) و روان‌شناختی (سرمایه‌های تحولی، سرمایه روان‌شناختی، بهزیستی روان‌شناختی) ارائه و اعتباریابی شده است. برای بررسی روابط علّی میان متغیرهای پژوهش، روش معادلات ساختاری به‌کارگرفته شد. در بررسی اثرهای مستقیم و غیرمستقیم متغیرها آشکار شد که همگی روابط متغیرها به‌جز رابطهٔ حمایت اجتماعی ادراک شده با درگیری تحصیلی، معنادارند. با برازش الگوی مفروض، آشکار شد که الگو با داده‌های جامعه برازشی پسندیده دارد و به میزان ۳۳٪ = R^2 از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین می‌کند. باوجود این برای دستیابی به نتیجه و شناختی بهتر از تأثیر متغیرهای پیشایند بر درگیری تحصیلی، با حذف مسیر مستقیم حمایت اجتماعی ادراک شده با درگیری تحصیلی که معنادار نشده بود، الگویی اصلاحی (نمودار ۲) ترسیم و اعتباریابی شد که نشان داد این الگو، با داده‌ها برازشی پسندیده دارد و در هم سنجی با الگوی مفروض نخستین، تبیین بیشتری (۳۷ = R^2) از درگیری تحصیلی دارد. این نتیجه هم با مفاهیم نظری گذرگاه زندگی الدر (۱۹۹۸)، بوم‌شناختی برونفن‌برنر (۱۹۷۷)، تحول مثبت جوانی لرنر... و اسمیت (۲۰۰۵) و سرمایه‌های تحولی مینه‌سوتا (۲۰۰۲) که رویهمرفته همکنشی شخص و محیط را در طول دوران نوجوانی در تحول رفتارها و گزینشهای آدمی (همچون درگیری تحصیلی) کارساز می‌دانند همسوست و هم با شواهد تجربی و الگوهایی همچون زانتوپولو و همکاران (۲۰۰۷)، کانل و ولبورن (۱۹۹۰)، اسکینر و همکاران (۲۰۰۹)، ریو (۲۰۱۲)، باکر و دمروتی (۲۰۰۸)، راموس-دیاز و همکاران (۲۰۱۶)، رودریگز- فرناندز و همکاران (۲۰۱۶)، سنجرز (۲۰۱۳)، وینک و همکاران (۲۰۱۱)، لی و همکاران (۲۰۱۴)، دیس (۲۰۰۹)، محققی (۱۳۹۴)، اسلامی و همکاران (۱۳۹۵)، بردبار و یوسفی (۱۳۹۵) و مهنا و طالع‌پسند (۱۳۹۵) که در تبیین درگیری کاری و تحصیلی نقش میانجیگری منابع شخصی (مثل خودکارآمدی، خوش‌بینی و عزت‌نفس، خودپنداره و هیجانهای مثبت [امید، همدلی])، در پیوند میان منابع اجتماعی و درگیری را گزارش کرده‌اند.

بر اساس یافته‌های پژوهش، چگونگی فرایند تحولی پدیده درگیری تحصیلی در میان جامعه دانش‌آموزان بررسی‌شده را می‌توان بر پایه پیوندهای ساختاری میان گروهی از متغیرها، شامل منابع شخصی و اجتماعی توصیف کرد، بدین‌گونه که تأثیر حمایت اجتماعی که به‌پیش از درگیری یادگیرنده با وظایف تحصیلی مربوط می‌شود (پاجارس و شانک[1]، ۲۰۰۱) به منابع یا ویژگیهای شخصی سرمایه‌های تحولی و روان‌شناختی منجر می‌شود و این سرمایه‌ها نیز به نوبهٔ خود مایه بهزیستی روان‌شناختی، احساس آرامش، هدفمندی، اشتیاق (لافکوییست[2]، ۲۰۰۹)، پایبند شدن، انجام دادن تلاش بایسته برای موفقیت در کارها و وظایف چالش‌برانگیز (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷) و درگیری تحصیلی می‌شوند. به سخنی دیگر، هرچند سازه‌های محیطی نقش باارزشی در درگیری تحصیلی دارند (روزر و همکاران، ۱۹۹۸)، ولی تأثیر این حمایت، الزاماً ساده، خطی و مستقیم نیست، بلکه همان‌گونه که دیگر شواهد پژوهشی (همچون راموس-

