

تدوین مدلی برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از طریق کارکردهای اجرایی، سرمایه روانشناختی و درگیری تحصیلی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۲۱ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۳

خلاصه

مقدمه

هدف از انجام پژوهش حاضر، تدوین مدلی برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از طریق کارکردهای اجرایی، سرمایه روانشناختی و درگیری تحصیلی بود. پژوهش حاضر به روش همبستگی و در گروه طرح‌های علی غیر آزمایشی به روش تحلیل مسیر است که به بررسی روابط علی غیر آزمایشی از طریق همبستگی بین آنها می‌پردازد.

روش کار

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر ابتدایی پایه ششم مدارس دولتی منطقه ۴ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. حجم نمونه بر اساس جدول مورگان ۲۴۰ دانش آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه رتبه بندی رفتاری کارکردهای اجرایی (بریف)، پرسشنامه سرمایه روانشناختی لوتانز و اولیو (۲۰۰۷)، پرسشنامه درگیری تحصیلی و پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلولر (۱۹۹۴) بود.

نتایج

نتایج به دست آمده با استفاده از الگویابی معادلات ساختاری نشان داد که در کل نمونه، همه ضرایب مسیرهای بین متغیرها از لحاظ آماری معنی دار بودند. در این مدل، تأثیر کارکردهای اجرایی، سرمایه روانشناختی و درگیری تحصیلی متغیر (برونزا) بر پیشرفت تحصیلی (متغیر درونزا)، مثبت و معنی دار بود.

کلمات کلیدی

پیشرفت تحصیلی، کارکردهای اجرایی، سرمایه روانشناختی و درگیری تحصیلی
پی نوشت: این مطالعه فاقد تضاد منافع می‌باشد.

توران خلیلی^۱

حیدرعلی زارعی^{۲*}

مالک میرهاشمی^۳

^۱دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روان شناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.

^۲استادیار گروه روان شناسی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران (نویسنده مسئول)

^۳دانشیار گروه روان شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

Email: ZareieH@gmail.com

مقدمه

بهبود وضعیت تحصیلی دانش آموزان، یکی از اهداف اساسی نظام‌های آموزش و پرورش معاصر است. از حدود یک قرن گذشته و با پدید آیی رشته‌های تخصصی علوم تربیتی و روانشناسی تربیتی، مطالعه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و عوامل مرتبط با آن، بخش برجسته‌ای از پژوهش‌های متخصصان این دو رشته را تشکیل می‌دهد (یاسمی‌نژاد، طاهری، گل محمدیان و احدی، ۱۳۹۲).

بسیاری عوامل مرتبط و پیچیده، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ که از میان آنها می‌توان کارکردهای اجرایی^۱، سرمایه روانشناختی^۲ و درگیری تحصیلی^۳ اشاره کرد. یکی از مولفه‌های که با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ارتباط دارد کارکردهای اجرایی است. کارکردهای اجرایی مهارت‌هایی هستند که به ما کمک می‌کنند تا در انتخاب نوع فعالیت یا هدف زندگیمان درست تصمیم بگیریم و رفتارهای خود را برنامه ریزی و سازماندهی کنیم. این کارکردها کمک می‌کنند تا یک تصویر از هدف، مسیر حرکت به سمت هدف و منابع و ابزار مورد نیاز در طول مسیر رسیدن به هدف شناسایی گردد (فلچر، فوکس و بارنر، ۲۰۱۷).

کارکردهای اجرایی در ادبیات عصب روانشناختی آن دسته از فرایندهای شناختی هستند که تحت عنوان رفتارهای جهت دار آینده‌نگر و هدف مدار شناخته می‌شوند از جمله این فرایندها برنامه ریزی، بازداری و خود کنترلی، حافظه

کاری، توجه و تمرکز است (جان، ابراهیمی‌قوام و علیزاده، ۱۳۹۱). کارکردهای اجرایی و به طور خاص مولفه‌های تشکیل دهنده آن می‌تواند تا حدودی پیشرفت در مهارت‌های تحصیلی افراد را پیش بینی کند (بست، میلر و ناگلیری، ۲۰۱۱).

کارکردهای اجرایی اصطلاحی چترگونه است که به فرآیندهای شناختی اشاره دارد که جهت دهی رفتار در دست یابی هدف مورد نظر را فراهم می‌سازند. مولفه‌های کارکردهای اجرایی به طور کلی شامل برنامه ریزی، مهارت‌های سازماندهی، توجه انتخابی، کنترل بازداری و دریافت و نگهداری اطلاعات شناختی به طور مطلوب است (مورگان و لیلینفلد، ۲۰۱۲).

رابرتس و پنینگتون (۱۹۹۶) کارکردهای اجرایی را به خرده کارکردهای برنامه ریزی، بازداری، حافظه کاری^۴ و کنترل توجه تقسیم کرده اند. میاک^۵ و همکاران (۲۰۱۲) معتقدند که کارکردهای جدا از یکدیگر اما دارای وجه اشتراک زیربنایی (بازداری) هستند. این پژوهشگران نشان دادند که کارکردهای اجرایی مانند ظرفیت نظارت و پردازش فعال اطلاعات در حافظه کاری، بازداری و جابه جایی کنش‌های مستقلی هستند که تا حدودی در ارتباط با یکدیگرند. در مورد مؤلفه‌های کارکرد اجرایی یک اتفاق نظر کلی بین پژوهشگران مختلف وجود ندارد، اما اکثر پژوهشگران معتقدند که سه مؤلفه بازداری، حافظه کاری و برنامه ریزی به عنوان مؤلفه‌های اصلی کنش‌های اجرایی محسوب می‌شوند (دنکلا، ۲۰۰۶؛ بارکلی، ۲۰۰۷).

7-Morgan & Lilienfeld

8-Roberts & Pennington

9-Working memori

1 -Miyake 0

1 -Denckla 1

1 -Barkley 2

1-academic achievement

2-Executive functions

3-Psychological capital

4-academic engagement

5-Fletcher, Fox & Barner

6-Best, Miller & Naglieri

ها و دیگر موارد مطلوب پیامدهای مثبت و بهزیستی در زندگی نقش دارد (ان و توگ بوزی و اشنايدر، ۲۰۱۲).

