

رابطه سرمایه روانشناختی با توانمند سازی یادگیری دانشجویان: آزمون نقش میانجی تعاملات پویا

امیر حسین کیدوری، استادیار گروه علوم تربیتی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران.

* **سید احمد محمدی حسینی**، دکتری مدیریت آموزشی، مدرس گروه علوم تربیتی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران.

عذرا حسین پور، کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی روابط بین سرمایه روانشناختی، توانمند سازی یادگیری و تعاملات پویا در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شاهرود است. پژوهش حاضر با توجه به چگونگی به دست آوردن داده‌های مورد نیاز، توصیفی و از نوع همبستگی و به طور مشخص مبتنی بر مدل معادلات ساختاری است که از برآوردهای بیشینه درست نمای با تعدیل چولگی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر را دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شاهرود تشکیل می‌دهند که به صورت تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌های استاندارد سرمایه روانشناختی لوتانز (۲۰۰۷)، پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی اسپریتزر و میشرا (۱۹۹۷) و پرسشنامه ادراک تعامل اجتماعی گلاس (۱۹۹۴) که با طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت می‌باشد، استفاده و این پرسشنامه‌ها بین ۲۶۰ نفر از دانشجویان توزیع شد. روایی محتوایی و سازه پرسشنامه‌ها توسط تعدادی از صاحب نظران و متخصصین مدیریت و تحلیل عامل تأییدی مورد قبول قرار گرفت. و پایایی آن‌ها با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای سؤالات متغیرها به ترتیب، ۰/۷۸ برای سرمایه روانشناختی، ۰/۷۳ برای توانمندسازی یادگیری و ۰/۷۸ برای تعاملات پویا بدست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پرسشنامه در بخش آمار استنباطی از آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنف، تی تک نمونه‌ای، همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد که سرمایه روان شناختی هم به طور مستقیم و هم غیر مستقیم به واسطه تعاملات پویا نقش کلیدی را در توانمند سازی یادگیری دانشجویان دارد. همچنین تعاملات پویا تأثیر مثبت، مستقیم و معنی داری بر توانمند سازی یادگیری دانشجویان دارد. به علاوه یافته‌ها نشان می‌دهد که وضعیت متغیرهای کلیدی این پژوهش در جامعه مورد مطالعه مناسب می‌باشد.

واژگان کلیدی: توانمندسازی یادگیری، تعاملات پویا، سرمایه روان شناختی.

The Relationship between Psychological Capital and Students' Learning Empowerments: Testing the Mediation Role of Dynamic Interactions

Amir Hossein Kayzouri, Assistant Professor of Educational Sciences, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran.

***Seyed Ahmad Mohammadi Hoseini**, PhD. in Educational Administration, Lecturer of Educational Sciences, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran.

Ozra hosinpoor, MA. in Educational Administration, Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.

Abstract

This research aimed to investigate the relationships between psychological capital, learning empowerment, and dynamic interactions in students of Shahrood University of Medical Sciences. With regard to the ways data were collected, the present study is descriptive correlational and is specifically based on structural equation modeling in which maximum likelihood estimation with adjusting skewness was used. The participants of this study consisted of students in Shahrood University of medical science, who were selected using stratified sampling method. In order to assess variables, standard questionnaires in the form of five-point Likert scale, including Psychological Capital Questionnaire (Luthans et al., 2007) Psychological Empowerment Questionnaire (Mishra & Spreitzer, 1997), and Perception of Social Interactions Scale (Glass, 1994) were distributed among 260 students. Content and construct validity of questionnaires were confirmed by several management and factor analysis experts. To analyze data from questionnaires, Kolmogorov-Smirnov test, one sample t-test and Pearson correlation structural equation model have been used. Findings showed that psychological capital, both directionally and indirectionally, plays key role in empowering learning of students through dynamic interactions. Also, it was determined that dynamic interactions have a meaningful, directional and positive correlation with learning empowerment in students. Furthermore, results indicated that main variables in this study were appropriate for studied samples.

Key words: Learning Empowerments, dynamic interrelations, psychological capital.

* Corresponding author: hoseiniabbas72@yahoo.com
Receiving Date: 4/9/2019 Acceptance Date: 10/10/2019

مقدمه

با توجه به دگرگونی‌های سریع و پر شتاب دانش و معلومات بشری، همه چیز به شدت در حال تغییر و تحول است و سازمان‌ها به عنوان یک سیستم باز به دنبال شایستگی جهانی در تلاش برای جذب و توسعه منابع انسانی خوب هستند. از این رو شواهد تجربی مختلف نشان داده‌اند که دانشگاه‌ها و آموزش عالی به دنبال توانمند سازی یادگیری می‌باشند [۲۶]. توانمندسازی یادگیری به عنوان اطلاع رسانی و مشاوره در زمینه‌های مختلف در سال‌های اخیر تعریف شده است. دانشجویان به توانمند سازی یادگیری به منظور بهبود و موفقیت مدیریت نیاز دارند. از طرفی توانمندسازی یادگیری به ترویج تعامل پویا در زمینه سازمانی می‌پردازد. تعامل پویا به مشارکت فعال افراد در حوزه عمومی، از جمله فعالیت‌های اجتماعی و سیاسی اشاره دارد. که به طور معمول با احساس وظیفه برای بهبود تغییرات در جامعه همراه است [۲۷]. امروزه به طور فزاینده‌ای تعاملات پویا افزایش یافته است [۱۶]، و شامل اقداماتی برای توجه نشان دادن فرد به مسائل اجتماعی است [۱۷، ۱۸ و ۴۳]. تعامل پویا ممکن است از طریق رد و بدل کردن اطلاعات صورت بگیرد. رد و بدل کردن اطلاعات می‌تواند انگیزه و توانایی افراد را پرورش و فرصت‌ها را برای مشارکت و تعامل پویا فراهم آورد. با توجه به تحقیقات لنزی و همکاران، دانشجویان می‌توانند از روابط اجتماعی برای بدست آوردن اطلاعات استفاده کنند و در نتیجه فرصت را برای تعامل مکرر در مکالمات و فعالیت‌ها افزایش دهند. سرمایه روانشناختی مفهوم جدیدی است که به تازگی در رفتار سازمانی مثبت معرفی شده است. بسیاری از محققان بر این باورند که می‌توان سرمایه روان شناختی را به عنوان منبع مزیت رقابتی پایدار برای سازمان‌ها در محیط‌های پر چالش امروزی در نظر گرفت. از طرفی مزایای سرمایه روانشناختی در حوزه دانشگاهی، مشخص شده است [۴۳]. آموزش عالی باید توجه خود را به خواسته‌ها و نقش سرمایه روان شناختی معطوف دارد. دانشجویان دانشگاه‌ها اغلب با چالش‌های زیادی مانند میزان طول کشیدن مدرک تحصیلی، مقابله بانرخ بالای بیکاری و امنیت شغلی پایین مواجهند که آنها را دچار استرس می‌کند. تحقیقات نشان داده که سرمایه روان شناختی به پرورش انگیزه، تشویق و استفاده از راهبردهای یادگیری دانشجویان کمک کرده است [۴۶ و ۳]. لوتانز، لوتانز و اوی [۲۹]، معتقدند که رویکرد فعال سرمایه روان شناختی برای دانشجویان منجر به ترویج یادگیری و غلبه بر موانع موفقیت تحصیلی می‌شود که نقاط قوت روانی را پرورش می‌دهد. با این حال، با وجود توجه و اهمیت بسیار زیاد بر روی موضوع توانمندسازی یادگیری، تحقیقات تجربی بیشتری پیشنهاد شده است.

