

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۰۲/۲۲
تاریخ پذیرش مقاله: ۹۵/۰۶/۲۳

مجله دست آوردهای روان‌شناختی
(علوم تربیتی و روان‌شناسی)
دانشگاه شهید چمران اهواز، بهار و تابستان ۱۳۹۶
دوره‌ی چهارم، سال ۲۴، شماره‌ی ۱
ص:ص: ۱۵۰-۱۲۷

رابطه سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی: با نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی

Relationship between Developmental Assets and Academic Achievement: Mediating Role of Psychological Capital

Mossa Golestaneh

Leila Soleimani

Yusuf Dhghni

سیدموسی گلستانه*

لیلا سلیمانی**

یوسف دهقانی***

Abstract

Developmental assets consist of opportunity, values and skills that increase adolescents' achievements at school and result in reduction of risky behaviors and play a protective role in psychological well-being. Current study aims to review mediating role of psychological capital in relationship between developmental assets and academic achievements. For this purpose, 463 students (junior and senior high-school) of Bushehr city (259 boys and 204 girls) were selected by cluster sampling method and they responded to Developmental Assets Scale of Minnesota and Psychological Capital Scale of Luthans. Structural equation modeling was used and the results of analyzing data indicated that there was a meaningful and positive relationship between psychological capital and developmental assets. Also, meaningful relationship between psychological capital and educational achievements, mediated by developmental assets was obtained. The results of structural equation modeling suggests that the model fitted the data. With regard to these findings, it can be said that psychological capital has a mediating role in the relationship between developmental assets and educational achievements. Accordingly, with regard to such variables as developmental assets and increase of psychological capital, the rate of students' academic achievements could be increased.

Keywords: developmental assets, psychological capital, academic achievement.

چکیده

سرمایه‌های تحولی در برگیرنده ارتباطها، فرصت‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌هایی است که احتمال موفقیت نوجوانان را در مدرسه افزایش می‌دهد، موجب کاهش رفتارهای مخاطره‌آمیز در محیط می‌شود، و نقش حفاظتی و حمایتی برای سلامت روان‌شناختی آنان ایفا می‌کند. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی در رابطه بین سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. به این منظور ۴۶۳ نفر از دانش‌آموزان پایه دوم و سوم دبیرستان‌های دولتی شهر بوشهر (۲۵۹ پسر و ۲۰۴ دختر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و به مقیاس سرمایه‌های تحولی مینه‌سوتا و مقیاس سرمایه روان‌شناختی لوتانز پاسخ دادند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که بین سرمایه روان‌شناختی و سرمایه‌های تحولی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد و همچنین رابطه معنی‌داری بین سرمایه‌های تحولی و سرمایه روان‌شناختی با پیشرفت تحصیلی به دست آمد. نتایج مدل معادلات ساختاری حکایت از برازندگی مدل مفروض تحقیق داشت. با توجه به یافته‌ها می‌توان گفت که سرمایه روان‌شناختی نقش واسطه‌ای در رابطه بین سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی دارد. بر این اساس با در نظر گرفتن متغیرهایی چون نقش سرمایه‌های تحولی و افزایش سرمایه روان‌شناختی می‌توان میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقاء داد.

کلید واژگان: سرمایه تحولی، سرمایه روان‌شناختی، پیشرفت تحصیلی

mgolestaneh@yahoo.com

* استادیار، دانشگاه خلیج فارس (نویسنده مسئول)

** دانشجوی کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

*** استادیار، دانشگاه خلیج فارس

مقدمه

انسان در گستره‌ی زندگی، مسیر پرفراز و نشیبی را طی می‌کند که سرشار از چالش‌ها و فرصت‌ها است. بخش قابل توجهی از چالش‌های زندگی مربوط به دوره نوجوانی است که این دوره چالش‌های تحصیلی را با خود به همراه دارد. گرینبرگ^۱ و همکاران (۲۰۰۳) شواهد و مستندات زیادی را مرور کردند و بر این اساس پیشنهاد دادند که مؤثرترین رویکردهای پیشگیری در مدرسه و رشد جوانان، رویکردهایی هستند که «سرمايه‌های شخصی و اجتماعی دانش‌آموزان»^۲ را ارتقاء می‌دهند و محیط مدرسه را بهبود می‌بخشند.

ظهور رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر موجب تحولات قابل ملاحظه و پژوهش‌های نافذ و مؤثری در زمینه‌های مختلف علوم رفتاری از جمله مطالعات مربوط به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان گردیده است. روان‌شناسی مثبت‌نگر با توجه به استعدادها و توانمندی‌های انسان به جای پرداختن به نابهنجاری و اختلالات، هدف خود را شناسایی سازه‌ها و شیوه‌هایی می‌داند که بهزیستی و شادکامی انسان را به دنبال دارد (سلیگمن و سیکزیت‌میهایلی^۳، ۲۰۰۰). یکی از مفاهیم مهم روان‌شناسی مثبت‌نگر، سرمايه‌های تحولی^۴ می‌باشد.

سرمايه‌های تحولی به عنوان یک سازه مهم در آموزش و محیط زندگی افراد جوان، در حیطه‌ی روان‌شناسی مثبت مطرح شده است. سرمايه‌های تحولی ساختار مثبتی است که تمام کودکان و نوجوانان برای موفق شدن به آن‌ها نیاز دارند (اسکلز، بنسون، رلکپارتاین، سسما و وان‌دلمن^۵، ۲۰۰۶). سرمايه‌های تحولی مجموعه‌ای از ارتباطات^۶، فرصت‌ها^۷، ارزش‌ها^۸ و مهارت‌هایی^۹ است که به نوجوانان و افراد جوان کمک می‌نماید تا احتمال موفقیت در مدرسه را افزایش دهند، از رفتارهای مخاطره‌آمیز^{۱۰} دور بمانند، تاب‌آوری‌شان^{۱۱} افزایش و موجب

-
- 1- Greenberg
 - 2- Personal and social assets
 - 3- Seligman & Csikszentmihalyi
 - 4- developmental assets
 - 5- Scales, Benson, Roehlkepartain, Sesma, & Van Dulmen
 - 6- relationship
 - 7- opportunity
 - 8- values
 - 9- skills
 - 10- risk behavior
 - 11- resilience

بهزیستی آن‌ها می‌گردد (اسکالز و همکاران، ۲۰۰۶). سرمایه‌های تحولی دارای دو بعد بیرونی و درونی است که بعد درونی سرمایه‌های تحولی^۱ ارزش‌ها، مهارت‌ها و شایستگی‌های درونی شده و بعد بیرونی سرمایه‌های تحولی^۲ تجارب مثبتی است که کودکان و افراد جوان از مردم و سیستم اجتماعی خود در زندگی روزمره دریافت می‌کنند.

بنسون، لیفرت^۳، اسکالز و بلیث^۴ (۱۹۹۸) و اسکالز و تاکوگنا^۵ (۲۰۰۱) به تأثیر سرمایه‌های تحولی بر زندگی جوانان پرداختند. از نظر آن‌ها هر چه افراد جوان سرمایه‌های تحولی بالاتری داشته باشند، کمتر در رفتارهای مخاطره‌آمیز درگیر می‌شوند. الوارادو^۶ (۲۰۰۹) در پژوهشی نشان داده است که تجربه‌ی بیشتر سرمایه‌های تحولی در نوجوانان ارتباط مثبت با اعضای جامعه را در پی دارد. افراد با سرمایه‌های بالاتر، در ساختارهای اجتماعی بیشتری شرکت می‌کنند و عملکرد مطلوب‌تری را در مدرسه دارند (اسکالز و همکاران، ۲۰۰۶).

