

Research Paper

The Role of Developmental Assets on Student's Academic Hope and Academic Engagement



Hossein Jenaabadi ^{1*} & Mahnaz Bahri ²

1. Professor of Psychology University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.

2. Master of Educational Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. Zahedan, Iran.



Citation: Jenaabadi, H. & Bahri, M. (2023). [The Role of Developmental Assets on Student's Academic Hope and Academic Engagement (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 11(4):43-56. <https://doi.org/10.22098/jsp.2023.2058>

doi: [10.22098/jsp.2023.2058](https://doi.org/10.22098/jsp.2023.2058)



Article Info:

Received: 2022/07/29

Accepted: 2023/02/04

Available Online: 2023/03/16

Key words:

Academic Hope,
Growth Capital,
Academic
Engagement

ABSTRACT

Objective: This study was conducted to determine the role of growth capital on students' academic hope and academic performance.

Methods: The method of descriptive research was correlation. The statistical population of this study includes all female high school students in Bandar Lengeh in the academic year 2021-2022 in the number of 600 people, which according to Krejcie Morgan table, 234 people were selected randomly. The research instruments used were three questionnaires: education expectancy Khorraei and Kamri, academic engagement Tinio and growth capital profile Benson et al. Linear regression test and Pearson correlation coefficient were used to analyze the research questions.

Results: The results of this study showed that between growth capital and students' academic hope and also between growth capital and students' academic activity ($P < 0.01$). There was a positive and significant relationship. Also, a positive and significant relationship was observed between students' academic hope and academic performance ($P < 0.01$). Other results indicated that growth capital could predict students' academic hope and academic engagement at a high level ($P < 0.01$).

Conclusion: The results showed that with increasing growth capital, students' academic hope and academic activity should increase.

Extended Abstract

1. Introduction

Students are the builders of the future of any society, and the period of study is considered to be fateful and character-building for them, and perhaps academic success in this period guarantees the success of students in the next periods of life. Therefore, addressing the issues related to them is of particular importance (Yasminejad, Taheri, Gol Mohammadian and Ahadi, 2013). Various causes and factors can always be considered in academic progress, and one of these factors is academic hope. Hope is a person's request for his future (Werner, 2012). Another variable influencing the success and academic progress of students is

academic engagement. Based on the research results, active engagement is necessary for any kind of development and progress in the field of education and is one of the most important predictors of academic outcomes, including high grades and academic progress, attendance at school, effective coping and resilience (Datu & King, 2018). Developmental capitals are positive structural plans that all children, adolescents and young adults need to succeed and include important relationships, skills, opportunities and values that help adolescents so that they stay away from risky behaviors, their resilience is increased and their success is improved, it also increases the probability of success in school (Gholestane, Soleimani and Dehghani, 2016), communication and the whole life (Scales, Benson, Roehlkepartain, Sesma & Van Dulmen, 2006).

*Corresponding Author:

Hossein jenaabadi

Address: Professor of Psychology University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.

Tel: +98 (915) 3499137

E-mail: hjenaabadi@ped.usb.ac.ir

According to all the topics raised, the role of growth capital in predicting academic hope and academic engagement has not been fully clarified yet, so the main purpose of this research is to answer the question that whether growth capital can predict academic hope and predict academic engagement?

2. Materials and Methods

This research was applied in terms of purpose and descriptive correlational in terms of method. The statistical population includes all female students of the second year of middle school in BandarLange city in the academic year of 2021-2022, numbering 600 people, and the sample size is 234 students based on the Morgan table, selected through random stratified sampling.

Educational Hope Questionnaire: This questionnaire has 27 questions and 4 components, it evaluates the hope of gaining opportunities, the hope of gaining life skills, the hope of school usefulness, and the hope of gaining competence in a 5-point Likert spectrum.

Academic Engagement Questionnaire: This questionnaire has 102 items and 3 subscales of behavioral engagement, emotional engagement and cognitive engagement.

Growth Capitals Profile Questionnaire: This scale has 58 items and was created to measure two sets of internal and external growth capitals determined by Benson et al. (2006) at the Minnesota Research Institute.

3. Results

The information in the table shows that growth capital can predict 81% of students' educational hope, which is significant at the 99% confidence level. Therefore, it can be concluded that growth capital can predict students' academic hope.

Also, the results show that growth capital can predict 80% of students' academic engagement, which is significant at the 99% confidence level. Therefore, it can be concluded that growth capital can predict students' academic engagement.

Table 1. Summary of regression model of growth capital and academic hope and academic engagement of students

Variables	R	Modified R ²	F	β	t	sig
academic hope	0.903	0.814	1020.79	0.903	31.95	0.001
academic engagement	0.896	0.801	940.274	0.896	30.66	0.001

4. Discussion and Conclusion

The purpose of this research was to determine the role of growth capital on students' academic hope and academic engagement.

The results showed that growth capital could predict 81% of students' academic hope. Also, the results revealed that growth capital could predict 80% of the changes in students' academic engagement. Today, growth capital has been proposed as an important structure in the education and living environment of young people, in the field of positive psychology. Developmental capital is the positive structural blueprint that all children, adolescents, and young adults need to succeed and includes important relationships, skills, opportunities, and values that help students avoid risky behaviors. If they stay away, their resilience will increase and their success will be improved, and it will cause the student's academic success in school. On the other hand, academic engagement and academic hope, which refers to the individual's desire to achieve academic goals, plays an important role in students' interest in school and education (Jalili, Arefi, Qamrani, and Manshai, 2018).

Therefore, it can be explained that growth capital has a positive and decisive effect on academic hope and academic engagement.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation process. Also, confidentiality was assured in this research. The following tools were used to collect data.

Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions

All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest

مقاله پژوهشی

نقش سرمایه‌های رشدی بر امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان

حسین جناآبادی^{۱*} و مهناز بحری^۲

۱. استاد گروه روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان.

۲. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف تعیین نقش سرمایه‌های رشدی بر امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت.

روش‌ها: روش انجام تحقیق توصیفی همبستگی بوده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر بندرلنگه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۶۰۰ نفر که براساس جدول کرجسی مورگان ۲۳۴ نفر به صورت طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. ابزار پژوهش مورد استفاده پرسشنامه امید به تحصیل خرمایی و کمری، مشغولیت تحصیلی تینیو و نیمرخ سرمایه‌های رشدی بنسون و همکاران بود. جهت تجزیه و تحلیل سؤالات پژوهش از آزمون رگرسیون خطی و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج این پژوهش نشان داد بین سرمایه‌های رشدی و امید تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین بین سرمایه‌های رشدی و مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود داشت ($P < 0/01$). همچنین بین امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد ($P < 0/01$). نتایج بیانگر این بود که سرمایه‌های رشدی می‌تواند امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان را در سطح معناداری پیش‌بینی نماید ($P < 0/01$).

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد با افزایش سرمایه‌های رشدی، امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۱/۱۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۱۲/۲۵

کلیدواژه‌ها:

امید تحصیلی، سرمایه‌های رشدی، مشغولیت تحصیلی

مقدمه

در نتیجه امید جهت‌دهنده احساسات و رفاه مردم و جزئی ضروری از شادی و موفقیت در زندگی است (فلاور، وبر، کاپا و میلر، ۲۰۱۷). فریری^۳ به نقل از (هندریکس^۴، ۲۰۰۱)، اذعان می‌دارد امید نه یک هیجان ثابت و مانا است و نه یک هیجان مفرد، بلکه یک نیروی فعال و پویا است که برای موفقیت در شرایط دشوار تحصیلی فرایند علم آموزی یک امر ضروری است و بالعکس نامیدی یک پدیده واقعی است که به وسیله اجبارهای اقتصادی، تاریخی و اجتماعی ظلم و جور ایجاد شده است و در فقدان دانش انتقادی از واقعیت تشدید می‌شود. امیدواری یک حالت انگیزشی مثبت با در نظر گرفتن اهداف روشن برای زندگی است (جعفری هرنندی، ستایشی اظهاری و الهی قمشه‌ای، ۱۳۹۷).

دانش‌آموزان آینده‌سازان هر جامعه‌ای هستند و دوران تحصیل برای آنان سرنوشت ساز و شخصیت ساز محسوب می‌شود و چه بسا موفقیت تحصیلی در این دوره، موفقیت دانش‌آموزان را در دوره‌های بعدی زندگی تضمین می‌نماید. لذا پرداختن به مسائل مربوط به آنان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (یاسمی نژاد، طاهری، گل محمدیان و احدی، ۱۳۹۲). همواره علل و عوامل مختلفی را می‌توان در پیشرفت تحصیلی مد نظر قرار داد و یکی از این عوامل امید تحصیلی^۱ است، و در نظر گرفتن بیش از ۲۰ سال پژوهش در زمینه امید بیانگر این امر است که دانش‌آموزان امیدوارتر در تحصیل و زندگی، از دانش‌آموزان کمتر امیدوارتر عملکرد بهتری را نشان می‌دهند. امید یکی از نیازهای اساسی انسان به شمار می‌رود (افشانی و جعفری، ۱۳۹۵). فکر امیدوار نشان‌دهنده این اعتقاد است که می‌توان مسیر اهداف را پیدا کرد و باعث انگیزه استفاده از آن مسیر می‌شود و

* نویسنده مسئول:

حسین جناآبادی

نشانی: استاد گروه روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان.

