

پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس سرمایه‌های تحولی با میانجیگری بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه

صفورا باب‌السلام*، احمد غضنفری**، رضا احمدی***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس سرمایه‌های تحولی و با میانجیگری بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر انجام شد. مطالعه حاضر، از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که از بین آن‌ها با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۵۰۱ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل مقیاس درگیری تحصیلی، پرسش‌نامه نیمرخ سرمایه‌های تحولی و پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی بود. تحلیل داده‌های پژوهش با روش تحلیل مسیر و با به‌کارگیری نرم‌افزارهای SPSS-26 و AMOS-24 صورت گرفت. یافته‌ها نشان دادند که الگوی پیشنهادی پژوهش از برازش مطلوبی با داده‌ها برخوردار است و نقش واسطه‌ای بهزیستی تحصیلی در رابطه بین سرمایه‌های تحولی و درگیری تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. همچنین بر اساس یافته‌ها، بین سرمایه‌های تحولی درونی با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و بین بهزیستی تحصیلی و درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده در این مطالعه می‌توان گفت که افزایش سرمایه‌های تحولی و بهبود بهزیستی تحصیلی موجبات افزایش درگیر تحصیلی را فراهم می‌آورد.

واژه‌های کلیدی: بهزیستی تحصیلی، درگیری تحصیلی، سرمایه‌های تحولی

* دانشجوی دکتری گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران sa.babosalam2010@yahoo.com

** دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران (نویسنده مسئول) aghazan5@yahoo.com

*** استادیار گروه روان‌شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران rozgarden28@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۶/۱۴ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۱/۱۰/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۱۷

مقدمه

دانش‌آموزان هر جامعه، آینده‌سازان و قشر کارآمد هر کشور محسوب می‌شوند. توجه به سلامت، پیشرفت تحصیلی و وضعیت روانی-اجتماعی دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این گروه بخش عمده برنامه‌ریزی و بودجه هر کشور را به خود اختصاص می‌دهد و شرایط و ویژگی‌های فردی و محیطی دوران تحصیل آن‌ها، در کسب پیشرفت‌های آتی آنان اهمیت بسزایی دارد؛ بنابراین همواره برنامه‌ریزان، مدیران، معلمان و والدین این دانش‌آموزان در تلاش هستند تا شرایطی را فراهم کنند که عملکرد اجتماعی و تحصیلی آنان بالا برود (Grant et al., 2022).

متخصصان تعلیم و تربیت معتقدند که علاوه بر ساختار و محتوای آموزشی کلاس، عوامل گوناگونی از جمله ویژگی‌های فردی و اجتماعی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان که یکی از ملاک‌های کارایی نظام آموزشی است، نقش عمده‌ای دارند (Khalilzade, 2022). یکی از عوامل کلیدی مؤثر در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، درگیری تحصیلی^۱ است که بر کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (Perkmann, Salandra, Tartari, McKelvey, & Hughes, 2021). شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مانند درگیری تحصیلی، در رفع مشکلات و نارسایی‌های موجود در نظام آموزشی مهم و ضروری است. درگیری تحصیلی یک ساختار چندبعدی و شامل اجزاء و مؤلفه‌های رفتاری^۲، شناختی^۳ و عاطفی^۴ است (Martínez, Youssef-). درگیری رفتاری به مشارکت در آموزش، فعالیت‌هایی مثل دقت و توجه، شرکت داوطلبانه، عملکرد مثبت و مشارکت در مدرسه اشاره دارد. درگیری عاطفی به نگرش‌های عاطفی به سمت مدرسه و تطبیق با آن و حس تعلق به مدرسه برمی‌گردد و درگیری شناختی از مؤلفه‌های خودتنظیمی^۵، ارزش یادگیری و اهداف شخصی، خودگردانی، دسترسی به آموزش و استفاده از راهبردهای فراشناختی^۶ تشکیل شده است (Perkmann et al., 2021). پایین بودن درگیری تحصیلی و متعاقب آن، افت تحصیلی از سطوح ابتدایی به سمت سطوح بالاتر تحصیلی با اتلاف هزینه‌های جاری، سرخوردگی و از دست رفتن روحیه فراگیران، خسارت زیادی به دانش‌آموز، مدرسه و جامعه وارد می‌کند (Abid & Akhtar, 2020). پژوهشگران معتقدند که دانش‌آموزان با درگیری تحصیلی بالا در مواجهه با موانع و دشواری‌ها، انگیزش، پشتکار و تلاش خود را در سطح بالا حفظ می‌کنند و حتی در صورتی که

¹. academic engagement

². behavioral

³. cognitive

⁴. emotional

⁵. self-regulatory

⁶. meta-cognition

فعالیت و کاری همانند کسب علم برای آنان رغبت‌انگیز نباشد، با استفاده از راهبردهایی این فعالیت را به فعالیت مثبت‌تری تبدیل می‌کنند و از انجام آن لذت می‌برند (Hosseinmardi, Ghorban, Abid and Akhtar, 2020; Shiroodi, Zarbakhshbahri, & Tizdast, 2022; Wu, 2019). پژوهش خود نشان دادند که درگیری تحصیلی می‌تواند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت‌تأثیر قرار دهد.

