

# Structural Model of Mediating Role of Academic Engagement and Academic Hope in the Relationship Between External Development Assets and Students' Academic Buoyancy

Samaneh Deilami<sup>1</sup> , Zahra Naghsh<sup>2\*</sup> , Masoud Gholamali Lavasani<sup>3</sup> 

1. Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: [samane7412@gmail.com](mailto:samane7412@gmail.com)
2. Corresponding Author, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: [z.naghsh@ut.ac.ir](mailto:z.naghsh@ut.ac.ir)
3. Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: [lavasani@ut.ac.ir](mailto:lavasani@ut.ac.ir)

Received: 30 Apr 2023 Revised: 28 Sep 2023 Accepted: 09 Oct 2023 Online Published: 16 Jan 2025  
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.358547.644608>

## Abstract

The purpose of this research was to investigate the mediating role of academic engagement and educational hope in the relationship between external transformational capital and academic persistence. The current research is part of applied research in terms of its purpose and correlational studies in terms of method. The research population was all 6th grade girls of Mashhad city in the academic year of 2021-2022, and 471 people were selected using stratified random sampling. The research tools included academic engagement scale (AEQ), educational hope (AHS), transformative capital (DAS) and academic buoyancy (ABS). Data analysis was done through structural modeling with SPSS-22 and Amos-24 software. The findings showed that the coefficient of the direct path of transformational capital to academic engagement and hope to study, respectively,  $\beta=0.469$  and  $\beta=0.791$  is significant at the level of 0.01. The coefficient of the direct path of transformational capital to academic buoyancy, academic engagement to academic buoyancy and the coefficient of the direct path of educational hope to academic buoyancy is not significant. Finally, the indirect effect of transformational capital on academic buoyancy through academic engagement and hope to study is not significant. According to the results of the research, the hypothetical model does not have a good fit and the variables of academic involvement and hope to study do not mediate between external transformational capital and academic buoyancy.

*Keywords: Academic Buoyancy, Academic engagement, Academic hope, External Development Assets*

## Extended Abstract

### Aim

Students are the future builders of any society, and the period of study is considered to be decisive and character-building for them, and perhaps academic success in this period guarantees their success in the next periods of life. Due to the fact that students face various challenges, obstacles, and psychological components in their daily academic life, identifying the relationship of factors affecting academic buoyancy has always been one of the fields of interest for researchers in this field (Heydariyani et al.,2022). Academic buoyancy refers to the ability of learners to successfully face academic obstacles and challenges in the path of academic life. It involves a positive, constructive, and adaptive response to various academic challenges and dealing with academic problems (Hirvonen et al.,2020). Students who have higher academic buoyancy tend to have higher academic achievement and emotional well-being, while low academic buoyancy can lead to lower academic achievement (Shahbari et al.,2020). Identifying predictors of academic buoyancy is important because it can help educators and researchers understand how to support students' learning experiences and promote academic success. By understanding the factors that contribute to academic buoyancy, educators can develop interventions and teaching practices that help students overcome academic setbacks and challenges (Zeinali et al.,2021).

This study hypothesized that external developmental assets would have a direct positive impact on academic buoyancy, as well as an indirect impact through the mediating variables of academic engagement and academic hope. Academic engagement refers to a student's active participation, involvement, and interest in their academic tasks and activities (Fredricks et al.,2004). Academic hope, on the other hand, refers to a student's belief in their ability to set and achieve academic goals, as well as their perceptions of pathways and strategies to achieve those goals (Snyder,2000). Overall, identifying predictors of academic buoyancy is crucial for supporting students' academic success and well-being (Mazloomi et al.,2019).

It allows educators to tailor their teaching approaches and interventions to help students develop the resilience and adaptive skills needed to overcome academic challenges.

## **Methodology**

In this study, the research population consisted of all 6th grade girls in Mashhad city during the academic year of 2021-2022. To select the sample, stratified random sampling was used, and a total of 471 individuals were chosen. The inclusion criteria for participating in the research were being a 6th-grade female student, having an interest in taking part in the study, and being a resident of Mashhad. On the other hand, the exclusion criteria included having physical disabilities or suffering from chronic diseases, using drugs due to physical or mental conditions, or having distorted or incomplete questionnaires. The research instruments included Reeve's academic engagement scale (2013), Khormai and Kamari's academic hope scale (2017), Leffert et al.'s developmental assets scale (1998), and Martin and Marsh's academic buoyancy scale (2008). Data analysis was conducted using structural modeling with SPSS-22 and Amos-24 software.

### **Academic Buoyancy Scale (ABS):**

This 6-item scale was developed by Martin and Marsh (2008). The Cronbach's alpha reliability coefficient of this scale was reported to be 0.80 (Martin and Marsh, 2008). In the present study, the reliability using Cronbach's alpha was 0.79.

### **Developmental Assets Scale (DAS):**

This 58-item scale was developed by Leffert et al. (1998) to measure two components of internal and external developmental assets. The Cronbach's alpha coefficient was reported to be 0.92 for developmental capital and 0.89 for external developmental assets (Dehghan Hasar, 2012). The Cronbach's alpha in the present study was 0.80.

### **Academic Engagement Questionnaire (AEQ):**

This 17-item scale was developed by Reeve (2013) to measure academic engagement. Reeve (2013) reported that the predictive and construct validity of this questionnaire was favorable. Cronbach's alpha in the present study was 0.85.

### **Academic Hope Scale (AHS):**

This 27-item scale was developed by Khormaei and Kamari (2017) in Iran. The Cronbach's alpha coefficients for the subscales of hope for opportunities were 0.90, hope for life skills was 0.90, hope for school usefulness was 0.80, hope for competence was 0.76, and the Cronbach's alpha coefficient for the entire scale of hope for education was 0.94, indicating that the present scale has favorable reliability (Khormaei and Kamari, 2017). In the present study, Cronbach's alpha was 0.76.

## **Findings**

The findings showed that the external developmental assets have a direct positive impact on academic engagement and academic hope. Academic hope has a direct positive impact on academic engagement, which in turn has a direct positive impact on academic buoyancy. Developmental assets do not have a direct impact on academic buoyancy. The indirect effect of developmental assets on academic buoyancy through academic hope alone and also through academic hope and then academic engagement is significant.

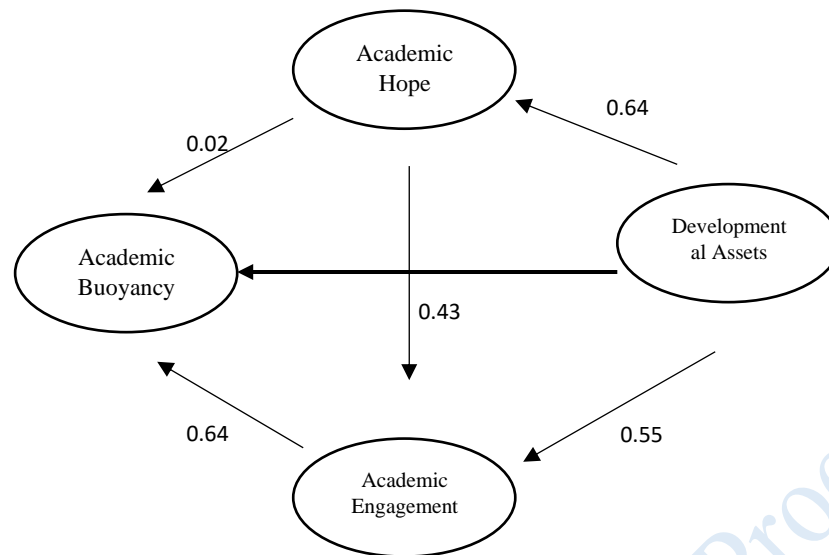


Figure 1. Research model

## Conclusion

The proposed model of the research has a good fit and academic hope and academic engagement completely mediate the relationship between external developmental assets and academic buoyancy. This study establishes external developmental assets as a reliable predictor of academic buoyancy, offering valuable insights into fostering students' learning experiences and advancing their academic achievements. This finding is consistent with the research of Zeinali et al. (2021), Azadian Bojnourdi et al. (2021), Wium et al (2021). Increasing developmental assets leads to increased academic hope and academic engagement. As a result, when individuals have an internal desire and goal for what they want to learn, the desired tasks are valuable (Wium et al,2021). Therefore, when students' relationships with family, friends, and significant others are based on emotional support for their independent behaviors, the satisfaction of their basic psychological needs is facilitated and leads to the formation of hope and academic engagement for them (Xu et al., 2022). Therefore, the proposed research model has a good fit and academic hope and academic engagement fully mediate the relationship between external developmental assets and academic buoyancy.

Thus, educators should primarily prioritize cultivating external developmental assets among students, as it directly contributes to their academic prosperity and overall well-being .

Furthermore, the study underscores the significance of academic engagement and academic hope in bolstering academic buoyancy. Educators can actively encourage students to participate, involve themselves, and exhibit a genuine interest in academic tasks and activities. Additionally, they can work towards instilling a sense of self-belief in students, enabling them to set and attain academic goals successfully. In conclusion, this study emphasizes the necessity for educators to customize their teaching approaches and interventions to equip students with the necessary resilience and adaptive skills imperative for overcoming academic hurdles.