تلفن: ۳۴۹۹۱۳۷ (۹۱۵) ۹۸+

پست الکترونیکی: hjenaabadi@ped.usb.ac.ir

1. academic hope
2. Fowler, Weber, Klappa & Miller
3. Freerie
4. Hendrix

وجود عاطفه مثبت و فقدان عاطفه منفی نظیر ناامیدی، اضطراب و خشم هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری است (ماتیپو، کاترینا و کیت^۱، ۲۰۱۸) و بعد شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانش آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است. راهبردهای شناختی اقداماتی هستند که به کمک آن‌ها اطلاعات از پیش آموخته شده و ذخیره سازی آن‌ها در حافظه دراز مدت آماده می شوند و شامل سه دسته کلی مرور، بسط یا گسترش و سازماندهی است. راهبردهای فراشناختی شکلی از شناخت هستند که بر فرایندهای شناختی اعمال نظارت می کنند (حسنی، درتاج، باقری، سعادت‌ی شامیر، ۱۳۹۸). به طور کلی توافقی مربوط به ماهیت چند بعدی مشغولیت دانش آموزان در مدرسه وجود دارد و این ابعاد فرایندهای مجزا از یکدیگر نیستند و بین آن‌ها روابط درونی و پویا برقرار است (شفیعی و سهیلی، ۱۳۹۹). نتایج پژوهش‌های مختلف نشان داده است که مشغولیت تحصیلی دانش آموزان با بهبود روابط دانش آموز با مدرسه (اسکیرا و سیروپ^۲، ۲۰۰۸)، بهبود عملکرد تحصیلی (کلم^۳ و کنل، ۲۰۰۴) و دل بستگی به معلم (غلامی لواسانی و مارالانی مهدی پور و حجازی، ۱۳۹۸) رابطه دارد. به عبارت دیگر پژوهش‌های مختلف نشان می دهد اگر بتوان دانش آموزان را هر چه بیشتر مشغول مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می توان به موفقیت علمی آنان امیدوار بود (مهدی نژاد، ۱۳۹۹).

سرمایه‌های رشدی طرح‌های ساختاری مثبتی هستند که تمام کودکان، نوجوانان و جوانان برای موفق شدن به آنها نیاز دارند و ارتباطات مهم، مهارت‌ها، فرصت‌ها و ارزش‌هایی را در بر می گیرند که به نوجوانان کمک می نماید تا از رفتارهای مخاطره آمیز دور بمانند، تاب‌آوری‌شان افزایش یافته و کامیابی آن‌ها ارتقا یابد، نیز موجب افزایش احتمال موفقیت در مدرسه (گلستانه، سلیمانی و دهقانی، ۱۳۹۶)، ارتباطات و کل زندگی می گردد (اسکلز، بنسون، رلکپارتاین، سسما و وان‌دلن^۴، ۲۰۰۶). چارچوب سرمایه‌های رشدی براساس نظریه رشد سیستمی (برونفن برنر^۵، ۱۹۹۷) با تأکید بر

فروم^۱ معتقد است امید، آمادگی برای لحظات هنوز اتفاق نیفتاده است، به اعتقاد او امید، عامل ذاتی و باطنی و شالوده زندگی و عامل پویا و دینامیک روان انسان است (خلیلیان شلمزاری، جندقی و پسندیده، ۱۳۹۲). امید به عنوان یک سازه شناختی در افراد و گروه های مختلف دارای اهمیت بسیار است (افشانی و جعفری، ۱۳۹۵). امیدواری درخواست فرد برای آینده خود است (ورنر^۲، ۲۰۱۲). به بیان دیگر امید یک ضرورت است؛ اگر چه به تنهایی کافی نیست و به تنهایی موجب موفقیت نمی شود اما بدون آن نیز تلاش‌ها ضعیف و ناکارآمد خواهند بود. امید با شناخت افزایش می یابد، امید یک نیاز هستی شناسی است و برای بودن ما و دانستن ما امری ضروری است و تمام کننده معرفت شناسی و هستی شناسی است (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶). دی، هاندسون، مالتبی و پروکتر^۳ (۲۰۱۰) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که امید به طور منحصر به فرد پیشرفت‌های آینده افراد را پیش‌بینی می کند.

یکی دیگر از متغیرهای اثرگذار در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مشغولیت تحصیلی است. براساس نتایج تحقیقات مشغولیت فعالانه لازمه هر نوع تحول و پیشرفت در حوزه تحصیلی و از مهم ترین پیش‌بینی کننده‌های پیامدهای تحصیلی از جمله بالا بودن نمرات و پیشرفت تحصیلی، حضور در مدرسه، مقابله موثر و تاب آوری است (داتا و کینگ^۴، ۲۰۱۸). در برخی از مطالعات بیان شده است که عمل یادگیری با مشغولیت دانش آموزان آغاز می شود، مشغولیت دانش آموزان شامل دو مولفه است؛ اول زمانی که دانش آموزان روی مطالعه شان و سایر فعالیت های شکل دهنده موفقیتشان می گذارند و تلاشی که در این زمینه ها می کنند و دوم، راه هایی که موسسات آموزشی به منابع اختصاص می دهند و فرصت‌های یادگیری که سازمان‌دهی کرده و دانش آموزان را برمی‌انگیزانند تا در فعالیت های یادگیری مشارکت کنند و از آن‌ها سود ببرند (کمری، فولادچنگ، خرمائی، شیخ الاسلامی و جوکار، ۱۳۹۷). مشغولیت تحصیلی دربرگیرنده ابعاد رفتاری، شناختی و انگیزشی است (لینبرنک و پینتریچ^۵، ۲۰۰۳). بعد رفتاری، به رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی، نظیر تلاش و پایداری در هنگام مواجه شدن با مشکل در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از اساتید یا همسالان به منظور یادگیری و درک مطالب درسی اشاره دارد (گنزالس، پاولونی، دونلو و رینادو^۶، ۲۰۱۵). بعد عاطفی مشغولیت به واکنش های عاطفی و هیجانی دانش آموز در کلاس و مدرسه اشاره دارد (هرشبرگر و جونز^۷، ۲۰۱۸). در واقع مشغولیت عاطفی شامل علاقه مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش دهی به مطالب،

1. Forum
2. Werner
3. Dee, Handson, Maltabi & Proctor
4. Datu & King
5. Lennbrink & Penterich
6. González, Paoloni, Donolo & Rinaudo
7. Hershberger & Jones
8. Matthew, Katrina & Kate
9. Skira & Sirop
10. Kalm
11. Scales, Benson, Roehlkepartain, Sesma & Van Dulmen
12. Bronfenbrenner

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

سرمایه‌های رشدی درونی شامل تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، شایستگی‌های اجتماعی و هویت مثبت؛ یعنی ارزش‌ها، مهارت‌ها و خود ادراکی‌های «درونی» که جوانان در مسیر تدریجی به سود خود تنظیمی ساخته‌اند، است (سوارس، پیس‌ریبریو و سیلوا، ۲۰۱۹).

چارچوب سرمایه‌های رشدی برای تشخیص تفاوت‌های آشکار، همچنین ظریف بین مناطق و نیز گروه‌های مختلف نوجوانان، ارزشمند است. این بینش، می‌تواند راهنمایی برای درک جدید از چگونگی خلق تجارب محرک موفقیت در نوجوانان، بالندگی در مسیر زندگی و تبدیل شدن آن‌ها به اعضای مسئولیت‌پذیر و مشارکت‌کننده در جامعه خویش باشد (پاشاک، هاگن، آلن و سلی، ۲۰۱۴). براساس پژوهشی، با هدف شناخت نقاط قوت درونی و حمایت‌های بیرونی که جوانان در زندگی خود دارند، از بیشتر از پنج میلیون جوان نظر سنجی شد، که نتایج با استفاده از روش تحلیل عامل تاییدی نشان داد گروه‌های سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی تایید شدند (شک، ما و لیو، ۲۰۱۵).