عوامل بسیاری در شکل‌گیری برون‌داد درگیری تحصیلی مؤثرند. در حال حاضر نظریه‌های مرتبط با تحول مثبت دانش‌آموزان، در جوامع گوناگون به‌خصوص در ارتباط با آموزش و پرورش، نگاه ویژه‌ای به سرمایه‌های تحولی^۱ دارند (Soares, Pais-Ribeiro, & Silva, 2019). سرمایه‌های تحولی در قلمرو روان‌شناسی مثبت‌نگر^۲، سازه مهمی در آموزش و محیط زندگی نوجوانان هستند (Lerner, Phelps, Forman, & Bowers, 2009). این سازه به‌صورت مجموعه‌ای از ارتباط‌ها^۳، فرصت‌ها^۴، ارزش‌ها^۵ و مهارت‌هایی تعریف می‌شود که پیامدهای مثبتی را برای دانش‌آموزان در پی دارد و به‌طور کلی در نوجوانی، احتمال افزایش موفقیت در تحصیل، کاهش رفتارهای پرخطر^۶، افزایش تاب‌آوری^۷ و در نهایت بهزیستی^۸ را به همراه دارد (Shek, Ma, & Liu, 2015). سرمایه‌های تحولی که همسو با نظریه بوم‌شناختی شکل گرفت، دارای دو بعد است: بعد سرمایه‌های درونی^۹ (تحول آنچه در خود نوجوان درونی شده است) و بعد سرمایه‌های بیرونی^{۱۰} (آنچه دیگران برای نوجوان فراهم می‌کنند). سرمایه‌های درونی شامل تعهد به یادگیری^{۱۱}، ارزش‌های مثبت^{۱۲}، شایستگی‌های اجتماعی^{۱۳} و هویت مثبت^{۱۴} و سرمایه‌های بیرونی شامل حمایت^{۱۵}، توانمندسازی^{۱۶}، مرزها و انتظارات^{۱۷} و استفاده سازنده از زمان^{۱۸} است (Benson, Scales, & Syvertsen, 2005). شواهد بسیاری از رابطه بین سرمایه‌های تحولی و برون‌دادهای تحصیلی در دانش‌آموزان حمایت می‌کنند. به‌عنوان مثال Pashak, Hagen, Allen, and Selley (2014) در پژوهشی نشان دادند که بین سرمایه‌های تحولی و نمرات دانشجویان، همبستگی مثبت وجود دارد. نتایج پژوهش

1. developmental assets

2. positive psychology

3. relationship

4. opportunity

5. values

6. high risk behaviors

7. resilience

8. well-being

9. internal assets

10. external assets

11. commitment to learning

12. positive value

13. social competence

14. positive identity

15. support

16. empowerment

17. boundaries and expectations

18. constructive use of time

Golestaneh, Soleimani, and Dehghani (2017) نیز در قالب یک مدل معادلات ساختاری از رابطه معنی‌دار سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی حمایت می‌کند. Sadoughi (2019) در پژوهشی رابطه سرمایه تحولی را با درگیری تحصیلی افراد بررسی کرد و نشان داد سرمایه تحولی به‌ویژه بعد درونی آن، نقش مهمی در درگیری تحصیلی به‌خصوص در بعد درگیری رفتاری افراد دارد.

بهزیستی تحصیلی^۱ نیز یکی از عواملی است که می‌تواند نقش بسزایی در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد (Greenwood et al., 2018). بهزیستی تحصیلی یکی از جدیدترین مفاهیم روان‌شناسی مثبت‌نگر است که Nguyen and Deci (2016) آن را دارای مؤلفه‌هایی از قبیل مهارت انجام دادن تکالیف مدرسه^۲ و رضایت‌مندی^۳ در عملکرد تحصیلی تعریف کرده‌اند. همچنین برده‌لند و آن را با معدل نمرات، درگیری تحصیلی و نگرش مثبت به مدرسه مرتبط می‌دانند. Mistry, Benner, Tan, and Kim (2009) بهزیستی تحصیلی را تحت‌عنوان نتایج تحصیلی نام برده‌اند و آن را با معدل نمرات، درگیری تحصیلی و نگرش مثبت به مدرسه مرتبط می‌دانند. Belfi, Goos, De Fraine, and Van Damme (2012) نیز بهزیستی تحصیلی را به‌عنوان نگرش دانش‌آموزان به تحصیل در نظر می‌گیرند. این نگرش شامل چهار بعد نگرش کلی به زندگی تحصیلی^۴، نگرش به معلم^۵، نگرش به همسالان^۶ و نگرش به ساختمان محل تحصیل^۷ است. در این راستا بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان در رابطه با درگیری تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته و به‌عنوان یک شاخص مهم در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان شناخته شده است (Datu & King, 2018). به‌عنوان مثال Ghadampour, Khalili Gashnigani, and Mansouri (2018) در پژوهش خود نشان دادند که میان درگیری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه معنی‌دار وجود دارد. در پژوهش‌هایی نیز نقش میانجی بهزیستی تحصیلی در روابط بین متغیرهای مختلف تحصیلی بررسی شده است. به‌عنوان مثال Mohanna and Talepasand (2016) نقش میانجی بهزیستی تحصیلی را در رابطه حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی تأیید کردند؛ با این حال در مورد نقش میانجی بهزیستی تحصیلی در رابطه میان درگیری تحصیلی و سرمایه‌های تحولی پژوهش همسویی یافت نشد.