**Keywords:** *Academic Buoyancy, Academic Engagement, Academic Hope, External Development Assets.*

## Ethical Considerations

In the present study, matters such as obtaining informed consent, clarifying and fully stating the research objectives, explaining how the research will be conducted, voluntary participation in the research, and confidentiality and secrecy of the information provided by the participants were observed.

## Acknowledgments

We would like to express our sincere gratitude to the officials of the Mashhad Education Department, the elementary schools that cooperated in the process of the study, and the students who participated in this study.

## Conflict of Interest

There are no conflicts of interest. The researchers did not receive support from any organization to conduct this study.

# الگوی ساختاری نقش میانجی درگیری تحصیلی و امید به تحصیل در رابطه بین سرمایه‌های تحولی بیرونی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان

سمانه دیلمی<sup>۱</sup>، زهرا نقش<sup>۲\*</sup>، مسعود غلامعلی لواسانی<sup>۳</sup>

۱. کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: [samane7412@gmail.com](mailto:samane7412@gmail.com)

۲. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: [z.naghsh@ut.ac.ir](mailto:z.naghsh@ut.ac.ir)

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: [lavasani@ut.ac.ir](mailto:lavasani@ut.ac.ir)

دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۱۰ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۷/۰۶ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۱۷ انتشار آنلاین: ۱۴۰۳/۱۰/۲۷

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.358547.644608>

## چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش میانجی درگیری تحصیلی و امید به تحصیل در رابطه بین سرمایه‌های تحولی بیرونی و پایستگی تحصیلی بود. پژوهش حاضر از لحاظ هدف جزء پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ روش از نوع مطالعات همبستگی است. جامعه پژوهش کلیه دختران پایه ششم ابتدایی شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بودند که با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۴۷۱ نفر انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس درگیری تحصیلی (AEQ)، امید به تحصیل (AHS)، سرمایه تحولی (DAS) و پایستگی تحصیلی (ABS) بود. تحلیل داده‌ها از طریق مدل‌یابی ساختاری با نرم‌افزارهای SPSS-22 و Amos-24 انجام شد. یافته‌ها نشان داد ضریب مسیر مستقیم سرمایه‌های تحولی به درگیری تحصیلی و امید به تحصیل معنادار است. همچنین ضریب مسیر مستقیم امید به تحصیل به درگیری تحصیلی و درگیری تحصیلی به پایستگی تحصیلی معنادار است. ضریب مسیر مستقیم سرمایه‌های تحولی به پایستگی تحصیلی و مسیر امید به تحصیل به پایستگی تحصیلی معنادار نیست. اثر غیرمستقیم سرمایه‌های تحولی به پایستگی تحصیلی از طریق امید به تحصیل به تنهایی و همچنین از طریق امید به تحصیل و سپس درگیری تحصیلی معنادار است. مدل پیشنهادی پژوهش برآزش خوبی درد و امید به تحصیل و درگیری تحصیلی رابطه بین سرمایه‌های تحولی بیرونی و پایستگی تحصیلی را به طور کامل میانجی‌گری می‌کند.

واژه‌های کلیدی: امید به تحصیل، پایستگی تحصیلی، درگیری تحصیلی، سرمایه تحولی بیرونی

## ۱. مقدمه

دانش‌آموزان آینده‌سازان هر جامعه‌ای هستند و دوران تحصیل برای آنان سرنوشت‌ساز و شخصیت‌ساز محسوب می‌شود و چه بسا موفقیت تحصیلی در این دوره، موفقیت آنان را در دوره‌های بعدی زندگی تضمین می‌نماید (حیدریانی و همکاران، ۱۴۰۱)؛ از این رو، بررسی عوامل مرتبط با عملکرد و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از اهمیت فراوانی برخوردار است. یکی از این عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی، پایستگی تحصیلی<sup>۱</sup> است. پایستگی تحصیلی یک مفهوم جدید در ادبیات تاب‌آوری<sup>۲</sup> است (فانگ و کیم، ۲۰۲۱) که در چارچوب روانشناسی مثبت‌گرا مطرح شده است، اما با مفهوم تاب‌آوری تحصیلی تفاوت دارد. پایستگی تحصیلی خصیصه‌های شخصی‌ای را تشکیل می‌دهد که تاب‌آوری در برابر ناملازمات روزمره در مدرسه، از تعاملات منفی جزئی با معلمان گرفته تا کاهش انگیزه، را شکل می‌دهد (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). تاب‌آوری به توان افراد در رویارویی با مشکلات حاد و مزمن از جمله چالش در خانه یا جامعه، پیشرفت تحصیلی اندک مزمن، رفتارهای خودناتوان‌کننده مزمن و بلایای طبیعی مانند بسته‌شدن مدارس په دلیل همه‌گیری کووید ۱۹ اشاره دارد، در حالی که، پایستگی تحصیلی به شیوه کنارآمدن دانش‌آموزان با چالش‌های روزمره زندگی و

1. academic buoyancy

2. resilience

3. Fong & kim

4. Martin & Marsh

شکست‌های جزئی در مدرسه ارتباط دارد (مارتین و مارش، ۲۰۰۸؛ کولی و همکاران، ۲۰۱۷). پایستگی تحصیلی به معنای توانایی فراگیران برای مواجهه موفق با موانع و چالش‌های تحصیلی در مسیر زندگی تحصیلی است و به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌های تحصیلی و مقابله با مشکلات تحصیلی اشاره دارد (هیروون و همکاران، ۲۰۲۰). دانش‌آموزان پایسته به رغم وجود شرایط و وقایع استرس‌زا که آن‌ها را در مسیر عملکرد ضعیف در مدرسه قرار می‌دهد، سطح بالایی از انگیزه، پیشرفت و عملکرد تحصیلی را حفظ می‌کنند (شهبازی و همکاران، ۲۰۲۰). پایستگی تحصیلی، دربرگیرنده شایستگی‌هایی از قبیل اعتماد، بهزیستی، انگیزش، جهت‌گیری، ارتباط و مدیریت تنش است و به عنوان یک عامل محافظت‌کننده از ویژگی‌های شخصیتی افراد عمل می‌نماید (مظلومی و همکاران، ۲۰۱۹).

عوامل متعددی در شکل‌گیری پایستگی تحصیلی به عنوان متغیر مهم در فرآیند تحصیل، موثر هستند. در مدل پیشنهادی پژوهش حاضر یکی از این عوامل که مورد توجه قرار گرفته‌است، سرمایه‌های تحولی<sup>۵</sup> است. با ظهور روانشناسی مثبت‌گرا تمرکز تحقیقات علمی از شناسایی و بررسی اختلالات و ناهنجاری‌ها به شناسایی سرمایه‌های انسانی و بررسی عوامل موثر بر بهزیستی تغییر جهت داد. یکی از این سرمایه‌های انسانی، سرمایه‌های تحولی است که عاملی مهم در زندگی جوانان است (هیو و چن، ۲۰۱۶) و در موفقیت، شکوفایی یا تحول سالم آنان نقش مهمی دارد (ویوم و همکاران، ۲۰۲۱). در واقع ایجاد و گسترش چارچوب سرمایه‌های تحولی از جمله رویدادهای مهمی بود که تحول مثبت جوانی<sup>۸</sup> (PYD) را به عنوان یک حوزه راه اندازی کرد (بنسون، ۲۰۰۶). نظریه‌های مرتبط با تحول مثبت جوانی نگاه ویژه‌ای به سرمایه‌های تحولی بخصوص در حیطه آموزش و پرورش دارند (سایورستن و همکاران، ۲۰۲۱). چارچوب سرمایه‌های تحولی در ابتدا ۳۰ و بعدتر ۴۰ عامل تغذیه‌کننده رشدی را شناسایی کردند که شامل دو بعد اصلی درونی و بیرونی بود. بعد درونی شامل ارزش‌ها، مهارت‌ها و شایستگی‌های درونی‌شده و بعد بیرونی دربرگیرنده تجارب مثبتی است که کودکان و جوانان از مردم و سیستم اجتماعی خود در زندگی روزمره دریافت می‌کنند (گلستانه و همکاران، ۱۳۹۶). بعد درونی سرمایه‌های تحولی متشکل از چهار مولفه ارزش‌های مثبت<sup>۱۱</sup> (مانند صداقت و مسئولیت)، تعهد به یادگیری<sup>۱۲</sup> (مانند انگیزه پیشرفت و مشارکت در مدرسه)، شایستگی اجتماعی<sup>۱۳</sup> (مانند برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری، و مهارت‌های مقاومت) و هویت مثبت<sup>۱۴</sup> (مانند عزت‌نفس و احساس هدف) است (کگلر و همکاران، ۲۰۰۵). بعد بیرونی نیز متشکل از چهار مولفه حمایت<sup>۱۶</sup> (به عنوان مثال، حمایت خانواده و فضای مدرسه دلسوز)، توانمندسازی<sup>۱۷</sup> (به عنوان مثال، چگونه جامعه برای جوانان و درک جامعه از جوانان به عنوان منابع ارزش‌قائل است)، مرزها و انتظارات<sup>۱۸</sup> (به عنوان مثال، مرزهای خانواده و انتظارات دیگر قابل‌توجه از جوانان)، و استفاده سازنده از زمان<sup>۱۹</sup> (به عنوان مثال، در فعالیت‌های خلاقانه و برنامه‌های جوانان) است (ویوم و همکاران، ۲۰۲۱). فرض می‌شود هر چقدر فردی در کودکی و نوجوانی تعداد بیش‌تری از مولفه‌های سرمایه‌های تحولی را تجربه کند می‌تواند به حداکثر ظرفیت خود برسد. هر اندازه افراد سرمایه‌های تحولی بالاتری داشته باشند، کمتر در رفتارهای مخاطره‌آمیز

