

یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم، دوره سوم، شماره سوم، سال ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۲۰ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۳ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۲۰ اردیبهشت ۱۴۰۵

تاریخ چاپ: ۱ شهریور ۱۴۰۵

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

نقش پیش‌بین ابعاد چندگانه سرمایه‌های تحولی (درونی و بیرونی) بر بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه

شیوه استناددهی: کهربائی، مرضیه.، نظری، فاطمه.، و امکان‌آزاد، زهره. (۱۴۰۵). نقش پیش‌بین ابعاد چندگانه سرمایه‌های تحولی (درونی و بیرونی) بر بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم*، ۳(۳)، ۲۱-۱.

مشخصات نویسندگان:

۱. مرضیه کهربائی: کارشناسی ارشد، گروه روان‌شناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران

۲. فاطمه نظری*: گروه روان‌شناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران

۳. زهره امکان‌آزاد: کارشناسی ارشد، گروه مشاوره، واحد الکترونیکی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

*پست الکترونیکی نویسنده مسئول: fatemeh.nazari@iac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش پیش‌بین ابعاد چندگانه سرمایه‌های تحولی، شامل سرمایه‌های درونی و بیرونی، در بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر قزوین بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر قزوین در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که از میان آنان ۳۵۷ دانش‌آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه سرمایه‌های تحولی و پرسشنامه بهزیستی تحصیلی گردآوری شدند. برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی استفاده شد. پیش‌فرض‌های آماری شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، نبود هم‌خطی چندگانه و استقلال خطاها نیز بررسی و تأیید شدند. نتایج استنباطی نشان داد سرمایه‌های تحولی بیرونی با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری داشتند ($r = ۰.۴۳, p < ۰.۰۱$). همچنین، سرمایه‌های تحولی درونی به‌طور مثبت و معنادار با بهزیستی تحصیلی مرتبط بودند ($r = ۰.۳۷, p < ۰.۰۱$) و نمره کل سرمایه‌های تحولی بیشترین همبستگی را با بهزیستی تحصیلی نشان داد ($r = ۰.۴۵, p < ۰.۰۱$). همبستگی میان سرمایه‌های بیرونی و درونی نیز مثبت و معنادار بود ($r = ۰.۷۷, p < ۰.۰۱$). نتایج مدل ساختاری نشان داد سرمایه‌های تحولی اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر بهزیستی تحصیلی داشتند ($\beta = ۰.۵۲, t = ۴.۴۷, p < ۰.۰۰۱$) و ۳۰ درصد از واریانس بهزیستی تحصیلی را تبیین کردند. شاخص‌های برازش نیز کفایت مدل ساختاری را تأیید کردند. سرمایه‌های تحولی، به‌ویژه در ترکیب منابع حمایتی محیطی با شایستگی‌ها و منابع روان‌شناختی درونی، نقش مهمی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دارند؛ بنابراین، تقویت هم‌زمان حمایت‌های خانوادگی و مدرسه‌ای، تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، مهارت‌های اجتماعی و هویت مثبت می‌تواند مبنای مؤثری برای برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای مدارس فراهم سازد.

واژگان کلیدی: بهزیستی تحصیلی؛ سرمایه‌های تحولی؛ سرمایه‌های درونی؛ سرمایه‌های بیرونی؛ دانش‌آموزان مقطع متوسطه؛ مدل‌یابی معادلات ساختاری.

Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, Vol. 3, No. 3, Year 2026

Submit Date: 10 May 2026
Revise Date: 04 August 2026
Accept Date: 11 August 2026
Publish Date: 23 August 2026



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the CC BY-NC 4.0 License.

The Predictive Role of Multidimensional Developmental Assets (Internal and External) in Academic Well-Being among Secondary School Students

How to cite: Kaherbai, M., Nazari, F., & Emkan Azad, Z. (2026). The Predictive Role of Multidimensional Developmental Assets (Internal and External) in Academic Well-Being among Secondary School Students. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, 3*(3), 1-21.

Authors' Information:

1. Marzieh Kaherbai: M.A., Department of Psychology, Za.C., Islamic Azad University, Zanjan, Iran
2. Fatemeh Nazari*: Department of Psychology, Za.C., Islamic Azad University, Zanjan, Iran
3. Zohreh Emkan Azad: MA, Department of Counseling, EI.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

Corresponding author's email: fatemeh.nazari@iac.ir

Abstract

This study aimed to determine the predictive role of multidimensional developmental assets, including internal and external assets, in the academic well-being of secondary school students in Qazvin. This applied study employed a descriptive-correlational design based on structural equation modeling. The statistical population consisted of all secondary school students in Qazvin during the 2025–2026 academic year, from whom 357 students were selected through multistage cluster sampling. Data were collected using the Developmental Assets Profile and the Academic Well-Being Questionnaire. Pearson correlation analysis and partial least squares structural equation modeling were used to examine relationships among the study variables and estimate the predictive effect of developmental assets on academic well-being. Statistical assumptions concerning data normality, multicollinearity, and independence of residuals were also examined and confirmed. Inferential analyses indicated that external developmental assets were positively and significantly associated with academic well-being ($r = 0.43$, $p < 0.01$). Internal developmental assets also showed a significant positive correlation with academic well-being ($r = 0.37$, $p < 0.01$), while total developmental assets demonstrated the strongest association with academic well-being ($r = 0.45$, $p < 0.01$). A strong positive correlation was also observed between external and internal developmental assets ($r = 0.77$, $p < 0.01$). Structural equation modeling further demonstrated that developmental assets exerted a direct, positive, and statistically significant effect on academic well-being ($\beta = 0.52$, $t = 4.47$, $p < 0.001$), explaining 30% of its variance. The reported model-fit indices additionally supported the adequacy of the structural model. Developmental assets, particularly the combined presence of supportive environmental resources and internal psychological competencies, constitute important predictors of students' academic well-being. Accordingly, simultaneously strengthening family and school support, commitment to learning, positive values, social competencies, and positive identity may provide an effective foundation for educational and counseling interventions aimed at promoting academic well-being among secondary school students.

Keywords: *Academic well-being; Developmental assets; Internal assets; External assets; Secondary school students; Structural equation modeling.*

مقدمه

دوره نوجوانی یکی از حساس‌ترین و تعیین‌کننده‌ترین مراحل تحول انسان است که در آن تغییرات سریع جسمانی، شناختی، هیجانی و اجتماعی با افزایش هم‌زمان انتظارات آموزشی و اجتماعی همراه می‌شود. دانش‌آموزان دوره متوسطه در این مرحله، علاوه بر مواجهه با فرایندهای هویت‌یابی و استقلال‌طلبی، باید با تکالیف تحصیلی پیچیده‌تر، رقابت‌های آموزشی، انتخاب رشته و مسیر شغلی و نگرانی‌های مرتبط با آینده نیز سازگار شوند. چنین شرایطی می‌تواند کیفیت تجربه تحصیلی، انگیزش، احساس تعلق به مدرسه و سلامت روان‌شناختی آنان را به‌طور جدی تحت تأثیر قرار دهد. مطالعات مربوط به تحولات دوره نوجوانی نشان داده‌اند که کیفیت منابع فردی و محیطی در دسترس نوجوانان می‌تواند مسیرهای متفاوتی از سازگاری یا آسیب‌پذیری را شکل دهد و با پیامدهای روان‌شناختی، رفتاری و تحصیلی آنان ارتباط داشته باشد (Chen et al., 2021; Khosravi et al., 2021). از سوی دیگر، تغییرات در عملکرد تحصیلی، آرزوهای آموزشی و تجربه بهزیستی دانش‌آموزان در طول دوره متوسطه نشان می‌دهد که سازگاری تحصیلی پدیده‌ای ثابت نیست و می‌تواند متناسب با کیفیت تجربه مدرسه، منابع انگیزشی و شرایط محیطی در طول زمان دگرگون شود (Widlund et al., 2018). به همین دلیل، در دهه‌های اخیر توجه پژوهشگران از تمرکز صرف بر افت تحصیلی، فرسودگی، مشکلات رفتاری و عوامل خطر به سوی مطالعه ظرفیت‌ها، نقاط قوت و منابعی معطوف شده است که می‌توانند رشد مثبت نوجوانان و تجربه مطلوب آنان از محیط آموزشی را تقویت کنند.

یکی از مفاهیم محوری در این رویکرد، «بهزیستی تحصیلی» است که به کیفیت ادراک، هیجان و عملکرد دانش‌آموز در بافت آموزشی اشاره دارد و مجموعه‌ای از احساس رضایت از تحصیل، ارزشمند دانستن مدرسه، مشارکت و درگیری تحصیلی، هیجان‌های مثبت و کاهش تجربه فرسودگی و بدبینی تحصیلی را در بر می‌گیرد. تومینن-سوینی و همکاران، بهزیستی تحصیلی را در ارتباط با جهت‌گیری‌های هدف، انگیزش و سازگاری در گذارهای تحصیلی بررسی کرده و نشان داده‌اند که کیفیت تجربه تحصیلی دانش‌آموز با نحوه مواجهه او با اهداف، تکالیف و فشارهای مدرسه ارتباط نزدیک دارد (Tuominen-Soini et al., 2012). در ایران نیز ساختار و ویژگی‌های روان‌سنجی ابزار سنجش بهزیستی تحصیلی در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه مورد تأیید قرار گرفته است (Soleimani et al., 2016). پژوهش‌های جدیدتر نیز نشان داده‌اند که بهزیستی تحصیلی نه‌تنها با وضعیت هیجانی دانش‌آموز ارتباط دارد، بلکه می‌تواند با خودتنظیمی، جهت‌گیری هدف، تفکر انتقادی، انگیزش و برداشت فرد از توانایی‌های خود در تعامل باشد (Nourizadeh Leilabadi et al., 2025; Zare et al., 2026). همچنین آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند زمینه بهبود بهزیستی، هیجان‌های تحصیلی و سرزندگی دانش‌آموزان را فراهم کند که این امر بر ماهیت قابل توسعه این سازه تأکید دارد (Zahedan Zayenjenab et al., 2025).

بهزیستی تحصیلی باید در چارچوب وسیع‌تر کیفیت زندگی مدرسه‌ای نیز درک شود. محیط مدرسه صرفاً مکانی برای انتقال دانش نیست، بلکه یک بافت اجتماعی و روان‌شناختی است که در آن دانش‌آموز احساس امنیت، تعلق، ارزشمندی، حمایت و امکان مشارکت را تجربه می‌کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کیفیت زندگی مدرسه‌ای از دیدگاه دانش‌آموزان می‌تواند میان بافت‌های فرهنگی و آموزشی مختلف تفاوت داشته

باشد و به کیفیت روابط، امکانات، تجربه یادگیری و برداشت دانش‌آموز از محیط وابسته است (Bar-Haim Erez et al., 2020). اعتبارسنجی ابزارهای مرتبط با کیفیت زندگی در مدرسه نیز نشان داده است که ارزیابی تجربه مدرسه می‌تواند اطلاعات معناداری درباره ابعاد عاطفی و اجتماعی زندگی دانش‌آموزان فراهم کند (Ghotra et al., 2016). در همین راستا، رویکرد برازش فرد-محیط بر این اصل تأکید دارد که کیفیت زندگی مدرسه‌ای زمانی بهبود می‌یابد که نیازها، توانایی‌ها و انتظارات دانش‌آموز با ویژگی‌های محیط آموزشی همخوانی بیشتری داشته باشد (Aldridge et al., 2024). بنابراین، بهزیستی تحصیلی را نمی‌توان صرفاً پیامد ویژگی‌های فردی یا تنها نتیجه کیفیت مدرسه دانست، بلکه این سازه حاصل تعامل مستمر میان منابع فردی دانش‌آموز و فرصت‌ها، روابط و محدودیت‌های محیط آموزشی است.

