

رابطه سواد رسانه‌ای و سرمایه روان‌شناختی با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان:

آزمون نقش میانجی شناخت اجتماعی

The Relationship between Media Literacy and Psychological Capital with Students' Academic Engagement: Testing the Mediating Role of Social Cognition

Abdoljalal Toomaj, PhD student

Siavash Talepsand, PhD[✉]

Mohammad Ali Mohammadyfar, PhD

عبدالجلال توماج^۱

سیاوش طالع پسند^۲

محمدعلی محمدی فر^۱

Abstract

The aim of the present study was to predict students' academic engagement based on psychological capital and media literacy with the mediating role of social cognition. The descriptive research method was correlation type. The statistical population of the research included all the secondary school students of Agh Qola city in the academic year of 1402-1403 in the number of 4022 students. To select the research sample, cluster random sampling method was used and 320 students were selected as the research sample. The research tools included Loutans psychological capital questionnaires, Nejati, Kemari and Jafari social cognition (2013) and philosophical media literacy (2013) academic engagement by Rio (2013). To analyze statistical data, correlation analysis and structural equations were used with the help of SPSS and LISREL software. The research findings showed that psychological capital ($P < 0.03$, $\beta = 0.58$), media literacy ($P < 0.04$, $\beta = 0.45$) and social cognition ($P < 0.001$, $\beta = 0.55$) has a positive and significant direct effect on students' academic engagement. Also, the direct effect of psychological capital variable ($P < 0.003$, $\beta = 0.52$) and media literacy ($P < 0.002$, $\beta = 0.61$) on the mediating variable of social cognition also shows the positive and significant effect of these variables. The findings confirm that strengthening psychological capital, media literacy, and social cognition directly and indirectly (through the mediating role of social cognition) increases students' academic engagement. These results indicate the need for systematic attention to these variables in the design of educational programs and school-based interventions to promote academic engagement.

Keywords: Psychological Capital, Media Literacy, Academic Engagement, Social Cognition

چکیده

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان براساس سرمایه روان‌شناختی و سواد رسانه‌ای با نقش میانجی شناخت اجتماعی بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان آق‌قولا در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ به تعداد ۴۰۲۲ دانش‌آموز بود. جهت انتخاب نمونه پژوهشی از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد و ۳۲۰ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های سرمایه روان‌شناختی لوتانس، شناخت اجتماعی نجاتی، کماری و جعفری (۱۳۹۷) و سواد رسانه‌ای فلسفی (۱۳۹۳) درگیری تحصیلی توسط ریو (۲۰۱۳) بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های آماری از تحلیل همبستگی و معادلات ساختاری به کمک نرم‌افزارهای SPSS و LISREL استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد سرمایه روان‌شناختی ($P < 0.03$, $\beta = 0.58$)، سواد رسانه‌ای ($P < 0.04$, $\beta = 0.45$) و شناخت اجتماعی ($P < 0.001$, $\beta = 0.55$) اثر مستقیم مثبت و معناداری بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارد. همچنین بررسی اثر مستقیم متغیر سرمایه روان‌شناختی ($P < 0.003$, $\beta = 0.52$) و سواد رسانه‌ای ($P < 0.002$, $\beta = 0.61$) بر متغیر میانجی شناخت اجتماعی نیز، بیانگر اثر مثبت و معنادار این متغیرها بود. یافته‌ها مؤید آن است که تقویت سرمایه روان‌شناختی، سواد رسانه‌ای و شناخت اجتماعی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم (از طریق نقش میانجی‌گری شناخت اجتماعی) درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. این نتایج ضرورت توجه نظام‌مند به این متغیرها در طراحی برنامه‌های آموزشی و مداخلات مدرسه‌محور را برای ارتقای تعهد تحصیلی نشان می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: سرمایه روان‌شناختی، سواد رسانه‌ای، درگیری تحصیلی، شناخت اجتماعی

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۴/۲۳ تصویب نهایی: ۱۴۰۴/۲/۷

۱. گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

۲. گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. (نویسنده مسئول)

● مقدمه

یادگیری و آموزش از گذشته‌های دور مورد توجه دانشمندان و افراد آگاه جوامع بوده است. با توجه به رشد جوامع همیشه یادگیری و آموزش متناسب با دوران زندگی انسان‌ها متحول شده‌اند و از شیوه‌های یادگیری متفاوتی برای امر آموزش استفاده شده است. می‌توان گفت یادگیری هم‌پای تحولات جوامع دچار تحول و دگرگونی شده است. فرایند یادگیری و یاددهی به‌دلیل برخورداری از ویژگی‌های متفاوت و خاص، دارای عناصری است که هر یک بر دیگری اثر می‌گذارند و تأثیر می‌پذیرند (والکر، ۲۰۱۵). براساس پژوهش‌های مختلف مشخص شده است درگیری تحصیلی از متغیرهای مؤثر در یادگیری دانش‌آموزان است (میرمحمدکاشی و همکاران، ۱۴۰۲). به‌طوری‌که درگیری فعالانه دانش‌آموزان در امور تحصیلی، لازمه هرنوع تحول و پیشرفت در حوزه تحصیل و از پیشایندهای مهم بازدهی‌های تحصیلی نظیر نمرات بالا، حضور در مدرسه و همچنین مقابله مؤثر و تاب‌آوری درمقابل چالش‌های تحصیلی و غیرتحصیلی به‌شمار می‌رود (اسکینر و همکاران، ۲۰۱۴). برای درگیری تحصیلی تعاریف متنوع و متفاوتی ارائه شده است، برخی پژوهشگران درگیری را به‌عنوان یک «فرایند» در نظر گرفته‌اند درحالی‌که دیگران آن را به‌عنوان یک «نتیجه» مفهوم‌سازی کرده‌اند (اپلتون و همکاران، ۲۰۰۶؛ کریستون و همکاران، ۲۰۱۲). به‌طور کلی درگیری تحصیلی (academic engagement) به‌معنای تعامل ویژگی‌های فردی با ویژگی‌های مهم محیطی است و شامل آغاز یک کنش خودانگیخته و تداوم آن در رویارویی با موانع و مشکلات است (آزادی‌ده‌بیدی و فولادچنگ، ۱۳۹۸). با وجود توافق در مورد ماهیت چندبعدی درگیری تحصیلی، در مورد تعداد ابعاد آن اختلاف نظر وجود دارد. در پژوهش‌های مختلف ابعاد آن از دو تا چهار بعد متفاوت است.

