



«نشریه علمی آموزش و ارزشیابی»
سال دوازدهم - شماره ۴۶ - تابستان ۱۳۹۸
ص. ص. ۱۴۲-۱۲۵

مشغولیت تحصیلی بر سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم^۱

فهیمة حسنی^۲، فریبرز درتاج^{۳*}، فریبرز باقری^۴، ابوطالب سعادت‌ی شامیر^۵

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۱۸

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۸/۰۳/۱۸

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی بر سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان انجام شد. طرح پژوهش نیمه آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بود. بدین منظور از بین ۵۴۶ دانش‌آموز دختر مدارس دولتی شهر قم در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷، ۵۰ دانش‌آموز پس از هم‌تا شدن بر اساس سن، جنسیت، پایه، رشته تحصیلی و معدل به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. هر دو گروه پرسشنامه سرمایه‌های روان‌شناختی لوتانز را به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل کردند. گروه آزمایش ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای، آموزش مشغولیت تحصیلی را دریافت کرد اما گروه کنترل در انتظار آموزش ماند. داده‌ها با نرم افزار SPSS و روش آماری کوواریانس و کوواریانس چند متغیره تحلیل شد. یافته‌های پژوهش نشان داد، آموزش مشغولیت تحصیلی باعث افزایش سرمایه روان‌شناختی می‌گردد. بر طبق نتایج با توجه به اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی به نظر می‌رسد می‌توان این روش را بر روی طیف وسیعی از ویژگی‌های تحصیلی دانش‌آموزان به کار بست که البته نیاز به تحقیقات تکمیلی دارد.

واژگان کلیدی: مشغولیت تحصیلی، سرمایه‌های روان‌شناختی، آموزش، دانش‌آموزان

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران است.

۲. دانشجوی دکتری رشته روانشناسی تربیتی، واحد علوم تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران fhassani14@yahoo.com

۳. استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

* نویسنده مسئول dortaj@atu.ac.ir

۴. دانشیار گروه روانشناسی بالینی و عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران

۵. استادیار گروه روانشناسی تربیتی، واحد علوم تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

The Effectiveness of Teaching Academic Engagement on Psychological Capital Female Students Secondary School

Fahimeh Hassani, Fariborz Dortaj, Fariborz Bagheri, Aboutaleb Saadati Shamir

Data of receipt: 2018.01.08
Data of acceptance: 2019.06.08

Abstract

The purpose of this study was Determine the effectiveness of academic engagement education on students' psychological capital. The research design was a quasi-experimental and pre-test and post-test with control group for this purpose, 546 female students in public schools in Qom during the academic year of 2018-19 selected 50 students after matched by age, gender, grade, and field of study, using a multi-stage cluster random sampling method. And were randomly assigned to two experimental and control groups. Both groups completed the Lathan's Psychological Capital Questionnaire as a pre-test and post-test. The experimental group received 12 sessions of 75 minutes of engagement education, but the control group was waiting for training. Data were analyzed using SPSS software, covariance and multivariate covariance. Findings of the research showed that academic engagement training increases the psychological capital. According to the results, considering the effectiveness of educational engagement training, it seems that this method can be applied to a range of students' academic Features, which requires additional research.

Keywords: Academic Engagement, Psychological Capital, Education, Students

مقدمه

لازمه دگرگونی در آموزش و پرورش، توجه به توانایی‌های عاطفی، روانی و انگیزشی دانش‌آموزان در برنامه‌های آموزشی است. ابعاد روانی برنامه‌های آموزشی همانند ارزش‌ها، نیازها، انگیزش، باورها و گرایش‌ها یکی از جنبه‌های بارز آموزش فراگیران است که در پیشرفت یادگیری آن‌ها نیز، اثرگذار است. (میلر و همکاران، ۲۰۱۱). با این حال، دانش‌آموزان در زمینه‌های نیازهای اجتماعی/احساسی، چگونگی مفهوم‌سازی اهداف تحصیلی و راهبردهای مورد استفاده برای آن‌ها، رضایت از زندگی تحصیلی و غیره با چالش‌هایی روبرو هستند که این مسئله باور به توانایی‌های برای دستیابی به موفقیت، داشتن پشتکار در دنبال کردن اهداف و تحمل کردن فشارها را در آنان با مشکل مواجه می‌سازد (لیرن و میلر، ۲۰۱۷). سرمایه‌های روان‌شناختی^۱ یکی از شاخص‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا است. لوتانز^۲ و همکاران (۲۰۰۷)، این سازه را به‌عنوان «حالت روانی مثبت فرد» تعریف می‌کنند که با ویژگی‌هایی از قبیل باور فرد به توانایی‌هایش برای دستیابی به موفقیت، داشتن پشتکار در دنبال کردن اهداف، ایجاد اسناد مثبت درباره خود و تحمل کردن مشکلات تعریف می‌شود. به عبارت دیگر، سرمایه روان‌شناختی به ویژگی‌های شخصیتی مؤثر بر عملکرد فرد شامل احترام به خود، اعتماد به نفس، پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری، ثبات عاطفی، انعطاف‌پذیری و تاب‌آوری، خوش‌بینی و امید اشاره دارد (آوی، لوتانز و جنسن، ۲۰۰۹). این سازه چهار مؤلفه ادراکی-شناختی، را در برمی‌گیرد. ۱- خودکارآمدی: شامل اعتقاد به توانایی‌های خود برای موفقیت در انجام یک کار و به چالش کشیدن تکالیف؛ ۲- خوش‌بینی: با پیش‌بینی‌های مثبت در مورد نتایج حوادث همراه است؛ ۳- امید: ناشی از درک موفقیت برای دستیابی به اهداف است؛ ۴- تاب‌آوری: شامل انعطاف‌پذیری و مقابله مؤثر، برای رسیدن به موفقیت، در هنگام افزایش چالش‌ها و مواجهه با مشکلات است (هیکس و کنیز، ۲۰۱۵).