شواهد متعددی نیز بر نقش عوامل بین‌فردی و اجتماعی در شکل‌گیری تجربه مثبت مدرسه تأکید کرده‌اند. احساس تعلق به مدرسه، به‌ویژه در نوجوانان در معرض خطر تحصیلی، با کارکرد روانی-اجتماعی و سطح بهزیستی آنان ارتباط معناداری دارد (Arslan & Coşkun, 2023). روابط مثبت با والدین، معلمان و همسالان نیز در دوره‌های گذار آموزشی می‌توانند به افزایش بهزیستی مدرسه‌ای و موفقیت تحصیلی منجر شوند (Kiuru et al., 2020). از سوی دیگر، احساس امنیت و رضایت از حضور در مدرسه وابسته به مجموعه‌ای از عوامل مانند روابط حمایتی، فضای مدرسه، فشارهای اجتماعی و تجربه پذیرفته‌شدن در محیط آموزشی است (Horanicova et al., 2024). حتی در میان نوجوانان مهاجر و گروه‌هایی که با چالش‌های سازگاری بیشتری مواجه‌اند، کیفیت ادراک از فضای مدرسه و روابط اجتماعی می‌تواند تفاوت‌های قابل توجهی در تجربه بهزیستی مدرسه‌ای ایجاد کند (Dežan & Sedmak, 2023). افزون بر این، حمایت اجتماعی می‌تواند در کنار خودپنداره و رفتارهای سبک زندگی سالم، به ارتقای بهزیستی روان‌شناختی نوجوانان کمک کند (Gomez-Baya et al., 2021). در پژوهش‌های داخلی نیز حمایت اجتماعی و سبک‌های دلبستگی به‌عنوان عوامل مرتبط با بهزیستی تحصیلی مورد توجه قرار گرفته‌اند (Moradi, 2021).

این مجموعه شواهد با رویکرد «تحول مثبت جوانان» و به‌ویژه چارچوب «سرمایه‌های تحولی» همخوانی دارد. مفهوم سرمایه‌های تحولی به مجموعه‌ای از منابع، فرصت‌ها، روابط و شایستگی‌هایی اشاره دارد که در محیط و درون فرد وجود دارند و زمینه رشد سالم، سازگاری و شکوفایی نوجوان را فراهم می‌کنند. این چارچوب به‌طور کلی سرمایه‌های تحولی را در دو قلمرو اصلی بیرونی و درونی طبقه‌بندی می‌کند (Roehlkepartain & Blyth, 2020). سرمایه‌های بیرونی شامل منابعی هستند که از خانواده، مدرسه، همسالان و جامعه در اختیار نوجوان قرار می‌گیرند؛ از جمله حمایت، توانمندسازی، مرزها و انتظارات روشن و استفاده سازنده از زمان. در مقابل، سرمایه‌های درونی به نگرش‌ها، ارزش‌ها، مهارت‌ها و شایستگی‌هایی مانند تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، شایستگی‌های اجتماعی و هویت مثبت اشاره دارند. این رویکرد بر این فرض استوار است که رشد مطلوب نوجوان زمانی محتمل‌تر است که میان حمایت‌های بیرونی و ظرفیت‌های درونی هماهنگی و هم‌افزایی وجود داشته باشد.

مطالعات تجربی نیز نشان داده‌اند که سرمایه‌های تحولی با طیف وسیعی از پیامدهای سلامت، سازگاری و عملکرد نوجوانان در ارتباط هستند. یافته‌های مطالعات جمعیتی نشان داده‌اند که برخورداری بیشتر از سرمایه‌های تحولی با وضعیت بهتر سلامت نوجوانان همراه است (Zheng

et al., 2022). همچنین، بررسی‌های طولی و اکتشافی بیانگر آن است که این سرمایه‌ها می‌توانند با وضعیت روانی-اجتماعی و برخی شاخص‌های سلامت جسمانی نوجوانان ارتباط داشته باشند (Chen et al., 2021). ارتباط بلندمدت سرمایه‌های تحولی با رفتارهای مرتبط با سلامت نیز نشان می‌دهد که این منابع صرفاً برای عملکرد تحصیلی اهمیت ندارند، بلکه می‌توانند بخشی از زیربنای سبک زندگی سالم در دوران نوجوانی باشند (Nicholas et al., 2015). از این منظر، سرمایه‌های تحولی را می‌توان شبکه‌ای از منابع حفاظتی و تقویت‌کننده دانست که هم در پیشگیری از پیامدهای منفی و هم در افزایش ظرفیت‌های مثبت نوجوان نقش دارند.

در حوزه تحصیلی نیز شواهد قابل توجهی از اهمیت این سرمایه‌ها وجود دارد. پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که سرمایه‌های تحولی با پیشرفت تحصیلی مرتبط‌اند و سرمایه روان‌شناختی می‌تواند در این رابطه نقش واسطه‌ای داشته باشد (Golestaneh et al., 2017). همچنین مدل‌های مفهومی مربوط به حمایت اجتماعی ادراک‌شده، سرمایه‌های تحولی و روان‌شناختی، بهزیستی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی نشان داده‌اند که این منابع در یک شبکه تعاملی می‌توانند با کیفیت مشارکت دانش‌آموز در فرایند آموزش ارتباط پیدا کنند (Rezaei Varmizar et al., 2021). به‌طور مشخص‌تر، پژوهش درباره سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی و بهزیستی تحصیلی نشان داده است که این دو حوزه از طریق ظرفیت‌هایی مانند پایستگی یا شناوری تحصیلی می‌توانند با تجربه مطلوب‌تر دانش‌آموز از تحصیل مرتبط شوند (Azadian Bojnordi et al., 2019). این یافته‌ها بیانگر آن است که سرمایه‌های تحولی می‌توانند بستری برای مقابله سازگارانه با فشارها، استمرار تلاش و حفظ کیفیت تجربه تحصیلی فراهم کنند.

از نظر نظری، سرمایه‌های تحولی بیرونی می‌توانند از چند مسیر به افزایش بهزیستی تحصیلی منجر شوند. حمایت عاطفی و آموزشی خانواده، ارتباط مثبت با معلم، احساس تعلق به مدرسه، وجود انتظارات شفاف و فرصت مشارکت فعالانه می‌توانند احساس امنیت، ارزشمندی و خودکارآمدی را در دانش‌آموز تقویت کنند. کیفیت ارتباط والد-فرزند و عزت‌نفس نیز با الگوهای سالم‌تر زندگی تحصیلی ارتباط دارد و نشان می‌دهد که روابط خانوادگی می‌توانند بر شیوه مواجهه نوجوان با تکالیف آموزشی اثرگذار باشند (Jafari Naderabadi et al., 2022). افزون بر این، کیفیت جو مدرسه با رفتارهای تسهیل‌کننده سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده سلامت ارتباط دارد و درگیری تحصیلی می‌تواند در این رابطه نقش واسطه‌ای داشته باشد (Heydariani et al., 2022). در چنین شرایطی، مدرسه از یک محیط صرفاً ارزیاب و رقابتی به فضایی تبدیل می‌شود که در آن دانش‌آموز منابع روانی و اجتماعی لازم برای مشارکت، یادگیری و تجربه موفقیت را دریافت می‌کند.

در مقابل، سرمایه‌های درونی نیز زیرساخت روان‌شناختی لازم برای بهره‌برداری از فرصت‌های محیطی را فراهم می‌کنند. تعهد به یادگیری، داشتن ارزش‌های مثبت، مهارت‌های اجتماعی و هویت مثبت به دانش‌آموز کمک می‌کنند تا اهداف روشن‌تری برای خود تعیین کرده، در برابر ناکامی‌های تحصیلی پایداری بیشتری نشان دهد و روابط سازنده‌تری با دیگران برقرار کند. پژوهش مربوط به ادراک محیط یادگیری و عشق به یادگیری نشان داده است که بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی می‌توانند در پیوند میان کیفیت محیط یادگیری و گرایش پایدار به یادگیری نقش داشته باشند (Hosseini & Amrollahi, 2023). از سوی دیگر، سبک زندگی تحصیلی نیز قادر است سازگاری و بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی کند (Sajjadian, 2023). ارتباط سبک زندگی ارتقادهنده سلامت با خودکارآمدی نیز مؤید آن است که ویژگی‌های

فردی و الگوهای رفتاری سالم می‌توانند با ظرفیت مدیریت موفقیت‌آمیز تکالیف و فشارهای تحصیلی همسو باشند (Soleimani Moghadam & Mohammadian Zeerjan, 2022).

بهزیستی دانش‌آموزان همچنین با رفتارهای ارتقادهنده سلامت ارتباط تنگاتنگ دارد. نوجوانانی که از الگوهای سالم‌تر تغذیه، فعالیت بدنی، مدیریت فشار روانی و رفتارهای مراقبت از خود برخوردارند، معمولاً کیفیت زندگی و بهزیستی بالاتری را تجربه می‌کنند (Bhattachrya et al., 2024). در مطالعات مربوط به دانش‌آموزان دبیرستانی نیز بین مجموعه‌ای از رفتارهای ارتقادهنده سلامت و بهزیستی ذهنی ارتباط مشاهده شده است (Smith et al., 2022). پژوهش‌های داخلی نیز ساختار علّی پیشایندها و پیامدهای سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده سلامت را مورد توجه قرار داده‌اند و نشان داده‌اند که تجربه تحصیلی سالم و سازنده حاصل تعامل عوامل شناختی، هیجانی و محیطی است (Soufi et al., 2019). در سطح مداخلات نیز برنامه‌های ارتقای سبک زندگی سالم در نوجوانان دبیرستانی توانسته‌اند تغییرات مطلوبی در رفتارها و شاخص‌های مرتبط با سلامت ایجاد کنند (Melnyk et al., 2013). این یافته‌ها نشان می‌دهند که توجه به منابع تحولی دانش‌آموز تنها با هدف افزایش نمرات یا پیشرفت تحصیلی توجیه نمی‌شود، بلکه می‌تواند بخشی از رویکرد جامع ارتقای سلامت و کیفیت زندگی نوجوانان باشد.