1. Pajares & Schunk
2. Lofquist

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

دیاز و همکاران، ۲۰۱۶، رودریگز ـ فرناندز و همکاران، ۲۰۱۶، وانگ و اکلز، ۲۰۱۳ و امیدیان، عبدالهی طرزجان و رحیمی، ۱۳۹۶) نشان داده‌اند، پیوند میان حمایت اجتماعی و درگیری تحصیلی بیش از آنکه مستقیم باشد، غیرمستقیم است. از این رو گمان می‌رود حمایتهای اجتماعی به جای اینکه مستقیم به افزایش درگیری بینجامد، به منابع و سامانه‌ای از نقاط قوت به نام سرمایه‌های تحولی و روان‌شناختی منجر می‌شوند و این سرمایه‌ها به‌نوبهٔ خود، هم مایه بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموز می‌شوند و هم او را برای انجام دادن مسئولیتهایی مانند درگیری تحصیلی آماده می‌سازند. یافته‌های این پژوهش با انگارهای زیربنایی نظریه‌های پشتیبان بوم‌گرایی، سرمایه‌های تحولی، رویکرد تحول مثبت جوانی (PYD) و الگوی الزامات - منابع نیز همپوشی دارند. رویکرد تحول مثبت جوانی (PYD) پایه دگرگونیهای تحولی آدمی را پیوند نظام‌مند میان فرد و زمینهٔ اجتماعی او (دیمون[1]، ۲۰۰۴؛ لرنر، ۲۰۰۳، به نقل از مرادی و همکاران، ۱۳۹۳) و تأمین سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی می‌داند (بنسون و همکاران، ۲۰۰۶). مؤلفه‌های تحول مثبت جوانی در پیوند سودمند بافت و فرد کسب می‌شوند و فرد دارای تحول مثبت با امید به آینده در فعالیتهای تحصیلی و اجتماعی درگیر می‌شود (باورز و همکاران، ۲۰۱۲). در دو دیدگاه بوم‌گرایی و سرمایه‌های تحولی نیز، عقیده بر آن است که اگر تمام نظامها، درست و مثبت عمل کنند، بر افرادی که در مرکز این نظام اند تأثیر مثبت می‌گذارند و برونداد آن افرادی است که تحولی بهینه را تجربه می‌کنند. بر پایهٔ الگوی الزامات ـ منابع کاری نیز به میزانی که انسانها از منابع بیشتری بهره‌مند باشند، بیشتر با فعالیتهای خود درگیر می‌شوند، درنتیجه، هنگامی‌که افراد با الزامات و تکالیف تحصیلی روبه‌رو می‌شوند، اگر از منابع اجتماعی بالایی برخوردار باشند، با اشتیاق تکالیف تحصیلی را انتخاب و انجام می‌دهند.

یافته‌های این پژوهش در زمینه روابط مستقیم متغیرها، با یافته‌های برخی پژوهشها همسو است که به آنها اشاره می‌شود. روزنفلد، ریچمن و باون[2] (۲۰۰۰)، نجد و همکاران (۱۳۹۲)، سیدصالحی و یونسی (۱۳۹۴)، مرادی و همکاران (۱۳۹۳)، عمادپور و غلامعلی لواسانی (۱۳۹۵)، وانگ و اکلز (۲۰۱۳)، ونتزل[3] و همکاران (۲۰۱۲)، راموس دیاز و همکاران (۲۰۱۶)، جایارتنا (۲۰۱۴)، مهنا و طالع‌پسند (۱۳۹۵)، فانتوزو[4] و همکاران (۲۰۰۰)، روزنفلد و همکاران (۲۰۰۰)، آپادایا و سالملا ـ آرو (۲۰۱۳)، سپهرنوش مرادی (۱۳۹۴)، اسمیت و بارکر (۲۰۰۸)، شریف موسوی (۱۳۹۳)، بهادری‌خسروشاهی و همکاران (۱۳۹۱)، رحیمی و همکاران (۱۳۹۱)، قانع‌نیا، فروهر و جلیلی (۱۳۹۴)، رودریگز ـ فرناندز و همکاران (۲۰۱۶).

پس از برازش پسندیده داده‌ها در قالب یک الگوی علی، یافته‌های معناداری هر یک از مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم به درگیری تحصیلی قابل تبیین شدند که در ادامه به آنها اشاره خواهد شد.