1. Collie et al.
2. Hirvonen et al.
3. Shahbari et al.
4. Mazloomy et al.
5. developmental assets
6. Hu & Chen
7. Wium et al.
8. positive youth development
9. Benson
10. Syvertsen et al.
11. positive values
12. commitment to learning
13. social competencies
14. positive identity
15. Kegl et al.
16. support
17. empowerment
18. boundaries and expectations
19. constructive use of time

درگیر می‌شوند و بیشتر در ساختارهای اجتماعی شرکت می‌کنند و همچنین عملکرد مطلوب‌تری در زندگی و مدرسه دارند (اسکیلز و تاگوگنا، ۲۰۰۱).

شواهد پژوهشی بسیاری از رابطه بین سرمایه‌های تحولی و پیامدهای فردی و تحصیلی از جمله نمرات درسی بهتر و پیشرفت تحصیلی (پاشاک و همکاران، ۲۰۱۴؛ گلستانه و همکاران، ۱۳۹۶) و روابط بهتر با همسالان، معلمان و والدین (کارلیزل، ۲۰۱۱) حمایت می‌کند. همچنین نشان داده شده است که برخورداری از سرمایه‌های تحولی افراد را قادر می‌سازد تا رویارویی بهتری در برابر موقعیت‌های استرس‌زا داشته باشند (زو و همکاران، ۲۰۲۲). پژوهش زینعلی و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد که افزایش سرمایه‌های تحولی منجر به افزایش امید به تحصیل و پایستگی تحصیلی می‌شود. در پژوهش آزادیان‌بجنوردی و همکاران (۱۳۹۹) نیز نتایج نشان داد که بین سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی با پایستگی تحصیلی رابطه مستقیم معنادار وجود دارد. بنابراین، یکی از اهداف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین سرمایه‌های تحولی بیرونی و پایستگی تحصیلی است.

همانطور که نتایج پژوهش‌ها نشان داده اند (زینعلی و همکاران، ۱۳۹۹)، افزایش سرمایه‌های تحولی می‌تواند منجر به افزایش امید به تحصیل در دانش‌آموزان شود. امید، به عنوان یکی از سازه‌های روانشناسی مثبت‌گرا، اثرات مطلوب زیادی در حیطه‌های مختلف از جمله آموزش و پرورش دارد (اسنایدر، رند و سیگمون، ۲۰۰۲) و به عنوان یکی از الگوهای انگیزشی جدید برای پژوهش‌های آموزشی معرفی شده است (برایس و همکاران، ۲۰۲۰). امید به تحصیل<sup>۷</sup> یکی از متغیرهای مهم تحصیلی است که پیش‌بینی‌کننده معتبری برای پیشرفت و عملکرد تحصیلی است (دلار و همکاران، ۲۰۱۷). از نظر اسنایدر (۲۰۰۰)، بنیانگذار نظریه امید، امید شامل فرآیند تفکر در مورد یک هدف همراه با انگیزه حرکت به سوی آن هدف (عامل) و راه‌های رسیدن به آن (گذرگاه) می‌باشد. بنابراین امید، یک نظام شناختی-انگیزشی پویا است تا یک عاطفه (اسنایدر، ۱۹۹۴) و در تعقیب اهداف، عواطف از شناخت‌ها پیروی می‌کنند (اسنایدر، شوری و همکاران، ۲۰۰۲). افراد امیدوار انگیزه بالایی برای رسیدن به اهداف خود دارند (عاملیت بالا) و تعدادی راهبرد برای دستیابی به این اهداف (تفکر مسیری) ارائه می‌کنند. در واقع شواهد قانع‌کننده‌ای وجود دارد مبنی بر این که تفکر عاملی و مسیری مکمل یکدیگر هستند (اسنایدر، هریس و همکاران، ۱۹۹۱). در رویارویی با موانع، افرادی که تفکر مسیری قوی‌تری دارند؛ یعنی راهبردهای بیشتری در دستیابی به هدف دارند، می‌توانند راه‌حل‌های جایگزین بسیار بهتری برای غلبه بر چنین موانعی ابداع کنند. این توانایی در تنوع بخشیدن به مسیرهای فردی است که باعث می‌شود دانش‌آموزان امیدوار در مقایسه با دانش‌آموزان ناامید پایدارتر باشند (مانگه و همکاران، ۲۰۱۷). پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که امید در دانش‌آموزان با شاخص‌های مختلف تحصیلی و روانی سازگار شدن در مدرسه رابطه مثبت دارد (گیلمن و همکاران، ۲۰۰۶). اهمیت امید برای فعالیت‌های تحصیلی منجر شده است تا صاحب‌نظرانی مانند اسنایدر، رند و سیگمون (۲۰۰۲) و پکران<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۰) مفهوم امید به تحصیل را مطرح کردند. امید به تحصیل یک نوع باور و انتظار تحصیلی است که به واسطه آن فرد انتظار دست‌یابی به نتایج مثبت در تحصیل خود دارد (هانسن و همکاران، ۲۰۱۴). فلدمن و کوبوتا<sup>۱۵</sup> (۲۰۱۵) نشان دادند که امید، هم امید عمومی و هم تحصیلی، با پیشرفت و موفقیت تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری دارد. نتایج یک فراتحلیل که بر روی ۴۵ پژوهش انجام شد، نشان داد که رابطه بین امید و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان مقاطع مختلف، قوی‌تر از دانشجویان کارشناسی و

1. Scales, & Taccogna,
2. Pashak et al.
3. Carlisle
4. Xu et al.
5. Snyder, Rand, & Sigmon
6. Bryce et al.
7. academic hope
8. Delas et al.
9. Snyder, Shorey, et al.
10. Snyder, Harris et al.
11. Muwonge et al.
12. Gilman et al.
13. Pekrun
14. Hansen et al.
15. Feldman & Kubota

کارشناسی ارشد است (مارکز و همکاران، ۲۰۱۷). خالق خواه و کریمیان پور (۱۳۹۹) نشان دادند که امید به تحصیل بر اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم دارد. علاوه بر این، امید به تحصیل با کار سخت و فعالیت تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است (تراوین و همکاران، ۲۰۰۲). نتایج صدوقی و حسام‌پور (۱۳۹۸) نشان داد که بین امید به تحصیل و پایستگی تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. بنابراین با توجه به نتایج پژوهش‌های موجود در مورد سازه امید به تحصیل، یکی از اهداف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی‌گرانه امید به تحصیل در رابطه بین سرمایه‌های تحولی بیرونی و پایستگی تحصیلی است.