یکی دیگر از مفاهیم روان‌شناسی مثبت‌نگر، سرمایه روان‌شناختی^۷ می‌باشد. سرمایه روان‌شناختی از جنبش روان‌شناسی مثبت‌نگر (سلیگمن و سیکزیت‌میهایلی، ۲۰۰۰) و رفتار سازمانی مثبت^۸، به عنوان سازه‌ای فراتر از سرمایه اقتصادی سنتی^۹ (آنچه دارید)، سرمایه انسانی^{۱۰} (آنچه می‌دانید) و سرمایه اجتماعی^{۱۱} (کسانی که می‌شناسید) معرفی شده و شامل هویت شما آنچه هستید و آنچه می‌توانید باشید، می‌باشد (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۴، به نقل از لوتانز، لوتانز و جنسین^{۱۲}، ۲۰۱۲). سرمایه روان‌شناختی یک قابلیت سطح بالای مثبت با چهار بعد مفهومی خودکارآمدی^{۱۳} / اعتماد به نفس، خوش‌بینی^{۱۴}، امیدواری^{۱۵} و

-
- 1- internal assets
 - 2- external assets
 - 3- Leffert
 - 4- Blyth
 - 5- Taccogna
 - 6- Alvarado
 - 7- psychological capital
 - 8- positive organizational behavior
 - 9- traditional economic capital
 - 10- human capital
 - 11- social capital
 - 12- Luthans & Jensen
 - 13- self-efficacy
 - 14- optimism
 - 15- hope

تاب‌آوری است. سرمایه روان‌شناختی قابلیت رشد و بهبود را دارد و به همین خاطر هر کجا که لازم باشد، می‌توان از آن برای مواجهه با چالش‌های امروز و فردا استفاده کرد (لوتانز، یوسف و اولیو^۱، ۲۰۰۷). بر اساس مطالعه گسترده بندورا^۲ (۱۹۹۷)، و به‌خصوص تئوری اجتماعی-شناختی او، خودکارآمدی می‌تواند به‌عنوان: اعتقاد راسخ (اعتماد به نفس) فرد درباره توانایی‌هایش، بسیج انگیزه، منابع شناختی و راهکارهای مورد نیاز برای اجرای موفقیت‌آمیز یک وظیفه خاص، درون یک زمینه خاص تعریف شود (استاجکویچ^۳ و لوتانز، ۱۹۹۸). طبق نظر اسنایدر^۴ (۲۰۰۰)، امیدواری به‌عنوان یک وضعیت انگیزشی مثبت، مبتنی بر یک احساس موفقیت حاصل از پویایی (انرژی معطوف به هدف) و راهکارها (برنامه‌ریزی برای تحقق اهداف) تعریف شده است (اسنایدر و ایروینگ، اندرسون^۵، ۱۹۹۱). بر اساس نظر سلیگمن (۱۹۹۸) خوش‌بینی یک سبک اسنادی است که وقایع مثبت را برحسب دلایل شخصی، پایدار و فراگیر و وقایع منفی را برحسب دلایل خارجی، موقتی و بسته به شرایط خاص تفسیر می‌کند. چهارمین ظرفیت روان‌شناسی مثبت‌گرا تاب‌آوری است؛ که آن را به‌عنوان ظرفیت توسعه‌پذیر احیاء یا بازیابی دوباره خود در مقابل مشکلات، کشمکش‌ها و شکست‌ها و حتی وقایع مثبت مانند پیشرفت و افزایش مسئولیت تعریف می‌کنند (لوتانز، ۲۰۰۲).

بر اساس مطالعات قبلی، ارتباطات نویدبخشی بین سرمایه‌های تحولی و گزارشات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی (اسکالز، سیسما و بلستروم^۶، ۲۰۰۴) و نوجوانان (اسکالز و لیفرت، ۲۰۰۴) یافتند. به‌عنوان مثال در دو تحقیق بزرگی که شامل بیش از ۳۰۰۰۰۰ دانش‌آموز ششم تا دوازدهم در ایالات‌متحده بود، با افزایش سرمایه‌ها، حضور در مدرسه و گرفتن رتبه عالی نیز افزایش یافت (بنسون، اسکالز، لیفرت و رلکپارتاین^۷، ۱۹۹۹). در مطالعه‌ای که روی دانش‌آموزان دبیرستانی شهری و کم‌درآمد اسپانیولی و آفریقایی-آمریکایی صورت گرفت نشان دهنده ارتباط مثبت بین سرمایه‌ها، حضور در مدرسه و بهتر شدن نمرات بود

1- Youssef & Avolio

2- Bandura

3- Stajkovic

4- Snyder

5- Irving & Anderson

6- Bolstrom

7 - Benson, Scales, Leffert, & Roehlkepartain

(اسکالز، فاستر، هرست، رترفورد و پینتو^۱، ۲۰۰۵؛ به نقل از اسکالز و همکاران، ۲۰۰۶). اسکالز و همکارانش در سال ۲۰۰۶، به منظور بررسی رابطه بین سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی، ۳۷۰ دانش‌آموز را طی سه سال مورد مطالعه قراردادند. آن‌ها گزارش کردند که هر چه سرمایه‌های تحولی در پایه هفتم و نهم بیشتر بود، پیشرفت تحصیلی در پایه‌های بعدی نیز بهتر بود و افزایش سطوح سرمایه‌های تحولی باعث پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شد. مطالعات نشان داده است که فرد جوانی که سرمایه‌های نسبتاً بیشتری را گزارش می‌کند، با احتمال کمتری درگیر الگوهای رفتاری خطرناک شده، و با احتمال بیشتری رفتارهای سازنده اجتماعی و مثبت، از جمله عملکرد خوب در مدرسه نشان می‌دهد (لیفرت و همکاران، ۱۹۹۸، اسکالز، بنسون، لیفرت و بلیث، ۲۰۰۰، اسکالز و همکاران، ۲۰۰۶). همچنین بنسون، اسکالز و سیورتنسن^۲ (۲۰۱۱) با هدف ارزیابی تغییرات، کاربرد سرمایه‌های اندازه‌گیری شده، توضیح چارچوب سرمایه‌ها برای کودکان و نوجوانان، به بررسی پیشرفت‌های جدید در نیمرخ‌های سرمایه‌های تحولی پرداختند و بسیاری از فرضیه‌های آن‌ها از جمله تأثیر این سرمایه‌ها بر تقویت تلاش و کاهش رفتارهای پرخطر، تغییر سیستم‌های تحولی برای تقویت سرمایه‌های تحولی و ارتباط پویا و متقابل شخص و محیط، تأیید گردید. نتایج این مطالعات به ارزش مثبت چارچوب سرمایه‌ها به عنوان یک لنز نظری و کاربردی برای درک و ارتقای پیشرفت دانش‌آموزان اشاره دارد.

از سوی دیگر بررسی یافته‌های تحقیق حاکی از رابطه سرمایه روان‌شناختی با پیشرفت تحصیلی است. به عنوان مثال، بر اساس تحقیق لوتانز، لوتانز و جنسین (۲۰۱۲)، سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان به طور قابل توجهی با پیشرفت تحصیلی آن‌ها ارتباط دارد. همچنین می‌توان به تحقیقاتی که به بررسی رابطه بین سازه‌های روان‌شناختی (مثل، خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی) با پیشرفت تحصیلی، اشاره کرد. بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) و به استناد تحقیقات متعدد از جمله پژوهش‌های پاجارس و میلر^۳ (۱۹۹۷)؛ پاجارس و گراهام^۴ (۱۹۹۹)؛ گرین، میلر، کراسون، دوک و اکی^۵ (۲۰۰۴)، خودکارآمدی در

1- Foster, Horst, Rutherford, & Pinto

2- Syvertsen

3- Pajares & Miller

4- Graham

5- Greene, Crowson, Duke, & Akey

حکم عامل مهم، نقش مؤثر در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در سطوح مختلف تحصیلی، ایفا می‌کند. همین‌طور چمرز، هو و گارسیا^۱ (۲۰۰۱) بیان می‌کنند که خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده قوی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دانشگاه بود. امید به عنوان یکی دیگر از سازه‌های روان‌شناختی پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی است. به عنوان مثال امید در موفقیت‌های تحصیلی و ورزشی، سلامت جسمی و روحی، پایداری عقاید و مهارت‌ها و دیگر موارد مطلوب پیامدهای مثبت و بهزیستی در زندگی نقش دارد (کاری^۲، اسنایدر، کوک، روبی و رم^۳، ۱۹۹۷؛ ان‌وئوگ‌بوزی^۴ و اسنایدر، ۲۰۰۰). در رابطه با خوش‌بینی و پیشرفت تحصیلی، هوی، تارتر و هوی^۵ (۲۰۰۶) در پژوهش خود با عنوان خوش‌بینی تحصیلی مدارس، به این نتیجه دست یافتند که با کنترل متغیرهای جمعیت شناختی و پیشرفت تحصیلی پیشین دانش‌آموزان، خوش‌بینی تحصیلی تأثیر مثبت و معنی‌داری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (اسمیت^۶ و هوی، ۲۰۰۷). تاب‌آوری به عنوان آخرین مؤلفه سرمایه روان‌شناختی نیز با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. بر اساس تحقیقات، دانش‌آموزانی که سطوح بالای تاب‌آوری را داشتند، پیشرفت تحصیلی بیشتری داشتند (مارتین و مارش^۷، ۲۰۰۸).