لنین برینک و پیتریچ (۲۰۰۳)، سه بعد درگیری تحصیلی را معرفی کردند که عبارتند از: درگیری رفتاری، یعنی رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف که مؤلفه‌های تلاش در تکالیف، پایداری در تکالیف و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود. درگیری شناختی، انواع فرایندهای پردازش است که توسط فراگیران برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد و شامل مؤلفه‌های استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی است. درنهایت درگیری انگیزشی (عاطفی)، داشتن احساسات مثبت در طول یادگیری و جلوگیری از ایجاد احساسات منفی مانند اضطراب است که مؤلفه‌های احساس، ارزش و عاطفه را دربردارد (رضانی و خامسان، ۱۳۹۶). در یک کلاس درس واقعی هر سه بعد درگیری تحصیلی با هم در ارتباط هستند زیرا اگر دانش‌آموزان از لحاظ شناختی و عاطفی درگیر باشند، به احتمال زیاد از نظر رفتاری هم درگیر هستند. این دانش‌آموزان برای انجام تکالیف تلاش می‌کنند، علاقه نشان می‌دهند و از آن لذت می‌برند و از راهبردهای تفکر سطح بالا استفاده می‌کنند تا به نتایج مهمی مثل موفقیت دست یابند. البته این تعریف، یک تصویر دقیق اما ناکامل از دانش‌آموز درگیر را به نمایش می‌گذارد، چرا که یک دانش‌آموز درگیر، کاری بیش‌از این انجام می‌دهد. درواقع، دانش‌آموز درگیر نه فقط برای یادگیری، بلکه برای خلق محیط‌های یادگیری که انگیزه او را بیشتر می‌کند، فعالانه در جریان آموزش مشارکت می‌کند (ریو، ۲۰۱۳). این مفهوم درگیری عاملی چهارمین بعد درگیری تحصیلی است که اولین بار توسط ریو و تسنگ (۲۰۱۱)، مطرح شد و مستلزم جنبه‌هایی مثل میل و اشتیاق بیشتر به تلاش برای درک منابع، کسب مهارت‌ها و به‌کارگیری راهبردهای مناسب یادگیری و خودراهبری است.

درگیری تحصیلی به‌عوامل متعدد روانی، اجتماعی، اقتصادی و حتی فرهنگی بستگی دارد. از این میان، سرمایه‌های روان‌شناختی و عوامل فردی- اجتماعی نقش تعیین‌کننده‌ای دارند (صادقی، امین‌فلاح و مومنی، ۱۳۹۸). سرمایه روان‌شناختی (psychological capital)، سازه‌ای ترکیبی و به‌هم پیوسته از شاخص‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا است که ۴ مؤلفه ادراکی- شناختی یعنی امید (hope)، خوش‌بینی (optimism)، خودکارآمدی (self-efficacy) و تاب‌آوری (resiliency)، را دربرمی‌گیرد (نصرتی و همکاران، ۱۴۰۳). این مؤلفه‌ها در یک فرایند تعاملی و ارزش‌یابانه، به‌زندگی فرد معنا بخشیده، تلاش فرد برای تغییر موقعیت‌های فشارزا را تداوم می‌دهد و او را برای ورود به‌صحنه عمل آماده نموده، مقاومت و سرسختی وی در تحقق اهداف را تضمین می‌کند. در این میان، امید، یک حالت انگیزش مثبت با در نظر گرفتن اهداف روشن برای زندگی است (نیک‌راد و همکاران، ۱۴۰۱). در امید، از یک‌سو انگیزه خواستن به‌اراده برای حرکت به‌سوی اهداف و ازطرف دیگر بررسی راه‌های مناسب برای حصول اهداف نهفته است. همچنین خودکارآمدی، قضاوت فرد در خصوص توانایی‌هایش در مورد انجام یک عمل تعریف می‌شود. ازسویی خوش‌بینی، به‌معنای داشتن انتظارات مثبت برای نتایج

و پیامدهاست و این پیامدها به عنوان عوامل ثابت، کلی و درونی در نظر گرفته می‌شوند (نیک‌راد و همکاران، ۱۴۰۱). تاب‌آوری نیز سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است. در واقع تاب‌آوری صرفاً مقاومت منفعل در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده نیست. بلکه فرد تاب‌آور، مشارکت‌کننده فعال و سازنده محیط پیرامونی خود است (مطهری‌راد، بهروزی و برومندنسب، ۱۳۹۸).

در پژوهشی که صمدالهی (۱۴۰۱)، انجام داد نشان داد که درگیری تحصیلی دانش‌آموزان از طریق سواد رسانه‌ای قابل پیش‌بینی است. بنابراین سواد رسانه‌ای (media literacy) را می‌توان به عنوان یکی از عوامل مؤثر در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفت. سواد رسانه‌ای توانایی تعبیر و ایجاد مفاهیم شخصی از صدها و شاید هزاران نماد آوایی و دیداری است که هر روز از طریق رادیو، تلویزیون، رایانه، روزنامه و سایر شبکه‌های ارتباطی دریافت می‌کنیم (جانگ و کیم، ۲۰۱۸). رسانه‌ها اهداف متفاوتی را دنبال می‌کنند و پیام‌ها اهداف اجتماعی، سیاسی، تجاری و آموزشی دارند؛ برای نمونه پیدایش شبکه‌های اجتماعی بیشتر برای اهداف اجتماعی به‌ویژه برای نوجوانان و جوانان بوده است (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰). با پیشرفت خیره‌کننده رسانه‌های جدید، نیاز به توجه ویژه به سواد رسانه‌ای وجود دارد. همچنین در عصر جدید مجهز بودن به سواد کلاسیک و سواد رایانه‌ای کفایت نمی‌کند و داشتن درکی عمیق از سواد رسانه‌ای جدید ضروری است (خیلدار و فتحی‌آشتیانی، ۱۴۰۳). در واقع، اکنون و در آینده با شدتی بیشتر، افرادی که از سطح سواد رسانه‌ای نسبتاً پایینی برخوردار هستند، امکان محافظت از خود در برابر رسانه برای آنان دشوار است و در مقابل، افرادی که از سطح سواد رسانه‌ای بالایی برخوردارند با ورود تدریجی رسانه به زندگی‌شان رفتارها، نگرش‌ها و احساسات آنها به آسانی تغییر نمی‌کند (شیخ‌الاسلامی و وحدت، ۱۳۹۶؛ ارساند و ملاندر، ۲۰۱۶).