یکی دیگر از عوامل تاثیرگذار بر پیامدهای مثبت تحصیلی از جمله پایستگی تحصیلی، درگیری تحصیلی<sup>۳</sup> است. در ادبیات پژوهشی آموزش و یادگیری بر اهمیت نقش درگیری تحصیلی به عنوان یک سازه جدید در یادگیری تأکید کرده‌اند (اسکندری و صدوقی، ۱۳۹۹) این سازه، در ابتدا جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید (متزگر و همکاران، ۲۰۲۲). درگیری تحصیلی یک حالت روان‌شناختی فعال و رضایت‌بخش مرتبط با یادگیری است که با احساس نیرومندی، فداکاری و جذب‌شدن در یادگیری افراد مشخص می‌شود (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴؛ شاولی و همکاران، ۲۰۰۲). همچنین زمانی که دانش‌آموزان به فعالیت‌های آموزشی اختصاص می‌دهند و کیفیت تلاش‌های یادگیری آنها را شامل می‌شود (کوه، ۲۰۰۱). به عبارت دیگر مفهوم درگیری تحصیلی اشاره به کیفیت تلاشی دارد که دانش‌آموزان برای فعالیت‌های هدفمند آموزشی خود صرف می‌کنند تا مستقیماً در دستیابی به نتیجه مطلوب موثر باشند (گالاگر و همکاران، ۲۰۱۷)؛ به همین علت یک پیش‌بینی‌کننده مهم برای نتایج تحصیلی است (سالانوا و همکاران، ۲۰۱۰). درگیری تحصیلی سازه‌ای چندبعدی است که ابعاد درگیری رفتاری<sup>۱۰</sup>، عاطفی<sup>۱۱</sup>، شناختی<sup>۱۲</sup> و عاملی<sup>۱۳</sup> را در برمی‌گیرد (ریو، ۲۰۱۳). مولفه رفتاری به رفتار قابل مشاهده تحصیلی، مولفه عاطفی به علاقه‌مندی درونی و عواطف مثبت و منفی نسبت به تکالیف و مولفه شناختی به فرایندهای پردازشی اشاره دارند (پرکمن و همکاران، ۲۰۲۱). درگیری تحصیلی یک ویژگی ذاتی نیست بلکه متغیری پویا و منعطف است (مالوی و همکاران، ۲۰۱۳) که تحت تاثیر شرایط و بافت قرار دارد (پارسونز و همکاران، ۲۰۱۴). از نظر باورز و همکاران<sup>۱۸</sup> (۲۰۱۲) مولفه‌ها و مشخصه‌های تحول مثبت جوانی در تعامل بین فرد و بافت به دست می‌آیند و فردی که تحول مثبت دارد با امید به آینده در امور تحصیلی و اجتماعی درگیر می‌شود. در مدل‌های تبیین‌کننده درگیری تحصیلی، توالی متغیرهای محیط، شخص و کنش مورد توجه قرار گرفته است (ریو، ۲۰۱۲) که نشان‌دهنده تعامل بین متغیرهای بافتی و فردی در درگیری تحصیلی می‌باشد (رضایی و همکاران، ۱۳۹۷) یافته‌های پژوهشی نیز از تاثیر حمایت‌های اجتماعی بر درگیری تحصیلی حمایت می‌کند (ویرچیو و همکاران، ۲۰۱۵؛ جایارتنا، ۲۰۱۴). در پژوهش رضایی و همکاران (۱۴۰۰) و شریف موسوی (۱۳۹۳) رابطه مثبت معنادار بین سرمایه‌های تحولی و درگیری تحصیلی به دست آمد. در پژوهش وطن‌دوست و پیرانی (۱۴۰۱) و وزیري مهر و سلیمی (۱۴۰۰) رابطه مثبت معنادار بین امید به تحصیل و درگیری تحصیلی به دست آمد. از طرف دیگر، نتایج پژوهشی نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی بالاتری دارند به طور منظم‌تر در کلاس حضور می‌یابند؛ بر موضوعات یادگیری تمرکز بیشتری می‌کنند؛ بیشتر به مقررات مدرسه پای‌بند هستند و به

1. Marques et al.
2. Trautwein et al.
3. academic engagement
4. Metzger et al.
5. Fredricks et al.
6. Schaufeli et al.
7. Kuh
8. Gallagher et al.
9. Salanova et al.
10. behavioral
11. emotional
12. cognitive
13. agentic
14. Reeve
15. Perkmann et al.
16. Malloy et al.
17. Parsons et al.
18. Bowers et al.
19. Virtue et al.
20. Jayarathna

طور کلی نمرات بالاتری می‌گیرند و در تحصیل خود موفق‌تر و دارای پایستگی و سرزندگی تحصیلی بیش‌تری هستند (وانگ و هولکامبی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). مارتینز و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) در پژوهش خود نشان دادند که درگیری تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه و بهبود عملکرد در ارتباط است و می‌تواند مهارت حل مساله را در دانش‌آموزان تقویت نماید. همچنین در پژوهش فخاریان و همکاران (۱۳۹۹) نشان داده‌شد که درگیری تحصیلی به طور معناداری پایستگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. بنابراین یکی از هدف‌های این پژوهش بررسی نقش میانجی‌گرانه درگیری تحصیلی در رابطه سرمایه‌های تحولی بیرونی و پایستگی تحصیلی است.

کودکان و نوجوانان سهم چشمگیری در دنیای امروزی ایفا می‌نمایند، به نحوی که رشد و بقای هر جامعه وابسته به تربیت و پرورش صحیح آنان است. با توجه به این که دانش‌آموزان در زندگی روزانه تحصیلی، با انواع چالش‌ها، موانع و مؤلفه‌های روان‌شناختی مواجه می‌شوند، شناسایی عوامل مؤثر بر پایستگی تحصیلی به عنوان یک متغیر مهم در زمینه آموزش و یادگیری همواره یکی از حوزه‌های موردنظر پژوهشگران این عرصه بوده است. از این‌رو پژوهش حاضر درصدد این است که اثرات سرمایه‌های تحولی بیرونی را بر پایستگی تحصیلی بررسی کند. از طرفی همانطور که باورز و همکاران (۲۰۱۲) بیان کرده‌اند، مؤلفه‌های تحول مثبت جوانی، در یک پیوستگی مفید بین بافت و شخص به دست می‌آید و فردی که یک تحول مثبت دارد با امید به آینده در فعالیت‌های تحصیلی و اجتماعی درگیر می‌شود. با توجه به این تبیین‌های نظری و روابط مطرح شده در پیشینه پژوهشی که روابط دو متغیره بین سرمایه‌های تحولی، امید به تحصیل، درگیری تحصیلی و پایستگی تحصیلی را تایید کرده‌اند، پژوهش حاضر با رویکردی چند متغیره در پی بررسی رابطه سرمایه‌های تحولی بیرونی و پایستگی تحصیلی با بررسی نقش میانجی‌گرانه امید به تحصیل و درگیری تحصیلی می‌باشد.

## ۲. روش

### ۱-۲. جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

#### الف- جامعه و نمونه

پژوهش حاضر از لحاظ هدف جزء پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ روش در دسته مطالعات همبستگی و از نوع مدلسازی معادلات ساختاری است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دختر پایه ششم شهر مشهد بودند که در نیمسال دوم تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. مطابق با نظر میرز، گامست و گارینو<sup>۳</sup> (۱۳۸۹) پیشنهاد می‌کنند در پژوهش با رویکرد مدل‌یابی و تحلیل مسیر، نمونه‌ای با حجم حداقل ۵۰۰ نفر مناسب است. با در نظر گرفتن ده درصد نمونه بیشتر در صورت وجود ریزش یا ناقص بودن پرسشنامه‌ها، در پژوهش حاضر ۵۵۰ نفر دانش‌آموز با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند که از میان آنها ۴۷۱ نفر به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. معیارهای ورود به پژوهش شامل قرار داشتن در جامعه دانش‌آموزان دختر در حال تحصیل در پایه ششم؛ علاقه‌مند بودن به مشارکت در پژوهش و ساکن بودن در شهر مشهد و معیارهای خروج شامل داشتن معلولیت‌های جسمانی و ابتلا به بیماری‌های مزمن؛ مصرف دارو به خاطر وضعیت جسمانی و روانی و مخدوش یا ناقص بودن پرسشنامه‌ها بود.

#### ب- شیوه اجرای پژوهش

جهت جمع‌آوری داده‌ها، ابتدا معرفی‌نامه از دانشگاه تهران دریافت و به مدارس انتخاب‌شده در شهر مشهد مراجعه شد. در ادامه هدف از پژوهش مورد نظر به مسئولان ذی‌ربط توضیح داده شد و شفاف‌سازی‌های لازم به عمل آمد؛ سپس با موافقت مسئولان مدارس این فرصت در اختیار پژوهشگر قرار گرفت که فرم‌های اطلاع‌رسانی را پخش کرده و با دانش‌آموزانی که تمایل داشتند تا در تکمیل پرسشنامه شرکت کنند، صحبت شود و اطلاعات لازم در اختیار آن‌ها قرار گیرد. در مرحله بعد مبتنی بر ملاک‌های ورود و خروج پژوهش تعدادی دانش‌آموز انتخاب شدند و پرسشنامه‌ها به در اختیارشان قرار گرفت تا تکمیل نمایند.