تحقیقات اخیر در زمینه تحول انسان توسط مدل‌های سیستم‌های تحولی^۸ شکل گرفته است. تأکید مدل‌های سیستم‌های تحولی بر این است که تحول انسان مستلزم روابط متقابل بین فرد در حال رشد و سطوح چندگانه محیط است که رشد سالم را حمایت و افزایش می‌دهد (بنسون و همکاران، ۲۰۰۶). مدل‌های سیستم‌های تحولی مانند نظریه زیست بوم شناسی برون فن برنر^۹ بر دو محور اساسی استوار است: فرد در حال رشد یا به بیانی دیگر رشد در زمینه یا زیست بوم و ساختار محیط (محسنی، ۱۳۹۲). بر اساس نظر برون‌فن‌برنر (۱۹۷۹) موفقیت مدرسه‌ی دانش‌آموزان، از دیدگاه نظری به‌عنوان نتیجه‌ی متقابل و پیچیده‌ی عوامل مختلفی در

-
- 1- Chemers, Hu, & Garcia
 - 2- Curry
 - 3- Cook, Ruby, & Rehm
 - 4- Onwuegbuzie
 - 5- Hoy, Tarter, & Hoy
 - 6- Smith
 - 7- Martin & Marsh
 - 8- developmental systems theories
 - 9- Bronfenbrenner

نظر گرفته می‌شود، که نشان دهنده سطوح مختلف سیستم‌های افراد جوان است. طبق اظهارات لرنر، لرنر، دو استفانیس و آپفل^۱ (۲۰۰۱)، پیامدهای تحصیلی مثبت، مانند همه پیامدهای تحولی، در نتیجه‌ی روابط موفقیت‌آمیز فرد-محیط رخ می‌دهد که در آن، افراد در سیستم‌های به هم پیوسته قرار دارند و در آن‌ها فعال هستند (لرنر و همکاران، ۲۰۰۱).

موفق بودن در مدرسه مستلزم این است که کودک دامنه‌ای از شایستگی‌های اجتماعی و تحصیلی را دارا باشد. کودکان علاوه بر تسلط بر موضوع، طراحی راهبردهای یادگیری و عملکرد خوب در امتحان باید برای حفظ و ایجاد روابط بین فردی تلاش کنند، هویت اجتماعی و احساس تعلق را در خود تقویت کنند، استانداردهایی برای عملکرد دیگران مشاهده و تنظیم کنند و به صورتی رفتار کنند که مورد تحسین معلم و دوستانشان باشند. معمولاً کودکانی که در این فعالیت‌های اجتماعی موفق هستند، از نظر تحصیلی هم دانش‌آموزانی موفق می‌باشند (ونتزل^۲، ۱۹۹۸).

امروزه چالش تنها بر سر یافتن خلاق استعدادهای مورد نیاز نیست؛ نکته مهم‌تر یافتن راه‌های نوآورانه‌ای برای رشد و تبدیل به سرمایه کردن استعدادها، توسعه قابلیت‌ها و توانمندی‌های سرمایه انسانی و اجتماعی و به ویژه ظرفیت‌های روان‌شناختی نیروی انسانی برای دستیابی به یک پیشرفت پایدار است (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷). با توجه به مطالبی که عنوان شد می‌توان بر روی ملاک‌های ظرفیت‌های روان‌شناختی و همچنین سرمایه‌های تحولی نوجوانان تأکید کرد و به قدرت استفاده نشده‌ی آن‌ها که ممکن است در محیط مدرسه و زندگی داشته باشند پی برد و بر استفاده از آن‌ها برای بهبود شرایط تأکید کرد. از آنجا که ظرفیت‌های روان‌شناختی جمع‌پذیر هستند و با یکدیگر قدرت هم‌افزایی دارند (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷) و همچنین یکی از فرضیه‌های اصلی در مدل سرمایه‌های تحولی این است که سرمایه‌ها تجمعی هستند، به این صورت که پیامدهای مثبت مانند (موفقیت در مدرسه، سلامت اجتماعی و هیجانی، مشارکت، مراقبت و عدم وجود رفتارهای پرخطر مثل سوء مصرف مواد، خشونت، رفتارهای ضد اجتماعی) با افزایش تعداد سرمایه‌های تحولی، زیاد می‌شوند (بنسون و همکاران، ۲۰۱۱)، انتظار می‌رود نتیجه سرمایه‌گذاری همه جانبه روان‌شناختی و تحولی

1- Lerner, De stefanis, & Apfel

2- Wentzel

نسبت به تک‌تک اجزای آن بر روی نتایج عملکرد و نگرش دانش‌آموزان بیشتر باشد. از آنجا که نوجوانی دوره‌ی حد فاصل میان کودکی و بزرگسالی است و با در نظر گرفتن این موضوع که کشور ایران از لحاظ جمعیتی یکی از جوان‌ترین کشورهای جهان به شمار می‌رود از این رو مطالعه نوجوانان و جوانان با تمرکز بر استعدادها و توانمندی‌های آنها، بیش از گذشته باید مورد توجه روان‌شناسان و نهادهای تعلیمی و تربیتی قرار بگیرد، چرا که با وجود دگرگونیها و پیشرفت سریع جوامع بشری، اگر علم روان‌شناسی و به تبع آن نهادهای تعلیمی و تربیتی بازنگری و بهسازی خود را مورد توجه جدی قرار ندهند، سیل تحولات عظیم سبب تخریب بنیادهای اساسی اندیشه و عمل افراد آن جامعه خواهد گردید. با توجه به توضیحات ذکر شده تحقیقی که همزمان نقش سرمایه‌های تحولی و سرمایه روان‌شناختی را بر روی پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار دهد در پیشینه پژوهشی یافت نشد. بدین منظور پژوهش حاضر در پاسخ به فقدان الگویی برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی با توجه به متغیر سرمایه‌های تحولی و سرمایه روان‌شناختی است و با استناد به آنچه ذکر شد سرمایه‌های تحولی بر روی پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد و همچنین سرمایه روان‌شناختی نیز به تنهایی بر روی پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد، لذا می‌توان مدل مفهومی زیر را به عنوان یک مدل احتمالی از رابطه این متغیرها پیشنهاد نمود:



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش: پژوهش حاضر توصیفی همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری که در آن روابط بین متغیرها در قالب یک مدل مفهومی مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع دوم و سوم دبیرستان‌های دولتی شهر بوشهر در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ می‌باشد. گروه نمونه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند به این صورت که ابتدا به صورت تصادفی

۱۰ مدرسه از میان مدارس دولتی این شهر انتخاب شدند و سپس در دو کلاس از هر مدرسه پرسشنامه‌ها اجرا شد. پیش از اجرای پرسشنامه‌ها، به دانش‌آموزان در مورد اهداف پژوهش توضیحاتی ارائه شد و به آنان اطمینان داده شد که پاسخ‌های آنان کاملاً به صورت محرمانه خواهد ماند. همچنین دانش‌آموزان در پاسخگویی کاملاً آزاد بودند و هر زمان که مایل به ادامه نبودند می‌توانستند از پاسخ‌گویی انصراف دهند. پاسخ‌گویی به سوالات به طور متوسط ۳۰ دقیقه زمان نیاز داشت. تعداد کل نمونه اولیه ۵۰۰ نفر بودند که پرسشنامه ۳۷ نفر از پاسخ‌گویان قابل استفاده نبود، لذا در تحلیل نهایی از داده‌های ۴۶۳ نفر استفاده شد. ۵۵/۹ درصد دانش‌آموزان تحقیق پسر (n=۲۵۹) و ۴۴/۱ درصد دانش‌آموزان دختر (n=۲۰۴) بودند. همچنین ۶۷/۶ درصد پایه دوم دبیرستان (n=۳۱۳) و ۳۲/۷ درصد در پایه سوم دبیرستان (n=۱۵۰) مشغول به تحصیل بودند.