با توجه به نتایج مطالعات مطرح‌شده، متغیر درگیری به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی گسترش پیدا کرده و یافته‌های پژوهشی حاکی از ارتباط و تأثیر گسترده سازه‌های متعدد روان‌شناختی بیانگر عوامل درونی، فردی، اجتماعی و مانند آن، بر درگیری تحصیلی یادگیرندگان است، اما در هیچ

1. academic well-being

2. doing homework

3. satisfaction

4. academic life

5. attitude to the teacher

6. peers

7. school building

پژوهشی جامعیت موردنظر یافت نشد؛ این در حالیست که عملکرد یادگیری فرد نمی‌تواند فارغ از ارتباط متقابل عوامل درونی (سرمایه‌های تحولی درونی) و بیرونی (ارتباط با منابع حمایتی) مورد بررسی و واکاوی قرار بگیرد. محدودیت‌های پژوهشی حال حاضر در قالب روش مورد بررسی در مقالات داخلی و خارجی نیز قابل تأمل است؛ بنابراین بررسی جامعی که روابط سازه‌ها را در قالب روش‌های میانجی‌گری بررسی کند، منابع گسترده‌تر اطلاعاتی را در خدمت متخصصین و البته یادگیرندگان و درمان‌جویان قرار خواهد داد. در راستای دستیابی به این ایده‌آل، هدف این پژوهش بر تعیین رابطه میان سرمایه‌های تحولی و درگیری تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای بهزیستی تحصیلی قرار گرفت. در این راستا، فرضیه پژوهش حاضر عبارت است از: بهزیستی تحصیلی نقش واسطه‌ای در رابطه بین سرمایه‌های تحولی و درگیری تحصیلی دارد.

روش پژوهش

مطالعه حاضر از نظر هدف، بنیادی و از نظر روش گردآوری داده‌ها، از نوع همبستگی است.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. با توجه به نظر Kline (2016) که حداقل حجم نمونه را بر اساس تعداد پارامترهای مدل (به ازای هر پارامتر، ۱۰ تا ۲۰ آزمودنی) تعیین می‌کند که در عین حال حجم نمونه نباید کمتر از ۲۰۰ نفر باشد، از بین جامعه آماری مذکور با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۵۰۱ نفر با توجه به ملاک‌های ورود و خروج انتخاب شدند. بدین صورت که از بین پنج ناحیه، پنج مدرسه انتخاب شد و در هر مدرسه در سه کلاس پرسش‌نامه‌ها توزیع شدند. ملاک‌های ورود گروه نمونه، جنسیت (دختر)، مقطع تحصیلی (دوره دوم متوسطه)، نداشتن اختلال حاد روان‌شناختی و جسمی که در فرایند پژوهش اختلال ایجاد کند با توجه به پرونده آموزشی مشارکت‌کنندگان، زندگی با هر دو والد، رضایت افراد نمونه؛ و ملاک‌های خروج شامل بی‌انگیزگی مشارکت‌کنندگان و تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها بود. از نظر پایه تحصیلی، ۱۴۵ نفر (۲۹ درصد) پایه دهم، ۱۹۷ نفر (۳۹/۳ درصد) پایه یازدهم و ۱۵۹ نفر (۳۱/۷) پایه دوازدهم بودند. میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان به ترتیب برابر با ۱۷/۰۲ و ۰/۶۵ سال بود.

ابزار پژوهش

مقیاس درگیری تحصیلی: مقیاس درگیری تحصیلی^۱ توسط Wang, Willett, and Eccles (2011) جهت سنجش میزان درگیری تحصیلی در بین دانش‌آموزان ساخته شد. این مقیاس دارای

^۱. School Engagement Scale

۲۳ گویه بوده و سه جنبه رفتاری، هیجانی و شناختی درگیری تحصیلی را در بر می‌گیرد. جنبه رفتاری شامل دو بعد فرعی توجه (۳ گویه) و تمکین (۴ گویه)، جنبه هیجانی شامل دو بعد تعلق به مدرسه (۳ گویه) و ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه‌ای (۵ گویه) و جنبه شناختی شامل دو بعد خودتنظیمی (۴ گویه) و کاربرد راهبرد شناختی (۴ گویه) است. نمره‌گذاری مقیاس با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (۱= کاملاً مخالفم، ۲= مخالفم، ۳= بی‌نظر، ۴= موافقم و ۵= کاملاً موافقم) طراحی شده است. برای محاسبه امتیاز هر خرده‌مقیاس، نمره تک‌تک گویه‌های مربوط به آن خرده‌مقیاس با هم جمع می‌شود. کمترین نمره برای کل مقیاس ۲۳ و بیشترین نمره ۱۱۵ است. هر چه امتیاز کسب‌شده بیشتر باشد، نشان‌دهنده درگیری تحصیلی بیشتر است. پایایی این مقیاس توسط سازندگان آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شد و روایی آن مورد تأیید اساتید صاحب‌نظر قرار گرفت (Wang et al., 2011). در پژوهش Zahed, Karimi Yousefi, and MoeiniKia (2013) تحلیل عاملی تأییدی، مدل ۳ عاملی مقیاس اصلی را مورد تأیید قرار داد و پایایی کل مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴، و پایایی ابعاد رفتاری ۰/۸۲، شناختی ۰/۸۲ و هیجانی ۰/۸۶ گزارش شده است. آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش حاضر ۰/۷۲ محاسبه شد.

نیمرخ سرمایه‌های تحولی: برای اندازه‌گیری سرمایه‌های تحولی از پرسش‌نامه نیمرخ سرمایه‌های تحولی^۱ Benson et al. (2005) استفاده شد. پرسش‌نامه سرمایه‌های تحولی بر اساس سنجش دو مولفه سرمایه‌های تحول بیرونی و درونی ساخته شده است. هر کدام از این مولفه‌ها شامل ۴ بخش است و در مجموع پرسش‌نامه سرمایه‌های تحولی از هشت زیرمجموعه تشکیل شده است. سرمایه‌های تحولی درونی یا شخصی شامل تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، شایستگی‌های اجتماعی و هویت مثبت است و سرمایه‌های بیرونی یا بافتی شامل حمایت، توانمندسازی، انتظارات و استفاده سازنده از زمان است. این پرسش‌نامه دارای ۵۸ گویه است و پیوستار پاسخ بر روی طیف چهار درجه‌ای لیکرت (از هرگز یا به ندرت=۱، تا همیشه یا بسیار زیاد =۴) قرار دارد. سازندگان این پرسش‌نامه ضریب آلفای کرونباخ آن را ۰/۸۴ گزارش کردند. در ایران نیز Sharif Mousavi (2014) به منظور روایی سازه پرسش‌نامه سرمایه‌های تحولی، تحلیل عامل اکتشافی را به روش تحلیل مولفه‌های اصلی روی ۲۶ گویه (گویه‌های بیرونی) انجام داده و با حذف سه گویه نشان داد که ۲۳ گویه باقی‌مانده قابل تقلیل به سه عامل اصلی است که به صورت خانواده (۱۵ گویه)، مدرسه (۵ گویه) و سایرین (۳ گویه) نام‌گذاری شدند. همچنین ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های خانواده، مدرسه و سایرین را به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۹ و ۰/۸۳ گزارش کرد. ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر ۰/۷۴ به دست آمد.

