

تبیین علی درگیری تحصیلی براساس حمایت تحصیلی و سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان

سمیه حسن نیا* ندا سبزی**

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه علی حمایت تحصیلی با درگیری تحصیلی از طریق واسطه‌گری سرمایه‌های روان‌شناختی انجام شد. به این منظور، ۲۳۰ نفر (۱۰۸ دختر، ۱۲۲ پسر) از دانش‌آموزان پایه ششم مقطع ابتدایی شهر یاسوج با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از سه پرسش‌نامه شامل مقیاس حمایت تحصیلی ساندز و پلانکت، پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز و اولیو، و پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری از طریق نرم‌افزار AMOS24 استفاده شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که مدل با داده‌های پژوهش برازش مناسبی دارد. با توجه به یافته‌ها، مسیر مستقیم حمایت تحصیلی به درگیری تحصیلی، سرمایه‌های روان‌شناختی به درگیری تحصیلی و حمایت تحصیلی به سرمایه‌های روان‌شناختی، معنی‌دار بود. مسیر غیرمستقیم از حمایت تحصیلی به درگیری تحصیلی به واسطه سرمایه‌های روان‌شناختی نیز، معنی‌دار بود. در مجموع، نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که حمایت تحصیلی با اثرگذاری بر سرمایه‌های روان‌شناختی، می‌تواند منجر به درگیری فعال دانش‌آموزان در فعالیت‌های درسی و آموزشی شود.

واژه‌های کلیدی: درگیری تحصیلی، حمایت تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی

* دانش‌آموخته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)

Sm.hassannai66@gmail.com

** دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

مقدمه

درگیری تحصیلی^۱ از سازه‌های مهمی است که برای درک رفتار دانش‌آموز نسبت به فرایند آموزش-یادگیری استفاده می‌شود. درگیری دانش‌آموزان به یک تعامل معنی‌دار در کل محیط یادگیری اشاره دارد، که می‌تواند به صورت رابطه بین دانش‌آموز و مدرسه، معلمان، همسالان، آموزش و برنامه درسی درک شود (دلفینو^۲، ۲۰۱۹). آشوین و مک ویتی^۳ (۲۰۱۵) معتقدند که درگیری تحصیلی معانی مختلفی می‌تواند داشته باشد. ترولر^۴ (۲۰۱۰) درگیری تحصیلی را تعامل و مشارکت دانش‌آموزان در فرآیندهای طراحی برنامه درسی معرفی می‌نماید. ریو^۵ (۲۰۱۲) معتقد است که درگیری تحصیلی، تعامل و مشارکت سازنده، توأم با اشتیاق، دلخواه و متکی بر شناخت یادگیرنده در فعالیتهای یادگیری و تحصیلی است که مستقیماً به پیامدهای مثبت تحصیلی منجر می‌شود. هیلی، فیلنت و هارینگتن^۶ (۲۰۱۴) آن را به عنوان شکلی از مشارکت در تعامل دانش‌آموز با تکالیف درسی، محیط آموزشی، ارزیابی‌های شناختی در جهت افزایش کیفیت تحصیل می‌دانند.

متناسب با تعاریف متفاوت از این سازه، ابعاد آن نیز متفاوت بیان شده است. فین^۷ (۱۹۸۹) درگیری تحصیلی را مشتمل بر دو بعد درگیری رفتاری^۸ شامل مشارکت در فعالیتهای درسی، درخواست کمک و پشتکار و نیز درگیری عاطفی^۹ مبتنی بر واکنش‌های مثبت و منفی نسبت به همسالان، معلمان و مدارس می‌داند. فریدیکز^{۱۰} (۲۰۱۱) و فریدیکز، فیلسکر و لوسن^{۱۱} (۲۰۱۶) مدل چند بعدی از درگیری تحصیلی را معرفی کردند. مطابق با این مدل نظری، درگیری تحصیلی علاوه بر جنبه‌های رفتاری و عاطفی دارای بعد شناختی^{۱۲} نیز هست. فریدیکز و همکاران (۲۰۱۶) معتقدند درگیری شناختی، شامل سهم دانش‌آموزان برای درک موضوع است. درگیری شناختی بیانگر اندیشه و تمایل برای انجام تلاش‌های لازم برای درک ایده‌های پیچیده و مهارت‌های دشوار است که در دو حیطه شناختی و فراشناختی^{۱۳} گنجانده می‌شود. ریو و تسنگ^{۱۴} (۲۰۱۱) وجه چهارمی را برای درگیری تحصیلی در نظر گرفتند و آن را درگیری عاملی^{۱۵} نامیدند. درگیری عاملی بر تلاش فعالانه دانش‌آموز برای دریافت و شخصی‌سازی آموزش و غنی‌تر نمودن و ارتقاء آن تأکید دارد.

1 academic engagement

2 Delfino

3 Ashwin & McVitty

4 Trowler

5 Reeve

6 Healey, Flint, & Harrington

7 Finn

8 behavioral Engagement

9 emotional Engagement

10 Fredricks

11 Fredricks, Filsecker, & Lawson

12 cognitive Engagement

13 metacognition

14 Reeve & Tseng

15 agentic engagement

دانش‌آموز در جریان درگیری عاملی، خود را ارزیابی می‌کند، اولویت و نیاز خویش را مطرح می‌نماید، ترجیح‌ها و پیشنهادهای خویش را بیان می‌کند و در مورد علایق خود گفت‌وگو می‌کند. بودن، نایومن و تیکل^۱ (۲۰۱۹)، نیز به ساختار چهار وجهی درگیری تحصیلی توجه کرده‌اند. آن‌ها علاوه بر درگیری رفتاری، عاطفی و شناختی، وجه چهارم درگیری تحصیلی را درگیری اجتماعی^۲ می‌دانند که دربرگیرنده تعامل، پیوند و تعلق خاطر بین دانش‌آموزان و همسالان، کارکنان آموزشگاه و سایر چهره‌های مرتبط با آن‌هاست. در داخل کلاس، درگیری اجتماعی با قوانین «نانوشته» در محیط یادگیری، مانند همکاری، گوش دادن به دیگران، حضور به موقع در کلاس و حفظ ساختار متعادل معلم-دانش‌آموز مشخص می‌شود و در خارج از کلاس، درگیری اجتماعی از طریق مشارکت دانش‌آموزان در گروه‌های جامعه، گروه‌های مطالعه و جوامع دانش‌آموزی نمایش داده می‌شود (ونتزل^۳، ۲۰۱۲؛ پکران و لیننبریک-گارسیا^۴، ۲۰۱۲). لازم به ذکر است که در این پژوهش درگیری اجتماعی، مدنظر قرار نگرفته است. واضح است که درگیری تحصیلی متناسب با ماهیت چندبعدی خود (رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملی)، نقش بسزایی در تعامل هرچه بیشتر دانش‌آموز با محیط آموزشی و فرایند یاددهی یادگیری دارد که این امر می‌تواند منجر به افزایش رضایت تحصیلی (آپدایایا و سالملا-آرو^۵، ۲۰۱۴)، انگیزه (لی، سانگ و هانگ^۶، ۲۰۱۹)، عملکرد تحصیلی مطلوب، (وانگ، کو، هافکنز و سالملا-آرو^۷، ۲۰۱۵؛ کارمونا-هاتلی، سالانوا، لیورنس و شوفلی^۸، ۲۰۱۹؛ بارانوا، کالیاپینا، کویچوا و توکاروا^۹، ۲۰۱۹؛ دلفینو، ۲۰۱۹)، هیجانات خوشایند (دیریکو و همکاران، ۲۰۱۸) و خودپنداره مثبت (تومینن-سوئینی و سالملا-آرو^{۱۰}، ۲۰۱۴) و کاهش فرسودگی تحصیلی، علائم افسردگی، نارضایتی تحصیلی (آپدایایا و سالملا-آرو، ۲۰۱۴) و تنهایی و انزوا (مکیتنایر، ورسلی، کرکران، هاریسون و بنتال^{۱۱}، ۲۰۱۸) گردد.

با توجه به اهمیت درگیری تحصیلی در کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، شناخت عوامل اثرگذار بر این سازه بر مبنای نظریه‌های معتبر روان‌شناختی می‌تواند با اهمیت باشد. نظریه شناختی - اجتماعی بر نقش عوامل شخصی و محیطی در شکل‌گیری رفتار، تأکید کرده است.

