



Predicting Adjustment with School Based on Personal Agency: The Mediating Role of Positive Adolescent Development

Sima Gheysarani¹, Razieh Sheikholeslami^{2*} , Farideh Yousefi³ , Mahboobeh FouladChang⁴ 

1. Ph.D student, Department of Psychology, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz, University, Shiraz, Iran.

2. Associate professor, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz, University, Shiraz, Iran. (Corresponding Author).

3. Associate professor, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

4. Associate Professor of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

personal agency, positive youth development, school adjustment

The aim of the present study was to investigate the mediating role of positive youth development in the relationship between personal agency and school adjustment (including social adjustment, emotional adjustment, and academic adjustment). The research design was correlational. The participants of the study were 230 students (115 girls and 115 boys) of the secondary high school in Shiraz, who were selected using multistage cluster random sampling method. The Human Agency Scale (Jääskelä et al., 2017), the Positive Youth Development Questionnaire (Geldhof et al., 2014), and the School Adjustment Inventory (Sinha & Singh, 1993) were used to measure the research variables. The data were analyzed by the path analysis statistical method using AMOS software version 24. The results showed that the research model has a good fit. The findings indicated that personal agency has a positive and significant effect on positive youth development. This variable could not directly and significantly predict adjustment with school. In addition, positive youth development showed a direct and significant effect on adjustment with school. Also, positive youth development has a mediating role in the relationship between personal agency and adjustment with school. The results of the present study, consistent with the research literature, indicated the role of personal agency in prediction of positive youth development and adjustment with school.

Article history:

Received: 2025/04/12

Revised: 2025/08/14

Accepted: 2025/08/25

Citation: Gheysarani, S., Sheikholeslami, R., Yousefi, F., & FouladChang, M. (2025). Predicting Adjustment with School Based on Personal Agency: The Mediating Role of Positive Adolescent Development. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, 17(2, Ser 89), 211-230. <https://doi.org/10.22099/jsli.2026.8546>

* Corresponding Author: E-mail address: sheslami@shirazu.ac.ir



COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

Extended Abstract

Introduction

Adolescence is a crucial phase for cultivating adaptive behaviors, with school adjustment serving as a fundamental element of academic and psychosocial achievement. School adjustment is the ability of a student to meet the academic, social, and emotional needs of the school setting. It is a complex idea that includes academic adjustment (like meeting educational goals and being motivated), social adjustment (like having good relationships with peers and teachers), and emotional adjustment (like being mentally healthy in school). It's common for people to have trouble adjusting, but it's important for teachers to know what makes it easier. The Positive Youth Development (PYD) framework takes a strength-based approach, moving the focus from what teens are lacking to what they can do to grow. The PYD model, especially Lerner's "Five Cs" (Competence, Confidence, Connection, Character, and Caring), says that helping teens develop these skills will help them do well.

Personal agency is a key internal asset that can lead to positive growth. It is the belief that a person can change the course of their life through deliberate actions. Agentic adolescents proactively establish objectives, formulate strategies, and demonstrate perseverance in their attainment, perceiving themselves as the architects of their own existence. Prior studies have demonstrated that personal agency is a significant predictor of favorable outcomes, encompassing well-being and success. Likewise, research indicates that adolescents displaying elevated levels of the Five Cs of PYD exhibit reduced behavioral issues and enhanced overall adaptation. However, we don't know exactly how an internal disposition like personal agency leads to a complicated outcome like school adjustment. The results of this study suggest that personal agency does not directly affect how well someone adjusts to school, but rather through an indirect pathway. We hypothesize that personal agency promotes the comprehensive development outlined by the PYD framework, and this resultant

positive growth subsequently enhances school adjustment. This study seeks to evaluate a mediational model to determine if positive youth development functions as the intermediary between personal agency and school adjustment in adolescents.

Method

This study utilized a descriptive-correlational design with path analysis to examine the proposed mediational model. All male and female high school students in Shiraz, Iran, during the 2023–2024 school year made up the statistical population. A multistage cluster sampling method was used to choose a sample of 230 students, 115 of whom were male and 115 of whom were female. The ages of the participants varied from 15 to 16 years ($M = 15.53$, $SD = 0.64$). Three self-report tools were used to gather data:

The Personal Agency Scale: A 24-item adaptation of the scale created by Jääskelä et al. (2017), evaluating sub-dimensions of choice and decision-making, participation and involvement, interest and motivation, and self-efficacy.

The Positive Youth Development Questionnaire-Short Form (PYD-SF): A 34-item scale made by Geldhof et al. (2014) to measure the Five Cs: Competence, Confidence, Connection, Character, and Caring.

The Adjustment Inventory for School Students (AISS) is a 30-item version of the scale created by Sinha and Singh (1993) that looks at three areas: emotional adjustment, social adjustment, and academic adjustment. We used confirmatory factor analysis to make sure that all of the scales were valid for the current sample. AMOS software was used to do path analysis and test the direct and indirect effects in the model that was proposed.

Results

Initial tests showed that the assumptions for path analysis were correct, such as the data being normal and not having multicollinearity (Tolerance $>.85$, VIF < 1.16 for all predictors). The path analysis

showed that the proposed mediational model was a good fit for the data ($\chi^2/df = 0.001$, GFI = .99, AGFI = .99, CFI = .99, RMSEA = .001).

The results showed that the direct link between personal agency and school adjustment was not statistically significant. The correlation between personal agency and positive youth development was positive and significant ($\beta = .20$, $p = .002$), suggesting that students with a heightened sense of agency exhibited greater levels of positive development. Also, the link between positive youth development and school adjustment was also positive and important ($\beta = .13$, $p = .04$).

A bootstrapping procedure was conducted to assess the mediating role of positive youth development. The findings validated a significant indirect influence of personal agency on school adjustment via positive youth development ($\beta = .03$, $p = .02$; 95% CI [0.006, 0.06]). The model explained 4% of the variation in positive youth development and 2% of the variation in school adjustment.

Discussion and Conclusion

The main purpose of this study was to look at how positive youth development affects the link between personal agency and school adjustment. The results back up the proposed mediational model. The fact that personal agency doesn't have a direct effect on school adjustment suggests that its effect isn't immediate but happens through a larger developmental process. Agentic individuals, who actively interact with their surroundings and strive for self-defined objectives, are more inclined to cultivate the essential skills,

self-assurance, and relationships that embody positive youth development.

The strong link between personal agency and PYD fits with ideas that see teens as actively shaping their own growth. Personal agency serves as the motivational and self-regulatory catalyst that propels the development of the Five Cs. The important connection between PYD and school adjustment shows that it is these developed assets—like academic competence, social connection, and a strong sense of character—that help students deal with the challenges of school life. In essence, personal agency serves as a catalyst, initiating a positive developmental cascade that results in enhanced adaptation.

These results have significant practical ramifications for educators and policymakers. Instead of just focusing on how students adjust, interventions should try to help students feel like they have control over their own lives by giving them chances to make choices, be independent, and take part in meaningful activities. At the same time, structured programs that promote the Five Cs can create an environment for growth where people can fully realize their potential for personal agency. Although the study is constrained by its cross-sectional design and the limited variance accounted for, it underscores a significant psychological pathway to adolescent adaptation. More long-term studies are needed to prove that these relationships are causal.

Keywords: personal agency, positive youth development, school adjustment



پیش‌بینی سازگاری با مدرسه براساس عاملیت شخصی: نقش واسطه‌ای تحول مثبت نوجوانی

سیما قیصرانی^۱، راضیه شیخ‌الاسلامی^{۲*} ID، فریده یوسفی^۲ ID، محبوبه فولادچنگ^۲ ID

۱. دانشجوی دکتری بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، ایران.
۲. دانشیار بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، ایران.
۳. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
۴. دانشیار بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

اطلاعات مقاله

چکیده

واژه‌های کلیدی:

تحول مثبت نوجوانی، سازگاری با مدرسه، عاملیت شخصی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۲۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۵/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۰۳

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای تحول مثبت نوجوانی در رابطه عاملیت شخصی و سازگاری با مدرسه بود. طرح پژوهش از نوع همبستگی بود. شرکت‌کنندگان پژوهش ۲۳۰ دانش‌آموز (۱۱۵ دختر و ۱۱۵ پسر) دوره متوسطه دوم شهرستان شیراز بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسش‌نامه‌های عاملیت شخصی و تحول مثبت نوجوانی و سیاهه سازگاری با مدرسه استفاده شد. داده‌ها با روش آماری تحلیل مسیر و با استفاده از نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۴ تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که مدل پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است. یافته‌ها حاکی از آن بود که عاملیت شخصی بر تحول مثبت نوجوانی اثر مثبت و معنی‌دار داشت، اما اثر مستقیمی بر سازگاری با مدرسه نداشت. تحول مثبت نوجوانی اثر مثبت و معنی‌دار بر سازگاری نشان داد. علاوه بر این، تحول مثبت نوجوانی نقش واسطه‌ای در رابطه عاملیت شخصی با سازگاری داشت. نتایج پژوهش حاضر هم‌راستا با پیشینه پژوهش، نشانگر نقش عاملیت در تحول مثبت نوجوانی و به تبع آن سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه است.

استناد: قیصرانی، س. و شیخ‌الاسلامی، ر.، یوسفی، ف. و فولادچنگ، م. (۱۴۰۴)، پیش‌بینی سازگاری با مدرسه براساس عاملیت شخصی: نقش واسطه‌ای تحول مثبت نوجوانی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۷(۲)، پیاپی ۸۹، ۲۳۰-۲۱۱.