سرمایه‌های روان‌شناختی به‌طور چشم‌گیری با پیامدهای عملکردی تحصیلی ارتباط دارد (مارکوس و کارمونا هالیت، ۲۰۱۸)؛ و ارتباط مستقیمی با رضایت تحصیلی (اورتگا-مالدونادو و ۲۰۱۸، ۶)، عملکرد تحصیلی (داتا و ولدز، ۲۰۱۶)، مشغولیت تحصیلی، انگیزه و توانمندی تحصیلی دارد (لیاو و لیو، ۲۰۱۶). همچنین نقش میانجی بین هیجانات مثبت تحصیلی و عملکرد تحصیلی (کارمونا-هالتی و همکاران، ۲۰۱۸، ۹)، داشته و انگیزش و پیشرفت تحصیلی را تقویت می‌کند (داتا، کینگ و والدز، ۲۰۱۸، ۱۰).

-
1. psychological capital
 2. Luthans
 3. Avey, Luthans and Jensen
 4. Hicks and Knies
 5. Marcos, Carmona-Halty
 6. Ortega-Maldonado and Salanova
 7. Datu & Valdez
 8. Liao and Liu
 9. Carmona-Halty et al
 10. Datu, King and Valdez

در واقع، دانش‌آموزان با سرمایه‌های روان‌شناختی بالا به احتمال زیاد، مشارکت بیشتر در فعالیت‌های مرتبط با مدرسه داشته و به تحصیلات عالی خواهند رسید (پکرون^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین دانش‌آموزانی که معتقدند توانا هستند و از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند و در مقایسه با کسانی که برای انجام تکلیف به توانایی خود اعتماد ندارند، پایداری بیشتری نشان می‌دهند (مارکوس و کارمونا هالیت، ۲۰۱۸). یافته‌های حاصل از دیگر مطالعات نشان می‌دهند که خودکارآمدی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی، بر کسب دانش، رشد و بهبود مهارت‌ها و همچنین به‌کارگیری دانش و مهارت‌های علمی و حرفه‌ای نقش دارد. تاب‌آوری دانش‌آموزان نیز با انعطاف‌پذیری در مواجهه با موانع، اجتناب از راهبردهای فرسایشی، حفظ خوش‌بینی و احساسات مثبت به هنگام دشواری‌ها و خلاص شدن از موانع درونی همراه است. افزون بر این، خوش‌بینی نیز می‌تواند منجر به عملکرد بهتر دانش‌آموزان شود چراکه خوش‌بینی با فقدان انزوای اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و رضایت‌مندی این افراد همبستگی مثبتی دارد (ویگلگسانگ، کلاپ-اسمیت و اوسلند، ۲۰۱۴). بنابراین سرمایه روان‌شناختی برای دانش‌آموزان اهمیت فراوانی دارد، زیرا سرمایه روان‌شناختی این افراد را قادر می‌سازد تا علاوه بر مقابله بهتر در برابر موقعیت‌های استرس‌زا، کمتر دچار تنش شده و در برابر مشکلات از توانایی بالایی برخوردار باشند (سیو، باکر و جیانگ، ۲۰۱۴).

روانشناسی مثبت به تعدیل روان‌شناختی علاقه‌مند است و مشغولیت دانش‌آموزان را به‌عنوان عامل اصلی آن موردبررسی قرار می‌دهد (فرناندز-زابا^۲ و همکاران، ۲۰۱۵). از دید لینبریک و پنتریچ^۳ (۲۰۰۳)، مشغولیت تحصیلی گونه‌ای سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و کوشش مستقیم برای یادگیری، دانستن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و هنرهایی است که درواقع فعالیت‌های تحصیلی برای ارتقای آن‌ها صورت می‌گیرد. مشغولیت تحصیلی وضعیت مثبتی درزمینه اجرای وظایف مدرسه با انرژی زیاد، تعهد و پرنرژی است و به‌واسطه اثر ماندگار در رابطه با این وظایف مشخص می‌شود. علاوه بر این، مشغولیت به‌عنوان واسطه میان انگیزه و عملکرد در نظر گرفته می‌شود (گزالس، پاولونی، دونلو و ریناودو^۴، ۲۰۱۵). همچنین داترر و لاو (۲۰۱۱) مشغولیت تحصیلی را به‌عنوان احساسات، رفتارها و اندیشه‌های دانش‌آموزان دربارهٔ آموخته‌های مدرسه‌ای تعریف می‌کنند. تحقیقات اخیر پژوهشگران نشان داد که میزان مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان، انگیزه تحصیلی و توانایی مدیریت تکالیف آن‌ها کاهش یافته است (کازمی^۵، ۲۰۱۰). در این راستا دانش‌آموزانی که وقت کمتری برای تکالیف تحصیلی صرف می‌کنند، عدم تمایل و تعهد به تحصیل، افت و ترک تحصیل بیشتری دارند (توها و همکاران^۶، ۲۰۱۳). اقدامات انجام‌شده از جمله

1. Pekrun
2. Fernández-Zabala et al
3. Lennbrink and penterich
4. González, Paoloni, Donolo, and Rinaudo
5. Kazmi
6. Teoha et al

چالش‌های علمی، فعال و یادگیری مشارکتی نشان داد که مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان در نتیجه غنی‌سازی تجربه‌های آموزشی و حمایت محیط افزایش می‌یابد. افزایش این سازه در دانش‌آموزان باعث علاقه به یادگیری، یادگیری مادام‌العمر (رشد شناختی)، نگرش مثبت نسبت به تحصیل، اثربخشی فرهنگی، مسئولیت‌پذیری و رهبری اجتماعی (هارپر و آنتونیو، ۲۰۰۸)، انگیزه برای مطالعه (حس هدف) و ادراک میزان کار با تکالیف در فعالیتهای مدرسه (متهو و همکاران^۱، ۲۰۱۸)، کنترل و استقلال، ادراک محیط‌های تحصیلی حمایتی (موریرا و همکاران^۲، ۲۰۱۸)، پیامدهای مربوط به پیشرفت تحصیلی (هرشبرگر و جونز^۳، ۲۰۱۸)، بهزیستی ذهنی (داتا و کینگ^۴، ۲۰۱۸)، دستیابی به هدف و بهبود تفکر انتقادی، افزایش پذیرا بودن و انعطاف‌پذیری در چالش‌ها می‌شود (پاسکارلا و همکاران، ۲۰۰۶)، علاوه بر این سبب می‌گردد تا دانش‌آموزان، فرصت‌های تحصیلی را جذاب و لذت‌بخش تفسیر کنند که این موضوع باعث بهبود انگیزش ذاتی برای یادگیری می‌گردد که این نتایج برای آموزش و پرورش نقش حیاتی دارد (استرلینگ، ۲۰۱۳).