در رابطه با خوش بینی و پیشرفت تحصیلی، هوی، تارتر و هوی (۲۰۰۶) در پژوهش خود با عنوان خوش بینی تحصیلی مدارس، به این نتیجه دست یافتند که با کنترل متغیرهای جمعیت شناختی و پیشرفت تحصیلی پیشین دانش آموزان، خوش بینی تحصیلی تأثیر مثبت و معنی داری بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد (اسمیت و هوی، ۲۰۰۷). تاب آوری به عنوان آخرین مؤلفه سرمایه روان شناختی نیز با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. بر اساس تحقیقات، دانش آموزانی که سطوح بالای تاب آوری را داشتند، پیشرفت تحصیلی بیشتری داشتند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸).

یکی دیگر از همبسته‌های پیشرفت تحصیلی درگیری تحصیلی است. درگیری بیانگر ورود فعال فرد به یک تکلیف یا فعالیت است و چارچوبی را برای درک نگرانیهای آموزشی از قبیل ترک تحصیل در دوره نوجوانی فراهم می‌آورد (مهدی پور، لواسانی و حجازی، ۲۰۱۶). درگیری تحصیلی سازه ای است که اولین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساس برای تلاش‌های اصلاحگر یا نه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (فردریکز، بلامنفلد و پاری، ۲۰۱۳).

نظریه پردازان درگیری تحصیلی را در برگیرنده ابعاد رفتاری، شناختی و انگیزشی می‌دانند (لینن برینک و پنتریچ، ۲۰۱۳). بعد رفتاری، به رفتارهای قابل مشاهده

بازداری، حافظه کاری و برنامه ریزی و توجه به عنوان اجزای کارکردهای اجرایی نقش تعیین کننده ای در میزان رشد مهارت‌های تحصیلی و به طور کلی عملکرد فرد در مدرسه دارند (ویسو-پترا، چهیه، بنگا و میکله، ۲۰۱۱).

حافظه کاری همچنین تأثیر قابل ملاحظه ای بر پیشرفت تحصیلی دارد (کلیر- تامپسون و گاترکل، ۲۰۱۶).

از مولفه‌های که با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد سرمایه روانشناختی می‌باشد. بر اساس تحقیق لوتانز، لوتانز و جنسین (۲۰۱۲) سرمایه روان شناختی دانش آموزان به طور قابل توجهی با پیشرفت تحصیلی آنها ارتباط دارد. همچنین می‌توان به تحقیقاتی که به بررسی رابطه بین سازه‌های روان شناختی (مثل، خود کارآمدی، امید، تاب آوری و خوش بینی) با پیشرفت تحصیلی اشاره کرد. بر اساس نظریه شناختی اجتماعی- بندورا (۱۹۷۷) و به استناد تحقیقات متعدد از جمله پژوهش‌های پاجارس و میلر (۱۹۹۷)؛ پاجارس و گراهام (۱۹۹۹)؛ گرین، میلر، کراسون، دوک و اکی (۲۰۰۴) خود کارآمدی در حکم عامل مهم، نقش مؤثر در پیش بینی پیشرفت تحصیلی در سطوح مختلف تحصیلی، ایفاء می‌کند. همین طور چمرز، هو و گارسسیا (۲۰۰۹) بیان می‌کنند که خود کارآمدی پیش بینی کننده قوی عملکرد تحصیلی دانش آموزان بود. امید به عنوان یکی دیگر از سازه‌های روان شناختی پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی است. به عنوان مثال امید در موفقیت‌های تحصیلی و ورزشی، سلامت جسمی و روحی، پایداری عقاید و مهارت

⁹-Hoy, Tarter, & Hoy

¹ -Smith 0

¹ -Martin & Marsh 1

¹ -academic engagement 2

¹ -Fredricks, Blumenfeld & Paris

¹ -Academic Engagement 4

¹ -Linnenbrink & Pintrich 5

¹-Visu-Petraa, Cheie, Benga & Miclea

²-Clair-Thompson & Gathercole

³-Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen

⁴-Pajares & Miller

⁵-Graham

⁶-Greene, Crowson, Duke & Akey

⁷-Chemers, Hu & Garcia

⁸-Onwuegbuzie

تحصیلی، نظیر تلاش و پایداری در هنگام مواجه شدن با مشکل در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از اساتید یا همسالان به منظور یادگیری و درک مطالب درسی اشاره دارد (فینالی، ۲۰۱۸). درگیری انگیزشی شامل علاقه مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش دهی به مطالب، وجود عاطفه مثبت و فقدان عاطفه منفی نظیر ناامیدی، اضطراب و خشم هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری است (معماریان، ۲۰۱۱).

درگیری شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانش آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است (فرهادی، قدم پور و خلیلی گشنیگانی، ۱۳۹۵).

پژوهشها نشان داده است که اگر بتوان دانش آموزان را هر چه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می توان به پیشرفت تحصیلی آنان امیدوار بود (لیندفورس، مینکینن، ریمپال و هوتالینن، ۲۰۱۸).

مطالعه داودی (۱۳۹۳) نشان داد که ضرایب مسیر بین متغیرهای درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری در مدل پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر از ضرایب مسیر این متغیرها در مدل دانشجویان پسر معنادارتر بودند. نتایج پژوهش راشدی و ابوالمعالی (۱۳۹۱) نشان داد که درگیری تحصیلی در رابطه بین ادراک جو روانی- اجتماعی کلاس درس و پیشرفت تحصیلی در دختران نقش معناداری داشت.

از آنجایی که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به عنوان آینده سازان جامعه و کسانی که می توانند زمینه ساز بسیاری از تحولات و جهت دهی ها باشند، بسیار حائز اهمیت می باشد. شناخت عوامل دخیل در این پدیده می تواند به

پیشرفت این افراد و به تبع آن جامعه کمک نماید. با عنایت به این نکته که خلاء تلاشهای علمی برای شناسایی عوامل دخیل بر پیشرفت تحصیلی در مطالعات آکادمیک ایران احساس می شود، بنابراین در راستای پژوهشهای صورت گرفته و با توجه به مطالب مطرح شده، این پژوهش در صدد پاسخگویی به این سوال است که آیا تدوین مدلی برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از طریق کارکردهای اجرایی، سرمایه روانشناختی و درگیری تحصیلی برازش دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش همبستگی و در گروه طرح های علی غیر آزمایشی به روش تحلیل مسیر است که به بررسی روابط علی غیر آزمایشی از طریق همبستگی بین آنها می پردازد و در مقایسه با روشهای قدیمی تر، مانند رگرسیون چندگانه توانایی شناسایی و کنترل خطاهای اندازه گیری و بررسی و آزمون روابط پیچیده با چندین متغیر وابسته و مستقل، برخوردار است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر ابتدایی پایه ششم مدارس دولتی منطقه ۴ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. حجم نمونه بر اساس جدول مورگان ۲۴۰ دانش آموز به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا از بین مدارس منطقه ۴ شهر تهران بنا بر شرایط جغرافیایی، ۶ مدرسه و از هر مدرسه ۴ کلاس و از هر کلاس ۲۰ نفر انتخاب شدند و در نهایت جهت تجزیه و تحلیل داده ها از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