مسیر غیرمستقیم حمایت اجتماعی به بهزیستی روان‌شناختی، با میانجی‌گری سرمایه‌های تحولی در این الگو معنادار بود. گرچه پژوهشی که به‌طور مستقیم به بررسی این نقش پرداخته باشد، مشاهده نشده

1. Damon
2. Rosenfeld, Richman & Bowen
3. Wentzel
4. Fantuzzo

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

است تا یافته‌ها باهم همسنجی و بررسی شوند، اما شواهد به گونه ای غیرمستقیم می‌توانند این معناداری را با شرحی که در پی می‌آید، پذیرفتنی کنند. هنگامی که افراد حمایت را -که دربرگیرنده دل آرامی، ارج، دوستی و تیمار می‌شود، از خانواده، دوستان و گروههای دیگر دریافت می‌کنند (کوب[1]، ۱۹۷۶)، این امر بر بهزیستی روانی افراد تأثیر می‌گذارد (یانگ و فارن[2]، ۲۰۰۵). به سخنی دیگر همهٔ ستانده‌های موردنظر کوب که افراد از خانواده، دوستان و دیگر افراد باارزش زندگی دریافت می‌کنند به‌راستی همان سرمایه‌های تحولی آنها هستند که منجر به بهزیستی روان‌شناختی می‌شوند. از نظر بنسون و همکاران (۱۹۹۸) و اسکیلز و تاکوگنا[3] (۲۰۰۰) هر چه نوجوانان سرمایه‌های تحولی بالاتری داشته باشند، کمتر در رفتارهای مخاطره‌آمیز درگیر می‌شوند. اسکیلز (۱۹۹۹) در یک پژوهش نشان داد که میان سرمایه‌های تحولی و بالا بردن سلامت و موفقیت در مدرسه همبستگی مثبت وجود دارد؛ به‌طوری‌که نوجوانان با ۰-۱۰ سرمایه، ۲۵٪ و نوجوانان با ۱۱ تا ۲۰ سرمایه، ۴۶٪، نوجوانان با ۲۰-۳۰ سرمایه، ۶۹٪ و نوجوانان با ۳۰ تا ۴۰ سرمایه، ۸۸٪ سلامتی خود را حفظ کردند (کرامل[4]، ۲۰۱۴). این بررسی تا اندازه‌ای نشان می‌دهد که افراد دارای سرمایه‌های تحولی بالا، از سلامت روانی و بهزیستی بیشتری برخوردارند.

اثر غیرمستقیم حمایت اجتماعی، بر بهزیستی روان‌شناختی، با میانجیگری سرمایه روان‌شناختی نیز یکی از مسیرهای معنادار پژوهش است. این نتیجه با یافته‌های لی‌یو، پانگ، سان، وو، کو[5] و همکاران (۲۰۱۳) و لی و همکاران (۲۰۱۴) همخوانی دارد. در تبیین این نتیجه باید گفت حمایت اجتماعی به‌مثابه یک منبع مثبت بیرونی می‌تواند نقش مؤثر خود را درزمانی که منابع درونی بایسته، به‌طور همزمان وجود دارد، بازی کند. افرادی که سطح بالایی از حمایت اجتماعی را درک می‌کنند، احساس اعتمادبه‌نفس و امیدواری درباره اهداف موردنظر خود دارند. حمایت اجتماعی می‌تواند، نه تنها به دریافت‌کنندگان یاری کند تا از ناسازگاری بیرون بیایند، بلکه می‌تواند مایه توسعه خوش‌بینی و خود اسنادی مثبت درباره موفقیت شخصی (ژونگ[6]، ۲۰۰۷، به نقل از لئو و همکاران، ۲۰۱۳)، باور فرد به تواناییهایش برای دستیابی به موفقیت در انجام دادن وظایف معین، ایجاد اسنادهای مثبت درباره موقعیتهای کنونی و آینده، داشتن پشتکار در پیگیری اهداف و راههای بایسته برای رسیدن به موفقیت و برتابیدن دشواریها و بازگشت به سطح بهنجار کارکرد و حتی ارتقای از آن تا دستیابی به موفقیتها، امید، خوش‌بینی و خودکارآمدی و تاب‌آوری در فرد شود. همچنین این ویژگیها خود، همواره منجر به بهزیستی روان‌شناختی می‌شوند. در نتیجه همان‌گونه که جاج و بونو[7] (۲۰۰۱، به نقل از هاشمی نصرت آباد و همکاران، ۱۳۹۱) می‌گویند هنگامی بهزیستی روان‌شناختی در فرد محقق شود که او را برای ورود به صحنه عمل [درگیری تحصیلی] آماده می‌کند.