توانمند سازی یادگیری

توانمندسازی مفهومی با معانی متفاوت بوده است و در زمینه‌های مختلف از قبیل مدیریت، سیاست، آموزش و پرورش و غیره استفاده می‌شود. برخی از محققان ادبیات توانمند سازی را به دو دیدگاه طبقه بندی کرده اند [۴۴]، که یکی از آنها در جنبه‌های اجتماعی و ساختاری و دیگری بر سازگاری روانشناختی تمرکز دارد. جنبه اجتماعی به فرایند افزایش قدرت فردی، بین فردی یا سیاسی به طوری که افراد، خانواده‌ها و جوامع بتوانند برای بهبود شرایط زندگی خود اقدام کنند اشاره دارد. دیگری توانمندسازی روانشناختی، که اشاره به پاسخ‌های روانی افراد به قدرت دادن به شرایط کار می‌باشد. تمرکز این مطالعه بر توانمندسازی یادگیری، از دیدگاه توانمندسازی روانشناختی به شرح زیر است. توانمند سازی، اغلب در سازمان هاست [۶] و به منظور بهبود و ارتقاء فرد و سازمان است و دارای پیامدهایی مانند رضایت شغلی، اثر بخشی سازمانی و مقاومت در برابر استرس می‌باشد. دانشجویان مانند کارکنان باید انگیزه و انرژی به مطالعه و رسیدن به اهداف خود را در شرایط چالش برانگیز به کار گیرند و یادگیری و تلاش خود را برای رسیدن به حرفه خود آماده کنند. و یادگیری احساس نیاز مسئولیت و انگیزش درونی به کار را در کارکنان و دانشجویان فراهم می‌کند. با این حال از نظر فریمیر، رو و هیسر [۱۴] توانمندسازی یادگیری یعنی توانمندسازی روانی منتقل شده به داخل محیط‌های تحصیلی و احساس رضایت مندی، اثربخشی و بهره‌وری، بهبود عملکرد فردی و تیمی دانشجویان از صلاحیت انجام یک کار است. از توانمندسازی یادگیری انتظار می‌رود که نقش مهمی در شناسایی نیازهای یادگیری دانش آموزان، تنظیم یادگیری دانش آموزان، و ایجاد یادگیرندگان مادام العمر بازی کند [۴۶]. اولین گام اساسی در توانمندسازی یادگیری دانشجویان ارائه دانش و افزایش آگاهی به آنان است [۲۴ و ۲۵]. با توجه به چند وجهی بودن توانمندسازی، در پژوهش حاضر از ابعاد پرسشنامه توانمندسازی حاتمی و همکاران [۱۹]، استفاده شده است که عبارت‌اند از: احساس معنادار بودن شغل، احساس شایستگی، احساس مؤثر واقع شدن، احساس داشتن حق انتخاب و اعتماد به همکار و مافوق.

تعاملات پویا

تعامل پویا منبعی ارزشمند برای توسعه استراتژیهای مؤثر در دانشگاه می‌باشد که کیفیت اطلاعات در دانشگاه را فراهم می‌کند [۹ و ۱۰]، به عبارت دیگر، دانشگاه‌ها می‌توانند با استفاده از تعاملات اطلاعات مورد نیاز را کسب کرده و در نتیجه فرصت را برای تعاملی پویا در رد و بدل کردن

اطلاعات و فعالیت‌ها افزایش دهند. علاوه بر این، تعامل پویا در زندگی برای ارتباط برقرار کردن یا رسیدن به اهداف اجتماعی است [۱۸]، و دانشجویان با روابط اجتماعی و تبادل اطلاعات می‌توانند تعامل سیاسی و پویای خود را پرورش دهند. دانشجویانی که ارتباط بیشتری با جامعه یا اجتماع خود دارند تمایل به سطوح بالاتری از تعامل پویا را دارند. همچنین تحقیقات [۳۸ و ۳۹] نشان می‌دهند که دانشجویان در سطح بالایی از کنجکاوی و علاقه، شور و شوق برای یادگیری می‌باشند و با وجود چالش‌ها و انجام وظایف دشوار تلاش بیشتری برای رسیدن به سطوح بالای یادگیری دارند. افزون بر این، کالدر و مالتوس^۱ [۷] تأکید می‌کنند؛ نیروی انگیزشی تعامل سبب تحول گروه می‌شود. بنابراین انگیزه‌های گروه می‌تواند تعاملات پویا را تحت تأثیر قرار دهد و افراد را برای شرکت در تعاملات پویا تشویق کند [۱۱] و از طریق بهبود پایدار روابط به گسترش آگاهی از امور و فرصت قابل استفاده در مورد مسائل مختلف تبدیل شود [۴۳]. محققان توافق دارند که تعامل یک ساختار چند بعدی است، اما مفهوم تعامل متفاوت است. برای مثال چندین دانشمند [۱۴ و ۲۳] بیان کرده‌اند که تعامل از عناصر شناختی، رفتاری و عاطفی تشکیل شده است، اما ریو و تسنگ^۲ [۳۴] تعامل را به عنوان یک جنبه چهارم از فعالیتهای دانشجویی پیشنهاد می‌کنند و تعامل را به عنوان سهم سازنده دانش آموزان در جریان آموزش تلقی می‌نمایند. لنزی و همکاران (۲۰۱۵)، تعامل پویا را مشارکت فعال افراد برای بهبود تغییرات در جامعه می‌دانند. علاوه بر این، اپلتون و همکاران^۳ [۱] تعامل را به عنوان دانش علمی، رفتاری، شناختی و ابعاد روانی استدلال کرده‌اند. بنابراین در پژوهش حاضر برای سنجش تعامل از مؤلفه‌های: تعامل شناختی، تعامل رفتاری و تعامل عاطفی استفاده شده است.