بر اساس پژوهش‌ها تجارب هیجانی مثبت مانند امید به تحصیل در محیط‌های تحصیلی باعث غنی‌تر شدن خزانه فکر-کنش و افزایش دامنه توجه یادگیرنده و افزایش استفاده از راهبردهای شناختی انطباقی‌تر و رفتارهای گرایشی و مجموع این عوامل باعث ایجاد مشغولیت و درگیری بیشتر در حیطه‌های تحصیلی می‌شود (سیورتسن، اسکیلز و تومی، ۲۰۱۹). به این دلیل، هیجان‌های تحصیلی مثبت مانند امید به تحصیل تسهیل‌کننده‌های مشغولیت تحصیلی معرفی شده‌اند که به کنش‌های افراد در تکالیف یادگیری شتاب می‌دهند و باعث درگیری و شور و شوق بیشتر یادگیرنده به انجام امور و تکالیف درسی (انرژی) و احساس تعهد و لذت بردن از تکالیف درسی (شیفتگی) می‌شوند (کینگ، مک اینرنی، گانوتیک و ویلاروزا، ۲۰۱۵). نتایج مطالعه عزیززی، کردنوقایی و فرهادی (۱۳۹۹) نشان داد که همخوانی بالایی بین سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی و عزت نفس وجود دارد. یافته‌های زینلی و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد با افزایش سرمایه تحولی و امید به تحصیل، میزان پایستگی تحصیلی، بهزیستی تحصیلی و بازدارندگی رفتاری افزایش می‌یابد. پایستگی تحصیلی در رابطه بین سرمایه تحولی و امید به تحصیل با بهزیستی تحصیلی و بازدارندگی رفتاری نقش واسطه‌ای داشت.

نقشی که جامعه در بهزیستی نوجوانان ایفا می‌کند، طراحی گردید (بسون، اسکلز و سیورتسن، ۲۰۱۱). بنابر نظر برونفن برنر (۱۹۷۹) محیط نیروی راکدی نیست که افراد را به طور یکسان تحت تاثیر قرار دهد، بلکه پویا و همیشه متغیر است. هنگامی که افراد نقش‌ها یا موقعیت‌ها را به زندگی خود اضافه می‌کنند، وسعت خرده‌نظام‌ها تغییر می‌کند. این تغییر در محیط‌ها یا به قول برونفن برنر، انتقال‌های بوم‌شناختی در سرتاسر زندگی صورت می‌گیرند و اغلب نقطه عطف مهمی در تحول هستند: آغاز کردن مدرسه، وارد شدن به دنیای کار و... نمونه‌هایی از آن هستند. برونفن برنر بعد زمانی الگوی خود را نظام زمانی می‌خواند. تغییرات در رویدادهای زندگی می‌تواند از بیرون تحمیل شود، یا اینکه از درون فرد ناشی شوند، زیرا افراد بسیاری از موقعیت‌ها و تجربه‌های خودشان را انتخاب می‌کنند، تغییر می‌دهند و می‌آفرینند. چگونگی انجام این کار به سن، ویژگی‌های جسمانی، عقلانی و شخصیتی آن‌ها، نیز به فرصت‌های محیطی که برای آن‌ها فراهم شده است بستگی دارد (عزیزی سعید، کردنوقایی، عرفانی و فرهادی، ۱۳۹۹). بنابراین، در نظریه‌های بوم‌شناختی، تحول نه توسط شرایط محیطی کنترل می‌شود، نه به وسیله گرایش‌های درونی هدایت می‌شود. در عوض، افراد محصولات و تولیدکنندگان محیط خویش هستند، از این رو هم افراد و هم محیط آن‌ها، شبکه‌ای از تاثیرات وابسته به هم را تشکیل می‌دهند. این بدان معناست که نظریه بوم‌گرایشی شخص را به صورتی در نظر می‌گیرد که در یک سیستم پیچیده روابط تحول می‌یابد (رضائی ورمزیار، سعدی‌پور، ابراهیمی قوام، دلاور و اسدزاده، ۱۳۹۷). این فرض که تحول افراد جوان متأثر از طبیعت (ساختمان بدن) و تربیت (همان عامل‌های محیطی) است در هر دو دیدگاه مشترک است. همچنین، در هر دو دیدگاه مشترک است. همچنین، در هر دو دیدگاه سرمایه‌های رشدی و بوم‌گرایشی، عقیده بر آن است که اگر تمام نظام‌ها درست و مثبت عمل کنند، بر افرادی که در مرکز این نظام هستند تاثیر مثبت دارد و بر برون‌زاد آن افرادی است که تحول بهینه‌ای را تجربه می‌کنند (مانا، ساکا، داهان، بن‌سیمون، مارگالیت، ۲۰۲۰). براین اساس سطح بالای سرمایه‌های رشدی موجب برون‌داده‌های تحول بالایی مانند موفقیت تحصیلی و بهزیستی می‌شود (زینلی، اکبری، صادقی و مقتدر، ۱۳۹۹؛ نریمانی، شاه محمدزاده، امیدوار و امیدوار، ۱۳۹۳). سرمایه‌های رشدی به دو مجموعه سرمایه‌های رشدی بیرونی و درونی تقسیم می‌شوند. سرمایه‌های رشدی بیرونی شامل حمایت، توانمندسازی، محدودیت‌ها و انتظارات، استفاده سازنده از زمان؛ به عبارتی روابط و فرصت‌های «بیرونی» فراهم شده توسط دیگران برای جوانان.

1. Benson, Scales & Syvertsen
2. Mana, Saka, Dahan, Ben-Simon & Margalit
3. Soares, Pais-Ribeiro & Silva
4. Pashak, Hagen, Allen & Selley
5. Shek, Ma & Liu
6. Syvertsen, Scales & Toomey
7. King, Mcinerney, Ganotic & Villarozza

حسینی و همکاران (۱۳۹۸) پژوهشی به این نتیجه رسیدند که مشغولیت تحصیلی باعث افزایش سرمایه روان شناختی می‌گردد. **سپهرنوش مرادی و حجازی (۱۳۹۷)** نشان دادند که سرمایه‌های تحولی خانواده و مدرسه به طور مستقیم با امید ارتباط دارند و سرمایه‌های تحولی خانواده و امید نیز به طور مستقیم با بهزیستی روان شناختی رابطه دارند. نتایج پژوهش یوگو، اونیشی و تویوما (۲۰۱۳) نشان داد که بین مشغولیت تحصیلی و زیر بخش سرمایه‌های رشدی (خودکاری آمدی) نقش تعیین کننده وجود دارد. مارتین (۲۰۱۳) در پژوهشی به این نتیجه رسید که سرزندگی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی در ارتباط است و دانش آموزان دارای این ویژگی نمرات بالاتری در دروس مدرسه ای کسب می‌کنند. نتایج پژوهش کینگ و دیگران (۲۰۱۵) نشان داد که تجارب هیجانی مثبت در زمینه‌های تحصیلی مانند امید به تحصیل، کنش‌های فرد را در فعالیت‌های یادگیری شتاب می‌دهد و به درگیری فعالانه، مشتاقانه و مبتنی بر شناخت می‌انجامد. اگرچه امیدواری کلی بر انتظارات و توقعات مربوط به عملکرد تحصیلی در فراگیران تاثیر دارد (شوتز، هونگ، کروس و اوسبان، ۲۰۰۶؛ استفانو، ۲۰۱۱). بر این اساس شناسایی مجموعه متغیرهای تاثیر گذار بر روی امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی و ارائه آموزش‌های لازم برای فراهم نمودن شرایط اکتساب امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی در دانش آموزان، می‌تواند در تامین بهزیستی، موفقیت و پیشرفت تحصیلی این قشر تاثیر زیادی داشته باشد، اما ارتباط بین هیجان امید به تحصیل و مشغولیت تحصیلی هنوز به طور کامل مشخص نشده و پژوهش‌های گسترده‌تری در این حوزه لازم است. تاکنون پژوهش‌هایی که تاثیر مجموعه سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی بر امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی مورد مطالعه قرار داده باشد به چشم نمی‌خورد، بدین منظور پژوهش حاضر در پاسخ به فقدان الگویی برای پیش بینی امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی دانش آموزان با توجه به نقش سرمایه‌های رشدی می‌باشد. با توجه به تمامی مطالب مطرح شده، نقش سرمایه‌های رشدی در پیش بینی امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی هنوز به طور کامل روشن نشده، لذا هدف اساسی این پژوهش پاسخ به این سؤال است که، آیا سرمایه‌های رشدی می‌تواند امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی را پیش‌بینی نماید؟

روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی بوده و از نظر روش، توصیفی همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر بندرلنگه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ مشغول به

تحصیل به تعداد ۶۰۰ نفر که حجم نمونه براساس جدول مورگان تعداد ۲۳۴ نفر دانش آموز از طریق روش نمونه گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. بدین منظور، از بین مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه شهر بندرلنگه به صورت تصادفی سه مدرسه انتخاب و از هر مدرسه ۲ کلاس از رشته‌های علوم انسانی، علوم تجربی و ریاضی انتخاب و پرسشنامه‌ها بین آن‌ها توزیع گردید. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

پرسشنامه امید به تحصیلی: جهت سنجش امید تحصیلی از پرسش‌نامه امید به تحصیل **خرمایی و کمری (۱۳۹۶)** استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۲۷ سؤال و ۴ مولفه امید به کسب فرصت‌ها (شما سؤالات ۱-۲-۳-۴-۵-۸-۱۴)، امید به کسب مهارت‌های زندگی (شامل سؤالات ۷-۱۶-۱۷-۱۹-۲۰-۲۲-۲۳-۲۵) و امید به سودمندی مدرسه (۶-۹-۱۰-۱۱-۱۳-۲۱-۲۴-۲۷) و امید به کسب شایستگی (۱۲-۱۵-۱۸-۲۶) را در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در پژوهش **خرمایی و کمری (۱۳۹۶)** روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش **خرمایی و کمری (۱۳۹۶)** برای این پرسشنامه بالای ۰/۷۰ بر آورد شد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این ابزار ۰/۹۴ بدست آمد.