عوامل متعددی می‌توانند رابطه بین درگیری تحصیلی با سرمایه روان‌شناختی و سواد رسانه‌ای را تحت تأثیر قرار دهند به طوری که لیم و برناردو (۲۰۱۳)، به بررسی درگیری تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن در بین دانش‌آموزان پرداخته و به این نتیجه رسیده است که کارکردهای شناخت اجتماعی (social cognition) بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. همچنین دورلاک و همکاران (۲۰۱۱)، به بررسی تأثیر شناخت اجتماعی و یادگیری اجتماعی بر عملکرد تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته و به این نتیجه رسیدند که شناخت اجتماعی و یادگیری اجتماعی بر عملکرد تحصیلی، درگیری تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر دارد. شناخت اجتماعی یعنی شناسایی تفاوت‌ها و تطابق پاسخ فرد با عوامل اجتماعی که بسیاری از موارد مانند تصمیم‌گیری‌های سطحی یا تسلط بر مسائل بین فردی نتیجه آن است (نیومن و همکاران، ۲۰۱۷). خلاء شناخت اجتماعی در دانش‌آموزان موجب اختلال در بسیاری از عملکردها مانند فعالیت‌های تحصیلی می‌شود (کوتور و همکاران، ۲۰۱۴؛ گرین‌نوترلین و همکاران، ۲۰۰۸)؛ بنابراین، نقص شناخت اجتماعی ممکن است موجب ایجاد یک چرخه معیوب شود که در اثر آن به احتمال کمتری تعاملات اجتماعی سازنده را تجربه می‌کنند؛ چراکه این دانش‌آموزان اغلب در شناخت نیازهای خود مشکل داشته و نمی‌توانند این نیازها را با اهداف زندگی خویش منطبق سازند (یوکرمن و همکاران، ۲۰۱۰؛ نیجمیجر و همکاران، ۲۰۰۸). هرچه فرد در شناخت اجتماعی توانایی بیشتری داشته باشد، می‌توان انتظار داشت که در برخورد با چالش‌های تحصیلی استقامت بیشتری از خود نشان دهد متناسب با هر موقعیت تحصیلی رفتاری درخور ابراز نماید و با توجه به رابطه تنگاتنگ میان شناخت و آموزش، توانایی‌های شناختی، می‌توانند نقشی محوری در یادگیری و موفقیت‌های تحصیلی ایفا کنند (اومیلا و کالوو، ۲۰۰۸).

در پژوهشی که ایلیاسوا و عبدورامانوا (۲۰۲۳)، با هدف بررسی تأثیر استفاده از فناوری‌های رسانه‌ای و سواد رسانه‌ای بر فرایند آموزشی دانشگاه و درگیری تحصیلی دانشجویان در دانشگاه انجام دادند به این نتیجه رسیدند که فناوری‌های آموزشی موجب تسهیل فرایندهای آموزشی در دانشگاه گردیده و هرچه دانشجویان از سواد رسانه‌ای بالاتری برخوردار باشند، درگیری تحصیلی بیشتری خواهند داشت. صمدالهی (۱۴۰۱)، نیز پژوهشی با هدف بررسی ارتباط سواد رسانه‌ای با معنای تحصیل، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان صورت داد که نتایج آن نشان داد که جنبه‌های مختلف سواد رسانه‌ای از قبیل رژیم مصرفی رسانه‌ای، ویژگی‌های پیام و نقد پیام می‌توانند معنای تحصیل، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. همچنین عسکری و همکاران (۱۴۰۰)، در مطالعه خود به این نتیجه دست یافتند که سرمایه روان‌شناختی به عنوان یک ظرفیت روانی مطلوب و با بهره‌گیری از ترجیحات فکری، بر شناخت اجتماعی افراد تأثیر می‌گذارد و آن را تسهیل می‌کند. در پژوهشی که ماکارچی و جعفری (۱۳۹۸)، با هدف ارائه الگوی علی کارکردهای شناخت اجتماعی و درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان انجام دادند به این نتیجه رسیدند

با توجه به نقش کارکردهای شناخت اجتماعی بر جهت‌گیری هدف و درگیری تحصیلی، برنامه‌های توان‌افزایی کارکردهای شناخت اجتماعی دانش‌آموزان می‌تواند کمک بسزایی در جهت‌گیری اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. مرور تحقیقات فوق بیانگر آن است که داشتن سرمایه روان‌شناختی و هم‌سواد رسانه‌ای می‌تواند نقش تعیین‌کننده در عملکرد تحصیلی و به‌ویژه درگیری دانش‌آموزان داشته باشد، البته از آنجاکه میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور کامل از طریق این متغیرها تعیین نمی‌شود، وجود عوامل میانجی نظیر شناخت اجتماعی محتمل است. بنابراین با عنایت به مطالب مطرح شده و با توجه به اینکه رابطه سرمایه روان‌شناختی و سواد رسانه‌ای با درگیری تحصیلی با نقش میانجی شناخت اجتماعی تا به حال مورد پژوهش قرار نگرفته است. هدف اصلی پژوهش حاضر پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان براساس سرمایه‌های روان‌شناختی و سواد رسانه‌ای با نقش میانجی‌گر شناخت اجتماعی است و سؤال اصلی پژوهش بدین شرح است: سرمایه‌های روان‌شناختی و سواد رسانه‌ای با نقش میانجی شناخت اجتماعی چه رابطه‌ای با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارند؟

• روش

مطالعه حاضر یک پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است که به روش آماری مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان آق‌قلا در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ به تعداد ۴۰۲۲ دانش‌آموز است. براساس جدول کرجسی-مورگان حجم نمونه ۳۲۰ دانش‌آموز تعیین شد. جهت انتخاب نمونه پژوهشی از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد بدین‌صورت که از بین مدارس متوسطه دوم شهرستان آق‌قلا به‌صورت تصادفی دو مدرسه پسرانه و دو مدرسه دخترانه انتخاب شد. از بین دانش‌آموزان هر مدرسه به‌صورت تصادفی ۸۰ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه تصادفی انتخاب شد در نهایت ۳۲۰ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شدند. معیار ورود به پژوهش تحصیل دانش‌آموزان در مدارس عادی بود و معیار خروج دانش‌آموزان از پژوهش نبود تمایل آنان در تکمیل پرسشنامه‌های پژوهش بود. از جمله ملاحظات اخلاقی رعایت شده در پژوهش می‌توان به کسب رضایت اولیه آنان در آغاز پژوهش و نامشخص‌بودن هویت آن در طول فرایند پژوهش بود.

• ابزارها

الف. پرسشنامه درگیری تحصیلی (academic conflict questionnaire_ ACQ): این پرسشنامه توسط ریو (۲۰۱۳) طراحی و اعتبارسنجی شده است. پرسشنامه شامل ۱۷ ماده بسته است که پاسخ‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت، از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» با امتیازهای ۱ تا ۵ ثبت می‌شود. دامنه نمرات این پرسشنامه از ۱۷ تا ۸۰ است. این ابزار چهار بعد درگیری را می‌سنجد: درگیری عاملی (سوال‌های ۱ تا ۵)، درگیری رفتاری (سوال‌های ۶ تا ۹)، درگیری شناختی (سوال‌های ۱۰ تا ۱۳) و درگیری عاطفی (سوال‌های ۱۴ تا ۱۷). اعتبار پرسشنامه توسط رضانی و خامسان (۱۳۹۶) مورد تأیید قرار گرفت. روایی آن با نظر چند تن از اساتید روان‌شناسی تربیتی و پس از اصلاحات جزئی تأیید شد و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ نشان‌دهنده اعتبار مطلوب پرسشنامه است.