1. Wang & Holcombe

2. Martínez et al.

3. Miser, Gumest, & Garino



## ۲-۲. ابزار سنجش

۲-۲-۱. **مقیاس پایداری تحصیلی (ABS):** این مقیاس توسط **مارتین و مارش (۲۰۰۸)** ساخته شده است. این مقیاس از ۶ گویه تشکیل شده است که در طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره قابل کسب در این مقیاس به ترتیب ۵ و ۲۰ می‌باشد. ضریب پایایی آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۸۰ است. گزارش شده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). **کریمی قرطمانی (۱۳۹۱)** پایایی این مقیاس را در ایران ۰/۸۷ به دست آورد. همچنین روایی آن را از طریق روایی ملاکی<sup>۲</sup> با استفاده از همبستگی آن با پرسشنامه اشتیاق تحصیلی بنتریج<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) ۰/۵۶ گزارش کرد (کریمی قرطمانی، ۱۳۹۱). **جعفری و عبدی زرین (۱۴۰۰)** ضریب پایایی آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۷۴ به دست آوردند. در پژوهش حاضر نیز پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

۲-۲-۲. **مقیاس سرمایه‌های تحولی (DAS):** در این پژوهش برای اندازه‌گیری سرمایه‌های تحولی از مقیاس سرمایه‌های تحولی **لفرت و همکاران<sup>۴</sup> (۱۹۹۸)** استفاده شد. این مقیاس برای سنجش دو مؤلفه‌ی سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی ایجاد شده است. هر کدام از مولفه‌های سرمایه‌های تحولی ۴ بخش را شامل می‌شود. در مجموع مقیاس سرمایه‌های تحولی هشت زیر مجموعه دارد. تعهد به یادگیری، ارزش‌های مثبت، شایستگی‌های اجتماعی و هویت مثبت ابعاد سرمایه‌های تحولی درونی یا شخصی هستند و حمایت، توانمندسازی، انتظارات و استفاده سازنده از زمان ابعاد سرمایه‌های بیرونی یا بافتی هستند. این مقیاس از ۵۸ گویه تشکیل شده است که بر اساس یک طیف چهار درجه‌ای لیکرت از هرگز یا بندرت (۱) تا همیشه یا بسیار زیاد (۴) نمره‌گذاری می‌شود. موسسه پژوهشی مینه‌سوتا<sup>۵</sup> (۲۰۰۵) **به نقل از رضایی و مرزبان (۱۳۹۷)** ضریب پایایی آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۸۱ و ضریب پایایی بازآزمایی آن را ۰/۷۹ گزارش کرده است. **لفرت و همکاران (۱۹۸۸)** بر روی این مقیاس تحلیل عاملی اکتشافی انجام دادند که منجر به شناسایی ۱۶ عامل شد. آنها تمام این ۱۶ عامل را در ۸ مولفه سرمایه‌های تحولی دسته‌بندی کردند. **رضایی و مرزبان (۱۳۹۷)** با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی روایی سازه<sup>۶</sup> این مقیاس را مطلوب گزارش کرده است. **دهقان حصار (۱۳۹۱)** بر روی این مقیاس تحلیل عاملی اکتشافی انجام داد و دو عامل سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی را شناسایی کرد. همچنین مقدار ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ را برای سرمایه‌های تحولی و ۰/۸۹ برای سرمایه تحولی بیرونی به دست آورد. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۰ به دست آمد.

۲-۲-۳. **پرسشنامه درگیری تحصیلی (AEQ):** پرسشنامه درگیری تحصیلی توسط **ریو (۲۰۱۳)** برای سنجش درگیری تحصیلی طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۷ سؤال است که ۴ مولفه درگیری رفتاری، عاملی، شناختی و عاطفی را می‌سنجد. به سوالات بر اساس طیف هفت درجه‌ای لیکرت از بسیار موافقم (۷) تا بسیار مخالفم (۱) نمره‌دهی می‌شود. پرسشنامه دارای نمره معکوس نمی‌باشد. با جمع کردن نمره هر یک از سؤالات نمره هر بعد به دست می‌آید و مجموع نمره‌های همه گویه‌ها نمره کل درگیری تحصیلی را به دست می‌دهد. **ریو (۲۰۱۳)** روایی پیش‌بین<sup>۷</sup> و سازه این پرسشنامه را مطلوب گزارش کرده است. **داتو و کینگ<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۸)** روایی سازه این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی بررسی و مناسب گزارش کردند. همچنین ضریب پایایی آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۷ و ضریب پایایی بازآزمایی را ۰/۶۷ به دست آوردند (**داتو و کینگ، ۲۰۱۸**). در پژوهش **رضانی و خامسان (۱۳۹۶)** روایی محتوایی<sup>۱۱</sup>، صوری<sup>۱۲</sup> و ملاکی<sup>۱۳</sup> این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است.

1. Academic Buoyancy Scale (ABS)
2. Criterion validity
3. Academic Awareness Questionnaire Pentridge
4. Developmental Asset Scale (DAS)
5. Leffert et al.
6. Minnesota Search Institute
7. Construct validity
8. Academic Engagement Questionnaire (AEQ)
9. Predictive validity
10. Datu, & King
11. Content validity
12. Face validity
13. Criterion validity

ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش رمضانی و خامسان (۱۳۹۶) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷۰ برآورد شد. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۵. به دست آمد.

**۲-۲-۴. مقیاس امید به تحصیل<sup>۱</sup> (AHS):** مقیاس امید به تحصیل توسط خرمایی و کمری (۱۳۹۶) در ایران تدوین و طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۷ سؤال و چهار زیرمقیاس امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی و امید به کسب شایستگی می‌باشد. نمره‌دهی به گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره گذاری می‌شود. گویه‌های ۶-۹-۱۰-۱۱-۱۳-۲۱-۲۴-۲۷ به صورت معکوس و بقیه گویه‌ها به صورت مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند. جهت سنجش پایایی مقیاس امید به تحصیل از روش همسانی درونی بین گویه‌ها و محاسبه ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس امید به کسب فرصت‌ها ۰/۹۰، امید به کسب مهارت‌های زندگی ۰/۹۰، امید به سودمندی مدرسه ۰/۸۰، امید به کسب شایستگی ۰/۷۶ و ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس امید به تحصیل نیز ۰/۹۴ به دست آمد، که بیانگر این است که مقیاس حاضر از پایایی مطلوبی برخوردار است (خرمایی و کمری، ۱۳۹۶) آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۷۶. به دست آمد.

### ۲-۳. تجزیه و تحلیل اطلاعات

داده‌های به دست آمده از نمونه پژوهش وارد نرم‌افزار شد و پس از آماده سازی داده‌ها از جمله حذف داده‌های پرت<sup>۲</sup> و مفقودی<sup>۳</sup> تحلیل‌ها انجام شد. از نرم‌افزارهای SPSS22 و AMOS 24 برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. روش‌های آمار توصیفی از جمله میانگین<sup>۴</sup>، انحراف معیار<sup>۵</sup>، بررسی ماتریس همبستگی<sup>۶</sup> و بررسی نرمال بودن شکل توزیع داده‌ها با ضرایب کجی<sup>۷</sup> و کشیدگی<sup>۸</sup> استفاده شد. همچنین به منظور آزمون مدل پژوهش از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد<sup>۹</sup>. همچنین روش بوت استرپینگ<sup>۱۰</sup> با ۵۰۰۰ نمونه بوت استرپ برای آزمون میانجی و بررسی اثر غیر مستقیم<sup>۱۱</sup> استفاده شد.

### ۳. یافته‌ها

#### ۳-۱. توصیف جمعیت‌شناختی

نمونه پژوهش حاضر ۴۷۱ دانش‌آموز دختر پایه ششم بودند، که از میان آن‌ها ۱۱۱ نفر (۲۳/۶ درصد) ۱۱ سال، ۲۶۱ نفر (۵۵/۴ درصد) ۱۲ سال و ۹۹ نفر (۲۱ درصد) ۱۳ سال سن داشتند. میانگین سنی افراد حاضر در نمونه ۱۱/۹۷ بود. در ادامه شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی، ضریب پایایی آلفای کرونباخ و ماتریس همبستگی گزارش شده است.

#### ۳-۲. شاخص‌های توصیفی

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

	۱	۲	۳	۴
۱. پایستگی تحصیلی	۱			
۲. درگیری تحصیلی	۰/۶۳**	۱		

1. Academic Hope Scale (AHS)
2. Outlier
3. Missing
4. Mean
5. standard deviation
6. Correlation Matrix
7. Skewness
8. Kurtosis
9. Structural Equation Modeling
10. Bootstrapping
11. Indirect effect

			۰/۴۵**	۰/۵۸**	۳. امید به تحصیل
۱	۰/۴۴**	۰/۶۰**	۰/۵۲**	۰/۶۰**	۴. سرمایه‌های تحولی بیرونی
۷۵/۲۷	۱۰۹/۳۷	۱۰۳/۸۹	۲۳/۱۸		میانگین
۱۱/۶۶	۱۶/۸۵	۱۴/۲۰	۴/۸۴		انحراف معیار
-۰/۸۳	-۱/۰۷	-۱/۴۹	-۰/۸۷		کجی
۰/۳۵	۲/۰۶	۲/۴۶	۰/۶۰		کشیدگی
۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۸۲		آلفای کرونباخ

\*\* $p < 0.01$

مطابق جدول ۱ همبستگی میان تمامی متغیرهای پژوهش مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد. باتوجه به اینکه مقدار قدر مطلق کجی کمتر از ۲ و کشیدگی کمتر از ۷ است نشان‌دهنده نرمال بودن داده‌ها است و می‌توان گفت داده‌ها پیش‌فرض نرمال بودن توزیع برای انجام مدلسازی معادلات ساختاری را برآورده می‌کنند (گئورگ و مالری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰؛ هیر و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). دیگر پیش‌فرض‌های مدل سازی معادلات ساختاری نیز مورد بررسی قرار گرفت و یافته‌ها نشان داد توزیع چندمتغیری نیز نرمال می‌باشد. همچنین پیش‌فرض عدم هم‌خطی چندگانه<sup>۳</sup> بین متغیرهای پیش‌بین در مدل با استفاده از دو آماره عامل تورم واریانس<sup>۴</sup> و تولرنس<sup>۵</sup> بررسی شد که نتایج آن در جدول ۲ گزارش شده است. با توجه به این که مقدار عامل تورم واریانس برای تمام متغیرها کمتر از ۲ و مقدار تولرنس بیش‌تر از ۰/۲ است، نشان می‌دهد که بین متغیرهای پیش‌بین هم‌خطی وجود ندارد.