²-Lindfors, Minkkinen, Rimpelä & Hotulainen

¹-Finlay

۱- پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور ۱۹۹۲

این پرسشنامه اقتباسی از پژوهش‌های فام و تیلور (۱۹۹۰) در حوزه‌ی پیشرفت تحصیلی است که برای جامعه‌ی ایران ساخته شده است (فام و تیلور، ۱۹۹۰؛ به نقل از صابر ماهانی، ۱۳۸۸) و شامل ۴۸ گویه می‌باشد. در روش نمره گذاری، هر گویه دارای ۵ پاسخ می‌باشد که در مقوله‌های هیچ، نمره ۱؛ کم، نمره ۲؛ تا حدی، نمره ۳؛ زیاد، نمره ۴ و خیلی زیاد، نمره ۵ تعلق می‌گیرد و در ۱۱ سوال که به صورت منفی می‌باشد روش نمره گذاری برعکس می‌باشد. حداکثر امتیاز قابل کسب ۲۴۰ و حداقل امتیاز ۴۸ می‌باشد. مرادیان (۱۳۹۲) روایی آن از طریق روایی محتوایی توسط کارشناسان و متخصصان مورد تأیید قرار داده است. مرادیان (۱۳۹۲) پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب الفای کرونباخ ۰/۸۲ بدست آورده است. پایایی پرسشنامه در این تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و ۰/۹۲ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب می‌باشد.

می‌شود. هرگز به منزله رتبه ۱، گاهی اوقات رتبه ۲ و بیشتر اوقات دارای رتبه ۳ می‌باشد. هشت کارکرد اجرایی عمده که توسط پرسشنامه سنجیده می‌شود به قرار زیرند: بازداری، جهت دهی، کنترل هیجانی، آغاز به کار/ تکلیف، حافظه فعال، برنامه ریزی، سازماندهی و نظارت. در پژوهش‌های شهابی روایی و اعتبار پرسشنامه سنجیده شد که ضریب پایایی آزمون- بازآزمون خرده مقیاس‌های آزمون رتبه بندی رفتاری کارکردهای اجرایی در کارکرد بازداری ۰/۹۰، جهت دهی ۰/۸۱، کنترل هیجانی ۰/۹۱، آغاز به کار ۰/۸۰، حافظه فعال ۰/۷۱، برنامه ریزی ۰/۸۱، سازماندهی اجزا ۰/۷۹، نظارت ۰/۷۸، شاخص تنظیم رفتار ۰/۹۰، شاخص فراشناخت ۰/۸۷ و نمره کلی کارکردهای اجرایی ۰/۸۹ بدست آمد. ضریب همسانی درونی برای این پرسشنامه از ۰/۸۷ تا ۰/۹۴ می‌باشد که نشان دهنده بالا بودن همسانی درونی کلیه خرده مقیاس‌های پرسشنامه است.

۳- پرسشنامه سرمایه روانشناختی لوتانز (لوتانز و

آولیو، ۲۰۰۷)

این پرسشنامه دارای چهار زیر مقیاس خود کارآمدی، امیدواری، تاب آوری و خوش بینی است. هر زیر مقیاس شش ماده دارد که آزمودنی به هر ماده در مقیاس پنج درجه ای لیکرت (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) پاسخ می‌دهد. برای به دست آوردن نمره سرمایه روان شناختی ابتدا نمره هر زیر مقیاس به صورت جداگانه محاسبه و سپس مجموع آنها به عنوان نمره کل سرمایه روان شناختی لحاظ می‌شود. نتایج تحلیل عاملی تاییدی روایی سازه این پرسشنامه را تایید

۲- پرسشنامه رتبه بندی رفتاری کارکردهای

اجرایی (بریف)^۲

پرسشنامه کارکردهای اجرایی (جیوآ و همکاران، ۲۰۰۰) به منظور بررسی جنبه‌های مختلف کارکردهای، بخش پیشین قطعه پیشانی مغز تدوین گردیده است. این پرسشنامه برای کودکان و نوجوانان دختر و پسر سنین ۱۸- ۵ سال کاربرد دارد. پرسشنامه رتبه بندی رفتاری کارکردهای اجرایی دارای ۸۶ گزینه است که به صورت هرگز، گاهی اوقات و بیشتر اوقات پاسخ داده

³-Psychological Capital Questionnaires Luthans (PCQ)

¹ . Pham and Taylor's educational achievement questionnaire

²-Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF)

دهنده همسانی درونی پرسشنامه به عنوان شاخصی از پایایی آن است. برای پاسخ به این پرسشنامه از مقیاس پنج درجه ای (کاملاً موافقم ۷) تا (کاملاً مخالفم ۱) استفاده شده است.

یافته ها

برای تجزیه و تحلیل داده ها و محاسبه همبستگی بین متغیرهای پژوهش از روش همبستگی پیرسون با استفاده از نرم افزار SPSS 22 و همچنین برای بررسی روابط ساختاری بین متغیرهای کارکردهای اجرایی، سرمایه روانشناختی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی به طریق تحلیل مسیر از نرم افزار LISREL استفاده شد. روش مدل سازی معادلات ساختاری از بهترین ابزار برای تحلیل تحقیقاتی است که در آنها متغیرهای آشکار دارای خطای اندازه گیری هستند و همچنین روابط بین متغیرها پیچیده است. با استفاده از این روش می توان از یکسو دقت شاخص ها و یا متغیرهای قابل مشاهده را اندازه گرفت و از سوی دیگر روابط علی بین متغیرهای پنهان و میزان واریانس تبیین شده را بررسی کرد (هیر و همکاران، ۲۰۰۶). مدل سازی معادلات از دو بخش مدل اندازه گیری و مدل ساختاری تشکیل شده است و متغیرهای مدل در دو دسته متغیرهای پنهان و آشکار تقسیم بندی می شوند (کلین، ۲۰۱۰). پژوهش حاضر دارای ۵ سازه می باشد که عبارتند از: کارکردهای اجرایی، سرمایه روانشناختی، درگیری تحصیلی، سرسختی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی.

