

ویژگی های روان سنجی پرسشنامه سرمایه روان شناختی تحصیلی در نوجوانان

نسیبه زارعی منوجان^۱، مسعود حسین چاری^۲، بهرام جوکار^۳، رضیه شیخ الاسلامی^۴

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۱/۱۴

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۷/۰۷

چکیده

یکی از نیازهای حیاتی دانش آموزان برای ورود به مراحل بعدی زندگی، کسب سرمایه روان شناختی تحصیلی در مدرسه است؛ سرمایه ای که ورود آنان را به اجتماع سازمانی و دانشگاهی تسهیل کند. با توجه به اهمیت سرمایه روان شناختی در حیطه تحصیلی و محیط های آموزشی و نبود یک ابزار روا و پایا برای سنجش آن در دوران دبیرستان، پژوهش حاضر در راستای پر کردن خلأ موجود و به منظور ارائه مستندات مربوط به تعیین روایی و پایایی مقیاس سرمایه روان شناختی تحصیلی انجام گرفت. این مقیاس بر روی دانش آموزان دوره های اول و دوم متوسطه شهرستان منوجان اجرا شد. تعداد ۲۶۰ نفر به روش نمونه گیری تصادفی مرحله ای انتخاب شدند و به سؤالات پرسشنامه پاسخ دادند. برای بررسی روایی و تعیین ساختار عاملی پرسشنامه از تحلیل عامل تأییدی مرتبه اول و دوم استفاده شد. نتایج نشان داد در تحلیل عامل تأییدی هر چهار عامل لحاظ شده بر اساس مبانی نظری مورد تأیید قرار گرفت. روایی ملاکی از طریق محاسبه همبستگی با نمره پرسشنامه سرمایه روان شناختی لوتانز (۲۰۰۷) بررسی شد و رضایت بخش بود. با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه بررسی شد و ضریب پایایی کل برابر با ۰/۹۲ حاصل شد؛ بنابراین می توان در پژوهش های مربوط به سرمایه روان شناختی تحصیلی از آن بهره برد.

کلیدواژه ها: روایی، پایایی، تحلیل عامل تأییدی، سرمایه روان شناختی تحصیلی، نوجوانان.

^۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

^۲. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول). charyhos@yahoo.com

^۳. استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

^۴. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

مقدمه

سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان یکی از مباحث مهم روانشناسی مثبت‌گرا، رفتار، اعمال و افکار اکتسابی و قابل‌پرورش را شامل شده (لوتانز^۱، ۲۰۰۲) و به‌عنوان یک حالت روان‌شناختی مثبت برای تغییر احساسات و شرایط زندگی انسان به‌سوی وضعیتی مطلوب‌تر در هر گروه و شرایط سنی معرفی شده است. سرمایه روان‌شناختی که افراد را قادر می‌سازد با داشتن اعتماد به‌نفس برای تلاش و موفقیت در وظایف چالش‌برانگیز (خودکارآمدی^۲) پیش بروند، ایجاد صفت مثبت در مورد موفقیت در حال و آینده (خوش‌بینی^۳)، پابندی به اهداف در موقع لزوم، هدایت مسیرها به اهداف (امید^۴) برای دستیابی به موفقیت و درنهایت حفظ مقاومت و سرسختی در زمان قرارگیری در معرض مشکلات و حتی فراتر از آن کسب موفقیت (تاب‌آوری^۵) مشخص می‌شود (لوتانز و یوسف^۶، ۲۰۱۷). این چهار بُعد؛ یعنی خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی و تاب‌آوری که مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی را تشکیل می‌دهند؛ موجب مثبت‌نگری در مورد موفقیت در حال و آینده، پشتکار و امیدواری در مورد اهداف و موفقیت در دستیابی به آنها، اطمینان از کارآمدی و توانایی و تلاش خود در تکالیف چالش‌برانگیز، موفقیت در دستیابی به آنها و انعطاف‌پذیری در مورد راه‌های برخورد با امور و راه‌های کسب موفقیت، رشد و شکوفایی (پترسون، بالتزار، والدمن و تاجر^۷، ۲۰۰۸) افراد می‌شوند.

مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی باهم ترکیب می‌شوند و یک سازه سطح بالا به نام سرمایه روان‌شناختی را به وجود می‌آورند. سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان یک سازه کلی، مرکب از مجموعه‌ی اجزا شامل امیدواری، خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری است به‌طوری‌که وقتی برآیند تمام این مؤلفه‌ها به‌طور هم‌زمان مورد توجه قرار گیرند، تأثیر بسیار

-
1. Luthans
 2. self-efficacy
 3. optimism
 4. hope
 5. resilience
 6. Youssef
 7. Peterson, Balthazard, Waldman & Thatcher

بیشتری بر عملکرد فرد دارند تا زمانی که به‌طور مجزا مورد توجه قرار گیرند (لوتانز، یوسف و اولیو^۱، ۲۰۰۷). بر این اساس، مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی تأثیر هم‌افزایی^۲ روی یکدیگر دارند.

رویکردهای نظری و تحقیقات انجام‌شده در زمینه سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان سازه‌ای جدید در رفتار سازمانی مثبت‌نگر توسط لوتانز (۲۰۰۲) برای توصیف عملکرد منابع سازمانی جریان پیدا کرد. پژوهش‌ها از این سازه به‌عنوان یک سازه محوری و هم‌یک سازه چندبعدی در دانش سازمانی حمایت می‌کند (آووی^۳، لوتانز و یوسف، ۲۰۱۰). با اینکه محققان تلاش کرده‌اند که این متغیر را در حوزه‌های مختلف مورد مطالعه قرار دهند و کاربردهای مختلف آن را در گروه‌های سنی متفاوت بررسی کنند، به لحاظ کاربردی خلأهایی وجود دارد به‌طوری‌که لوتانز و همکاران (۲۰۰۷)، از پژوهشگران حوزه‌های دیگر، دعوت به انجام پژوهش‌هایی در مورد سرمایه روان‌شناختی کرده‌اند. پژوهش‌ها درباره این متغیر رو به افزایش است، اما بخش اعظم ادبیات پژوهشی تاکنون به بررسی سرمایه روان‌شناختی در بزرگسالان و رفتار سازمانی مثبت اختصاص یافته است (افضل، مالیک نجما و عطا^۴، ۲۰۱۴). برخی از شواهد حاکی از آن است که حوزه‌های مورد مطالعه به ابعاد مختلفی از هریک از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی اشاره می‌کنند، حوزه‌های تحصیلی نظیر خودکارآمدی تحصیلی^۵ (بندورا^۶، ۱۹۹۷؛ الیاس^۷، ۲۰۰۸ و آلتونسوی^۸، ۲۰۱۰)، تاب‌آوری تحصیلی^۹ (مارتین^{۱۰}، ۲۰۰۱؛ ماستن^{۱۱}، ۲۰۰۴)، خوش‌بینی تحصیلی^{۱۲}