پرسشنامه مشغولیت تحصیلی: جهت اندازه‌گیری مشغولیت تحصیلی از پرسش‌نامه تینیو (۲۰۰۹) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۰۲ گویه و ۳ خرده مقیاس مشغولیت رفتاری (سؤال ۱-۳۴)، مشغولیت هیجانی (سؤال ۳۵-۶۸) و مشغولیت شناختی (سؤال ۶۹-۱۰۲) است. نمره‌گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۵ نقطه‌ای که برای گزینه‌های «هرگز»، «بندرت»، «بعضی مواقع»، «اغلب» و «همیشه» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته می‌شود. اعتبار کل پرسشنامه توسط تینیو (۲۰۰۹) با آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و خرده مقیاس‌های رفتاری ۰/۹۷، هیجانی ۰/۶۸ و شناختی ۰/۷۴ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این ابزار ۰/۸۱ بدست آمد.

پرسشنامه نیمرخ سرمایه‌های رشدی: این مقیاس دارای ۵۸ گویه است و برای سنجش دو مجموعه سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی که توسط بنسون و همکاران (۲۰۰۶) در انستیتو پژوهشی مینه سوتا تعیین گردیده، ساخته شده است. هر کدام از این دو مجموعه شامل ۴ بخش بوده و در مجموع از ۸ طبقه تشکیل شده است.

1. Shotz, Hong, Cros & Osban
2. Stefano

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

و همکاران (۲۰۰۶) برای هشت طبقه سرمایه‌های رشدی به طور میانگین ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ را گزارش نموده‌اند، و نتایج روایی هم زمان ضریب همبستگی ۰/۸۲ برای کل نمرات سرمایه‌های رشدی، ۰/۷۶ برای سرمایه‌های رشدی بیرونی، ۰/۸۰ برای سرمایه‌های رشدی درونی و ۰/۶۲ را به طور متوسط برای طبقات سرمایه‌ها نشان داده است. در این پژوهش اعتبار این پرسشنامه ۰/۹۲ برآورد شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر از ۲۳۴ نفر شرکت‌کننده (۳۲ درصد) در رشته علوم انسانی، (۴۱ درصد) علوم تجربی و (۲۷ درصد) در رشته ریاضی مشغول به تحصیل بودند.

نمره گذاری مقیاس بر اساس طیف لیکرت ۴ نمره ای است. ۲۶ گویه «سرمایه‌های رشدی بیرونی» را شامل می‌شود به این ترتیب که زیر مقیاس‌های «حمایت» با ۷ (۱۳، ۴۷، ۴۸، ۴۹، ۵۱، ۵۴ و ۵۶)، «توانمندسازی» ۶ (۱۷، ۲۱، ۲۵، ۲۹، ۳۶ و ۴۶)، «محدودیت‌ها و انتظارات» ۹ (۴۳، ۴۴، ۴۵، ۵۰، ۵۲، ۵۳، ۵۵، ۵۷ و ۵۸) و «استفاده سازنده از زمان» ۴ (۳۱، ۳۴، ۴۰ و ۴۲) گویه ارزیابی می‌شود. همچنین، ۳۲ گویه «سرمایه‌های رشدی درونی» را می‌سنجد به این ترتیب که زیر مقیاس‌های «تعهد به یادگیری» با ۷ گویه (۵، ۷، ۸، ۱۰، ۲۶، ۲۸ و ۳۸)، «ارزش‌های مثبت» ۱۱ (۱، ۹، ۱۶، ۲۲، ۲۳، ۳۰، ۳۲، ۳۳، ۳۵ و ۳۷)، «شایستگی‌های اجتماعی» ۸ (۴، ۶، ۱۱، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۴ و ۳۹) و «هویت» ۶ (۲، ۳، ۱۲، ۱۴، ۱۵ و ۲۷) گویه ارزیابی می‌شود. کلیه گویه‌ها به صورت مستقیم نمره گذاری می‌شوند. بنسوز

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد سرمایه‌های رشدی، امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی

متغیرها	تعداد	M	SD
حمایت	۲۳۴	۲۰/۸۴	۴/۱۶
توانمندسازی	۲۳۴	۱۷/۲۱	۴/۵۵
محدودیت‌ها و انتظارات	۲۳۴	۱۶/۳۹	۴/۳۴
استفاده سازنده از زمان	۲۳۴	۱۱/۵۵	۲/۱۹
نمره کل سرمایه‌های رشدی بیرونی	۲۳۴	۶۶/۰۰	۱۳/۵۲
تعهد به یادگیری	۲۳۴	۲۰/۲۱	۳/۶۵
ارزش‌های مثبت	۲۳۴	۲۲/۳۶	۶/۰۵
هویت	۲۳۴	۱۶/۶۷	۳/۷۹
نمره کل سرمایه‌های رشدی درونی	۲۳۴	۵۹/۲۵	۱۱/۳۷
نمره کل سرمایه‌های رشدی	۲۳۴	۱۲۵/۲۶	۲۴/۵۹
مشغولیت رفتاری	۲۳۴	۱۰۲/۰۹	۲۰/۳۳
مشغولیت هیجانی	۲۳۴	۱۰۳/۹۴	۲۰/۰۶
مشغولیت شناختی	۲۳۴	۱۰۲/۲۶	۱۹/۷۴
نمره کل مشغولیت تحصیلی	۲۳۴	۳۰۸/۲۹	۵۹/۰۰
امید به کسب فرصت‌ها	۲۳۴	۱۹/۶۵	۳/۹۷
امید به کسب مهارت‌های زندگی	۲۳۴	۲۳/۷۱	۵/۹۶
امید به سودمندی مدرسه	۲۳۴	۲۳/۶۲	۳/۵۴
امید به کسب شایستگی	۲۳۴	۱۱/۵۳	۱/۹۱
نمره کل امید تحصیلی	۲۳۴	۷۸/۵۳	۱۲/۲۳

در جدول ۱، میزان میانگین و انحراف استاندارد سرمایه‌های رشدی، امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی و مولفه‌های آن آمده است.

جدول ۲. خلاصه الگوی رگرسیون سرمایه‌های رشدی و امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان

متغیرها	R	R ² تعدیل شده	F	β	t	sig
امید تحصیلی	۰/۹۰۳	۰/۸۱۴	۱۰۲۰/۷۹	۰/۹۰۳	۳۱/۹۵	۰/۰۰۱
مشغولیت تحصیلی	۰/۸۹۶	۰/۸۰۱	۹۴۰/۲۷۴	۰/۸۹۶	۳۰/۶۶	۰/۰۰۱

رشدی و مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان نشان می‌دهد سرمایه‌های رشدی توانسته با مقدار R^2 تعدیل شده (۰/۸۰۱) یعنی ۸۰ درصد مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند، که این تأثیر با توجه به مقدار ($F=۹۴۰/۲۷۴$ ، $\beta=۰/۸۹۶$ ، $t=۳۰/۶۶$ ، $P<۰/۰۱$) در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار می‌باشد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت سرمایه‌های رشدی می‌تواند مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید.