1 Bowden, Naumann, & Tickle

2 social engagement

3 Wentzel

4 Pekrun, & Linnenbrink-Garcia

5 Upadaya, & Salmela-Aro

6 Lee, Song, & Hong

7 Wang, Chow, Hofkens, & Salmela-Aro

8 Carmona-Halty, Salanova, Llorens, & Schaufeli

9 Baranova, Khalyapina, Kobicheva, & Tokareva

10 Tuominen-Soin & Salmela-Aro

11 McIntyre, Worsley, Corcoran, Harrison, & Bentall

بندورا^۱ (۱۹۸۶) معتقد است که شخص، محیط و رفتار، نمی‌توانند جدای از یکدیگر، تعیین‌کننده رفتار باشند. وی، این تعامل سه‌جانبه را جبرمتقابل^۲ (تعیین‌گری متقابل) نامیده است که متناسب با آن، هم محرک‌های محیط زندگی فرد و هم عوامل شناختی در رفتار فرد مؤثرند. علاوه براین، در غالب مدل‌های مطرح شده در حوزه روان‌شناسی تربیتی، توالی مفاهیم (محیط - خود - درگیری) مد نظر قرار گرفته است (کانل و ولبورن^۳، ۱۹۹۱؛ ریو، ۲۰۱۲). بدین معنا که محیط و عوامل محیطی با واسطه عوامل فردی مبتنی بر ارزیابی‌های خود، قادر به پیش‌بینی درگیری تحصیلی است. در این پژوهش، حمایت تحصیلی^۴ به عنوان یک عامل محیطی، مورد بررسی قرار گرفته است. در واقع، حمایت تحصیلی، بخش زیادی از عوامل محیطی را پوشش می‌دهد. به عبارت دیگر، حمایت تحصیلی، هم خانواده (پدر و مادر)، هم مدرسه (معلم) و هم ارتباطات اجتماعی مربوط به همسالان (دوستان) را در بر می‌گیرد. لذا از جامعیت مطلوبی برای بررسی نقش محیط برخوردار است. و تنزل (۱۹۹۸) حمایت تحصیلی را فراهم ساختن منابعی می‌داند که به نحو مستقیم یا غیرمستقیم موجب افزایش میزان مشارکت و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. از نگاه او حمایت تحصیلی علاوه بر منابع متعدد، وجوه متفاوتی همچون حمایت عاطفی^۵ (فراهم نمودن مشوق‌ها)، حمایت ابزاری^۶ (همکاری و همراهی در انجام تکالیف) و حمایت شناختی^۷ (تأکید بر میزان اهمیت موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموز) را نیز در برمی‌گیرد. فورد^۸ (۱۹۹۲) چهار منبع اصلی حمایت تحصیلی را پدر، مادر، همسالان و معلم معرفی می‌کند. دورسیک و بیونیواک^۹ (۲۰۱۷) براین باورند که دانش‌آموزان زمانی در مدرسه می‌توانند انگیزه لازم برای مشارکت در یادگیری و فعالیت و تعامل با برنامه‌های درسی را داشته باشند که حمایت‌های لازم از طرف منابع حمایتی برای آن‌ها وجود داشته باشد. حمایت معلم، همسالان و والدین به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بین فعالیت‌های یادگیری و اهداف و انگیزه شخصی خود ارتباط برقرار کنند، در تمام برنامه‌های کلاسی مشارکت فعال داشته باشند و مشتاقانه فرایند یادگیری را دنبال نمایند (چن^{۱۰}، ۲۰۰۵؛ آسور^{۱۱}، ۲۰۱۲). دلفینو (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان داد که حمایت معلم، مدرسه و خانواده به نحو معنی‌داری در پیش‌بینی درگیری تحصیلی مؤثر است. همچنین گروس، سلارس، اسمیث و باربر^{۱۲} (۲۰۱۵) دریافتند که

1 Bandura

2 reciprocal determinism

3 Connell, Wellborn

4 academic support

5 emotional support

6 instrumental support

7 cognitive support

8 Ford

9 Đurišić & Bunijevac

10 Chen

11 Assor

12 Groves, Sellars, Smith, & Barber

کیفیت روابط دانش‌آموزان با معلمان آن‌ها از عوامل مهمی است که بر درگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. فولانی، اکلز، باربر و کلمنتس^۱ (۲۰۰۱)، در پژوهش‌های خود روی دانش‌آموزان ایالات متحده آمریکا نشان دادند که حمایت‌های همسالان، نقش مهم و معنی‌داری در پیش‌بینی درگیری، مشارکت و تعامل دانش‌آموزان با مواد درسی و برنامه‌های کلاسی دارند. شیخ‌الاسلامی و کریمیان‌پور (۱۳۹۷) با بررسی ۲۲۸ دانش‌آموزان گزارش کردند که دریافت حمایت از والدین، دوستان و معلم تأثیر مثبت و معنی‌داری بر مشارکت فعال دانش‌آموزان با موضوعات درسی و تلاش در فرایند یادگیری دارد. بردبار و یوسفی (۱۳۹۵) با بررسی ۴۱۶ دانشجو نشان دادند که محیط‌های حمایتگر و مساعدگر به‌طور مستقیم و غیرمستقیم، درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌نماید. با توجه به مبانی نظری و پژوهش‌های پیشین، انتظار می‌رود که حمایت تحصیلی پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار درگیری تحصیلی دانش‌آموزان باشد.

در این پژوهش، متناسب با نظریه‌های شناختی - اجتماعی و تأکید بر این‌که که شخص، محیط و رفتار، نمی‌توانند جدای از یکدیگر، تعیین‌کننده رفتار باشند، همچنین براساس مدل‌های کانل و ولبورن^۲ (۱۹۹۱) و ریو (۲۰۱۲) مبنی بر توالی عوامل محیطی و فردی در ایجاد درگیری تحصیلی و نیز نظریه خود تعیین‌گری^۳ دسی و ریان (۱۹۸۵) که ارزیابی‌های خود را در درگیری تحصیلی، عاملی واسطه می‌دانند، متغیر سرمایه‌های روان‌شناختی^۴ بررسی شد. در واقع، سرمایه‌های روان‌شناختی مشتمل بر عناصر ادراکی شناختی است که با ماهیتی ارزیابانه، ادراک‌های مربوط به خود را بررسی می‌کند. بدین ترتیب می‌توان آن را به عنوان شاخصی از فرایندهای نظام خود معرفی نمود. از سوی دیگر، با توجه به اهمیت روز افزون روان‌شناسی مثبت و نیز جامعیت سرمایه‌های روان‌شناختی به دلیل در برداشتن چهار ویژگی مهم و اثرگذار در موفقیت‌های تحصیلی، این متغیر به عنوان متغیر فردی استفاده شد. سرمایه‌های روان‌شناختی هم با درگیری تحصیلی (فردریکسون^۵، ۲۰۱۳؛ پکران و پری^۶، ۲۰۱۴؛ کلینک، بیارس-وینستون و باکن^۷، ۲۰۰۸؛ سلینگمن^۸، ۲۰۱۱ و پوتواین، کونورس، سیمس و دوگلاس-اسبرن^۹، ۲۰۱۲) و هم حمایت تحصیلی (البرایت و هیورد^{۱۰}، ۲۰۱۷؛ الرشیدی،