1. Luthans, Youssef & Avolio
2. Synergistic
3. Avey
4. Afzal, Malik Najma & Atta
5. academic self-efficacy
6. Bandura
7. Elias
8. Altunsoy
9. academic resiliency
10. Martin
11. Masten
12. academic optimism

(هوی، تارتر و ولفولک هوی^۱، ۲۰۰۶) و امید تحصیلی^۲ (اسنایدر و همکاران^۳، ۲۰۰۲؛ پکران، ۲۰۰۶؛ لوی، ایناو، زیو، راسکاینند و مارگاریت^۴، ۲۰۱۳) را می‌توان به‌عنوان زمینه‌های برجسته مطالعه خاطر نشان کرد. با توجه به این، شاید بتوان با ادغام این حیطه‌ها و منابع در حوزه تحصیلی، چگونگی عملکرد این سازه‌ها در ارتباط با یکدیگر و با در نظر گرفتن مشترکات آن‌ها، به‌عنوان سرمایه روان‌شناختی تحصیلی^۵ مورد پژوهش قرار داد؛ با توجه به آنچه بیان شد آیا می‌توان گفت سازه سرمایه روان‌شناختی تحصیلی از چهار مؤلفه خودکارآمدی تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی، امید تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی تشکیل می‌شود؟ این مسئله‌ای است که باید مورد پژوهش و سنجش قرار گیرد.

یکی از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی تحصیلی خودکارآمدی تحصیلی است. مفهومی روان‌شناختی که شامل توانایی انطباقی فرد در جریان انجام تکلیف و باورهای فرد درباره توانایی‌ها و نتایج تلاش‌هایش به‌عنوان یک الگوی رفتاری بزرگ است؛ اطمینان و باور فرد نسبت به توانایی‌های خود در کنترل افکار، احساس‌ها، فعالیت‌ها و عملکرد مؤثر در موقعیت‌های استرس‌زا است (کاپرارا، ریگالیا و اسکاین^۶، ۲۰۰۲).

دومین مؤلفه امید تحصیلی است که مشابه با خودکارآمدی تحصیلی نوعی باور یا انتظار تحصیلی است. باوری که به‌واسطه آن فرد انتظار دارد در ارتباط با تحصیل خود به نتایج مثبتی دست یابد (لوی و همکاران، ۲۰۱۳). امید تحصیلی احساس قادر بودن در جهت یافتن یا ایجاد مسیر موفقیت برای دستیابی به اهداف تحصیلی است (سامانی و سهرابی، ۲۰۱۱).

خوش‌بینی تحصیلی سومین مؤلفه سرمایه روان‌شناختی تحصیلی است که با عبارت‌های خوش‌بینی آموزشی یا علمی^۷ نیز مطرح شده است این مؤلفه به تمایلات

-
1. Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy
 2. academic hopefulness
 3. Snyder
 4. Levi, Einav, Ziv, Raskind & Margalit
 5. academic psychological capital
 6. Caprara, Regalia & Scabini
 7. Scientific Optimism

شخصی یک فرد، نگرش عمومی، داشتن حس مثبت نسبت به آینده مربوط نمی‌شود بلکه خاص آموزش و یادگیری است و باور فرد به این است که می‌تواند عملکرد خوبی در حوزه تحصیل داشته باشد (هوی، تارتر و وولفلک هوی، ۲۰۰۶). خوش‌بینی تحصیلی هم متغیری جمعی و هم فردی؛ شامل ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری است که از تعامل بین حس کارآمدی جمعی (بندورا، ۱۹۹۷) اعتماد (گلمن^۱، ۲۰۰۰) و تأکید تحصیلی (نظریه گادارد، سویت لند و هوی^۲؛ ۲۰۰۰) به‌عنوان بخشی از سلامت سازمانی مدارس ایجاد شده است (چراغی‌خواه، عرب‌زاده و کدیور، ۱۳۹۴).

درنهایت چهارمین مؤلفه سرمایه روان‌شناختی تحصیلی تاب‌آوری تحصیلی است که به بالا بردن احتمال موفقیت در مدرسه و دیگر حوزه‌های موفقیت؛ کمالات و فضائل، علی‌رغم شرایط ناگوار محیطی، ویژگی‌های صفتی فرد و تجربیات ناگوار اشاره دارد (موریسن و آلن^۳، ۲۰۰۷).

مطالعات انجام‌شده در مورد سرمایه روان‌شناختی مرتبط با تحصیل، اغلب سرمایه روان‌شناختی را به‌عنوان یک عامل سلامت روان و بهزیستی در دانشجویان بررسی کرده‌اند و کمتر به جنبه‌های آموزشی و تحصیلی آن توجه کرده‌اند. تمیز بین مسائل روان‌شناختی و تحصیلی در دانش‌آموزان حائز اهمیت است، زیرا برخی از دانش‌آموزان به لحاظ تحصیلی موفق هستند اما عزت‌نفس اندک و شایستگی اجتماعی ضعیفی دارند؛ در مقابل ممکن است برخی به لحاظ عاطفی بسیار مقاوم باشند و عملکرد تحصیلی ضعیفی داشته باشند. از آنجایی که نوجوانان وقت زیادی از شبانه‌روز را در مدرسه می‌گذرانند، توجه به موضوعات سلامت روان‌شناختی آنان در مدرسه می‌تواند به کمتر شدن مشکلات آنان در تحصیل و در آینده منجر گردد. اهمیت سلامت دانش‌آموزان به‌عنوان آینده‌سازان کشور، منجر به ارتقای سلامت روان جامعه شده و ارزشمند است (کلانتری هرمزی، ۱۳۹۹). از همین روی،

-
1. Golman
 2. Goddard, Sweetland & Hoy
 3. Morrison & Allen

پژوهش در حوزه تحصیلی برای برخی سازه‌ها از جمله سرمایه روان‌شناختی حائز اهمیت است.