هر یک از ابعاد توسط تعدادی گویه یا سؤال (متغیرهای آشکار) سنجیده شده اند که در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ابعاد پژوهش

ردیف	ابعاد	تعداد ابعاد
------	-------	-------------

کردند (لو تانز و اولیو، ۲۰۰۷). روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه در پژوهش فروهر، هویدا و جمشیدیان (۱۳۹۰) بعد از دو اجرای آزمایشی و اظهار نظر صاحب نظران مورد تایید قرار گرفت و ضریب اعتبار آن نیز از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شد. در پژوهش مالمیر و بیان فر (۱۳۹۸) برای تعیین روایی، از همبستگی نمره هر بعد با نمره کل استفاده شد. این ضرایب برای ابعاد خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری و خوش بینی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۷۸ و ۰/۸۳ بدست آمد. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس ها به ترتیب فوق ۰/۸۰، ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۶۵ و برای کل مقیاس ۰/۸۹ احراز شد که حکایت از اعتبار مطلوب این مقیاس داشت.

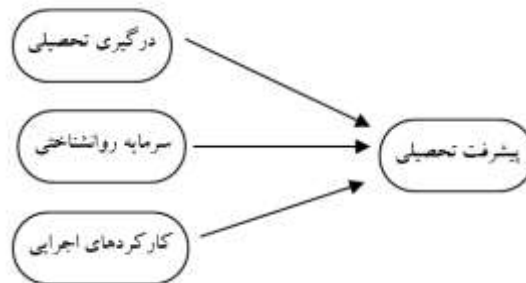
۴- پرسشنامه درگیری تحصیلی

پرسشنامه درگیری تحصیلی شامل ۳۲ سوال است که درگیری تحصیلی را در ابعاد رفتاری، عاطفی، شناختی و فراشناختی اندازه گیری می کند. برای سنجش این متغیر از خرده مقیاس درگیری تحصیلی در پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) که توسط پنتریچ و همکاران استفاده شده است. این پرسشنامه در ایران توسط جبباری (۱۳۸۱) هنجار شده و توسط رستگار (۱۳۸۵)، عابدینی (۱۳۸۶) و باباخانی (۱۳۹۰) مورد استفاده قرار گرفته است. ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد رفتاری، عاطفی، راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۷۵، ۰/۹۰ و ۰/۹۰ گزارش شده است. این ضرایب نشان

۸	کارکردهای اجرایی	۱
۴	سرمایه روانشناختی	۲
۴	درگیری تحصیلی	۳
۵	پیشرفت تحصیلی	۴

روانشناختی و درگیری تحصیلی در نقش (متغیر مستقل یا پیش بین یا برونزا) و متغیر پیشرفت تحصیلی، به عنوان (متغیر وابسته یا ملاک یا درونزا) می‌باشند.

مدل مفهومی پژوهش حاضر با توجه به این که هر یک نقش متفاوتی ایفاء می‌کنند، در شکل ۱ ترسیم گشته است. در این پژوهش متغیرهای کارکردهای اجرایی، سرمایه



پژوهش شکل ۱. مدل مفهومی

جدول ۲. شاخص‌های متغیرهای پژوهش

مؤلفه	میانگین	واریانس	انحراف معیار
کارکردهای اجرایی	۱,۵۷	۰,۱۷	۰,۴۲
سرمایه روانشناختی	۳,۲۸	۰,۱۶	۰,۳۹
درگیری تحصیلی	۳,۸۹	۰,۲۷	۰,۵۲
پیشرفت تحصیلی	۳,۳۳	۰,۱۸	۰,۴۱

در جدول ۲ شاخص‌های مرکزی و پراکنندگی متغیرهای پژوهش محاسبه شده است.

جدول ۳. آزمون نرمال بودن

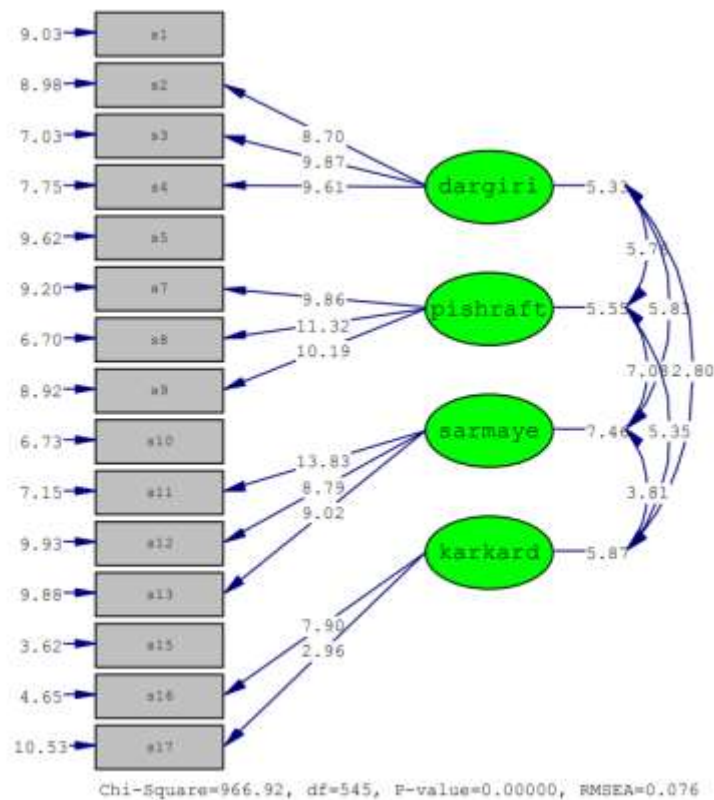
مؤلفه	آماره کلموگروف - اسمیرنوف	معیار تصمیم
کارکردهای اجرایی	۰,۴۴۶	۰,۹۸۸
سرمایه روانشناختی	۰,۵۸۳	۰,۸۸۶
درگیری تحصیلی	۰,۶۵۸	۰,۷۸۰
پیشرفت تحصیلی	۰,۶۲۲	۰,۷۸۲

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود مقدار معیار تصمیم (P-Value) در تمامی سازه‌ها از ۰,۰۵ بیشتر است و لذا دلیلی بر ضد این فرضیه که نمونه مورد نظر از توزیع نرمال بدست آمده است، وجود ندارد.