<https://doi.org/10.22099/jsli.2026.8546>

* نویسنده مسئول: نشانی پست الکترونیکی sheslami@shirazu.ac.ir



COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

مقدمه

در طی سالیان اخیر با توجه به اهمیت و جایگاه نوجوانان در جامعه، پرورش رفتارهای سازگارانه در آن‌ها به منظور تبدیل شدن به افرادی کارآمد مورد تأکید قرار گرفته است. سازگاری فرایندی است که طی آن، افراد توانایی درک و پیش‌بینی رفتار خود و دیگران را کسب کرده و در نهایت، قادر به مدیریت و کنترل رفتارهای خویش و تنظیم تعاملات ارتباطی خود می‌شوند (Torriani et al., 2023). در حوزه روان‌شناسی تربیتی از مهم‌ترین رفتارهای سازگارانه، سازگاری با مدرسه^۱ است. سازگاری با مدرسه عبارت است از تطبیق با انتظاراتی که مدرسه از یک دانش‌آموز دارد (Lakhani et al., 2017). سازگاری با مدرسه به توانایی دانش‌آموزان در هماهنگی با الزامات محیط آموزشی و تعامل مثبت با معلمان و هم‌سالان اشاره دارد (Torriani et al., 2023) و دارای سه مولفه است که عبارت‌اند از سازگاری تحصیلی^۲، سازگاری اجتماعی^۳، و سازگاری عاطفی^۴. سازگاری تحصیلی به معنای توانایی دانش‌آموز در انطباق با شرایط آموزشی است که در محیط مدرسه با آن مواجه می‌شود. این نوع سازگاری با دستیابی به اهداف تحصیلی مرتبط است و مواردی همچون انطباق دانش‌آموز با قوانین، روش‌های مطالعه و یادگیری مطالب درسی (Rienties et al., 2012)، انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی آنان را در برمی‌گیرد (Yang et al., 2024). مصداق سازگاری اجتماعی داشتن ارتباط مناسب دانش‌آموز با محیط اجتماعی خود و داشتن روابط بین فردی مناسب با سایرین از جمله هم‌سالان، هم‌کلاسی‌ها، سایر دانش‌آموزان مدرسه، معلمان و کادر اجرایی مدرسه است، مشخصه این ارتباط نیز براساس ارزیابی احساس رضایت دانش‌آموز در محیط اجتماعی مشخص می‌گردد. سازگاری عاطفی به انطباق هیجانی در روابط درون فردی و بین فردی اشاره دارد و مربوط به سلامت روانی و جسمانی فرد در محیط جدید و بعد از ورود به مدرسه است (Sekar & Lawrence, 2016). پژوهش حاضر تلاش نموده است با استفاده از رویکرد تحول مثبت نوجوانی^۵ به عوامل موثر بر سازگاری با مدرسه در نوجوانان بپردازد.

رویکرد تحول مثبت نوجوانی که ریشه آن در دیدگاه سیستمی تحول و بر مبنای اصول روان‌شناسی مثبت‌نگر است، به جای توجه به نقاط ضعف و محدودیت‌های نوجوانان، نقاط قوت و سرمایه‌ها را در آن‌ها برجسته می‌کند (Shek et al., 2019). تحول مثبت، سازه‌ای مبتنی بر توانمندی است که می‌توان آن را به‌عنوان درگیر شدن در رفتارهای اجتماعی مثبت و اجتناب از رفتارهایی که سلامتی و آینده فرد را به خطر می‌اندازد، تعریف کرد (Wang et al., 2020). رویکرد تحول مثبت نوجوانی بر این باور است که توجه به توانمندی‌های نوجوانان و تلاش در جهت تقویت آنان می‌تواند نوجوانان را در مسیر تحول مثبت قرار دهد و نوجوان رشد یافته در نهایت نه تنها از مشکلات عاطفی در امان می‌ماند بلکه به توانمندی دیگری که کمک به خود و مشارکت در خانواده و جامعه مدنی است، نیز دست خواهد یافت (Easterbrook et al., 2022; Wang et al., 2020; Zhu & Shek, 2020).

در این راستا، لرنر (Lerner, 2005, 2017) به‌عنوان یکی از متخصصان حوزه روان‌شناسی تحولی، مدل پنج سی تحول مثبت نوجوانی^۶ را به‌عنوان کلید تحول مثبت برای نوجوانان معرفی کرده است. در این مدل پنج شاخص تحول

¹. school adjustment

². academic adjustment

³. social adjustment

⁴. emotional adjustment

⁵. Positive Youth Development

⁶ The Five Cs Model of Positive Youth Development

مثبت معرفی می‌شود که عبارت‌اند از شایستگی^۱، اطمینان^۲، مراقبت^۳، ارتباط^۴ و منش^۵. شایستگی دارای انواع مختلف شناختی، اجتماعی، تحصیلی و حرفه‌ای است. منظور از شایستگی شناختی، توانایی شناختی مانند حل مسئله، تفکر منطقی و تصمیم‌گیری است. شایستگی اجتماعی به توانایی‌های بین فردی و توانایی حل تعارض اشاره دارد. شایستگی تحصیلی در ارتباط با نمرات مدرسه، حضور در مدرسه و نمرات آزمون منعکس می‌شود. شایستگی حرفه‌ای از طریق عادات کاری و توانایی کشف انتخاب‌های شغلی مختلف، معنا می‌یابد. اعتماد، به دیدگاه فرد نسبت به ارزش و ظرفیت‌های مثبت جهانی‌اش اشاره دارد. مراقبت، به ظرفیت همدلی و همدردی با دیگران اشاره دارد و ارتباط نشان‌دهنده روابط مثبت فرد با افراد و سازمان‌های دیگر مانند مبادلات بین فردی و محیط اجتماعی است. منش نیز بیانگر اخلاق، صداقت، معیارهای ارزش درونی برای رفتارهای درست و احترام به مقررات اجتماعی و فرهنگی است (Lerner, 2017).

ازجمله فرضیه‌های اساسی مدل تحول مثبت نوجوانی آن است که تحول مثبت به‌طور معکوس با مشکلات رفتاری و رفتارهای خطرآفرین ارتباط دارد (Geldhof et al., 2015). بنا بر اعتقاد Lerner (2005) با ظهور پنج سازه یادشده در زندگی یک نوجوان، او تحول مثبتی را تجربه کرده و در آینده به سمت یک بزرگسالی موفق پیش می‌رود و در این صورت سازه ششم یعنی مشارکت ظهور می‌کند. شواهد پژوهشی نیز حاکی از آن است که تحول مثبت نوجوانی، مشکلات رفتاری را در نوجوانان و جوانان کاهش می‌دهد (Barahoyi et al., 2023; Busiol et al., 2016; Chi et al., 2020) و پیش‌بینی‌کننده سازه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر از جمله بهزیستی (Tomé et al., 2021)، رضایت از زندگی (Shojaei et al., 2013; Sun, 2019; Mousavi et al., 2019)، تاب‌آوری (Sanders & Kirby, 2015)، سرزندگی تحصیلی (Shojaei et al., 2023)، شایستگی اجتماعی و عملکرد مثبت (McDonald et al., 2011) است. در این راستا، با توجه به اثر تحول مثبت نوجوانی بر کاهش رفتارهای پُرخطر و افزایش توانمندی‌های نوجوانان (Bradley et al., 2021) این انتظار می‌رود که تحول مثبت در سازگاری نوجوانان نقش داشته باشد. بنابراین، یکی از مسائل پژوهش حاضر آن است که آیا تحول مثبت نوجوانان در سازگاری با مدرسه نقش دارد؟

در دیدگاه تحول مثبت نوجوانی منابع و شرایطی که منجر به تحول می‌شوند، با عنوان سرمایه‌های تحولی^۶ نامیده می‌شوند (Benson et al., 2011). سرمایه‌های تحولی مجموعه‌ای از ارتباطات، فرصت‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌هایی است که تسهیل‌گر تحول مثبت نوجوانان است (Lan et al., 2021; Worker et al., 2019) این سرمایه‌ها هم شامل نگرش مثبت، ارزش‌ها، مهارت‌ها و شایستگی‌های درونی شده است که تحت عنوان سرمایه‌های درونی تحولی^۷ نامیده می‌شوند (Dimitrova et al., 2021) و هم شامل تجارب مثبتی است که کودکان و افراد جوان از مردم و نظام اجتماعی خود در زندگی روزمره دریافت می‌کنند و از آن تحت عنوان سرمایه‌های بیرونی تحولی^۸ نام برده می‌شود (Shek et al., 2019). مطابق با دیدگاه تحول مثبت نوجوانی، سرمایه‌های بیرونی تحولی چنانچه در راستای سرمایه‌های درونی تحولی قرار بگیرند، رشد مثبت به بهترین نحو رخ می‌دهد (de Jesus et al., 2022; Hysi & Dervishi, 2022). در رویکرد تحول

1. competence

2. confidence

3. caring

4. connection

5. character

6. developmental assets

7. internal assets development

8. external assets development

مثبت نوجوانی، اهمیت ویژگی‌ها و توانمندی‌های فردی در تحول انسان به اندازه سرمایه‌های بیرونی تحول است. در این دیدگاه تأکید بر آن است که نقاط قوت درونی، نوجوانان را در مسیر تحول مثبت قرار می‌دهد (Lerner, 2017). واقع، توانمندی‌های درونی موجب می‌شود نوجوان در بافت درگیر شده و با تعامل با بافت و تغییر بافت، بر مسیر تحولی خود اثرگذار باشد. نوجوانان توانمند انرژی را با خود به محیط وارد می‌کنند که مسیر تحول آن‌ها را هموار می‌سازد. آن‌ها با فعالیت‌هایی که انجام می‌دهند مولد تحول خویش می‌شوند (Hysi & Dervishi, 2022). از جمله سرمایه‌های درونی تحول که در مدل تحول مثبت نوجوانی مورد توجه قرار گرفته است، خودتنظیمی هدفمند^۱ است. خودتنظیمی هدفمند عبارت است از مجموعه‌ای از اقدامات که در آن افراد به‌طور هدفمند نیازها، خواسته‌ها و آرزوهای شخصی خود را برای دستیابی به اهداف رشدی خود با استفاده از روش‌های مختلف هماهنگ می‌کنند (Gan et al., 2022). با توجه به آنکه مطابق با ادبیات پژوهش، هسته محوری خودتنظیمی هدفمند، عاملیت^۲ است (Bandura, 2018)، در پژوهش حاضر عاملیت به‌عنوان سرمایه درونی تحول مد نظر قرار گرفته است.