1 Fuligni, Eccles, Barber, & Clements

2 Connell & Wellborn

3 self-determination theory

4 psychological capital

5 Fredrikson

6 Fredrikson, Perry

7 Klink, Byars-Winston, & Bakken

8 Seligman

9 Putwain, Connors, Symes, & Douglas-Osborn

10 Albright & Hurd

فان و نیگو^۱، ۲۰۱۶؛ مهافی^۲، ۲۰۰۴؛ بلند، انتظاری و سعادت، ۱۳۹۶) در ارتباط است. لوتانز، لوتانز و جنسن^۳ (۲۰۱۲) معتقدند که این سازه یک وضعیت روان‌شناختی مثبت فرد است که ترکیبی از خودکارآمدی^۴ به معنای باور به خود و داشتن اعتماد به نفس کافی برای پذیرش و تلاش لازم برای موفقیت در انجام کارهای چالش برانگیز است. خوش‌بینی^۵، به ایجاد یک ویژگی مثبت در مورد موفقیت در حال حاضر و آینده اشاره دارد. امید^۶، بر پشتکار در اهداف و در صورت لزوم جهت‌گیری مسیرها به سمت اهداف برای موفقیت تأکید دارد و تاب‌آوری^۷، تحمل مشکلات و سختی‌ها، حتی فراتر از آن، دستیابی به موفقیت است. سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان از حمایت‌های معلم، والدین و همسالان تأثیر می‌پذیرد. چراکه مطابق با نظریه خودتعیین‌گری (دسی و ریان، ۱۹۸۵)، حمایت اجتماعی می‌تواند تسهیل‌گر شکوفایی ظرفیت‌های درونی فرد شود. باور دانش‌آموزان درباره خود و توانایی‌شان، میزان تحمل مشکلات، نگاه مثبت به آینده و اهداف‌شان، از طریق ادراک آن‌ها از میزان حمایت و همراهی دیگران اثرگذار در زندگی‌شان شکل می‌گیرد. البرایت و هیورد (۲۰۱۷) و آنولا، استاتین و نورمی^۸ (۲۰۰۰) به ترتیب دریافته‌اند که حمایت مثبت معلم و والدین در تقویت امید و خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر معنی‌دار دارد. الرشیدی و همکاران (۲۰۱۶)، نشان دادند که درگیری تحصیلی را عوامل فردی همچون خودکارآمدی و عوامل محیطی همچون حمایت معلم، بیش از پیش تقویت می‌نماید. مهافی (۲۰۰۴) در پژوهش خود گزارش کرد که حمایت والدین سهم بسزایی در توسعه نگرش مثبت در مورد خود و خوش‌بینی دارد. عزیزی نژاد (۱۳۹۵) در بررسی ۳۸۰ دانش‌آموز دختر متوسطه اول دریافت که حمایت اجتماعی والدین، افراد مهم و همسالان نقش بسزایی در افزایش امید و خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد. هس و گرایدون^۹ (۲۰۰۹)، حمایت اجتماعی را در تاب‌آوری افراد بزرگ شده در پرورشگاه بسیار مؤثر گزارش نمود. بلند و همکاران (۱۳۹۶) حمایت خانواده و دوستان و افراد مهم را عامل معنی‌داری برای پیش‌بینی تاب‌آوری دانشجویان نشان دادند. بنابراین انتظار می‌رود که حمایت تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار سرمایه‌های روان‌شناختی باشد.

1 Alrashidi, Phan, & Ngu

2 Mahaffy

3 Luthans, Luthans, & Jensen

4 self-efficacy

5 optimism

6 hope

7 resiliency

8 Aunola, Statin, & Nurmi

9 Hass & Graydon

اما همان گونه که بیشتر اشاره شد سرمایه‌های روان‌شناختی از عوامل اثرگذار بر درگیری تحصیلی است. لوتانز و یوسف- مورگان^۱ (۲۰۱۷) معتقدند که سرمایه روان‌شناختی می‌تواند به عنوان منابع شخصی منجر به تقویت فرد در یک محیط کاری چالش برانگیز و نامشخص شود و به فرد برای موفقیت و فائق آمدن بر این محیط کمک نماید. سرمایه روان‌شناختی به دلیل ارزیابی مثبت شناختی از وقایع، فرآیندهای لازم برای توجه، تفسیر و حفظ احساسات مثبت و سازنده را در تعامل و مشارکت با محیط‌های آموزشی و تحصیلی، تسهیل می‌کند که این امر می‌تواند منجر به درگیری بیشتر با مواد درسی، عمل نمودن در سطح بهینه و بالا رفتن کیفیت عملکرد گردد (فردریکسون، ۲۰۱۳؛ پکران و پرری، ۲۰۱۴؛ کلینک و همکاران ۲۰۰۸؛ سلیگمن، ۲۰۱۱ و پوتواین و همکاران، ۲۰۱۲).

کارمونا-هاتلی و همکاران (۲۰۱۹)، با بررسی ۴۹۷ دانش‌آموز اهل شیلی دریافتند که سرمایه‌های روان‌شناختی پیش‌بینی‌کننده قوی درگیری تحصیلی است. اوربول- گرانادو، مندوزا-لیرا، کوواروبیاس- اپابالاز و مولینا- لویز^۲ (۲۰۱۷) دریافتند که خودکارآمدی بر درگیری تحصیلی تأثیرمی‌گذارد، که به نوبه خود، عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین، سالانوا، لیورنس و شوفلی^۳ (۲۰۱۱) نیز دریافتند که باورهای خودکارآمدی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت می‌گذارد. علاوه بر این، اوونیل، لی بلانس و شوفلی^۴ (۲۰۱۱) نشان دادند منابع شخصی از جمله خوش‌بینی و امید، پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار درگیری تحصیلی افراد است. آزنفدک و عبدالله‌پور (۱۳۹۷)، دریافتند که متغیرهای خودکارآمدی و خوش‌بینی قابلیت پیش‌بینی درگیری تحصیلی را در دانشجویان دارند. فرهادی، ساکی، قدم پور، خلیلی گشنگانی و چهری (۱۳۹۵) نشان دادند که خودکارآمدی، امیدواری و خوش‌بینی توانایی پیش‌بینی ابعاد درگیری شناختی تحصیلی را دارد. و سرانجام، شریف موسوی و حجازی (۱۳۹۴) در بررسی ۱۵۰ دانش‌آموز متوسطه اول دریافتند که بین تاب‌آوری و همه ابعاد درگیری تحصیلی ارتباط معنی‌دار و مثبت وجود دارد. لذا می‌توان انتظار داشت که سرمایه‌های روان‌شناختی درگیری تحصیلی را پیش‌بینی نمایند.

تاکنون مدل‌های متعددی روند شکل‌گیری درگیری تحصیلی را توضیح داده‌اند. اما این پژوهش، از یک سو، با تکیه بر نظریه‌های شناختی اجتماعی و با استناد به مفهوم تعیین‌گری متقابل که فرد، محیط و رفتار را در تعامل با هم و مؤثر بر رفتار می‌داند، و متناسب با مدل‌های مفهومی کانل و ولبورن (۱۹۹۱) و ریو (۲۰۱۲) که توالی عوامل محیطی و فردی را در ایجاد درگیری تحصیلی تأکید قرار داده است، همچنین نظریه خود تعیین‌گری دسی و رایان (۱۹۸۵)، بر آن است تا در یک مدل

1 Luthans & Youssef-Morgan

2 Oriol-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza, & Molina-López

3 Salanova, Llorens, & Schaufeli

4 Ouweneel, Blanc, & Schaufeli

یکپارچه، عامل محیطی حمایت تحصیلی را به واسطه عامل فردی سرمایه‌های روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی بررسی کند. از سوی دیگر، از آنجا که هیچ پژوهشی تاکنون متغیرهای بررسی شده در این پژوهش را به صورت یک‌جا و طی یک مدل به آزمون تجربی در نیاورده است، خلاء پژوهشی و نیز ضرورت انجام این پژوهش بارز می‌شود. علاوه بر این، با توجه به کم شدن انگیزه در دانش‌آموزان و نیز اثرات سوء رقابت بر فرایند تحصیل (ریو، ۲۰۱۱)، تمرکز بر عوامل اثرگذار بر درگیری تحصیلی با تأکید بر روان‌شناسی مثبت و ادراکات شناختی مؤثر، می‌تواند هم در نظام آموزشی کشور و هم در جامعه، برای جلوگیری از فرسودگی تحصیلی و نیز عملکرد تحصیلی بهتر، مؤثر باشد، چرا که کارمونا و همکاران (۲۰۱۹) و دلفینو (۲۰۱۹)، معتقدند که عوامل شناختی، عاطفی و رفتاری درگیری تحصیلی می‌توانند پیش‌بینی‌کننده نتایج بهتر و عملکرد درخشان‌تر تحصیلی دانش‌آموزان باشد.

با توجه به این موارد، پژوهش حاضر در پی بررسی این فرضیه است:
سرمایه‌های روان‌شناختی در ارتباط بین حمایت تحصیلی و درگیری تحصیلی دارای نقش واسطه‌گری است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که با استفاده از روش‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری، روابط بین متغیرهای مکنون را از طریق نرم‌افزار AMOS بررسی می‌کند.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری این پژوهش، شامل تمام دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان‌های یاسوج بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بوده‌اند. به دلیل آنکه پژوهش حاضر از سری مطالعات مدل‌یابی ساختاری به شمار می‌آید، جهت برآورد حجم نمونه از روش تعیین حجم نمونه کلین^۱ (۲۰۱۱) استفاده شد. بنابراین، با در نظر گرفتن ملاک ۲/۵ الی ۵ برابر تعداد سؤالات، تعداد ۲۷۹ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. به این ترتیب که ابتدا شهر یاسوج به چهار منطقه شمال، جنوب، شرق و غرب، تقسیم شد. سپس از هر منطقه ۲ مدرسه ابتدایی (یک مدرسه پسرانه و یک مدرسه دخترانه) به صورت تصادفی انتخاب شد. در برخی مدارس یک کلاس ششم و در برخی دیگر بیشتر از یک کلاس وجود داشت، اما به جهت آنکه همه مناطق پوشش داده شود، در مدارس که بیش از یک پایه ششم وجود داشت، به‌طور تصادفی فقط در یک کلاس،

پرسش‌نامه‌ها توزیع گردید. به دانش‌آموزان اعلام گردید که نیازی به نوشتن نام و مشخصات نیست و آن‌ها با رضایت کامل پرسش‌نامه‌ها را تکمیل نمودند و بعد از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها و حذف نمودن داده‌های پرت، تعداد ۲۳۰ پرسش‌نامه (۱۰۸ دختر، ۱۲۲ پسر) مبنای تحقیق قرار گرفت.