اطلاعات جدول ۲ در زمینه نتایج رگرسیون خطی سرمایه‌های رشدی و امید تحصیلی دانش‌آموزان نشان می‌دهد سرمایه‌های رشدی توانسته با مقدار R^2 تعدیل شده (۰/۸۱۴) یعنی ۸۱ درصد امید تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند، که این تأثیر با توجه به مقدار ($F=۱۰۲۰/۰۷۹$ ، $\beta=۰/۹۰۳$ ، $t=۳۱/۹۵$ ، $P<۰/۰۱$) در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار می‌باشد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت سرمایه‌های رشدی می‌تواند امید تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید. همچنین اطلاعات جدول ۲ در زمینه نتایج رگرسیون خطی سرمایه‌های

جدول ۳. ماتریس ضریب همبستگی پیرسون سرمایه‌های رشدی و امید تحصیلی

متغیرها	مشغولیت تحصیلی	مشغولیت رفتاری	مشغولیت هیجانی	مشغولیت شناختی
حمایت	۰/۸۷ ^{°°}	۰/۸۲ ^{°°}	۰/۸۷ ^{°°}	۰/۸۶ ^{°°}
توانمندسازی	۰/۷۳ ^{°°}	۰/۷۱ ^{°°}	۰/۶۳ ^{°°}	۰/۸۱ ^{°°}
محدودیت‌ها و انتظارات	۰/۷۹ ^{°°}	۰/۷۸ ^{°°}	۰/۷۰ ^{°°}	۰/۸۵ ^{°°}
استفاده سازنده از زمان	۰/۷۴ ^{°°}	۰/۷۰ ^{°°}	۰/۷۱ ^{°°}	۰/۷۶ ^{°°}
سرمایه‌های رشدی بیرونی	۰/۸۹ ^{°°}	۰/۸۵ ^{°°}	۰/۸۲ ^{°°}	۰/۹۳ ^{°°}
تعهد به یادگیری	۰/۷۲ ^{°°}	۰/۷۳ ^{°°}	۰/۷۳ ^{°°}	۰/۶۵ ^{°°}
ارزش‌های مثبت	۰/۷۰ ^{°°}	۰/۶۸ ^{°°}	۰/۵۹ ^{°°}	۰/۷۹ ^{°°}
هویت	۰/۸۱ ^{°°}	۰/۷۶ ^{°°}	۰/۷۴ ^{°°}	۰/۸۷ ^{°°}
سرمایه‌های رشدی درونی	۰/۸۷ ^{°°}	۰/۸۵ ^{°°}	۰/۸۰ ^{°°}	۰/۹۲ ^{°°}
سرمایه‌های رشدی	۰/۸۹ ^{°°}	۰/۸۶ ^{°°}	۰/۸۲ ^{°°}	۰/۹۴ ^{°°}

$N=۲۳۴$ ، $P<۰/۰۱$ ^{°°}

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با حمایت برابر با ($r=۰/۸۷$)، ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با توانمندسازی برابر با ($r=۰/۷۳$)، ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با محدودیت‌ها و انتظارات برابر با ($r=۰/۷۹$)، ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با استفاده سازنده از زمان برابر با ($r=۰/۷۴$) و ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با سرمایه‌های رشدی بیرونی برابر با ($r=۰/۸۹$) است که در سطح اطمینان ۹۹ درصد رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P<۰/۰۱$). بطور کلی ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با سرمایه‌های رشدی برابر با ($r=۰/۸۹$) است که در سطح اطمینان ۹۹ درصد رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P<۰/۰۱$). بنابراین بین سرمایه‌های رشدی و مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با حمایت برابر با ($r=۰/۸۷$)، ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با توانمندسازی برابر با ($r=۰/۷۳$)، ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با محدودیت‌ها و انتظارات برابر با ($r=۰/۷۹$)، ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با استفاده سازنده از زمان برابر با ($r=۰/۷۴$) و ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با سرمایه‌های رشدی بیرونی برابر با ($r=۰/۸۹$) است که در سطح اطمینان ۹۹ درصد رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($P<۰/۰۱$). همچنین ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با تعهد به یادگیری برابر با ($r=۰/۷۲$)، ضریب همبستگی

جدول ۴. ماتریس ضریب همبستگی پیرسون سرمایه‌های رشدی و امید تحصیلی

متغیرها	امید تحصیلی	امید به کسب فرصت‌ها	امید به کسب مهارت‌های زندگی	امید به سودمندی مدرسه	امید به کسب شایستگی
حمایت	۰/۷۴ ^{°°}	۰/۴۵ ^{°°}	۰/۸۱ ^{°°}	۰/۴۵ ^{°°}	۰/۳۹ ^{°°}
توانمندسازی	۰/۷۹ ^{°°}	۰/۷۹ ^{°°}	۰/۶۵ ^{°°}	۰/۴۳ ^{°°}	۰/۵۵ ^{°°}
محدودیت‌ها و انتظارات	۰/۸۴ ^{°°}	۰/۷۸ ^{°°}	۰/۷۱ ^{°°}	۰/۵۷ ^{°°}	۰/۵۰ ^{°°}

استفاده سازنده از زمان	۰/۷۰**	۰/۴۷**	۰/۷۰**	۰/۴۵**	۰/۴۹**
سرمایه های رشدی بیرونی	۰/۸۸**	۰/۷۴**	۰/۸۱**	۰/۵۴**	۰/۵۵**
تعهد به یادگیری	۰/۶۶**	۰/۳۳**	۰/۷۹**	۰/۵۰**	۰/۱۶**
ارزش های مثبت	۰/۷۹**	۰/۸۴**	۰/۶۰**	۰/۴۸**	۰/۵۴**
هویت	۰/۷۹**	۰/۷۵**	۰/۷۴**	۰/۳۶**	۰/۵۴**
سرمایه های رشدی درونی	۰/۹۰**	۰/۸۰**	۰/۸۲**	۰/۵۴**	۰/۵۲**
سرمایه های رشدی	۰/۹۰**	۰/۷۸**	۰/۸۳**	۰/۵۵**	۰/۵۴**

$N=234, P<0/01^{**}$

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد ضریب همبستگی امید تحصیلی با حمایت برابر با $(r=0/74)$ ، ضریب همبستگی امید تحصیلی با توانمندسازی برابر با $(r=0/79)$ ، ضریب همبستگی امید تحصیلی با محدودیت‌ها و انتظارات برابر با $(r=0/84)$ ، ضریب همبستگی امید تحصیلی با استفاده سازنده از زمان برابر با $(r=0/70)$ و ضریب همبستگی امید تحصیلی با سرمایه‌های رشدی بیرونی برابر با $(r=0/88)$ است که در سطح اطمینان ۹۹ درصد رابطه مثبت و معناداری وجود دارد $(P<0/01)$. بطور کلی ضریب همبستگی امید تحصیلی با سرمایه‌های رشدی برابر با $(r=0/90)$ است که در سطح اطمینان ۹۹ درصد رابطه مثبت و معناداری وجود دارد $(P<0/01)$. بنابراین بین سرمایه‌های رشدی و امید تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد ضریب همبستگی امید تحصیلی با حمایت برابر با $(r=0/74)$ ، ضریب همبستگی امید تحصیلی با توانمندسازی برابر با $(r=0/79)$ ، ضریب همبستگی امید تحصیلی با محدودیت‌ها و انتظارات برابر با $(r=0/84)$ ، ضریب همبستگی امید تحصیلی با استفاده سازنده از زمان برابر با $(r=0/70)$ و ضریب همبستگی امید تحصیلی با سرمایه‌های رشدی بیرونی برابر با $(r=0/88)$ است که در سطح اطمینان ۹۹ درصد رابطه مثبت و معناداری وجود دارد $(P<0/01)$. همچنین ضریب همبستگی امید تحصیلی با تعهد به یادگیری برابر با $(r=0/66)$ ، ضریب همبستگی امید

جدول ۵. ماتریس ضریب همبستگی پیروان سرمایه‌های رشدی و امید تحصیلی

متغیرها	مشغولیت تحصیلی	مشغولیت رفتاری	مشغولیت هیجانی	مشغولیت شناختی
امید به کسب فرصت‌ها	۰/۶۵**	۰/۶۶**	۰/۵۵**	۰/۷۲**
امید به کسب مهارت‌های زندگی	۰/۹۰**	۰/۸۸**	۰/۸۸**	۰/۸۸**
امید به سودمندی مدرسه	۰/۵۷**	۰/۶۲**	۰/۵۱**	۰/۵۳**
امید به کسب شایستگی	۰/۵۰**	۰/۴۸**	۰/۴۶**	۰/۵۲**
امید تحصیلی	۰/۸۹**	۰/۹۰**	۰/۸۳**	۰/۹۰**

$N=234, P<0/01^{**}$

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با امید به کسب فرصت‌ها برابر با $(r=0/65)$ ، ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با امید به کسب مهارت‌های زندگی برابر با $(r=0/90)$ ، ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با امید به سودمندی مدرسه برابر با $(r=0/57)$ ، ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با امید به کسب شایستگی برابر با $(r=0/50)$ و ضریب همبستگی امید تحصیلی با مشغولیت تحصیلی برابر با $(r=0/89)$ است که در سطح اطمینان ۹۹ درصد رابطه مثبت و معناداری وجود دارد $(P<0/01)$. بنابراین بین امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

نتایج نشان داد سرمایه‌های رشدی توانست ۸۱ درصد امید تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید. همچنین در نتایج مشخص شد سرمایه‌های رشدی توانست ۸۰ درصد از تغییرات مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید. این یافته با نتایج زینعلی و همکاران (1399) ، سپهرنوش مرادی و حجازی (1397) ، رضائی ورمزیار و همکاران (1397) ، حسنی و همکاران (1398) ، گلستانه و همکاران (1395) ، عزیزی و همکاران (1399) ، یوگو و همکاران (2013) ، اسکلز و همکاران (2006) ، جکسون (2010) همسویی دارد. زینعلی و همکاران (1399) نشان دادند بین سرمایه‌های تحولی با امید به تحصیل، بهزیستی تحصیلی و بازداری رفتاری رابطه معناداری وجود دارد.