1. Cobb
2. Yang & Farn
3. Taccogna
4. Kramell
5. Liu, Pang, Sun, Wu, Qu
6. Zhong
7. Judge & Bono

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

تأثیر غیرمستقیم حمایت اجتماعی، بر درگیری تحصیلی، با میانجیگری سرمایه‌های تحولی مسیر معنادار دیگر این پژوهش است. چنین تأثیری، این واقعیت را آشکار می‌کند که حمایت اجتماعی هنگامی می‌تواند بر سرنوشت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد که سرمایه‌های تحولی (منابع شخصی) بایسته را در آنها پدید آورد. این نتیجه تااندازه‌ای با یافته‌های پژوهش راموس دیاز و همکاران (۲۰۱۶) و رودریگز فرناندز و همکاران (۲۰۱۶) که نشان می‌دهند حمایت اجتماعی با میانجیگری منابع و ویژگیهای فردی بر درگیری تحصیلی تأثیرگذار است، همسان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت هر چه حمایتهای اجتماعی (همچون حمایت خانواده، پیوندهای مثبت خانوادگی، همکاری پدرومادر در تحصیل، الگوهای نقش بزرگسالان، تأثیرات مثبت همسالان، انتظارات بالا) بیشتر باشند، سرمایه‌های تحولی درونی و توانمندیهای نوجوانان بیشتر می‌شود و این سرمایه‌ها به‌نوبهٔ خود درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. به سخنی دیگر هر چه دانش‌آموزان از حمایت بیشتری برخوردار باشند، احساس اطمینان، هدفمندی، اشتیاق (لافکوییست، ۲۰۰۹) پایبند شدن، انجام دادن تلاش بایسته برای موفقیت در کارها و وظایف چالش‌برانگیز که روی‌هم سازهٔ سرمایه تحولی را پدید می‌آورند، در آنها افزایش می‌یابد و پیامد آنها همان چشمداشت پسندیده یعنی درگیری تحصیلی است. دانش‌آموزان هنگامی که جو اجتماعی را حمایتی درک کنند بیشتر گرایش پیدا می‌کنند به اینکه داوطلبانه در فعالیتهای مدرسه شرکت کنند و درگیر شوند تا وقتی‌که جو اجتماعی بی‌تفاوت، ناامن [نقطه مقابل امن که ازجمله سرمایه‌های تحولی است] یا غیرحمایتی باشد. اسکیلز، بنسون، لفرد[1] و بلیت[2] (۲۰۰۰؛ به نقل از اسکیلز و همکاران، ۲۰۰۶) می‌گویند پژوهشها نشان داده اند جوانانی که سرمایه‌های نسبتاً بیشتری را گزارش می‌دهند، کمتر احتمال دارد درگیر شدن در الگوهای رفتاری آسیب‌زا گزارش دهند و بیشتر احتمال دارد که درگیر شدن در رفتارهای مثبت و سازنده همچون درگیری و اشتیاق تحصیلی را از خود بروز دهند.

مسیر حمایت اجتماعی به درگیری تحصیلی با میانجیگری سرمایهٔ روان‌شناختی نیز معنادار است. این یافته تا اندازه‌ای با نتایج پژوهشهای سنجرز (۲۰۱۳) و زانتوپولو و همکاران (۲۰۰۹) همانندی دارد. در پژوهش سنگرز دو منبع شخصی امیدواری و خودکارآمدی [دو بعد از ابعاد سرمایهٔ روان‌شناختی] و در پژوهش زانتوپولو و همکاران (۲۰۰۹) دو منبع شخصی خوش‌بینی و خودکارآمدی [دو بعد از ابعاد سرمایهٔ روان‌شناختی]، میان پیوند حمایت همکاران و حمایت مدیریت (منابع کاری) و درگیری کاری، نقش میانجیگری ایفا می‌کنند. نتیجه همانندی را نیز وینک[3] و همکاران (۲۰۱۱) به‌دست‌آورده اند. در تبیین این تأثیر و معنادار شدن مسیر می‌توان گفت هنگامی که افراد حمایت را که شامل دل آرامی، ارج، دوستی و مراقبت است، از خانواده، دوستان و گروههای دیگر دریافت می‌کنند، این حمایت مایه خوش‌بینی، امید، تاب‌آوری و خودکارآمدی که رویهم سازهٔ سرمایه روان‌شناختی را تشکیل می‌دهند، می‌شود و سرمایه روان‌شناختی نیز، اشتیاق، پایبندی و انرژی لازم را که روی‌هم سازهٔ درگیر تحصیلی را تشکیل می‌دهند در نوجوان پدید می‌آورند.