^۱. Developmental Asset Profile

پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی: Tuominen-Soini, Salmela-Aro, and Niemivirta (2012)

پرسش‌نامه بهزیستی تحصیلی^۱ را با الگوگیری از شاخصه‌های روان‌شناختی بهزیستی مرتبط با بافت مدرسه در سال ۲۰۱۲ طراحی کردند. این پرسش‌نامه از نوع خودسنجی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با ۳۱ گویه که درباره نظرات وی پیرامون وضعیت تحصیلی خود هستند، در طیف لیکرت مورد بررسی قرار می‌دهد. پرسش‌نامه مذکور شامل ابعاد ارزش مدرسه^۲ (۸ گویه)، فرسودگی نسبت به مدرسه (۱۰ گویه)، رضایتمندی تحصیلی^۳ (۴ گویه)، مشارکت در کار مدرسه (۹ گویه) است. گویه‌های این پرسش‌نامه دارای دو نوع نمره‌گذاری است: الف) طیف لیکرت ۷ درجه‌ای و ب) طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (سوال ۱۹-۲۲). به‌طور کلی حداقل نمره در این پرسش‌نامه، ۳۱ و بالاترین نمره ۲۰۹ است (چون ۴ سوال ۵ درجه‌ای دارد و مابقی سوالات ۷ درجه‌ای هستند). نمره بالا و نزدیک به ۲۰۹ نشان‌دهنده بهزیستی تحصیلی بالا و نمره پایین و نزدیک به ۳۱ نشان‌دهنده بهزیستی تحصیلی پایین در فرد است. سازندگان این پرسش‌نامه روایی محتوایی آن را تأیید و مقدار آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانه ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و مشارکت در کار مدرسه و کل مقیاس را به ترتیب برابر با ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱، ۰/۹۴ و ۰/۸۱ گزارش کردند. در ایران این ابزار توسط Moradi, Solimani, Shahabzadeh, Sabaghian, and Dehghanizadeh (2016) اعتباریابی شده است. در یک نمونه ۳۶۵ نفری از دانش‌آموزان دختر و پسر، پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شده است. همچنین ضرایب پایایی چهار بعد ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی، و مشارکت در کار مدرسه به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۷۳، ۰/۷۳ و ۰/۷۵ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر ۰/۷۹ محاسبه شد.

روش اجرای پژوهش: برای جمع‌آوری اطلاعات در خصوص تأیید یا رد فرضیه پژوهش از روش میدانی و پرسش‌نامه استفاده گردید. برای این کار پژوهشگر پس از دریافت مجوزهای لازم و هماهنگی با مسئولان مدارس دخترانه متوسطه شهر اصفهان و مدیران آن، نمونه آماری را با توجه به ملاک‌های ورود و خروج انتخاب کرد و پرسش‌نامه‌ها را به صورت گروهی در بین دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب توزیع نمود. داده‌های پژوهش به صورت حضوری و از طریق پرسش‌نامه در بازه بهار ۱۴۰۱ و توسط پژوهشگر جمع‌آوری شد. سپس پرسش‌نامه‌هایی که به برخی گویه‌های آن‌ها پاسخ داده نشده بود، حذف شدند. به منظور فراهم‌آوردن جوی مناسب جهت اجرای مطلوب پژوهش و بالا بردن میزان اعتبار درونی آن تدابیری به کار بسته شد: توزیع و جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها به منظور دقت بالا و جلوگیری از کاستی‌های عمدی یا سهوی توسط خود پژوهشگر انجام پذیرفت،

^۲. Achievement Well-Being Questionnaire

^۲. the value of school

^۳. academic satisfaction

پرسش‌نامه‌ها به صورت گروهی به دانش‌آموزان تحویل داده شد و نحوه پاسخ‌دادن به آن‌ها بیان شد. زمان توزیع پرسش‌نامه توضیحات کلی درباره هدف پژوهش ارائه شد؛ همچنین به دانش‌آموزان اطمینان کافی داده شد که پاسخ‌های آن‌ها محرمانه خواهد ماند و هیچ تأثیری در نتیجه امتحانات و نمرات آنان نخواهد داشت. در نهایت به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر جهت بررسی روابط علی بین متغیرها استفاده شد. تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS-26 و AMOS-24 انجام یافت. به منظور تعیین کفایت برازش الگوی پیشنهادی پژوهش با داده‌ها، از شاخص‌های نسبت مجذور خی به درجه آزادی^۱، برازش هنجار شده مقتصد نرم^۲، برازش تطبیقی^۳، برازش تطبیقی مقتصد^۴، برازندگی افزایشی^۵، شاخص نیکویی برازش^۶، شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب^۷ و مقدار P برای آزمون تقریب برازندگی^۸ (Kline, 2016) استفاده گردید.