از آنجاکه دانش‌آموزان جزء سرمایه‌های انسانی آموزش دیده محسوب می‌شوند که آینده جامعه در دست آن‌هاست، و سرمایه روان‌شناختی عامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی‌شان است، تحقیق در این زمینه تأثیر زیادی در موفقیت دانش‌آموزان می‌گذارد؛ اما اگر مؤسسات آموزشی و مدارس، تغییری در شیوه‌های سازمانی و آموزشی خود ایجاد نکنند، مشغولیت دانش‌آموزان در مسیر نزولی خود ادامه خواهد یافت و تهدیدکننده رونق آینده جامعه خواهد بود. شکست ما در آموزش مشغولیت تحصیلی و بهبود سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان، گزینه‌ای ارزان برای آینده جامعه نیست. لذا هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی بر سرمایه‌های روان‌شناختی است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر قم در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. نمونه پژوهش با روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شد. به این صورت که از بین چهار ناحیه آموزش و پرورش شهر قم، ناحیه ۳ و از بین مدارس ناحیه ۳، یک مدرسه دوره دوم متوسطه انتخاب به صورت تصادفی انتخاب شد (با توجه به تأثیر بسیار زیاد محیط آموزشی و معلمان بر مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان، با نظر اساتید راهنما و مشاور، هر دو گروه از یک مدرسه با شرایط یکسان انتخاب شدند)، سپس با مدیر دبیرستان هماهنگی لازم به عمل آمد. در نهایت از آن مدرسه دو کلاس پایه یازدهم و از میان دانش‌آموزان هر کلاس، پس از هم‌تاسازی دانش‌آموزان بر اساس سن، رشته، پایه تحصیلی و معدل،

1. Matthew et al
2. Moreira, Dias, Matias, Castro and et al
3. Hershberger and Jones
4. Datuand King

52 نفر در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. یک نفر از گروه آزمایش به علت تغییر مدرسه، و یک نفر از گروه کنترل به واسطه غیبت در جلسه پس‌آزمون، از مطالعه حذف شدند و در نهایت ۲۵ نفر در گروه آزمایش و ۲۵ نفر در گروه کنترل در پژوهش حضور داشتند. گروه آزمایش به مدت ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای، در فاصله زمانی دو ماه تحت آموزش مشغولیت قرار گرفتند، اما گروه کنترل، در لیست انتظار برای آموزش قرار گرفت. پیش از مداخله و پس از مداخله، دانش‌آموزان گروه‌های آزمایش و کنترل با پرسشنامه سرمایه‌های روان‌شناختی لوتانز (۲۰۰۷)، مورد ارزیابی قرار گرفتند.

پرسشنامه سرمایه‌های روان‌شناختی (PCQ^۱)

برای سنجش سرمایه روان‌شناختی از پرسشنامه سرمایه‌های روان‌شناختی لوتانز (۲۰۰۷) استفاده شد. این پرسشنامه از مقادیر استاندارد شده که به‌طور وسیعی ساختارهای امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی را می‌سنجند مورد استفاده قرار گرفته است و قابلیت اعتبار و پایایی این خرده‌مقیاس نیز تأیید شده است. این پرسشنامه شامل ۲۴ سؤال و هر خرده‌مقیاس شامل ۶ گویه است و آزمودنی به هر گویه در مقیاس ۶ درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) لیکرت پاسخ می‌دهد. نسبت کای دو این آزمون برابر با ۲۴/۶ است و آماره‌ها RMSEA, CFI در این مدل به ترتیب 0.۰۸ و 0.۰۸ هستند (لوتانز و اولیو، ۲۰۰۷). همچنین در پژوهش هاشمی نصرت‌آبادی و همکاران (۱۳۹۱)، میزان پایایی این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ 0.۸۵ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ 0.۸۲ به دست آمد. روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه توسط تنی چند از متخصصین در پژوهش گلپرور و همکاران (۱۳۹۲) بررسی و تأیید گردید و آلفای کرونباخ خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و جهت‌گیری به زندگی به ترتیب برابر با 0.۹۱، 0.۸۹، 0.۸۳، و 0.۷۰. به دست آمده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی به ترتیب 0.۸۶، 0.۸۵، 0.۷۱، و 0.۷۶ به دست آمد.

روش اجرای پژوهش: در این پژوهش پس از انتخاب آزمودنی‌ها، اهداف مطالعه به آزمودنی‌ها توضیح و از آنان تعهد گرفته شد که تا پایان پژوهش با پژوهشگر همکاری داشته باشند. پس از پیش‌آزمون، متغیر مستقل اعمال گردید، به عبارتی پروتکل "مشغولیت تحصیلی" برای گروه آزمایشی برگزار شد. بسته آموزشی به‌وسیله پژوهشگر با نظارت اساتید راهنما و مشاور رساله دکتری و مصاحبه با ۲۱ نفر از متخصصان و روانشناسان در مرحله کیفی با روش گراند تئوری و ۱۸ نفر از خبرگان آموزش و پرورش با روش دلفی فازی، در سه‌گام ساخته شد. در بخش داده‌بنیاد، مدل عناصر اصلی و مؤلفه‌های مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان استخراج شده و پس از مقایسه با مبانی و پیشینه نظری، نظریه مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان تدوین گردید. سپس با روش دلفی فازی مهم‌ترین مؤلفه‌ها

1. Psychological Capital Questionnaires (PCQ)

مشخص شد. جهت تعیین روایی و پایایی بسته آموزشی از تحلیل اکتشافی و تأییدی و آلفای کرونباخ استفاده شد. درنهایت سه عامل و هشت مؤلفه، به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی بسته آموزشی مشخص گردید (جدول ۱) که در ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای بر اساس نظریه کریک (۲۰۱۷)، ولز (۲۰۱۶) و فیورالا و مایر (۲۰۱۵) تدوین شد.