مدل اندازه گیری پژوهش

در این قسمت با استفاده از نرم افزار LISREL تحلیل عاملی تأییدی را برای سنجش مدل های اندازه گیری پژوهش انجام شده است. در مدل اندازه گیری برای معنادار بودن یک ضریب، قدرمطلق عدد معناداری (T-Value) آن باید از ۱,۹۶ بزرگتر باشد. عدد معناداری نشان دهنده معنادار بودن هر از متغیرهای آشکار می باشد. شکل های ۲ و ۳ مدل اندازه گیری پژوهش را برای سازه های پژوهش در دو حالت Standardized Solution و T-values نشان می دهند. قسمتی از نیکویی برازش این مدل برای سازه وابستگی بین فردی به صورت زیر است:

Degrees of Freedom = 890
 Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 2402.10
 Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.075
 Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.92
 Comparative Fit Index (CFI) = 0.93
 Incremental Fit Index (IFI) = 0.93
 Goodness of Fit Index (GFI) = 0.75



شکل ۲. مدل اندازه گیری پژوهش (معناداری)

جدول ۴. تحلیل عاملی تأییدی (استاندارد)

گویه ها کارکردهای اجرایی سرمایه روانشناختی درگیری تحصیلی پیشرفت تحصیلی

		۰,۵۸	Q1
		۰,۵۱	Q2
		۰,۶۱	Q3
		۰,۶۳	Q4
		۰,۷۲	Q5
		۰,۷۲	Q6
		۰,۷۳	Q7
		۰,۸۲	Q8
		۰,۷۸	Q9
		۰,۸۵	Q10
		۰,۸۱	Q11
		۰,۵۶	Q12
	۰,۲۱		Q13
	۰,۸۶		Q14
	۰,۹۰		Q15
	۰,۷۳		Q16
			Q17
			Q18
			Q19
			Q20
			Q21
			Q22
			Q23
			Q24
			Q25
	۰,۴۸		Q26
	۰,۷۴		Q27
	۰,۹۱		Q28
	۰,۸۷		Q29
	۰,۸۹		Q30

جدول ۴ بارهای عاملی متغیرهای آشکار را روی متغیرهای پنهان، در حالت استاندارد نشان می‌دهد.

جدول ۵. تحلیل عاملی تأییدی (معناداری)

گویه‌ها	کارکردهای اجرایی	سرمایه روانشناختی	درگیری تحصیلی	پیشرفت تحصیلی
Q1				
Q2	۶,۴۷			
Q3	۷,۳۵			
Q4	۷,۵۵			
Q5	۸,۲۵			
Q6	۸,۲۴			
Q7	۸,۳۶			
Q8	۸,۹۳			
Q9				
Q10		۱۳,۱۴		
Q11		۱۲,۴۹		
Q12		۸,۲۸		
Q13				
Q14			۳,۰۰	
Q15			۳,۰۱	
Q16			۲,۹۷	
Q17				
Q18				
Q19				
Q20				
Q21				
Q22				
Q23				
Q24				
Q25				
Q26				
Q27				۶,۴۲
Q28				۶,۸۴
Q29				۶,۷۵
Q30				۶,۸۰

جدول ۵ بارهای عاملی متغیرهای آشکار را روی متغیرهای پنهان، در حالت معناداری نشان می‌دهد.

مدل ساختاری پژوهش

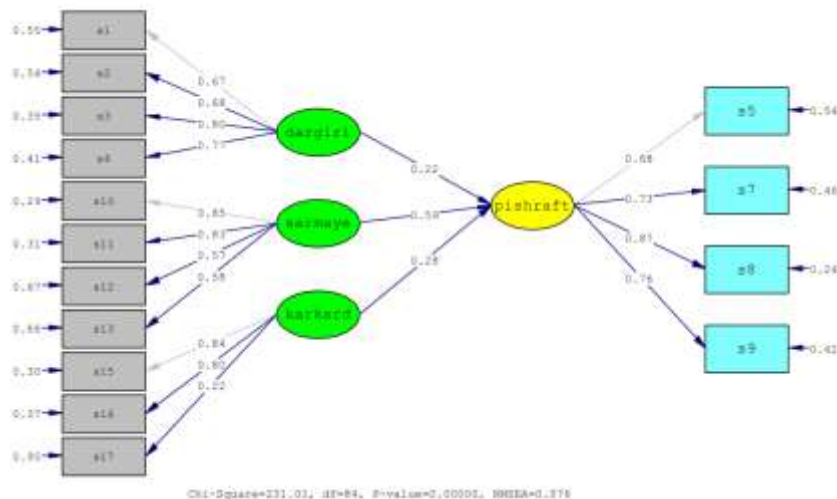
با توجه به فرضیه‌های و مدل مفهومی پژوهش شکل‌های ۳ و

۴ مدل ساختاری پژوهش را در دو حالت معناداری (T-

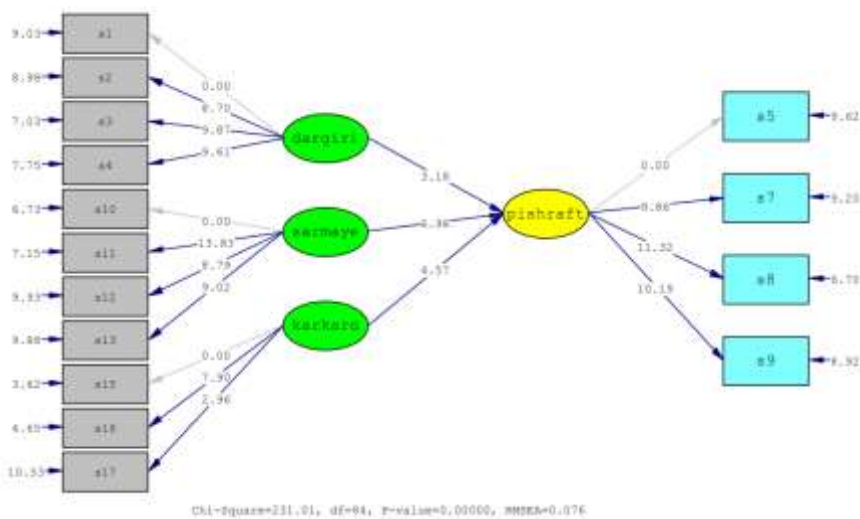
value) و استاندارد نشان می‌دهند. مطابق شکل ۳ هر جا که

قدر مطلق تمام اعداد بیشتر از ۱,۹۶ می‌باشند رابطه معنادار و

در غیر این صورت بی‌معنا می‌باشد.