1. Leffert
2. Blyth
3. Vink

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

مسیر آخر این الگو حمایت اجتماعی به درگیری تحصیلی با نقش میانجیگری بهزیستی روان‌شناختی است که معنادار بود. این یافته با نتیجهٔ پژوهش مهنا و طالع‌پسند (۱۳۹۵) همراستاست. براین پایه، با حمایتهای محیطی، بهزیستی روان‌شناختی (پذیرش خود، هدفمندی در زندگی، رشد شخصی، داشتن رابطه مثبت با دیگران، چیرگی بر محیط و خودگردانی) در فرد محقق می‌شود و این به نوبهٔ خود شخصیتی یکپارچه، کامیاب، منعطف و مسئولیت پذیر در دانش‌آموز پدید می‌آورد که او را برای انجام دادن مسئولیتهایش در زندگی از جمله با ارزش‌ترین آنها یعنی درگیری تحصیلی، آماده می‌سازد.

■ نتیجه‌گیری پایانی ■

با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که الگوی درگیری تحصیلی پیشنهادی، الگویی روا برای دانش‌آموزان است و همان‌گونه که از نظریه‌های پشتیبان الگو برمی‌آید، درگیری تحصیلی ـ همچون دیگر رفتارهای سازگار تحول مثبت جوانی ـ در تعامل سودمند ویژگیهای محیطی و فردی حاصل می‌شود. همچنین یافته‌های پژوهش آشکار ساخت که تأثیر منابع (حمایتهای) اجتماعی بر درگیری تحصیلی بیش از آن‌که مستقیم باشد، غیرمستقیم است. ضرایب مسیر برآورده شده نشان داد که حمایت اجتماعی به‌شدت بر منابع شخصی (سرمایه‌های تحولی و سرمایه روان‌شناختی) تأثیرگذاراست و این عوامل می‌توانند زمینهٔ بهزیستی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم سازند. بر این اساس می‌توان گفت که هر چه دانش‌آموزان از حمایت ادراکی بیشتری برخوردار باشند، این سرمایه‌ها به‌نوبهٔ خود سبب بهزیستی روان‌شناختی و احساس اطمینان، هدفمندی، اشتیاق متعهد شدن، تلاش کردن برای موفقیت در کارها و وظایف چالش‌برانگیز و درگیری تحصیلی می‌شوند. همچنین، نتایج این پژوهش دامنه منابع شخصی را نیز به حوزه‌ای فراتر از ویژگیهای فردی مطرح‌شده در الگوهای پیش‌بینی کنندهٔ درگیری تحصیلی (کاری) گسترش داد و عوامل فردی جدیدی، مانند سرمایه‌های تحولی را در الگو وارد کرد که در دامنه پژوهشهای درگیری تحصیلی پیشین موردتوجه قرار نگرفته است. با عنایت به این یافته‌ها شایسته است ـ همان‌گونه که ادواردز[1] و همکاران (۲۰۰۷) پیشنهاد کرده‌اند، والدین، مربیان و سیاستگذاران امر نوجوانان، در پی ایجاد فرصتهایی باشند که آنها را با تعداد بیشتری از سرمایه‌های تحولی مجهز کنند تا به آنان در انتخابهای مثبت، افزایش اعتمادبه‌نفس، احساس هدفمندی، تعهد به یادگیری، ارزشهای مثبت، شایستگی اجتماعی و هویت مثبت، خودکارآمدی، خوش‌بینی، امیدواری، تاب‌آوری و در نهایت در درگیر شدن در فرایند آموزشی‌شان کمک کنند.

■ پیشنهادهای پژوهشی ■

۱. از آنجاکه در پژوهش کنونی، فراوانی و مدت زمان بهره‌مندی شرکت‌کنندگان از سرمایه‌های تحولی، سرمایه روان‌شناختی و تأثیر آن بر درگیری تحصیلی بررسی نشده است، پیشنهاد می‌شود

1. Edwards

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

این مطالعه به روش معادلات ساختاری از نوع پنل ناهمزمان انجام شود، زیرا در پژوهشهایی از این دست که بر تحول نوجوانان تمرکز دارند، پژوهشهای طولی به درکی بهتر از اثرهای طولانی مدت متغیرهای پیشایند بر درگیری تحصیلی می‌انجامند.

۲. این پژوهش مبتنی بر داده‌های خودگزارشی است و داده‌هایی که با استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی به دست می‌آیند سهواً یا عمداً دارای سوگیری هستند و این امر نتیجه‌گیری علّی در زمینه رابطهٔ میان متغیرها را محدود می‌سازد. بنابراین، انجام دادن پژوهشهای آزمایشی و مداخله‌ای برای دستیابی به ادلهٔ محکم‌تر و نتیجه‌گیریهای قطعی، سودمندتر است.