یافته‌ها

به منظور داشتن تصویری اولیه از وضعیت متغیرهای پژوهش و روابط بین آن‌ها و نیز بررسی زمینه انجام تحلیل‌های بعدی، شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش حاضر شامل میانگین و انحراف معیار و همبستگی ساده میان متغیرها محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴
۱. سرمایه‌های تحولی درونی	۱۰۰/۴۱	۱۸/۷۹	۱			
۲. سرمایه‌های تحولی بیرونی	۹۰/۸۶	۱۸/۲۵	۰/۸۱**	۱		
۳. بهزیستی تحصیلی	۱۴۷/۲۴	۳۱/۳۳	۰/۶۶**	۰/۶۵**	۱	
۴. درگیری تحصیلی	۷۵/۹۴	۸/۹۰	۰/۶۶**	۰/۵۹**	۰/۶۹**	۱

**P<۰/۰۱

همان گونه که در جدول ۱، مشاهده می‌گردد بین سرمایه‌های تحولی درونی ($r=۰/۶۶$) و سرمایه‌های تحولی بیرونی ($r=۰/۵۹$) با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد

^۱. Chi-square/degree-of-freedom ratio (χ^2/df)

^۲. Parsimonious Normed Fit Index (PNFI)

^۳. Comparative Fit Index (CFI)

^۴. Parsimonious Comparative Fit Index (PCFI)

^۵. Incremental fit index (IFI)

^۶. Goodness of Fit Index (GFI)

^۷. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

^۸. P of Close Fit (PCLOSE)

($p < 0/01$) همچنین بین سرمایه‌های تحولی درونی ($f = 0/66$) و سرمایه‌های تحولی بیرونی ($f = 0/65$) با بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/01$). بین بهزیستی تحصیلی و درگیری تحصیلی ($f = 0/69$) نیز رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/01$).

جدول ۲. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل	واریانس تبیین شده
بهزیستی	سرمایه‌های تحولی درونی	۰/۳۷**	-	۰/۳۷**	۴۵ درصد
تحصیلی	سرمایه‌های تحولی بیرونی	۰/۳۳**	-	۰/۳۳**	
درگیری	سرمایه‌های تحولی درونی	۰/۳۵**	۰/۱۶**	۰/۵۱**	۵۲ درصد
تحصیلی	سرمایه‌های تحولی بیرونی	۰/۰۱	۰/۱۴**	۰/۱۵*	
	بهزیستی تحصیلی	۰/۴۳**	-	۰/۴۳**	

* $P < 0/05$ ، ** $P < 0/001$

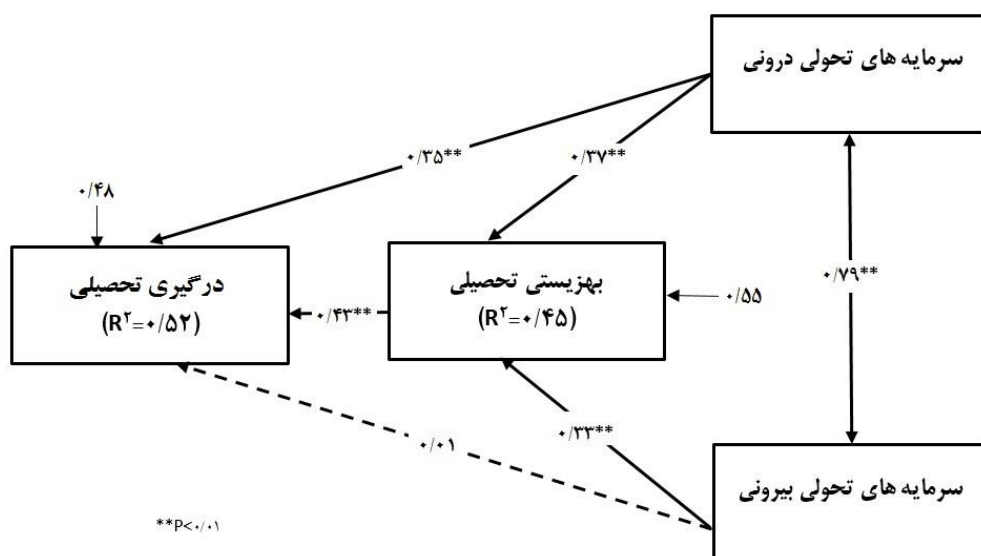
جدول ۲، مقادیر ضرایب مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم را به سمت متغیرهای ملاک نشان می‌دهد. اثر مستقیم سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی به ترتیب با مقادیر ضرایب رگرسیون استاندارد برابر با ۰/۳۷ و ۰/۳۳ بر روی بهزیستی تحصیلی در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار است. همچنین اثر مستقیم سرمایه‌های تحولی درونی و بهزیستی تحصیلی با ضرایب رگرسیون استاندارد برابر با ۰/۳۵ و ۰/۴۳ بر روی درگیری تحصیلی در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار است. همچنین ضریب غیرمستقیم سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی به سوی درگیری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۱۶ و ۰/۱۴ به دست آمد که در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار هستند.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل پیش‌بینی درگیری تحصیلی

شاخص‌های برازش	دامنه پذیرش	مقدار
شاخص نیکویی برازش (GFI)	$> 0/90$	۰/۹۹
شاخص برازش هنجار شده مقتصد نرم (PNFI)	$> 0/5$	۰/۷۳
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	$> 0/90$	۱
شاخص برازش تطبیقی مقتصد (PCFI)	$> 0/5$	۰/۷۳
شاخص برازش افزایشی (IFI)	$> 0/90$	۱
جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)	$< 0/08$	۰/۰۰
مقدار P برای آزمون تقریب برازندگی (PCLOSE)	$> 0/05$	۰/۲۳

در جدول ۳، شاخص‌های برازش مدل پژوهش آورده شده است. البته در این مطالعه با توجه به رسم تمامی مسیرها، مدل اشباع شده است و در چنین مواردی شاخص نسبت مجذور خی دو به درجه آزادی گزارش نمی‌شود. در مجموع مقادیر شاخص‌های برازندگی نشان داد که مدل استفاده‌شده در این پژوهش، مدلی روا بوده و از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است و چهارچوب مناسبی را جهت بررسی درگیری تحصیلی ارائه می‌دهد.