ابزاری که در بیشتر پژوهش‌ها درباره سرمایه روان‌شناختی مورد استفاده قرار گرفته است پرسشنامه ۲۴ سؤالی لوتانز (۲۰۰۷) است که در فرهنگ‌های گوناگون و جوامع مختلف به طور گسترده مورد استفاده قرار گرفته است و روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفته است. میزان ارتباط خرده مقیاس‌های امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری با سرمایه روان‌شناختی بسیار بالا گزارش شده است (لوتانز، آوولیو، آوی و نورمن، ۲۰۰۷). آن‌ها آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های امید، تاب‌آوری، خودکارآمدی، خوش‌بینی و درنهایت برای کل مقیاس به ترتیب، ۰/۷۲، ۰/۷۱، ۰/۷۵، ۰/۷۴ و ۰/۸۸ گزارش کردند. با توجه به اینکه پرسشنامه یاد شده مختص محیط کاری و سازمانی است و پژوهش‌های حوزه سرمایه روان‌شناختی تحصیلی در نوجوانان با کمبود ابزار ویژه این سازه مواجه هستند؛ با توجه به تعریفی که از سرمایه روان‌شناختی تحصیلی به‌عنوان ترکیبی از چهار مؤلفه خودکارآمدی تحصیلی، امید تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی بیان شد برای سنجش نیز می‌توان از ترکیب ابزارهای سنجش این چهار مؤلفه استفاده کرد.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی پاتریک، هیکس و رایان (۱۹۹۷) یک ابزار خود گزارش دهی است که منعکس‌کننده ادراک دانش‌آموزان از شایستگی‌شان در انجام تکالیف کلاس است. برای سنجش امیدواری تحصیلی نیز از مقیاس امیدواری حوزه‌های خاص با ۴۸ گویه که با توجه به نظریه امید اسنایدر (۱۹۹۱) و مقیاس ۱۲ آیتی سنجش امیدواری توسط سیمپسون (۱۹۹۹) ساخته شده است و شش حوزه اجتماعی، تحصیلی، خانوادگی، روابط عاشقانه، اشتغال و فعالیت‌های اوقات فراغت را می‌سنجد، استفاده می‌شود. شری و اسنایدر (۲۰۰۴) جهت مطالعه حوزه تحصیلی، زیر مقیاس امید تحصیلی را از این مقیاس انتخاب و با عنوان امیدواری تحصیلی نام‌گذاری کردند. در ایران این پرسشنامه توسط سامانی و سهرابی (۲۰۱۱) هنجاریابی شده که شامل ۹ گویه است.

پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی (اسچنن موران و همکاران، ۲۰۱۳) شامل سه مؤلفه و ۲۸ سؤال است. پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی توسط مارتین و مارش (۲۰۰۶) برای سنجش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در شرایط برخورد با موانع، چالش‌ها و شرایط فشار و استرس تحصیلی ساخته شد. این مقیاس را اولین بار مارتین (۲۰۰۳) طراحی کرد. این پرسشنامه در واقع سه مؤلفه را می‌سنجد که شامل مشارکت در کلاس، لذت از مدرسه و اعتماد به نفس کلی است.

به این ترتیب برای تهیه ابزار سرمایه روان‌شناختی تحصیلی، انجام پژوهش در یک نمونه ایرانی با هدف هنجاریابی مقیاس سرمایه روان‌شناختی تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدنظر قرار گرفت. همچنین با توجه به نبود مقیاسی برای سنجش سرمایه روان‌شناختی تحصیلی در نوجوانان این پژوهش به انجام رسید. لازم به یادآوری است که نوجوانان در دوره‌ای همراه با استرس‌های زیاد ناشی از تغییرات سریع جسمانی، شناختی و اجتماعی قرار دارند؛ دوره‌ای که می‌تواند اثرات سوئی بر کارآمدی و شکوفایی استعدادها و شکل‌گیری شخصیت آنان داشته باشد؛ بنابراین، کمک به نوجوان در مسیر رشد و گسترش مهارت‌های موردنیاز برای زندگی بهتر، افزایش تاب‌آوری در برخورد با مشکلات و حل آن‌ها و همچنین کمک به آن‌ها در رشد و تکامل مهارت‌های اجتماعی برای سازگاری موفقیت‌آمیز در جامعه، حائز اهمیت ویژه‌ای است (دهقان نژاد، حاج حسینی و اژه‌ای، ۱۳۹۶). چنین امری مستلزم سنجش دقیق سازه‌های مدنظر برای برنامه‌ریزی و اقدام است. خلاصه آنکه این پژوهش در پی یافتن پاسخی برای این سؤال است که آیا مقیاس سرمایه روان‌شناختی تحصیلی از روایی و پایایی قابل قبول برخوردار است؟

روش

جامعه پژوهش حاضر که برای تکمیل تکالیف مربوط به یک رساله دکتری انجام شد، شامل همه دانش‌آموزان پایه نهم و یازدهم شهر منوجان در استان کرمان بود. این دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. مشارکت‌کنندگان در

پژوهش، بر اساس نظر کلاین^۱ (۲۰۱۱) به تعداد ۲۶۰ نفر از ۷۳۲ دانش‌آموز پیش‌گفته بودند که به شیوه تصادفی انتخاب شدند. در گام نخست، برای معرف بودن هر چه بیشتر گروه مشارکت‌کنندگان، به صورت تصادفی یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه متوسطه اول و دو دبیرستان دخترانه و دو دبیرستان پسرانه متوسطه دوم انتخاب شدند. آنگاه، دانش‌آموزان پایه نهم متوسطه اول و دانش‌آموزان پایه یازدهم متوسطه دوم پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. در مجموع، ۲۵۳ پرسشنامه بدون نقص در تحلیل‌های آماری مورد استفاده قرار گرفت.

برای تدوین پرسشنامه، ابتدا مطالعات پیشین سرمایه روان‌شناختی مرور شد و پس از بررسی مؤلفه‌های آن در حوزه تحصیلی و ملاحظه پرسشنامه‌هایی که در این حوزه مورد پژوهش قرار گرفته بودند؛ با هدایت کمیته راهنمایی رساله، تهیه پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی تحصیلی در جامعه ایرانی و بررسی روایی و پایایی آن مورد توجه قرار گرفت. در ادامه مشخصات ابزارهایی که به عنوان مبنای تدوین پرسشنامه حاضر، مورد استفاده قرار گرفته‌اند، ارائه شده است.