■ پیشنهادهای کاربردی ■

۱. همان‌گونه که یو و شارکی[1] (۲۰۰۹) گفته‌اند افزایش آگاهی از تأثیر اساسی متغیرهای قابل کنترل (همچون سرمایه‌های تحولی و سرمایه روان‌شناختی) بر درگیری تحصیلی و اثرهای متقابل میان متغیرهای بافتی، به والدین، مربیان و سیاستگذاران کمک خواهد کرد تا نوجوانان را در فرایند آموزشی خود درگیر کنند.

۲. مدیران مدارس و معلمان با مطالعهٔ یافته‌های این پژوهش، بیش از پیش باید باور کنند که در درگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نه تنها باید آنچه را در کلاس درس می‌گذرد مورد توجه قرار دهند، بلکه باید آنچه را در خانواده، همسایگان و گروههای همسال وی اتفاق می‌افتد نیز در نظر بگیرند.

۳. مدیران مدارس و معلمان می‌توانند از طریق همکاری مدرسه ـ والدین ـ اجتماع با مجموعه آموزشهای عاطفی ـ اجتماعی دانش‌آموزان، فرصتهایی برای مشارکت آنها در خدمات اجتماعی، پرورش نوع دوستی، روابط حمایت‌کننده میان دانش‌آموزان، معلمان و والدین و ترغیب دائمی آنها به این رفتارها، سرمایه‌های تحولی دانش‌آموزان را افزایش دهند.

۴. سیاستگذاران و مدیران سطوح بالا و میانی وزارتخانه‌های آموزش و پرورش، آموزش عالی، بهداشت و آموزش پزشکی، ورزش و جوانان و مدارس با مطالعه نتایج پژوهش حاضر پی خواهند برد که اگر تمام نظامها ـ از جمله نظامهای تابعهٔ خود ـ را به گونه‌ای درست و مثبت مدیریت کنند، بر افرادی که در مرکز این نظام هستند (نوجوانان) تأثیر مثبت خواهند گذاشت و برونداد آن نوجوانانی خواهند شد که تحول بهینه‌ای را تجربه می‌کنند که سبب موفقیت و بهزیستی آنها می‌شود.

۵. چارچوب سرمایه‌های تحولی یک اساس استوار برای مدارس، اجتماعات و سایر سازمانهای ارائه کنندهٔ خدمات به نوجوانان فراهم کرده است، در نتیجه همان گونه که ادواردز و همکاران (۲۰۰۷) پیشنهاد کرده‌اند، مربیان و والدین باید در پی ایجاد فرصتهایی باشند که نوجوانان را با تعداد بیشتری از سرمایه‌های تحولی بیرونی مجهز کنند تا به آنان برای به دست آوردن سرمایه‌های تحولی درونی بیشتر، انتخابهای مثبت و افزایش اعتماد به نفس و احساس هدفمندی، کمک کنند.

1. You & Sharkey

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

منابع

REFERENCES

اســـلامی، محمدعلی؛ درتاج، فریبرز؛ سعدی‌پور، اســـماعیل و دلاور، علی. (۱۳۹۵). الگویابی علّی اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران. *فصلنامهٔ فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۷ (۲۸)، ۱۳۳-۱۶۸.

امیدیان، مرتضی؛ عبدالهی طرزجان، زهرا و رحیمی، مهدی. (۱۳۹۶). رابطهٔ حمایت اجتماعی ادراک‌شده و درگیری شناختی با واسطه‌گری خودکارآمدی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۳ (۲۸)، ۱ ـ ۲۰.

بردبار، مریم و یوســـفی، فریده. (۱۳۹۵). نقش واســـطه ای فرایندهای نظام خود و هیجانهای تحصیلی در رابطه بین محیط حامی خودپیروی و درگیری تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۳ (۴۹)، ۱۳-۲۸.

بهادری خسروشاهی، جعفر؛ هاشمی نصرت‌آباد، تورج و باباپور خیرالدین، جلیل.(۱۳۹۱). رابطه سرمایه روان‌شناختی با سرمایه اجتماعی دانشجویان دانشگاه تبریز. *پژوهش و سلامت*، ۲ (۱)، ۱۴۵ ـ ۱۵۳.