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با امید به کسب فرصت‌ها برابر با $(r=0/65)$ ، ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با امید به کسب مهارت‌های زندگی برابر با $(r=0/90)$ ، ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با امید به سودمندی مدرسه برابر با $(r=0/57)$ ، ضریب همبستگی مشغولیت تحصیلی با امید به کسب شایستگی برابر با $(r=0/50)$ و ضریب همبستگی امید تحصیلی با مشغولیت تحصیلی برابر با $(r=0/89)$ است که در سطح اطمینان ۹۹ درصد رابطه مثبت و معناداری وجود دارد $(P<0/01)$. بنابراین بین امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین نقش سرمایه‌های رشدی بر امید تحصیلی و

مطالعه سپهرنوش مرادی و حجازی (۱۳۹۷) نشان داد که سرمایه‌های تحولی خانواده و مدرسه به طور مستقیم با امید ارتباط دارند و سرمایه‌های تحولی خانواده و امید نیز به طور مستقیم با بهزیستی روان‌شناختی رابطه دارند. رضائی ورمزیار و همکاران (۱۳۹۷) به این نتیجه رسیدند که میانجی‌گر سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه روان‌شناختی در رابطه سرمایه‌های تحولی بیرونی و درگیری تحصیلی، مثبت و معنادار است. پژوهش حسنی و همکاران (۱۳۹۸) به این نتیجه رسیدند مشغولیت تحصیلی بر سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان اثرگذار است. گلستانه و همکاران (۱۳۹۵) نشان دادند بین سرمایه روان‌شناختی و سرمایه‌های تحولی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. نتایج مطالعه عزیزی و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد که همخوانی بالایی بین سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی و عزت نفس وجود دارد. یوگو و همکاران (۲۰۱۳) نشان داد که بین مشغولیت تحصیلی و سرمایه‌های رشدی (خودکاری آمدمی) نقش تعیین‌کننده وجود دارد. امروزه سرمایه‌های رشدی در آموزش و محیط زندگی افراد جوان، در حیطه روانشناسی مثبت، به عنوان یک سازه مهم مطرح شده است. سرمایه‌های رشدی طرح‌های ساختاری مثبتی هستند که تمام کودکان، نوجوانان و جوانان برای موفق شدن به آنها نیاز دارند و ارتباطات مهم، مهارتها، فرصتها و ارزش‌هایی را در بر می‌گیرند که به دانش‌آموزان کمک می‌نماید تا از رفتارهای مخاطره‌آمیز دور بمانند، تاب‌آوری‌شان افزایش یافته و کامیابی آن‌ها ارتقا یابد، و موجب موفقیت تحصیلی دانش‌آموز در مدرسه می‌شود. از سویی دیگر مشغولیت و امید تحصیلی تحصیلی که از آنها به عنوان تمایل فرد برای رسیدن به اهداف تحصیلی اشاره دارد که نقش مهمی در علاقه‌مندی دانش‌آموزان به مدرسه و تحصیل دارد (جلیلی، عارفی، قمرانی و منشی، ۱۳۹۸). بنابراین چنین می‌توان تبیین نمود که سرمایه‌های رشدی بر امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی اثر مثبتی و تعیین‌کننده‌ای دارد.

همچنین نتایج بیانگر این بود بین سرمایه‌های رشدی و مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود داشت. این یافته با نتایج کمری و همکاران (۱۳۹۶)، غلام‌پور و همکاران (۱۳۹۸)، دهقانی و همکاران (۱۳۹۷)، سپهرنوش مرادی و حجازی (۱۳۹۷)، زینعلی و همکاران (۱۳۹۹)، قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۵)، عینی، عبادی، سعادت‌مند و ترابی (۱۳۹۹)، کینگ و همکاران (۲۰۱۵)، شوری و همکاران (۲۰۱۲) مطابقت و همخوانی دارد. غلام‌پور و همکاران (۱۳۹۸) به این نتیجه رسیدند که رابطه مثبت و معناداری بین خوش‌بینی با درگیری تحصیلی و امید به آینده و همچنین رابطه مثبت

و معناداری بین امید به آینده و درگیری تحصیلی وجود دارد. دهقانی و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند بین امید تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. زینعلی و همکاران (۱۳۹۹) نیز نشان دادند بین سرمایه‌های تحولی با امید به تحصیل، بهزیستی تحصیلی و بازدارنده‌ی رابطه معناداری وجود دارد. شوری و همکاران (۲۰۱۲) در یک مطالعه‌ی رابطه معناداری بین امید و موفقیت تحصیلی و تعلل ورزی دانشجویان مشاهده نمود. پژوهشگران بر این باورند که امید برای مقابله با مشکلات و شرایط عدم اطمینان ضروری است و از آنجایی که امید برای سلامتی روان انسان ضروری است؛ پس مطمئناً امیدواری یک نیاز اساسی برای دانش‌آموزان و دانشجویان است (پارکینز، ۱۹۹۷). امید از راه تحصیل می‌تواند یادگیرنده را نسبت به زندگی و داشتن آینده‌ای بهتر و پویا مهیا سازد و ارتباط تنگاتنگی با پیشرفت تحصیلی داشته باشد. دانش‌آموزان امیدوارتر در تحصیل، از دانش‌آموزان کمتر امیدوارتر عملکرد بهتری را نشان می‌دهند. فکر امیدوار نشان‌دهنده این اعتقاد است که می‌توان مسیر اهداف را پیدا کرد و باعث انگیزه استفاده از آن مسیر می‌شود و در نتیجه امید جهت‌دهنده احساسات و رفاه مردم و جزئی ضروری از شادی و موفقیت در زندگی است (اسنایدر، رند و سیگمون، ۲۰۰۲). بنابراین می‌توان امید به تحصیل را به عنوان یک نیروی انگیزشی قوی در نظر گرفت که به سازش یافتگی بیشتر افراد با تحصیل و مدرسه منجر می‌شود و سرمایه‌های رشدی درونی و بیرونی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.

نتایج نیز نشان داد بین سرمایه‌های رشدی و امید تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این نتایج با یافته‌های کمری و همکاران (۱۳۹۶)، رضائی ورمزیار و همکاران (۱۳۹۷)، حسنی و همکاران (۱۳۹۸)، یوگو و همکاران (۲۰۱۳)، مارتین (۲۰۱۳)، پنتریج و دیگران (۲۰۰۳) همسویی و همخوانی دارد. نتایج یوگو و همکاران (۲۰۱۳) نشان داد که بین مشغولیت تحصیلی و سرمایه‌های رشدی (خودکاری آمدمی) نقش تعیین‌کننده وجود دارد. مارتین (۲۰۱۳) در پژوهشی به این نتیجه رسید که سرزندگی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی در ارتباط است و دانش‌آموزان دارای این ویژگی نمرات بالاتری در دروس مدرسه‌ای کسب می‌کنند. حسنی و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند رابطه معناداری بین مشغولیت تحصیلی و سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان وجود دارد. یکی از جدیدترین متغیرها در زمینه تحصیل، مجذوبیت تحصیلی است؛ این متغیر سازه‌ای بسیط و چند بعدی است که از مؤلفه‌های عاطفی

1. Paekins

افزایش پیدا می‌کند.

ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه بود؛ بنابراین این پژوهش تمام محدودیت‌های پرسشنامه را داراست. به معلمان پیشنهاد می‌شود به نقش امید و امیدواری در کلاس درس توجه داشته باشند و حداکثر تلاش خود را در بالابردن امید تحصیلی به کار ببرند و در مدرسه فضایی فراهم کنند که دانش‌آموزان از یادگیری لذت ببرند و به پیشرفت خود امیدوار شوند تا زمینه رشد سرمایه‌های رشدی و مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم آورند. با توجه به نتایج این پژوهش مبنی بر وجود رابطه بین سرمایه‌های رشدی و مؤلفه‌های آن با امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان، کارگاه‌های آموزشی به صورت ضمن خدمت در جهت آشنایی معلمان با راه‌های افزایش امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان برگزار شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در این پژوهش موازین اخلاقی شامل رضایت آگاهانه، حفظ حریم شخصی و رازداری رعایت شده است.