شکل ۳. مدل ساختاری پژوهش (حالت استاندارد)



شکل ۴. مدل ساختاری پژوهش (حالت معناداری)

جدول ۶. نتایج مدل ساختاری

پیشرفت تحصیلی		مولفه
معناداری	استاندارد	
۳,۱۸	۰,۲۲	درگیری تحصیلی
۶,۹۸	۰,۵۹	سرمایه روان شناختی

کارکردهای اجرایی

۰,۲۸

۴,۵۷

با توجه به مدل ساختاری مشخص شد رابطه بین کارکردهای اجرایی و پیشرفت تحصیلی معنادار بوده و همچنین رابطه بین سرمایه روانشناختی و پیشرفت تحصیلی نیز معنادار است. از طرفی معلوم شد که رابطه بین درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی معنادار نیست.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر تدوین مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر اساس کارکردهای اجرایی، سرمایه روانشناختی و درگیری تحصیلی بود. هدف از این پژوهش پس از طراحی و تدوین الگو پیشنهادی، برازش دادن الگویی ساختاری از روابط بین متغیرها بود. بررسی شاخص‌های برازش به دست آمده از مدل، نشان داد، الگو از برازندگی مطلوبی برخوردار است. نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری با استفاده از داده‌های تجربی نشان داد که، پیشرفت تحصیلی به طور مستقیم و غیر مستقیم از متغیرهای پیش بین کارکردهای اجرایی، سرمایه روانشناختی و درگیری تحصیلی تأثیر می‌پذیرد. نتایج این یافته پژوهش با نتایج پژوهش صالحی، عابدی و نیلفروشان (۱۳۹۸)، بیرامی و همکاران (۱۳۹۷)، رادمنش، خلیلی صدرآباد و خلیلی صدرآباد (۱۳۹۷) و بروجردی و همکاران (۱۳۹۶) همسو می‌باشد. داودی (۱۳۹۳) در تحقیقی که به بررسی ارائه مدل پیش بینی پیشرفت تحصیلی با تأکید بر نقش خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری پرداخته بودند نتایج نشان داد که مدل با داده‌های این پژوهش، برازش مناسبی دارد و تأثیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی، درگیری عاطفی، درگیری شناختی و درگیری

رفتاری بر پیشرفت تحصیلی تأیید شد. متغیر درگیری شناختی، نسبت به سایر متغیرهای بررسی شده در مدل، بیشترین اثر مستقیم را بر پیشرفت تحصیلی دارد. همچنین متغیر خودکارآمدی تحصیلی علاوه بر اثر مستقیم، از طریق متغیرهای واسطه‌ای درگیری عاطفی، درگیری شناختی و درگیری رفتاری، بر پیشرفت تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. برجعلی (۱۳۹۷) در پژوهشی که به بررسی مدل تأثیر انگیزه تحصیلی با میانجی‌گری سرمایه روانشناختی بر موفقیت تحصیلی پرداخته بودند نتایج به دست آمده نشان داد که الگوی مورد نظر از برازش مورد قبول برخوردار است. انگیزه تحصیلی بر سرمایه روانشناختی و موفقیت تحصیلی اثر مستقیم دارد. همچنین سرمایه روانشناختی بر پیشرفت تحصیلی نیز اثر مستقیم دارد. روابط میانجی نیز نشان داد انگیزه تحصیلی از طریق سرمایه روانشناختی بر موفقیت تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. بطور کلی افرادی که دارای انگیزه تحصیلی و سرمایه روانشناختی هستند در موفقیت تحصیلی عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد بین پیشرفت تحصیلی و کارکردهای اجرایی رابطه معناداری وجود دارد. نتایج این یافته پژوهش با نتایج پژوهش ابوبی مهریزی، سعیدمنش و گرامی (۱۳۹۸)، برجعلی (۱۳۹۷)، امانی (۱۳۹۶)، پاسکول، مونوز و روبرز (۲۰۱۹)، لاترمن و همکاران (۲۰۱۸) و ست، میلر و ناگلیری (۲۰۱۱) همسو می‌باشد. پاسکول، مونوز و روبرز (۲۰۱۹) در پژوهشی که با عنوان رابطه بین عملکردهای اجرایی و عملکرد تحصیلی در آموزش ابتدایی

³-Best, J. R.; Miller, P. H. and Naglieri, J. A

⁴-Pascual, A.K. Muñoz, N & Robres,A

¹-Pascual, A.K. Muñoz, N & Robres,A

²-Latzman

حاضر، عظیمی و همکاران (۱۳۹۶) نشان دادند که سرمایه روانشناختی از جمله سازه‌های حائز اهمیت در عملکرد تحصیلی است. نتیجه پژوهش گوتام و پرادهن (۲۰۱۸) نیز حاکی از آن است که سرمایه روانشناختی قابلیت پیش بینی پیشرفت تحصیلی دارد به طوری که به دانش آموزان کمک می‌کند تا عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند. داتو و همکاران (۲۰۱۸) نیز براساس یافته‌های پژوهش خود یادآور شدند که سرمایه روانشناختی پیش بینی کننده ی مشارکت و پیشرفت تحصیلی است.

در تبیین قابلیت پیش بینی سرمایه روانشناختی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی بر اساس مبانی نظری می‌توان بیان نمود پژوهش‌های پیشین هر کدام از چهار حیطه تشکیل دهنده سازه سرمایه روانشناختی را به طور جدای از هم مورد بررسی قرار داده اند، اما مطالعات مربوط به سرمایه روانشناختی این سازه‌ها را در ارتباط با یکدیگر می‌بینند و مشترکات این متغیرها را در نظر می‌گیرند. به عبارت دیگر، سرمایه روانشناختی، یک سازه ی مرتبه بالاتر در نظر گرفته می‌شود، به این معنی که این چهار متغیر با هم ترکیب می‌شوند و یک کل هم افزایی را می‌سازند و انتظار می‌رود که کل سازه نسبت به تک تک متغیرهای تشکیل دهنده آن تأثیر بیشتری بر عملکرد داشته باشد (لوتاز و همکاران، ۲۰۱۸). این موضوع به وضوح در نتایج حاصل از پژوهش حاضر مبنی بر قابلیت سرمایه روانشناختی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی مشهود است.