شکل ۱ مدل تجربی (نهایی) پژوهش مبنی بر پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس سرمایه‌های تحولی با میانجی‌گری بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه در حالت برآورد استاندارد را نشان می‌دهد. ضریب تعیین متغیر درگیری تحصیلی در مدل نهایی پژوهش برابر با ۰/۵۲ است که نشان می‌دهد متغیرهای سرمایه‌های تحولی درونی، بیرونی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه می‌توانند ۵۲ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. همچنین ضریب تعیین متغیر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان برابر ۴۵ درصد است که نشان دهنده آن است که سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی قادرند ۴۵ درصد از واریانس متغیر بهزیستی تحصیلی را تبیین کنند.



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس سرمایه‌های تحولی و با میانجیگری بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین سرمایه‌های تحولی درونی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مستقیم وجود دارد؛ اما در بعد سرمایه‌های تحولی بیرونی، رابطه معنی‌دار وجود ندارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های Pashak et al. (2014)، Golestaneh et al. (2017)، و Sadoughi (2019) همسوست. این همسویی از این جهت است که پژوهش‌های ذکر شده از رابطه بین سرمایه‌های تحولی و برون‌دادهای تحصیلی در دانش‌آموزان حمایت می‌کنند. Sadoughi (2019)، در پژوهشی رابطه سرمایه تحولی را با درگیری تحصیلی افراد بررسی کرد و نشان داد سرمایه تحولی به‌خصوص بعد درونی آن، نقش مهمی در درگیری تحصیلی به‌ویژه در بعد درگیری رفتاری افراد دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که سازه سرمایه تحولی در نوجوانان به‌صورت جهت‌گیری انگیزشی مثبتی عمل می‌کند که فرد را قادر می‌سازد به موفقیت و زندگی رضایت‌مندانده دست یابد؛ زیرا نوجوانان دارای منابع روان‌شناختی باثباتی همچون سرمایه‌های تحولی درونی، احتمالاً هیجان‌های مثبت بیشتری، رضایت از زندگی و پیشرفت تحصیلی بیشتری را تجربه خواهند کرد (Pashak et al., 2014). دوم اینکه، نظریه نگهداری منابع^۱ معتقد است داشتن منابع روان‌شناختی متعدد می‌تواند فرد را برای کار و تلاش جدی بر روی اهداف حرفه‌ای خاص و داشتن بهزیستی با وجود تجربه چالش‌های زندگی توانمند سازد (Sadoughi, 2019). بر این اساس، دانش‌آموزانی که از مزایای روان‌شناختی سرمایه تحولی حمایت‌کننده در ارتباط با تحصیل برخوردارند، می‌توانند به‌طور بالقوه توانایی ابراز واکنش مثبت و شرکت فعال و پویا در کلاس درس و فعالیت‌های یادگیری را در خود تقویت نموده و درگیری تحصیلی بیشتری داشته باشند. در بخشی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر مشخص شد که بعد سرمایه‌های تحولی بیرونی با درگیری تحصیلی ارتباط ندارد. حمایت بیرونی به‌عنوان سرمایه بیرونی می‌تواند از جانب والدین، خانواده، همسایگان و سایر بزرگسالان و در قالب مشاوره و کمک والدین، همسایگان، مشارکت والدین در تحصیلات و محیط مدرسه باشد، بنابراین ارتباط نزدیک با محیط‌های خانواده، مدرسه و اجتماع که انواع سرمایه‌های بیرونی هستند نقش مهمی در رشد و درگیری تحصیلی و افزایش سطح درگیری تحصیلی و رفتارهای بالنده آموزشی دارد (Pashak et al., 2014). با این حال در این پژوهش اثر معنی‌داری به دست نیامد که می‌تواند به‌دلیل مجازی شدن آموزش و دوری از جامعه ارتباطی مستقیم در سطح کلان و البته طولانی‌مدت باشد.

^۱. resource conservation theory

لذا تحت این شرایط و دور بودن از آموزش حضوری، ادراک از محیط یادگیری به‌عنوان یکی از منابع اصلی سرمایه بیرونی رابطه معنی‌داری با درگیری تحصیلی نداشت.