ابزار سنجش

مقیاس سرمایه‌های تحولی: برای اندازه‌گیری سرمایه‌های تحولی از مقیاس سرمایه‌های تحولی بنسون و همکاران (۱۹۹۸) استفاده گردید. مقیاس سرمایه‌های تحولی برای سنجش دو مؤلفه‌ی سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی ساخته شده است. هر کدام از این دو مؤلفه شامل ۴ بخش است که در مجموع مقیاس سرمایه‌های تحولی از هشت زیر مجموعه تشکیل شده است. ابعاد سرمایه‌های تحولی درونی یا شخصی شامل تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، شایستگی‌های اجتماعی و هویت مثبت است و ابعاد سرمایه‌های بیرونی یا بافتی شامل حمایت، توانمندسازی، انتظارات و استفاده سازنده از زمان است. این مقیاس شامل ۵۸ گویه است و پیوستار پاسخ بر روی طیف چهار درجه‌ای لیکرت از هرگز یا بندرت (نمره ۱)، تا همیشه یا بسیار زیاد (نمره ۴)، قرار دارد. دهقان حصار (۱۳۹۱) در پژوهش خویش با انجام تحلیل عامل اکتشافی بر روی این مقیاس، دو عامل سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی را شناسایی و مقدار ضریب آلفا برای سرمایه‌های تحولی را ۰/۹۲ و برای هر یک از مؤلفه‌های سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۹ گزارش کرده است. شریف موسوی (۱۳۹۳) نیز به منظور روایی سازه پرسشنامه سرمایه‌های تحولی، تحلیل عامل اکتشافی را با استفاده از داده‌های گروه نمونه به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی روی ۲۶ گویه (گویه‌های

بیرونی) انجام داد و با حذف سه گویه نشان داد که ۲۳ گویه باقیمانده قابل تقلیل به سه عامل اصلی خانواده، مدرسه و سایرین هستند. همچنین ضریب پایایی برای خرده مقیاس‌های خانواده، مدرسه و سایرین را به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۹ و ۰/۸۳ گزارش کرد. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای خانواده ۰/۹۴، مدرسه ۰/۸۸، دیگران ۰/۸۰ و سرمایه‌های تحولی ۰/۹۲ به دست آمده است.

پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی: پرسشنامه معروف سرمایه روان‌شناختی لوتانز و همکاران (۲۰۰۷)، (۲۴-PCQ)، در اصل برای کارمندان در محل کار طراحی شده، و در این تحقیق برای دانش‌آموزان مطابقت داده شده و به کار برده شد. پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی از چهار خرده مقیاس تشکیل شده که شامل: (الف) امید (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۶)، (ب) تاب‌آوری (وگنلید و یانگ^۱، ۱۹۹۳)، (ج) خوش‌بینی (شیر و کارور^۲، ۱۹۸۵)، و (د) کارآمدی (پارکر^۳، ۱۹۹۸). هر زیر مقیاس شامل موارد زیر بود: "راه‌های زیادی درباره‌ی مسائل مربوط به مدرسه‌ی من وجود دارد" (امید)؛ "من معمولاً مشکلات مدرسه‌ام را به صورت‌های مختلف مدیریت می‌کنم" (تاب‌آوری)؛ "من در مورد کارهای مدرسه‌ام معمولاً نیمه‌پر لیوان را می‌بینم" (خوش‌بینی)؛ "من در تنظیم اهداف مدرسه‌ام اطمینان دارم" (خودکارآمدی).

هر یک از این چهار خرده مقیاس تعداد مختلفی ماده دارند، که روی مقیاس لیکرت، از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق تنظیم شده‌اند. هم تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی و هم روایی‌هایی که از طریق چهار نمونه مختلف فراهم شده نوید بخش حمایت روان‌سنجی برای پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی می‌باشند (لوتانز، اولیو، آوی و نورمن، ۲۰۰۶). ابزارهای گوناگونی جهت اندازه‌گیری خودکارآمدی/اعتماد به نفس، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی و سایر سازه‌های مثبت روان‌شناختی بالقوه طراحی شده‌اند. این ابزارها عبارتند از: مقیاس خودکارآمدی (پارکر، ۱۹۹۸)، که یک آزمون ۶ ماده‌ای است. مقیاس امیدواری (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۶)، مقیاس خوش‌بینی گرایشی توسط (شیر و کارور، ۱۹۸۵)، که یک آزمون ۶ ماده‌ای خودگزارشی است؛ ۳ ماده آن مربوط به خوش‌بینی و ۳ ماده آن مربوط به بدبینی است، مقیاس تاب‌آوری (وگنلید و یانگ، ۱۹۹۳). اسنایدر و همکاران (۱۹۹۶) پایایی مقیاس

-
- 1- Wagnild & Young
 - 2- Scheier & Carver
 - 3- Parker

امیدواری را با استفاده از آلفای کرونباخ و روش بازآزمایی بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۴ گزارش نمودند. وگنلید و یانگ (۱۹۹۳) پایایی مقیاس تاب‌آوری را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آوردند. همچنین با استفاده از روش بازآزمایی، در یک دوره ۱۲ ماهه، ضرایب همبستگی ۰/۶۷ تا ۰/۸۴ را برای این مقیاس گزارش کردند. ضریب آلفای گزارش شده توسط لوتانز و همکاران (۲۰۰۶) برای مقیاس سرمایه روان‌شناختی ۰/۸۸ می‌باشد. همچنین در پژوهشی که توسط لوتانز و همکاران (۲۰۱۲) انجام شده ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده برای سرمایه روان‌شناختی ۰/۹۰ می‌باشد. لوتانز و همکارانش (۲۰۱۰)، برای روایی این پرسشنامه از تحلیل عامل تأییدی استفاده کردند و CFI را برابر ۰/۹۳ و RAMSEA را برابر ۰/۰۵ گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای سرمایه روان‌شناختی ۰/۸۵ می‌باشد.

در پژوهش حاضر همچنین به منظور اعتباریابی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی، از روش آماری تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. تمامی سؤالات دارای بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳۰ بودند. و CFI را برابر ۰/۸۵ و RAMSEA را برابر ۰/۰۷ گزارش کردند.

برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی از معدل دانش‌آموز در ترم حاضر که از کارنامه تحصیلی او اخذ شد، استفاده گردید.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی می‌باشد.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی

| متغیرها | میانگین | انحراف معیار | ضرایب همبستگی | |
|--------------------|---------|--------------|---------------|------------------|
| | | | پیشرفت تحصیلی | سرمایه‌های تحولی |
| پیشرفت تحصیلی | ۱۶/۰۶ | ۲/۰۴ | ۱ | |
| سرمایه‌های تحولی | ۹۱/۹۲ | ۱۱/۵۶ | ۰/۱۱* | ۱ |
| سرمایه روان‌شناختی | ۱۶/۰۶ | ۱۳/۰۵ | ۰/۱۴** | ۰/۵۷** |

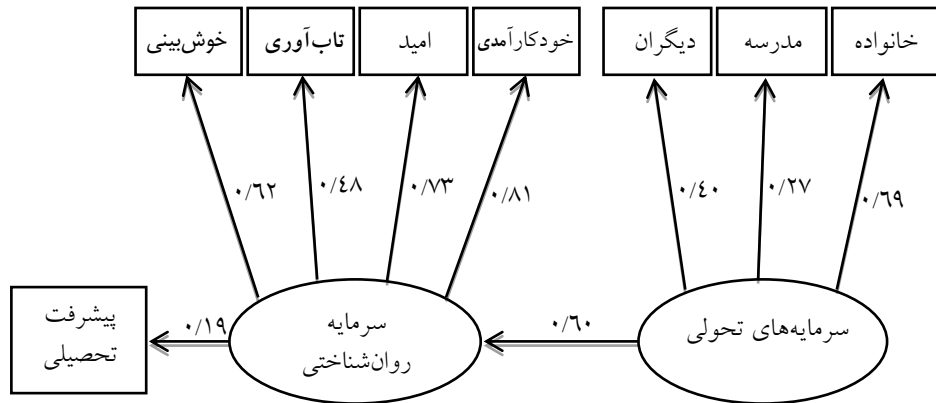
* $p < ۰/۰۵$ ** $p < ۰/۰۱$

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود به ترتیب بین سرمایه‌های تحولی و سرمایه روان‌شناختی با مقدار $r = 0/57$ و بین سرمایه روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی با مقدار $r = 0/14$ ، در سطح $p < 0/01$ رابطه معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی با مقدار $r = 0/11$ در سطح $p < 0/05$ رابطه معنی‌داری وجود دارد.

نتایج حاصل از بررسی پیش فرض‌های مدل نشان داد که در مفروضه‌ی بهنجاری چند متغیری^۱، قدر مطلق ضریب چولگی^۲ کمتر از ۳ و ضریب کشیدگی^۳ کمتر از ۱۰ است، که دهنده‌ی بهنجار بودن متغیرها است. به عنوان مثال قدر مطلق ضریب چولگی معدل، سرمایه‌های تحولی، و سرمایه روان‌شناختی به ترتیب، $-0/359$ ، $-0/401$ ، و $-0/956$ است. قدر مطلق ضریب کشیدگی معدل، خانواده، مدرسه، دیگران، سرمایه‌های تحولی، خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی و سرمایه روان‌شناختی به ترتیب، $-0/393$ ، $0/385$ ، $-1/031$ ، $-0/500$ ، $-0/130$ ، $1/375$ ، $1/393$ ، $0/667$ ، $0/460$ و $1/102$ است. در رابطه با هم‌خطی چندگانه^۴ نیز نتایج نشان داد مقدار تحمل^۵ بیشتر از $0/10$ و عامل افزایش واریانس^۶ کوچکتر از ۱۰ است. به عنوان مثال، مقدار تحمل و عامل افزایش واریانس خانواده، مدرسه، دیگران، سرمایه‌های تحولی، خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی و سرمایه روان‌شناختی به ترتیب، $(0/69, 1/45)$ ، $(0/96, 1/04)$ ، $(0/89, 1/11)$ ، $(0/71, 1/41)$ ، $(1, 1)$ ، $(0/65, 1/54)$ ، $(0/84, 1/19)$ ، $(0/82, 1/22)$ و $(0/39, 2/51)$ است که نشان دهنده‌ی عدم وجود هم‌خطی چندگانه است.

جدول ۲ نشان دهنده شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی و مدل اصلاح شده می‌باشد. در مدل پیشنهادی مسیر خطاها به یکدیگر در نظر گرفته نشده بود ولی در مدل اصلاح شده برای کاهش شاخص‌های خطا و افزایش برازش مدل مسیرهای خطا بر اساس منطق نظری به یکدیگر وصل شدند. بر این اساس، شاخص‌های مدل اصلاح شده شامل مجذور خی‌دو $(X^2 = 17/86)$ ، نسبت مجذور خی‌دو به درجه آزادی $(X^2/df = 1/62)$ ، شاخص نیکویی برازش

-
- 1- multivariate normality
 - 2- skewness
 - 3- kurtosis
 - 4- multicollinearity
 - 5- tolerance
 - 6- variance inflation factor (VIF)



شکل ۲. نمودار مسیرهای مدل برازش یافته با ضرایب استاندارد

($GFI=0/99$)، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته ($AGFI=0/97$)، شاخص برازندگی هنجار شده ($NFI=0/98$)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI=0/99$)، شاخص برازندگی افزایشی ($IFI=0/99$)، شاخص تاکر- لویس ($TLI=0/98$) و جذر میانگین مجذور خطای تقریب ($RAMSEA=0/04$) نشان می‌دهد مدل اصلاحی از برازش خوبی برخوردار است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

| شاخص مدل | χ^2 | df | χ^2/df | AGFI | NFI | CFI | IFI | TLI | RAMSEA | P |
|---------------|----------|----|-------------|------|------|------|------|------|--------|------|
| مدل پیشنهادی | ۱۴۳/۴۴ | ۲۰ | ۷/۱۷۲ | ۰/۹۷ | ۰/۹۸ | ۰/۹۹ | ۰/۹۹ | ۰/۹۸ | ۰/۰۴ | ۰/۰۱ |
| مدل اصلاح شده | ۱۷/۸۶ | ۱۱ | ۱/۶۲ | ۰/۹۷ | ۰/۹۸ | ۰/۹۹ | ۰/۹۹ | ۰/۹۸ | ۰/۰۴ | ۰/۰۸ |

جدول ۳ نشان دهنده ضریب مسیر مستقیم و روابط مستقیم در مدل مفروض است، همانطور که ملاحظه می‌شود مسیرها در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند.

جدول ۳. جدول فرضیه‌های مستقیم

| مسیر | برآورد استاندارد | خطای معیار | نسبت بحرانی | سطح معناداری (P) |
|--|------------------|------------|-------------|------------------|
| سرمایه‌های تحولی به سرمایه روان‌شناختی | ۰/۶۰ | ۰/۱۸ | ۳/۳۹ | ۰/۰۰۱ |
| سرمایه روان‌شناختی به پیشرفت تحصیلی | ۰/۱۹ | ۰/۰۴ | ۲/۸۰ | ۰/۰۰۵ |

در جدول ۴ با استفاده از روش بوت استرپ روابط غیرمستقیم از طریق میانجیگری سرمایه روان‌شناختی به دست آمد. همان‌طور که ملاحظه می‌کنید حدود بالا و پایین رابطه غیر مستقیم سرمایه‌های تحولی به پیشرفت تحصیلی از طریق سرمایه روان‌شناختی صفر را در بر نمی‌گیرد و معنی‌دار است.