اولین ابزاری که به عنوان مبنای تهیه و تدوین، پرسشنامه مورد بحث در این پژوهش مورد استفاده واقع شد، پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی^۲ (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷) با زمینه کاربردی در محیط‌های حرفه‌ای بود. این آزمون از چهار خرده‌مقیاس امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تشکیل شده است. هر خرده‌مقیاس شش گویه دارد. خرده‌مقیاس خوش‌بینی به مواردی چون باور و اطمینان در دستیابی به نتایج مطلوب اشاره دارد. خرده‌مقیاس خودکارآمدی به اطمینان داشتن به توانایی و باور به قدرت داشتن در غلبه بر تکالیف چالش‌برانگیز اشاره دارد. گویه‌های خرده‌مقیاس امیدواری، به داشتن امید حتی در بدترین شرایط و عزم راسخ برای رسیدن به اهداف شخصی اشاره دارد. خرده‌مقیاسی که برای سنجش ظرفیت روانی مثبت برای جهش از مصیبت به سوی تغییرات مثبت طراحی شده است، خرده‌مقیاس تاب‌آوری نام دارد. نتایج تحلیل عاملی، روایی سازه پرسشنامه را

1. Kline

2. Psychological Capital Questionnaire [PCQ]

برای سازندگان آن تأیید کرد. در چهار نمونه مورد بررسی لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های خوش‌بینی، ۰/۷۴، ۰/۶۹، ۰/۷۶، ۰/۷۹، برای خودکارآمدی، ۰/۷۵، ۰/۸۴، ۰/۸۵، ۰/۷۵، برای امیدواری، ۰/۷۲، ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۶ و برای تاب‌آوری، ۰/۷۱، ۰/۷۱، ۰/۶۶، ۰/۷۲ گزارش شده که نسبت خبی دو این آزمون برابر با ۲۴/۶ بوده و آماره‌های CFI, RMSEA در مدل بررسی شده توسط آنان به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۰۸ هستند (لوتانز و آلیو، ۲۰۰۷). در ایران پژوهش‌های بسیاری روایی و پایایی این پرسشنامه را مورد بررسی قرار داده‌اند. رجایی، نادری و جعفری (۱۳۹۶) ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس را بر روی کارکنان آموزش و پرورش مورد بررسی قرار داده‌اند. همسو با نتایج لوتانز و همکاران، ضرایب آلفای کرونباخ برای مقیاس سرمایه روان‌شناختی برابر ۰/۸۹ و برای خرده مقیاس‌های خوش‌بینی، ۰/۷۰، امید، ۰/۸۳، تاب‌آوری، ۰/۷۳ و خودکارآمدی ۰/۸۷ بودند که رضایت‌بخش ارزیابی شده‌اند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مدل چهار عاملی این ابزار را برخوردار از شاخص‌های برازش مطلوبی گزارش کرده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

دومین ابزار مبنای تهیه پرسشنامه سنجش سرمایه روان‌شناختی تحصیلی در پژوهش حاضر، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی پاتریک، هیکس و رایان (۱۹۹۷) بود که باورهای خودکارآمدی تحصیلی یادگیرندگان را بر اساس رفتارهای تحصیلی عمومی‌تر اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه دارای ۵ گویه است که در مورد خودکارآمدی تحصیلی تنظیم شده است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه، ۰/۷۸ گزارش شده است (میگلی و همکاران، ۲۰۰۰). در ایران، پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۶۵ و با روش تنصیف اسپیرمن براون، ۰/۵۹ گزارش شده است (هاشمی شیخ‌شبان، ۱۳۸۰). بعلاوه، در مطالعه‌ای دیگر، پایایی این پرسشنامه، با ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۷۳ گزارش شده است (حاجی یخچالی، ۱۳۸۰). در مطالعه دیگری برای بررسی پایایی خودکارآمدی از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شده که آلفای کرونباخ، ۰/۷۳، تنصیف ۰/۶۶ و پایایی

کل آن، ۰/۷۰ به دست آمده است (فرامرزی، مکتبی، قاسمی خواه و فرزادی، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر روایی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی شد. نتایج تحلیل به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس، وجود یک عامل در گویه‌ها را نشان داد. مقدار KMO برابر ۰/۷۳ و ضریب کرونر بارتلت برابر ۲۱۴/۹۰ بود که نشان از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی گویه‌ها را داشت. پایایی این پرسشنامه از روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد.

یکی دیگر از ابزارهای زیربنایی برای تهیه پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی در این پژوهش، مقیاس امیدواری حوزه‌های خاص بود که با ۴۸ گویه توسط سیمپسون (۱۹۹۹) با توجه به نظریه امید اسنایدر (۱۹۹۱) و مقیاس سنجش امیدواری ساخته شده و شش حوزه اجتماعی، تحصیلی، خانوادگی، روابط عاشقانه، اشتغال و فعالیت‌های اوقات فراغت را می‌سنجد. شری و اسنایدر (۲۰۰۴) جهت مطالعات حوزه تحصیلی، مقیاس امید تحصیلی را از این مقیاس انتخاب و نام‌گذاری کردند. مقیاس امید تحصیلی دو عامل تفکرات رویه‌ای^۱ و تفکرات عاملیتی^۲ را می‌سنجد. در تحقیقات انجام شده بر روی مقیاس امیدواری حوزه‌های خاص توسط مک‌براید و همکاران (۲۰۰۷)، کمپیل و کاون (۲۰۰۱) روایی و پایایی آن با آلفای کرونباخ بالای ۰/۸۹ گزارش شده است. در ایران این پرسشنامه توسط سامانی و سهرابی (۲۰۱۱) هنجاریابی شده که نسخه نهایی آن شامل ۹ گویه است. سهرابی و سامانی (۲۰۱۱) این مقیاس را بر روی دانش‌آموزان شهر شیراز هنجاریابی کردند و ضریب آلفای کرونباخ برای دو بعد رویه‌ها و عاملیت به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۷۵ گزارش کردند. در پژوهش حاضر از روش تحلیل عاملی اکتشافی برای بررسی روایی پرسشنامه امیدواری تحصیلی استفاده شد. نتایج تحلیل به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس وجود دو عامل در گویه‌ها را نشان داد. مقدار KMO برابر ۰/۸۴ و ضریب کرونر بارتلت برابر ۳۹۷/۵۴۸ بود که نشان از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی

1. pathway
2. agency

گویه‌ها را داشت. ضریب پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ $0/76$ به دست آمد. همچنین، پایایی عامل رویه‌ها $0/72$ و عامل عاملیت $0/56$ محاسبه شد.

پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی نیز یکی از ابزارهایی بود که مبنای تدوین ابزار نهایی در پژوهش حاضر قرار گرفت. این پرسشنامه توسط اسپن موران و همکاران (۲۰۱۳) طراحی شده و شامل سه مؤلفه و ۲۸ سؤال است و شامل سه خرده‌مقیاس تأکید تحصیلی (۸) گویه، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (۱۰ گویه) و یگانگی به مدرسه (۱۰ گویه) است. اسپن موران و همکاران (۲۰۱۳) ضریب پایایی این پرسشنامه را در سه خرده‌مقیاس اعتماد به معلمان $0/93$ ، تأکید تحصیلی $0/96$ و یگانگی با محیط مدرسه $0/95$ گزارش کرده‌اند. در ایران، چراغی خواه عرب زاده و کدیور (۱۳۹۴) پایایی برای سه خرده‌آزمون اعتماد به کادر آموزشی $0/87$ ، برای تأکید تحصیلی $0/89$ و یگانگی با محیط مدرسه $0/93$ و برای کل پرسشنامه $0/91$ را نشان داد. قدم پور، امیریان، خلیلی گشنیگانی و نقی بیرانوند (۱۳۹۶) در پژوهش خود که به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی پرداختند نشان دادند آلفای کرونباخ سه مؤلفه فرعی مقیاس خوش‌بینی یعنی تأکید تحصیلی $0/95$ ، اعتماد دانش‌آموز به معلم $0/85$ و یگانگی به مدرسه $0/90$ و همچنین ضریب آلفای کل پرسشنامه $0/96$ است. در پژوهش حاضر روایی مقیاس خوش‌بینی تحصیلی با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی محاسبه شد. وجود یک عامل در گویه‌ها نشان داده شد. مقدار KMO برابر $0/90$ و ضریب کرونباخ $0/91$ بود. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ $0/91$ به دست آمد.

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی که توسط مارتین و مارش (۲۰۰۶) برای سنجش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در شرایط برخورد با موانع، چالش‌ها و شرایط فشار و استرس تحصیلی ساخته شده، ابزار دیگری بود که برای تدوین پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی مورد استفاده قرار گرفت. این مقیاس را اولین بار مارتین (۲۰۰۳) طراحی کرد. این پرسشنامه شامل ۶ گویه است. این پرسشنامه در واقع سه مؤلفه را می‌سنجد که شامل

مشارکت در کلاس، لذت از مدرسه و اعتماد به نفس کلی است. در ایران، هاشمی (۱۳۹۰) برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ و برای سنجش روایی از تحلیل عوامل استفاده کرد. همچنین در پژوهشی دیگر (یوسفی کوره‌چی طسوج، ۱۳۹۶) ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس تاب‌آوری مارتین و مارش (۲۰۰۶) را با روش تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج پژوهش ثبات ساختار عاملی و روایی آن را در دانش‌آموزان نشان داد که شاخص KMO برابر ۰/۷۵ گزارش داد؛ و به منظور بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفا ۰/۷۴ به دست آمد (یوسفی کوره‌چی طسوج، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر روایی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی محاسبه شد. نتایج، وجود یک عامل در گویه‌ها را نشان داد. پایایی این پرسشنامه از روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد.

همان‌طور که پیش‌تر بیان شد با مرور مطالعات پیشین سرمایه روان‌شناختی و بررسی مؤلفه‌های آن در حوزه تحصیلی و ملاحظه پرسشنامه‌هایی که شرح مختصر آن از نظر گذشت، تهیه پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی تحصیلی در جامعه ایرانی و بررسی روایی و پایایی آن مورد توجه قرار گرفت. در ادامه و به منزله‌ی یافته‌های این پژوهش، نتایج مربوط به تدوین پرسشنامه حاضر، ارائه شده است.

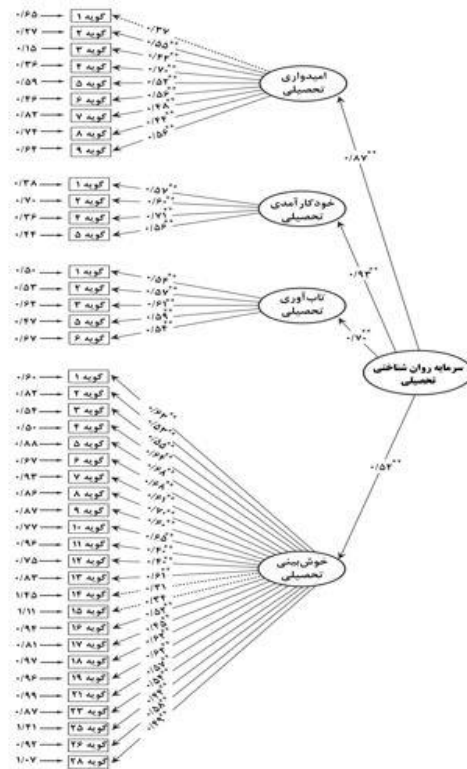
یافته‌ها

پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی تحصیلی از ترکیب چهار پرسشنامه ساخته شده است. در این زمینه، تحلیل عامل مرتبه دوم گرفته شد که این تحلیل عامل نیز نشان داد که می‌توان چهار پرسشنامه امیدواری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در یک عامل کلی تحت عنوان سرمایه روان‌شناختی تحصیلی مدنظر قرارداد. پیش از اجرای تحلیل عاملی، شاخص کفایت نمونه‌گیری و مقدار آزمون کرویت بارتلت محاسبه گردید. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بالاتر از ۱ بود. مقدار KMO برابر ۰/۷۵ و ضریب کرویت بارتلت برابر ۲۵۸/۹۶ ($p < ۰/۰۰۰۱$) بود که نشان از کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی گویه‌ها را داشت (جدول ۱).

جدول ۱- تحلیل عامل اکتشافی مقیاس سرمایه روان‌شناختی تحصیلی

| گویه‌ها | عامل ۱ | ارزش ویژه | درصد واریانس | واریانس کل |
|---------|--------|-----------|--------------|------------|
| ۱ | ۰/۸۱ | ۲/۳۵ | ۵۸/۷۷ | |
| ۲ | ۰/۸۳ | ۰/۶۹ | ۱۷/۲۷ | ۵۸/۷۷ |
| ۳ | ۰/۷۴ | ۰/۵۸ | ۱۴/۵۴ | |
| ۴ | ۰/۶۸ | ۰/۳۸ | ۹/۴۰ | |

ضریب پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ $0/92$ به دست آمد. همچنین، برای بررسی بیشتر از روش تحلیل عامل تائیدی مرتبه دوم نیز استفاده شد تا چهار عامل مورد تائید قرار گیرد. در تحلیل عامل مرتبه دوم فرض بر این است که متغیرهای پنهان خود بازتابی از سطح دیگری از مفهوم هستند و می‌توانند مفهومی کلی‌تر را در سطح ثانویه و بالاتر نشان دهند (گتیگنان، ۲۰۱۳). شکل ۱- نتایج تحلیل عامل تائیدی مرتبه دوم را نشان می‌دهد.