عاملیت مجموعه‌ای از باورهای شخص در مورد اثرگذاری بر محیط پیرامون و توانایی طراحی و اجرای برنامه تا دستیابی به هدف است (Bandura, 2018). عاملیت طراحی آگاهانه و اجرای تعمدی و هدفمند فعالیت‌ها برای اثرگذاری بر رویدادهای زندگی است (Bandura, 2001). به بیان دیگر عاملیت به معنای توانایی تاثیرگذاری بر مسیر زندگی خود از طریق تصمیم‌های خود تعریف شده است (Schoon & Heckhausen, 2019). مطالعات نشان داده‌اند که نوجوانانی که از عاملیت بالاتری برخوردارند، تحول مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند، زیرا این افراد به‌طور فعال در فرایند یادگیری و توسعه مهارت‌های شخصی مشارکت می‌کنند (Haggard, 2017; McDonald et al., 2011). در این راستا، نظریه کنش برانداستاتر^۳ بر قصدمندی و هدفمندی در هدایت و تنظیم درگیری فرد با محیط پیرامون خود تأکید می‌کند. مطابق با این نظریه افراد با تعامل، یادگیری و دریافت بازخورد از محیط، هدف‌ها و قصدهایی را شکل می‌دهند (عاملیت) که بر رفتار بعدی آن‌ها (تحول) اثرگذار است (Hysi & Dervishi, 2022). نظریه پردازان تحولی، دوران نوجوانی را دوره‌ای حساس در شکل‌گیری عاملیت شخصی^۴ می‌دانند (Antopolskaya et al., 2020)، دوره‌ای که ویژگی‌های شخصی مانند هویت شخصی، هدفمندی، احساس بلوغ و احساس استقلال شخصی ایجاد می‌شود (Dergacheva & Leontiev, 2011). عاملیت شخصی اکثراً خود را در شرایط بحرانی زندگی نشان می‌دهد و در همه مراحل تحولی وجود دارد اگرچه تغییر آن در دوره نوجوانی و اوایل جوانی ساده‌تر است. یعنی زمانی که فعالیت‌های مرتبط با شکل‌گیری هویت شخصی انجام می‌گیرد (Antopolskaya & Silakov, 2021). عاملیت دارای چند ویژگی است: ۱- عمدی بودن^۵: به معنای طراحی هدفمند مجموعه فعالیت‌هایی برای دستیابی به هدف. ۲- پیش‌اندیشی^۶: به معنای بررسی احتمال پیامدهای مثبت یا منفی یک عمل. این ویژگی نقش انگیزشی دارد و فرد را در جهت دستیابی به پیامدهای مثبت و دوری از پیامدهای منفی هدایت می‌کند. ۳- خودواکنش‌سازی^۷: به انتخاب فعالیت‌هایی که احساس غرور و رضایت به دنبال داشته باشد و از احساس تحقیر و نارضایتی به دور باشد، اشاره دارد. ۴- اندیشه‌ورزی^۸: به توانایی فراشناختی در باره جهات و پیامدهای

1. intentional self-regulation

2. agency

3. Brandtstadter' action theory

4. personal agency

5. intentionality

6. forethought

7. self-reactiveness

8. self-reflectiveness

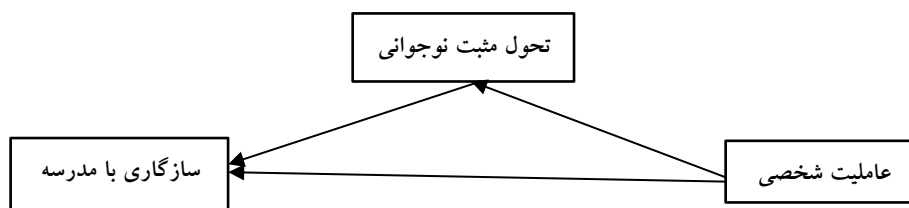
اعمال اشاره دارد. در واقع دربرگیرنده باورهای کارآمدی است که اساس عاملیت انسان را تشکیل می‌دهد (Seif, 2022). همانگونه که مشاهده می‌شود این ویژگی‌ها برای حادث شدن تحول مثبت ضروری هستند. در فرایند تحول مثبت می‌بایست نظام انگیزشی نوجوان فعال شده و وی در ابعاد مختلف زندگی واقعی درگیر شود (Larsen & Holsen, 2021). اینکه نوجوانان بتوانند با ثبات قدم در بلندمدت با به کار بردن تلاش به سمت موفقیت در مسیر رسیدن به هدف باقی بمانند، شاخصه اصلی تحول مثبت نوجوانی است (Hamilton & Hamilton, 2009). در واقع، عاملیت شخصی با تحول یافتن ظرفیت و توانایی فرد در مسیر رشد و شکوفایی از طریق انجام فعالیت‌های منتخب که در رابطه با عوامل بیرونی و درونی با نیروی خودسازمان‌دهی شده و توانایی شخصی بهینه‌شده، مرتبط است (Antopolskaya et al., 2020). در تأیید این دیدگاه، مطالعات متعددی نشان داده‌اند که چگونه عاملیت شخصی یا مفاهیم مرتبط با آن، به‌عنوان یک نیروی محرکه، زمینه‌ساز تحول مثبت در نوجوانان می‌شود. به‌عنوان نمونه، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تقویت حس عاملیت و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در نوجوانان، می‌تواند به شکل‌گیری مسیرهای تحول مثبت کمک کند (Cao et al., 2020). همچنین، برنامه‌هایی که بر مشارکت فعال و مبتنی بر عاملیت نوجوانان تمرکز دارند، موفقیت بیشتری در دستیابی به اهداف تحول مثبت نشان داده‌اند (Larsen & Holsen, 2021). علاوه بر این، شواهد حاکی از آن است که تجربه بهزیستی مثبت در دوران نوجوانی، که خود می‌تواند پیامد رشد عاملیت باشد، پیش‌بینی‌کننده مهمی برای سلامت بهتر و رفتارهای سالم‌تر در دوران بزرگسالی است (Hoyt et al., 2012). بر این اساس، این مسئله قابل طرح است که آیا عاملیت شخصی، تحول مثبت نوجوانی را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟

از طرف دیگر عاملیت شخصی می‌تواند با سازگاری نوجوان نیز مرتبط باشد. مشخصه اصلی عاملیت شخصی، آگاهی فرد از خودش به‌عنوان منشأ کنش‌ورزی و داشتن توانایی برای انجام تغییرات هدفمند است (Antopolskaya et al., 2020). پژوهشگران در توصیف فرد برخوردار از عاملیت بیان می‌کنند که فرد عامل هنگام مواجهه با چالش‌ها به جای حس ناتوانی و سکون، به مبارزه برمی‌خیزد، چنین فردی در برابر سختی‌ها مقاومت و گزینه‌های مختلف را بررسی می‌کند، از شکست یاد می‌گیرد و دارای حسی قوی از بهزیستی است (Rispoli et al., 2011). عاملیت، توانایی تعیین اهداف هم‌سو با ارزش‌ها، درک خود به‌عنوان کسی که قادر است برای رسیدن به هدف خود کاری انجام دهد و در نهایت برداشتن قدمی رو به جلو در جهت دستیابی به هدف است (Donald et al., 2020). در واقع عاملیت شخصی نوجوان یک ویژگی یکپارچه شده با شخصیت اوست که در توانایی وی برای خودسازمان‌دهی، خودکنترلی، خودفهمی، برقراری ارتباطات و تعاملات اجتماعی و اخلاقی موثر با دیگران و ارزش‌های وی نمود پیدا می‌کند (Antopolskaya et al., 2022). افرادی که از عاملیت بالایی برخوردارند خودشان را رقم‌زننده سرنوشت خود می‌دانند (Nunes et al., 2022)؛ چون باور دارند که رفتار و تصمیماتشان به‌وسیله اهداف درونی و مختارانه شکل می‌گیرد. همچنین، باورهای خوش‌بینانه و خودکارآمدی به آن‌ها این نیرو را می‌دهد که در مواجهه با موانع مقاومت کنند (Schoon, 2018) و ظرفیت بیشتری را برای سازگاری روانی عاطفی نشان دهند (Gallagher et al., 2019). در همین راستا، شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که عاملیت و توانایی‌های مرتبط با آن مانند خودتنظیمی هدفمند، نقش مهمی در سازگاری نوجوانان با محیط مدرسه ایفا می‌کنند. برای مثال، نشان داده شده است که نوجوانانی که حس عاملیت بیشتری دارند یا در مسیر تحول مثبت قرار گرفته‌اند، به‌طور فعال‌تری در فرایندهای یادگیری و تعاملات اجتماعی مدرسه مشارکت می‌کنند که این خود به سازگاری بهتر با محیط آموزشی منجر می‌شود (Chai et al., 2023). همچنین، توانایی تنظیم خود به‌صورت هدفمند، که از مولفه‌های کلیدی عاملیت است، می‌تواند به‌عنوان یک عامل محافظتی در برابر مشکلات عمل کرده و سازگاری

کلی نوجوان در مدرسه را تسهیل نماید (Qin & Gan, 2023). در واقع عاملیت بالا از طریق ایجاد بازخوردهای مثبت عاطفی، تنظیم رفتار را تسهیل می‌کند (Kaiser et al., 2021).