ب. پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز (Luthans' psychological capital questionnaire- LPCQ): این پرسشنامه شامل ۲۴ ماده است که توسط لوتانز (۲۰۰۷) طراحی شده است و دارای چهار خرده‌مقیاس خودکارآمدی (سوال‌های ۱ تا ۶)، امید (سوال‌های ۷ تا ۱۲)، تاب‌آوری (سوال‌های ۱۳ تا ۱۸) و خوش‌بینی (سوال‌های ۱۹ تا ۲۴) است. نمره‌گذاری پرسشنامه به‌صورت طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» و با امتیازهای ۱ تا ۵ است. دامنه نمرات آن از ۲۴ تا ۱۲۰ متغیر است. روایی این پرسشنامه نیز توسط اساتید روان‌شناسی تربیتی بررسی و پس از اصلاحات جزئی تأیید شده و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ است که بیانگر اعتبار مناسب پرسشنامه است.

ج. پرسشنامه شناخت اجتماعی (social cognition questionnaire- SCQ): این پرسشنامه توسط نجاتی، کمری و جعفری (۱۳۹۷) جهت بررسی وضعیت شناخت اجتماعی در یادگیرندگان ساخته شده و شامل ۱۹ ماده است. پاسخ‌ها براساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای شامل «تقریباً هرگز (۱)، به ندرت (۲)، گاهی اوقات (۳)، اغلب (۴)، تقریباً همیشه (۵)» است. دامنه نمرات از ۱۹ تا ۹۰

است. تحلیل عاملی با روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس نشان داد که پرسشنامه دارای چهار مؤلفه شناخت خود، ذهن‌خوانی، تشخیص تهدید آموزشی و درک محیط آموزشی است. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ دلالت بر اعتبار قابل قبول این پرسشنامه دارد.

د. پرسشنامه سواد رسانه‌ای (media literacy questionnaire- MLQ): این پرسشنامه شامل ۲۰ ماده است که توسط فلسفی (۱۳۹۳) طراحی شده و دارای ۵ خرده‌مقیاس به شرح زیر است: درک محتوای پیام‌های رسانه‌ای (ماده‌های ۱ تا ۴)، آگاهی از اهداف پنهان پیام‌های رسانه‌ای (ماده‌های ۵ تا ۸)، گزینش آگاهانه پیام‌های رسانه‌ای (ماده‌های ۹ تا ۱۲)، نگاه انتقادی به پیام‌های رسانه‌ای (ماده‌های ۱۳ تا ۱۶) و تجزیه و تحلیل پیام‌های رسانه‌ای (ماده‌های ۱۷ تا ۲۰). نمره‌گذاری به صورت طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» با امتیازهای ۱ تا ۵ است و دامنه نمرات بین ۲۰ تا ۱۰۰ می‌باشد. روایی سازه‌ای این پرسشنامه با روش تحلیل عاملی توسط فلسفی (۱۳۹۳) تأیید شده است. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ است که نشان‌دهنده اعتبار مناسب پرسشنامه می‌باشد.

روش اجرای پژوهش بدین صورت بود که ابتدا با مراجعه به حراست آموزش و پرورش شهرستان و کسب مجوزهای لازم، به مدارس منتخب مراجعه و با هماهنگی مدیران، پرسشنامه‌های درگیری تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی، شناخت اجتماعی و سواد رسانه‌ای در بین دانش‌آموزان توزیع و پس از تکمیل، جمع‌آوری شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل همبستگی و مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و LISREL بهره گرفته شد.

• یافته‌ها

نتایج تحلیل توصیفی پژوهش نشان داد که از بین ۳۲۰ نمونه پژوهشی ۱۶۰ دانش‌آموز دختر و ۱۶۰ نفر پسر بودند و از نظر پایه تحصیلی ۹۰ نفر پایه دهمی، ۱۳۲ نفر پایه یازدهمی و ۹۸ نفر پایه دوازدهمی بودند و در نهایت از نظر رده‌بندی سنی می‌توان بیان کرد که ۹۳ نفر ۱۶ ساله، ۱۴۱ نفر ۱۷ ساله و ۸۶ نفر ۱۸ ساله بودند.

جدول ۱ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. با توجه به جدول ۱ بین سرمایه روان‌شناختی با سواد رسانه‌ای (۰/۶۸)، شناخت اجتماعی (۰/۵۲) و درگیری تحصیلی (۰/۵۸)، بین سواد رسانه‌ای با شناخت اجتماعی (۰/۶۱) و درگیری تحصیلی (۰/۴۵) و بین شناخت اجتماعی با درگیری تحصیلی (۰/۵۵) در سطح کوچکتر از ۰/۰۱ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. پیش از آزمون مدل پژوهش، داده‌ها از نظر موارد مفقودشده و پرت مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴
۱	سرمایه روان‌شناختی	۱			
۲	سواد رسانه‌ای	۰/۶۸**	۱		
۳	شناخت اجتماعی	۰/۵۲**	۰/۶۱**	۱	
۴	درگیری تحصیلی	۰/۵۸**	۰/۴۵**	۰/۵۵**	۱

**p<۰/۰۱ *p<۰/۰۵

بسیاری از آزمون‌های آماری از جمله آزمون‌های پارامتریک بر مبنای نرمال بودن توزیع داده‌ها بنا نهاده شده‌اند. بنابراین قبل از پرداختن به تحلیل‌های آماری بررسی متغیرها، نوع توزیع آن متغیرها با آزمون کولموگروف-اسمیرنف مورد بررسی قرار گرفت که اطلاعات آن در جدول ۲ مشاهده می‌شود.

مطابق جدول ۲ در این آزمون، سطوح احتمال (مقدار P) در کلیه متغیرهای تحقیق بزرگ‌تر از سطح خطا ۰/۰۱ است. با توجه به مقدار P و نبود رد فرضیه صفر، توزیع داده‌ها منطبق بر توزیع نرمال قلمداد می‌گردد. در نتیجه، در آزمون فرضیات تحقیق از آزمون‌های پارامتریک استفاده شده است. پس از آن مفروضه بهنجاری توزیع‌های ساده و چندمتغیره بررسی و احراز شد. آن‌چنان‌که مقدار ضریب مردیا برابر ۲/۴۶ بیانگر برقراری مفروضه بهنجاری بودن توزیع چند متغیری داده‌ها است.

نتایج آزمون دوربین واتسون نیز آماره‌ای برابر ۱/۹۷ به دست داد. بنابراین، فرض استقلال خطاها نیز برقرار است. در محاسبه میزان هم‌خطی چندگانه میان متغیرهای پیش‌بین، مقادیر مربوط به شاخص اغماض و عامل تورم واریانس (VIF) به ترتیب برای سرمایه

روان‌شناختی، ۰/۷۱ و ۱/۴۶، سواد رسانه‌ای، ۰/۷۹ و ۱/۲۳ و شناخت اجتماعی ۰/۷۴ و ۱/۳۲ بود که این نتیجه مبین نبود وجود هم‌خطی چندگانه است.