شکل ۱- تحلیل عامل تاییدی مرتبه دوم سرمایه روان شناختی تحصیلی

جدول ۲- شاخص های برازش مدل مقیاس سرمایه روان شناختی تحصیلی

| شاخص برازش | نام شاخص آماری | اختصار | نمره | مقدار مطلوب |
|--------------|---------------------------------|----------|------|-----------------|
| برازش مطلق | مجذور خی | χ^2 | ۱/۳۸ | $\alpha > 0.05$ |
| | نیکویی برازش | GFI | ۰/۸۴ | ≥ 0.90 |
| | نیکویی برازش تعدیل شده | AGFI | ۰/۸۲ | ≥ 0.90 |
| برازش تطبیقی | شاخص برازش تطبیقی | CFI | ۰/۹۱ | ≥ 0.90 |
| | شاخص برازش فزاینده | IFI | ۰/۹۱ | ≥ 0.90 |
| | ریشه میانگین مربعات خطای برآورد | RMSEA | ۰/۰۴ | ≤ 0.08 |
| | احتمال نزدیکی برازندگی | PCLOSE | ۰/۹۹ | > 0.05 |

شاخص‌های برآزش مدل فوق طبق جدول ۲ نشان دادند که مدل از برآزش مطلوبی برخوردار است. با توجه به این که پرسشنامه ترکیبی از چند پرسشنامه است روایی همگرا و افتراقی آن نیز محاسبه شد. روایی همگرا و افتراقی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی تحصیلی از طریق بررسی همبستگی گویه‌های هر پرسشنامه با عامل خودش (جدول-۳) واریسی شد. میانگین ضرایب همبستگی گویه‌های عامل امیدواری تحصیلی با نمره کل این عامل ۰/۶۰؛ میانگین ضرایب همبستگی گویه‌های عامل خودکارآمدی تحصیلی با نمره کل این عامل ۰/۶۶؛ میانگین ضرایب همبستگی گویه‌های عامل تاب‌آوری تحصیلی با نمره کل آن ۰/۶۵؛ میانگین ضرایب همبستگی گویه‌های عامل خوش‌بینی تحصیلی با نمره کل این عامل برابر ۰/۶۱ است که این امر را می‌توان نشان از روایی همگرای مطلوب تلقی کرد.

جدول ۳- روایی همگرای مقیاس سرمایه روان‌شناختی تحصیلی

| عوامل | میانگین ضرایب همبستگی |
|------------------------------|-----------------------|
| امیدواری تحصیلی با نمره کل | ۰/۶۰ |
| خودکارآمدی تحصیلی با نمره کل | ۰/۶۶ |
| تاب‌آوری تحصیلی با نمره کل | ۰/۶۵ |
| خوش‌بینی تحصیلی با نمره کل | ۰/۶۱ |

در کنار روایی همگرا، روایی افتراقی نیز مطابق جدول-۴ مدنظر قرار گرفت؛ که نشان داده شد ضرایب همبستگی بین عوامل امیدواری تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی ۰/۶۱، با تاب‌آوری تحصیلی ۰/۴۶ و با خوش‌بینی تحصیلی ۰/۳۵ بود که از ضرایب همبستگی در مرحله اول (روایی همگرا) به‌غیر از همبستگی با خودکارآمدی تحصیلی کمتر بود. همچنین، ضرایب همبستگی بین خودکارآمدی تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی ۰/۴۵ و با خوش‌بینی تحصیلی ۰/۴۲ بود که از ضرایب همبستگی در مرحله اول (روایی همگرا) کمتر بود. افزون بر این مشخص شد که ضریب همبستگی تاب‌آوری تحصیلی با خوش‌بینی تحصیلی ۰/۳۸ بود که از ضرایب همبستگی در مرحله اول (روایی همگرا) کمتر بود. تمام این موارد نشان از مطلوب بودن روایی افتراقی دارد.

جدول ۴- روایی واگرایی مقیاس سرمایه روان‌شناختی تحصیلی

| ضرایب همبستگی | عوامل |
|---------------|--------------------------------------|
| ۰/۶۱ | امیدواری تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی |
| ۰/۴۶ | امیدواری تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی |
| ۰/۳۵ | امیدواری تحصیلی با خوش‌بینی تحصیلی |
| ۰/۴۵ | خودکارآمدی تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی |
| ۰/۴۲ | خودکارآمدی تحصیلی با خوش‌بینی تحصیلی |
| ۰/۳۸ | تاب‌آوری تحصیلی با خوش‌بینی تحصیلی |

علاوه بر این، روایی ملاکی از طریق محاسبه همبستگی با پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی مدنظر قرار گرفت. ضریب همبستگی نمره کل این پرسشنامه با پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی ۰/۶۵ به دست آمد که نشان از روایی مطلوب و تناسب پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی تحصیلی با پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی دارد. همبستگی بین زیرمقیاس‌های پرسشنامه‌ها با یکدیگر نیز از ۰/۳۵ تا ۰/۵۰ متغیر بود که این نیز نشان از روایی ملاکی مطلوب دارد. همچنین ضریب همبستگی پیرسون این پرسشنامه با پرسشنامه لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) ۰/۶۹ به دست آمد.

بحث و نتیجه‌گیری

دانش‌آموزان برای ورود به دنیای بزرگ‌سالی، اعم از زندگی اجتماعی یا محیط‌های دانشگاهی باید در مدرسه سرمایه روان‌شناختی تحصیلی کسب کنند، سرمایه‌ای که ورود آنان را به اجتماع سازمانی و دانشگاهی تسهیل کند. مدرسه به‌عنوان نهاد آموزش و یادگیری سهم قابل توجهی در تربیت و سرمایه‌گذاری نیروی انسانی در همه ابعاد دارد، اطمینان از کیفیت مطلوب عملکرد آن به‌منظور جلوگیری از هدر رفت سرمایه انسانی و روانی و داشتن توانایی رقابت در دنیای آینده که در آن سلامت سرمایه‌های آن برای ادامه حیات سازمان ضروری است، اهمیت قابل توجهی دارد (عزیزپوریان و همکاران، ۱۳۹۷). در مطالعه حاضر، سرمایه روان‌شناختی تحصیلی به‌عنوان یک حالت روان‌شناختی مثبت

برای تغییر احساسات و شرایط زندگی فرد به‌سوی وضعیتی مطلوب‌تر در دوران تحصیل تعریف می‌شود. در چنین شرایطی، افراد دارای این سرمایه از خود کارآمدی در تحصیل، باور یا انتظار نسبت به موفقیت‌های تحصیلی (امید تحصیلی) و باور نسبت به این که می‌تواند عملکرد خوبی در حوزه تحصیل داشته باشد (خوش‌بینی تحصیلی) و همچنین علی‌رغم شرایط سخت و دشوار محیطی احتمال موفقیت خود در تحصیل را بالا ببرند (تاب‌آوری تحصیلی) بهره‌مندند. با توجه به اهمیت سرمایه روان‌شناختی در دوران تحصیل برای نوجوانان، موضوع ضروری برای رسیدن به این هدف، اندازه‌گیری سرمایه روان‌شناختی تحصیلی است. پژوهش حاضر به‌منظور بررسی روایی و پایایی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی تحصیلی انجام گرفت.