سرمایه روانشناختی

در دهه‌های اخیر موضوع سرمایه روانشناختی رشد قابل توجهی در دانشگاه و محیط‌های آموزشی داشته است [۴۶]. همچنین سرمایه روانی به عنوان یک منبع مهم مزیت رقابتی و یک عامل تعیین کننده اثربخشی رفتار سازمانی شناخته شده است. علاوه بر این، مفهوم سرمایه روان شناختی ابتدا از جنبش روانشناسی مثبت تکامل یافته و اجزای منحصر به فرد سرمایه روانشناختی از زمینه‌های

1. Malthouse
2. Reeve & Tseng
3. Appleton et al

آموزش و پرورش و روانشناسی اقتباس شده است [۳۰]. محققان سرمایه روانشناختی اغلب هم به طور نظری ثابت کرده اند [۲۹] و هم به طور تجربی نشان داده اند [۴ و ۵] که سرمایه روانشناختی یک مفهوم مرکزی یا یک مفهوم چند بعدی است. بنا بر گفته سلینگمن [۳۷]، سرمایه روانشناختی سلامت جسمی و روانی فرد را تقویت می‌کند و منجر به بهبود عملکرد فردی و سازمانی می‌شود. مفهوم سرمایه روانشناختی توسط لوتاز و همکاران ساخته شده است و شامل چهار جزء: خودکارآمدی، خوش بینی، امید و انعطاف پذیری است [۲۸] در پژوهش حاضر از این طبقه بندی برای سرمایه روانشناختی استفاده شده است که در ادامه به توضیح آنها پرداخته خواهد شد.

عنصر اول خودکارآمدی: خودکارآمدی که منشأ پیدایی آن در پژوهش و نظریه شناختی بندورا (۱۹۸۶) است و می‌توان به سادگی آن را اعتماد به نفس نامید به این صورت تعریف می‌شود: باور یا اطمینان فرد به توانایی هایش از این بابت که در انجام وظیفه‌ای خاص به موفقیت نایل آید و این موفقیت نیز از راه ایجاد انگیزه در خود، تأمین منابع شناختی برای خود و نیز ایفا و اجرای اقدامات لازم باشد [۳۷].

عنصر دوم خوش بینی: مدل سرمایه روانشناختی، خوش بینی را یک روش توضیحی که وقایع مثبت را به موارد درونی، دائمی و فراگیر نسبت می‌دهد و وقایع منفی را به انواع شرایط موقتی و خاص بیان می‌کند [۲۱]. بر طبق نظر سلینگمن (۲۰۱۱)، خوش بینی روشی است که یک فرد در آن تجارب اخیر یا گذشته را درک و تفسیر می‌نماید. خوش بینی یک فرایند سه مرحله‌ای متمایل به پیشرفت از جمله آسان گیری نسبت به گذشته، درک بهای چیزی در حال حاضر و ایجاد فرصت برای فهم آینده می‌باشد.

عنصر سوم امید: که شبیه خوش بینی است و توسط فعالیت و فکر مشخص می‌شود. اسنایدر و همکاران [۴۰] امید را به عنوان حالت انگیزشی مثبت براساس یک حس تعاملی معطوف به هدف و برنامه ریزی برای رسیدن به هدف می‌دانند. امید صرفاً شامل اراده و تحریک برای دستیابی به اهداف تنظیم شده نیست؛ بلکه شامل ظرفیت و گنجایش تمرین در برابر سختی‌ها در راه رسیده به اهداف است. امید در آموزش مداخله می‌کند و بر طراحی اهداف، ایجاد مسیر و غلبه بر موانع تمرکز می‌کند.

1. Seligman
2. Snyder et al

عنصر چهارم انعطاف پذیری: انعطاف پذیری می‌تواند به صورت مثبت یا منفی ظرفیت درک فرد را برای چیزی که تجربه کرده منطبق نماید. انعطاف پذیری ممکن است با استفاده از احساسات مثبت ساخته شود. مشخصه اصلی انعطاف پذیری توانایی راه برگشت از شکست و یا انجام تغییرات اساسی است [۴۵].

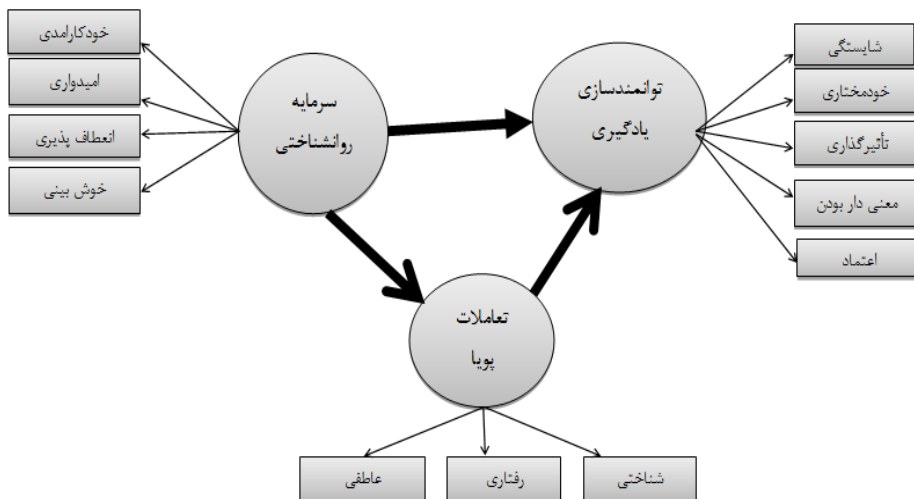
اگر چه تحقیقات در محیط علمی درباره سرمایه روانشناختی محدود است، اما یافته‌ها به طور کلی از تأثیر مثبت سرمایه روانشناختی بر توانمندسازی یادگیری حمایت می‌کنند [۲۶]. لوتانز و همکاران (۲۰۱۴)، نشان داده‌اند که رویکرد فعال سرمایه روان شناختی برای دانشجویان منجر به ترویج یادگیری و غلبه بر موانع موفقیت تحصیلی می‌شود که نقاط قوت روانی را پرورش می‌دهد. یافته‌های حاصل از مطالعات انجام شده در سرمایه روانشناختی و توانمندسازی نشان می‌دهد که سرمایه مرتبط با توانمندسازی است. به گفته لی و سنگ (۲۰۱۰)، سرمایه روانشناختی در دانشجویان کره‌ای با توانمندسازی یادگیری رابطه مثبت دارد و مشخص شد که سرمایه روانشناختی یک پیش بینی قابل توجهی از توانمندسازی است. بنابراین، سرمایه روانشناختی به عنوان یک سابقه قابل توجه از توانمندسازی درک شده است. رابطه بین سرمایه روانشناختی و تعامل می‌تواند استنتاجی در مؤلفه‌های سرمایه و یادگیری باشد. انجام تحقیقات گسترده همواره تأیید کرد که خودکارآمدی مثبت به استفاده از راهبردهای شناختی و دستاورد مربوط می‌شود [۱۳]. پانسیا و برزیلیور^۱ [۳۳]، در مطالعات خود از سطح تعامل در سرمایه روانشناختی یافته‌هایی دارند که حاکی از اثربخشی سرمایه روانشناختی بر سطوح تعامل می‌باشد. آریستیدو، اسکنلو و شارپلز^۲ [۲]، در پژوهشی که با عنوان؛ تعامل و مشارکت انجام دادند نشان دادند: تعامل، مشارکت افراد در جوامع را تسهیل می‌کند. همچنین تعامل سبب تحول و تکامل در طول زمان می‌شود. تحقیقات نشان داده که تعامل به پرورش انگیزه، تشویق دانشجویان و استفاده از توانمندسازی یادگیری کمک کرده اند [۴]. ژانگ و بارتول^۳ [۵۰]، در پژوهشی با عنوان بررسی ارتباط بین توانمندسازی یادگیری و تعامل دریافتند که توانمندسازی و تعامل به طور قابل توجهی در فرآیند خلاقیت در دانشجویان چینی نقش دارد. هی^۴ [۲۰]، در پژوهش خود با عنوان توانمندسازی یادگیری و تعامل دانش آموزان نشان می‌دهد که توانمندسازی تأثیر مثبت و قوی بر فرایند تعامل دارد. و همچنین