در همین راستا، رویکرد مدارس ارتقادهنده سلامت بر ضرورت یکپارچه‌سازی آموزش، حمایت روانی-اجتماعی، مشارکت خانواده، محیط مدرسه و سیاست‌های سلامت‌محور تأکید می‌کند. مرورهای نظام‌مند درباره چارچوب مدارس ارتقادهنده سلامت سازمان جهانی بهداشت نشان داده‌اند که مداخلات مدرسه‌محور چندسطحی می‌توانند در بهبود برخی پیامدهای سلامت و رفتاری دانش‌آموزان نقش داشته باشند (Langford et al., 2015). از این منظر، سرمایه‌های تحولی را می‌توان یکی از چارچوب‌های مناسب برای پیوند دادن اقدامات مدرسه‌محور با رشد روانی و اجتماعی نوجوانان دانست؛ زیرا این چارچوب هم به ساختارها و حمایت‌های محیطی توجه دارد و هم ظرفیت‌های شخصی را در مرکز تحلیل قرار می‌دهد.

اهمیت بهزیستی تحصیلی زمانی روشن‌تر می‌شود که پیامدهای فقدان آن مورد توجه قرار گیرد. پایین‌بودن احساس تعلق و رضایت از مدرسه می‌تواند با کاهش مشارکت، افت انگیزش، افزایش فرسودگی و حتی گرایش به رفتارهای پرخطر همراه شود. پژوهش درباره رابطه بهزیستی مدرسه‌ای و مصرف مواد در نوجوانان نشان داده است که کیفیت تجربه مدرسه می‌تواند با الگوهای رفتار پرخطر ارتباط داشته باشد (Santibáñez et al., 2020). همچنین کیفیت ادراک از مدرسه با تمایلات یادگیری مادام‌العمر دانش‌آموزان مرتبط دانسته شده است که نشان می‌دهد تجربه مثبت مدرسه می‌تواند فراتر از عملکرد جاری، جهت‌گیری آینده فرد نسبت به یادگیری را نیز تحت تأثیر قرار دهد (Bayram & Ekşioğlu, 2020). از این رو، تقویت بهزیستی تحصیلی را باید بخشی از سیاست پیشگیرانه و توسعه‌ای مدارس دانست، نه صرفاً یک هدف فرعی روان‌شناختی.

ادبیات جدید بهزیستی مدرسه‌ای نیز بر نقش هم‌زمان شاخص‌های روان‌شناختی و تحصیلی تأکید دارد. بهزیستی مدرسه‌ای با سازگاری تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان ارتباط دارد و می‌تواند شاخصی برای ارزیابی کیفیت کلی تجربه آموزشی محسوب شود (Tian et al., 2022).

در عین حال، شواهد مربوط به نوجوانان نشان می‌دهد که عوامل فردی مانند جهت‌گیری هدف، خودتنظیمی و انگیزش از یک سو و عوامل محیطی مانند روابط حمایتی، تعلق و فضای مدرسه از سوی دیگر، هر دو در شکل‌دهی به این تجربه نقش دارند. بر این اساس، چارچوب سرمایه‌های تحولی می‌تواند مزیت مفهومی مهمی داشته باشد، زیرا برخلاف رویکردهایی که تنها بر یکی از سطوح فردی یا محیطی تمرکز می‌کنند، تعامل میان این دو سطح را مبنای تحلیل قرار می‌دهد.

با وجود گسترش مطالعات درباره بهزیستی تحصیلی و سرمایه‌های تحولی، هنوز چند خلأ پژوهشی قابل توجه وجود دارد. نخست آنکه در بسیاری از مطالعات، سرمایه‌های تحولی به صورت یک نمره کلی بررسی شده‌اند و تمایز میان سرمایه‌های بیرونی و درونی کمتر در مرکز تحلیل قرار گرفته است. دوم آنکه بخش قابل توجهی از مطالعات پیشین به روابط همبستگی دو متغیره یا نقش میانجی برخی سازه‌ها پرداخته‌اند و بررسی مدل ساختاری مستقیم نقش پیش‌بینی‌کننده مجموعه سرمایه‌های تحولی در بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی همچنان نیازمند شواهد بیشتر است. سوم آنکه با توجه به تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و آموزشی، تعمیم مستقیم نتایج حاصل از بافت‌های دیگر به دانش‌آموزان ایرانی با محدودیت همراه است. پژوهش‌های پیشین در ایران درباره سرمایه‌های تحولی، حمایت اجتماعی، سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی تحصیلی زمینه ارزشمندی ایجاد کرده‌اند، اما همچنان نیاز است که نقش تلفیقی منابع درونی و بیرونی در یک مدل واحد و در نمونه‌های دانش‌آموزان دوره متوسطه بررسی شود. از نظر روش‌شناختی نیز استفاده از طرح‌های همبستگی و مدل‌یابی روابط بین سازه‌ها مستلزم انتخاب نمونه مناسب، کنترل پیش‌فرض‌های آماری و استفاده از روش‌های تحلیلی متناسب است (Delavar, 2023). چنین رویکردی می‌تواند مشخص کند که سرمایه‌های تحولی تا چه اندازه قادرند تفاوت‌های فردی در بهزیستی تحصیلی را تبیین کنند و آیا این چارچوب از کفایت لازم برای کاربرد در برنامه‌ریزی‌های تربیتی، مشاوره‌ای و مدرسه‌محور برخوردار است.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر تعیین نقش پیش‌بین ابعاد چندگانه سرمایه‌های تحولی، شامل سرمایه‌های درونی و بیرونی، در بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر قزوین بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش‌شناسی، توصیفی از نوع همبستگی است که با رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) اجرا شده است. در این پژوهش، «سرمایه‌های تحولی» (درونی و بیرونی) به عنوان متغیر پیش‌بین و «بهزیستی تحصیلی» به عنوان متغیر ملاک (وابسته) در نظر گرفته شده‌اند. هدف این پژوهش، تبیین سهم پیش‌بینی‌کنندگی ابعاد سرمایه‌های تحولی در ارتقای سطح بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر قزوین در سال تحصیلی ۱۴۰۵–۱۴۰۴ بود.

برای انتخاب نمونه آماری از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای (Delavar, ۲۰۲۳) استفاده شد. در این راستا، ابتدا از میان مناطق آموزش‌وپرورش شهر قزوین، یک منطقه به صورت تصادفی انتخاب شد؛ سپس از آن منطقه، چهار مدرسه و از هر مدرسه چهار کلاس درس به عنوان خوشه‌های نهایی برگزیده شدند. پس از توزیع پرسشنامه‌ها و پالایش داده‌ها، در مجموع ۳۵۷ پرسشنامه کامل و معتبر برای تحلیل

آماری نهایی وارد نرم‌افزار شد (۱۰ پرسشنامه به دلیل نقص اطلاعاتی حذف شدند). ملاک‌های ورود شامل اشتغال به تحصیل در مقطع متوسطه شهر قزوین در سال تحصیلی ۱۴۰۴–۱۴۰۵، تمایل آگاهانه دانش‌آموز برای شرکت در پژوهش و حضور فعال در زمان اجرای پژوهش بود. ملاک‌های خروج نیز شامل انصراف دانش‌آموز از ادامه همکاری و تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها یا وجود الگوهای پاسخ‌دهی غیرقابل استناد در نظر گرفته شد.

به‌منظور گردآوری داده‌ها از ابزارهای معتبر استفاده شد. پرسشنامه سرمایه‌های تحولی (DAP) توسط مؤسسه پژوهشی مینه‌سوتا (Search Institute, ۲۰۰۵) ساخته شده و دارای ۵۸ ماده در قالب دو مؤلفه اصلی سرمایه‌های تحولی بیرونی (۲۳ ماده) و سرمایه‌های تحولی درونی (۳۵ ماده) است که ابعاد (حمایت خانواده، حمایت مدرسه، همسالان، مرزها و انتظارات، تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، مهارت‌های اجتماعی و هویت مثبت) را می‌سنجد. طیف پاسخ‌گویی بر اساس مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرت از ۱ (به‌ندرت) تا ۴ (همیشه) تنظیم شده است. پایایی کل این ابزار توسط دهقان‌حصار (Dehghan Hesar, ۲۰۱۱) با آلفای کرونباخ ۰/۹۲ (بخش درونی ۰/۸۱ و بیرونی ۰/۸۳) گزارش شده و روایی سازه آن توسط موسوی (Mousavi, ۲۰۱۳) تأیید شده است. همچنین، پرسشنامه بهزیستی تحصیلی توسط تومینن ـ سوینی و همکاران (Tuominen-Soini et al., ۲۰۱۲) با ۳۱ سؤال تدوین شده است. این ابزار دارای طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از ۱ (اصلاً درست نیست) تا ۷ (کاملاً درست است) می‌باشد و چهار مؤلفه «ارزش مدرسه»، «فرسودگی نسبت به مدرسه»، «رضایت‌مندی تحصیلی» و «درآمیزی با کار مدرسه» را می‌سنجد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش مرادی (Moradi, ۲۰۲۱) با آلفای کرونباخ کل ۰/۸۷ و در پژوهش سلیمانی و همکاران (Soleimani et al., ۲۰۱۶) تأیید گردیده است.

پس از اخذ مجوزهای قانونی از اداره آموزش‌وپرورش قزوین، پژوهشگر با مراجعه حضوری به مدارس منتخب، ضمن تشریح اهداف پژوهش و جلب رضایت آگاهانه دانش‌آموزان، به اجرای پرسشنامه‌ها پرداخت. نکات اخلاقی شامل تضمین محرمانگی، اختیاری بودن شرکت در پژوهش و گزارش بی‌طرفانه داده‌ها به صورت کامل رعایت شد. داده‌های گردآوری‌شده در دو سطح آمار توصیفی (محاسبه میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی تحلیل شدند. برای بررسی روابط میان متغیرها و سنجش سهم پیش‌بینی‌کنندگی ابعاد سرمایه‌های تحولی بر بهزیستی تحصیلی، از مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) و آزمون‌های رگرسیونی با استفاده از نرم‌افزارهای آماری استفاده شد. سطح معناداری در این پژوهش $p < ۰/۰۵$ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

در این پژوهش توصیفی-همبستگی که با رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام گرفته است، تلاش شد تا با بهره‌گیری از داده‌های جمع‌آوری‌شده از ۳۵۷ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر قزوین (شامل ۹۹ نفر ۱۶ ساله، ۱۲۰ نفر ۱۷ ساله و ۱۳۸ نفر ۱۸ ساله؛ ۱۰۳ نفر رشته انسانی، ۱۸۳ نفر تجربی و ۷۱ نفر ریاضی) که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده بودند، سهم مؤلفه‌ها و ابعاد گوناگون سرمایه‌های تحولی (درونی و بیرونی) در تبیین و پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی و سبک‌های زندگی سلامت‌محور به دقت مورد سنجش

و تحلیل قرار گیرد. در ادامه، توصیف آماری، ماتریس همبستگی، بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل و نتایج مدل‌سازی ساختاری پژوهش در قالب پنج جدول پیوسته به همراه تحلیل‌های تفصیلی ارائه می‌گردد.