ابزارهای پژوهش

به منظور اندازه‌گیری متغیرهای این پژوهش از ۳ ابزار استفاده شد که در ادامه معرفی می‌شوند.

مقیاس حمایت تحصیلی: این مقیاس توسط ساندز و پلانکت (۲۰۰۵) ساخته شده است و شامل ۲۴ سؤال با مقیاس لیکرت است، که به صورت کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۴ نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس دارای چهار زیر مقیاس؛ حمایت تحصیلی از سوی مادر (۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸)، حمایت تحصیلی از سوی پدر (۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲)، حمایت تحصیلی از سوی معلم (۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴) و حمایت تحصیلی از سوی همسالان (۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶) است. ساندز و پلانکت (۲۰۰۵) همسانی درونی زیر مقیاس‌های این ابزار را با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ، در دامنه ۰/۸۹ تا ۰/۹۳ گزارش نموده‌اند و جهت تعیین روایی آن، ساختار عاملی مقیاس را در دو گروه نمونه، مهاجران آمریکای مرکزی و مهاجران مکزیکی، استفاده نمودند. آن‌ها با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی در هر دو گروه نمونه مورد مطالعه، به ساختار ۴ عاملی مشابه، با ۶۲ درصد واریانس تبیین شده در مهاجران مکزیکی و ۶۱ درصد واریانس تبیین شده در مهاجران آمریکای مرکزی، دست یافتند. در پژوهشی، سامانی و جعفری (۱۳۹۰) ضریب پایایی برای زیر مقیاس‌های حمایت تحصیلی از سوی مادر، حمایت تحصیلی از سوی پدر، حمایت تحصیلی از سوی معلم و حمایت تحصیلی از سوی همسالان به ترتیب، ۰/۸۶، ۰/۸۵، ۰/۸۵ و ۰/۷۶ به دست آمد. همچنین، سامانی و جعفری (۱۳۹۰)، جهت احراز روایی مقیاس، تحلیل عامل اکتشافی با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش ابلیمین را به کار گرفتند که بر اساس آن و مطابق با نسخه اصلی، ۴ عامل هر کدام با ۶ سؤال به دست آمد و توانست ۵۷ درصد از واریانس حمایت تحصیلی را تبیین کند. همچنین، شاخص‌های کفایت نمونه‌گیری (KMO) و آزمون کرویت بارتلت به ترتیب ۰/۸۳ و ۲۴۸۴/۷۸ ($p < 0/001$) به دست آمدند. در این پژوهش، به منظور احراز روایی سازه‌ای ابزار، از تحلیل عاملی تأییدی از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری استفاده، و ساختار چهار عاملی مقیاس تأیید شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل تحلیل عاملی مقیاس حمایت تحصیلی ($X^2/df = 1/70$)، $CFI = 0/93$ ، $IFI = 0/92$ ، $GFI = 0/90$ ، $PCLOSE = 0/23$ ، $RMSEA = 0/05$) حاکی از برازش خوب مدل است. همچنین، در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، که ضرایب آلفای کرونباخ برای حمایت تحصیلی از سوی مادر،

حمایت تحصیلی از سوی پدر، حمایت تحصیلی از سوی معلم و حمایت تحصیلی از سوی همسالان و کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۷۸ و ۰/۸۶ بدست آمد.

پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز و اولیو (PCQ): برای سنجش سرمایه روان‌شناختی از پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز و اولیو (۲۰۰۷) استفاده شد. این پرسش‌نامه شامل ۲۴ سؤال است که ۴ هر خرده مقیاس امید (۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲)، تاب‌آوری (۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸)، خوش‌بینی (۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴) و خودکارآمدی (۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶) را که هر کدام شامل ۶ گویه است، می‌سنجد و آزمودنی به هر گویه در مقیاس ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) لیکرت پاسخ می‌دهد. برای به دست آوردن نمره سرمایه روان‌شناختی ابتدا نمره هر خرده مقیاس به صورت جداگانه به دست آمد، سپس مجموع آن‌ها به عنوان نمره کل سرمایه روان‌شناختی محسوب شد. لوتانز و اولیو (۲۰۰۷) پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای امید ۰/۷۲، تاب‌آوری ۰/۷۱، خودکارآمدی ۰/۸۵ و خوش‌بینی ۰/۷۹ و برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند. آن‌ها همچنین به منظور احراز روایی سازه‌ای پرسش‌نامه، از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم برای تأیید ۴ عامل و به ازای هر عامل ۶ سؤال، استفاده کردند که شاخص‌های نیکویی برازش آن $(X^2/df = 3/22, RMSEA = 0/04, CFI = 0/97)$ برازش خوب مدل پرسش‌نامه را نشان داده است. سبزی و فرخی (۱۳۹۴)، از همبستگی نمره هر بعد با نمره کل جهت تعیین روایی استفاده کردند که این ضرایب برای ابعاد خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی به ترتیب، ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۷۸ و ۰/۸۳ به دست آمده‌اند، و ضرایب آلفای کرونباخ را برای هر یک از ابعاد فوق به ترتیب، ۰/۸۰، ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۶۵ گزارش نموده‌اند. در این پژوهش، به منظور احراز روایی سازه‌ای ابزار، از تحلیل عاملی تأییدی از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری استفاده شد، و ساختار چهار عاملی مقیاس تأیید شد. البته در پژوهش حاضر گویه ۲۳ به دلیل داشتن بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ از پژوهش حذف شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل تحلیل عاملی پرسش‌نامه سرمایه روان‌شناختی $(X^2/df = 1/58, RMSEA = 0/04, PCLOSE = 0/58, GFI = 0/90, IFI = 0/92)$ حاکی از برازش خوب مدل است. همچنین، در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، که ضرایب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، امیدواری، خوش‌بینی، تاب‌آوری و نمره کل پرسش‌نامه به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۸، ۰/۶۶، ۰/۶۵ و ۰/۸۸ به دست آمد.

پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو: این پرسش‌نامه توسط ریو (۲۰۱۳) تهیه و تدوین شده است و دارای ۱۷ گویه با چهار زیر مقیاس است که با یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۷) پاسخ داده می‌شود. چهار زیر مقیاس این پرسش‌نامه عبارت‌اند از درگیری رفتاری

(۶، ۷، ۸، ۹)، درگیری شناختی (۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷)، درگیری عاطفی (۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳) و درگیری عاملی (۱، ۲، ۳، ۴، ۵). ریو (۲۰۱۳) روایی این پرسش‌نامه را از طریق روایی سازه، با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی محاسبه و مطلوب گزارش کرده است. علاوه بر این، وی پایایی این پرسش‌نامه را از طریق ضریب همسانی درونی به دست آورده است، و ضرایب آلفا را برای درگیری رفتاری ۰/۹۴، درگیری شناختی ۰/۸۸، درگیری عاطفی ۰/۷۸ و درگیری عاملی ۰/۸۲ گزارش کرده است. در ایران شاخص‌های روان‌سنجی این پرسش‌نامه توسط رضانی و خامسان (۱۳۹۶) بررسی شده است. رضانی و خامسان (۱۳۹۶) به منظور بررسی همسانی درونی این پرسش‌نامه از ضرایب همبستگی میان عوامل با یکدیگر و با نمره کل (درگیری تحصیلی) استفاده کردند که عامل‌های پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو با یکدیگر (۰/۵۶ تا ۰/۶۶) و با نمره کل (۰/۸۱ تا ۰/۸۶) ارتباط معنی‌دار داشتند. این ارتباط بین عوامل با نمره کل، قوی‌تر از عوامل با یکدیگر است که نشان دهنده همسانی درونی بالای این پرسش‌نامه است. همچنین، رضانی و خامسان (۱۳۹۶) پایایی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۲ و برای زیر مقیاس‌های درگیری رفتاری، درگیری شناختی، درگیری عاطفی و درگیری عاملی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۹، ۰/۸۷ و ۰/۸۵ گزارش شده است. در این پژوهش، به منظور احراز روایی سازه‌ای ابزار، از تحلیل عاملی تأییدی از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری استفاده شد و ساختار چهار عاملی مقیاس تأیید شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل تحلیل عاملی پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ($X^2/df = 1/71$ ، $RMSEA = 0/05$ ، $PCLOSE = 0/24$ ، $GFI = 0/92$ ، $JFI = 0/94$ ، $CFI = 0/94$ ، $TLI = 0/91$) حاکی از برازش خوب مدل است. همچنین، در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، که ضرایب آلفای کرونباخ برای درگیری رفتاری، درگیری شناختی، درگیری عاطفی، درگیری عاملی و کل پرسش‌نامه به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۷۳، ۰/۸۰، ۰/۷۲ و ۰/۸۴ به دست آمد.