1. Ponciano & Brasileiro
2. Aristeidou., Scanlon & Sharples
3. Zhang & Bartol
4. Hi

توانمندسازی یادگیری می‌تواند تعامل رفتاری، شناختی و عاطفی را تسهیل کند. ون یو [۴۲]، در پژوهشی با عنوان، رابطه بین سرمایه روانشناختی دانشجویان، توانمندسازی یادگیری و تعامل پویا نشان داد که سرمایه روانشناختی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار با توانمندسازی یادگیری و تعامل پویا دارد. و به طور خلاصه، مزایا و مستلزمات سرمایه روانشناختی در دامنه دانشگاهی و ترویج توانمندسازی یادگیری و تعامل مشخص شد. به طور مشابه، یو و همکاران (۲۰۱۴)، در یک مطالعه دیگر نشان دادند که سرمایه روانشناختی با توانمندسازی یادگیری و تعامل یادگیری مرتبط بود. بنابراین این نتایج نشان می‌دهد که سرمایه روانشناختی می‌تواند یک منبع مهم برای موفقیت تحصیلی دانشجویان باشد. قشقایی زاده [۱۵]، در پژوهشی با عنوان اثربخشی سرمایه روانشناختی بر ابعاد سرمایه اجتماعی معلمان زن مدارس ابتدایی نشان داد که آموزش سرمایه روانشناختی بر ابعاد سرمایه اجتماعی اثربخش بوده است.

بر این اساس، پژوهش حاضر در نظر دارد که همسو با برخی شواهد تجربی، از طریق اتخاذ رویکردی فرایندی، نقش با اهمیت متغیر سرمایه روانشناختی را در پیش بینی الگوی توانمندسازی یادگیری دانشجویان در مواجهه با تعامل پویا آزمون کند. به بیان دیگر، پژوهش حاضر در صدد پاسخ به این سؤال است که آیا تعاملات پویا، رابطه بین سرمایه روان شناختی و الگوی توانمند سازی یادگیری را میانجی گری می‌کند؟

بر همین اساس، یک مدل مفهومی به شکل زیر برای پژوهش حاضر طراحی شد:



شکل ۱: مدل مفومی پژوهش (برگرفته از ادبیات و پیشینه پژوهش)

فرضیات پژوهش

۱. سرمایه روانشناختی با توانمندسازی یادگیری دانشجویان همراه است.
۲. سرمایه روانشناختی دانشجویان با تعاملات پویا آن‌ها همراه است.
۳. تعاملات پویا با توانمندسازی یادگیری دانشجویان همراه است.
۴. سرمایه روانشناختی با واسطه تعاملات پویا بر توانمندسازی یادگیری دانشجویان تأثیر غیر مستقیم، مثبت و معناداری دارد.

روش شناسی پژوهش

این پژوهش، براساس هدف از دسته پژوهش‌های کاربردی محسوب می‌شود؛ زیرا نتایج پژوهش قابل استفاده برای تمام سازمان‌ها و نظام‌های آموزشی و پژوهشی، به خصوص دانشگاه علوم پزشکی شاهرود است و براساس چگونگی بدست آوردن داده‌های مورد نیاز توصیفی و از نوع همبستگی است که در آن روابط متغیرها بر اساس هدف پژوهش تحلیل می‌شود. به منظور جمع آوری اطلاعات از مطالعات کتابخانه‌ای و همچنین از یک مطالعه میدانی در میان دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شاهرود استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه

دانشجویان دانشکده‌های بهداشت، مامایی و پرستاری دانشگاه علوم پزشکی شاهرود بودند که در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ به تحصیل مشغول بودند. این تعداد شامل ۶۵۰ نفر می‌باشد. نمونه آماری مناسب برای پژوهش بر اساس جدول مورگان در سطح خطای ۰/۰۵، تعداد ۲۴۲ نفر محاسبه شد. به منظور گردآوری داده‌ها، پرسشنامه بین ۲۷۰ نفر به صورت طبقه‌ای تصادفی توزیع شد. از این تعداد ۲۳۰ پرسشنامه بازگشت داده شد. از این میان ۲۱۰ پرسشنامه انتخاب و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به منظور جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات برای تجزیه و تحلیل از پرسشنامه استفاده گردیده است. پرسشنامه این پژوهش شامل ۷۳ سؤال (گویه) می‌باشد. اگر چه مجموعه این سؤالات در یک پرسشنامه آمده است، اما شامل چهار دسته سؤالات متمایز از هم می‌باشد. از ۷۳ سؤال پرسشنامه مذکور، ۴ سؤال مربوط به تعیین جنسیت، سن، سطح تحصیلات و نوع دانشکده پاسخ دهندگان، ۲۴ سؤال برای سنجش سرمایه روانشناختی که براساس پرسشنامه سرمایه روانشناختی لوتانز^۱ (۲۰۰۷)، که دارای چهار بعد: امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی، ۱۵ سؤال برای سنجش توانمندسازی که دارای پنج بعد شایستگی، خودمختاری، تأثیرگذاری، معنی‌دار بودن و اعتماد است که از پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی اسپریتزر و میشرا^۲ (۱۹۹۷) اقتباس شده و ۳۰ سؤال برای سنجش تعاملات پویا که از پرسشنامه ادراک تعامل اجتماعی گلاس^۳ (۱۹۹۴) و با طیف ۵ تایی لیکرت در نظر گرفته شده است. پس از تدوین طرح مقدماتی پرسشنامه تلاش گردید تا میزان روایی و اعتبار پرسشنامه تعیین شود. به منظور سنجش پایایی، یک نمونه اولیه شامل ۴۰ پرسشنامه پیش‌آزمون شد و سپس با استفاده از داده‌های بدست آمده از پرسشنامه، میزان ضریب همبستگی درونی با آلفای کرونباخ محاسبه شد که به ترتیب، ۰/۷۸ برای سرمایه روانشناختی، ۰/۷۳ برای توانمندسازی یادگیری و ۰/۷۸ برای تعاملات پویا بدست آمد. به منظور سنجش روایی سؤالات در این پژوهش، روایی محتوا و روایی سازه مد نظر قرار گرفت، که روایی محتوا توسط خبرگان این حوزه تعیین شد و جهت بررسی صحت مدل‌های اندازه‌گیری از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید که یافته‌ها نشان داد از بین سه متغیر سرمایه روانشناختی، توانمندسازی یادگیری و تعاملات پویا، سؤالات (۹، ۱۵، ۱۶ و ۲۳) متغیر سرمایه روانشناختی و سه سؤال از توانمندسازی (۶، ۸ و ۱۵) و نیز سؤالات (۲، ۴، ۹، ۱۴، ۱۰، ۱۸، ۲۱، ۲۵،

1. Lotus
2. Mishra & Spreitzer
3. glass

۲۷، ۲۸ و ۳۰) از متغیر تعامل پویا دارای بار عاملی کمتر ۰/۵ بود که از سؤالات حذف و دوباره سؤالات ران شد و در نهایت مدل نهایی ارائه گردید و نتایج نشان داد تمام بارهای عاملی بالای ۰/۵ بوده که بیانگر روایی می‌باشد.

یافته‌ها

ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه آماری پژوهش حاضر نشان داد که از بین ۲۱۰ نفر پاسخ دهنده، معادل (۷۶/۲) را زنان و بقیه را مردان تشکیل می‌دهند. از لحاظ سنی، ۹۵/۷ درصد از کل دانشجویان جامعه حدود ۲۰ سال و بین ۲۱ تا ۲۵ سال سن دارند که می‌تواند ناشی از فرهنگ حاکم بر جامعه پژوهش حاضر باشد که نشان می‌دهد اکثر افرادی که در دانشگاه پذیرفته شده‌اند جوان هستند. همچنین از بین سه دانشکده، بیشتر پاسخ دهندگان از دانشکده پرستاری برابر با (۳۸/۶ درصد) بودند. به علاوه طبق یافته‌ها، ۶۲/۹ درصد پاسخگویان تحصیلات لیسانس دارند. اگر دانش و آگاهی پاسخگویان را عاملی تأثیر گذار در افزایش برآوردگی مدل بدانیم؛ پژوهش حاضر از این حیث در وضعیت مناسبی قرار دارد؛ زیرا هر چه سطح درک و فهم پاسخگویان از سؤالات پژوهش بهتر باشد به همان نسبت نتایج نیز قابل اتکاتر خواهد بود.

قبل از وارد شدن به مرحله آزمون فرض‌ها لازم است تا از وضعیت نرمال بودن داده‌ها اطلاع حاصل شود تا براساس نرمال بودن با نبودن آنها، آزمون‌ها استفاده شود. برای این منظور می‌توان از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده نمود. در این پژوهش داده‌های مربوط به آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (جدول ۱) نشان می‌دهد که پاسخ‌های شرکت کنندگان به تمام پرسش‌های پژوهش دارای ویژگی توزیع نرمال می‌باشد. لذا می‌توان از آزمون‌های پارامتریک و به طور اخص آزمون میانگین یک جامعه (آزمون T تک نمونه ای) و همبستگی پیرسون استفاده نمود.

جدول ۱- آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

متغیر	Z	P
سرمایه روانشناختی	۰/۸۳۲	۰/۴۹۴
توانمندسازی یادگیری	۰/۹۹۰	۰/۲۸۱
تعاملات پویا	۱/۰۷۹	۰/۱۹۴

در واقع این آزمون میانگین نمونه را با میانگین جامعه مقایسه کرده و تفاوت بین میانگین نمونه را با میانگین جامعه را با یک مقدار مفروض مورد بررسی و آزمون قرار می‌دهد. نتایج آزمون میانگین جامعه در جدول (۲) نشان می‌دهد که متغیرهای سرمایه روانشناختی، توانمند سازی یادگیری و تعامل پویا به ترتیب ۳/۷۸، ۳/۷۷ و ۳/۴۲ است. مقادیر به دست آمده برای سرمایه روانشناختی، توانمند سازی یادگیری و تعامل پویا از میانگین فرضی (۳) جدول بزرگتر است. لذا، می‌توان استنباط کرد که میانگین‌های این سه متغیر در دانشگاه علوم پزشکی شاهرود از وضعیت مناسبی برخوردار است.