نتایج تحلیل عاملی برای ارزیابی روایی سازه حاکی از آن بود که پرسشنامه ۴۸ گویه‌ای سرمایه روان‌شناختی تحصیلی به‌طور قابل‌قبولی چهار سازه نظری امید تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی را مورد سنجش قرار می‌دهد. در مجموع، نتایج مطالعه حاضر همسو با نتایج مطالعات (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷؛ کارمونا-هالی، سالانوا، لئورنز و شائوفلی^۱، ۲۰۱۸؛ کارمونا-هالی، سالانوا، لئورنز و شائوفلی، ۲۰۱۹ و مارتینز، منجل، کارمونا و یوسف موزگان^۲، ۲۰۱۹) که باهدف تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی انجام شدند، نشان داد که ساختار عاملی مقیاس‌ها با داده‌ها، برازش قابل‌قبولی دارد. به‌بیان‌دیگر، نتایج مطالعه حاضر مدل نظری سرمایه روان‌شناختی لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) همسویی دارد و آن را مورد حمایت قرار می‌دهد. بر اساس این مدل با ترکیب مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی یک سازه سطح بالا به نام سرمایه روان‌شناختی به وجود می‌آید و این سازه کلی یا سرمایه روان‌شناختی، بزرگ‌تر از مجموعه اجزای خودش یعنی امیدواری، خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری است به‌طوری که وقتی تمام این مؤلفه‌ها به‌طور هم‌زمان مورد توجه قرار گیرند،

-
1. Carmona-Halty, Salanova, Llorens, Schaufeli
 2. Martínez, Meneghel, Carmona-Halty, Youssef-Morgan

تأثیر بسیار بیشتری دارند تا زمانی که به‌طور مجزا مورد توجه قرار می‌گیرند (لوتانز، یوسف و اولیو، ۲۰۰۷). شایان توجه است که در پژوهش حاضر از پرسشنامه‌های خاص بافت‌های تحصیلی که در تحقیقات گذشته شاخص‌های روان‌سنجی آن‌ها مورد آزمون قرار گرفته استفاده شده است و در این زمینه پژوهشی به این شکل انجام نگرفته است.

یافته‌های مطالعه حاضر از نظر پژوهشی، ضرورت تمایزگذاری بین انواع سرمایه روان‌شناختی در بافت‌های مختلف همسو با مطالعات پیشین (داتو و والدز، ۲۰۱۶؛ کارمونا-هالی، سالانوا، لئورنز و شائوفلی، ۲۰۱۸؛ کارمونا-هالی، سالانوا، لئورنز و شائوفلی، ۲۰۱۹ و مارتینز، منجل، کارمونا و یوسف مورگان، ۲۰۱۹) از ایده رویکردی چندبعدی به سرمایه روان‌شناختی به‌ویژه در موقعیت‌های تحصیلی به‌طور تجربی حمایت کرد. به‌طور کلی نتایج مطالعه حاضر قابلیت و تناسب پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی تحصیلی به‌منزله یک ابزار خود گزارش دهی برای سنجش سرمایه روان‌شناختی در بافت تحصیلی را مورد تأکید قرار می‌دهد.

ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ نیز نشان‌دهنده پایایی بالای عوامل بود. با توجه به این یافته‌ها و همسو با نتایج سایر پژوهشگران (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷؛ رجایی، نادی و جعفری، ۱۳۹۶ و قدیمی نوران و یونسی، ۱۳۹۵) که در گذشته ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی را مورد بررسی قرار داده‌اند، پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی تحصیلی حاصل از پژوهش حاضر، این سازه را به‌خوبی موردسنجش قرار می‌دهد و در جامعه دانش‌آموزان دبیرستانی ایرانی پایایی و روایی مناسبی دارد و می‌توان از آن در حوزه تحصیلی و موقعیت‌های پژوهشی و تربیتی استفاده کرد.

اندازه‌گیری سرمایه روان‌شناختی تحصیلی نوجوانان جهت ارتقای آن سرمایه برای متصدیان حوزه آموزش و پرورش و متخصصان علوم تربیتی جهت آماده‌سازی نوجوانان برای ورود به محیط سازمانی و دانشگاهی از ضرورت ویژه برخوردار است. منحصر کردن این مطالعه به دانش‌آموزان شهر منوجان به دلیل کوچک بودن جامعه پژوهش از

محدودیت‌های این پژوهش بود. به‌عنوان پیشنهاد پژوهشی باید یادآور شد که کفایت روان‌سنجی این پرسشنامه می‌تواند به‌وسیله سایر پژوهشگران و در دیگر جوامع آموزشی انجام گیرد تا به شواهد بیشتر و استوارتری در این زمینه دست یافت.