جدول ۴. آزمون میانجیگری روابط غیر مستقیم به روش بوت استرپ

| مسیر | حدبالا | حدپایین | خطا | سوگیری | بوت | داده |
|--|--------|---------|--------|---------|--------|--------|
| سرمایه تحولی به پیشرفت تحصیلی از طریق سرمایه روان‌شناختی | ۰/۲۴۷ | ۰/۰۰۱۱ | ۰/۰۰۶۰ | -۰/۰۰۰۶ | ۰/۰۱۱۱ | ۰/۰۱۱۷ |

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر به تعیین رابطه بین سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی پرداخت. نتایج پژوهش نشان داد که بین سرمایه‌های تحولی و سرمایه روان‌شناختی رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. این یافته با نتایج تحقیقات کوئرنر و فیتزپاتریک^۱ (۲۰۰۲) و گردس و مالیکروت^۲ (۱۹۹۴) همسو بود. در تبیین فرضیه ارتباط سرمایه‌های تحولی با سرمایه روان‌شناختی، می‌توان گفت که از مؤلفه‌های مهم سرمایه تحولی، خانواده و مدرسه است. هنگامی که فرزندان در زمینه‌های مناسب خانوادگی رشد می‌کنند، این زمینه‌ها به عنوان مهمترین عامل برای رشد فیزیکی و روانی آنها مطرح می‌شود. خانواده، کارکردهای فراوانی دارد و بر اساس همین کارکردها، بر فرزندان خود تأثیر می‌گذارند و به سهم خود شیوه‌ی رفتار آنها را در محیط تعیین می‌کنند. الگوی ارتباطی خانواده، یکی از کارکردهایی است که قادر به تأثیرگذاری بر رفتار فرزندان می‌باشد (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲). مسائلی چون اختلاف بین والدین و دانش‌آموز، و ارتباط ضعیف بین دانش‌آموز و والدین می‌تواند بر تعداد زیادی از عوامل مقابله‌ای مثل سازگاری تحصیلی، سلامت روانی و حمایت اجتماعی تأثیری منفی داشته باشد. از طرف دیگر، علاقه به تحصیل در والدین، در ایجاد خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش درونی دانش‌آموزان نقش بسزایی ایفا می‌کند (گردس و مالیکروت، ۱۹۹۴). خانواده به عنوان یک مؤلفه مهم سرمایه تحولی به شمار می‌آید. بنابراین،

1- Koerner & Fitzpatric

2- Gerdes & Mallickrodt

حمایت‌های خانواده می‌تواند سرمایه تحولی را ارتقا بخشد. با توجه به حمایت‌های خانواده و نقش آن در سرمایه تحولی، فرد در مقابله با سختی‌ها و دشواری‌های زندگی می‌تواند از خود تاب آوری و انعطاف‌پذیری (یکی از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی) بیشتری نشان دهد. در چنین موقعیتی است که فرد می‌تواند به پیشرفت و موفقیت‌های بیشتری دست یابد. شایستگی و عملکرد کودکان و نوجوانان ارتباط نزدیکی با کیفیت محیط‌های اجتماعی‌شان دارد. بنابراین، خانواده‌هایی که کارآیی بهتری دارند، احتمال بیشتری دارد که فرزندان شایسته و تاب‌آور داشته باشند (راک و پترسون^۱، ۱۹۹۶). به نظر می‌رسد با توجه به دلایل فوق، مسیر بین سرمایه تحولی با سرمایه روان‌شناختی معنی‌داری گردید.

در ارتباط با تبیین رابطه بین سرمایه تحولی با سرمایه روان‌شناختی می‌توان به نقش مدرسه به عنوان یکی از مؤلفه‌های سرمایه تحولی اشاره کرد. مدرسه محل صلاحیت‌های شناختی و کسب دانش و مهارت‌های ضروری حل مسئله برای مواجهه اثربخش است. مدرسه مکانی است که کودکان مهارت‌ها و تفکر و دانش خود را به بوته آزمایش می‌گذارند، ارزیابی می‌کنند و با دیگر افراد جامعه مقایسه می‌کنند. موفق بودن در مدرسه، مستلزم این است که کودک دامنه‌ای از شایستگی‌های اجتماعی و تحصیلی را دارا باشد. پژوهشگران مختلف (تسیلوپاس، کارسون، میتوز، گراویچ و باربر^۲، ۲۰۱۰؛ چان^۳، ۲۰۰۸) گزارش کردند که نحوه برخورد معلمان و مدیران و کارکنان مدارس با دانش‌آموزان، ارتباط معنی‌داری با باورهای خودکارآمدی آن‌ها دارد. خودکارآمدی یکی از مؤلفه‌های مهم سرمایه روان‌شناختی است. خودکارآمدی دارای چهار منبع است: تجربه مستقیم، تجربه مشاهده‌ای، حالت‌های فیزیولوژیکی و متقاعدسازی کلامی. مدرسه از آنجا که تجربه مستقیم و غیرمستقیم شایستگی را در اختیار فرد قرار می‌دهد، منجر به رشد خودکارآمدی می‌شود. از طرف دیگر، معلمان و مدیران با تحسین و تشویق و تأیید دانش‌آموزان و ایجاد رغبت و انگیزه در آنان، زمینه رشد خودکارآمدی را فراهم می‌کنند. همچنین پژوهش‌ها از نقش جو روانی اجتماعی کلاس بر میزان توان مقابله دانش‌آموزان در برابر چالش‌های دوران تحصیل حمایت می‌کنند (پاتریک، ریان و کاپلان^۴، ۲۰۰۷). افراد جوان با سرمایه‌های تحولی بالاتر و بیشتر، انعطاف‌پذیری بهتری را نشان می‌دهند، تاب‌آورتر هستند و

1- Rak & Patterson

2- Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber

3- Chan

4- Patrick, Ryan, & Kaplan

تمایل‌شان برای برتر بودن در مدرسه بیشتر است (جکسون^۱، ۲۰۱۰). همچنین معلمان می‌توانند به کمک تکنیک‌ها و روش‌های مختلف روش کنار آمدن با چالش‌ها و مشکلات را به دانش‌آموزان آموزش دهند. بنابراین، از طریق چنین فرایندی است که سرمایه تحولی با سرمایه روانشناختی مرتبط می‌گردد. نتایج تحقیق با نتایج چان (۲۰۰۸) و تیسیلوپاس و همکاران (۲۰۱۰) همخوان است.

در تبیین رابطه بین سرمایه‌های تحولی با سرمایه روانشناختی به نقش سومین مؤلفه سرمایه تحولی، یعنی دیگران و سایر اشخاص در ارتباط با سرمایه روانشناختی اشاره کرد. دیگران می‌توانند بر سرمایه روانشناختی (امید و خوشبینی و خودکارآمدی) مؤثر باشند. دیگران با ترغیب و تشویق افراد، حس خودکارآمدی آنان را تقویت می‌کنند، از این طریق که می‌توانند افراد را متقاعد نمایند که دارای مهارت‌ها و قابلیت‌های لازم برای موفقیت هستند. از طرف دیگر، دیگران می‌توانند افراد را امیدوار نمایند. اسنایدر (۲۰۰۰) کلید اصلی شکل‌گیری تفکر امیدوارانه را ارتباط با دیگران دانسته و پیوندهای اجتماعی و افرادی خارج از خانواده را در رسیدن به امید یاری‌رسان می‌داند. نتایج به دست آمده در این پژوهش با یافته‌های اسنایدر (۲۰۰۰) همسو است. وان لیون^۲ و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند که هر چه احساس حمایت و انسجام از سوی دیگران در افراد بیشتر باشد، میزان امیدواری آنان نیز افزایش می‌یابد. همچنین، دیگران بر رشد خوش بینی اشخاص اثرگذار هستند. افرادی که دارای سبک تفکر خوش‌بینانه هستند، با دیگران وارد ارتباط می‌شوند و به گونه‌ای عمل می‌کنند که منجر به نتایج هر چه مثبت‌تر در وقایع زندگی آن‌ها می‌شوند. از سوی دیگر، کسانی که از سبک بدبینانه استفاده می‌کنند با دیگران ارتباط برقرار نمی‌کنند. آن‌ها در یک تفکر سمی غرق می‌شوند، عمدتاً درگیر روابط و رفتار ویرانگر و بی‌ملاحظه خود می‌شوند و خود را در معرض مشکلات بیشتر و بیشتری قرار می‌دهند (پیترسون و استین^۳، ۲۰۰۲). بنابراین، دوستان خوشبین فرد را خوشبین و دوستان بدبین فرد را بدبین می‌کنند. در این تحقیق نیز این یافته مورد تأیید قرار گرفت که سرمایه تحولی منجر به رشد سرمایه روانشناختی می‌شود.