جدول ۲. نتایج آزمون نرمال و دن متغیرهای تحقیق در گروه کنترل و آزمایش

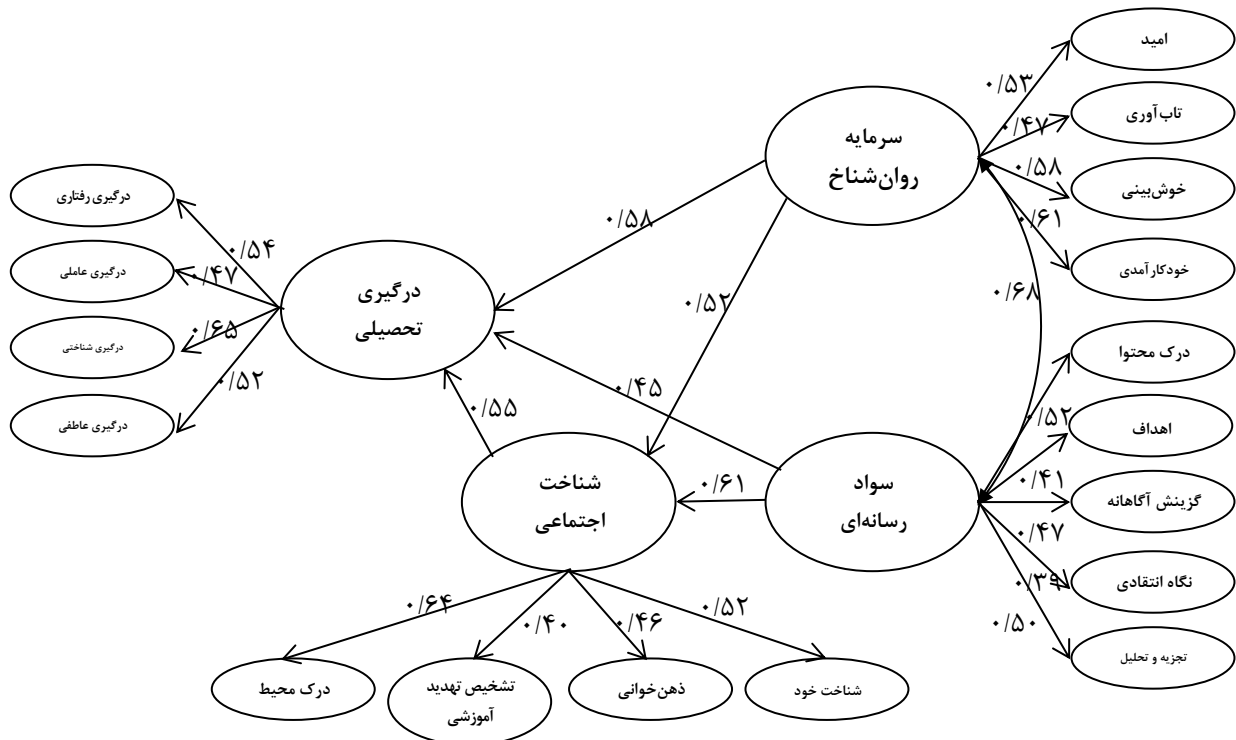
کولموگروف-اسمیرنف	
سطح معناداری	آماره
۰/۳۱	۱/۲۱
۰/۵۲	۱/۴۶
۰/۴۷	۱/۳۷
۰/۳۸	۱/۳۱

در ادامه و پس از بررسی مفروضه‌ها، تحلیل آماری اجرا شد. ابتدا برازش داده‌ها با مدل نظری محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۳ درج شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص‌ها	$\chi^2/d.f$	d.f	GFI	AGFI	CFI	NFI	RMSEA
مقادیر	۲/۴۶	۳۱۰	۰/۹۱	۰/۹۰	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۰۷

همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، شاخص تعدیل شده χ^2 ۲ کمتر از ۳ است، میزان شاخص RSMEA نیز کمتر از ۰/۰۸ است. در سایر شاخص‌ها نیز مقادیر محاسبه شده برابر یا بیشتر از معیار ۰/۹۰ است. بنابراین نتایج بیانگر برازش مطلوب مدل پژوهش با داده‌ها است. شکل ۱ تصویر مدل نهایی و برازش یافته پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل برازش یافته اثر سرمایه روان‌شناختی و سواد رسانه‌ای بر درگیری تحصیلی با میانجی‌گری شناخت اجتماعی

در جدول ۴ پارامترهای برآورد شده مدل پژوهش برای گزارش نتایج بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم مدل پژوهش را نشان می‌دهد. مشاهده نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد که سرمایه روان‌شناختی ($\beta=0/58, P<0/03$)، سواد رسانه‌ای ($\beta=0/04, P<0/04$)، و شناخت اجتماعی ($\beta=0/55, P<0/001$) اثر مستقیم مثبت و معناداری بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارد. همچنین

بررسی اثر مستقیم متغیر سرمایه روان‌شناختی ($\beta=0/052, P<0/003$) و سواد رسانه‌ای ($\beta=0/061, P<0/002$) بر متغیر میانجی شناخت اجتماعی نیز، بیانگر اثر مثبت و معنادار این متغیرها است.

جدول ۴. ضرایب مسیر مستقیم سرمایه روان‌شناختی، سواد رسانه‌ای و شناخت اجتماعی بر درگیری تحصیلی

معناداری	t	B	خطا (S. E)	B	R ²	مسیرها
0/03	5/46	0/58	0/21	0/64		سرمایه روان‌شناختی به درگیری تحصیلی
0/04	4/23	0/45	0/38	0/76	0/47	سواد رسانه‌ای به درگیری تحصیلی
0/00	5/21	0/55	0/23	0/53		شناخت اجتماعی به درگیری تحصیلی
0/00	4/89	0/52	0/29	0/89	0/32	سرمایه روان‌شناختی به شناخت اجتماعی
0/00	5/64	0/61	0/18	0/97		سواد رسانه‌ای به شناخت اجتماعی

در ادامه با استفاده از تکنیک آماری بوت‌استرپ، بررسی اثرات غیرمستقیم یا واسطه‌ای مدل پژوهش در دستور کار قرار گرفت. نتایج نشان داد که سرمایه روان‌شناختی و سواد رسانه‌ای به‌طور غیرمستقیم و با میانجی‌گری شناخت اجتماعی، به‌ترتیب با ($P<0/004$)، ($\beta=0/28$) و ($\beta=0/33, P<0/003$) اثر غیرمستقیم مثبت و معناداری بر درگیری تحصیلی دارد. در بررسی قدرت تبیین مدل مشخص شد که نتایج مجذور R^2 کل مدل برابر با 0/47 است. این نتیجه بیانگر این است که مدل پژوهش حاضر 47 درصد از واریانس درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند. همچنین سایر نتایج بیانگر این است که میزان R^2 مدل برای متغیر شناخت اجتماعی برابر 0/32 است. به‌عبارت دیگر سرمایه روان‌شناختی و سواد رسانه‌ای 32 درصد از واریانس این متغیر را نیز تبیین می‌کنند.