در مجموع، با توجه به شواهد بیان شده این احتمال را می‌توان مطرح نمود که تحول مثبت نقش واسطه‌ای در رابطه بین عاملیت شخصی و سازگاری با مدرسه داشته باشد. در واقع، اگر سازگاری را نتیجه کسب مهارت و پختگی افراد به واسطه تحول مثبت تعریف کنیم، باید در نظر داشته باشیم که تحول مثبت نوجوانی به شکل نظری و راهبردی می‌تواند مسیر نوجوانی را با به‌کارگیری سرمایه‌های تحولی درونی به بزرگسالی مطلوب برساند (Lerner, 2017). بنابراین مسئله اصلی این پژوهش آن است که آیا تحول مثبت نوجوانی در رابطه بین عاملیت شخصی و سازگاری با مدرسه نقش واسطه‌ای دارد؟

در مورد ضرورت انجام پژوهش حاضر می‌توان گفت از آنجاکه همه جوامع مدنی در ارتقای تحول شهروند جهانی و مسئول دارای منافع مشترکی هستند به دنبال راهبردهایی برای تبدیل نوجوانان به مشارکت‌کنندگان اجتماعی سالم هستند (Upadyaya & Salmela-Aro, 2021). این هدف تحقق نمی‌یابد مگر آنکه نظام تعلیم و تربیت شرایط رشد و شکوفایی و سازگاری نوجوانان را فراهم آورد. در واقع با رشد رفتارهای سازگارانه در نوجوانان، احتمال مشارکت آنان در جامعه، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و فردی آنان نیز افزایش می‌یابد. این سازگاری هم در حوزه تحصیلی و هم در حوزه اجتماعی و عاطفی از اهمیت برخوردار است. چرا که اهداف آموزشی هم حوزه شناختی و هم حوزه عاطفی را در بر می‌گیرد و نظام آموزشی موفق است که هم منجر به رشد علمی فراگیران شود و هم تعالی شخصی و شخصیتی را در آن‌ها رقم زند. نتایج چنین پژوهش‌هایی می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزشی و مشاورین در فراهم آوردن زمینه سازگاری هرچه بیشتر دانش‌آموزان با مدرسه کمک شایانی نماید. بر این اساس هدف پژوهش حاضر بررسی اثر عاملیت شخصی بر سازگاری با مدرسه از طریق تحول مثبت نوجوانی است. مدل پیشنهادی پژوهش حاضر در شکل ۱ قابل مشاهده است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش حاضر

مطابق با مدل ارائه شده، فرضیه‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

- ۱) عاملیت شخصی بر سازگاری با مدرسه اثر مثبت دارد.
- ۲) عاملیت شخصی بر تحول مثبت نوجوانی اثر مثبت دارد.
- ۳) تحول مثبت نوجوانی بر سازگاری با مدرسه اثر مثبت دارد.
- ۴) تحول مثبت نوجوانی در رابطه بین عاملیت شخصی و سازگاری با مدرسه نقش واسطه‌ای دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی - همبستگی است که در آن رابطه بین عاملیت شخصی به‌عنوان متغیر برون‌زاد، تحول مثبت نوجوانی به‌عنوان متغیر واسطه‌ای و سازگاری با مدرسه به‌عنوان متغیر درون‌زاد در قالب تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفته است. جامعه آماری پژوهش، همه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره تحصیلی متوسطه دوم شهرستان شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. شرکت‌کنندگان در پژوهش، براساس معیار Kline (2023)، مبنی بر آنکه برای هر پارامتر مدل پژوهش ۱۰ تا ۲۰ آزمودنی در نظر گرفته شود و نیز با احتساب احتمال ریزش پرسش‌نامه‌ها، شامل ۲۳۰ دانش‌آموز (۱۱۵ دختر و ۱۱۵ پسر) بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این ترتیب که از فهرست مدارس متوسطه دوم، به‌طور تصادفی ۴ مدرسه (۲ دخترانه و ۲ پسرانه) و سپس در هر مدرسه دو کلاس به‌طور تصادفی انتخاب شدند و تمامی دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌های منتخب، مورد مطالعه قرار گرفتند. به لحاظ سنی، ۱۰۹ نفر (۴۷/۴ درصد) از شرکت‌کنندگان دارای ۱۵ سال و ۱۲۱ نفر (۵۲/۶ درصد) از آن‌ها دارای ۱۶ سال بودند. میانگین سن شرکت‌کنندگان ۱۵ سال و انحراف معیار آن ۰/۶۴ سال بود. علاوه بر این، ۱۲۶ نفر (۵۴/۸ درصد) از شرکت‌کنندگان در پایه کلاسی دهم و ۱۰۴ نفر (۴۵/۲ درصد) در پایه کلاسی یازدهم بودند. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

مقیاس عاملیت شخصی: مقیاس عاملیت شخصی^۱ به‌وسیله Jääskelä et al. (2017) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۳۴ گویه و شش خرده‌مقیاس به نام‌های حس برابری، انتخاب و تصمیم، مشارکت و درگیری، علاقه و انگیزه، خودکارآمدی و باور شایستگی است. در این پژوهش از خرده‌مقیاس‌های انتخاب و تصمیم (۳ گویه)، مشارکت و درگیری (۹ گویه)، علاقه و انگیزه (۷ گویه) و خودکارآمدی (۵ گویه) استفاده شده است. بنابراین فرم نهایی شامل ۲۴ گویه بود. نمره‌گذاری این مقیاس بر روی طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ «کاملاً مخالف» تا ۵ «کاملاً موافق» صورت می‌گیرد. کسب نمره بالاتر در این مقیاس نشان‌دهنده عاملیت شخصی بالاتر است. این مقیاس توسط Ashournejad et al. (2019) اعتباریابی شده و ضرایب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ گزارش شده است. همچنین، روایی همزمان مقیاس از طریق همبستگی با نمره خودکارآمدی محاسبه و مشخص شد که رابطه مثبت و معنی‌داری (۰/۶۷، $r =$ بین آن دو وجود دارد. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی این ابزار از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازش مقیاس عاملیت شخصی ($X^2/df = 1/54$ ، $CFI = 0/95$ ، $JFI = 0/96$ ، $TLI = 0/94$ ، $RMSEA = 0/05$ ، $PCLOSE = 0/59$) نشانگر برازش مطلوب آن بود. برای بررسی پایایی این پرسش‌نامه نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب پایایی خرده مقیاس انتخاب ۰/۶۳، مشارکت و درگیری ۰/۸۴، علاقه و انگیزه ۰/۸۷، خودکارآمدی ۰/۸۹ و برای کل مقیاس ۰/۹۱ به دست آمد.

پرسش‌نامه تحول مثبت نوجوانی: برای اندازه‌گیری تحول مثبت نوجوانی از فرم کوتاه شده پرسش‌نامه تحول مثبت نوجوانی^۲ Geldhof et al. (2014) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۳۴ گویه با پنج خرده‌مقیاس به نام‌های شایستگی (۶ گویه)، اطمینان (۶ گویه)، منش (۸ گویه)، مراقبت (۶ گویه) و ارتباط (۸ گویه) بوده و از روایی و پایایی قابل قبولی برخوردار است. پایایی آن توسط Milot (2014) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۷۴ گزارش گردیده و روایی همگرا، از طریق همبستگی با مشارکت در جامعه (۰/۴۷، $r =$) و روایی واگرایی آن از طریق همبستگی با رفتارهای

1. Human Agency Scale

2. Positive Youth Development Questionnaire

پرخاطر ($r = -0/13$) نشان داده است. روایی این ابزار در ایران توسط Azadi Dehbidi et al. (2021) با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی وجود ۵ عامل را مورد تأیید قرار داد. برای بررسی پایایی پرسش‌نامه نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب پایایی $0/72$ به دست آمد. در پژوهش حاضر با به‌کارگیری روش تحلیل عاملی تأییدی، روایی سازه‌ای پرسش‌نامه تحول مثبت نوجوانی بررسی و ساختار پنج عاملی آن مورد تأیید قرار گرفت. شاخص‌های برازش پرسش‌نامه تحول مثبت نوجوانی ($X^2/df = 1/59$ ، $CFI = 0/90$ ، $IFI = 0/90$ ، $TLI = 0/88$ ، $RMSEA = 0/05$ ، $PCLOSE = 0/43$) نشانگر برازش مطلوب آن بود. برای بررسی پایایی این پرسش‌نامه نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب پایایی خرده مقیاس شایستگی $0/81$ ، اطمینان $0/77$ ، منش $0/83$ ، مراقبت $0/73$ ، ارتباط $0/82$ و برای کل مقیاس $0/80$ به دست آمد.