و در نهایت نتایج پژوهش نشان داد بین پیشرفت تحصیلی و درگیری تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد. نتایج این یافته پژوهش با نتایج پژوهش الهام پور، گنجی و

پرداخته بودند نتایج نشان داد که کارکردهای اجرایی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان موثر بوده است. در رابطه با این یافته منطبق با الگوی کارکردهای اجرایی بارکلی می‌توان گفت که کارکردهای اجرایی از جمله کارکردهایی هستند که با فعال سازی، سازمان دهی، یکپارچه سازی و مدیریت مرتبط بوده و زمینه را برای تأثیر گذاری بر سایر کارکردها فراهم می‌سازند. این کارکردها افراد را قادر می‌سازند که پیامدهای کوتاه مدت و بلند مدت اهدافشان را در نظر داشته باشند و برای رسیدن به اهداف مورد نظرشان تلاش کنند. همچنین کارکردهای اجرایی زمینه را برای ارزیابی دقیق اعمال توسط خود فرد فراهم می‌سازد به گونه ای که او می‌تواند در صورت ناکارآمد بودن یک سری اعمال متوجه آنها شده و آنها را کنار بگذارد. در واقع ارتقای کارکردهای اجرایی زمینه را برای سازماندهی رفتارها به منظور رسیدن به هدف فراهم می‌سازد. بنابراین این راهبردها می‌تواند پیشرفت تحصیلی را ارتقاء دهند زیرا که این سازه در واقع داشتن کنترل بر رفتار، احساسها و افکار توسط خود دانش آموز می‌باشد. به عبارت دیگر کارکردهای اجرایی مجموعه ای از فرایندهای شناختی هستند که برای کنترل داشتن بر رفتار ضروری هستند.

دیگر یافته پژوهش نشان داد بین پیشرفت تحصیلی و سرمایه روانشناختی رابطه معناداری وجود دارد. نتایج این یافته پژوهش با نتایج پژوهش میرزایی و جعفری هرندی (۱۳۹۹)، نیکخواه و صالحی (۱۳۹۸)، خطیب زنجانی و رضایی (۱۳۹۸)، عرب زاده، کاوسیان و کریمی (۱۳۹۷)، گوتام و پرادهن (۲۰۱۸)، داتو، کینگ و والدز (۲۰۱۸) و سو، باکر و جیانگ (۲۰۱۴) همسو می‌باشد. همسو با یافته‌های پژوهش

³-Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X

¹-Gautam, & Pradhan

²-Datu, King, & Valdez

احتمالی این امر می‌توان به همپوشی واریانس این متغیر با واریانس دیگر ابعاد درگیری اشاره کرد.

در این پژوهش از بررسی مدلی برای تعیین روابط احتمالی متغیرها استفاده شد. اگرچه در مرحله اصلاح و اعتباریابی مدل ضرایب به دست آمده مورد واریانس قرار گرفت و شواهد به دست آمده حاکی از اعتبار کافی مدل است، با این همه چون در تعیین تأثیر احتمالی محقق متغیرها را دستکاری نکرده است، لذا در تعبیر و تفسیر نتایج بهتر است این مهم مورد توجه قرار گیرد. این پژوهش مشخص ساخت که متغیرهای ارائه شده در مدل پیشنهادی سهم به سزایی در تبیین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. این امر لزوم توجه متولیان امر آموزش را به این متغیرها برجسته می‌سازد. بدیهی است برگزاری دوره‌های آموزشی برای آشنایی معلمان درباره اهمیت این متغیرها می‌تواند فرآیند پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تسهیل کند.

ابوالمعالی (۱۳۹۷)، آهی و همکاران (۱۳۹۵) و سماوی، ابراهیمی و جاودان (۱۳۹۵) همسو می‌باشند. نتایج پژوهش الهام پور، گنجی و ابوالمعالی (۱۳۹۷) نشان داد بین سرسختی و ادراک محیط کلاس و همچنین بین سرسختی و درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر رابطه معناداری وجود ندارد. یافته‌های این پژوهش به طور ویژه بیانگر نقش مؤثر درگیری تحصیلی و ابعاد آن در پیشرفت تحصیلی است. درگیری تحصیلی به طور کلی به مشارکت فعال دانش آموز در تکالیف و فعالیت‌های درسی اشاره دارد درگیری تحصیلی در بردارنده ابعاد و مؤلفه‌های تأثیرگذاری است که باعث عملکرد و کیفیت بهتر یادگیری می‌شود که در این پژوهش درگیری رفتاری و عاطفی و شناختی پیش بینی کننده موفقیت تحصیلی بودند. درگیری عاملیت در مدل همراه با دیگر متغیرهای پیش بین معنادار نبود از دلایل

منابع

- الهام پور، فوزیه، گنجی، حمزه. ابوالمعالی الحسینی، خدیجه (۱۳۹۸). مقایسه پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی، سرسختی و ادراک محیط کلاس دانش آموزان دختر و پسر پایه سوم تجربی. روان‌شناسی مدرسه، ۸(۳)، ۲۵-۷.
- ابویی مهریزی، حامد و سعیدمنش، محسن و گرامی، محمدحسن (۱۳۹۸). نقش کارکردهای اجرایی معلمان در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانش آموزان، سومین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در اخلاق و تربیت، مناسبات دین و روانشناسی، تهران.
- امانی، ملاحظ (۱۳۹۶). تأثیر تقویت کارکردهای اجرایی بر بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری غیر کلامی. مجله مطالعات ناتوانی. ۷: ۴۲-۴۲.
- آهی، قاسم، منصور، احمد. درتاج، فریبرز. دلاور، علی و ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۵). مدلیابی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش آموز. مجله دست آوردهای روان‌شناختی، ۲۳(۲)، ۹۰-۶۹.
- بیرامی، منصور و خسرو شاهی، جعفر (۱۳۸۹). ارتباط شیوه تربیتی والدین با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان راهنمایی مدارس شهر ایلخچی، آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۳(۱۰)، ۷-۲۱.