یافته‌ها

قبل از آزمون مدل، جهت اطمینان از رعایت مفروضه‌های زیربنایی استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری، ابتدا غربالگری داده‌های اولیه (بررسی داده‌های از دست‌رفته و بررسی داده‌های پرت) پژوهش صورت گرفت. سپس مفروضه‌های اصلی مدل‌یابی معادلات ساختاری (خطی بودن، نرمال بودن و هم‌خطی چندگانه) بررسی شدند. نتایج در دو بخش توصیفی و آزمون مدل گزارش می‌شود.

جدول شماره ۱- ماتریس همبستگی و میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

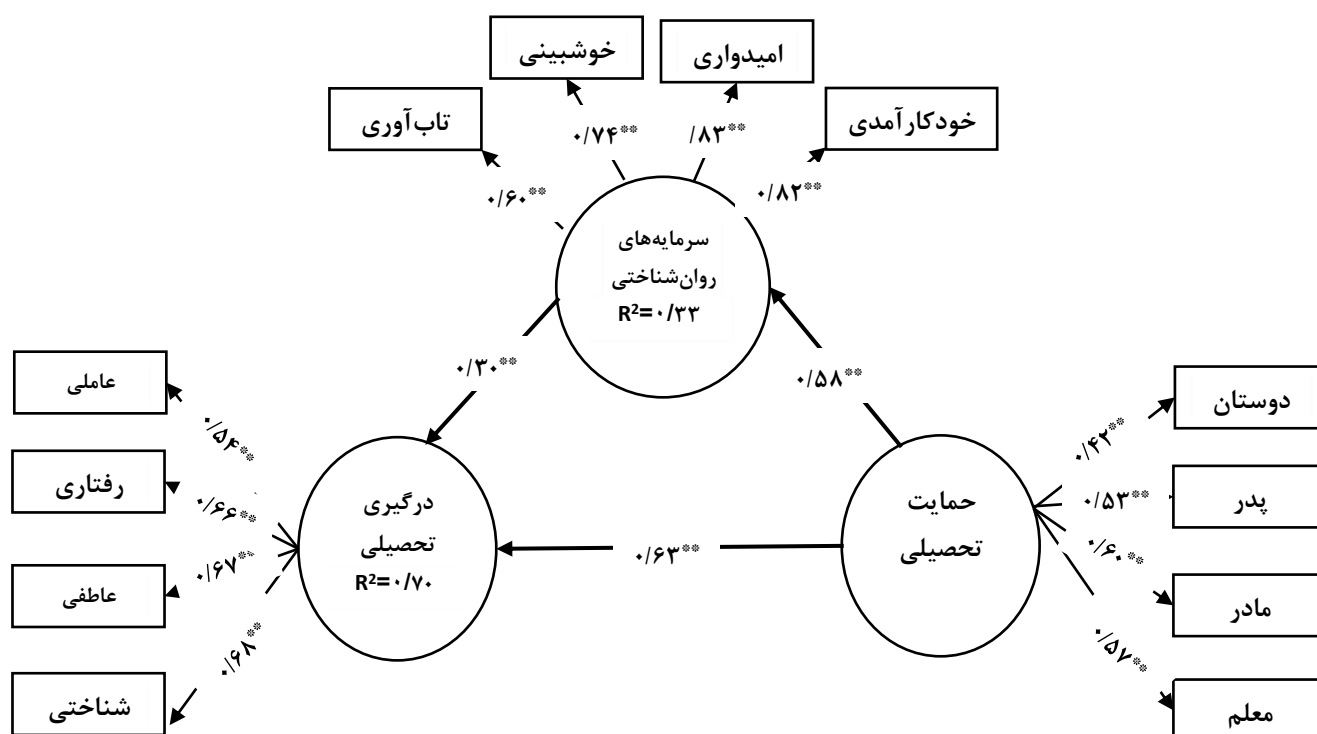
انحراف استاندارد	میانگین	۱۵	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
۴/۳۰	۱۴/۱۲															حمایت دوستان
۳/۰۲	۲۲/۱۳		۰/۱۶*													حمایت پدر
۲/۷۶	۲۲/۳۲		۰/۲۳**										-	۰/۳۷**		حمایت مادر
۳/۲۵	۲۱/۷۰		۰/۲۲**										-	۰/۳۳**		حمایت معلم
۸/۹۹	۸۰/۲۸		۰/۶۸**										-	۰/۶۶**	۰/۶۴**	حمایت تحصیلی کل
۵/۲۱	۲۲/۱۷		۰/۲۹**							-	۰/۳۸**	۰/۱۹**	۰/۳۱**	۰/۲۳**	۰/۲۹**	خودکارآمدی
۴/۹۲	۲۳/۳۹		۰/۲۵**						-	۰/۶۸**	۰/۴۰**	۰/۲۳**	۰/۲۷**	۰/۳۱**	۰/۲۵**	امیدواری
۳/۸۵	۲۴/۰۴		۰/۲۹**						-	۰/۶۲**	۰/۴۵**	۰/۳۵**	۰/۱۷**	۰/۲۵**	۰/۲۳**	خوش بینی
۵/۱۵	۱۸/۸۶		۰/۳۱**						-	۰/۴۶**	۰/۴۷**	۰/۳۴**	۰/۲۱**	۰/۱۶*	۰/۱۷**	تاب آوری
۱۵/۴۳	۸۸/۴۸		۰/۳۶**						-	۰/۷۶**	۰/۷۵**	۰/۸۳**	۰/۴۶**	۰/۲۵**	۰/۳۱**	سرمایه روان شناختی
۶/۷۴	۲۳/۹۱		۰/۲۸**						-	۰/۳۲**	۰/۲۶**	۰/۱۶*	۰/۲۶**	۰/۳۱**	۰/۲۰**	درگیری عاملی
۳/۰۷	۲۵/۱۳		۰/۲۳**						-	۰/۴۰**	۰/۳۱**	۰/۲۹**	۰/۳۰**	۰/۳۱**	۰/۲۳**	درگیری رفتاری
۴/۹۰	۲۳/۵۸		۰/۲۷**						-	۰/۴۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱**	۰/۲۹**	۰/۲۹**	۰/۲۷**	درگیری عاطفی
۴/۹۲	۲۱/۸۱		۰/۱۸**						-	۰/۴۶**	۰/۳۸**	۰/۳۵**	۰/۳۴**	۰/۱۸**	۰/۱۸**	درگیری شناختی
۱۴/۶۴	۹۴/۴۴	۰/۷۵**	۰/۱۸**						-	۰/۴۶**	۰/۳۸**	۰/۳۵**	۰/۳۴**	۰/۱۸**	۰/۱۸**	درگیری تحصیلی

* p < ۰/۰۵

** p < ۰/۰۰۱

در جدول شماره یک ماتریس همبستگی (مرتب به صفر) بین متغیرهای پژوهش نشان داده شده است. با توجه به نتایج مشاهده شده در جدول شماره یک روابط همه متغیرهای برونزاد واسطه‌ای و درونزاد به صورت مثبت و معنی دار است. همچنین، دامنه ضرایب همبستگی بین کل متغیرهای مطالعه شدن از ۰/۱۶ تا ۰/۸۶ است. علاوه بر این، روابط بین متغیرهای پژوهش، به جز در موارد معدود (۰/۰۵ < p)، با احتمال ۰/۰۱ معنی دار شده‌اند.

مدل پیشنهادی در ابتدای تحلیل، با برازش مطلوب فاصله اندکی داشت، لذا برای برازش مدل، اقدام به اصلاح مدل شد. سپس شاخص‌های نیکویی برازش مدل پژوهش $X^2/df = ۱/۶۲$ ، $RMSEA = ۰/۰۵$ ، $PCLOSE = ۰/۴۰$ ، $GFI = ۰/۹۴$ ، $IFI = ۰/۹۶$ ، $CFI = ۰/۹۶$ ، $NFI = ۰/۹۰$ استنباط کرد که مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. شکل شماره یک نشان‌دهنده مدل پژوهش است.