سپاسگزاری

از مسئولان محترم آموزش و پرورش شهر بندرلنگه، مدیران و معلمان مدارس و تمامی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش، قدردانی می‌شود.

مشارکت نویسندگان

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول در رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه سیستان و بلوچستان است و نویسندگان در مقاله نقش یکسانی در طراحی، مفهوم‌سازی، روش‌شناسی، گردآوری داده‌ها، تحلیل آماری و نهایی‌سازی مقاله داشته‌اند.

تعارض منافع

نویسندگان مقاله حمایت مالی و تعارض منافع ندارند.

منابع

افشانی، سیدعلیرضا، و جعفری، زینب. (۱۳۹۵). رابطه دینداری و امید به آینده در بین دانشجویان دانشگاه یزد. فرهنگ در دانشگاه آزاد اسلامی، ۶(۲)، ۱۹۱-۲۱۰.

لذت بردن و علاقه‌مندی نسبت به چالش‌های فرآوردی در موقعیت‌های تحصیلی)، شناختی (آمادگی برای فراگیری موضوعات درسی مختلف) و رفتاری (حضور در مدرسه و متابعت از مقررات محیط آموزشی) تشکیل شده است (مهدی‌نژاد، ۱۳۹۹). کلارک و دی مارتینو (۲۰۰۴) معتقدند دانش‌آموزانی که مشغولیت تحصیلی دارند در مدرسه به طور منظم حضور می‌یابند، روی یادگیری متمرکز می‌شوند، به قوانین مدرسه متعهد می‌شوند، نمرات بالاتری کسب می‌کنند و سرمایه تحولی بهتری دارند با توجه به اینکه سرمایه‌های رشدی بر نقاط مثبت دانش‌آموزان تمرکز دارد و با علم به تأثیر عوامل شناختی و فردی بر بروندهای تحصیلی، در نتیجه چنین می‌توان تبیین کرد که با افزایش سرمایه‌های رشدی، می‌توان میزان مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود و افزایش بخشید.

در نتایج نیز مشخص شد بین امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج کمری و همکاران (۱۳۹۶)، دهقانی و همکاران (۱۳۹۷)، راه پیمان و همکاران (۱۳۹۸) همسویی و همخوانی دارد. کمری و همکاران (۱۳۹۶) نشان دادند شناخت اجتماعی بر مشغولیت تحصیلی با نقش واسطه‌ای هیجان امید به تحصیل اثرگذار است. راه پیمان و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند که امید به تحصیل هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیر مستقیم و از طریق خود تنظیمی تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده درگیری تحصیلی است. روان‌شناسان تربیتی از انگیزش به عنوان یکی از مؤثرترین عوامل موفقیت تحصیلی نام می‌برند و امید عاملی است که می‌تواند این انگیزش را در افراد به وجود می‌آورد که آن‌ها را برای رسیدن به موفقیت تشویق می‌کند و باعث تلاش آن‌ها برای دستیابی به موفقیت و پیشرفت تحصیلی می‌شود (خرمایی و کمری، ۱۳۹۶). مجذوبیت تحصیلی نیز به معنی درک پیچیده موضوعات به عنوان یک فرصت برای دستیابی به تسلط به هنگام درگیری با فعالیت‌های موردعلاقه است که موجب درگیری شناختی عمیق با موضوعات مورد مطالعه و در نهایت داشتن رویکرد عمقی نسبت به مطالعه می‌شود (مهدی‌نژاد، ۱۳۹۹). در نظام آموزشی کنونی هرچه میزان فعالیت و مشغولیت دانش‌آموز بیشتر باشد، هم دانش‌آموز به جذابیت تحصیلی پی برده و هم امید تحصیلی و اشتیاق او بیشتر می‌گردد و از طرفی هم معلم از وظایف خود کاسته و بسیاری از کارها را به دانش‌آموزان محول می‌نماید و خود بیشتر نقش راهنما و هدایتگر را بازی می‌کند. بنابراین چنین می‌توان تبیین نمود که با افزایش امید تحصیلی، مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان نیز

درونی و بیرونی در دختران دانش‌آموز. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۲(۱)، ۱۰۳-۱۱۸. [Doi:10.22099/jkli.2020.5784]

عینی، ساناز؛ عبادی، متینه؛ سعادت‌مند، صغری و ترابی، نغمه. (۱۳۹۹). نقش تفکر خلاق، ذهن آگاهی و هوش هیجانی در پیش‌بینی تئیدگی تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش. *تفکر و کودک*، ۱۱(۲)، ۱۸۳-۲۱۰. [Doi:10.30465/fabak.2021.6214]

غلامعلی لوسانی، مسعود، مهدی‌پور مارالانی، فرناز، و الهه حجازی. (۱۳۹۸). الگوی ساختاری رابطه دلبستگی به معلم، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۸(۳)، ۶۹-۸۸. [Doi:10.22059/japr.2017.70994]

کمری، سامان، فولادچنگ، محبوبه، خرمائی، فرهاد، شیخ‌الاسلامی، راضیه، جوکار، بهرام. (۱۳۹۷). تدوین علی‌مشغولیت تحصیلی براساس شناخت اجتماعی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۴(۵۵)، ۲۶۹-۲۸۴.

گلستانه سید موسی، سلیمانی لایلا، دهقانی یوسف (۱۳۹۶). رابطه سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی: با نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی. *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۴(۱)، ۱۲۷-۱۵۰. [Doi:10.22055/psy.2017.17909.1534]

مهدی‌نژاد، مرضیه. (۱۳۹۹). پیش‌بینی شیفتگی تحصیلی براساس مجذوبیت، انگیزش و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان هنرستانی شهر کرج. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۱(۴۶)، ۱-۱۱.

نریمانی، محمد؛ شاه‌محمدزاده، یحیی؛ امیدوار، عظیم و امیدوار، خسرو. (۱۳۹۳). مقایسه‌ی سرمایه روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی در بین دانش‌آموزان پسر با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۱)، ۱۰۰-۱۱۸.

یاسمی‌نژاد، پرینا، طاهری، مرضیه، گل محمدیان، محسن، و احدی، حسن. (۱۳۹۲). رابطه بین خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*، ۲۰(۳)، ۳۲۵-۳۳۸.

یاوری، هانیه، درتاج، فریبرز، و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش امیدبر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۲(۳۵)، ۲۱-۳۴.

جعفری‌هرندی، رضا، ستایشی‌اظهري، محمد، و الهی‌قمش‌های، سیف‌الله. (۱۳۹۷). تاثیر آموزش هوش معنوی اسلامی بر افزایش امیدواری دانش‌آموزان ابتدایی شهر قم. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۱۰(۱)، ۵۷-۷۱.

حسینی، فهیمه، درتاج، فریبرز، باقری، فریبرز، سعادت‌تی شامیر، ابوطالب. (۱۳۹۸). مشغولیت تحصیلی بر سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۴۶)، ۱۲۵-۱۴۲. [Doi:10.30495/jinev.2019.668243]

خرمائی، فرهاد، و کمری، سامان. (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۸)، ۱۵-۳۷. [Doi:10.22084/j.psychogy.2017.9549.1284]

خلیلیان شلمزاری، محمود، جندقی، غلامرضا، پسندیده، عباس. (۱۳۹۲). ساخت و روایی‌سنجی مقیاس امید براساس منابع انسانی. *روان‌شناسی و دین*، ۶(۱)، ۵۹-۷۶.

رضائی ورمزیار، مرادعلی، سعدی‌پور، اسماعیل، ابراهیمی قوام، صغرا، دلاور، علی، و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۷). الگوی ساختاری نقش میانجی سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه روان‌شناختی در پیوند بین سرمایه‌های تحولی بیرونی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۷(۱)، ۹-۳۷. [Doi:20.1001.1.2423494.1397.7.1.1.5]

زینلی، شینا، اکبری، بهمن، صادقی، عباس، مقتدر، لایلا. (۱۳۹۹). مدل ساختاری رابطه سرمایه‌های تحولی و امید به تحصیل با بهزیستی تحصیلی و بازداری رفتاری با نقش میانجی پایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان داوطلب ورود به دانشگاه. *سلامت اجتماعی*، ۸(۱)، ۱۲-۱. [Doi:10.22037/ch.v8i1.31234]

سپهرنوش مرادی، فاطمه، حجازی، الهه. (۱۳۹۷). رابطه سرمایه‌های تحولی خانواده، مدرسه و سایرین با بهزیستی روان‌شناختی: نقش واسطه‌ای امید. *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)*، ۲۵(۲)، ۷۳-۹۰.