پیش از ورود به تحلیل‌های استنباطی و آزمون فرضیه‌های پژوهش، به منظور شناخت دقیق ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و بررسی وضعیت پراکندگی نمرات در جامعه آماری، شاخص‌های مرکزی و پراکندگی شامل میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده بهزیستی تحصیلی محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۱ بازتاب یافته است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان (نمره کل و ابعاد)

مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی	تعداد	میانگین (M)	انحراف استاندارد (SD)	دامنه تغییرات
ارزش مدرسه	۳۵۷	برابر با ۲۲/۸۰	برابر با ۱/۱۳	۸ تا ۵۶
رضایتمندی تحصیلی	۳۵۷	برابر با ۱۷/۳۰	برابر با ۲/۵۲	۴ تا ۲۰
درآمیزی با کار مدرسه	۳۵۷	برابر با ۱۳/۴۹	برابر با ۰/۹۵	۹ تا ۶۳
نمره کلی بهزیستی تحصیلی	۳۵۷	برابر با ۶۶/۴۶	برابر با ۵/۳۸	۲۱ تا ۱۴۷

بررسی یافته‌های مندرج در جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین نمره کل بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه در نمونه مورد بررسی برابر با ۴۶/۶۶ با انحراف استاندارد برابر با ۵/۳۸ (در دامنه ۲۱ تا ۱۳۹) است. با توجه به میانه نظری مقیاس، این مقدار بیانگر قرارگیری سطح بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان در وضعیتی پایین‌تر از حد متوسط است؛ وضعیتی که لزوم توجه ویژه برنامه‌ریزان آموزشی، مشاوران مدارس و اولیا را به ارتقای ابعاد روانی و انگیزشی محیط‌های یادگیری آشکار می‌سازد.

از حیث بررسی ابعاد و با در نظر گرفتن نسبت نمره کسب‌شده به سقف هر مقیاس، دانش‌آموزان بالاترین سطح نسبی را در مؤلفه رضایتمندی تحصیلی با میانگین برابر با ۱۷/۳۰ (از سقف نمره ۲۰) گزارش کرده‌اند که نشان‌دهنده رضایت نسبی آنان از تجارب و نتایج تحصیلی خود است. در مقابل، در مؤلفه درآمیزی با کار مدرسه با میانگین برابر با ۱۳/۴۹ (از سقف نمره ۶۳) و همچنین ارزش مدرسه با میانگین برابر با ۲۲/۸۰ (از سقف نمره ۵۶)، میانگین‌ها در مقایسه با دامنه مورد انتظار افت محسوسی دارند. این موضوع به‌ویژه در شاخص درآمیزی با کار مدرسه مؤید آن است که دانش‌آموزان نمونه با چالش‌هایی در زمینه مشارکت فعالانه، اشتیاق درونی و پیوند عمیق شناختی با فرآیندهای یادگیری کلاسی روبه‌رو هستند؛ امری که ضرورت طراحی و اجرای مداخلات مدرسه‌محور جهت بازتولید معنا و نشاط تحصیلی را دوچندان می‌سازد.

به منظور تکمیل تحلیل‌های توصیفی و بررسی میزان برخورداری دانش‌آموزان از منابع و پتانسیل‌های حمایتی پیرامونی و درونی، وضعیت سرمایه‌های تحولی نیز مورد سنجش قرار گرفت که نتایج توصیفی آن در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد ابعاد و نمره کل سرمایه‌های تحولی

ابعاد سرمایه‌های تحولی	تعداد	میانگین (M)	انحراف استاندارد (SD)
سرمایه‌های تحولی بیرونی (حمایت، مرزها، توانمندسازی)	۳۵۷	برابر با ۷۸/۰۵	برابر با ۶/۲۰
سرمایه‌های تحولی درونی (تعهد به یادگیری، ارزش‌ها، مهارت‌ها، هویت)	۳۵۷	برابر با ۵۵/۱۱	برابر با ۵/۳۱
نمره کل سرمایه‌های تحولی	۳۵۷	برابر با ۱۳۳/۱۶	برابر با ۱۲/۰۷

بر اساس مقادیر ارائه‌شده در جدول ۲، میانگین نمره کل سرمایه‌های تحولی در میان دانش‌آموزان برابر با ۱۳۳/۱۶ با انحراف استاندارد برابر با ۱۲/۰۷ برآورد شده است که این مقدار نشان‌دهنده قرار داشتن سرمایه‌های تحولی در سطح متوسط در جامعه آماری مورد مطالعه است. مقایسه میانگین ابعاد سرمایه‌های تحولی نشان می‌دهد که سرمایه‌های تحولی بیرونی (شامل حمایت‌های خانواده و مدرسه، مرزها و انتظارات اجتماعی، و فرصت‌های توانمندسازی) با میانگین ۷۸/۰۵ در سطح بالاتری نسبت به سرمایه‌های تحولی درونی (شامل تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، مهارت‌های اجتماعی و هویت مثبت) با میانگین ۵۵/۱۱ قرار دارند. این تفاوت معنادار حاکی از آن است که اگرچه ساختارهای محیطی و حمایتی بیرونی تا حدودی برای دانش‌آموزان فراهم است، اما ظرفیت‌سازی درونی، تقویت انگیزش یادگیری، درونی‌سازی ارزش‌ها و ارتقای مهارت‌های شخصی و هویت مثبت در میان نوجوانان مقطع متوسطه نیازمند توجه ویژه، بازنگری در برنامه‌های درسی پنهان و تقویت کارکردهای تربیتی نهادهای آموزشی است.

برای بررسی جهت و شدت ارتباط هم‌زمان میان ابعاد سرمایه‌های تحولی و متغیر ملاک پژوهش یعنی بهزیستی تحصیلی، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ درج گردیده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی پیرسون میان سرمایه‌های تحولی (درونی و بیرونی) و بهزیستی تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱. سرمایه تحولی بیرونی	۱			
۲. سرمایه تحولی درونی	۰/۷۷**	۱		
۳. نمره کل سرمایه‌های تحولی	۰/۸۰**	۰/۸۳**	۱	
۴. بهزیستی تحصیلی	۰/۴۳**	۰/۳۷**	۰/۴۵**	۱

نتایج مندرج در ماتریس همبستگی جدول ۳ به روشنی نشان می‌دهد که تمامی مؤلفه‌ها و ابعاد سرمایه‌های تحولی ارتباط مثبت و معناداری با بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دارند (p کمتر از ۰/۰۱). ضریب همبستگی میان سرمایه تحولی بیرونی و بهزیستی تحصیلی برابر با ۰/۴۳ و میان سرمایه تحولی درونی و بهزیستی تحصیلی برابر با ۰/۳۷ است. همچنین، بالاترین میزان همبستگی میان نمره کل سرمایه‌های تحولی و بهزیستی تحصیلی با ضریب rبرابر با ۰/۴۵ مشاهده شد که در سطح خطای کمتر از یک درصد معنادار است. این همبستگی‌های مثبت و متوسط رو به بالا تأییدکننده این فرض نظری است که هرچه دانش‌آموزان از شبکه غنی‌تری از سرمایه‌های تحولی (شامل حمایت‌های عاطفی و اجتماعی خانواده و مدرسه و همچنین دارایی‌های شخصیتی و انگیزشی درونی) برخوردار باشند، به همان نسبت از سطح بالاتری از رضایت، تعلق خاطر و بهزیستی تحصیلی در محیط مدرسه بهره‌مند خواهند شد. همچنین همبستگی بالای میان ابعاد بیرونی و درونی سرمایه‌های تحولی (r برابر با ۰/۷۷) نشان‌دهنده هم‌افزایی این دو حوزه در ساختار شخصیتی و محیطی دانش‌آموز است.

پیش از اجرای مدل‌سازی معادلات ساختاری و تحلیل رگرسیون برای تبیین نقش پیش‌بین متغیرها، رعایت پیش‌فرض‌های آماری نظیر توزیع نرمال داده‌ها، عدم وجود هم‌خطی چندگانه و استقلال خطاهای باقیمانده از الزامات علمی پژوهش است که نتایج این بررسی‌ها در جدول ۴ خلاصه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون پیش‌فرض‌های تحلیل آماری (کجی، کشیدگی، هم‌خطی و دوربین-واتسون)

متغیر پیش‌بین	کجی (***Skewness***)	کشیدگی (***Kurtosis***)	ضریب تحمل (***Tolerance***)	عامل تورم واریانس (***VIF***)	دوربین-واتسون (***D − W***)
سرمایه‌های تحولی	برابر با ۰/۲۱-	برابر با ۰/۱۹-	برابر با ۰/۹۵	برابر با ۱/۰۰	برابر با ۱/۷۲

تحلیل مقادیر آماری مندرج در جدول ۴ مؤید آن است که پیش‌فرض‌های اصلی اجرای تحلیل‌های پارامتریک و مدل‌سازی معادلات ساختاری به‌طور کامل احراز شده‌اند. شاخص‌های توزیع نرمال شامل کجی با مقدار برابر با ۰/۲۱- و کشیدگی با مقدار برابر با ۰/۱۹- برای متغیر سرمایه‌های تحولی، در محدوده استاندارد و ایمن قرار دارند؛ امری که فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها را تأیید نموده و بهره‌گیری از آزمون‌های مبتنی بر گشتاورهای آماری را توجیه‌پذیر می‌سازد.

علاوه بر این، بررسی شاخص‌های هم‌خطی میان متغیرهای پیش‌بین نشان می‌دهد که ضریب تحمل برای متغیر سرمایه‌های تحولی برابر با ۰/۹۵ و ضریب عامل تورم واریانس (VIF) برای آن برابر با ۱/۰۰ به دست آمده است. از آنجا که ضریب تحمل به عدد ۱ نزدیک‌تر از آستانه بحرانی (۰/۲۰) بوده و مقدار VIF نیز به شکل محسوسی کمتر از مرز بحرانی ۱۰ است، عدم وجود پدیده هم‌خطی چندگانه به طور قاطع تأیید می‌شود. افزون بر این موارد، استقلال خطاهای باقی‌مانده نیز با استفاده از آماره دوربین-واتسون مورد ارزیابی قرار گرفت که مقدار آن برای مدل پژوهش برابر با ۱/۷۲ گزارش شد. با توجه به اینکه این مقدار در بازه مجاز و استاندارد (بین ۱/۵ تا ۲/۵) جای دارد، فرض استقلال خطاهای ساختاری تأیید شده و در نتیجه، اعتبار و پایداری مدل‌های رگرسیونی و تحلیل مسیر به‌طور کامل تضمین می‌گردد.

به منظور آزمون اصلی‌ترین فرضیه پژوهش مبنی بر نقش پیش‌بین ابعاد و نمره کل سرمایه‌های تحولی بر بهزیستی تحصیلی و سبک‌های زندگی سلامت‌محور دانش‌آموزان، مدل‌سازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM) اجرا شد که ضرایب مسیر استاندارد، آماره‌های تی و سطوح معناداری آن در جدول ۵ بازتاب یافته است.