** p < 0.001

شکل ۱. مدل آزمون شده درگیری تحصیلی

مسیرهای مدل، شامل مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری همگی معنی‌دار بودند. مطابق با مقادیر استاندارد ضرایب رگرسیونی مسیر مستقیم حمایت تحصیلی بر درگیری تحصیلی ($P < 0.001$) و مسیر مستقیم سرمایه‌های روان‌شناختی بر سرمایه‌های روان‌شناختی ($\beta = 0.63, P < 0.001$)، مسیر مستقیم حمایت تحصیلی بر سرمایه‌های روان‌شناختی ($\beta = 0.58, P < 0.001$)، و مسیر مستقیم سرمایه‌های روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی ($\beta = 0.30, P < 0.001$)، مثبت و معنی‌دار بود. بالاترین ضریب مسیر در مدل اندازه‌گیری حمایت تحصیلی مربوط به حمایت مادر ($P < 0.001$) بود. در مدل اندازه‌گیری سرمایه‌های روان‌شناختی مربوط به امیدواری ($\beta = 0.183, P < 0.001$)، و در مدل اندازه‌گیری درگیری تحصیلی مربوط به عامل شناختی ($\beta = 0.68, P < 0.001$)، است. ضرایب مسیر معنی‌دار و موجود در مدل در جدول ۲، به صورت اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل بیان شده است.

جدول شماره ۲- ضرایب استاندارد مسیر مستقیم، غیر مستقیم، اثر کل و واریانس تبیین شد متغیرهای موجود در مدل

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
حمایت تحصیلی به درگیری تحصیلی	۰/۶۳**	۰/۱۷	۰/۸۰	
حمایت تحصیلی به سرمایه روان‌شناختی	۰/۵۸**	-	۰/۵۸	
سرمایه روان‌شناختی به درگیری تحصیلی	۰/۳۰**	-	۰/۳۰	
سرمایه‌های روان‌شناختی	-	-	-	۰/۳۳
درگیری تحصیلی	-	-	-	۰/۷۰

*P < ۰/۰۵ **P < ۰/۰۰۱

برای برآورد و تعیین معنی‌داری مسیرهای غیرمستقیم از دستور بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS

استفاده شد.

جدول شماره ۳- برآورد مسیرهای غیر مستقیم موجود در مدل با استفاده بوت‌استرپ

مسیر غیر مستقیم	مقدار	معنی‌داری	حد پائین	حد بالا
حمایت تحصیلی به درگیری تحصیلی به واسطه سرمایه روان‌شناختی	۰/۱۷	۰/۰۱	۰/۱۶	۰/۱۷

همان گونه که در جدول ۳ نیز گزارش شده است، مسیر غیر مستقیم موجود در مدل معنی‌دار است، و این حاکی از معنی‌داری نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روان‌شناختی در رابطه حمایت تحصیلی و درگیری تحصیلی است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تدوین و آزمون مدل درگیری تحصیلی با پیشایندهای محیطی (حمایت تحصیلی) و فردی (سرمایه‌های روان‌شناختی) انجام پذیرفت. نتایج مربوط به فرضیه اول پژوهش مبنی بر این که حمایت تحصیلی، درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند، حاکی از آن بود که حمایت تحصیلی قادر به پیش‌بینی درگیری تحصیلی است. این یافته با نتایج برخی پژوهش‌هایی مانند دلفینو (۲۰۱۹)، باربر (۲۰۱۵)، فولانی و همکاران (۲۰۰۱)، شیخ‌الاسلامی و کریمیان پور (۱۳۹۷)، همسو است. در تبیین این یافته باید گفت که بر مبنای مدل کانل و ولبورن (۱۹۹۱) و ریو (۲۰۱۲)، دانش‌آموزانی که از طرف والدین، دوستان و معلم حمایت می‌شوند، در خود احساس امنیت و ارزشمندی می‌کنند، و مدرسه را به عنوان یک محیط امن و حامی، درک می‌کنند. از این رو، آن‌ها در فعالیت‌های درسی مشارکت می‌کنند، نسبت به دوستان و معلمان خود واکنش‌های مثبت دارند، تلاش‌های لازم برای درک ایده‌های پیچیده و دشوار را به کار می‌گیرند، و به صورت فعال در فرایند آموزش و یادگیری مشارکت دارند. به عبارت دیگر، چنین محیطی با فراهم آوردن فرصت انتخاب

و گزینش در فعالیت‌های آموزشی مانند چگونگی انجام و به پایان رساندن تکلیف و انتخاب موضوعات درسی، همچنین با توجه به نظرات و ایده‌های دانش‌آموزان و دریافت و پذیرش نقدهای آن‌ها و ایجاد فرصتی برای فکر کردن به امور مهم زندگی، بازخوردهای مؤثر، اولویت‌ها و اهداف، باعث مشارکت هرچه بیشتر آن‌ها در فعالیت‌های یادگیری می‌شود (آسور، ۲۰۱۲).

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر، ارتباط مثبت و معنی‌دار حمایت تحصیلی با سرمایه‌های روان‌شناختی بود. یافته‌ای که همسو با نتایج پژوهش البرایت و هیورد (۲۰۱۷)، الرشیدی و همکاران (۲۰۱۶)، مهافی (۲۰۰۴) و بلند و همکاران (۱۳۹۶) است. مطابق نظریه خود تعیین‌گری، دریافت حمایت در محیط زندگی و تحصیلی، می‌تواند به عنوان یک تسهیل‌گر، قابلیت‌های درونی فرد را شکوفا سازد (ریو، ۲۰۱۲). در واقع، ادراک دانش‌آموز از میزان حمایت و همراهی افراد مؤثر در زندگی‌اش، شکل‌دهنده باور او درباره خود و قابلیت‌هایش، نحوه مواجهه با مشکلات، نگاه مثبت به آینده و اهدافش، است. هرچه فرد در محیط حامی و دلگرم‌کننده فعالیت نماید، نحوه نگرش و نگاه او نسبت به خود به سمت ارزیابی‌های مثبت می‌رود. مطابق با نظر بندورا (۲۰۰۱)، حمایت‌های محیطی می‌تواند بر نحوه ادراک‌ها و شایستگی‌های فرد اثر قابل توجهی داشته باشد. وقتی دانش‌آموز از طرف دوستان، والدین و معلم حمایت خود شود، می‌تواند به مسائل چالش‌برانگیز به صورت مشکلاتی که باید بر آن‌ها غلبه کرد، بنگرند. علاقه عمیق‌تری به فعالیت‌هایی که در آن‌ها مشارکت دارد، نشان دهد، و تعهد بیشتری نسبت به علائق و فعالیت‌هایشان حس کند؛ در واقع خودکارآمدی بیشتری را تجربه نماید (الرشیدی و همکاران، ۲۰۱۶). افرادی که از سطوح بالاتر حمایت تحصیلی برخوردارند، احساس دل‌بستگی ایمن و حرمت نفس بیشتری دارند (تیان، لیو، هوآنگ و هوبنز، ۲۰۱۳). این امر سبب می‌شود رویدادهای مثبت زندگی را به توانمندی‌ها و تلاش‌های خود نسبت داده و احساس کنترل بالایی بر رخدادهای زندگی داشته باشند. از سویی دیگر، رویدادهای منفی را ناشی از عوامل بیرونی و غیر پایدار بدانند؛ بنابراین خوش‌بین‌تر می‌شوند (مهافی، ۲۰۰۴). متناسب با نظر اسنایدر (۲۰۰۲)، وجود منابع و پایگاه‌های حمایتی، از عوامل مؤثر در امیدواری افراد است. در دانش‌آموزان این حمایت از طریق چهار منبع مهم والدین، معلم و همسالان از طریق تشویق مداوم و توجه مثبت شکل می‌گیرد (آنولا و همکاران، ۲۰۰۰)، همین امر باعث می‌شود تا افراد در رویارویی با چالش‌ها و موانع دشوار تسلیم نشوند، و هر زمان که با مانعی برخورد می‌کنند انگیزه خود را حفظ کرده و بتوانند برای نیل به اهداف خود گذرگاه‌های جانشین را امتحان کرده و تحمل کنند، و این‌گونه است که امید بیشتری خواهند داشت (البرایت و هیورد، ۲۰۱۷). در نهایت همسالان، معلمین و والدین از طریق فضایی صمیمی و یاریگر و حمایت‌کننده و به دور از رقابت ناسالم می‌توانند احساس شایستگی را که از ملزومات تاب‌آوری است (هس و گرایدون، ۲۰۰۹)، در دانش‌آموزان تقویت کنند

و آن‌ها را در مقابل فشارهای روانی محافظت کنند (سندوال- هرناندز و کورتس، ۲۰۱۳). بدین ترتیب این دانش‌آموزان، قدرت پذیرش واقعیت را دارند، و قادرند تا موقعیت ناگوار را به شیوه مثبت‌تری پردازش کرده و خود را برای رویارویی با آن توانمند قلمداد کنند، و تاب‌آورتر می‌شوند؛ آنچه که این پژوهش هم تأیید نموده است.