یافته دیگر این پژوهش نشان داد که بین بهزیستی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های Greenwood et al. (2018)، Datu and King (2018) و Ghadampour et al. (2018) است. این همسویی از این جهت است که پژوهش‌های مذکور بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را در رابطه با درگیری تحصیلی مورد بررسی قرار داده و به‌عنوان یک شاخص مهم در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان معرفی کرده‌اند. در تبیین این یافته می‌توان به دیدگاه تقاضا-منابع^۱ اشاره کرد (Ghadampour et al., 2018). مدل تقاضا-منابع به‌طور معمول در زمینه اشتیاق به کار و تحصیل ارائه شده است و نشان می‌دهد که بهزیستی بالا در محیط‌های آموزشی با اشتیاق، رضایت از زندگی و رشد یادگیری دانش‌آموزان ارتباط دارد. درگیری تحصیلی معمولاً به‌عنوان ساختار انگیزشی به کار برده می‌شود که منعکس‌کننده تعهد یادگیرنده نسبت به تحصیل است (Datu & King, 2018) و لازمه درگیری و مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی، داشتن شوق هیجانی یا به‌عبارتی داشتن اشتیاق به تحصیل و محیط یادگیری است که مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه را افزایش می‌دهد؛ اما آنچه اهمیت دارد نقش اساسی احساس بهزیستی تحصیلی در شروع مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی است (Ghadampour et al., 2018). در واقع هر دانش‌آموز تلاش می‌کند که به‌نحوی وظایف و تکالیف خود را انجام دهد اما از آنجایی که این مسائل در یک محیط اجتماعی به نام مدرسه اتفاق می‌افتد، مفاهیمی مانند مشارکت، رقابت و پیشرفت مطرح می‌شود. مشارکت با اعضای مدرسه، دیده‌شدن و مفیدبودن احساس بهزیستی تحصیلی ایجاد کرده و در ادامه فرد با بازخورد مثبتی که از اطرافیان می‌گیرد، انرژی و انگیزه بیشتری برای فعالیت در محیط آموزشی پیدا می‌کند؛ بنابراین دور از انتظار نیست که میان بهزیستی تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان ارتباط وجود داشته باشد.

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد که سرمایه‌های تحولی با میانجی‌گری بهزیستی تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه اثر غیرمستقیم دارند. این یافته به‌صورت ضمنی می‌تواند با نتایج پژوهش Mohanna and Talepasand (2016)، که نقش میانجی بهزیستی تحصیلی را در رابطه حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی تأیید کردند همسو باشد؛ با این حال در ارتباط با نقش میانجی بهزیستی تحصیلی در رابطه میان درگیری تحصیلی و سرمایه‌های تحصیلی پژوهش همسویی یافت نشد. در تبیین این یافته می‌توان براساس نظریه بوم‌شناختی عمل نمود. با توجه به اینکه بعد بیرونی - بافتی سرمایه‌های تحولی، تجارب

^۱. demand-resources

مثبتی است که کودکان و افراد جوان در زندگی روزمره از رابطه با افراد و نظام اجتماعی خود دریافت می‌کنند، این تجارب می‌تواند بر بهزیستی تحصیلی آن‌ها اثر بگذارد. بنابراین هنگامی که فرزندان در بافت خانوادگی مساعدی رشد می‌کنند، زمینه برای رشد سالم جسمانی و روانی فرزندان فراهم می‌شود و همان‌طور که پیش از این ذکر شد، بهزیستی نیز با درگیری تحصیلی مرتبط است. افزون بر این الگوهای ارتباطی در خانواده و عواملی همچون نگرش والدین به تحصیل، می‌تواند نقش بسزایی در خودکارآمدی و بهزیستی تحصیلی آن‌ها داشته باشد. در همه کشورها، نوجوانانی که از نظر تحصیلی بهتر عمل می‌کنند، سرمایه‌های تحولی بیشتری، به‌ویژه سرمایه‌های درونی را گزارش کرده‌اند. از نظر این محققین چهارچوب سرمایه‌های تحول درونی و بیرونی دریچه‌ای را ارائه می‌دهد که از آن طریق فرد باری بر دوش جامعه نبوده و مسئولیت رشد و ارتقای فردی به عهده خود فرد خواهد بود. این سبک از سرمایه‌ها بر این نکته تمرکز دارند که چگونه افراد اصول مثبت را درمی‌یابند و این درک و نتایج مثبت منجر به افزایش رغبت تحصیلی و برتری در این حوزه می‌شود و در مقابل پیامدهای منفی مانند رفتار جنسی غیرعرفی، خشونت و مانند آن، را کاهش می‌دهد. بر اساس این دیدگاه افراد زمانی که سرمایه‌های تحولی بیشتری چه درونی و چه بیرونی داشته باشند، شکوفایی و بهزیستی بیشتری نیز خواهند داشت و این بهزیستی می‌تواند در هر زمینه و بعدی باشد. بهبود حس بهزیستی و افزایش رفاه تحصیلی نیز نقشی موثر در کاهش اهمال‌کاری (نقطه مقابل درگیری تحصیلی) دانش‌آموزان دارد (Ghadampour et al., 2018).

در مجموع، بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده می‌توان نتیجه‌گیری کرد که مدل فرض‌شده در این پژوهش یعنی نقش میانجی بهزیستی تحصیلی در رابطه بین سرمایه‌های تحولی و درگیری تحصیلی در نوجوانان دوره دوم متوسطه شهر اصفهان از برآزش مطلوبی برخوردار است. بنابراین به درمانگران، معلمان و والدین توصیه می‌شود این سازه‌ها را مورد توجه قرار دهند تا این‌گونه با ارتقا عملکردهای شناختی این دانش‌آموزان در دوران کودکی از این سرمایه‌های انسانی و گرانبها در پیشبرد اهداف جامعه و رسیدن بیش از پیش به جامعه آرمانی استفاده شود.

از محدودیت‌های این مطالعه نیز می‌توان به اکتفا جمعیت غیربالینی و دانش‌آموزان یک دوره خاص اشاره کرد که با توجه به متغیرهای مورد مطالعه و شرایط فرهنگی ممکن است در آن‌ها تفاوت آماری وجود داشته باشد. رفع این محدودیت‌ها در مطالعات آتی می‌تواند بر دقت و تعمیم‌دهی نتایج به‌دست‌آمده بیافزاید.

تشکر و قدردانی

در پایان محققان بر خود لازم می‌دانند که از زحمات و همکاری دانش‌آموزان مدارس اصفهان که در اجرای این پژوهش نقش داشتند، کمال تقدیر و تشکر را داشته باشند.