حبیبی، آرش. (۱۳۹۱). *آموزش کاربردی لیزرل*. چاپ دوم. چالوس: انتشارات پارس مدیر.

رحیمی، فاطمه؛ عریضی سامانی، سید حمیدرضا؛ نوری، ابوالقاسم و نامداری، کوروش (۱۳۹۱). رابطه سرمایه روان‌شناختی در محیط کار کارکنان با شور و شوق کاری آنان در سازمان. *مشاوره شغلی و سازمانی*، ۴(۱۲)، ۹-۳۰.

زرافشان، علی. (۱۳۹۴). *ترک تحصیل دانش‌آموزان مسـاله‌ای دردآور*. باشگاه خبرنگاران جوان. کد خبر: ۵۴۷۶۳۷۰، تاریخ انتشار: ۰۶ بهمن ۱۳۹۴ - ۱۹:۰۰، قابل‌دسترسی در:

http://www.yjc.ir/fa/news/5476370.

ســـپهرنوش مرادی، فاطمه. (۱۳۹۴) رابطه ســـرمایه‌های تحولی با بهزیستی روان‌شـــناختی: *نقش واسطه‌ای امید*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

ســـیدصالحی، محمد و یونســـی، جلیل. (۱۳۹۴). تبیین نقش خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد و انگیزش تحصیلی مبتنی بر حمایت اجتماعی، خودپنداره تحصیلی و ویژگیهای شـــخصیتی: مدل‌ســـازی معادلات ساختاری. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳ (۹)، ۷-۲۰.

شـــریف موســـوی، فاطمه. (۱۳۹۳). سرمایه‌های تحولی و درگیری تحصیلی: *نقش واســـطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران.

عمادپور، لیلا و غلامعلی لواســـانی، مســـعود. (۱۳۹۵). رابطهٔ حمایت اجتماعی ادراک شـــده با بهزیســـتی روانشناختی در دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی*، ۱(۲۰)، ۷۵- ۸۵.

قانع‌نیا، مریم؛ فروهر، محمد و جلیلی، صدیقه. (۱۳۹۴). تاثیر آموزش سرمایه روانشناختی مدیران بر افزایش درگیری شغلی کارکنان. *روانشناسی مثبت*، ۱(۳)، ۵۹-۷۲.

محققی، حسن. (۱۳۹۴). *تدوین الگو اشتیاق کاری با توجه به منابع کاری و سرمایه‌های روان‌شناختی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

مـــرادی، مرتضی؛ شیخ‌الاســـلامی، راضیه؛ احمدزاده، مـــژده و چراغی، اعظم. (۱۳۹۳). حمایت اجتماعی، نیازهای اساســـی روان‌شـــناختی و بهزیســـتی روان‌شـــناختی: وارســـی یک الگو علی در زنان شاغل. *روان‌شناســـی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۰(۳۹)، ۲۹۷- ۳۰۹.

مهنا، سعید و طالع‌پسند، سیاوش. (۱۳۹۵). رابطه بین حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی: نقش

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

میانجی بهزیستی تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۶* (۱)، ۳۱- ۴۲.

نجد، محمدرضا؛ مصاحبی، محمدرضا و آتش‌پور، حمید. (۱۳۹۲). پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی از طریق مؤلفه‌های خودکار آمدی، سرسختی روان شناختی و حمایت اجتماعی ادراک شده. *مجله اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی، ۸* (۳۰)، ۴۷-۵۶.

هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۷). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل*. تهران: سمت.

Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International Education Studies, 9*(12), 41-52.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International, 13*(3), 209-223.

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., Scales, P. C., Hamilton, S., Sesma, A. Jr, Hong, K. L., & Roehlkepartain, E. C. (2006) Positive youth development so far: Core hypotheses and their implications for policy and practice. *Insights and Evidence, 3*(1), 1-13.

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.

Caraway, K., Tucker, C. M.; Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools, 40*(4), 417-427.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*(5), 300-314.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1990). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology: Self-processes in development* (Vol. 23, pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.

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*(2), 106-117.

Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*, 13-24.

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.

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. UMI: 1467805.

Edwards, O. W., Mumford, V. E., & Serra-Roldan, R. (2007). A positive youth development model for students considered at-risk. *School Psychology International, 28*(1), 29-45.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

Esgalhado, M. G., Reis, M., Pereira, H., & Afonso, R. M. (2010). Influence of social support on the psychological well-being and mental health of older adults living in assisted-living residences. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 267-278.

Fantuzzo, J. W., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 367-376.