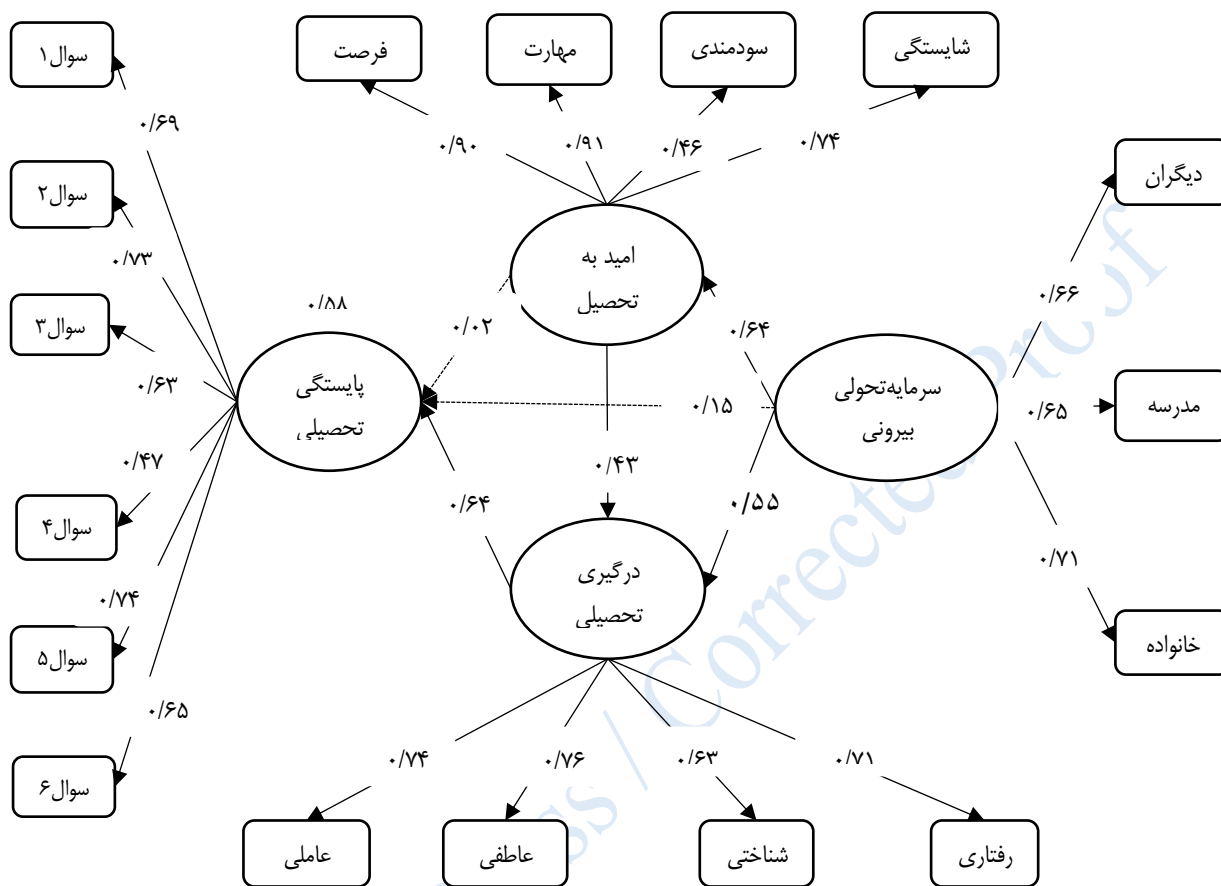
#### جدول ۲. شاخص‌های هم‌خطی چندگانه

Tolerance	VIF	متغیر
۰/۶۶	۱/۵۳	امید به تحصیل
۰/۵۲	۱/۹۴	درگیری تحصیلی
۰/۶۲	۱/۶۱	سرمایه تحولی بیرونی

#### ۳-۳. بررسی مدل ساختاری

به منظور آزمون نقش میانجی‌گری درگیری تحصیلی و امید به تحصیل در رابطه بین سرمایه تحولی بیرونی و پایستگی تحصیلی از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. نمودار ۱ نتایج آزمون مدل پیشنهادی پژوهش را نشان می‌دهد.

1. George & Mallery
2. Hair et al.
3. Multicollinearity
4. Variance Inflation Factor (VIF)
5. tolerance



### نمودار ۱. مدل پژوهش

با توجه به سه شاخص برازش از جمله شاخص‌های برازش مدل مقتصد، شاخص‌های برازش مدل مطلق و شاخص‌های برازش مدل تطبیقی، ترجیحاً حداقل یک شاخص از این سه در جهت بررسی نیکویی برازش گزارش می‌شود (میرز و همکاران، ۱۴۰۱). شاخص‌های آماری رایج‌تر در برازش مدل از جمله شاخص‌های برازش مطلق، آماره مجذور خی<sup>۲</sup> ( $\chi^2$ )، شاخص‌های برازش مقتصد شامل ریشه میانگین مربعات خطای برآورد<sup>۲</sup> (RMSEA)، شاخص نسبت مجذور خی به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ ) و ریشه میانگین مربعات باقیمانده<sup>۳</sup> (SRMR) و شاخص‌های برازش تطبیقی شامل شاخص برازش تطبیقی<sup>۴</sup> (CFI)، شاخص نیکویی برازش<sup>۵</sup> (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده<sup>۶</sup> (AGFI) و شاخص توکر و لویس<sup>۷</sup> (TLI) و در انتها شاخص تطبیقی بنتلر - بونت<sup>۸</sup> (NFI) محاسبه شدند (افروخته و همکاران، ۱۳۹۸).

<sup>1</sup> Chi-square

<sup>2</sup> Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

<sup>3</sup> root Mean Square Residual (SRMR)

<sup>4</sup> comparative Fit Index (CFI)

<sup>5</sup> goodness of Fit Index (GFI)

<sup>6</sup> adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

<sup>7</sup> Tucker-Lewis index (TLI)

<sup>8</sup> normed Fit Index (NFI)

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

شاخص نیکویی برازش	مقدار	مقدار مجاز: برازش	وضعیت برازش
$\chi^2$	۲۸۸/۳۵	—	—
df	۱۱۲	—	—
$\chi^2/df$	۲/۵۸	کمتر از ۳	خوب
RMSEA	۰/۰۶	کمتر از ۰/۰۸	خوب
GFI	۰/۹۳	بیشتر از ۰/۹	خوب
AGFI	۰/۹۱	بیشتر از ۰/۹	خوب
CFI	۰/۹۵	بیشتر از ۰/۹	عالی
TLI	۰/۹۴	بیشتر از ۰/۹	خوب
NFI	۰/۹۲	بیشتر از ۰/۹	خوب
SRMR	۰/۰۴۵	کمتر از ۰/۰۶	عالی

جدول ۳ شاخص‌های برازش مدل و وضعیت برازش را نشان می‌دهد. با توجه به شاخص‌های برازش مدل پژوهش و مقایسه آن‌ها با مقادیر قابل قبول، می‌توان نتیجه گرفت که مدل دارای برازش مناسب و مطلوبی است.

جدول ۴. ضرایب مسیر مستقیم مدل

P_value	T_value	خطای استاندارد	ضریب غیر استاندارد	ضریب استاندارد (β)	مسیر
۰/۱۹۹	۱/۲۸۵	۰/۰۱۷	۰/۰۲۲	۰/۱۵۴	سرمایه تحولی ← پایداری تحصیلی
<۰/۰۰۱	۱۰/۵۰۶	۰/۰۴۸	۰/۵۰۷	۰/۶۴۴	سرمایه تحولی ← امید به تحصیل
<۰/۰۰۱	۷/۳۷۴	۰/۰۲۵	۰/۱۸۶	۰/۵۴۹	سرمایه تحولی ← درگیری تحصیلی
<۰/۰۰۱	۶/۹۹۵	۰/۰۲۶	۰/۱۸۴	۰/۴۲۹	امید به تحصیل ← درگیری تحصیلی
۰/۸۴۵	-۰/۱۹۵	۰/۰۱۶	-۰/۰۰۳	-۰/۰۱۶	امید به تحصیل ← پایداری تحصیلی
<۰/۰۰۱	۴/۰۴۸	۰/۰۶۸	۰/۲۷۴	۰/۶۳۹	درگیری تحصیلی ← پایداری تحصیلی

با توجه به جدول ۴ ضریب مسیر مستقیم سرمایه تحولی به درگیری تحصیلی ( $\beta = 0.549, p < 0.001$ ) و سرمایه تحولی به امید به تحصیل ( $\beta = 0.644, p < 0.001$ ) معنادار است. ولی ضریب مسیر مستقیم سرمایه تحولی به پایداری تحصیلی ( $\beta = 0.154, p = 0.199$ ) و ضریب مسیر مستقیم امید به تحصیل به پایداری تحصیلی ( $\beta = -0.016, p = 0.845$ ) معنادار نیست. همچنین ضریب مسیر مستقیم امید به تحصیل به درگیری تحصیلی ( $\beta = 0.429, p < 0.001$ ) و ضریب مسیر مستقیم درگیری تحصیلی به پایداری تحصیلی ( $\beta = 0.639, p < 0.001$ ) معنادار است. علاوه بر اثرات مستقیم در مدل معادلات ساختاری، می‌توانیم اثرات غیر مستقیم را نیز بررسی کنیم. در جدول ۵ ضرایب مسیر غیرمستقیم برای رابطه پایداری تحصیلی با سرمایه تحولی با واسطه‌گری درگیری تحصیلی و امید به تحصیل با روش بوت استرپ با ۵۰۰۰ نمونه‌گیری گزارش داده شده است.