یافته‌های دیگر پژوهش حاضر حاکی از آن است که سرمایه‌های روان‌شناختی، درگیری تحصیلی را به صورت مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی می‌کنند. این یافته در راستای یافته‌های پژوهش کارمونا-هاتلی و همکاران (۲۰۱۹)، اوربول- گرانادو و همکاران (۲۰۱۷) سالانوا و همکاران (۲۰۱۱)، فرهادی و همکاران (۱۳۹۵) و شریف موسوی و حجازی (۱۳۹۴) قرار دارد. سرمایه روان‌شناختی می‌تواند به عنوان منابع شخصی منجر به تقویت فرد در یک محیط کاری چالش برانگیز و نامشخص شود، و به فرد برای موفقیت و فائق آمدن بر این محیط کمک نماید. سرمایه روان‌شناختی به دلیل ارزیابی مثبت شناختی از وقایع، فرآیندهای لازم برای توجه، تفسیر و حفظ احساسات مثبت و سازنده را در تعامل و مشارکت با محیط‌های آموزشی و تحصیلی، تسهیل می‌کند (لوتانز و یوسف- مورگان، ۲۰۱۷) که این امر می‌تواند منجر به درگیری بیشتر با مواد درسی، عمل نمودن در سطح بهینه و بالا رفتن عملکرد شود (فردریکسون، ۲۰۱۳). در واقع افرادی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند، برای رسیدن به نتیجه مطلوب از راهبردهای مطالعه و یادگیری به نحو مؤثرتری استفاده می‌کنند، این افراد راهبردهای شناختی و فراشناختی را بیشتر به کار می‌گیرند، و در فعالیت‌های تحصیلی با برنامه‌ریزی هدفمند و کوششی فراگیر، مسائل و چالش‌های تحصیلی را پشت سر می‌گذارند (کلینک و همکاران، ۲۰۰۸). همچنین، دانش‌آموزانی که به لحاظ امیدواری در سطح بالاتری قرار دارند، تمرکز بیشتری بر اهداف خود دارند و نسبت به همکلاسی‌های خود، از انگیزه بیشتری برخوردارند. به گونه‌ای که پشتکار و اراده جدی برای مشارکت در امور تحصیلی دارند و تلاش بیشتری را صرف مدیریت امور آموزشی و یادگیری می‌کنند (پکران و پری، ۲۰۱۴). همچنین، درگیری و تعامل فعالانه دانش‌آموزان در برنامه‌های تحصیلی و مواجهه مؤثر با چالش‌ها و موانع تحصیلی مستلزم باورهای خوش‌بینانه واقعی است. خوش‌بینی منجر به تلاش و مشارکت بیشتر دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی می‌شود و یادگیرندگان خوش‌بین، کنترل بیشتری بر فرایند یادگیری خود دارند، و سعی می‌کنند به نحو فعالی برنامه‌های آموزشی خود را دنبال کنند (سلیگمن، ۲۰۱۱). در نهایت، افرادی که از تاب‌آوری بالایی برخوردارند، توانایی برخورد مؤثر با عقب ماندن، فشار یا استرس در موقعیت آموزشی را دارند، بنابراین این افراد می‌توانند با سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار اثرات مخرب مشکلات تحصیلی خود را کاهش دهند، و در جهت درگیری

تحصیلی و مشارکت در برنامه‌های کلاسی، با انگیزه بیشتری فعالیت نمایند (پوتواین و همکاران، ۲۰۱۲).

دیگر یافته پژوهش آن بود که سرمایه روان‌شناختی نقش واسطه‌ای در رابطه حمایت تحصیلی با درگیری تحصیلی ایفا می‌کند. در تبیین این یافته می‌توان گفت متناسب با نظریه شناختی اجتماعی و با استناد به مفهوم تعیین‌گری و نیز بر اساس مدل‌های مفهومی کانل و ولبورن (۱۹۹۱) و ریو (۲۰۱۲)، حمایت تحصیلی از سوی والدین، معلم و همسالان محیطی حامی و دلگرم‌کننده ایجاد می‌کند، محیطی که دانش‌آموز در آن احساس امنیت می‌کند و موفقیت‌های خود را با تحسین اجتماعی، همراه می‌بیند و در خصوص اشتباهات یا شکست‌های خود، نگران سرزنش‌های تند و نا امیدکننده افراد مؤثر نیست. ایجاد چنین جوی می‌تواند ارزیابی فرد را از خود، هیجان‌ها و توانایی‌هایش به سمت مثبت سوق دهد. بدان معنا که فرد نسبت به قابلیت‌ها و توانایی‌های شخصی‌اش اعتماد کامل دارد، از کارهای چالش‌برانگیز استقبال می‌کند، و بر این باور است که شرایط و وظایف مشکل، در حد توانایی و قابلیت اوست (خودکارآمدی). همچنین منجر به احساس کنترل فعالانه و سبک اسنادی مثبت در فرد و ایجاد قابلیت برنامه‌ریزی در مقابل چالش‌های تحصیلی و موقعیت‌های استرس‌زای آموزشی، می‌شود (خوش‌بینی) و نیز منجر به احساس خوشایند مربوط به تعیین و پیگیری اهداف، انگیزه‌مندی و تمرکز بر فعالیت‌ها می‌شود (امیدواری)، و از تأثیر روان‌شناختی حوادث ناگوار جلوگیری می‌کند و دلگرمی حاصل از آن به فائق آمدن بر مشکل و انطباق‌پذیری مؤثر کمک می‌کند (تاب‌آوری). این ارزیابی‌های شناختی، هیجانی و ادراکی مثبت از خود، منجر به درگیری تحصیلی فرد می‌شود به گونه‌ای که باعث می‌شود مطابق با نظر ریو (۲۰۱۲)، دانش‌آموز در زمینه فعالیت‌های تحصیلی تلاش بیشتری کند، درخواست کمک کند، پشتکار بیشتری نشان دهد (درگیری رفتاری)، نسبت به همسالان، معلمان و عوامل مدرسه واکنش‌های مثبت نشان دهد، و درس و فعالیت‌های تحصیلی را با ارزش تلقی کند (درگیری عاطفی)، تمرکز بیشتری بر موضوعات درسی داشته باشد، از راهبردهای متنوع یادگیری برای درک بیشتر مطالب درسی بهره‌گیرد، از راهبردهای شناختی و فراشناختی به نحو مؤثرتری استفاده کند (درگیری شناختی)، و مهم‌تر از همه از طریق سؤال، ارائه پیشنهاد و بیان نیاز و علاقه خویش نقش فعالانه و سازنده‌ای در جریان آموزش ایفا کند (درگیری عاملی).

مدل پژوهش حاضر توانست ۷۰ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین کند. به عبارت دیگر، حمایت تحصیلی و سرمایه‌های روان‌شناختی عوامل مؤثری بر درگیری تحصیلی بودند. بنابراین می‌توان گفت که محیط آموزشی، والدین و دوستانی که حامی و دلگرم‌کننده هستند، نیز داشتن روابط ایمن با افراد مهم در زندگی تحصیلی، منجر به ایجاد ادراک‌های مثبت در دانش‌آموز می‌شود. بدین

ترتیب، یادگیرنده خود را در ایجاد نتایج دلخواه، و مطلوب، همچنين پیگیری و رسیدن به اهداف، توانمند می‌بیند. علاوه بر این، او برنامه‌ریزی می‌کند و تا رسیدن به نتیجه دلخواه از تمرکز بر تلاش و کوشش دست بر نمی‌دارد، اسنادهای مثبتی برای رسیدن به موفقیت دارد، و با همه موانع با شناخت برخورد می‌کند. این گونه است که با درگیری فعالانه و مشتاقانه اولویت و نیاز خویش را مطرح می‌کند، ترجیحات و پیشنهادات خویش را بیان می‌کند و در مورد علایق خود به با دیگران گفت‌وگو می‌کند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر، محدود بودن آزمودنی‌ها به دانش‌آموزان پایه ششم دبستان است، از این رو، در تعمیم نتایج به گروه‌های دیگر و نیز استنباط علمی، باید احتیاط کرد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود تا در پژوهش‌های آتی از سایر گروه‌های سنی برای بررسی متغیرها استفاده شود. با توجه به این که از مؤلفه‌های اثرگذار در حمایت تحصیلی نقش بی‌بدیل پدر و مادر است، لذا توصیه می‌شود به آموزش‌های لازم در خصوص ارتباط مؤثر و سبک‌های فرزندپروری برای حمایت هرچه مؤثرتر والدین در روند تحصیلی دانش‌آموزان، توجه شود. از آنجا که درگیری تحصیلی یکی از عوامل مهم موفقیت و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان است، پیشنهاد می‌شود سایر عوامل شناختی، هیجانی و محیطی اثرگذار بر این سازه مهم، در پژوهش‌های آینده بررسی شود.