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*(2), 221-234.

Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagemen*t (pp. 763-782). Springer Science + Business Media.

Jayarathna, L. C. H. (2014). Perceived social support and academic engagement. *Kelaniya Journal of Management, 3*(2), 85-92.

Kramell, N. M. (2014). *Developmental assets in a residential setting*. Counselor Education Master's Thesis. 165. https://digitalcommons.brockport.edu/edc_theses/165

Lee, C. C. (1984). An investigation of psychosocial variables related to academic success for rural Black adolescents. *Journal of Negro Education, 53*(4), 424-434.

Lev, E. L., Kolassa, J., & Bakken, L. L. (2010). Faculty mentors' and students' perceptions of students' research self-efficacy. *Nurse Education Today, 3*0(2), 169-174.

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.

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*(1), 135-144.

Liu, L., Pang, R., Sun, W., Wu, M., Qu, P., Lu, C., & Wang, L. (2013) Functional social support, psychological capital, and depressive and anxiety symptoms among people living with HIV/AIDS *employed full-time. BMC Psychiatry, 13*:324.

Lofquist, K. J. (2009). *Developmental asset building in at -risk youth: A mixed methods study*. ETD collection for University of Nebraska - Lincoln. AAI3386552. http: //digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI3386552

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*(2), 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*(3), 541-572.

Malloy, J. A., Parsons, S. A., & Parsons, A. W. (2013). Methods for evaluating literacy engagement as a fluid construct. *62nd Yearbook of the Literacy Research Associatio*n, 124-139.

Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding, & S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences: Self-perception* (Vol. 2, pp. 239-265). Westport, CT: Ablex.

Parsons, S. A., Nuland, L. R., & Parsons, A. W. (2014). The ABCs of student engagement. *Phi*

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

Delta Kappan, 95(8), 23-27.

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.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer Science + Business Media.

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. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 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. *Development and Psychopathology, 10*(2), 321-352.

Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child & Adolescent Social Work Journal, 17*(3), 205-226.

Ryff, C. D., Singer, B. H., & Love, G. D. (2004). Positive health: Connecting well-being with biology. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, B, 359*(1449), 1383-1394.

Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory. Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment, 28*(1), 60-67.

Scales, P. C., Benson, P. L., & Mannes, M. (2006).The contribution to adolescent well-being made by nonfamily adults: An examination of developmental assets as contexts and processes. *Journal of Community Psychology, 34*(4), 401-413.

Scales, P. C., & Taccogna, 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), 69-78.

Schlechty, P. (1994). *Increasing student engagement*. Missouri Leadership Academy.

Search Institute. (2001). *Developmental assets: A portrait of your youth*. [Unpublished 1999-2000 school year aggregate database.]

_____ . (2002). *The asset approach: 40 elements of healthy development* [Brochure]. Minneapolis, MN: Author.

_____ . (2005). *Developmental assets profile technical manual*. Minneapolis: Author.

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*. Master's thesis, Utrecht University. Available at: http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/282370

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., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. L. Reschy, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagemen*t (pp. 21-45). New York: Springer.

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*(1), 12-21.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

Sorensen, E. A., & Wang, F. (2009). Social support, depression, functional status, and gender differences in older adults undergoing first-time coronary artery bypass graft surgery. Heart & Lung: *The Journal of Critical Care, 38*(4), 306-317.

Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research, 113*(3), 991-1008.

Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist, 18*(2), 136-147.

Vink, J. Ouweneel, A. & Le Blanc, P. (2011). Psychologische energiebronnen voor bevlogen werknemers: Psychologisch kapitaal in het Job Demands-Resources model. [Psychological resources for engaged employees: Psychological capital in the Job Demands-Resources Model]. *Gedrag en Organisatie, 24*(2), 101-120.

Virtue, D. C., Kiefer, S., Alley, K., & Ellerbrock, C. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *Research in Middle Level Education Online, 38*(8), 1-18.

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.

Wentzel, K. R., Baker, S. A., & Russell, S. L. (2012). Young adolescents' perceptions of teachers' and peers' goals as predictors of social and academic goal pursuit. *Applied Psychology: An International Review, 61*(4), 605-633.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demrouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management, 14*(2), 121-141.

_____. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 82*, 183-200.

Yang, H.-J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computer in Human Behaviour, 2*1(6), 917-932.

You, S., & Sharkey, J. (2009). Testing a developmental-ecological model of student engagement: A multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology, 29*(6), 659-684.

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment, 52*(1), 30-41.

Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 1765-1776.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]