مؤلفه‌های راهبردهای مطالعه و برنامه‌ریزی با استفاده از هشت راهبرد یادگیری فیورالا و مایر (۲۰۱۵)، و مؤلفه‌های ایجاد انگیزه، مسئولیت‌پذیری، خودآگاهی، افزایش اعتمادبه‌نفس و یادگیری گروهی با ترکیبی از تکنیک‌های ذهن و صد در صد، آموزش داده شد.

نظریه کریک با عنوان تکنیک‌های ذهن (EFT) یا (روش آسودگی روح و جسم) نوعی شیوه جسمی/ذهنی، برای کمک به خود است که در آن از تماس ملایم انگشتان و تمرکز افکار بر احساسات استفاده می‌شود. ای اف تی با سیستم انرژی نهفته بدن سر و کار دارد. در طب سنتی چین شبکه ای از مسیرهای انرژی به نام مریدین در بدن وجود دارد. می‌توان با تحریک برخی نقاط بدن بر این مسیرها اثر گذاشت. در طب سوزنی با وارد نمودن سوزن در این نقاط انرژی ساکن و گیرافتاده را رها می‌سازیم و تعادل را به سیستم بازمی‌گردانیم. در طب فشاری همین عمل از طریق فشار انگشتان صورت می‌پذیرد. ضرباتی با سرانگشتان بر نقاط مهم طب سوزنی که در صورت و بدن واقع شده‌اند، زده می‌شود که به آن ضربه‌تراپی می‌گویند. هم‌زمان با این کار بر مشکل یا علل آن هم تمرکز می‌گردد. این روش از کارایی بسیار خوبی برخوردار است. ای اف تی این امکان را به فرد می‌دهد که به نحو مؤثری در مقابل میل به تنبلی، وسوسه‌های گوناگون، ناامیدی و سایر احساسات ناخوشایندی که گریبان‌گیر دانش‌آموزان می‌شود، مقاومت نمایند. همچنین فرد را یاری می‌دهد تا به شکلی طبیعی و سریع به علل نهفته عدم کارایی خود پی‌ببرد و آن‌ها را بی‌اثر سازد (کریک، ۲۰۱۷).

ولز در کتابش، با توضیح قانون صد درصد بله، تکنیک‌هایی جهت تأثیرگذاری سریع‌تر و حل مشکلات فردی ارائه کرده است. قانون صد درصد بله در واقع همان یقین و عزم جزم برای انجام کار است و می‌گوید فقط زمانی یک کار را انجام دهید که صد در صد به آن یقین دارید. وقتی یقین را در خود ایجاد کنید، همه‌چیز به‌صورت ایده آل انجام می‌شود. با توجه به این‌که مدرسان ای اف تی تذکر داده‌اند که این روش مکمل برنامه‌های درسی است و به چیزی غیر از علل احساسی بی‌برنامگی و عدم موفقیت تحصیلی نمی‌پردازد (کریک، ۲۰۱۷)، لذا برای موفقیت تحصیلی، استفاده از روش ای اف تی به‌تنهایی کافی نیست و لازم است دانش‌آموز با راهبردهای یادگیری آشنا باشد. به همین دلیل برای آموزش این راهبردها از کتاب فیورالا و مایر (۲۰۱۵) با عنوان "یادگیری به‌عنوان فعالیت مولد، هشت راهبرد یادگیری که باعث درک بهتر می‌شود" استفاده شد. هشت راهبرد یادگیری این کتاب عبارت‌اند از: یادگیری با خلاصه کردن، نقشه‌کشی، نقاشی، تجسم یا تصویرسازی ذهنی، خودآزمایی، خود توضیحی،

آموزش دادن و تمرین عملی، که راهبردهای نقشه‌کشی، نقاشی، تصویرسازی ذهنی و تمرین عملی در بسته آموزشی این پژوهش، گنجانده شد. در آموزش مشغولیت تحصیلی، جلسه اول به آشنایی، مقدمه و بیان هدف و شرح شیوه آموزشی، جلسه دوم تا پنجم، هشتم و نهم به آموزش خودآگاهی تحصیلی، جلسه ششم، هفتم، جلسه دهم به آموزش تنظیم شناختی-هیجانی و جلسه یازدهم و دوازدهم به آموزش خودتنظیمی تحصیلی اختصاص داده شد. خلاصه بسته آموزشی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. بسته آموزشی مشغولیت تحصیلی

Table 1.

Academic engagement educational package			
جلسه session	مؤلفه Components	تکنیک آموزشی Educational Technique	توضیح تکنیک Explain the technique
جلسه اول first session	خودآگاهی تحصیلی Academic self-awareness	مقدمه و هدف	آشنایی با مشغولیت تحصیلی، تکنیک راهی ذهن (eft) و راهبردها
جلسه دوم second session		راهبردهای مطالعه	ایجاد انگیزه تحصیلی، هدف‌گذاری و تندخوانی
جلسه سوم third session		راهبردهای مطالعه	یادداشت‌برداری کرنل، نقشه‌کشی ذهنی و تقویت حافظه
جلسه چهارم fourth session		برنامه‌ریزی	برنامه‌ریزی و نمونه جدول آن، یادگیری گروهی
جلسه پنجم fifth session		راهبردهای مطالعه	افزایش تمرکز، روش‌های عشق به مطالعه
جلسه ششم sixth session		آموزش eft	ضربه‌تراپی، سنجش شدت، آرامش بخشی و جمله‌سازی
جلسه هفتم seventh session		ایجاد انگیزه با eft	ضربه‌تراپی، جملات تأکیدی و تجسم واضح و اسم‌گذاری

Taping, Correcting False Beliefs	ضربه‌تراپی، تصحیح باورهای غلط eft	اعتمادبه‌نفس با eft Self Confidence with eft	خودآگاهی تحصیلی Academic self-awareness	جلسه هشتم eighth session
Taping, joke and What if	ضربه‌تراپی، شوخی و چه می‌شود اگر	خودآگاهی با eft Self-awareness with eft	تفہیم شناختی-هیجانی Cognitive-emotional awareness	جلسه نهم ninth session
Taping, neutralize the procedure and base of the table	ضربه تراپی، خنثی کردن، رویه و پایه میز	مسئولیت‌پذیری با eft Accountability with eft	خودتنظیمی Academic self-regulation	جلسه دهم tenth session
Taping, Specific events and Decision making	ضربه تراپی، وقایع خاص و تصمیم‌گیری	یادگیری گروهی Group learning	خودتنظیمی تحصیلی Academic self-regulation	جلسه یازدهم eleventh session
Eliminating the barriers to success And Mental inverted With group Taping	رفع موانع موفقیت و وارونگی روانی با ضربه تراپی گروهی			جلسه دوازدهم twelfth session

یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS استفاده شد. میانگین و انحراف استاندارد سرمایه‌های روان‌شناختی گروه‌های آزمایش و کنترل در جدول ۲ در پیش‌آزمون و پس‌آزمون آمده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد در پیش‌آزمون و پس‌آزمون سرمایه‌های روان‌شناختی در دو گروه (n=۵۰)

Table 2

Mean and standard deviation of pre-test and post-test psychological capital in two groups

پس‌آزمون posttest		پیش‌آزمون pretest		گروه group	متغیر variables
انحراف استاندارد SD	میانگین M	انحراف استاندارد SD	میانگین M		
4.7	24.12	4.7	20.80	آزمایش experimental	خودکارآمدی self-efficacy
4	21.76	3.8	20.96	کنترل control	
6	23.20	6.2	20.04	آزمایش experimental	امیدواری hope
5.2	19.20	5.3	18.60	کنترل	

				control	
3.2	22.56	5.1	19.04	آزمایش experimental 1	تاب‌آوری resiliency
3	20.24	3.23	19	کنترل control	y
5.4	25.40	5.1	22.88	آزمایش experimental 1	خوش‌بینی optimism
4.6	22.60	4.5	22.52	کنترل control	m
17.7	95.28	18.2	82.76	آزمایش experimental 1	کل Total
10.7	83.80	11.6	81.08	کنترل control	

چنان‌که در اطلاعات جدول (۲) مشاهده می‌شود، در پس‌آزمون میانگین نمرات سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن شامل "خودکارآمدی"، "امیدواری"، "تاب‌آوری" و "خوش‌بینی" در آزمودنی‌های گروه آزمایش نسبت به پیش‌آزمون افزایش داشته است و این در حالی است که در گروه کنترل چنین افزایشی مشاهده نمی‌شود.

برای بررسی تأثیر آموزش مشغولیت تحصیلی بر سرمایه روان‌شناختی از مدل آماری کوواریانس استفاده شد. با توجه به نتیجه آزمون همگنی واریانس گروه‌ها با آزمون لوین که سطح معناداری آزمون لوین بزرگ‌تر از ۰.۰۵ است، ($F=2, df=48, df1=1, p=0.16$)، همچنین آزمون همگنی شیب رگرسیون ($F=0.54, df=1, 46, P=0.46$)؛ موازی بودن شیب خطوط رگرسیون و برقراری مفروضه‌های تحلیل کوواریانس، نتیجه مربوط به تحلیل اثر آموزش مشغولیت تحصیلی بر سرمایه روان‌شناختی در جدول (۳) آورده شده است.

جدول 3. خلاصه آزمون آنکوا بین گروهی جهت بررسی تأثیر آموزش مشغولیت تحصیلی بر سرمایه روان‌شناختی

Table 3.

Summary of the Ancona test between groups to examine the effect of academic engagement education on psychological capital

منبع تغییرات source	مجموع مجزورات SS	درجه آزادی df	میانگین مجزورات MS	نسبت F	سطح معناداری Sig	اندازه اثر Eta2
همپراش tot			9383.3	480.6	0.01	0.911
گروه group	9383.3	1	9383.3			
خطا error	1232	1	1232	63.1	0.01	0.573
کل Total	917.7	47	19.5			
	412819	50				

نتایج جدول ۳، نشان می‌دهد که با کنترل اثر پیش‌آزمون، سطح معنی‌داری F مربوط به گروه‌ها برابر با ۰.۰۱ است ($F(1, 47) = 28.2, P = 0.01$). این نتیجه بدان معنی است که از نظر "سرمایه روان‌شناختی" بین گروه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد؛ از این روی می‌توان پذیرفت که آموزش مشغولیت تحصیلی باعث افزایش سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان شده است. اندازه اثر نیز بیانگر آن است که آموزش مشغولیت تحصیلی حدود ۵۷.۳ درصد واریانس افزایش «سرمایه‌های روان‌شناختی» آزمودنی‌ها را تبیین می‌کند.

جهت بررسی تأثیر آموزش مشغولیت تحصیلی بر مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. ام باکس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس در فرضیه دوم پژوهش نیز برقرار است ($F=2, Box's M=21.8, df1=10, P=0.031$). سطح معناداری شاخص لاندای ویلکز حاکی از آن است که بردار میانگین گروه‌ها در متغیر "سرمایه روان‌شناختی" با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارد ($Wilks = 0.38, Lambda = 16.7, F=16.7, P=0.001, \eta^2=0.619$). در مرحله بعد جهت مشخص شدن این که تفاوت‌ها در میانگین مربوط به کدام یک از مقیاس‌های "سرمایه روان‌شناختی" است، از آزمون یک‌راهه در متن مانکوا (Mancova) به شیوه بنفرونی استفاده گردید. در این شیوه برای کنترل خطای نوع اول سطح معنی‌داری آزمون فرضیه‌ها برابر با ۰.۰۱۲ در نظر گرفته شد که نتایج آن در جدول ۵، ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تأثیر آموزش مشغولیت تحصیلی بر مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی

Table 4.