فرض دیگر تحقیق بیانگر رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

1- Jackson

2- Van Leuven

3- Peterson & Steen

بود. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که هر چه سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان بیشتر باشد، پیشرفت تحصیلی آن‌ها نیز بالاتر می‌رود. بر اساس یافته لوتانز و همکاران (۲۰۱۲)، نتایج تحلیل رگرسیون چند مرحله‌ای نشان داد که سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان به طور قابل توجهی با پیشرفت تحصیلی آن‌ها ارتباط داشت. تحقیقات دیگری نیز به بررسی ارتباط بین سازه‌های روان‌شناختی با پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند. برای تبیین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی طبق پژوهش‌های انجام شده به نظر می‌رسد خودکارآمدی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی مؤثر است و در دسترسی به پیشرفت تحصیلی بالا، نقش دارد. دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالاتری دارند از تکالیف چالش‌برانگیز لذت می‌برند، با مشاهده موفقیت دیگران انگیزه بیشتری برای تلاش کردن پیدا می‌کنند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند. بر اساس نظریه شناختی- اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) و به استناد تحقیقات متعدد از جمله پژوهش‌های پاچارس و میلر (۱۹۹۷)؛ پاچارس و گراهام (۱۹۹۹)؛ گرین و همکاران (۲۰۰۴)، خودکارآمدی در حکم عاملی مهم، نقش مؤثر در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در سطوح مختلف تحصیلی ایفا می‌کند. یافته‌ی تحقیق با یافته‌های پاچارس (۱۹۹۷) و چمرز و همکاران (۲۰۰۱) همخوان است. سازه روان‌شناختی خوش‌بینی که به صورت اسنادها و سبک‌های تبیینی که فرد در پاسخ به شرایط و رویدادها به می‌رود، تعریف می‌شود (سلیگمن ۱۹۹۸؛ به نقل از لوتانز و همکاران، ۲۰۱۲)، با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد، دانش‌آموزانی که امید بالایی دارند نسبت به دست‌آوردهای آینده خوش‌بین خواهند بود. آن‌ها با دیده‌ی خوش‌بینی به چالش‌های موجود خواهند نگرست و در رویارویی با مشکلات به جای اینکه دلسرد شده و تسلیم موقعیت شوند تلاش خواهند کرد که مسائل را به نحو مناسب حل و فصل کنند. دانش‌آموزان خوش‌بین شکست را به عنوان شروعی جدید می‌دانند و اغلب آن را آغاز کار بزرگ می‌دانند. یافته تحقیق با یافته‌های تشانین موران و همکاران (۲۰۱۳) همخوان است. در رابطه با ارتباط امید و پیشرفت تحصیلی، تحقیقات نشان داده است که سطوح بالای امید به پیشرفت تحصیلی بیشتر منجر می‌شود، دانش‌آموزانی که از سطوح بالای امید برخوردار هستند با اشتیاق و علاقه‌ی بیشتر نسبت به دیگر دانش‌آموزان که از این سطوح امید برخوردار نیستند، درس می‌خوانند. یافته تحقیق با یافته‌های کاری، و همکاران (۱۹۹۷) همخوان است. در ارتباط با تاب‌آوری به عنوان آخرین مؤلفه سرمایه روان‌شناختی، می‌توان اظهار کرد دانش‌آموزانی که تاب‌آوری بیشتری دارند بهتر می‌توانند با چالش‌های زندگی کنار آیند و با مشکلات دسته و

پنجه نرم کنند. نتایج تحقیق با یافته‌های مارتین و مارش (۲۰۰۸)، که در تحقیقات خود نشان دادند که دانش‌آموزانی که از سطوح بالای تاب‌آوری برخوردار بودند، پیشرفت تحصیلی بیشتری داشتند، همخوان است.

فرضیه دیگر تحقیق حاضر نقش میانجی سرمایه روانشناختی در رابطه بین سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی بود. نتایج تحقیق نشان داد ضریب مسیر بین سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی سرمایه روانشناختی معنی‌دار بود. یافته‌های تحقیق با یافته‌های جکسون (۲۰۱۰) و هانسون، اوستین و لیباها^۱ (۲۰۰۳) همخوان است. نکته جالب توجه در مورد سرمایه‌های تحولی این است که این سرمایه‌ها تجمعی هستند، به این صورت که پیامدهای مثبت مانند (موفقیت در مدرسه، سلامت اجتماعی و هیجانی، مشارکت، و ...) با افزایش تعداد سرمایه‌های تحولی (خانواده، مدرسه و دیگران)، بیشتر نیز می‌شوند (بنسون و همکاران، ۲۰۱۱). انتظار می‌رود نتیجه سرمایه‌گذاری تحولی و روان‌شناختی، رشد نتایج موفقیت آمیز و پیشرفت بالاتر در دانش‌آموزان باشد و این نتیجه نیز به دست آمد. در تبیین یافته‌های به دست آمده می‌توان گفت هر چه بافت مدرسه‌ای غنی‌تر باشد، دانش‌آموزانی پرامیدتر را پرورش خواهد داد که از سرمایه روان‌شناختی بالاتری برخوردار هستند. گریببرگ و همکاران (۲۰۰۳) نیز تقویت سرمایه‌های شخصی و اجتماعی دانش‌آموزان و بهبود محیط‌های مدرسه را از جمله روش‌های مؤثر در رشد نوجوانان می‌دانند. مطالعات هانسون و همکاران (۲۰۰۳) نشان داد مدرسی که در آن‌ها دانش‌آموزان تجربه سرمایه‌های انعطاف‌پذیر مثل روابط حمایت‌کننده و انتظارات بالای معلمان، والدین و دوستان و همچنین مشارکت در مدرسه و اجتماع را گزارش می‌کردند نمره‌های آزمون پیشرفت تحصیلی استاندارد شده بالاتری داشتند، از سلامت بیشتری برخوردار بودند و دید روشن‌تری به آینده داشتند. ماموریت بزرگ خانواده‌ها و مدارس، تربیت افراد جوانی است که آگاه، مسئول، سالم، مراقب و مشارکت‌کننده باشند. ونتزل (۱۹۹۸) طی تحقیقی روی دانش‌آموزان منزوی در مدرسه، به این نتیجه رسید که علاقه‌ی معلم به دانش‌آموز، هر اندازه تأثیرات منفی طرد دوستان بر سازگاری مدرسه‌شان مخرب باشد، می‌تواند کمک‌کننده باشد. به ویژه، دوست داشته شدن توسط معلم برای پذیرش اهداف مدرسه، نسبت به سطح بالای پذیرش در میان دوستان، اهمیت بیشتری

1- Hanson, Austin, & Lee-Bayha

داشت. در واقع، دانش‌آموزان با انگیزه آن‌هایی بودند که دوستان کمتری داشتند. اما این دانش‌آموزان، علاقه‌ی زیادی از معلمان‌شان دریافت می‌کردند. بنابراین، روابط مثبت معلم با دانش‌آموز، خوشبینی و امید را در او ایجاد کرده و سرمایه روان‌شناختی را ارتقا می‌بخشد که به نوبه خود، منجر به پیشرفت تحصیلی بالاتر و عملکرد درخشان‌تر در دانش‌آموز می‌گردد. در واقع، سرمایه روان‌شناختی قابلیت رشد و بهبود را دارد و به همین خاطر هرکجا لازم باشد، می‌توان از آن برای مواجهه با چالش‌های امروز و فردا استفاده کرد (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷). امید، خوشبینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی، از طریق روابط گرم و صمیمانه بین والدین و دانش‌آموز، وجود یک مدرسه کارآمد و همسالان اثربخش رشد و گسترش می‌یابند که در آینده نزدیک، موفقیت و پیشرفت در انتظار دانش‌آموز خواهد بود.