سیاهه سازگاری با مدرسه: برای اندازه‌گیری سازگاری با مدرسه از سیاهه سازگاری برای دانش‌آموزان مدرسه^۱ Sinha and Singh (1993) استفاده شد. این سیاهه دارای ۶۰ گویه و شامل ۳ خرده مقیاس سازگاری عاطفی (۲۰ گویه) سازگاری اجتماعی (۲۰ گویه) و سازگاری تحصیلی (۲۰ گویه) است، که به‌صورت خیر (۱) یا بله (۲) نمره‌گذاری می‌شود. سازندگان سیاهه، ضریب پایایی آن را با روش‌های دو نیمه‌سازی و بازآزمایی و کودرریچاردسون به‌ترتیب $0/95$ ، $0/93$ و $0/94$ به دست آورده‌اند. همچنین این پژوهشگران برای بررسی روایی از محاسبه ضریب همبستگی نمره هر خرده‌مقیاس با نمره کل استفاده کردند و برای خرده‌مقیاس‌های سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی ضرایب به‌ترتیب برابر با $0/73$ ، $0/70$ و $0/75$ گزارش کرده‌اند. Shabani et al. (2023) مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد عاطفی، اجتماعی و تحصیلی و نمره کل را به‌ترتیب $0/87$ ، $0/84$ ، $0/80$ و $0/91$ به دست آورده‌اند. برای بررسی روایی سیاهه نیز از روش همبستگی بین نمره کل با نمرات هریک از ابعاد استفاده شده است و نشان داده شده که همبستگی بین ابعاد سازگاری (از $0/50$ تا $0/60$) کمتر از همبستگی بین هرکدام از ابعاد با نمره کل (از $0/60$ تا $0/80$) است که این نکته نشانگر احراز روایی نمرات سیاهه سازگاری است (Mohammadi Baghmolaei & Yousefi, 2018). در پژوهش حاضر از فرم کوتاه ۳۰ گویه‌ای استفاده گردید که هریک از ابعاد سازگاری را با ۱۰ گویه می‌سنجید. با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی، روایی سازه‌ای فرم کوتاه سازگاری با مدرسه و ساختار سه عاملی آن مورد تأیید قرار گرفت. در مجموع بررسی شاخص‌های برازش سیاهه سازگاری با مدرسه ($X^2/df = 1/74$ ، $CFI = 0/95$ ، $IFI = 0/95$ ، $TLI = 0/06$ ، $RMSEA = 0/07$ ، $PCLOSE = 0/07$) نشانگر برازش مطلوب آن بود. برای بررسی پایایی این سیاهه نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب پایایی خرده مقیاس عاطفی $0/93$ ، اجتماعی $0/94$ ، تحصیلی $0/94$ و برای کل مقیاس $0/87$ به دست آمد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی متغیرها شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات و نیز شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آورده شده است. براساس نتایج این جدول، قدر مطلق مقدار شاخص کجی متغیرها کمتر از $1/07$ و قدر مطلق مقدار شاخص کشیدگی متغیرها کمتر از $1/60$ بود که مطابق با ملاک Kline (2023) مقادیر کجی

^۱ The Adjustment Inventory for School Students (AISS)

کمتر از قدر مطلق ۳ و مقادیر کشیدگی کمتر از قدر مطلق ۸ است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توزیع داده‌ها از نرمالیتی لازم برخوردار بودند.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر، کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	مولفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	کجی	کشیدگی
عاملیت شخصی	انتخاب و تصمیم	۶/۵۲	۲/۴۳	۳	۱۵	۰/۷۵	۰/۵۹
	مشارکت و درگیری	۲۲/۴۹	۶/۵۹	۹	۴۵	-۰/۰۱	-۰/۱۰
	علاقه و انگیزه	۱۶/۲۴	۵/۸۴	۸	۳۳	۰/۵۷	-۰/۴۹
	خودکارآمدی	۹/۵۱	۴/۱۲	۵	۲۵	۱/۰۷	۱/۴۰
	تحول مثبت جوانی	۲۳/۳۰	۷/۰۵	۱۲	۴۴	۰/۴۸	۰/۱۶
سازگاری با مدرسه	شایستگی	۱۱/۸۰	۴/۱۵	۶	۲۴	۰/۶۶	-۰/۲۴
	اطمینان	۱۱/۵۰	۳/۹۱	۶	۲۲	۰/۴۶	-۰/۷۳
	مراقبت	۱۸/۲۷	۵/۵۵	۸	۳۱	۰/۳۶	-۰/۶۷
	منش	۱۰/۱۵	۲/۰۸	۶	۱۷	۰/۰۸	۰/۰۸
	ارتباط	۱۸/۵۸	۵/۸۱	۸	۳۲	۰/۳۶	-۰/۵۷
سازگاری با مدرسه	سازگاری عاطفی	۱۵/۲۴	۳/۸۹	۱۰	۲۰	-۰/۱۰	-۰/۱۶
	سازگاری اجتماعی	۱۵/۴۴	۳/۹۴	۱۰	۲۰	-۰/۲۰	-۱/۵۷
	سازگاری تحصیلی	۱۵/۲۸	۳/۹۲	۱۰	۲۰	-۰/۲۵	-۱/۶۰
		۴۵/۹۷	۶/۷۷	۳۰	۶۰	-۰/۳۵	-۰/۳۰

روابط بین متغیرهای پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۲ گزارش شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، اکثر ضرایب همبستگی بین متغیرها و نیز خرده‌مقیاس‌های آن‌ها از لحاظ آماری معنی‌دار هستند.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
۱	۱														
۲	۰/۳۴**	۱													
۳	۰/۲۴**	۰/۵۳**	۱												
۴	۰/۳۷**	۰/۵۱**	۰/۶۳**	۱											
۵	۰/۴۹**	۰/۸۴**	۰/۸۲**	۰/۸۰**	۱										
۶	۰/۰۸	۰/۱۸**	-۰/۰۱	۰/۰۸	۰/۱۱	۱									
۷	۰/۱۸**	۰/۲۷**	۰/۱۱	۰/۱۹**	۰/۲۴**	۰/۵۳**	۱								
۸	-۰/۲۱**	-۰/۱۴**	-۰/۱۷**	-۰/۲۰**	-۰/۲۲**	۰/۰۵	۰/۰۷	۱							

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
۹	۰/۱۴*	۰/۱۳	۰/۰۵	۰/۱۸**	۰/۱۵*	۰/۰۵	۰/۰۷	۰/۱۸**	۱						
۱۰	۰/۲۰**	۰/۱۲	۰/۱۸**	۰/۲۱**	۰/۲۲**	۰/۱۳	۰/۰۱	۰/۱۳	۰/۰۱	۱					
۱۱	۰/۱۵*	۰/۲۶**	۰/۰۵	۰/۱۵*	۰/۲۰**	۰/۸۸**	۰/۸۷**	۰/۰۷	۰/۰۷	۰/۰۷	۱				
۱۲	۰/۱۱	۰/۱۴*	۰/۱۴*	۰/۱۱	۰/۱۶*	۰/۱۷**	۰/۱۱	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۱۶*	۱				
۱۳	۰/۲۱**	۰/۰۶	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۴*	۰/۰۱	۰/۰۷	۰/۰۴	۰/۰۸	۰/۱۳	۰/۰۲	۱			
۱۴	۰/۰۵	۰/۰۹	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۰۲	۰/۱۵*	۰/۰۵	۰/۱۳*	۰/۰۹	۰/۱۰	۰/۱۲	۰/۰۲	۱		
۱۵	۰/۰۳	۰/۱۰	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۱۸**	۰/۰۵	۰/۱۰	۰/۰۱	۰/۰۸	۰/۱۳*	۰/۵۷**	۰/۵۹**	۰/۵۷**	۱

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

متغیرها: ۱- انتخاب، ۲- مشارکت، ۳- علاقه، ۴- خودکارآمدی، ۵- عاملیت شخصی، ۶- شایستگی، ۷- اطمینان، ۸- منش، ۹- مراقبت، ۱۰- ارتباط، ۱۱- تحول مثبت نوجوانی، ۱۲- سازگاری عاطفی، ۱۳- سازگاری اجتماعی، ۱۴- سازگاری تحصیلی، ۱۵- سازگاری با مدرسه

پیش‌از آزمون مدل پژوهش با استفاده از روش تحلیل مسیر در نرم‌افزار AMOS، پیش‌فرض نبود همخطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی این مفروضه، شاخص‌های اغماض^۱ و عامل تورم واریانس^۲ محاسبه شد. مقدار شاخص اغماض برای متغیرهای عاملیت شخصی و تحول مثبت نوجوانی به ترتیب برابر با ۰/۸۶ و ۰/۸۵ و مقدار عامل تورم واریانس برای همین متغیرها به ترتیب برابر با ۱/۱۵ و ۱/۱۶ به دست آمد. بنابراین با توجه به اینکه اندازه‌های شاخص اغماض کوچک‌تر از حد مجاز ۰/۱۰ و اندازه‌های عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از حد مجاز ۱۰ نبود بنابراین مفروضه نبود همخطی چندگانه نیز برقرار بود. علاوه بر این، برای سنجش مفروضه مربوط به داده‌های پرت چندمتغیری از شاخص d^2 مهالانوبیس^۳ استفاده شد که براساس نتایج، سه مورد داده پرت وجود داشت که از تحلیل‌های بعدی حذف شدند.