The results of covariance analysis to examine the effect of academic engagement education on the components of psychological capital

منبع تغییر	متغیر variable	مجموع مجزورات SS	درجه آزادی df	میانگین مجزورات MS	F	سطح معناداری sig	اندازه اثر Eta2
گروه group	خودکارآمدی self-efficacy	75.5	1	75.5	20.7	0.001	0.320
	امیدواری hope	86.8	1	86.8	17.7	0.001	0.287
	تاب‌آوری resiliency	59.3	1	59.3	23.9	0.001	0.352
	خوش‌بینی optimism	71.7	1	71.7	7.5	0.001	0.145
خطا error	خودکارآمدی self-efficacy	160.6	44	3.7			
	امیدواری hope	215.6	44	4.9			
	تاب‌آوری resiliency	109.4	44	2.5			
	خوش‌بینی optimism	421.3	44	9.6			
کل Total	خودکارآمدی self-efficacy	27287	50				
	امیدواری hope	24210	50				
	تاب‌آوری resiliency	23866	50				
	خوش‌بینی optimism	30108	50				

چنان که نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد، حتی با احتساب آلفای میزان شده بنفرونی (۰.۰۱۲) در متغیرهای "خودکارآمدی"، "امیدواری"، "تاب‌آوری" و "خوش‌بینی" تفاوت معناداری بین میانگین‌های نمرات دانش‌آموزان در "گروه آزمایش" با "گروه کنترل" وجود دارد. اندازه اثر مربوط به «خودکارآمدی» برابر با ۰.۳۲ برآورد شده است؛ یعنی حدود ۳۲ درصد واریانس در بهترین ترکیب خطی نمره‌های افزایش "خودکارآمدی" از طریق انتساب به گروه‌ها، را تبیین می‌کند. به عبارت دیگر این درصد از تغییراتِ آزمودنی‌ها وابسته به تأثیر آموزش مشغولیت تحصیلی است. این رقم در مورد مؤلفه‌های "تاب‌آوری"، "امیدواری" و "خوش‌بینی"، به ترتیب ۳۵.۲، ۲۸.۷ و ۱۴.۵ درصد است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مشغولیت تحصیلی، موجب افزایش مؤلفه‌های "خودکارآمدی"، "امیدواری"، "تاب‌آوری" و "خوش‌بینی" دانش‌آموزان شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزشی مشغولیت تحصیلی بر سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان است. یافته‌ها نشان داد که بین نمره سرمایه روان‌شناختی، پس از آموزش مشغولیت تحصیلی، در گروه آزمایش و کنترل، تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر مداخله آموزش مشغولیت تحصیلی برافزایش سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان تأثیر داشته است. این نتایج با جنبه‌هایی از پژوهش‌های مارکوس و همکاران (۲۰۱۸)، والومبا و همکاران (۲۰۱۱)، آوی و همکاران (۲۰۱۱) و پکرون و همکاران (۲۰۱۰)، همخوانی دارد.

در تبیین این یافته‌ها مطابق با رویکرد لوتانز و یوسف-مورگان (۲۰۱۷) می‌توان عنوان کرد که افرادی که سرمایه روان‌شناختی بالا دارند، در رویارویی با محیط اجتماعی فرا پیچیده و غیرقابل پیش‌بینی امروز، دارای تاب‌آوری، تحمل و رویکرد مثبت روانی هستند. همچنین دانش‌آموزانی که معتقدند توانا هستند از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند و در مقایسه با کسانی که برای انجام تکلیف به توانایی خود اعتماد ندارند، پایداری بیشتری نشان می‌دهند. بنابراین بر اساس پژوهش‌ها، مشغولیت تحصیلی دانش‌آموز، یک حالت ذهنی رضایت‌بخش و مثبت در برابر تکلیف است که به پشتیبانی نیرو، تعهد و شیفتگی آشکار می‌گردد. نیرو باعث سطوح بالایی از انعطاف‌پذیری ذهنی هنگام انجام تکلیف، تعهد به درگیری با تکلیف و تجربه معنا و درنهایت، شیفتگی به تمرکز کامل بر تکلیف می‌گردد. به دنبال افزایش مشغولیت تحصیلی، دانش‌آموزان در مدرسه به‌طور منظم حضور می‌یابند، بر یادگیری متمرکز می‌شوند و عملکرد بهتری در آزمون‌های استاندارد شده دارند، بنابراین نمره بالای مشغولیت تحصیلی، افزایش سرمایه‌های روان‌شناختی (خوش‌بینی، خودکارآمدی تحصیلی، امید و تاب‌آوری) در دانش‌آموزان را فراهم می‌کند.

یافته‌های دیگر پژوهش حاضر نشان داد که بین نمره مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی پس از اجرای پژوهش در گروه‌های کنترل و آزمایش، تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر مداخله آموزشی مشغولیت تحصیلی بر افزایش مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی شامل خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی، تأثیر داشته است. این نتایج با جنبه‌هایی از یافته‌های یوگو، اونیشی و تیویما^۱ (۲۰۱۳)، وانگ و اکلس (۲۰۱۳)، تسچن موران، بنکل، میشل و مور^۲ (۲۰۱۳)، روزن^۳ (۲۰۱۱) و مارتین و مارش (۲۰۰۸) همسو است. یافته‌های تسچن موران و همکاران (۲۰۱۳) نشان داد بین خوش‌بینی دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. دانش‌آموزانی که تجربه خوش‌بینانه از کلاس درس دارند، نگاهشان به تکالیف درسی مثبت‌تر بوده و آن‌ها از برخورد با هر مشکلی عقب‌نشینی نکرده و مشکلات را به‌عنوان حوادث موقتی و زودگذر تلقی می‌کردند (روزن، ۲۰۱۱). همچنین نتایج پژوهش‌ها ارتباط بین متغیرهای مشغولیت تحصیلی و خودکارآمدی را نشان می‌دهند (یوگو و همکاران، ۲۰۱۳). خودکارآمدی یک عامل انگیزشی است که بر مشغولیت تحصیلی و موفقیت آموزشی دانش‌آموزان نقش تعیین‌کننده دارد (لینبریک و پنتریچ، ۲۰۰۳). مارتین و مارش (۲۰۰۸) نیز در تحقیقات خود نشان دادند که دانش‌آموزانی که از سطوح بالای تاب‌آوری برخوردار بودند، پیشرفت تحصیلی بیشتری داشتند. در تبیین این نتایج با توجه به رویکرد لوتانز و یوسف-مورگان (۲۰۱۷)، می‌توان عنوان کرد که سرمایه‌های روان‌شناختی متشکل از مؤلفه‌های ادراکی و شناختی یعنی امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری است. شواهد به‌دست‌آمده از مطالعات مختلف نشان داد که خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی به شیوه‌ای گشتالتی باهم ترکیب شدند تا سرمایه روان‌شناختی را تشکیل دهند که می‌توان انتظار داشت آن‌ها بر اساس تلاش اضافی و تقویت‌کننده‌ای که از طرف افراد انجام می‌شود، به عملکرد بهتر منجر شده، تولید راه‌حل‌های متعدد برای مسائل را ارتقاء می‌دهند و باعث ایجاد انتظارات مثبت در مورد نتایج می‌شوند که به سطوح بالاتری از انگیزش و پاسخ‌های مثبت به موانع نیاز دارند. همچنین افراد با باورهای خودکارآمدی قوی بیشتر احتمال دارد که در رویارویی با مشکلات تلاش کنند، آن‌ها نسبت به افرادی که خودکارآمدی ضعیفی دارند در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه عملکردشان در انجام تکالیف بهتر است. دانش‌آموزانی که خود را باور دارند، برای تحصیل ارزش قائل‌اند، بر مطالعه متمرکزند و هنگام تجربه شکست در راستای اهداف خود پافشاری می‌کنند، از شکست موقعیت مناسبی را برای خود به وجود می‌آورند. در واقع این دانش‌آموزان اهل چالش هستند و از آن موقعیت می‌سازند. همچنین تحقیقات نشان‌دهنده ارتباط امید و پیشرفت تحصیلی است. امید تحت عنوان «یک حالت انگیزشی مثبت» تعریف می‌شود «که مبتنی بر احساس عاملیت (انرژی هدف محور) و مسیرهایی (برنامه‌ریزی برای رسیدن به اهداف) است که به‌طور تعاملی به دست می‌آید»