جدول ۵. ضرایب مسیر غیرمستقیم مدل

نتیجه	بوت استرپ				مسیر
	p-value	حد بالا	حد پایین	خطای استاندارد	
معنادار نیست	۰/۹۰۷	۰/۰۲۰	-۰/۰۲۷	۰/۰۱۲	سرمایه های تحولی ← درگیری تحصیلی ← پایداری تحصیلی

سرمایه های تحولی ← امید به تحصیل ←	۰/۰۵۱	۰/۰۲۱	۰/۰۳۳	۰/۱۰۷	۰/۰۰۱	معنادار است
پایستگی تحصیلی						
سرمایه های تحولی ← امید به تحصیل ←	۰/۰۲۶	۰/۰۱۲	۰/۰۰۹	۰/۰۵۹	۰/۰۰۲	معنادار است
درگیری تحصیلی ← پایستگی تحصیلی						

با توجه به ضرایب مسیر غیرمستقیم در جدول ۵، اثر غیرمستقیم سرمایه تحولی به پایستگی تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی معنادار نیست. اثر غیرمستقیم سرمایه تحولی به پایستگی تحصیلی از طریق امید به تحصیل معنادار است. همچنین اثر غیرمستقیم سرمایه تحولی بر پایستگی تحصیلی از طریق امید به تحصیل و سپس درگیری تحصیلی معنادار است. با توجه به این که با وارد شدن دو متغیر امید به تحصیل و درگیری تحصیلی به مدل به عنوان میانجی، اثر مستقیم سرمایه‌های تحولی به پایستگی تحصیلی معنادار نیست، نتیجه می‌گیریم که این دو متغیر به طور کامل رابطه بین سرمایه‌های تحولی و پایستگی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی درگیری تحصیلی و امید به تحصیل در رابطه بین سرمایه‌های تحولی بیرونی و پایستگی تحصیلی بود. یافته‌ها نشان داد ضریب مسیر مستقیم سرمایه‌های تحولی به درگیری تحصیلی و امید به تحصیل معنادار است. این یافته با پژوهش‌های رضایی و مرزبان و همکاران (۱۴۰۰)، زینعلی و همکاران (۱۳۹۹)، گلستانه و همکاران (۱۳۹۶)، شریف موسوی (۱۳۹۳)، زو و همکاران (۲۰۲۲)، پاشاک و همکاران (۲۰۱۴) و کارلیزل (۲۰۱۱) همسو است. در ارتباط با معناداری این رابطه می‌توان چنین تبیین کرد که سرمایه تحولی و درگیری تحصیلی، از جمله عوامل تأثیرگذار در برنامه‌ریزی و اقدامات مناسب آموزشی است و می‌تواند در طراحی برنامه درسی به منظور ایجاد اشتیاق و تعهد کمک‌کننده باشد (بالن و همکاران، ۲۰۱۲). سرمایه تحولی به مثابه نیروی تجدید بخش روانی عمل می‌کند. امید و خوش بینی می‌توانند نگرش و دیدگاه فرد را نسبت به خودش در جهت مثبت تغییر دهند و به هم‌افزایی بعد روانی و اجتماعی وی منجر شوند. دانش‌آموز با سطح بالایی خوش بینی و امید، نگرش بهتر و مساعدتری به انتظارات و دستیابی به آن را خواهد داشت (گلستانه و همکاران، ۱۳۹۶) مطابق با نظریه خود تنظیمی بندورا، انتظار پیامدهای مطلوب موجب می‌شود افراد تلاششان را برای به تحقق اهداف پیشین مضاعف کنند. این باور که فرد موفق خواهد شد به بیش آموزی و اینکه فرد شکست خواهد خورد به کم آموزی منجر می‌شود. بنابراین می‌توان گفت بعد بیرونی سرمایه‌های تحولی به عنوان تجارب مثبتی به شمار می‌روند که کودکان، نوجوانان و افراد جوان از مردم و اجتماع خود، در زندگی روزمره کسب می‌کنند (اسکندری و همکاران، ۱۴۰۰). از این رو زمانی که سرمایه‌هایی نظیر حمایت، توانمندسازی، مرزها و انتظارات و استفاده سازنده از زمان (ویوم و همکاران، ۲۰۲۱) بیشتر باشند به احتمال زیاد امید نیز رشد می‌کند (آدامز و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین بر این اساس نوجوانانی که سرمایه تحولی بیشتری همچون تعهد به یادگیری را داشته باشند، بیشتر در راستای ارتقای توانمندی‌های آموزشی و روانی گام برمی‌دارند و به احتمال قوی درگیری تحصیلی بیشتری از خود نشان می‌دهند (رضایی و مرزبان و همکاران، ۱۴۰۰)، همچنین دانش‌آموزانی که از امید به تحصیل بیشتری برخوردار هستند با در نظر داشتن اهداف متعدد و طراحی مسیرهای مختلف و تلاش برای دستیابی به آن‌ها، فعالانه در امر تحصیل درگیر می‌شوند و علاقه و انگیزه بیشتری برای ادامه تحصیل نشان می‌دهند. در نتیجه کمتر درگیر رفتارهای مخربی چون گریز از مدرسه و بیزاری تحصیلی می‌شوند. از این رو، می‌توان امید به تحصیل را به عنوان یک نیروی انگیزشی قوی در نظر گرفت که به سازش بیشتری افراد با تحصیل و مدرسه منجر می‌شود (سپهرنوش مرادی و حجازی، ۱۳۹۷).

از سوی دیگر طبق یافته‌ها ضریب مسیر مستقیم امید به تحصیل به درگیری تحصیلی و درگیری تحصیلی به پایستگی تحصیلی معنادار است. این یافته با پژوهش‌های وطن‌دوست و بیرانی (۱۴۰۱)، وزیر مهر و سلیمی (۱۴۰۰)، خالق‌خواه و کریمیان‌پور (۱۳۹۹)، فخاریان و همکاران (۱۳۹۹)، مارتینز و همکاران (۲۰۱۹) و مارکز و همکاران (۲۰۱۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، پژوهشگران بر این باورند که امید برای مقابله با مشکلات و برای سلامت روان انسان ضروری می‌باشد لذا می‌توان