منابع

الف. فارسی

- آزفنداک، کژال و عبدالله پور، محمد آزاد (۱۳۹۷). رابطه خوشبینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی در دانشجویان. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۷، ۶۳-۷۸.
- بردبار، مریم و یوسفی، فریده (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط حامی خودپروی و درگیری تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۳ (۴۹)، ۲۸-۱۳.
- بلند، حسن؛ انتظاری، مرجان و سعادت، سجاد (۱۳۹۶). رابطه حمایت‌های اجتماعی ادراک‌شده از سوی خانواده و تاب‌آوری روان‌شناختی با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۰ (۲)، ۱۱۵-۱۲۲.
- رمضانی، ملیحه و خامسان، احمد (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۸ (۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴.
- سامانی، سیامک و جعفری، محمدعلی (۱۳۹۰). بررسی کفایت شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس حمایت تحصیلی (نسخه فارسی). *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳ (۱)، ۴۷-۶۰.
- شریف موسوی، فاطمه و الهه حجازی (۱۳۹۴). رابطه عوامل بافتی و درگیری تحصیلی، نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی، دومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم‌تربیتی و سبک‌زندگی، مشهد، دانشگاه تربت حیدریه.
- شیخ‌الاسلامی، علی و کریمیان پور، غفار (۱۳۹۷). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و جو روانی- اجتماعی کلاس. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶ (۱۰)، ۹۵-۱۱۱.
- عزیزی نژاد، بهاره (۱۳۹۵). نقش حمایت اجتماعی مدارس بر سازگاری تحصیلی: اثر میانجی رضایت از مدرسه، امیدواری و خودکارآمدی دانش‌آموزان. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴ (۱۳)، ۶۸-۵۷.
- فرخی، الهام و سبزی، ندا (۱۳۹۴). شادکامی و ادراک الگوهای ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱ (۴۳)، ۳۱۳-۳۲۴.
- فرهادی، علی، ساکی، کوروش، قدم پور، عزت‌اله، خلیلی گشینگانی، زهرا و چهری، پرستو (۱۳۹۵). پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی دانشجویان. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۹ (۲): ۱۲۷-۱۳۳.

ب. انگلیسی

- Albright, J. N., & Hurd, N. H. (2017). Constellations of social support among Underepresented college students: Associations with mental health. *Applied Developmental Science*, 1-12.
- 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.
- Ashwin, P., & McVitty, D. (2015). *The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices*. A. Curaj et al. (eds.), the European Higher Education Area .343-359.
- Assor, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: educational practices supporting students' need for autonomy. In S. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 421-439). New York: Springer.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi J.E. (2000). Parenting style and adolescent achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23: 205- 222.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Baranova, T., Khalyapina, L., Kobicheva, A., & Tokareva. E. (2019). Evaluation of Students' Engagement in Integrated Learning Model in a Blended Environment. *Education Sciences*, 9, 2.
- Bowden, J. L.-H., Naumann, K., & Tickle, L. (2019). The four pillars of tertiary student engagement and success: a holistic measurement approach. *Studies in Higher Education*.1-19.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2019). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology*.1-10.
- Chen., J. (2005). Relation of Academic Support from Parents, Teachers, and Peers to Hong Kong Adolescents' Academic Achievement: The Mediating Role of Academic Engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(2), 77-127.
- 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Delfino, A. P. (2019). Student Engagement and Academic Performance of Students of Partido State University. *Asian Journal of University Education*, 15, 1.1-16.
- D'Errico, F., Paciello, M., De, C. B., Vattanid, A., Palestra, G., & Anzivino, G. (2018). Cognitive Emotions in E-Learning Processes and Their Potential Relationship

- with Students' Academic Adjustment. *International Journal of emotional Education*, 10, 1, 89-111.
- Durišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *Ceps Journal*, 7, 3, 137-153.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in School and Out-of-School Contexts: A Multidimensional View of Engagement. *Theory into Practice*, 50, 4, 327-335.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4.
- Fredrikson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1–53.
- Fulgini, A. J., Eccles, J. S., Barber, B. L., & Clements, P. (2001). Early adolescent peer engagement and adjustment during high school. *Developmental Psychology*, 37, 28–36.
- Groves, M., Sellars, C., Smith, J., & Barber, A. (2015). Factors Affecting Student Engagement: A Case Study Examining Two Cohorts of Students Attending a Post-1992 University in the United Kingdom. *International Journal of Higher Education*, 4, 2, 27-37.
- Hass, M., & Graydon, K. (2009). Source of resiliency among successful foster youth. *Children and youth services review*, 31: 457-463.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*. York: Higher Education Academy.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Klink, J. L., Byars-Winston, A., & Bakken, L. L. (2008). Coping efficacy and perceived family support: Potential factors for reducing stress in premedical students. *Medical Education*, 42, 572-579.
- Lee, J., Song, H., & Hong, A. (2019). Exploring Factors, and Indicators for Measuring Students' Sustainable Engagement in e-Learning. *Sustainability*, 11, 4, 11-12.
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87, 253–259.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 6, 138-146.
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C.M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*, 4, 339–366.
- Mahaffy, K. A. (2004). Girls' Low Self-Esteem: How Is It Related to Later Socioeconomic Achievements? *Gender and Society*, 18 (3), 309-327.

- McIntyre, J. C., Worsley, J., Corcoran, R., Harrison, W. P., & Bentall, R. P. (2018). Academic and non-academic predictors of student psychological distress: the role of social identity and loneliness. *Journal of Mental Health, 27*, 3, 230-239.
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C., & Molina-López, V. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Journal of Psychodidactics, 22*, 45-53.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources and study engagement. *The Journal of Positive Psychology, 6*(2), 142-153.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. In S. Christenson, A. L., Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (. 421-439). New York: Springer.
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (120-141). New York, NY: Taylor & Francis.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress and Coping, 25*, 3, 349-358.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (421-439). New York: Springer.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*, 579-595.
- Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 257-267.
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2011). "Yes, I Can, I Feel Good, and I Just Do It!" On Gain Cycles and Spirals of Efficacy Beliefs, Affect, and Engagement. *Applied Psychology, 60*, 2, 255-285.
- Sandoval - Hernandez A, & Cortes, D, (2013). Factors and conditions that promote academic resilience: A cross-country perspective. *American psychologist, 90* 130-144,
- Sands, T. & Plunkett, S. W. (2005). A New Scale to Measure Adolescent Reports of Academic Support by Mothers, Fathers, Teachers, and Friends in Latino Immigrant Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 27*: 244-253.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Snyder, C.R. (2002). *Hope Theory Rainbows in the Mind, Psychological Inquiry, 13*(4): 249-275.
- 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.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York: Higher Education Academy.

- Tuominen-Soini, H.; Salmela-Aro, K. (2014). School work engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Dev. Psychol.*, 50, 649–662.
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2014). Cross-lagged associations between study and work engagement dimensions during young adulthood. *The Journal of Positive Psychology*, 10, 346–358.
- Wang, M., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57–65.
- Wentzel K. (2012). Part III Commentary: Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.

English Abstract

Causal Explanation of Academic Engagement Based on Academic Support and Students' Psychological Capital

Somayeh Hassannia¹

Neda Sabzi²

This study aimed to investigate the causal relationship between academic engagement and academic support with the mediation of psychological capital. For this purpose, 230 elementary school students of Yasuj were selected through multistage cluster sampling method. Three questionnaires were used to collect data, namely Sands and Plunkett's, Academic Support Scale, Luthans and Avolio's Psychological Capital Questionnaire, and Reeve's Academic Engagement questionnaire. Data was analyzed via path analysis using structural equation modeling. The findings corroborated the good fitness of the model with the research data. Besides, the results demonstrated significant and direct paths between academic support and academic engagement, psychological capital and academic engagement, and between academic support and psychological capital. On the other hand, the indirect path from academic support to academic engagement through psychological capital was also significant. In sum, the results of this study show that academic support by affecting psychological capital can lead to effective involvement of students in educational and learning activities.

Keywords: academic engagement, academic support, psychological capital

¹ PhD in Educational Psychology, Shiraz University. Sm.hassannai66@gmail.com (Corresponding author)

² PhD student in Educational Psychology, Shiraz University, n.sabzi@yahoo.com