پس از بررسی پیش‌فرض‌ها و حصول اطمینان از برقراری آن‌ها، مدل پیشنهادی پژوهش به وسیله روش تحلیل مسیر بررسی گردید. در این راستا، شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش در جدول ۳ گزارش شده است. نتایج حاکی از برازش مدل نهایی پژوهش است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش

PCLOSE	RMSEA	CFI	AGFI	GFI	X ² /df	شاخص‌های برازش
۰/۶۰	۰/۰۰۰	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۴۸۰	مقادیر مدل
>۰/۰۵	<۰/۰۸	>۰/۹۵	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۳	مقادیر قابل قبول

نتایج تحلیل مسیر در جدول ۴ گزارش شده است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود یافته‌ها در مورد فرضیه اول نشان دادند که عاملیت شخصی بر سازگاری با مدرسه اثر مستقیم و معنی‌دار ندارد ($\beta = -۰/۰۵$ ، $p = ۰/۴۹۰$).. در رابطه با

1. tolerance

2. Variance Inflation Factor (VIF)

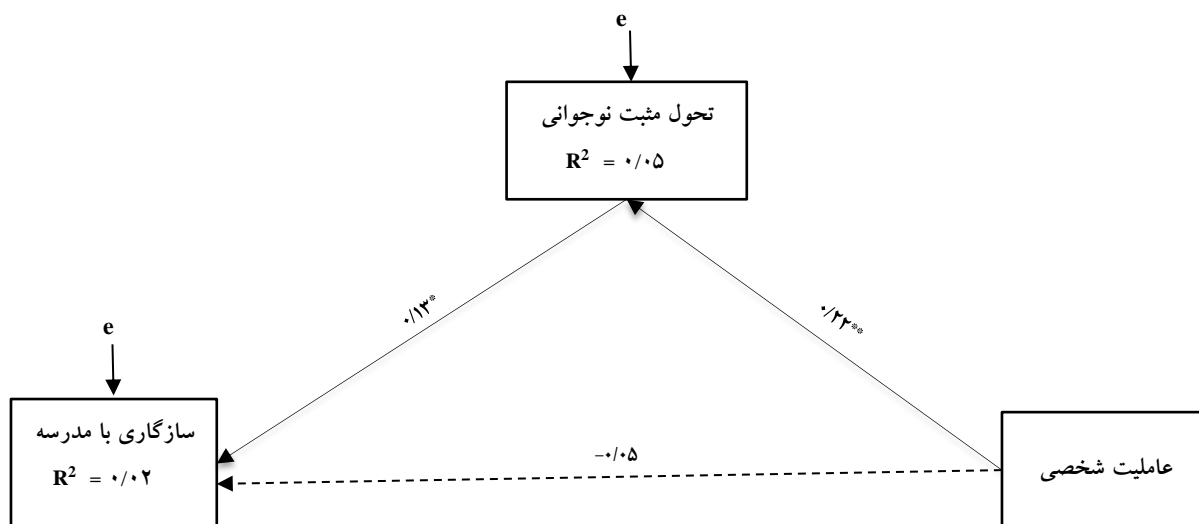
3. Mahalanobis

فرضیه دوم، نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که مسیر عاملیت شخصی به تحول مثبت نوجوانی مثبت و معنی‌دار است ($\beta = 0/22, p < 0/001$). همچنین نتایج فرضیه سوم پژوهش نشان داد که مسیر تحول مثبت نوجوان به سازگاری با مدرسه ($\beta = 0/13, p = 0/04$)، مثبت و معنی‌دار است.

جدول ۴. جدول ضرایب استاندارد اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش در مدل نهایی

مسیرها	اثر مستقیم	P	اثر غیرمستقیم	P	اثر کل
از عاملیت شخصی به تحول مثبت	۰/۲۲	۰/۰۰۱	---	---	۰/۲۲
از تحول مثبت به سازگاری با مدرسه	۰/۱۳	۰/۰۴	---	---	۰/۱۳
از عاملیت شخصی به سازگاری با مدرسه	-۰/۰۵	۰/۴۹۰	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۰۳

به‌منظور بررسی فرضیه چهارم پژوهش، مبنی بر آن که عاملیت شخصی از طریق تحول مثبت نوجوانی بر سازگاری با مدرسه اثر غیرمستقیم دارد، از آزمون بوت‌استرپ استفاده گردید. نتایج نشان داد که مسیر عاملیت شخصی به سازگاری با مدرسه با واسطه‌گری تحول مثبت نوجوانی معنی‌دار است ($\beta = 0/03, p = 0/01$)، حد پایین = $0/01$ و حد بالا = $0/06$). مدل نهایی پژوهش در شکل ۲ نشان داده شده است. همانگونه که مشاهده می‌شود تحول مثبت نوجوانی در رابطه عاملیت شخصی با سازگاری با مدرسه نقش واسطه‌ای دارد. براساس این مدل، مقدار واریانس تبیین‌شده به‌وسیله متغیرهای پژوهش، برای تحول مثبت نوجوانی و سازگاری با مدرسه به‌ترتیب برابر با ۵ و ۲ درصد بود.



* $P < 0/05$

** $P < 0/01$

شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای تحول مثبت نوجوانی در رابطه بین عاملیت شخصی و سازگاری با مدرسه بود. نتایج پژوهش نشان داد که عاملیت شخصی اثر مستقیم معنی‌دار بر سازگاری با مدرسه ندارد. این یافته، در نگاه اول، ممکن است با برخی انتظارات اولیه مبنی بر تأثیر مستقیم توانمندی‌های فردی بر سازگاری متفاوت باشد. با این حال، این عدم وجود اثر مستقیم، می‌تواند به‌خوبی در چهارچوب مدل مفهومی پژوهش و با توجه به نقش واسطه‌ای تحول مثبت نوجوانی تبیین شود. به نظر می‌رسد عاملیت شخصی به تنهایی برای ایجاد سازگاری با مدرسه کافی نیست؛ بلکه این ویژگی فردی نیازمند آن است که ابتدا به رشد و شکوفایی جنبه‌های مختلف تحول مثبت در نوجوان منجر شود و سپس این مجموعه از توانمندی‌ها و ویژگی‌های مثبت هستند که بستر لازم برای سازگاری بهتر با الزامات و چالش‌های مدرسه را فراهم می‌آورند. در واقع، می‌توان اینگونه استدلال کرد که عاملیت شخصی، نیروی محرکه‌ای است که نوجوان را در مسیر تحول مثبت قرار می‌دهد و این تحول مثبت است که به‌صورت ملموس‌تری به پیامدهای سازگاران در حوزه عاطفی، اجتماعی و تحصیلی منجر می‌شود. این تفسیر با نتایج مربوط به نقش واسطه‌ای تحول مثبت نوجوانی که در ادامه به تفصیل مورد بحث قرار خواهد گرفت، همخوانی و سازگاری دارد و نشان می‌دهد که مسیر تأثیرگذاری عاملیت بر سازگاری با مدرسه، از طریق این متغیر واسطه‌ای است.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، تأثیر مثبت عاملیت شخصی بر تحول مثبت نوجوانی است. این یافته نشانگر آن است که نوجوانانی که از سطح بالاتری از عاملیت شخصی برخوردارند، احتمال بیشتری دارد که تحول مثبت را در ابعاد مختلف زندگی خود تجربه کنند. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین، از جمله مطالعات Cao et al. (2020)، Larsen and Holsen (2021)، Hoyt et al. (2012) که همگی بر نقش محوری عاملیت در رشد و بالندگی نوجوانان تأکید دارند، هم‌سو است. در تفسیر این یافته می‌توان گفت از جمله شاخص‌های مهم عاملیت شخصی، خودتحوالی است (Antopolskaya et al., 2020). یعنی عاملیت، فرد را برای رشد و توسعه خود برمی‌انگیزد. عاملیت، همان‌طور که در نظریه‌های مختلف روان‌شناسی (به‌ویژه نظریه شناختی - اجتماعی بندورا) تعریف شده است، به ادراک فرد از توانایی خود برای تأثیرگذاری بر رویدادهای زندگی و ایفای نقش فعال در شکل‌دهی سرنوشت خویش اشاره دارد (Kaiser et al., 2021). به بیان دقیق‌تر، فردی که از عاملیت بالایی برخوردار است، خود را به‌عنوان منشأ کنش‌گری می‌بیند و باور دارد که قادر است با انتخاب اهداف معنادار، برنامه‌ریزی دقیق، تلاش مستمر و استفاده از منابع موجود، به اهداف خود دست یابد (Bandura, 1999, 2018). به عبارت دیگر، عاملیت مستلزم داشتن استقلال‌انگیزی (توانایی تعیین اهداف شخصی بدون فشارهای بیرونی)، اعتماد به توانایی‌های خود در دستیابی به اهداف، و قدرت عمل پیش‌رونده برای تحقق این اهداف است (Antopolskaya et al., 2020). این فرایند تأثیر بسزایی در تحول مثبت نوجوانی دارد. همچنین از یک طرف، مطابق با دیدگاه تحول مثبت نوجوانی Lerner (2017)، نوجوانان و جوانان نقش فعالی در تحول خود دارند و به تنظیم تحول خود می‌پردازند. از طرف دیگر مطابق با نظریه شناختی اجتماعی Bandura (2018) عاملیت، محور خودتنظیمی است. بنابراین نوجوانانی که از عاملیت بیشتری برخوردارند نقش فعال‌تری در تحول مثبت خود دارند. همانگونه که Bandura (1999) اشاره می‌کند، فرایند عاملیت با یک هدف‌گذاری هوشمندانه آغاز می‌شود. این نوع هدف‌گذاری منجر به مدیریت فرایندهای تحولی به‌وسیله نوجوان شده و مسیر وی را در جهت دستیابی به مولفه‌های تحول مثبت تسهیل می‌کند.