جدول ۲. نتایج میانگین یک جامعه برای متغیرهای پژوهش

مقدار آزمون = ۳							
وضعیت متغیر	درجه اطمینان ۹۵٪		t	سطح معناداری	انحراف معیار	میانگین	نام متغیر
	حد بالا	حد پایین					
مناسب	۰/۸۳۷۷	۰/۷۲۲۵	۲۶/۶۹۰	۰۰۰.	۰/۴۲۳۵	۳/۷۸۰۱	سرمایه روانشناختی
مناسب	۰/۸۵۹۲	۰/۶۸۸۷	۱۷/۹۰۴	۰۰۰.	۰/۶۲۶۴	۳/۷۷۴۰	توانمند سازی یادگیری
مناسب	۰/۴۲۰۳	۰/۲۶۳۹	۸/۶۲۱	۰۰۰.	۰/۵۷۵۰	۳/۳۴۲۱	تعاملات پویا

تحلیل همبستگی برای تعیین نوع و درجه رابطه یک متغیر کمی با متغیر کمی دیگر است. در پژوهش حاضر از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردیده است. جدول شماره (۳) نشان می‌دهد که همبستگی سرمایه روانشناختی با توانمند سازی یادگیری ۰/۴۴۹، سرمایه روانشناختی با تعاملات پویا ۰/۲۵۷، و ضریب همبستگی تعامل و توانمند سازی ۰/۲۵۲ است و در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. بنابراین فرضیه صفر در سطح ۰/۰۱ رد می‌گردد و با احتمال ۹۹ درصد می‌توان گفت که بین سرمایه با توانمند سازی یادگیری رابطه ی معنی داری وجود دارد. و با افزایش سرمایه روانشناختی و تعامل، توانمند سازی یادگیری در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شاهرود بهبود و افزایش می‌یابد.

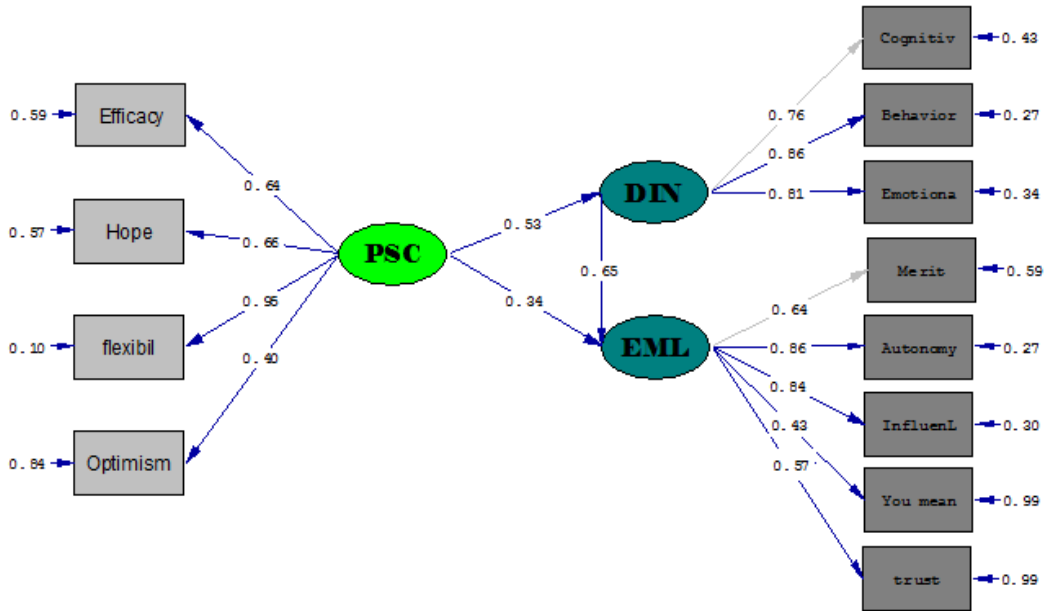
جدول ۳. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

تعاملات پویا	توانمند سازی یادگیری	سرمایه روانشناختی	ضریب همبستگی
		۱	سرمایه روانشناختی
		۰/۰۰۰	معنی داری
		۲۱۰	تعداد
	۱	**۰/۴۹۴	توانمند سازی یادگیری
		۰/۰۰۰	معنی داری
		۲۱۰	تعداد
۱	**۰/۲۵۲	**۰/۲۵۷	تعاملات پویا
	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	معنی داری
۲۱۰	۲۱۰	۲۱۰	تعداد

به منظور آزمون مدل فرضی، از برآوردهای بیشینه درست نمایی با تعدیل چولگی استفاده شد. نخست شاخص‌های برازندگی مدل بررسی شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که بعضی از شاخص‌ها حاکی از برازندگی مناسب و بعضی از شاخص‌ها نشان دهنده برازندگی نه چندان مطلوب مدل است (جدول ۴). در بخش ساختاری یافته‌ها نشان داد که سرمایه روان شناختی دارای اثر مثبت و مستقیم بر توانمند سازی یادگیری می‌باشد ($\gamma_{11} = 0/34, p < 0/05$). به این ترتیب، فرضیه نخست تأیید می‌گردد. سرمایه روان شناختی دارای اثر مثبت و مستقیم بر تعاملات پویا می‌باشد ($\gamma_{12} = 0/53, p < 0/01$). از اینرو، فرضیه دوم نیز تأیید می‌گردد. به علاوه، تعاملات پویا نیز بر توانمند سازی یادگیری دارای اثر مثبت و مستقیم بود ($\beta_{12} = 0/65, p < 0/01$) که طی آن فرضیه سوم پژوهش نیز تأیید شد. اثر غیر مستقیم سرمایه روان شناختی بر توانمند سازی یادگیری دانشجویان نیز بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که سرمایه روان شناختی به واسطه تعاملات پویا، اثر غیر مستقیم و مثبتی بر توانمند سازی یادگیری دارد ($IE_{PSC-DIN-EML} = 0/344, P < 0/05$). به هر حال، فرضیه چهارم پژوهش یعنی میانجی بودن تعاملات پویا تأیید شد. دیگرام ۱ و ۲ مدل معادلات ساختاری را هم در حالت استاندارد و هم در حالت معنی داری نشان می‌دهد.

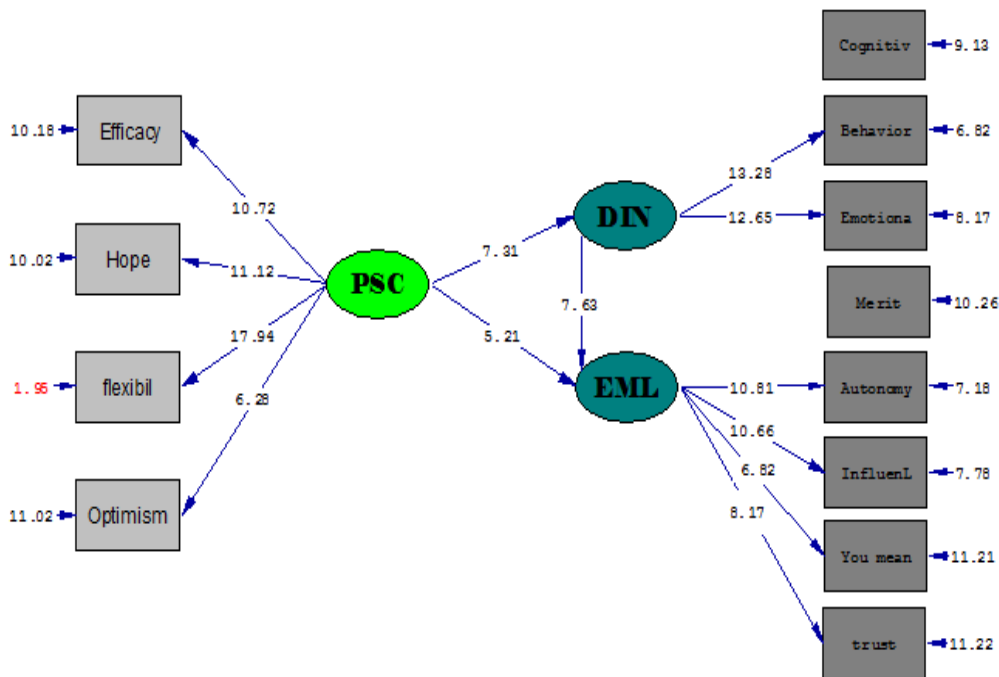
جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری

نتیجه برازش	مقدار مجاز یا حد مطلوب	مقدار به دست آمده	شاخص	معیارهای برازش مدل	ردیف
قابل قبول	$3 <$	۲/۶۵	X^2/DF	کای دو نسبی	۱
خوب	$0.1 <$	۰/۰۶۶	RMSEA	ریشه میانگین مجزورات تقریب	۲
خوب	$0.90 >$	۰/۹۰	NFI	شاخص برازش هنجار شده	۳
متوسط	$0.95 >$	۰/۸۷	NNFI	شاخص نرم برازندگی	۴
خوب	$0.90 >$	۰/۹۲	CFI	شاخص برازش مقایسه ای	۵
ضعیف	$0.90 >$	۰/۸۳	GFI	شاخص برازندگی	۶
ضعیف	$0.90 >$	۰/۷۸	AGFI	برازندگی تعدیل یافته	۷



Chi-Square=188.72, df=71, P-value=0.00000, RMSEA=0.066

دیاگرام ۱: مدل در حالت استاندارد



Chi-Square=188.72, df=71, P-value=0.00000, RMSEA=0.066

دیاگرام ۲: مدل در حالت معنی داری

بحث و نتیجه گیری

این مطالعه، باهدف بررسی روابط میان سرمایه روانشناختی، توانمند سازی و تعاملات پویا انجام گرفت. یافته‌های این پژوهش با توجه به نتایج تحلیل مسیر نشان می‌دهد: سرمایه روانشناختی بر توانمند سازی یادگیری دارای اثر مثبت، مستقیم و معناداری است. بنابراین با تأیید این فرضیه نتیجه می‌گیریم که درک مزایای سرمایه روانشناختی در دامنه دانشگاهی، می‌تواند به ترویج توانمندسازی یادگیری کمک شایانی کند و نیز رویکرد فعال سرمایه روان شناختی برای دانشجویان منجر به افزایش راهبردهای یادگیری و غلبه بر موانع موفقیت تحصیلی می‌شود که نقاط قوت روانی را پرورش می‌دهد و در این زمینه، دانشجو یک منبع روان شناختی است که سبب قدرت بخشیدن به یادگیری و تسهیل اهداف آینده می‌شود. این نتیجه با آنچه ونگ (۲۰۱۶) به

دست آورده است همسویی دارد [۴۲]. نتیجه دیگر این پژوهش نشان داد که سرمایه روان شناختی تأثیر مثبت و معنی داری بر تعاملات پویا دارد. یعنی سرمایه روان شناختی دانشجویان می تواند نقش مؤثری در افزایش تعاملات پویا ایفا کند. بنابراین اگر می خواهیم که دانشجویان ما تعاملات خوبی با هم داشته باشند و بتوانند در راستای موفقیت تحصیلی گام بردارند، بهتر است که شرایطی فراهم شود که دانشجویان بتوانند با اعتماد کامل در بیرون با مردم روبرو شوند تا درباره مسائل و مشکلات بحث کنند و اطلاعات مفیدی به سایر دانشجویان هم رشته ای خود ارائه کنند در این صورت که می توانیم انتظار پویایی و پیشرفت از دانشجویان خود داشته باشیم. این یافته ها مشابه نتایج پژوهش هایی است که توسط پانسیا و برزیلیور (۲۰۱۵) انجام گرفت. آن ها در مطالعات خود از سطح تعامل در سرمایه روانشناختی یافته هایی دارند که حاکی از اثربخشی سرمایه روانشناختی بر سطوح تعامل می باشد [۳۳]. به علاوه آریستیدو، اسکولو و شارپلز (۲۰۱۷)، هم نشان دادند تعامل، مشارکت افراد در جوامع را تسهیل می کند [۲]. همچنین تعامل سبب تحول و تکامل در طول زمان می شود. ثانیاً، نتایج نشان از اثر معناداری بین متغیر تعامل پویا و توانمندسازی یادگیری دانشجویان حکایت دارد. بدین معنی که با افزایش توانمندسازی یادگیری دانشجویان، تعاملات آن بهبود خواهد یافت. این نتایج با آنچه یو و همکارانش (۲۰۱۴) و ونگ یو (۲۰۱۶) که نشان داده بودند تعامل باعث افزایش کیفیت یادگیری می شود تطابق دارد [۴۴ و ۴۲]. به علاوه تعامل سبب یادگیری با انگیزه و تمرکز خاص بر جنبه های چند وجهی از یادگیری می شود و همچنین توانمندسازی نیز نقش مهمی در شناسایی نیازهای یادگیری دانشجویان و تنظیم یادگیری آنان بازی می کند. براین اساس نقش میانجی تعاملات پویا در ارتباط سرمایه روان شناختی و توانمندسازی یادگیری دانشجویان مورد تأیید قرار می گیرد. به طور کلی سرمایه روان شناختی و تعاملات پویا، به خاطر ارتباط مستقیم شان با توانمندسازی یادگیری دانشجویان متغیرهای مهمی هستند. بنابراین مسئولان باید به دنبال درک این فرایند باشند.