1. Ugwu et al

2. Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell and Moore

3. Rosen

(وانگ و اکلز، ۲۰۱۳). لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) معتقدند که افراد باید اهداف شخصی و معناداری را تعیین و به آنها متعهد شوند که دارای دشواری متوسطی باشند. این اهداف باید مشخص، قابل اندازه‌گیری و چالش‌انگیز باشند. وقتی اهداف تعیین شدند، باید فرد آنها را به خرده اهداف کوچک‌تر و قابل مدیریتی تقسیم کند که دستیابی به آنها با فراهم کردن شواهد پیوسته و محسوس از توانایی رسیدن به هدف بزرگ‌تر، احساس عاملیت را در نهایت پرورش داده و با تأیید اینکه به برنامه قابل‌اتکا تدوین شده است، مسیرها را تقویت می‌کند. دانش‌آموزانی که با اشتیاق و علاقه بیشتر نسبت به دیگر دانش‌آموزان درس می‌خوانند و برای رسیدن به اهداف شخصی و معنادار خود برنامه‌ریزی می‌کنند، از سطوح بالای امید برخوردار هستند؛ اما وقتی خود را در زمینه‌های مختلف تحصیلی عاجز و درمانده می‌بینند، در نتیجه با دست‌کم گرفتن خود یا هدفی بر نمی‌گزینند و یا هدف‌های بیش‌از اندازه ساده و ابتدایی برای خود تعیین می‌کنند، امید در آنها کاهش می‌یابد. در این راستا، تاب‌آوری «توانایی روان‌شناختی برای حفظ تعادل پس از شرایط نامطلوب، تردید، تعارض، شکست یا حتی ایجاد تغییر مثبت، پیشرفت و افزایش احساس مسئولیت» (لوتانز، ۲۰۰۲). لذا دانش‌آموزانی که خود را درگیر تکالیف و مسائل آموزشی می‌کنند، تلاش بیشتری برای رسیدن به هدف و موفقیت دارند و بهتر می‌توانند با چالش‌های تحصیلی کنار آیند و با مشکلات دست‌وپنجه نرم کنند، بنابراین میزان تحمل و تاب‌آوری آنها، بهبود و افزایش می‌یابد؛ بنابراین در مواجهه با مشکلات و چالش‌های زندگی نیز تحمل بیشتری خواهند داشت. بنابراین، مشغولیت تحصیلی دانش‌آموز، خوش‌بینی، امید، تاب‌آوری و خودکارآمدی را در او ایجاد کرده و سرمایه‌های روان‌شناختی‌اش را ارتقاء می‌بخشد که آن‌هم به نوبه خود، منجر به پیشرفت تحصیلی بالاتر و عملکرد درخشان‌تر در دانش‌آموز می‌گردد. به‌طور کلی، سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان قابلیت رشد و بهبود را دارد. با این حال پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی شامل دشواری جلب مشارکت مسئولین مدارس و دانش‌آموزان در الگویی جدید و ناآزموده، به دلیل تازگی روش‌های آموزش مشغولیت تحصیلی، عدم کنترل برخی از متغیرهای مداخله‌گر، محدود بودن جلسات آموزشی و عدم اطمینان کامل از به‌کار بستن دستورالعمل‌ها توسط دانش‌آموزان در ساعات خارج از مدرسه مواجه بود، لذا در تعمیم نتایج باید جانب احتیاط را رعایت نمود. همچنین با توجه به تأثیر معنادار آموزش مشغولیت تحصیلی بر سرمایه‌های روان‌شناختی، پیشنهاد می‌شود از آموزش مشغولیت تحصیلی به‌عنوان روشی برای افزایش خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی دانش‌آموزان استفاده کرده و از این طریق، آنها را برای مشارکت مؤثر در فرآیند احساس تعهد اجتماعی و رشد باورهای مثبت، آماده سازند.

References:

منابع:

- گلپور، محسن؛ جعفری، مریم و جوادیان، زهرا. (۱۳۹۲). پیش‌بینی سرمایه روان‌شناختی از طریق مؤلفه‌های معنویت در پرستاران. *روان‌پرستاری*، ۱(۳)، ۳۵-۴۴.
- هاشمی نصرت آباد، تورج؛ بیرامی، منصور؛ واحدی، شهرام و بیرامی، ناصر. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی، عملکرد و انگیزش تحصیلی با تعدیلگری سبک‌های اسنادی در دانش‌آموزان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی*، ۵(۸)، ۱۳۹-۱۵۸.
- Avey, B. J., Luthans, F., & Jensen, S. (2009). Psychological Capital: A Positive Resource for Combating Employee Stress and Turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677-693.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, L., & Schaufeli, W.B. (2018). How Psychological Capital Mediates Between Study-Related Positive Emotions and Academic Performance. *Journal of Happiness Studies*, 1-13.
- Craig, G. (2017, November 6). The Gold Standard (Official) EFT Tapping Tutorial. Retrieved March 14, From <https://www.emofree.com/eft-tutorial/eft-tapping-tutorial.html>.
- Datu, J.A.D., & King, R.B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 69, 100-110.
- Datu, J.A.D., & Valdez, J. P. M. (2016). Psychological Capital Predicts Academic Engagement and Well-Being in Filipino High School Students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 399-405.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2015). Family and school context in school engagement. *Eur. Journal Education Psychology*. doi: 10.1016/j.ejeps.2015.09.001
- Fiorella, L. and Mayer, R.E. (2015). Learning as a generative activity, eight learning strategies that promote understanding. *Cambridge university press*.
- Golparvar, Mohsen, Jafari, Maryam & Javadian, Zahra. (2013). Prediction of psychological capital through the components of spirituality in nurses. *Psychiatric Nursing*, (3) 1, 44-35 [In Persian].
- González, A., Paoloni, P. V., Donolo, D., & Rinaudo, C. (2015). Behavioral engagement and disaffection in school activities: exploring a model of motivational facilitators and performance outcomes. *Analesps Psychological*. 31, 869– 878. doi: 10.6018/analesps.32.176981
- Harper, S. R. & Antonio, A. L. (2008). Not by accident: Intentionality in diversity, learning, and engagement. In S. R. Harper (Ed.), *Creating inclusive campus*

- environments for cross-cultural learning and student engagement. (pp. 1-18). Washington DC: NASPA.
- Hashemi Nosrat Abad, Touraj; Beiraami, Mansour; Vahedi, Shahram & Beiraami, Nasser. (2017). The Effectiveness of Teaching Aid Strategies on Improving the Signs of Academic Stress, Performance, and Academic Motivation by Adjusting Documentary Styles in Students. *Two Quarterly Journal of Cognitive Strategies*, 5 (8), 139-158 [In Persian].
- Hershberger, M.A., & Jones, M.H. (2018). The influence of social relationships and school engagement on academic achievement in maltreated adolescents. *Journal of Adolescence*, 67, 98-108.
- Hicks, R. E., & Knies, E. M. (2015). Psychological Capital, Adaptability, Coping with Change, and Employee Engagement, in a Multinational Company. *Journal of International Business Disciplines*, 10(2), 36-51.
- Kazmi, A. (2010). Sleepwalking through Undergrad: Using Student Engagement as an Institutional Alarm Clock. *College Quarterly*, Winter, 1-15. Retrieved from Error! Hyperlink reference not valid.
- Lennbrink, E. A. & Penterich, P. R. (2003). The role of self-efficacy belief in student engagement and learning in the classroom. *Reading and writing quarterly*, 19, 119-130.
- Liao, R. & Liu, Y. (2016). The impact of structural empowerment and psychological capital on competence among Chinese baccalaureate nursing students: A questionnaire survey. *Nurse Education Today*, 36, 31-36. doi: 10.1016/j.nedt.2015.07.003.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior. Developing and managing psychological strengths. *The Academy of Management Executive*, 16(1), 57-72.
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychology capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Liran, B.H., & Miller, P. (2017). The Role of Psychological Capital in Academic Adjustment Among University Students. *Journal of Happiness Studies*, 8, 1-15.
- Marcos A., & Carmona-Halty, M.D. (2018). How Psychological Capital Mediates Between Study-Related Positive Emotions and Academic Performance. *Journal of Happiness Studies*. 29, 1-19.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.
- Matthew J. X., Katrina R., & Kate, Sh. (2018). Student engagement in academic activities: a social support perspective. *Higher Education*, 75(4), 589-605.

- Miller, R. L., Amsel, E., Kowalewski, B. M., Beins, B.C., & Keith, K. D., Peden, B. F. (2011). Promoting Student Engagement Volume 1: Programs, Society for the Teaching of Psychology Association. PP 10-19.
- Moreira, P.A.S., Dias, A., Matias, C., Castro, J., Gaspar, T., & Oliveira, J. (2018). School effects on students' engagement with school: Academic performance moderates the effect of school support for learning on students' engagement. *Learning and Individual Differences*, 67, 67-77.
- Ortega-Maldonado, A., & Salanova, M. (2018). Psychological capital and performance among undergraduate students: the role of meaning-focused coping and satisfaction. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 390-402.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531-49.
- Pascarella E. T., Cruce, T., Umbach, P. D., Wolniak, G. C., Kuh, G. D., Carini, R. M., Hayek, R. M., & Zhao, G. C. (2006). Institutional selectivity and good practices in undergraduate education: How strong is the link. *Journal of Higher Education*, 77, 251-285.
- Pekrun, R., & Perry, R. (2014). "Control-value theory of achievement emotions, »in International handbook of Emotions in Education, eds R. Pekrun and L. Linnenbrink-García (New York, NY: Routledge), 120–141. *Frontiers in Psychology*. www.frontiersin.org
- Rosen, C. L. (2011). CCreating the optimistic classroom: What law schools can learn from attribution style effects? *McGeorge L Rev* 2011; 42: 319.
- Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 979-994. doi: 10.1007/s10902-013-9459-2
- Stirling, D. (2013). Motivation in Education. *Aichi Universities English Education Research Journal*, 29 51-72.
- Teoha, H.C., Chong Abdullah, M., Roslanc, S., & Daud, S. (2013). An Investigation of Student Engagement in a Malaysian Public University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90,142 – 151.
- Tross, S. A., Harper, J. P., Osherr, L. W. & Kneidinger, L. M. (2000). Not just the usual cast of characteristics: Using personality to predict college performance and retention. *Journal of College Student Development*, 41, 325–336.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R.A., Mitchell, R.M. & Moore Jr, D.M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51 (2), 150-175.
- Ugwu FO, Onyishi IE., & Tyoyima WA. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self efficacy and academic engagement among Nigerian college students. *Journal Afr Educational Researcher Netw.* 13(2):37-46.

- Vogelgesang, G., Clapp-Smith, R., & Osland, J. (2014). Keeping an open mindset: The role of positive psychological capital in global mindset. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 21(2), 165-178.
- Wang, M., & Eccles, S. (2013). School context, achievement motivation and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wells, S. (2016). 100% yes!!the energy of success. release your resistance align your values go for your goals using simple energy techniques(SET). Waterford publishing.