نتایج دیگر پژوهش حاضر حاکی از اثر مثبت تحول مثبت بر سازگاری نوجوانان با مدرسه و نقش واسطه‌ای تحول مثبت در رابطه بین عاملیت شخصی و این نوع سازگاری است. بدین نحو که عاملیت منجر به افزایش تحول مثبت شده و از این طریق سازگاری نوجوانان با مدرسه را بهبود می‌بخشد. این یافته هم‌سو با مدل تحول مثبت نوجوانی (Lerner, 2005, 2017) است. مطابق با مدل تحول مثبت، سرمایه‌های درونی از این قابلیت برخوردارند که با فعال‌سازی فرایند تحول مثبت در طول زمان، رفتارهای سازگارانه و مشارکت مدنی نوجوانان را افزایش دهند و منجر به نقش سازنده نوجوان در کمک به خود، جامعه و خانواده شوند. عاملیت نیز به‌عنوان یک سرمایه درونی مهم، نوجوانان را در برنامه‌ریزی، طراحی، به اجرا درآوردن و به انجام رساندن اهداف توانمند می‌سازد و از این طریق آنان را در جهت شکوفاسازی مولفه‌های تحول مثبت برمی‌انگیزد. به‌عنوان مثال، عاملیت شخصی نوجوان را قادر می‌سازد تا اهداف تحصیلی مشخصی را تعیین کند (عمدی بودن و پیش‌اندیشی) و برای دستیابی به آن‌ها تلاش نماید (خودواکنش‌سازی و اندیشه‌ورزی). این تلاش‌ها، هنگامی که با رشد شایستگی تحصیلی و اعتماد به نفس (دو مولفه از تحول مثبت) همراه می‌شوند، منجر به سازگاری تحصیلی بهتر می‌گردند. به‌طور مشابه، توانایی فرد عامل در برقراری ارتباطات مثبت و نشان دادن مراقبت (دو مولفه دیگر تحول مثبت)، که می‌تواند ریشه در هدفمندی او برای ایجاد روابط رضایت‌بخش داشته باشد، به سازگاری عاطفی او در محیط اجتماعی مدرسه کمک می‌کند. بنابراین، تحول مثبت به‌عنوان یک بستر رشدی عمل می‌کند که از طریق آن، پتانسیل‌های نهفته در عاملیت شخصی به نتایج سازگارانه ملموس در مدرسه منجر می‌شود. افرادی که از عاملیت برخوردارند ظرفیت بیشتری برای تطابق با چالش‌های رشدی و سازگاری روانی عاطفی نشان می‌دهند (Gallagher et al., 2019). در واقع، نیاز به خودتحولی به‌عنوان یکی از شاخص‌های عاملیت شخصی محسوب می‌شود (Antopolskaya et al., 2020). احساس کنترل بر سرنوشت خود که در عاملیت تجلی می‌یابد به نوجوانان کمک می‌کند تا با اتکا به خود، مهارت‌ها و توانایی‌هایشان را در بستری مناسب توسعه دهند و به تعاملات مثبت و سازنده با خانواده، هم‌سالان، معلمان و اجتماع بپردازند. تحول مثبت نوجوانی با تقویت خودادراکی مثبت، فرصت‌ها و ارزش‌های سازنده، مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی، و همچنین توسعه منش اخلاقی، باعث می‌شود تا نوجوانان درک عمیق‌تری از خود و محیط اطراف پیدا کرده و در نتیجه، در محیط مدرسه به لحاظ عاطفی، اجتماعی و تحصیلی سازگاری بیشتری نشان دهند. به عبارت دیگر، نوجوانانی که از سطوح بالاتری از تحول مثبت برخوردارند، در مواجهه با موقعیت‌های مختلف و چالش‌برانگیز، به جای واکنش‌های منفعلانه و ناکارآمد، به شیوه‌ای فعال و هدفمند عمل می‌کنند. آن‌ها با بهره‌گیری از مهارت‌های خودتنظیمی و توانایی کنترل هیجانات، رفتارهای مناسب را انتخاب کرده و در جهت ارزش‌های خود گام برمی‌دارند. مطابق با ادبیات پژوهش، نوجوانانی که احساس کنترل بیشتری بر زندگی خود دارند، به‌طور فعال در فرایندهای یادگیری و تعاملات اجتماعی شرکت می‌کنند و در نتیجه، سازگاری بیشتری با محیط مدرسه دارند (Chai et al., 2023; Qin & Gan, 2023).

نتایج این پژوهش دارای تلویحات نظری و کاربردی است. به لحاظ نظری، یافته‌ها به درک عمیق‌تر سازوکارهای تأثیرگذار بر سازگاری نوجوانان با مدرسه کمک کرده و نقش محوری تحول مثبت نوجوانی به‌عنوان یک فرایند رشدی کلیدی را برجسته می‌سازد. از منظر کاربردی، نتایج پژوهش حاضر برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، مشاوران مدارس و والدین راهگشاست. مدارس و خانواده‌ها می‌توانند با توجه به نقش واسطه‌ای کلیدی تحول مثبت، سرمایه‌گذاری بر برنامه‌هایی که پنج سی (شایستگی، اطمینان، ارتباط، منش و مراقبت) را در نوجوانان پرورش می‌دهند، مد نظر قرار دهند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل فعالیت‌های فوق برنامه، کارگاه‌های مهارت‌های زندگی، خدمات اجتماعی داوطلبانه، و ایجاد

جو حمایتی و مبتنی بر احترام متقابل در مدرسه باشد. مشاوران مدارس می‌توانند از این یافته‌ها برای طراحی مداخلات هدفمند برای دانش‌آموزانی که با مشکلات سازگاری دست و پنجه نرم می‌کنند، استفاده کنند. همچنین اثر مثبت تحول مثبت بر سازگاری نوجوانان با مدرسه این پیام را به دنبال دارد که هر چه زمینه رشد مثبت نوجوانان بیشتر فراهم شود، هزینه نظام آموزش و پرورش در کنترل ناسازگاری‌های دانش‌آموزان در مدرسه کمتر می‌شود. چرا که با پرورش ویژگی‌های مثبت در نوجوانان، عملاً آن‌ها درگیر در فعالیت‌های سازنده می‌شوند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر استفاده از طرح همبستگی است که با توجه به آن، لازم است استنباط علی از نتایج پژوهش با احتیاط صورت گیرد. محدودیت دیگر، پایین بودن میزان واریانس تبیین شده متغیر وابسته به وسیله متغیرهای پیش‌بین مدل است. در این مورد می‌توان گفت احتمالاً متغیرهای دیگری وجود دارند که رابطه بین متغیرهای مدل پژوهش حاضر را تعدیل می‌نمایند؛ مانند متغیرهای جمعیت‌شناختی (جنسیت، طبقه اقتصادی - اجتماعی و غیره) که در این پژوهش مد نظر قرار نگرفته‌اند. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده این متغیرها نیز مورد مطالعه قرار گیرند. همچنین نکته دیگری که قابل تأمل است، ماهیت سازه عاملیت است. به نظر می‌رسد سازه عاملیت بیشتر با جوامع فردگرا تناسب داشته باشد تا جوامع جمع‌گرا. در واقع در جوامع جمع‌گرا این متغیر چندان شناخته شده نیست و به آن اهمیت زیادی داده نمی‌شود. بنابراین نتوانسته است اثرات خود را در این پژوهش آشکار کند. از محدودیت‌های دیگر پژوهش حاضر، محدود بودن نمونه پژوهش به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه است. بنابراین پیشنهاد می‌شود مدل پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول (اوایل نوجوانی) بررسی شود. برای پژوهش‌های آتی، پیشنهاد می‌شود این مدل در نمونه‌های گسترده‌تر و متنوع‌تر از نظر فرهنگی و اجتماعی-اقتصادی و همچنین در دوره‌های تحصیلی دیگر (مانند دانشگاه) مورد بررسی قرار گیرد. با توجه به ماهیت تحولی پنج سی استفاده از طرح‌های پژوهشی طولی می‌تواند به درک بهتر روابط علی بین این متغیرها کمک کند. همچنین، بررسی نقش تعدیل‌گر متغیرهایی مانند جو مدرسه، در روابط مدل حاضر می‌تواند به نتایج جامع‌تری منجر شود.

References

- Antopolskaya, T. A., Baybakova, O. Y., & Silakov, A. S. (2020). The Personal Agency of Modern Adolescents: Developmental Opportunities in a Socially Enriched Environment. *European Journal of Contemporary Education, 9*(3), 520-528.
- Antopolskaya, T. A., Logvinova, M. I., Silakov, A. S., & Panov, V. I. (2022). Adolescents of Generation Z: the Development of Personal Agency in the Environment of Additional Education. *European Journal of Contemporary Education, 11*(3), 686-695.
- Antopolskaya, T. A., & Silakov, A. S. (2021). Personal Agency and Social Creativity of Modern Adolescents: Opportunities for the Development in a Socially Enriched Environment. *European Journal of Contemporary Education, 10*(3), 574-582.
- Ashournejad, F., Kadivar, P., Hejazi, E., & Naghsh, Z. (2019). Multi-level analysis of teens' psychological well-being by individual agency, school culture and family support. *Applied Psychology, 12*(3), 357-374. https://apsy.sbu.ac.ir/article_96680_7dab43e44141bb49d696304583f25c9f.pdf [In Persian]
- Azadi Dehbidi, F., Khormaei, F., Sheikholeslami, R., & Hosinchari, M. (2021). The mediating role of positive youth development in the relationship between ethical climate school with destructive academic behaviors. *Educational Psychology, 17*(62), 177-203. <https://doi.org/10.22054/jep.2022.63216.3457> [In Persian]
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology, 2*(1), 21-41.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1-26.
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science, 13*(2), 130-136.