یکی از محدودیت های پژوهش حاضر این است که روابط به دست آمده از نوع همبستگی است لذا نمی توان گزاره های علی بیان کرد. محدودیت دوم این مطالعه مربوط به جامعه مورد مطالعه است. این یافته ها قابل تعمیم به دانشگاه های علوم پزشکی شاهرود است و لذا تعمیم آن به سایر دانشگاه ها غیر مجاز است. محدودیت دیگر مربوط به مدل های اندازه گیری است. یکی از

1. Ponciano & Brasileiro
2. Aristeidou., Scanlon & Sharples

نشانگرهای سرمایه روان شناختی خطاهای مرتبطی داشتند که به نظر می‌رسد برزندگی مدل را در بعضی از شاخص‌ها خدشه دار کردند. براساس نتایج این پژوهش سرمایه روان شناختی و تعاملات پویا به عنوان پیش شرطها و عوامل مؤثر بر توانمند سازی یادگیری دانشجویان مورد شناسایی قرار گرفتند. که براساس یافته‌های این پژوهش وجود سرمایه روان شناختی باعث بروز ایده پروری و تسهیل یادگیری دانشجویان می‌شود.

تعارض منافع / حمایت مالی

مقاله حاضر به طور مستقل و با همکاری نویسندگان آن صورت گرفته و نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست و بدون حمایت مالی انجام شده است.

منابع

1. Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427–445.
2. Aristeidou, M., Scanlon, E. & Sharples, M. (2017). Profiles of engagement in online communities of citizen science participation. *Journal Computers in Human Behavior 74*, pp. 246 - 256.
3. Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education, 15*, 170–175.
4. Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? *Journal of Applied Behavioral Science, 44*, 48-70.
5. Avey, J., Luthans, F., & Youssef, C. (2010). The additive value of psychological capital in predicting workplace attitudes and behaviors. *Journal of Management.*
6. Bhatnagar, J. (2012). Management of innovation: Role of psychological empowerment, work engagement and turnover

16. Gil de Zúñiga, H, Jung. N & Valenzuela. S (2012). Social media use for news and individuals' social capital, civic engagement and political participation. *J. Comput. Mediat. Commun.* 17 (3), pp. 319–336.
17. Greenhow, C., Li, J (2013). Like, comment, share: collaboration and civic engagement within social network sites. In: Mouza, C., Lavigne, N. (Eds.), *Emerging Technologies for the Classroom: A Learning Sciences Perspective*, vol. 19. Springer, New York, pp. 127–141.
18. Guo, J (2015). Social media use and civic participation of post-90s: a quantitative research based on Chinese students 12 universities. *Soc. Sci. Heilongjiang*, 148, pp. 120–128.
19. HATAMI, S., sobhani, Y., Beyrami Igder, J. (2015). The Effect of Organizational Structure on Empowerment of Staff of Sport and Youth General Office of Lorestan Province. *Journal of Sport Management*, 7(4), 533-546. doi: 10.22059/jsm.2015.55965.
20. He, Y. C. (2009). Self-determination among adult Chinese English language learners: The relationship among perceived autonomy support, intrinsic motivation, and engagement. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California.
21. Hosseinpour, D., Alizadeh, H. (2013). The effect of Psychological Capital on Teleworking Adoption. *Management Studies in Development and Evolution*, 19(69), 95-119.
22. Jimerson, S. R., Campos, E., & Grief, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7–27.
23. Johansson Stark, Å. Ingadottir, B., Salanterä, S., Sigurdardottir, A., Valkeapää, K., Bachrach- Lindström, M., et al. (2014). Fulfilment of knowledge expectations and emotional state among people undergoing hip replacement: A

- multi-national survey. *International Journal of Nursing Studies*, 51(11), 1491–1499.
24. Klemetti, S., Leino-Kilpi, H., Cabrera, E., Copanitsanou, P., Ingadottir, B., Istomina, N., et al. (2014). Difference between received and expected knowledge of patients undergoing knee or hip replacement in seven European countries. *Clinical Nursing Research* Early electronic publishing.
25. Koekenbier. k., Leino-Kilpi. H., Cabrera. E & Istomina.N (2016). Empowering knowledge and its connection to health-related quality of life: A cross-cultural study. *Journal Applied Nursing Research* 29, pp. 211–216.
26. Lee, K., & Song, J. (2010). The effect of psychological capital on empowerment and learning performance. *Journal of Korea Safety Management & Science*, 12(4), 289–300.
27. Lenzi, M, Vieno.A, Altoe. G, Scacchi.L & Perkins, D (2015). Can facebook informational use foster adolescent civic engagement? *Am. J. Community Psychol.* 55 (3–4), pp. 444–454.
28. Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87, 253–259.
29. Luthans, B. C., Luthans, K.W., & Avey, J. B. (2014). Building the leaders of tomorrow: The development of academic psychological capital. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(2), 191–199.
30. Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33, 321-349.
31. LUTHANS, F., MORGAN, C. M. Y. & AVOLIO, B. J (2015). "Psychological Capital and Beyond", Oxford University Press.
32. Mishra Aneil & Gretchen M. Spreitzer (1997), "Survivor Responses to Downsizing: the Mitigating Effects of Trust and

- Empowerment”; Southern California Studies Center. Quinn, Robert E. & Gretchen M. Spreitzer.
33. Ponciano, L., & Brasileiro, F. (2015). Finding volunteers' engagement profiles in human computation for citizen science projects. *Human Computation*, 1(2), pp. 245-264.
 34. Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267.
 35. Schwarzer R (2014). *Self-efficacy: thought control of action*. New York: Routledge.
 36. Seligman ME (2011). *Learned optimism: how to change your mind and your life*. New York: Vintage Books.
 37. Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket Books.
 38. Shih, S. (2008). The relation of self-determination and achievement goals to Taiwanese eighth graders' behavioral and emotional engagement in schoolwork. *The Elementary School Journal*, 108(4), 313–334.
 39. Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
 40. Snyder CR, Irving LM, Anderson JR (1991). Hope and health: measuring the will and the ways. In: Snyder CR, Forsyth DR, editors. *Handbook of social and clinical psychology*. New York: Pergamon, PP. 285-305.
 41. Warren, A.M, Sulaiman. A & Jaafar.N.L (2014). Social media effects on fostering online civic engagement and building citizen trust and trust in institutions. *Government Information Quarterly*. Q. 31 (2), pp. 291–301.
 42. Won You, J (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*, 49, PP. 17–24.

43. Yim, H.Y., Seo, H.J & Cho, Y., Kim, j (2017). Mediating Role of Psychological Capital I Relationship between Occupational Stress and Turnover Intention among Nurses at VeteransAdministration Hospitals in Korea. *Journal Asian Nursing Research* xxx, pp. 1- 7.
44. You, J.W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 77, 125–133.
45. You, J.W., Kim, B., & Kang, M. (2014). The effects of psychological capital on self-directed learning and learning engagement for college students. *Journal of Learner-Centere Curriculum and Instruction*, 14(3), 45–70.
46. Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creativeprocess engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107–128.