- بروجردی، فرانک. یونسی، جلیل. سید صالحی، محمد و اسدپور کرکوک، الهام (۱۳۹۶). تدوین یک مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی بر پایه ویژگی‌های روانشناختی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۷(۲۷)، ۲۰-۱.
- برجعی، احمد (۱۳۹۷). مدل تأثیر انگیزه تحصیلی با میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی بر موفقیت تحصیلی. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۹(۳۳)، ۱۹-۱.
- جان، مژده. ابراهیمی‌قوام، صغری و علیزاده، حمید (۱۳۹۱). بررسی کارکردهای اجرایی استدلالات، برنامه‌ریزی-سازماندهی و حافظه کاری در دانش‌آموزان با و بدون اختلال ریاضی در مقطع ابتدایی استان تهران. روان‌شناسی افراد استثنایی، ۵. ۴۲-۲۱.
- خطیب‌زنجانی، نازیلا و رضایی، ویانا (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین سرمایه روانشناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه تحت حمایت کمیته امداد امام خمینی (ره) شهر بانه، سومین کنفرانس دانش و فناوری روانشناسی، علوم تربیتی و جامعه‌شناسی ایران، تهران.
- راشدی، معصومه و ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۱). مدل‌یابی معادلات ساختاری برای تبیین پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و جو روانی-اجتماعی کلاس درس و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوم و سوم تجربی و ریاضی شهر دامغان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی ساوه.
- رادمنش، حمیده. خلیلی صدرآباد، مریم و خلیلی صدرآباد، افسر (۱۳۹۷). مدل علی پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر: نقش اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۳(۲)، ۲۰-۱.
- سماوی، سید عبدالوهاب. ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴(۷)، ۹۲-۷۱.
- صالحی، رضوان. عابدی، محمدرضا و نیلفروشان، پریسا (۱۳۹۸). تدوین مدل مفهومی موفقیت تحصیلی: یک مطالعه کیفی. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۰(۳۸)، ۲۹-۱.
- لوتانز و همکاران (۲۰۰۷). سرمایه روانشناختی سازمان. تحولی در مزیت رقابتی کارکنان. ترجمه عبدالرسول جمشیدیان و محمد فروهر (۱۳۹۲)، تهران. انتشارات آبیژ.
- فرهادی، علی. قدم‌پور، عزت‌اله و خلیلی گشنیگانی، زهرا (۱۳۹۵). پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی دانشجویان. دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹(۲) ۱۳۳-۱۲۷.
- عرب‌زاده مهدی، کاوسی‌ان جواد، کریمی‌کامبیز (۱۳۹۷). بررسی رابطه‌ی خودکارآمدی و امیدواری با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان. رویش روان‌شناسی، ۷(۴): ۱۵۰-۱۳۷.

مالمیر، صنونا؛ بیان فر، فاطمه (۱۳۹۸). رابطه سرمایه روانشناختی با شادمانی و شیفتگی در دانش آموزان دختر. پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۱۸(۱۲)، ۱۰۱-۱۱۲.

میرزایی، الهه و جعفری هرنندی، رضا (۱۳۹۹). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی و سخت‌رویی روانشناختی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۷(۳۹)، ۱۲۳-۱۴۴.

مرادی، خدیجه (۱۳۹۶). مدل یابی یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی بر اساس هیجان‌های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی: نقش میانجی تحول مثبت. رساله دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سمنان.

نیکخواه، فهیمه و صالحی، سمیه (۱۳۹۸). رابطه سرمایه روان شناختی و احساس امنیت روان شناختی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. دانشگاه شهید چمران اهواز، ۶(۲)، ۲۱۲-۱۹۳.

یاسمی نژاد، پریسا؛ طاهری، مرضیه؛ گل محمدیان، محسن و احدی، حسن (۱۳۹۲). رابطه خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲۰(۳)، ۳۲۵-۳۸۸.

Best, J. R., Miller, p. H., & naglieri. J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and individual differences* 21, 327-336.

Clair-thomson, H. L., & gathercole, S. E (2016). Executive functions and achievements in school: shifting, updating, inhibition, and working memory. *The quartely Journal of experimental psychology*, 59(4), 745-759.

Denckla, M.B. (2007). Biological correlates of learning and attention: what is revant to learning disability and attention- deficit hyperactivity disorder? *Journal developmental and behavioral peditrices*, 17(2), 114-119.

Datu, J.A.D., King, R.B., & Valdez, J.P.M. (2018). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Crosssectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3): 260-270.

Gautam, P., & Pradhan, M. (2018). Psychological capital as moderator of stress and achievement. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9(1): 22-28.

Finlay KA.(2018). Quantifying School Engagement: Research Report. *Nat center School Engagement*;17: 1-5.

Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris A.(2012). School engagement: potential of the concept: state of the evidence. 74: 119-59.

Martin, A., & Marsh, H. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.

Morgan, A. B., & Lilienfeld, S. O. (2012). A Meta- Analytic review of the relation between Anatisocial behavior and neuropsychology measures of executive. *Clinical psychology review*, 20(1) 113-136.

Pascual, A.K. Muñoz, N & Robres,A. (2019). The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*.

Linnenbrink EA, Pintrich P.(2013). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Re and Writing Quar*; 19:119-37.

Latzman, R. D.; Elkovitch, N.; Young, J. and Clark, L. A. (2018). "The contribution of executive functioning to academic achievement among male adolescents". *Journal of Clinical Experimental Neuro-psychology*, 32: 455-462.

Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45 (5), 556-568.

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.

Original Article

Develop a model for students' academic achievement through executive functions, psychological capital and academic engagement

Received: 12/09/2022 - Accepted: 14/12/2022

Turan Khalili¹
Heydar Ali Zareie^{2*}
Malik Mirhashmi³

¹ Doctoral student of Educational Psychology, Department of Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran.

² Assistant Professor, Department of Psychology, Khoi Branch, Islamic Azad University, Khoi, Iran (corresponding author)

³ Associate Professor, Department of Psychology, Roudhen Branch, Islamic Azad University, Roudhen, Iran.

Email: ZareieH@gmail.com

Abstract

Introduction

The purpose of this study was to develop a model for students' academic achievement through executive functions, psychological capital and academic engagement. The present study by correlation method and in the group of non-experimental causal designs by path analysis which examines non-experimental causal relationships through correlations between them. The statistical population of the study included all girl elementary students in the sixth grade of public schools in District 4 of Tehran in the academic year 2021-2022. Sample size Based on Morgan table, 240 students were selected by cluster random sampling. The Research tools were included the Executive Functional Behavior Rating Questionnaire (BRIEF), the Lutans and Olivier (2007) Psychological Capital Questionnaire, the Academic Conflict Questionnaire, and the Pham and Taylor (1994) Academic Achievement Questionnaire. the results obtained using structural equation modeling showed that in the whole sample, all path coefficients between variables were statistically significant. In this model, the effect of executive functions, psychological capital and variable (external) academic engagement on academic achievement (endogenous variable) was positive and significant.

Key words

Academic achievement, Executive functions, Psychological capital and Academic engagement

Acknowledgement: There is no conflict of interest