- Barahoyi, S., Najafi, M., & Tale'pasand, S. (2023). Predicting high-risk behaviors based on positive youth development and positive psychological capital in adolescents *Research on Addiction*, 17(69), 245-270. <https://doi.org/10.61186/etiadjohi.17.69.245> [In Persian]
- Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in Child Development and Behavior*, 41, 197-230.
- Bradley, G. L., Ferguson, S., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2021). Parental support, peer support and school connectedness as foundations for student engagement and academic achievement in Australian youth. In R. Dimitrova & N. Wiium (Eds.), *Handbook of positive youth development: Advancing research, policy, and practice in global contexts* (pp. 219–236). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_15
- Busioli, D., Shek, D. T., & Lee, T. Y. (2016). A review of adolescent prevention and positive youth development programs in non-English speaking European countries. *International Journal on Disability and Human Development*, 15(3), 321-330.
- Cao, J., Li, X., Ye, Z., Xie, M., & Lin, D. (2020). Parental psychological and behavioral control and positive youth development among young Chinese adolescents: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. *Current Psychology*, 1-12.
- Chai, X., Xiong, P., & Lin, D. (2023). Trajectories of positive youth development and promotive factors among adolescents during the transition to high school in China. *Journal of Research on Adolescence*, 33(2), 564-574.
- Chi, X., Liu, X., Huang, Q., Cui, X., & Lin, L. (2020). The relationship between positive youth development and depressive symptoms among Chinese early adolescents: a three-year cross-lagged analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6404.
- de Jesus, M. C., Dutra-Thomé, L., & Pereira, A. S. (2022). Developmental assets and positive youth development in Brazilian university students. *Frontiers in Psychology*, 13, 977507.
- Dergacheva, O. E., & Leontiev, D. A. (2011). *Personal potential: Structure and diagnostics*. Moscow. Smysl.
- Dimitrova, R., Sam, D. L., & Ferrer-Wreder, L. (2021). *Roma minority youth across cultural contexts: Taking a positive approach to research, policy, and practice*. Oxford University Press.
- Donald, A., Koolwal, G., Annan, J., Falb, K., & Goldstein, M. (2020). Measuring women's agency. *Feminist Economics*, 26(3), 200-226.
- Easterbrook, M. J., Nieuwenhuis, M., Fox, K. J., Harris, P. R., & Banerjee, R. (2022). 'People like me don't do well at school': The roles of identity compatibility and school context in explaining the socioeconomic attainment gap. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 1178-1195.
- Gallagher, M. W., Long, L. J., Richardson, A., & D'Souza, J. M. (2019). Resilience and coping in cancer survivors: The unique effects of optimism and mastery. *Cognitive Therapy and Research*, 43, 32-44.
- Gan, X., Qin, K.-n., Li, M., Li, H., Jin, X., & Yu, C.-F. (2022). The relationship between positive youth development and internet gaming disorder in Chinese adolescents: A moderated mediation model. *PLoS One*, 17(11), e0276174. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0276174>
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2014). Creation of short and very short measures of the five Cs of positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 163-176.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Callina, K. S., Walsh, K. J., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2015). The five Cs model of positive youth development. In E. P. Bowers, G. J. Geldhof, S. K. Johnson, L. J. Hilliard, R. M. Hershberg, J. V. Lerner, & R. M. Lerner (Eds.), *Promoting positive youth development: Lessons from the 4-H study* (pp. 161–186). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17166-1_9
- Haggard, P. (2017). Sense of agency in the human brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 18(4), 196-207.
- Hamilton, S. F., & Hamilton, M. A. (2009). The transition to adulthood: Challenges of poverty and structural lag. In Lerner, R. M. & Steinberg, L. (Eds.) *Handbook of adolescent psychology: Third edition* (2) (pp. 492 - 526). John Wiley and Sons.
- Hoyt, L. T., Chase-Lansdale, P. L., McDade, T. W., & Adam, E. K. (2012). Positive youth, healthy adults: does positive well-being in adolescence predict better perceived health and fewer risky health behaviors in young adulthood? *Journal of Adolescent Health*, 50(1), 66-73.
- Hysi, F., & Dervishi, E. (2022). Positive youth development assets as a strength-based approach to healthy adolescents. *Thesis*, 11(2), 3-21.

- Jääskelä, P., Poikkeus, A.-M., Vasalampi, K., Valleala, U. M., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Assessing agency of university students: Validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education, 42*(11), 2061-2079.
- Kaiser, J., Buciuman, M., Gigl, S., Gentsch, A., & Schütz-Bosbach, S. (2021). The interplay between affective processing and sense of agency during action regulation: A review. *Frontiers in Psychology, 12*, 716220.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Lakhani, P. K., Jain, K., & Chandel, P. K. (2017). School adjustment, motivation and academic achievement among students. *International Journal of Research in Social Sciences, 7*(10), 333-348.
- Lan, X., Ma, C., & Ma, Y. (2021). A person-centered investigation of adolescent psychosocial and academic adjustment: The role of peer attachment and Zhong-Yong thinking. *Child Indicators Research, 14*(4), 1479-1500.
- Larsen, T. B., & Holsen, I. (2021). Youth participation in the Dream School Program in Norway: An application of a logic model of the six Cs of positive youth development. In Dimitrova R., Wiium N. (eds) *Handbook of Positive Youth Development: Advancing Research, Policy, and Practice in Global Contexts* (pp. 387-398). Cham: Springer International Publishing.
- Lerner, R. M. (2005). *Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases*. Workshop on the Science of Adolescent Health and Development, National Research Council/Institute of Medicine, Washington DC, 9 September 2005, 92 p.
- Lerner, R. M. (2017). Commentary: Studying and testing the positive youth development model: A tale of two approaches. *Child Development, 88*(4), 1183-1185.
- McDonald, C. C., Deatrick, J. A., Kassam-Adams, N., & Richmond, T. S. (2011). Community violence exposure and positive youth development in urban youth. *Journal of Community Health, 36*, 925-932.
- Milot, A. S. (2014). *Positive youth development as a framework for examining the relationships between conformity to gender norms, social support, and adolescent mental health* (Doctoral dissertation). Boston College.
- Mohammadi Baghmolaei, H., & Yousefi, F. (2018). The structural relationship between teacher-student interaction, academic engagement and students' adjustment to school. *Journal of Education and Learning Studies, 10*(2), 75-99. <https://doi.org/10.22099/jsli.2019.29377.2545> [In Persian]
- Mousavi, S. F., Dabiri, S., & Nasiripour, P. (2019). Predicting adolescents' life satisfaction based on positive adolescent development and psychological capital. *Rooyesh-e-Psikhologi, 9*(4), 1-12. [In Persian]
- Nunes, F., Mota, C. P., Ferreira, T., Schoon, I., & Matos, P. M. (2022). Parental meta-emotion, attachment to parents, and personal agency in adolescents. *Journal of Family Psychology, 36*(6), 964.
- Qin, K.-N., & Gan, X. (2023). Longitudinal relationships between school assets, traditional bullying, and internet gaming disorder: the role of self-control and intentional self-regulation among Chinese adolescents. *Frontiers in Public Health, 11*, 1162022.
- Rienties, B., Beausaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education, 63*, 685-700.
- Rispoli, M., O'Reilly, M., Lang, R., Machalicek, W., Davis, T., Lancioni, G., & Sigafos, J. (2011). Effects of motivating operations on problem and academic behavior in classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(1), 187-192.
- Sanders, M. R., & Kirby, J. N. (2015). Surviving or thriving: Quality assurance mechanisms to promote innovation in the development of evidence-based parenting interventions. *Prevention Science, 16*, 421-431.
- Schoon, I. (2018) *Conceptualising learner agency: A socio-ecological developmental approach*. Published by the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies at <http://www.llakes.ac.uk/research-papers>
- Schoon, I., & Heckhausen, J. (2019). Conceptualizing individual agency in the transition from school to work: A social-ecological developmental perspective. *Adolescent Research Review, 4*, 135-148.
- Seif, A. A. (2022). *Modern Educational Psychology. Psychology of Learning and Education*. Tehran: Doran. [In Persian]
- Sekar, J., & Lawrence, A. (2016). Emotional, social, educational adjustment of higher secondary school students in relation to academic achievement. *Journal on Educational Psychology, 10*(1), 29-35.
- Shabani, S., Diba, H. A., G., & Jabbari, F., S. (2023). Predicting emotional and social adjustment of gifted students based on emotional maturity and parenting styles. *Emotional and Behavioral Disorders, 1*(1), 32-17. <https://doi.org/10.22099/ebd.2024.7441> [In Persian]

- Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: Current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 131-141.
- Shojaei A, H., Yakhchali, A., Maktabi, G., & Manijeh Shahni Yilagh, M. (2023). Investigating the mediating role of positive adolescent development in the relationship between social competence, academic well-being and academic vitality of high school students in Behbahan city. *Psychology*, 12(10), 21-32. [In Persian]
- Sinha, A., & Singh, R. (1993). The adjustment Inventory for school students (AISS). *Agra (India): National Psychological Corporation*.
- Sun, Z. J. (2013). *Research on Gong-du students' selfefficacy intervention by adventure therapy* East China Normal University]. Shanghai, China.
- Tomé, G., Gaspar de Matos, M., Reis, M., Gomez-Baya, D., Coelho, F., & Wium, N. (2021). Positive youth development and wellbeing: gender differences. *Frontiers in Psychology*, 12, 641647.
- Torriani, G., Lamberti, G., Salvadori, G., Fantozzi, F., & Babich, F. (2023). Thermal comfort and adaptive capacities: Differences among students at various school stages. *Building and Environment*, 237, 110340.
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2021). Positive youth development through student engagement: Associations with well-being. In R. Dimitrova & N. Wium (Eds.), *Handbook of positive youth development: Advancing research, policy, and practice in global contexts* (pp. 361-374). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_24
- Wang, A., Bai, X., Lou, T., Pang, J., & Tang, S. (2020). Mitigating distress and promoting positive aspects of caring in caregivers of children and adolescents with schizophrenia: Mediation effects of resilience, hope, and social support. *International Journal of Mental Health Nursing*, 29(1), 80-91.
- Worker, S. M., Iaccopucci, A. M., Bird, M., & Horowitz, M. (2019). Promoting positive youth development through teenagers-as-teachers programs. *Journal of Adolescent Research*, 34(1), 30-54.
- Yang, Y., Li, S., Xie, F., & Chen, X. (2024). The association between parent-child attachment and academic adjustment: A multilevel meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(3), 85.
- Zhu, X., & Shek, D. T. (2020). Impact of a positive youth development program on junior high school students in mainland China: A pioneer study. *Children and Youth Services Review*, 114, 105022.