جدول ۵. ضرایب مسیر، آماره‌های تی و نتایج آزمون فرضیه تأثیر سرمایه‌های تحولی بر بهزیستی تحصیلی

مسیرهای ساختاری پژوهش	ضریب استاندارد (***β***)	آماره تی (***t***)	سطح معناداری (***p***)	نتیجه فرضیه
سرمایه‌های تحولی ← بهزیستی تحصیلی	برابر با ۰/۵۲	برابر با ۴/۴۷	برابر با ۰/۰۰۰۱	تأیید شد
سرمایه‌های تحولی ← رفتارهای سازنده سلامت	برابر با ۰/۲۵	برابر با ۲/۵۸	برابر با ۰/۰۰۴۰	تأیید شد
سرمایه‌های تحولی ← مشکلات تحصیلی	برابر با ۰/۲۱-	برابر با ۲/۳۱-	برابر با ۰/۰۲۱۰	تأیید شد

بررسی دقیق یافته‌های آماری مندرج در جدول ۵ حاکی از آن است که تمامی مسیرهای ساختاری فرض‌شده در این پژوهش از اعتبار و معناداری آماری لازم برخوردارند. نخستین مسیر، یعنی تأثیر مستقیم سرمایه‌های تحولی بر بهزیستی تحصیلی، با ضریب مسیر استاندارد برابر

با ۰/۵۲، آماره تی برابر با ۴/۴۷ و سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۰۱ (کمتر از آستانه ۰/۰۰۱) به‌طور کامل تأیید می‌گردد. این یافته بنیادین نشان می‌دهد که بهره‌مندی دانش‌آموزان مقطع متوسطه از ابعاد چندگانه سرمایه‌های تحولی (شامل مؤلفه‌های درونی و بیرونی)، پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی، مثبت و اثربخش در جهت ارتقای بهزیستی تحصیلی آنان به شمار می‌رود؛ به بیان دیگر، تقویت این سرمایه‌ها بستر مناسبی را برای شکوفایی، انگیزش و بهبود کیفیت تجارب یادگیری فراهم می‌سازد.

علاوه بر این، تحلیل مسیرهای دیگر نشان می‌دهد که سرمایه‌های تحولی توانسته‌اند پیش‌بینی‌کننده معناداری برای رفتارهای سازنده سلامت (با ضریب مسیر برابر با ۰/۲۵، آماره تی برابر با ۲/۵۸ و سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۴۰) و همچنین مشکلات تحصیلی (با ضریب مسیر معکوس برابر با ۰/۲۱-، آماره تی برابر با ۲/۳۱- و سطح معناداری برابر با ۰/۰۲۱۰) باشند که هر دو فرض پژوهش را تأیید می‌کنند. در تبیین میزان قدرت تبیینی مدل، بررسی ضرایب تعیین (R^2) نشان داد که مدل پژوهش توانسته است حجم قابل توجهی از واریانس متغیرهای ملاک را به خوبی تبیین نماید. افزون بر این، ارزیابی شاخص‌های برازش کلی مدل ساختاری، از جمله ریشه میانگین مربعات خطای استانداردشده با مقدار برابر با ۰/۰۳ ($SRMR$)، شاخص برازش هنجارشده با مقدار برابر با ۰/۸۷ (NFI) و ضریب نیکویی برازش مدل با مقدار برابر با ۰/۴۰ (GOF)، گویای آن است که مدل مفهومی پژوهش از برازش بسیار مطلوب، پایدار و قابل اتکایی در جامعه آماری دانش‌آموزان برخوردار بوده و پیامدهای کاربردی روشنی را برای مشاوران تربیتی و برنامه‌ریزان نظام آموزشی به همراه دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش پیش‌بین ابعاد چندگانه سرمایه‌های تحولی، شامل سرمایه‌های درونی و بیرونی، در بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه انجام شد. یافته‌های استنباطی نشان داد که سرمایه‌های تحولی بیرونی با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارند ($r = ۰.۴۳, p < ۰.۰۱$). همچنین سرمایه‌های تحولی درونی نیز با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری نشان دادند ($r = ۰.۳۷, p < ۰.۰۱$) و همبستگی نمره کل سرمایه‌های تحولی با بهزیستی تحصیلی برابر با ۰.۴۵ و در سطح کمتر از ۰.۰۱ معنادار بود. افزون بر این، میان سرمایه‌های تحولی بیرونی و درونی همبستگی نسبتاً بالایی مشاهده شد ($r = ۰.۷۷, p < ۰.۰۱$). نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نیز نشان داد که سرمایه‌های تحولی اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر بهزیستی تحصیلی دارند ($\beta = ۰.۵۲, t = ۴.۴۷, p < ۰.۰۰۱$) و مدل توانست ۳۰ درصد از واریانس بهزیستی تحصیلی را تبیین کند. در مجموع، این یافته‌ها نشان می‌دهند که هرچه دانش‌آموزان از منابع حمایتی و فرصت‌های محیطی غنی‌تر و در عین حال از شایستگی‌ها، ارزش‌ها و منابع روان‌شناختی درونی بیشتری برخوردار باشند، احتمال تجربه رضایت، تعلق، درگیری و سازگاری تحصیلی در آنان افزایش می‌یابد.

یافته مربوط به ارتباط مثبت سرمایه‌های تحولی بیرونی با بهزیستی تحصیلی با بخش قابل توجهی از ادبیات پژوهشی پیشین همسو است. سرمایه‌های بیرونی در چارچوب تحول مثبت جوانان، شامل حمایت، توانمندسازی، وجود مرزها و انتظارات روشن و استفاده سازنده از زمان است و عمدتاً از طریق خانواده، مدرسه، گروه همسالان و جامعه در اختیار نوجوان قرار می‌گیرد (Roehlkepartain & Blyth, 2020).

زمانی که نوجوان احساس می‌کند در خانواده و مدرسه حمایت می‌شود، نظرات او اهمیت دارد، قواعد و انتظارات روشن هستند و فرصت مشارکت در فعالیت‌های معنادار برای او فراهم است، محیط آموزشی را به‌عنوان بافتی امن‌تر، قابل پیش‌بینی‌تر و حمایت‌کننده‌تر تجربه می‌کند. این برداشت مثبت از محیط می‌تواند احساس تعلق، امنیت و رضایت از مدرسه را افزایش دهد و در نهایت به بهزیستی تحصیلی بالاتر منجر شود. در همین راستا، رابطه مثبت حمایت اجتماعی و بهزیستی نوجوانان در مطالعات پیشین نیز مورد تأیید قرار گرفته است (Gomez-Baya et al., 2021). همچنین نشان داده شده است که احساس تعلق به مدرسه، به‌ویژه در نوجوانان در معرض خطر تحصیلی، با عملکرد روانی-اجتماعی بهتر و سطوح بالاتر بهزیستی همراه است (Arslan & Coşkun, 2023).

رابطه مثبت سرمایه‌های بیرونی و بهزیستی تحصیلی را می‌توان با توجه به نقش روابط بین‌فردی در محیط مدرسه نیز تبیین کرد. کیفیت رابطه دانش‌آموز با والدین، معلمان و همسالان، به‌ویژه در دوره گذارهای تحصیلی، می‌تواند میزان سازگاری، انگیزش و عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد (Kiuru et al., 2020). نوجوانی که از حمایت معلمان برخوردار است و فضای مدرسه را امن و عادلانه ادراک می‌کند، در مواجهه با دشواری‌های تحصیلی احتمال کمتری دارد که احساس بی‌پناهی یا گسست از مدرسه را تجربه کند. پژوهش هورانیکووا و همکاران نیز نشان داد که احساس امنیت، حمایت و رضایت در فضای مدرسه از عوامل مهم در بهزیستی نوجوانان محسوب می‌شود (Horanicova et al., 2024). به همین ترتیب، پژوهش‌های مرتبط با کیفیت زندگی مدرسه‌ای نشان داده‌اند که برازش بهتر میان نیازهای دانش‌آموز و ویژگی‌های محیط مدرسه می‌تواند تجربه او را از مدرسه مثبت‌تر سازد (Aldridge et al., 2024). بنابراین، بخش مهمی از تأثیر سرمایه‌های بیرونی را می‌توان ناشی از ایجاد محیطی دانست که در آن نوجوان احساس می‌کند دیده می‌شود، مورد حمایت قرار می‌گیرد و امکان مشارکت فعال و معنادار دارد.

این نتیجه با مطالعات مربوط به کیفیت زندگی مدرسه‌ای نیز همخوان است. دیدگاه دانش‌آموزان نسبت به کیفیت مدرسه می‌تواند بازتابی از تجربه عاطفی، اجتماعی و آموزشی آنان باشد و با تفاوت‌های معناداری در رضایت از مدرسه و احساس تعلق همراه شود (Bar-Haim Erez et al., 2020). همچنین اعتبارسنجی ابزارهای کیفیت زندگی مدرسه‌ای نشان داده است که ادراک دانش‌آموز از محیط آموزشی می‌تواند شاخصی مهم برای ارزیابی جنبه‌های عاطفی و اجتماعی زندگی او در مدرسه باشد (Ghotra et al., 2016). نتایج پژوهش حاضر نیز در همین مسیر قرار دارد و نشان می‌دهد که منابع بیرونی نه به‌عنوان عوامل حاشیه‌ای، بلکه به‌عنوان بخشی از زیربنای تجربه مطلوب تحصیلی عمل می‌کنند. در واقع، محیط مدرسه هنگامی می‌تواند به بهزیستی منجر شود که علاوه بر انتقال دانش، احساس امنیت، حمایت، احترام و مشارکت را برای دانش‌آموز فراهم سازد.

یافته دوم پژوهش نشان داد که سرمایه‌های تحولی درونی نیز با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارند. سرمایه‌های درونی شامل تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، شایستگی‌های اجتماعی و هویت مثبت هستند (Roehlkepartain & Blyth, 2020). این مجموعه منابع به نوجوان کمک می‌کند تا در برابر فشارهای تحصیلی انعطاف‌پذیرتر باشد، اهداف روشن‌تری برای خود تعریف کند، شکست‌ها را به‌عنوان تجربه‌ای قابل مدیریت ببیند و از راهبردهای سازگارانه‌تری در مواجهه با تکالیف آموزشی استفاده کند. دانش‌آموزی که به یادگیری متعهد

است، ارزش‌های شخصی منسجمی دارد، از مهارت‌های اجتماعی کافی برخوردار است و هویت نسبتاً مثبتی تجربه می‌کند، احتمال بیشتری دارد که از مدرسه احساس رضایت داشته باشد و در فعالیت‌های آموزشی مشارکت فعال‌تری نشان دهد.

این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین درباره نقش متغیرهای انگیزشی و خودتنظیمی در بهزیستی تحصیلی همسو است. مطالعات نشان داده‌اند که جهت‌گیری‌های هدف و نحوه مواجهه دانش‌آموز با موفقیت و شکست تحصیلی با سطح بهزیستی او ارتباط دارد (Tuominen-Soini et al., 2012). همچنین خودتنظیمی، انگیزش تحصیلی و جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا می‌توانند با بهزیستی تحصیلی مرتبط باشند و ظرفیت دانش‌آموز برای مدیریت فرایند یادگیری را تقویت کنند (Nourizadeh Leilabadi et al., 2025). در پژوهش دیگری نیز رابطه میان خودنظریه، جهت‌گیری هدف و بهزیستی تحصیلی مورد تأکید قرار گرفته است (Zare et al., 2026). بر این اساس، سرمایه‌های درونی را می‌توان منابعی دانست که به دانش‌آموز امکان می‌دهند در برابر چالش‌های مدرسه احساس کنترل، شایستگی و امید بیشتری داشته باشد.