منابع

- Abid, N., & Akhtar, M. (2020). Relationship between academic engagement and academic achievement: An empirical evidence of secondary school students. *Journal of Educational Research*, 23(1), 48.
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7(1), 62-74.
- Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2005). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in Child Development and Behavior*, 41, 197-230.
- Datu, J. A. D., & King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 69, 100-110.
- Ghadampour, E., Khalili Gashnigani, Z., & Mansouri, L. (2018). The relationship between meaning in life and academic engagement with academic well-being of first period high school students of Izeh city. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 7(7), 79-92. [Persian]
- Golestaneh, M., Soleimani, L., & Dehghani, Y. (2017). Relationship between developmental assets and academic achievement: Mediating role of psychological capital. *Psychological Achievements*, 24(1), 127-150. [Persian]
- Grant, S., Leverett, P., D'Costa, S., Amie, K. A., Campbell, S. M., & Wing, S. (2022). Decolonizing school psychology research: A systematic literature review. *Journal of Social Issues*, 78(2), 346-365.
- Greenwood, C. R., Beecher, C., Atwater, J., Petersen, S., Schiefelbusch, J., & Irvin, D. (2018). An ecobehavioral analysis of child academic engagement: Implications for preschool children not responding to instructional intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(4), 219-233.
- Hosseinmardi, A. A., Ghorban Shiroodi, S., Zarbakhshbahri, M. R., & Tizdast, T. (2022). The relationship of academic engagement, school engagement and school belonging with academic achievement by mediated the academic achievement motivation in male students. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(2), 178-189. [Persian]
- Khalilzade, S. (2022). Academic vitality, academic identity, academic enthusiasm and creative self-efficacy as providences of academic performances. *Teacher Training Literacy*, 1(1), 175-189.
- Kline, R. (2016). Data preparation and psychometrics review. In R. Kline (Ed.), *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed., pp. 64-96). New York, NY: Guilford.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (3rd Ed., pp. 524-558). New York, NY: Wiley.
- Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047-1067.
- Mistry, R. S., Benner, A. D., Tan, C. S., & Kim, S. Y. (2009). Family economic stress and academic well-being among Chinese-American youth: The influence of adolescents' perceptions of economic strain. *Journal of Family Psychology*, 23(3), 279.

- Mohanna, S., & Talepasand, S. (2016). The relationship between environmental supports and emotional self-awareness with academic engagement: The mediating role of educational well-being. *Iranian Journal of Medical Education, 16*, 31-42. [Persian]
- Moradi, M., Solimani, K. A., Shahabzadeh, S., Sabaghian, H., & Dehghanizadeh, M. H. (2016). Testing for the factor structure and measurement of internal consistency of the Irani version of academic well-Being questionnaire. *Quarterly of Educational Measurement, 7*(26), 123-148. [Persian]
- Nguyen, T. N., & Deci, E. L. (2016). Can it be good to set the bar high? The role of motivational regulation in moderating the link from high standards to academic well-being. *Learning and Individual Differences, 45*, 245-251.
- Pashak, T., Hagen, J., Allen, J., & Selley, R. (2014). Developmental assets: Validating a model of successful adaptation for emerging adults. *College Student Journal, 48*(2), 243-248.
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research Policy, 50*(1), 104114.
- Sadoughi, M. (2019). Canonical correlation between psychological capital and academic engagement among students of Medical Sciences. *Development Strategies in Medical Education, 6*(2), 87-101. [Persian]
- Sharif Mosavi, F. (2014). *Developmental assets and academic engagement: Mediating role of academic resilience* (Master's thesis). Tehran University. [Persian]
- Shek, D. T., Ma, C. M., & Liu, T. T. (2015). Adolescent developmental assets and service leadership. *International Journal on Disability and Human Development, 14*(3), 275-283.
- Soares, A. S., Pais-Ribeiro, J. L., & Silva, I. (2019). Developmental assets predictors of life satisfaction in adolescents. *Frontiers in Psychology, 10*, 236.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences, 22*(3), 290-305.
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*(4), 465-480.
- Wu, Z. (2019). Academic motivation, engagement, and achievement among college students. *College Student Journal, 53*(1), 99-112.
- Zahed, A., Karimi Yousefi, S. H., & MoeiniKia, M. (2013). Psychometric properties of the scale of interest in school. *Educational and Scholastic Studies, 2*(4), 56-70. [Persian]

English Abstract

**Predicting Academic Engagement through Developmental Assets
Mediated by Academic Well-being of Female High school Students**

Safoura Babolsalam*, Ahmad Ghazanfari, Reza Ahmadi*****

The present study aimed to predict academic engagement through the developmental assets mediated by the academic well-being of female high school students. The statistical population of the present correlational study included all female high school students in Isfahan in the academic year of 2021-2022, of whom 501 were selected by multistage cluster sampling. The data were collected using the school engagement scale, developmental assets questionnaire, and academic well-being questionnaire, and then analyzed by path analysis using SPSS-26 and AMOS-24. The results revealed that the proposed model properly fitted the data, and the mediating role of academic well-being in the relationship between developmental assets and academic engagement was confirmed. Also, there was a positive and significant relationship between internal and external developmental assets and students' academic engagement. Finally, academic well-being was found to have a positive and significant relationship with academic engagement. Based on the results, it can be concluded that promoting developmental assets and academic well-being, increase female students' academic engagement.

Keywords: academic engagement, academic well-being, developmental assets

* Ph.D. Student in Educational Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, Iran (sa.babosalam2010@yahoo.com)

** Associate Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, Iran (Corresponding Author) (aghazan5@yahoo.com)

*** Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, Iran (rozgarden28@yahoo.com)