• بحث

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان براساس سرمایه‌های روان‌شناختی و سواد رسانه‌ای با نقش میانجی شناخت اجتماعی انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین سرمایه روان‌شناختی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بدین معنا که هرچه دانش‌آموزان از سرمایه روان‌شناختی بالاتری برخوردار باشند، بیشتر با فرایند تحصیلی درگیر خواهند بود. یافته حاصل با نتیجه پژوهش صادقی و همکارانش (۱۳۹۸) که بیان می‌کند برخورداری دانش‌آموزان از سرمایه روان‌شناختی موجب کارآمدی و پویایی آنان در محیط یادگیری می‌گردد و همچنین با نتیجه پژوهش عسکری و همکارانش (۱۴۰۰) که بیان می‌کند با افزایش سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان میزان درگیری تحصیلی آنان افزایش می‌یابد؛ همسو است. در تبیین نتایج حاصل می‌توان اظهار داشت افرادی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتر استفاده می‌کنند و در فعالیتهای تحصیلی با برنامه‌ریزی پیشرفته، توانایی بالاتری در برخورد با مسائل و چالش‌های تحصیلی دارند؛ که با نظریه شانک که بیان می‌کند افراد با خودکارآمدی قوی بیشتر احتمال دارد در رویارویی با مشکلات تلاش کنند و با برخورداری از مهارت‌های لازم پافشاری و استمرار بیشتری در انجام تکالیف دارند (شهربانو مرزبان و همکاران، ۱۴۰۱) هم‌راستا است. همچنین می‌توان اظهار داشت که فراگیری که دارای سطوح بالاتر خودکارآمدی هستند بیشتر بر هدف‌های خود متمرکز می‌شوند و از انگیزه بیشتری نسبت به همتایان خود برخوردارند، همچنین این افراد دارای پشتکار و عزم جدی در انجام فعالیت‌ها هستند و تلاش بیشتری را برای برنامه‌ریزی و مدیریت در امور تحصیلی انجام می‌دهند؛ زیرا معتقدند که تلاش و برنامه‌ریزی منجر به پیشرفت و رضایت آنها می‌شود. همچنین امیدواری به‌عنوان یک نیروی روان‌شناختی مثبت، انگیزشی را در افراد به وجود می‌آورد که آنها را برای رسیدن به موفقیت تشویق می‌کند و سبب تلاش و مدیریت بیشتر آنها در امور تحصیلی برای کسب موفقیت می‌شود.

دیگر نتایج پژوهش نشان داد که بین سواد رسانه‌ای با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، بدین معنا که هرچه دانش‌آموزان از سواد رسانه‌ای بالاتری برخوردار باشند، بیشتر با فرایند تحصیلی درگیر خواهند بود. این یافته با نتیجه پژوهش ایلپاسوا و عبدالرمانوا (۲۰۲۳)، مبنی بر استفاده از فناوری‌های رسانه‌ای باعث افزایش فعالیت آموزشی و پویایی دانش‌آموزان می‌شود همچنین با یافته پژوهش شیخ‌الاسلامی و وحدت (۱۳۹۶) که بیان می‌کند هرچه دانش‌آموزان از سواد رسانه‌ای بالاتری برخوردار باشند کارایی و پویایی تحصیلی بالاتری دارند؛ همسو بود. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت تنوع رسانه‌ها در دنیای امروز سبب محاصره‌شدن

یادگیرندگان در حجم انبوهی از اطلاعات شده است. فراگیران به میزان زیادی اطلاعات برای حل مسائل روزمره تحصیلی خود نیازمندند و این موضوع سبب می‌شود تا ابزارهای تحلیلی مرتبط با این انباشت بار اطلاعاتی بیش‌ازپیش ضرورت یابند. همچنین سواد رسانه‌ای کسب مهارت در مدیریت اطلاعات، شناخت تأثیرات در استفاده از رسانه‌ها و افزایش پتانسیل فراگیران در مواجهه و استفاده از رسانه‌ها است؛ بنابراین شناخت و استفاده از رسانه‌ها و داشتن سواد رسانه‌ای به دانشجویان کمک می‌کند تا محیط پیرامون خود را بهتر بشناسند و مباحث درسی را بهتر یاد بگیرند که این امر سبب افزایش درگیری تحصیلی آنان می‌شود (شیخ‌السلامی و وحدت، ۱۳۹۶). سواد رسانه‌ای کسب مهارت‌های ضروری و الزامی است که فراگیران باید در استفاده از فناوری‌های نوین اطلاعات و ارتباطات داشته باشند تا این محیط پیچیده آنها را سردرگم ننماید. فراگیران باید کنترل بیشتری نسبت به رسانه‌ها داشته باشند تا تأثیرات مثبت آن را تقویت نموده و از تأثیرات منفی آن بکاهند. سواد رسانه‌ای سبب برقراری ارتباطی متفکرانه و آگاهانه با رسانه‌ها و نیز به‌وجود آمدن نگاهی دقیق، نقاد و تحلیلی به پیام‌های رسانه‌ای در مخاطبان می‌شود. با سواد رسانه‌ای می‌توان انواع رسانه‌ها و انواع تولیدات آنها را شناخت و از یکدیگر تفکیک و شناسایی کرد و از حالت انفعالی و مصرفی صرف خارج شد. سواد رسانه‌ای کمک می‌کند تا افراد از ظرفیت رسانه‌ها به گونه‌ای هوشمندانه و مفید بهره‌مند شوند در نتیجه فراگیری که دارای سواد رسانه‌ای هستند در برخورد با مسائل پیچیده با گذراندن وقت مناسب به حل مسئله می‌پردازند؛ به‌راحتی اندیشه‌های خود را بیان می‌کنند و با سهولت در ارتباط با موضوعات مختلف صحبت می‌کنند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین شناخت اجتماعی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ بدین معنا که هرچه شناخت اجتماعی دانش‌آموزان بالاتر باشد، بیشتر با فرایند تحصیلی درگیر خواهند بود. یافته حاصل با نتایج پژوهش ماکاراجی و جعفری (۱۳۹۸)، که بیان می‌کنند ذهن‌خوانی به‌عنوان یکی از نشانه‌های شناخت اجتماعی یک متغیر پیش‌بین معنادار برای درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است؛ همسو است. در این خصوص این اعتقاد وجود دارد که فراگیران علاوه بر شناخت سرد یا همان هوش تحصیلی نیازمند داشتن شناخت گرم یا همان شناخت اجتماعی برای برقراری ارتباط بهتر در زمینه‌های تحصیلی هستند. پژوهشگران عقیده دارند برای پیش‌بینی دقیق عملکرد تحصیلی تعیین ظرفیت‌هایی که با آزمون‌های هوش سنجیده می‌شوند، کافی نیست و اطلاعاتی در خصوص ویژگی‌های شخصیتی، انگیزشی، عاطفی و شناختی لازم است که نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دارند. شناخت اجتماعی به دامنه گسترده‌ای از رفتارهای مرتبط با درک هیجان‌ها و وضعیت‌های ذهنی دیگران اشاره دارد. کنش‌های شناخت اجتماعی، مجموعه گسترده‌ای از فرایندهای پردازش اطلاعات را دربرمی‌گیرد که به درک بیشتر فرد از جهان اجتماعی‌اش منجر می‌شود، درگیری تحصیلی سازوکارهای خاصی را برای پردازش اطلاعات خودنظم جویی درباره جهان اجتماعی فراهم می‌کند که مشتمل بر توانایی دانستن درباره خودمان، دانستن درباره اینکه چطور دیگران به ما پاسخ می‌دهند و تنظیم فعالیت‌های خودمان به‌منظور همزیستی با دیگر اعضای جامعه است. بنابراین هرچقدر فرد شناخت اجتماعی رشدیافته‌تری داشته باشد و از نظر ابعاد شناخت اجتماعی از قبیل شناخت خود، دیگران و محیط اجتماعی در سطح بالاتری باشد؛ راحت‌تر در محیط‌های تحصیلی سازگار می‌شود، معنای تحصیل را درک می‌کند و از درس خواندن لذت می‌برد. مجموع این عوامل باعث درگیری تحصیلی بیشتر افراد می‌شود.

• نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان داد که سرمایه روان‌شناختی و سواد رسانه‌ای به‌طور مستقیم و از طریق شناخت اجتماعی، نقش مهم و معناداری در افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارند. دانش‌آموزانی که از سرمایه روان‌شناختی بالاتر، شامل خودکارآمدی، امیدواری و مهارت‌های فراشناختی برخوردارند، با انگیزه و تلاش بیشتری در فرایند تحصیلی مشارکت می‌کنند. همچنین، سواد رسانه‌ای به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با مهارت‌های لازم برای مدیریت اطلاعات و تحلیل پیام‌های رسانه‌ای، تعامل مؤثرتر و پویاتری با محیط یادگیری داشته باشند و در نتیجه درگیری تحصیلی آنها افزایش یابد. شناخت اجتماعی نیز به‌عنوان یک عامل میانجی، باعث می‌شود دانش‌آموزان بهتر بتوانند ارتباطات اجتماعی و هیجانی خود را در محیط تحصیلی تنظیم کرده و به سازگاری و مشارکت فعال‌تر دست یابند. در مجموع، این عوامل به تقویت درگیری تحصیلی و افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کنند.

در بررسی نتایج پژوهش، باید به برخی محدودیت‌ها نیز اشاره کرد. یکی از محدودیت‌های مهم، نبود کنترل برخی متغیرهای مداخله‌گر مانند وضعیت اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان و تجربه قبلی آنها با رسانه‌ها است که می‌تواند بر نتایج تأثیرگذار باشد. همچنین، محدودبودن جامعه آماری پژوهش به یک شهرستان و تنها یک دوره تحصیلی (دوم دبیرستان) از محدودیت‌های اعتبار بیرونی مطالعه محسوب می‌شود که تعمیم نتایج را محدود می‌کند.

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود برای افزایش سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی‌های آموزشی و مداخلات هدفمند طراحی و اجرا شود. همچنین ارتقای سواد رسانه‌ای دانش‌آموزان از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی تخصصی می‌تواند نقش مؤثری در بهبود شناخت اجتماعی و درگیری تحصیلی آنها داشته باشد. علاوه بر این، توصیه می‌شود پژوهش‌های آینده به بررسی سایر عوامل مؤثر بر درگیری تحصیلی و تأثیر متغیرهای میانجی مختلف در رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و سواد رسانه‌ای با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بپردازند.

• تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارضی بین نویسندگان وجود ندارد.

• تشکر و قدردانی

از تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش که ما را در راستای اهداف این تحقیق یاری کردند سپاسگزار می‌شود.

• منابع

- آزادی‌ده‌بیدی، فاطمه؛ و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۸). مدل علی درگیری تحصیلی: نقش حمایت تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۴۷)، ۱۵۹-۱۸۳. [10.30495/JINEV.2019.670901](https://doi.org/10.30495/JINEV.2019.670901)
- حسینی، فاطمه؛ امیریور، مهناز؛ و محمدپور، ملیحه. (۱۴۰۰). بررسی رابطه سواد رسانه‌ای با سلامت اجتماعی نوجوانان دختر ۱۵-۱۹ ساله شهر مشهد مقدس. *فصلنامه جنسیت و خانواده*، ۹(۱)، ۱۴۲-۱۱۵. [20.1001.1.25381938.1400.9.1.5.7](https://doi.org/10.1001.1.25381938.1400.9.1.5.7)
- خیلدار، ریحان؛ و فتحی آشتیانی، مینا. (۱۴۰۳). رابطه بین صمیمیت خانواده بر عزت نفس نوجوانان: نقش میانجی‌گری اعتیاد به اینترنت. *مجله روان‌شناسی*، ۲۸(۱)، ۱۳۱-۱۲۳. <http://journal-dadpishgan.ir/en/Article/45109>
- رمضانی، ملیحه؛ و خامسان، احمد. (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۸(۲۹)، ۱۸۵-۲۰۶. <https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555>
- شهربانو مرزبان، سیده زهرا؛ موسوی افرائی، فاطمه؛ معصومی، گرجی؛ و معصومه، ولایتی. (۱۴۰۱). رابطه خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی، نشریه آفاق علوم انسانی، ۵(۵۵)، ۸۲-۶۵. <https://civilica.com/doc/1877991>
- شیخ‌الاسلامی، منصوره؛ و وحدت، رقیه. (۱۳۹۶). رابطه سواد رسانه‌ای با رضایت تحصیلی از طریق مشغولیت تحصیلی و پیوند اجتماعی با مدرسه در دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر ارومیه. *مجله روان‌شناسی اجتماعی*، ۱۲(۴۶)، ۷۳-۶۱. https://journals.iau.ir/article_540449.html
- صادقی، درنا؛ امین فلاح، زهرا؛ و مومنی، حسن. (۱۳۹۸). پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان براساس سرمایه‌های روان‌شناختی و اجتماعی. *مجله آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۴۷)، ۱۱۷-۱۴۰. [10.30495/JINEV.2019.670577](https://doi.org/10.30495/JINEV.2019.670577)
- صمدالهی، فائزه. (۱۴۰۱). بررسی ارتباط سواد رسانه‌ای با معنای تحصیل، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر متوسطه شهرستان خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱. اولین کنفرانس بین‌المللی سلامت، علوم تربیتی و روان‌شناسی، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/1640482>
- عسکری، فهیمه؛ تجربه کار، مهشید؛ و توحیدی، افسانه. (۱۴۰۰). نقش سرمایه روان‌شناختی بر توانایی حل مسئله اجتماعی یا میانجی‌گری ترجیحات فکری. *فصلنامه روان‌شناسی مثبت*، ۷(۲)، ۷۳-۸۸. [10.22108/PPLS.2021.127398.2117](https://doi.org/10.22108/PPLS.2021.127398.2117)
- فلسفی، سیدغلامرضا. (۱۳۹۳). رویکردی تطبیقی به سواد رسانه‌ای در کشورهای توسعه یافته. *مطالعات رسانه‌ای*، ۹(۲۴)، ۱۵۱-۱۶۶. SID. <https://sid.ir/paper/211927/fa>