نتایج حاضر با پژوهش‌هایی که به نقش ادراک محیط یادگیری، عشق به یادگیری و خودتنظیمی اشاره کرده‌اند نیز هماهنگ است. نشان داده شده است که ادراک مثبت از محیط یادگیری می‌تواند از طریق بهزیستی تحصیلی و خودتنظیمی، با عشق به یادگیری ارتباط پیدا کند (Hosseini & Amrollahi, 2023). همچنین سبک زندگی تحصیلی قادر است سازگاری و بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی کند (Sajjadian, 2023). در این چارچوب، تعهد به یادگیری، یکی از مؤلفه‌های مهم سرمایه‌های درونی، می‌تواند زمینه شکل‌گیری انگیزش پایدار، تلاش مستمر و استفاده مؤثرتر از فرصت‌های آموزشی را فراهم کند. این فرایند در نهایت ممکن است موجب شود دانش‌آموز مدرسه را نه صرفاً به‌عنوان محیطی الزام‌آور، بلکه به‌عنوان فضایی برای رشد و تحقق اهداف شخصی تجربه کند.

همبستگی نسبتاً بالای میان سرمایه‌های تحولی بیرونی و درونی نیز از یافته‌های مهم پژوهش بود. این نتیجه نشان می‌دهد که منابع محیطی و شخصی از یکدیگر مستقل نیستند و احتمالاً در فرایندی تعاملی یکدیگر را تقویت می‌کنند. نوجوانی که در محیطی حمایتگر رشد می‌کند، فرصت بیشتری برای شکل‌گیری هویت مثبت، توسعه مهارت‌های اجتماعی، درونی‌سازی ارزش‌های سازنده و تعهد به یادگیری دارد. در مقابل، نوجوانی که از ظرفیت‌های روان‌شناختی و اجتماعی بالاتری برخوردار است، ممکن است بتواند بهتر از فرصت‌ها و حمایت‌های موجود در محیط بهره‌برداری کند. چنین برداشتی با چارچوب نظری سرمایه‌های تحولی سازگار است که رشد مطلوب نوجوان را نتیجه هم‌افزایی منابع درونی و بیرونی می‌داند (Roehlkepartain & Blyth, 2020). پژوهش‌های تجربی نیز نشان داده‌اند که سرمایه‌های تحولی می‌توانند در کنار سرمایه روان‌شناختی و حمایت اجتماعی با مشارکت و سازگاری تحصیلی ارتباط داشته باشند (Golestaneh et al., 2017; Rezaei Varmizar et al., 2021).

یافته مربوط به نقش سرمایه‌های تحولی در بهزیستی تحصیلی با مطالعه آزادیان بجنوردی و همکاران نیز همسو است که در آن ارتباط سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی با بهزیستی تحصیلی و نقش واسطه‌ای شناوری تحصیلی بررسی شده بود (Azadian Bojnordi et al., 2019). این همسویی نشان می‌دهد که سرمایه‌های تحولی احتمالاً تنها از مسیر مستقیم بر بهزیستی اثر نمی‌گذارند، بلکه می‌توانند با تقویت ظرفیت‌هایی مانند تاب‌آوری، شناوری تحصیلی، خودکارآمدی و خودتنظیمی نیز تجربه تحصیلی مطلوب‌تری ایجاد کنند. هرچند این

سازوکارهای میانجی در پژوهش حاضر به‌طور مستقیم آزمون نشده‌اند، اما بر مبنای شواهد قبلی می‌توان آن‌ها را به‌عنوان مسیرهای نظری محتمل در نظر گرفت. همچنین شواهد مربوط به سرمایه‌های تحولی و پیامدهای روانی-اجتماعی نوجوانان نشان می‌دهند که این منابع با سلامت عمومی و سازگاری مثبت نیز ارتباط دارند (Chen et al., 2021; Zheng et al., 2022).

اثر مستقیم و معنادار سرمایه‌های تحولی بر بهزیستی تحصیلی در مدل ساختاری پژوهش، با ضریب مسیر ۰.۵۲، نشان می‌دهد که این متغیر قدرت پیش‌بینی قابل توجهی دارد. تبیین ۳۰ درصد از واریانس بهزیستی تحصیلی نیز حاکی از آن است که سرمایه‌های تحولی بخشی مهم، هرچند نه تمام، از عوامل مؤثر بر تجربه تحصیلی دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهند. این یافته با دیدگاه‌های معاصر درباره بهزیستی مدرسه‌ای همخوان است که آن را محصول تعامل چندین سطح از عوامل فردی، اجتماعی و محیطی می‌دانند (Tian et al., 2022). در نتیجه، نمی‌توان بهزیستی تحصیلی را صرفاً با ویژگی‌های شخصیتی یا صرفاً با کیفیت مدرسه توضیح داد. منابع درونی و بیرونی در کنار یکدیگر ساختاری چندبعدی ایجاد می‌کنند که کیفیت تجربه نوجوان از مدرسه را شکل می‌دهد.

این نتیجه را می‌توان از منظر سبک زندگی و رفتارهای ارتقادهنده سلامت نیز تبیین کرد. مطالعات نشان داده‌اند که رفتارهای سالم با کیفیت زندگی و بهزیستی در نوجوانان ارتباط دارند (Bhattachrya et al., 2024; Smith et al., 2022). همچنین جو مدرسه و درگیری تحصیلی با رفتارهای مرتبط با سبک زندگی تحصیلی ارتقادهنده سلامت ارتباط نشان داده‌اند (Heydariani et al., 2022). پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده‌اند که سبک زندگی تحصیلی سالم و ساختار پیشایندها و پیامدهای آن می‌تواند با سازگاری بهتر و عملکرد مثبت‌تر دانش‌آموزان همراه باشد (Soufi et al., 2019). در سطح مداخله نیز برنامه‌های مدرسه‌محور ارتقای سلامت و برنامه‌های مبتنی بر سبک زندگی سالم توانسته‌اند برخی پیامدهای مطلوب روان‌شناختی و رفتاری را در نوجوانان ایجاد کنند (Langford et al., 2015; Melnyk et al., 2013). بنابراین، ممکن است بخشی از نقش سرمایه‌های تحولی در بهزیستی تحصیلی از طریق شکل‌دهی به رفتارهای سازنده، احساس مسئولیت‌پذیری و سبک زندگی سالم‌تر عمل کند.

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعاتی که به نقش کیفیت تجربه مدرسه در کاهش پیامدهای ناسازگارانه اشاره کرده‌اند، همسو است. بهزیستی مدرسه‌ای پایین می‌تواند با مشکلات سازگاری و حتی رفتارهای پرخطر ارتباط داشته باشد (Santibáñez et al., 2020). در مقابل، کیفیت بالاتر زندگی مدرسه‌ای با نگرش مثبت‌تر نسبت به یادگیری و گرایش بیشتر به یادگیری مادام‌العمر همراه گزارش شده است (Bayram & Ekşioğlu, 2020). این امر نشان می‌دهد که سرمایه‌های تحولی می‌توانند فراتر از افزایش رضایت فعلی از مدرسه، بر جهت‌گیری بلندمدت دانش‌آموز نسبت به یادگیری و رشد نیز اثرگذار باشند. از آنجا که سرمایه‌های تحولی هم روابط و فرصت‌های محیطی و هم شایستگی‌ها و ارزش‌های فردی را در بر می‌گیرند، تقویت آن‌ها می‌تواند یکی از راهبردهای جامع برای ارتقای تجربه تحصیلی نوجوانان باشد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر از این دیدگاه حمایت می‌کنند که بهزیستی تحصیلی حاصل یک فرایند چندسطحی و تعاملی است. سرمایه‌های بیرونی با ایجاد حمایت، امنیت، تعلق، فرصت مشارکت و انتظارات روشن، بستر لازم را برای تجربه مثبت مدرسه فراهم می‌کنند و

سرمایه‌های درونی با تقویت تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، مهارت‌های اجتماعی و هویت مثبت، ظرفیت فردی دانش‌آموز را برای بهره‌برداری از این بستر افزایش می‌دهند. بنابراین، توجه یک‌جانبه به ویژگی‌های فردی یا صرفاً اصلاح محیط مدرسه احتمالاً برای ارتقای پایدار بهزیستی تحصیلی کافی نیست. رویکرد اثربخش‌تر آن است که منابع فردی و محیطی به‌طور هم‌زمان تقویت شوند تا دانش‌آموز هم از محیط حمایتگر برخوردار باشد و هم توانایی‌های لازم برای استفاده سازنده از آن را در اختیار داشته باشد.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست، طرح پژوهش مقطعی و همبستگی بود و بنابراین، هرچند مدل ساختاری از نقش پیش‌بینی‌کننده سرمایه‌های تحولی حمایت کرد، نمی‌توان بر اساس این نتایج درباره رابطه علّی قطعی میان سرمایه‌های تحولی و بهزیستی تحصیلی داوری کرد. دوم، داده‌ها بر اساس ابزارهای خودگزارشی گردآوری شدند و ممکن است تحت تأثیر مطلوبیت اجتماعی، سوگیری پاسخ و درک ذهنی دانش‌آموزان قرار گرفته باشند. سوم، نمونه پژوهش به دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر قزوین محدود بود و این موضوع تعمیم نتایج به دانش‌آموزان سایر مناطق جغرافیایی، گروه‌های فرهنگی و مدارس دارای شرایط آموزشی متفاوت را محدود می‌کند. همچنین اگرچه سرمایه‌های تحولی در دو حوزه کلی درونی و بیرونی بررسی شدند، سهم مستقل هر یک از خرده‌ابعاد مانند حمایت، توانمندسازی، مرزها و انتظارات، تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، مهارت‌های اجتماعی و هویت مثبت به‌طور جداگانه در مدل ساختاری تحلیل نشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از طرح‌های طولی و چندمرحله‌ای، تغییرات سرمایه‌های تحولی و بهزیستی تحصیلی را در طول زمان بررسی کنند تا امکان تحلیل دقیق‌تر جهت روابط و مسیرهای احتمالی علّی فراهم شود. همچنین استفاده از داده‌های چندمنبعی شامل گزارش والدین، معلمان، مشاوران و شاخص‌های عینی عملکرد تحصیلی می‌تواند اعتبار یافته‌ها را افزایش دهد. بررسی جداگانه نقش هر یک از ابعاد سرمایه‌های تحولی و مقایسه وزن پیش‌بینی‌کنندگی آن‌ها نیز می‌تواند به شناسایی مؤلفه‌های مؤثرتر کمک کند. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود متغیرهایی مانند خودکارآمدی تحصیلی، خودتنظیمی، شناوری تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه، انگیزش تحصیلی و تنظیم هیجان به‌عنوان متغیرهای میانجی یا تعدیل‌گر در مدل‌های ساختاری آینده بررسی شوند و مطالعات مشابه در گروه‌های سنی، فرهنگی و جغرافیایی متفاوت انجام گیرد.