با در نظر گرفتن نتایج حاصل از این پژوهش می‌تواند کاربردهایی را در جهت ارتقای پیشرفت تحصیلی و سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان تدارک دید. به نظر می‌رسد که مداخله در دوران کودکی، یکی از بهترین شیوه‌های پرورش نسل سالم و خلاق در جامعه است. در زمان کودکی ظرفیت فرد برای یادگیری تفکر (خوش‌بین، امیدوار و کارآمد)، بسیار عالی است چون کودکان بسیار بیشتر از بزرگسالان خوش‌بین و امیدوار هستند و راحت‌تر می‌توان پایه‌های تفکر درست را در آنان پی‌ریزی کرد. همچنین تدارک برنامه‌هایی در جهت آموزش و آگاه‌سازی خانواده‌ها و تبدیل مدارس به یک محیط حمایت‌کننده و مشوق می‌تواند در رشد پیشرفت تحصیلی بسیار مؤثر باشد. معلم در موقعیتی بسیار عالی برای افزایش پیشرفت تحصیلی و رشد شخصی دانش‌آموزان قرار دارد. برای یک معلم، فرصت‌های زیادی در خلال درس و یا مسائل معمول کلاس پیش می‌آید که می‌تواند به دانش‌آموزان آموزش دهد. معلم می‌تواند از دانش‌آموزان بخواهد که تعدادی هدف کوچک انتخاب کنند. سپس آن‌ها را در مقابل موانع راهنمایی کند و تشویق نماید تا به موفقیت دست یابند. این هدف‌ها می‌تواند کاملاً مربوط به برنامه درسی باشد و یا اینکه می‌تواند غیردرسی اما مربوط به فضای مدرسه باشد. همه‌ی پرسنل مدرسه، از سرایدار تا مدیر، اگر چشم‌اندازی مثبت و یاری‌گر داشته باشند، فضای مدرسه پرامید خواهد شد و منجر به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد.

چارچوب سرمایه‌های تحولی با پیشینه‌ی علمی قوی و گسترده‌ای که در حوزه‌ی رشد کودکی و نوجوانی دارد، قدرت این را دارد که به عنوان یکی از عناصر سازمان‌دهنده اصلی

برنامه‌نویسی‌های آموزشی در سطح ملی قرار بگیرد. بنابراین ساخت و غنی‌سازی سرمایه‌های تحولی را باید به عنوان یکی از راهبردهایی در نظر گرفت که ارتقاء دهنده‌ی دانش‌آموزان و نوجوانان در مدرسه و زندگی آن‌ها خواهد بود، بویژه اگر توجه دقیقی به این مساله شود که چگونه راهبردهای ارتقای پیشرفت تحصیلی را می‌توان با آموزش معلمان و مشاوران مقاطع مختلف تحصیلی و تقویت برنامه‌های آموزشی و عملکردی در خانواده‌ها و مدارس بهبود بخشید. نکته کلیدی بنا به نظر لوتانز و همکاران (۲۰۱۲) در مورد سرمایه روان‌شناختی، قابل تغییر و اصلاح‌پذیر بودن است.

منابع

فارسی

- دهقان حصار، مهناز (۱۳۹۱). *رابطه‌ی سرمایه‌های تحولی و خودتنظیم با هویت اخلاقی در دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه تهران.
- شریف موسوی، فاطمه (۱۳۹۳). *رابطه‌ی سرمایه‌های تحولی و درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه تهران.
- محسنی، نیک‌چهره (۱۳۹۲). *نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد*. تهران: انتشارات جاجرمی.

لاتین

- Alvarado, M. (2009). *The confluence of developmental assets, ethnic identity, and acculturative stress on thriving of a predominately Hispanic adolescent population* (Doctoral dissertation, Texas A & M University-corporis Christi).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Belsky, J., & Cassidy, J. (1994). Attachment: Theory and evidence. M. Rutter, & D. Hay (Eds.), *Development through life: A handbook for clinicians* (373-402).
- Benson, P. L. (1998). Mobilizing communities to promote developmental assets: A promising strategy for the

- Benson, P. L., Leffert, N., Scales, P. C., & Blyth, D. A. (1998). Beyond the "Village" Rhetoric: Creating Healthy Communities for Children and Adolescents. *Applied Developmental Science, 2* (3), 138–159.
- 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.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sems, A., Jr. (2006). Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. In R. M. Lerner (Ed.). *Handbook of Child Psychology, Hoboken, NJ: Wiley*.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Leffert, N., & Roehlkepartain, E. C. (1999). *A fragile foundation: The state of developmental assets among American youth*. Search Institute, 700 S. Third St., Suite 210, Minneapolis, MN 55415-1138.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chan, D. W. (2008). Teacher self-efficacy and successful intelligence among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 28* (7), 735-746.
- Chemers, M., Hu, L., & Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*, 55–64.
- Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., & Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 73* (6), 1257.
- Developmental assets: A portrait of your youth. (2001). Minneapolis: Search Institute (1999–2000 school year aggregate database).
- Gerdes, H., & Mallinckordt, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college student: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development, 72* (3), 281- 288.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist, 58* (6-7), 466.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 29* (4), 462-482.
- Hanson, T. L., Austin, G., & Lee-Bayha, J. (2003). *Student health risks, resilience, and academic performance*. Los Alamitos, CA: WestEd.
- Honora, P. A. (2008). Future Time Perspective Hope and Ethnic Identity among African American Adolescents, *Urban Education, 43* (3), 347-360.

- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43 (3), 425-446.
- Jackson, C. (2010). *A Study of the Relationship between the Developmental Assets Framework and the Academic Success of At-Risk Elementary to Middle School Transitioning Students*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication Theory*, 12 (1), 70-91.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade?. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 190.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., De Stefanis, I., & Apfel, A. (2001). Understanding Developmental Systems in Adolescence Implications for Methodological Strategies, Data Analytic Approaches, and Training. *Journal of Adolescent Research*, 16 (1), 9-27.
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87 (5), 253-259.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23 (6), 695-706.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21 (1), 41-67.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2006). psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction (Working Paper No. 2006-1).
- Martin, A., & Marsh, H. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.
- Onwuegbuzie, A. J., & Snyder, C. R. (2000). Relations between Hope and Graduate Students' Coping Strategies for Studying and Examination-taking. *Psychological Reports*, 86 (3), 803-806.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement*, 10 (149), 1-49.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24 (2), 124-139.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1997). Mathematics self-efficacy and mathematical problem solving: Implications of using different forms of assessment. *The Journal of Experimental Education*, 65 (3), 213-228.

- Parker, S. K. (1998). Enhancing role breadth self-efficacy: the roles of job enrichment and other organizational interventions. *Journal of Applied Psychology, 83* (6), 835.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99* (1), 83.
- Peterson, C., & Steen, T. A. (2002). Optimistic explanatory style. *Handbook of Positive Psychology, 244-256*.
- Rak, C. F., & Patterson, L. E. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling & Development, 74* (4), 368-373.
- Scales, P. C., & Taccogna, J. (2001). Developmental assets for success in school and life. *The Education Digest, 66* (6), 34.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma, A., & van Dulmen, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence, 29* (5), 691-708.
- Scales, P., Sesma, A., & Bolstrom, B. (2004). *Coming into their own: How developmental assets promote positive growth in middle childhood*. Search Institute.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health psychology, 4* (3), 219.
- Seligman, M. E. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket.
- Seligman, M. E. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (55 (1), 5). American Psychological Association.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration, 45* (5), 556-568.
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope*: San Diego. Academic press.
- Snyder, C. R., Irving, L., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health-Measuring the will and ways In CR Snyder & DR Forsyth (Eds.), *Handbook of Social and Clinical Psychology the Health Perspective* (285-305).
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology, 70* (2), 321.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics, 26* (4), 62-74.
- The Collaborative for Search Institute. (2005). *Developmental assets profile user manual*. Minneapolis, MN: Search Institute.

- Tschannen-Moran, M., Bankole, R.A., Mitchell, R.M. & Moore J.r, D.M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51 (2), 150- 175.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehavior and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30 (2), 173-189.
- Van Leuven, M. C. Post, W. M., Van Aback, W. F., Vander Worde, H. V. Groote, S. Lindeman, E. (2010). Social Support and Life Satisfaction in Spinal Code Injury During and up to One Year after Inpatient Rehabilitation. *Journal of Psychology*, 3, 265- 271.
- Wagnild, G., & Young, H. (1993). Development and psychometric. *Journal of Nursing Measurement*, 1 (2), 165-178.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 2, 202-209.