- ماکاراچی، نازنین؛ و جعفری، صدیقه. (۱۳۹۸). ارائه الگوی روابط علی کارکردهای شناخت اجتماعی و درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان. *فصلنامه رویش روان‌شناسی*، ۸(۸)، ۱۹۶-۱۸۵. <http://frooyesh.ir/article-1-1410-fa.html>
- مطهری راد، محمد مهدی؛ بهروزی، ناصر؛ و برومند نسب، مسعود. (۱۳۹۸). مقایسه زوجین متقاضی طلاق و عادی از لحاظ روان‌آزادگی، سازگاری و اقتصادی، اجتماعی، مذهبی و تنظیم عواطف، بینش، قاطعیت در ارتباط، *مجله علوم حرکتی و رفتاری*، ۹(۳)، ۲۲۹-۲۱۹. https://www.jmbs.ir/article_96186.html?lang=fa
- میرمحمدکاشی، فاطمه سادات؛ بازگیر، تهمینه؛ فتحی، معصومه؛ و میرمحمدکاشی، نادیا سادات. (۱۴۰۲). پیش‌بینی میزان درگیری تحصیلی براساس اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی. *پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی*، ۵(۱۰)، ۱۱۲-۱۲۶. [10.48310/REEK.2024.14773.1242](https://doi.org/10.48310/REEK.2024.14773.1242)
- نجاتی، وحید؛ کمری، سامان؛ و جعفری، صدیقه. (۱۳۹۷). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه شناخت اجتماعی دانشجویان (شاد). *شناخت اجتماعی*، ۷(۲)، ۱۲۳-۱۴۴. <https://doi.org/10.30473/sc.2018.29262.1931>
- نصرتی، یونس؛ اسماعیلی مهرا، سعید؛ حسینی نهاد، صابر؛ و جعفری، ایت. (۱۴۰۳). اثربخشی طرحواره درمانی مبتنی بر ذهنیت بر سازگاری پس‌از طلاق و سرمایه روان‌شناختی زنان مطلقه دارای فرزند. *مجله روان‌شناسی*، ۴(۲۸)، ۵۱۴-۵۰۵. <http://www.iranapsy.ir/fa/Article/47236>
- نیک‌راد، لیلا؛ باصری، احمد؛ و بیگدلی، حسین. (۱۴۰۱). رابطه بین اهمال‌کاری سازمانی و مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی در کارکنان: نقش واسطه‌ای تفکر انتقادی. *مجله روان‌شناسی*، ۲(۲۶)، ۱۷۰-۱۶۰. [20.1001.1.18808436.1401.26.2.3.2](https://doi.org/10.18808/436.1401.26.2.3.2)
- Aarsand, P., & Melander, H. (2016). Appropriation through guided participation: Media literacy in children's everyday lives. *Discourse, Context & Media*, 12(3), 20-31. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2016.03.002>
- Appleton, J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Chen, D.T., Wu, J., & Wang, Y.M. (2011). Unpacking new media literacy"; *Jornal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 9(2), 84- 88. <https://hdl.handle.net/10497/18170>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D., & Varro, P. (2012). *Best practices in fostering student engagement (5th ed.)*. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology*. Washington, DC: National Association of School Psychologists
- Couture, S. M., Granholm, E. L., & Fish, S. C. (2014). A path model investigation of neurocognition, theory of mind, social competence negative symptoms and real-world functioning in schizophrenia. *Schizophrenia research*, 125(2), 152-160. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2010.09.020>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Green, M. F., Nuechterlein, K. H., Kern, R. S., Baade, L. E., Fenton, W. S. Gold, J. M., & Marder, S. R. (2008). Functional coprimary measure for clinical trials in schizophrenia: results from the MATRIC Psychometric and Standardization Study. *American Journal of Psychiatry*, 165(2), 221-228. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2007.0701008>
- Ilyasova, M., & Abduramanova, D. (2023). *the use of media technologies in the educational process of the university*. Academic research in educational sciences, 5 (NUU conference 3), 575-580.
- Jang, S. M., & Kim, J. K. (2018). Third person effects of fake news: Fake news regulation and media literacy interventions. *Computers in Human Behavior*, 80(2), 295-302. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.034>
- Liem, G. A. D., & Bernardo, A. B. (Eds.). (2013). *Advancing Cross-cultural Perspectives on Educational Psychology: Festschrift for Dennis McInerney*. IAP.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing*, 19(2), 119-137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Newman, A., Lielsen, I., Smyth, R., & Hirst, G. (2017). Mediating Role of Psychological Capital in the Relationship between Social Support and Wellbeing of Refugees. *Journal Migration*, 56(2), 117-132. <https://doi.org/10.1111/imig.12415>
- Nijmeijer, J. S., Minderaa, R. B., Buitelaar, J. K., Mulligan, A., Hartman, C A., & Hoekstra, P. J. (2008). Attention-deficit/hyperactivity disorder a social dysfunctioning. *Clinical psychology review*, 28(4), 692-708. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.10.003>
- Gomila, T., & Calvo, P. (2008). Directions for an embodied cognitive science toward an integrated approach. *Handbook of cognitive science: A embodied approach*, 21(2), 1-25. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-046616-3.00001-3>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>

- Ruthing, J.C., Haynes, T.L., Perry, R.P., & Chipperfield, J.G. (2007). Academic optimistic bias: Implications for college student performance and well-being. *So psychol of educ*, 10(3). 115 -37. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-9002-y>
- Skinner, E. A., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). *The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience*. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* New York: Routledge, 341-347.
- Uekermann, J., Kraemer, M., Abdel-Hamid, M., Schimmelmann, B. G. Hebebrand, J., Daum, I., ... & Kis, B. (2010). Social cognition i attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuroscience Biobehavioral reviews*, 34(5), 734-743. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2009.10.009>
- Walker, P.H. (2015), A synthesis of reviews of research on principal leadership in East Asia, *Journal of Educational Administration*, 53 (4). 554 – 570. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2015-0038>