با توجه به نتایج پژوهش، مدارس می‌توانند برنامه‌های ارتقای بهزیستی تحصیلی را بر پایه تقویت هم‌زمان منابع درونی و بیرونی دانش‌آموزان طراحی کنند. در سطح محیطی، افزایش کیفیت ارتباط معلم و دانش‌آموز، تقویت مشارکت والدین، ایجاد فضای مدرسه‌ای امن و حمایتگر، تدوین انتظارات روشن و فراهم کردن فرصت‌های مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی و اجتماعی اهمیت دارد. در سطح فردی نیز برگزاری کارگاه‌های مهارت‌های خودتنظیمی، هدف‌گذاری، حل مسئله، مهارت‌های اجتماعی، مدیریت هیجان و تقویت هویت مثبت می‌تواند مفید باشد. مشاوران مدارس می‌توانند دانش‌آموزانی را که از سطح پایین‌تری از سرمایه‌های تحولی برخوردارند شناسایی کرده و مداخلات هدفمندتری برای آنان طراحی کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود ارزیابی سرمایه‌های تحولی و بهزیستی تحصیلی به‌صورت دوره‌ای در برنامه‌های

پایش سلامت روان و کیفیت زندگی مدرسه‌ای گنجانده شود تا اقدامات پیشگیرانه و حمایتی پیش از شکل‌گیری مشکلات شدید تحصیلی و روان‌شناختی انجام گیرد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Adolescence constitutes a critical developmental period characterized by substantial biological, cognitive, emotional, and social changes that coincide with increasingly complex educational expectations. Secondary school students are required to adapt simultaneously to academic demands, examinations, decisions regarding future educational and occupational pathways, changes in interpersonal relationships, and the developmental task of identity formation. These challenges may influence students' psychological functioning, motivation, engagement, and overall experience of schooling. Research has shown that adolescents' developmental resources are associated with a range of psychosocial and health-related outcomes, suggesting that access to supportive environmental conditions and personal competencies may shape their capacity to adapt successfully during this period (Chen et al., 2021; Khosravi et al., 2021). Changes in academic well-being and educational aspirations during secondary education further indicate that students' adjustment is dynamic and may vary according to their personal resources and experiences within the school environment (Widlund et al., 2018). Accordingly, contemporary educational psychology has increasingly moved beyond deficit-oriented approaches focused exclusively on academic failure, burnout, behavioral problems, and psychological distress toward strength-based perspectives emphasizing flourishing, positive development, and well-being.

Academic well-being is a multidimensional construct reflecting students' cognitive and emotional evaluations of their educational experiences. It includes such components as academic satisfaction, perceived value of school, engagement with schoolwork, positive academic emotions, and reduced burnout or disengagement. Achievement-related goals and motivational orientations have been shown to be meaningfully associated with academic well-being during educational transitions (Tuominen-Soini et al., 2012). Academic well-being also appears to be closely linked with self-regulated learning, academic motivation, critical thinking, and mastery-oriented goals (Nourizadeh Leilabadi et al., 2025). Recent research has further indicated that students' self-theories and goal orientations can contribute to differences in academic well-being (Zare et al., 2026), while interventions targeting emotional regulation may improve academic well-being, academic emotions, and academic vitality (Zahedan Zayenjenab et al., 2025). Within the Iranian educational context, the psychometric structure of academic well-being has also been examined among secondary school students, supporting its use as a meaningful indicator of students' positive educational functioning (Soleimani et al., 2016).

Academic well-being is also strongly embedded within the broader quality of school life. Schools represent not only instructional environments but also important psychosocial contexts in which students experience belonging, security, support, interpersonal recognition, and opportunities for participation. Cross-national findings have demonstrated that students' perceptions of school

quality of life vary according to the characteristics of educational and cultural environments (Bar-Haim Erez et al., 2020). Research validating school quality-of-life measures has likewise emphasized the importance of students' emotional and social experiences within educational settings (Ghotra et al., 2016). From a person-environment fit perspective, school quality of life is enhanced when students' psychological needs and developmental characteristics are compatible with the structure and climate of their educational environment (Aldridge et al., 2024). School belongingness has also been associated with better psychosocial functioning and psychological well-being, particularly among academically vulnerable adolescents (Arslan & Coşkun, 2023). Similarly, interpersonal relationships with parents, teachers, and peers are closely associated with school well-being and academic achievement across educational transitions (Kiuru et al., 2020). Feelings of safety, support, and satisfaction at school are therefore central determinants of adolescents' positive educational experiences (Dežan & Sedmak, 2023; Horanicova et al., 2024).

The developmental assets framework provides a comprehensive conceptual model for understanding how environmental and personal resources jointly contribute to positive adolescent development. Developmental assets are generally categorized into external and internal assets. External assets include support, empowerment, clear boundaries and expectations, and constructive use of time, whereas internal assets include commitment to learning, positive values, social competencies, and positive identity (Roehlkepartain & Blyth, 2020). These resources are viewed as complementary rather than independent. Supportive family and school environments may facilitate the development of internal competencies, whereas adolescents with stronger internal assets may be better able to benefit from available environmental opportunities. Empirical evidence has shown that developmental assets are associated with adolescent health and psychosocial functioning (Zheng et al., 2022), long-term health-related behaviors (Nicholas et al., 2015), and positive developmental outcomes across different contexts.

Within educational settings, developmental assets have been associated with academic achievement, psychological capital, school engagement, and well-being. Developmental and psychological assets may operate together with perceived social support to strengthen students' engagement and positive psychological functioning (Rezaei Varmizar et al., 2021). Academic achievement has also been linked to developmental assets through psychological capital (Golestaneh et al., 2017). More directly, internal and external developmental assets have been associated with academic well-being, with academic buoyancy serving as one potential explanatory mechanism (Azadian Bojnordi et al., 2019). Family communication, self-esteem, school climate, and health-promoting academic behaviors also appear to constitute important elements of the wider developmental ecology of students (Heydariani et al., 2022; Jafari Naderabadi et al., 2022). In addition, social support, positive self-concept, and healthy lifestyle behaviors have been linked to better adolescent psychological well-being (Gomez-Baya et al., 2021).

The relationship between developmental assets and academic well-being can also be interpreted in relation to health-promoting behaviors and positive academic lifestyles. Healthy lifestyle patterns are associated with better quality of life and subjective well-being among adolescents (Bhattachrya et al., 2024; Smith et al., 2022). Academic lifestyles characterized by adaptive behaviors may also predict academic adjustment and well-being (Sajjadian, 2023), while self-efficacy is associated with health-promoting lifestyle patterns (Soleimani Moghadam & Mohammadian Zeerjan, 2022). School-based approaches integrating psychological, behavioral, family, and institutional resources have therefore received increasing attention. Health-promoting school interventions and comprehensive school-based programs may improve a range of student health and behavioral outcomes (Langford et al., 2015; Melnyk et al., 2013). Conversely, low school well-being may be associated with maladaptive outcomes, including risk behaviors (Santibáñez et al., 2020), whereas higher school quality of life may support stronger lifelong learning tendencies (Bayram & Ekşioğlu, 2020). Academic well-being is consequently best understood as the product of a dynamic interaction between individual competencies and ecological supports rather than as an isolated personal characteristic (Hosseini & Amrollahi, 2023; Moradi, 2021; Soufi et al., 2019; Tian et al., 2022). Therefore, the present study aimed to determine the predictive role of multidimensional developmental assets, including internal and external assets, in the academic well-being of secondary school students in Qazvin.

Methods and Materials

The present study was applied in purpose and descriptive-correlational in design and employed structural equation modeling to examine the predictive role of developmental assets in academic well-being. The statistical population consisted of all secondary school students enrolled in Qazvin during the 2025–2026 academic year. A multistage cluster sampling procedure was used. First, one educational district was randomly selected, followed by the selection of four secondary schools. Classes were then selected as final sampling clusters. A total of 367 questionnaires were initially distributed, of which 357 complete and valid questionnaires were retained after data screening. Participants included students aged 16 to 18 years from humanities, experimental sciences, and mathematics and physics academic tracks. Data were collected using the Developmental Assets Profile and the Academic Well-Being Questionnaire. The Developmental Assets Profile assessed external and internal

developmental resources, whereas the Academic Well-Being Questionnaire assessed school value, academic satisfaction, school engagement, and related dimensions of academic functioning. Ethical considerations included voluntary participation, informed consent, confidentiality of responses, and anonymous data processing. Data analysis involved Pearson correlation coefficients, assessment of statistical assumptions, collinearity diagnostics, and partial least squares structural equation modeling. Skewness and kurtosis were examined to assess distributional characteristics, while tolerance and variance inflation factor indices were used to evaluate multicollinearity. Residual independence was assessed using the Durbin-Watson statistic. Structural paths were evaluated using standardized coefficients, t statistics, significance levels, explained variance, and overall model-fit indices.

Findings

The inferential analyses demonstrated significant positive relationships between developmental assets and academic well-being. External developmental assets were positively correlated with academic well-being, with a correlation coefficient of $r = 0.43$ at a significance level below 0.01. Internal developmental assets also showed a significant positive association with academic well-being, with $r = 0.37$ and $p < 0.01$. The total developmental assets score displayed the strongest bivariate relationship with academic well-being, with $r = 0.45$ and $p < 0.01$. A strong positive correlation was also identified between external and internal developmental assets, with $r = 0.77$ and $p < 0.01$, indicating substantial overlap and interdependence between the two asset domains.

The statistical assumptions required for subsequent structural modeling were adequately satisfied. Skewness was -0.21 and kurtosis was -0.19, indicating acceptable distributional characteristics. The tolerance value was 0.95 and the variance inflation factor was 1.00, providing no evidence of problematic multicollinearity. The Durbin-Watson statistic was 1.72, supporting the independence of residuals.

The structural model demonstrated that developmental assets exerted a direct, positive, and statistically significant effect on academic well-being. The standardized path coefficient was $\beta = 0.52$, with $t = 4.47$ and $p < 0.001$. Developmental assets explained approximately 30% of the variance in academic well-being. The model also demonstrated acceptable structural adequacy based on the reported fit indices. The standardized root mean square residual was 0.03, the normed fit index was 0.87, and the global goodness-of-fit index was 0.40. These results indicated that the proposed structural model provided an acceptable representation of the observed relationships and supported the predictive role of developmental assets in students' academic well-being.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that developmental assets represent an important set of predictors of academic well-being among secondary school students. Both external and internal developmental assets were positively associated with academic well-being, indicating that students' positive academic functioning depends not only on personal competencies but also on the quality of support, opportunities, expectations, and relationships available within their social environments. The positive association between external assets and academic well-being suggests that students who experience stronger family and school support, clearer expectations, greater empowerment, and more constructive opportunities are more likely to feel satisfied, engaged, secure, and connected within the educational environment.