سلیمانی، لایلا. (۱۳۹۷). بررسی نقش سرمایه‌های تحولی مدرسه و تاب‌آوری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی، پنج‌مین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه، تهران: ایران.

شفیعی، صابر، سهیلی، سعید. (۱۳۹۹). بررسی مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان، *مجله پژوهش‌های معاصر در علوم و تحقیقات*، ۲(۱۱)، ۱۴-۲۳.

عزیزی سعید، یاسر، کردنوقایی، رسول، عرفانی، نصراله، فرهادی، مهران. (۱۳۹۹). پیش‌بینی عزت‌نفس بر اساس سرمایه‌های رشدی

References:

Afshani, A., & Jafari, Z. (2016). The relationship between religiosity and hope to the future among students of Yazd university. *Culture in the Islamic University*, 6(19), 191-210. (Persian)

حسین جنآبادی و مهناز بحری. (۱۴۰۱). نقش سرمایه‌های رشدی بر امید تحصیلی و مشغولیت تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*. ۱۱(۴)، ۵۶-۴۳.

- Azizi Saeed, Y., Kurdnoqabi, R., Erfani, N., Farhadi, M. (2019). Prediction of self-esteem based on internal and external growth capitals in female students. *Education and Learning Studies*, 12(1), 103-118. (Persian) [Doi:10.22099/jsli.2020.5784]
- Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *In Advances in Child Development and Behavior*, 41, 197-230.
- Datu, J.A.D., & King, R.B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 69, 100-110.
- Eyni, S., Ebadi, M., Saadatmand, S., & Torabi, N. (2021). The role of creative thinking, Mindfulness and emotional intelligence in predicting the academic stress of gifted students. *Thinking and Children*, 11(2), 183-210. [Doi:10.30465/fabak.2021.6214]
- Fowler, D. R., Weber, E. N., Klappa, S. P., & Miller, S. A. (2017). Replicating future orientation: Investigating the constructs of hope and optimism and their subscales through replication and expansion. *Personality and Individual Differences*, 116, 22-28.
- Gholamali Lavasani, M., Mehdipour Maralani, F., & Hejazi, E. (2017). The structural model of attachment to the teacher, academic engagement and test anxiety. *Journal of Applied Psychological Research*, 8(3), 69-88. (Persian) [Doi:10.22059/japr.2017.70994]
- Gholestane, M., Soleimani, L., & Dhghni, Y. (2017). Relationship between developmental assets and academic achievement: Mediating role of psychological capital. *Psychological Achievements*, 24(1), 127-150. (Persian) [Doi:10.22055/psy.2017.17909.1534]
- González, A., Paoloni, P. V., Donolo, D., & Rinaudo, C. (2015). Behavioral engagement and disaffection in school activities: exploring a model of motivational facilitators and performance outcomes. *Analesps Psychological*, 31, 869-878. [Doi:2010.6018/analesps.32.176981]
- Hassani, F., Dortaj, F., Bagheri, F., & Saadati Shamir, A. (2019). The effectiveness of teaching academic engagement on psychological capital female students secondary school. *Scientific Journal of Education and Evaluation*, 12(46), 125-142. (Persian) [Doi:10.30495/jinev.2019.668243]
- Hershberger, M.A., & Jones, M.H. (2018). The influence of social relationships and school engagement on academic achievement in maltreated adolescents. *Journal of Adolescence*, 67, 98-108.
- Jafari Harandi, R., Satayshi Azhari, M., & Elahi Qomshaei, S. (2017). The effect of teaching Islamic spiritual intelligence on increasing the hope of elementary school students in Qom city. *Islam and Educational Research*, 10(1), 57-71. (Persian)
- Kemari, S., Fouladcheng, M., Khormai, F., Sheikhu-Islami, R., Jokar, B. (2018). Causal formulation of academic engagement based on social cognition: Mediating role of positive academic and social emotions. *Evolutionary Psychology: Iranian Psychologists*, 14 (55), 269-284. (Persian)
- Khalilian Shalmazari, M., Jandaghi, Gh., & Pasandideh, A. (2012). Construction and validation of hope scale based on human resources. *Psychology and Religion*, 6(1), 59-76. (Persian)
- Khormae, F., & Kamari, S. (2017). Construction and examine the psychometric characteristics the Academic Hope Scale. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 15-37. (Persian) [Doi:10.22084/j.psychogy.2017.9549.1284]
- Lennbrink, E. A. & penterich, P. R. (2003). The role of self-efficacy belief in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-130. [Doi:10.1080/10573560308223]
- Mana, A., Saka, N., Dahan, O., Ben-Simon, A., & Margalit, M. (2020). Implicit theories, social support, and hope as serial mediators for predicting academic self efficacy among higher education students. *Learning Disability Quarterly*, 2(3), 73-85. [Doi:10.1177%2F0731948720918821]
- Matthew J. X., Katrina R., & Kate, Sh. (2018). Student engagement in academic activities: a social support perspective. *Higher Education*, 75(4), 589-605. [Doi:10.30495/jinev.2019.668243]
- Mehdi-Najad, M. (2019). Prediction of academic fascination based on academic fascination, motivation and optimism in Karaj conservatory students. *Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 5(46), 1-11. (Persian)
- Narimani, M., Shahmohammadzadeh, Y., Omidvar, A., & Omidvar, Kh. (2014). A comparison of psychological capital and affective styles in students with learning disorder and normal students. *Journal of Learning Disabilities*, 4(1), 100-118. (Persian)
- Pashak, T., Hagen, J., Allen, J., & Selley, R. (2014). Developmental assets: Validating a model of successful adaptation for emerging adults. *College Student Journal*, 48(2), 243-248. [Doi:10.1007/s12144-016-9488-1]
- Rezaei varmaziyar, M., Sadiopour, I., Ibrahimi Ghavam, S., Delavar, A., & Asadzadeh, H. (2018). Structural modeling of the mediating role of internal development and psychological capitals in the relationship between exogenous development capitals and students' academic involvement. *Journal of Educational and Scholastic Studies*, 7(1), 9-37. (Persian) [Doi:20.1001.1.2423494.1397.7.1.1.5]
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma, A., & van Dulmen, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29 (5), 691-708.
- Sephehrnoush moradi, F., & Hejazi moghary, E. (2018). The relationship between developmental assets of family, school and others with psychological well-being: The mediating role of hope. *Psychological Achievements*, 25(2), 73-90. (Persian) [Doi:10.22055/psy.2019.25139.2024]
- Shafiei, S., & Sohaili, S. (2019). Examining students' academic engagement, *Journal of Contemporary Research in Science and Research*, 2(11), 14-23. (Persian)
- Shek, D. T., Ma, C. M., & Liu, T. T. (2015). Adolescent developmental assets and service leadership. *International Journal on Disability and Human Development*, 14(3), 275-283. [Doi:10.1515/ijdh-2015-0408]

- Soares, A. S. B., Pais-Ribeiro, J. L., & Silva, I. M. S. L. (2019). Developmental assets predictors of life satisfaction in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 236. [Doi:10.3389/fpsyg.2019.00236]
- Soleimani, L. (2017). Investigating the role of school transformational capital and academic resilience with academic progress, the 5th National School Psychology Conference, Tehran: Iran. (Persian)
- Syvetsen, A. K., Scales, P. C., & Toomey, R. B. (2019). Developmental assets framework revisited: confirmatory analysis and invariance testing to create a new generation of assets measures for applied research. *Applied Developmental Science*, 1-16. [Doi:10.1080/10888691.2019.1613155]
- Werner, S. (2012). Subjective well-being, hope, and needs of individuals with serious mental illness. *Journal of Psychiatry Research*, 14(2), 1-6. [Doi:10.1016/j.psychres.2011.10.012]
- Yasmin-Nejad, P., Taheri, Marzieh., Gul Mohammadian, Mohsen., and Ahadi, Hassan. (2012). The relationship between self-regulation and the motivation to progress and the academic progress of middle school female students in Tehran. *Education and Learning Research (Behavioural Science)*, 20(3), 325-338. (Persian)
- Yavari, H, Dartaj, F., & Asadzadeh, H. (2016). Investigating the effectiveness of Omid education on the academic vitality of second year high school students. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 2 (35), 21-34. (Persian)
- Zeinali, SH., Akbari, B., Sadeghi, A., & Moghtader, L. (2020). Structural model of the relationship between transformational capitals and study hope with academic welfare and behavioral inhibition with the mediating role of academic retention among university volunteer students. *Community Health*, 8(1),1-12. (Persian) [Doi:10.22037/ch.v8i1.31234]