منابع

- چراغی خواه، زهرا؛ عرب زاده، مهدی و کدیور، پروین. (۱۳۹۴). نقش خوش‌بینی تحصیلی، هیجانات تحصیلی و بهزیستی مدرسه در عملکرد ریاضی دانش‌آموزان. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*. ۳، ۲۰-۱۱.
- حاجی یخچالی، علیرضا (۱۳۸۰). بررسی رابطه ساده و چندگانه پیش‌بینی‌های مهم هدف‌گرایی تبصری و رابطه آن با پیامدهای برگزیده‌اش در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- دهقان نژاد، سمانه؛ حاج حسینی، منصوره و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سازگاری اجتماعی و سرمایه روان‌شناختی دختران نوجوان ناسازگار. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۶(۱)، ۶۷-۴۹.
- رجایی، اعظم؛ نادی، محمدعلی و جعفری، علیرضا. (۱۳۹۶). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس سرمایه روان‌شناختی مثبت در بین کارکنان ستادی آموزش و پرورش شهر اصفهان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۸(۳)، ۱۰۸-۹۴.
- عزیزپوریان، علی حسن؛ اسلام‌پناه، مریم؛ کرم‌افروز، محمدجواد؛ ملکیان، فرامرز و کاویانی، الهام. (۱۳۹۸). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه نظام آموزش کارآفرینی در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۹(۳۶)، ۱۹-۴۸.
- فرامرزی، حمید؛ مکتبی، غلامحسین؛ قاسمی خواه، سمیه و فرزادی، فاطمه. (۱۳۹۵). رابطه بین جهت‌گیری‌های انگیزشی و خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی دانشجویان

- پزشکی دانشگاه جندی شاپور اهواز. *فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور*، ۷(۴).
۳۴۶-۳۵۴.
- قدم پور، عزت‌الله؛ امیریان، لیلا؛ خلیلی گشنیگانی، زهرا و نقی بیرانوند، فاطمه. (۱۳۹۶).
بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموز. *فصلنامه
اندازه‌گیری تحصیلی*، ۷(۲۷)، ۴۵-۶۴.
- قدیمی نوران، میترا و یونسی، جلیل. (۱۳۹۵). ساخت و رواسازی مقیاس سرمایه
روان‌شناختی و رابطه آن با بهزیستی ذهنی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۷(۲۵)، ۱۵۹-
۱۸۶.
- کلانتر هرمزی، آتوسا. (۱۳۹۹). فراتحلیل یافته‌های مربوط به اثربخشی درمان‌های شناختی-
رفتاری بر کاهش مشکلات روان‌شناختی دانش‌آموزان. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*،
۳۹(۱۰)، ۱۷-۳۹.
- هاشمی شیخ‌شبانی، اسماعیل؛ نجاریان، بهمن و شکر کن، حسین. (۱۳۸۴). بررسی رابطه
برخی پیش‌آیندهای مهم و مربوط با خودناتوان‌سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای
برگزیده در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های شهر اهواز. *مجله علوم تربیتی و
روان‌شناسی*، ۱۲(۳)، ۷۷-۱۰۰.
- یوسفی کوره‌چی طسوج، پریسا. (۱۳۹۶). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس تاب‌آوری
تحصیلی. *فصلنامه پژوهش‌نامه مطالعات راهبردی علوم انسانی و اسلامی*، ۲(۱۱):
۱۶۲-۱۵۱.
- Afzal, A., Malik Najma, I., & Atta, M. (2014). the moderating role of
positive and negative emotions in relationship between positive
psychological capital and subjective well-being among
adolescents, *International Journal of Research Studies in
Psychology*. 3 (3), 29-42.
- Altunsoy, S. (2010). an assessment of the factors that influence biology
teacher candidates levels of academic self-efficacy, *Procedia
Social and Behavioral Sciences*. 2, 2377.2382.

- Avey, J. B., Luthans, F., & Youssef, C.M. (2010). the additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of Management*, 36, 430-452.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Caprara, G. V., Regalia, C., & Scabini, E. (2002). *Autoefficacia familiar (familiar self efficacy)*. in *la valutazione ell'autoefficacia (self-efficacy assessment)* (ed. G.V. Caprara), pp. 63-86. Edizioni Erickson: Trento.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, W. B. Schaufeli. (2019). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Curr Psychol*. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00227-8>
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, W. B. Schaufeli. (2018). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *J Happiness Stud*.20: 605. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9963-5>
- Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital Predicts academic engagement and well-being in filipino high school students. *Asia-Pacific Edu Res* 25, 399-405 doi:10.1007/s40299-015-0254-1.
- Elias, R. Z. (2008). Anti-intellectual attitudes and academic self-efficacy among business students. *Journal of education for business*, 84(2), 110- 117.
- Gatignon H. (2013). *Statistical Analysis of Management Data*: Springer US.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: a multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702.
- Golman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78, 78-90.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43, 425-446.
- Kline, R.B. (2011). *Principles & practice of structural equation modeling*. Second Edition, New York: The Guilford Press.

- Martínez, I.M., Meneghel, I., Carmona-Halty, M. et al. Curr Psychol (2019). Adaptation and validation to spanish of the psychological capital questionnaire–12 (PCQ–12) in academic contexts. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00276-z>
- Levi, U., Einav, M., Raskind, I., Ziv, O., & Margalit, M. (2013). Helping students with LD to succeed: the role of teachers' hope, sense of coherence and specific self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education*. 28: 427-439.
- Luthans F. 2002. The need for and meaning of positive organizational behavior. *J. Organ. Behav.* 23:695–706.
- Luthans, F., & Youssef, C.M. (2017). Psychological capital: an evidence-based positive approach. *Annu Rev Organ Psychol Organ Behav*. 4:17.1–17.28.
- Luthans, F., Youssef, C.M., & Avolio, B.J. (2007). *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. Oxford University Press, Oxford, UK.
- Martin A. J., Marsh H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. *Psychol. Sch.* 43 267–281. 10.1002/pits.20149.
- Martin, A.J. (2001). Motivation scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian journal of education*, 14, 34-49.
- Masten, A. S. (2004). Fostering the future: Resilience theory and the practice of positive psychology. In P. A. Linley and S. Jozeph and (Eds), *Positive psychology in practice*. Hoboken: New Jersey, 521-539.
- Middleton, M.J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*. 89(4), 710-18.
- Morrison, M. G., & Allen, R. M. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 46(2), 162–169.
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18: 315–341.

- Peterson, S.J., Balthazard, P. A., Waldman, D.A., & Thatcher, R.W. (2008). Neuroscientific implications of psychological capital. *Organ. Dyn.* 37:342–53.
- Shorey, H.S., & Snyder, C.R. (2004) Development and validation of the domain hope scale revised. Unpublished manuscript, University of Kansas, Lawrence, Kansas.
- Simpson S. (1999). *Validation of the domain specific hope scale: exploring hope in life domains dissertation*. Lawrence: University of Kansas.
- Snyder, C. R. (1999). “Hope, goal blocking thoughts, and test-related anxieties”. *Psychological Reports*, 84:206-208.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H. & Wiklund, C. (2002). Hope and academic achievement in college. *Journal of Educational Psychology*. 94, 820-826.
- Sohrabi Shegeftia, N., & Samani, S. (2011). Psychometric properties of the academic hope scale: Persian form. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1133 – 1136.
- Sympson, S. (1999). Validation of the domain specific hope scale: Exploring hope in life domains. Unpublished doctoral dissertation. University of Kansas, Lawrence.
- 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.