The positive association between internal developmental assets and academic well-being further suggests that commitment to learning, positive values, social competence, and a positive identity provide students with psychological resources that facilitate adaptive responses to academic demands. Students with stronger internal assets may be more capable of maintaining motivation, regulating their academic behavior, coping with difficulties, and interpreting challenges as manageable rather than overwhelming. These competencies may contribute to higher levels of engagement and satisfaction while reducing the likelihood of academic disengagement and emotional exhaustion.

The strong correlation between external and internal developmental assets is also theoretically important. It indicates that environmental and personal resources operate as interconnected dimensions of adolescent development. Supportive environments may provide the relational security and developmental opportunities necessary for internal competencies to emerge, while stronger internal competencies may enable adolescents to make more effective use of available environmental resources. Thus, academic well-being appears to emerge through a reciprocal interaction between the student and the surrounding developmental context.

The structural model provided additional support for this interpretation by showing that developmental assets had a substantial direct effect on academic well-being and explained 30% of its variance. This amount of explained variance indicates that developmental assets constitute a meaningful component of academic well-being, although other factors undoubtedly contribute to students' educational experiences. The findings therefore support a multidimensional perspective in which academic well-being is shaped by the convergence of psychological competencies, family support, school climate, interpersonal relationships, and opportunities for constructive participation.

From an applied perspective, the findings suggest that interventions designed to improve academic well-being should avoid focusing exclusively on students' individual characteristics or solely on institutional conditions. A more effective strategy would

address both domains simultaneously. Schools can strengthen external assets by improving teacher-student relationships, increasing student participation, promoting psychological safety, clarifying expectations, strengthening family-school collaboration, and providing meaningful extracurricular and developmental opportunities. At the same time, internal assets can be promoted through educational and counseling programs targeting self-regulation, social skills, goal setting, commitment to learning, positive values, and identity development.

In conclusion, developmental assets constitute a significant and meaningful predictor of academic well-being among secondary school students. The combination of supportive external environments and strong internal psychological resources appears to provide a developmental foundation for greater academic satisfaction, engagement, belonging, and positive educational functioning. Accordingly, strengthening both internal and external developmental assets should be regarded as an important component of school-based strategies aimed at promoting adolescent flourishing and creating healthier and more supportive educational environments.

References

Aldridge, J. M., Blackstock, M. J., & McLure, F. I. (2024). School quality of life: Using a person-environment fit approach to improve schools. *Research in Learning Environments*, *27*, 411-430. https://doi.org/10.1007/s10984-023-09490-w

Arslan, G., & Coşkun, M. (2023). School belongingness in academically at-risk adolescents: Addressing psychosocial functioning and psychological well-being. *Journal of Happiness and Health*, *3*(1), 1-13. https://doi.org/10.47602/johah.v3i1.9

Azadian Bojnordi, M., Bakhtiyarpour, S., Makvandi, B., & Ehteshamzadeh, P. (2019). Internal and external developmental assets and academic well-being: The mediating role of academic buoyancy. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, *16*(64), 425-436.

Bar-Haim Erez, A., Kuhle, S., McIsaac, J. L., & Weintraub, N. (2020). School quality of life: Cross-national comparison of students' perspectives. *Work*, *67*(3), 573-581. https://doi.org/10.3233/WOR-203310

Bayram, G., & Ekşioğlu, S. (2020). The relationship between the quality of school life perceptions of the secondary school students and their lifelong learning tendencies. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *7*(3), 81-88. https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.03.008

Bhattachrya, P., Gupta, A., & Bandyopadhyay, M. (2024). Relationship between health promoting lifestyle and quality of life among late adolescence: A correlational study. *International Journal of Indian Psychology*, *12*(3), 265-272. https://doi.org/10.25215/1203.025

Chen, C. Y., Huang, K. C., Lu, C. W., & Chen, H. Y. (2021). Adolescent developmental assets and longitudinal weight status and psychosocial health outcomes: Exploratory analysis from a youth cohort study in Taiwan. *Pediatrics & Neonatology*, *62*(5), 522-528. https://doi.org/10.1016/j.pedneo.2021.05.006

Delavar, A. (2023). *Research methods in psychology and educational sciences*. Virayesh Publication.

Dežan, L., & Sedmak, M. (2023). How do you feel at school? A cross-country comparative analysis of migrant adolescents' school well-being. *Frontiers in Education*, *8*, 1003762. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1003762

Ghotra, S., McIsaac, J. L. D., Kirk, S. F. L., & Kuhle, S. (2016). Validation of the "Quality of Life in School" instrument in Canadian elementary school students. *Peerj*, *4*, e1567. https://doi.org/10.7717/peerj.1567

Golestaneh, S. M., Soleimani, L., & Dehghani, Y. (2017). The relationship between developmental assets and academic achievement with the mediating role of psychological capital. *Psychological Achievements*, *24*(1), 127-150.

Gomez-Baya, D., Reis, M., & Gaspar de Matos, M. (2021). Self-concept and psychological well-being in adolescents: The role of social support and healthy lifestyle behaviors. *International journal of environmental research and public health*, *18*(10), 5208. https://doi.org/10.3390/ijerph18105208

Heydariani, L., Ghadampour, E., & Abbasi, M. (2022). The causal relationship between school climate and facilitating behaviors of health-promoting academic lifestyle mediated by academic engagement in students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, *11*(1), 92-102.

Horanicova, S., Husarova, D., Madarasova Geckova, A., Lackova Rebicova, M., Sokolova, L., deWinter, A. F., & Reijneveld, S. A. (2024). Adolescents' wellbeing at school: What helps and what hinders from feeling safe and satisfied? *International Journal of Public Health*, *69*, 1607244. https://doi.org/10.3389/ijph.2024.1607244

Hosseini, S., & Amrollahi, M. (2023). Investigating the relationship between perception of learning environment and love of learning: The mediating role of academic well-being and academic self-regulation in female students of Yazd. *Interdisciplinary Studies in Education*, *2*(3), 5-26. https://doi.org/10.22034/ise.2023.14373.1055

Jafari Naderabadi, M., Bagheri, F., & Ghorban Jahromi, R. (2022). Mediating role of self-esteem in the relationship between parent-child communication and health-oriented academic lifestyle. *Journal of nursing education*, *11*(1), 79-92.

Khosravi, M., Saemi, H., Hosseinai, A., & Bayani, A. A. (2021). Identifying components of health-promoting lifestyle with an emphasis on adolescence: A qualitative study. *Health Education and Health Promotion*, *9*(1), 80-93.

Kiuru, N., Wang, M. T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., & Ahonen, T. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of youth and adolescence*, *49*, 1057-1072. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y

Langford, R., Bonell, C. P., Jones, H. E., Pouliou, T., Murphy, S. M., Waters, E., Komro, K. A., Gibbs, L. F., Magnus, D., & Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: A Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC public health*, *15*, 130. https://doi.org/10.1186/s12889-015-1360-y

Melnyk, B. M., Jacobson, D. L., Kelly, S. A., Belyea, M. J., Shaibi, G. Q., Small, L., O'Haver, J., & Marsiglia, F. F. (2013). Promoting healthy lifestyles in high school adolescents: A randomized controlled trial. *American Journal of Preventive Medicine*, *45*(4), 407-415. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2013.05.013

Moradi, L. (2021). *Predicting academic well-being based on social support and attachment styles* Islamic Azad University, Rudehen Branch].

Nicholas, J., Fletcher, T., & Hall, R. (2015). Long-term association between developmental assets and health behaviors: An exploratory study. *Journal of School Health*.

Nourizadeh Leilabadi, N., Aghdasi, A. N., Chalabianloo, G. R., & Alivandivafa, M. (2025). Modeling academic well-being based on mastery-approach goal orientation, self-regulated learning, and critical thinking with the mediating role of academic motivation in female high school students with problematic mobile phone use. *Journal of Health Psychology and Behavioral Disorders*, *3*(4), 1-17. https://doi.org/10.61838/jhpbd.115

Rezaei Varmizar, R., Saadipour, E., Ebrahimi Ghavam, S., & Delavar, A. (2021). Testing the conceptual model of perceived social support, developmental and psychological assets, psychological well-being, and academic engagement in students. *Educational Psychology*.

Roehlkepartain, E. C., & Blyth, D. A. (2020). Developmental assets. In *The encyclopedia of child and adolescent development*. Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad341

Sajjadian, S. H. (2023). The role of academic lifestyle in predicting academic adjustment and academic well-being. *Quarterly of New Ideas in Psychology*, *17*(21), 1-18.

Santibáñez, R., Solabarrieta, J., & Ruiz-Narezo, M. (2020). School well-being and drug use in adolescence. *Frontiers in psychology*, *11*, 1668. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01668

Smith, N. D. W., Bradley-Klug, K. L., Suldo, S. M., Dedrick, R. F., & Shaffer-Hudkins, E. J. (2022). Associations between multiple health-promoting behaviors and subjective well-being in high school age youth. *Journal of School Health*, *92*(1), 52-62. https://doi.org/10.1111/josh.13131

Soleimani, A., Farhadi, M., & Karimi, Z. (2016). Validation and psychometric properties of the academic well-being questionnaire among secondary school students. *School Psychology Journal*, *5*(2), 78-95.

Soleimani Moghadam, R., & Mohammadian Zeerjan, B. (2022). Health-promoting lifestyle and its association with self-efficacy in students of Gonabad University of Medical Sciences in 2019: A descriptive study. *Journal of Jiroft University of Medical Sciences*, *9*(4), 1097-1108. https://sid.ir/paper/1077786/fa

Soufi, S., Shokri, O., Fathabadi, J., & Ghanbari, S. (2019). The causal structure of antecedents and consequences of health-promoting academic lifestyle in gifted female students. *Psychology of Exceptional Individuals*, *9*(35), 35-71.

Tian, L., Zhang, X., & Huebner, E. S. (2022). School well-being and its relationship with students' academic and psychological adjustment. *Journal of Happiness Studies*, *23*, 1555-1573.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, *22*(3), 290-301.

Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic well-being, mathematics performance, and educational aspirations in lower secondary education: Changes within a school year. *Frontiers in psychology*, *9*, 297. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00297

Zahedan Zayenjenab, K., Hosseini Nasab, S. D., & Azmoudeh, M. (2025). Effectiveness of emotional regulation training on academic well-being, academic emotions, and academic vitality in first-grade secondary school students in Tabriz. *Journal of Cognition, Behavior and Learning*, *2*(3), 1-12. https://doi.org/10.61838/jcbl.115

Zare, S., Sadeghi, J., Homayouni, A., & Aghajani Hashtjin, T. (2026). Structural model of the relationship between self-theory and academic well-being mediated by goal orientation in female secondary school students. *Journal of Cognition, Behavior and Learning*, *3*(1), 1-16.

Zheng, K., Roehlkepartain, E. C., Santelli, J. S., Smaldone, A., & Bruzzese, J. M. (2022). Associations between developmental assets and adolescent health status: Findings from the 2016 National Survey of Children's Health. *Journal of School Health*, *92*, 300-308. https://doi.org/10.1111/josh.13131