نتیجه گرفت که امید در عرصه تحصیلی برای دانش‌آموزان یک نیاز اساسی است و زمینه را برای درگیری و مشارکت آنان فراهم می‌آورد (وزیری مهر و سلیمی، ۱۴۰۰). همچنین افراد امیدوارتر نسبت به کسانی که امید کمتری دارند، از تفکرات مثبت، عزت نفس و اعتماد به نفس بیشتری برخوردارند و امید با بسیاری از حیطه‌های زندگی رابطه دارد. لذا دانش‌آموزان دارای سطوح بالاتر امیدواری هستند، بیشتر بر هدف‌های خود متمرکز می‌شوند و از انگیزه بیشتری نسبت به هم‌تایان خود برخوردارند (وطن‌دوست و پیرانی، ۱۴۰۱). طبق نتیجه وانگ و لی<sup>۱</sup> (۲۰۲۱) دانش‌آموزان درجات مختلفی از درگیری تحصیلی را نشان می‌دهند که با همکاری آن‌ها در ساخت مشترک زمینه ارزیابی خود تنظیمی یادگیری خود مشخص می‌شود. بنابراین تفاوت‌های فردی بر تعامل کارگزاری آن‌ها از نظر رفتار متقابل و فعالانه تأثیر می‌گذارد و فعال بودن دانش‌آموز در تنظیم احساسات، شناخت و اعمال خود به آن‌ها کمک می‌کند تا به امید بیشتری برسند. از سوی دیگر درخصوص ارتباط درگیری تحصیلی با پایداری تحصیلی نیز می‌توان بیان کرد درگیری تحصیلی به عنوان کیفیت تلاشی که فراگیران صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند تعریف کرده‌اند. لذا افرادی که در یادگیری درگیر می‌شوند، در تکالیف، فعالیت‌ها و تجارب نیز درگیر می‌شوند که منجر به یادگیری و پایداری می‌شود (مارتینز و همکاران، ۲۰۱۹). از این رو کار اصلی نظام تربیتی که محصلین را تشویق کند تا منابع درونی خود انرژی، وقت و توجه را به روی تکالیف و فعالیت‌های درسی سرمایه‌گذاری کنند، افزایش درگیری و به دنبال آن پایداری است. چراکه پایداری فرایند مقابله و سازگاری موفقیت آمیز در برابر شرایط چالش برانگیز و تهدید کننده زندگی است. به عبارتی نوعی سازگاری مثبت در برابر شرایط ناگوار است و ایجاد تقویت آن در انسان‌ها بالاخص از زمان کودکی تأثیر بسزایی در سازگاری با شرایط مختلف زندگی و سلامت روان دارد. بنابراین یک فرد پایسته موفقیت ناگوار را به شیوه مثبت تری پردازش می‌کند و خود را برای رویایی با آن توانمند قلمداد می‌کند (زینعلی و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین در پژوهش فخاریان و همکاران (۱۳۹۹) نشان داده شد که درگیری تحصیلی به طور معناداری پایداری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر، عدم معناداری ضریب مسیر مستقیم سرمایه‌های تحولی به پایداری تحصیلی و مسیر امید به تحصیل به پایداری تحصیلی بود. بنابراین با افزایش سرمایه تحولی بیرونی و امید تحصیلی، پایداری تحصیلی افزایش نمی‌یابد. این یافته با پژوهش‌های زینعلی و همکاران (۱۳۹۹)، و شهبازی و همکاران (۲۰۲۰) همسو نیست. در زمینه عدم معناداری این فرضیه می‌توان چنین گفت که کسانی که از سرمایه تحولی برخوردارند، هویت مثبت دارند، زندگی خویش را هدفمند می‌داند و فرد هدفمند به فعالیت‌ها و رویدادهای زندگی علاقه نشان می‌دهد و به شکل مؤثر با آن‌ها برخورد می‌کند. اما این موارد به تنهایی برای پیمودن مسیر تحصیلی موفق کفایت نمی‌کند و برای به دست آوردن پایداری تحصیلی شایستگی‌هایی از قبیل اعتماد، بهزیستی، انگیزش، جهت‌گیری، ارتباط و مدیریت تنش نیاز است که به عنوان یک عامل محافظت‌کننده از ویژگی‌های شخصیتی افراد عمل نماید (مظلومی و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین طبق یافته‌ها اثر مستقیم امید تحصیلی بر پایداری تحصیلی معنادار نیست. بنابراین با افزایش امید به تحصیل، پایداری تحصیلی افزایش نمی‌یابد. این یافته همسو با پژوهش‌های خالق‌خواه و کریمی‌پور (۱۳۹۹)، سپهرنوش مرادی و حجازی (۱۳۹۷) و هارتانتو و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) نیست. در تبیین عدم ارتباط بین این دو متغیر می‌توان گفت دانش‌آموز پایسته دانش‌آموزی است که علی‌رغم شرایط و وقایع استرس‌زا بتواند عملکرد تحصیلی خوبی داشته باشد و این امر تحت تأثیر امید به تحصیل قرار نمی‌گیرد. همچنین طبق چرخه نظری پایداری تحصیلی ابعاد سازگاری شناختی، ابعاد سازگاری رفتاری، ابعاد سازگاری شناختی و ابعاد سازگاری رفتاری در این فرایند دخیل هستند و این مولفه‌ها با امید به تحصیل مطابقت ندارند.

در نهایت طبق یافته‌ها اثر غیرمستقیم سرمایه‌های تحولی به پایداری تحصیلی از طریق امید به تحصیل به تنهایی و همچنین از طریق امید به تحصیل و سپس درگیری تحصیلی معنادار است. این یافته با پژوهش‌های زینعلی و همکاران (۱۳۹۹)، آزادیان بجنوردی و همکاران (۱۳۹۹)، ویوم و همکاران (۲۰۲۱) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت پژوهش زینعلی و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد که افزایش سرمایه‌های تحولی منجر به افزایش امید به تحصیل و پایداری تحصیلی می‌شود. در نتیجه زمانی که افراد برای آنچه که می‌خواهند یاد بگیرند، تمایل درونی و هدف داشته باشند، تکالیف مورد نظر از ارزش برخوردار است. از

1. Wang & Lee  
2. Hartanto et al.

این رو پایداری بیشتر در کنترل موقعیت و جلوگیری از دخالت عوامل نامطلوب درونی و بیرونی همچون یاس و ناامیدی، خستگی و عوامل هیجانی دارند. بنابراین دانش آموزانی که توانایی درک و ابراز حالات و هیجانات خود دارند و می دانند که چگونه و چه وقت احساساتشان را بیان کنند، می توانند به گونه ای کارآمد درصدد مقابله با فشارهای زندگی و سرانجام حل مسأله گام بردارند، نگرش مثبت و احساس رضامندی از زندگی داشته باشند و از بسیاری از تنش ها، اضطراب ها و عملکردهای نامطلوب اجتماعی در امان بمانند و امید به تحصیل خود را افزایش دهند (ویوم و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین دانش آموزانی که دارای امیدواری بیشتری هستند، بیشتر بر هدف های خود متمرکز می شوند و انگیزه بیشتری نسبت به هم تایان خود برخوردارند. این افراد دارای پشتکار و عزم جدی در انجام فعالیت ها هستند زیرا معتقدند که تلاش به پیشرفت و رضایت آنها منجر می شود به عبارت دیگر امید یک نیروی روانشناختی مثبت، انگیزشی را در افراد به وجود می آورد که آن ها را برای رسیدن به موفقیت تشویق می کند و سبب تلاش بیشتر آنها برای دستیابی به موفقیت می شود. نتایج صدوقی و حسام پور (۱۳۹۸) نشان داد که بین امید به تحصیل و پایداری تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. از سوی دیگر درگیری و مشارکت دانش آموزان در فعالیت های تحصیلی و کنار آمدن با چالش ها و موانع تحصیلی نیازمند باورهای خوش بینانه و واقع گرایانه است. بنابراین زمانی که روابط دانش آموز با خانواده، دوستان و دیگران مهم بر مبنای حمایت عاطفی از رفتارهای مستقلانه آنها باشد، از این رو ارضای نیازهای اساسی روانشناختی در آنها تسهیل شده و منجر به شکل گیری امید و درگیری تحصیلی برای آنها می شود (زو و همکاران، ۲۰۲۲). بنابراین مدل پیشنهادی پژوهش برآزش خوبی دارد و امید به تحصیل و درگیری تحصیلی رابطه بین سرمایه های تحولی بیرونی و پایداری تحصیلی را به طور کامل میانجی گری می کند.

از محدودیت های این پژوهش می توان به موارد زیر اشاره کرد: عدم کنترل متغیرهای جمعیتی و شخصیتی گروه نمونه، عدم استقبال و همکاری برخی از دانش آموزان جهت پاسخ گویی به پرسشنامه های پژوهش و زیاد بودن سؤالات پرسشنامه. لذا با استفاده از مشاهده و مصاحبه می توان با دقت بیشتری متغیرهای پژوهش را بررسی کرد. پیشنهاد می شود که مسئولان وزارت آموزش و پرورش کشور، دروس مربوط امید به تحصیل و سرمایه های تحولی بیرونی را در برنامه درسی فراگیران بگنجانند تا متناسب با ظرفیت و شرایط سنی و تحصیلی آنها، رشد مهارت ها و صلاحیت های هیجانی در آنها صورت گیرد. همچنین دعوت از محققان، جهت آشکار نمودن تفاوت های ساختاری موجود با توجه به فرهنگ ایران زمین، دعوتی شایسته است.

## ۵. ملاحظات اخلاق پژوهش

در پژوهش حاضر برخی ملاحظات اخلاقی از جمله کسب رضایت آگاهانه، شفاف سازی و بیان کامل اهداف پژوهش، توضیح چگونگی اجرای پژوهش، داوطلبانه بودن شرکت در پژوهش و رازداری و محرمانه بودن اطلاعات ارائه شده توسط شرکت کنندگان رعایت شده است.

## ۶. تقدیر و تشکر و حمایت مالی

بدینوسیله از مسئولین اداره آموزش و پرورش شهر مشهد، مدارس ابتدایی همکاری کننده در روند اجرای مطالعه و دانش آموزانی که در این پژوهش شرکت کردند صمیمانه سپاسگزاری می گردد. پژوهشگران از حمایت هیچ سازمانی برای انجام پژوهش حاضر استفاده نکرده اند.

## ۷. تعارض منافع

تعارض منافع وجود ندارد.



## منابع

- اسکندری، ن.، مکتبی، غ. ح.، و آتش افروز، ع. (۱۴۰۰). بررسی رابطه‌ی علی سرمایه‌های تحولی و بهزیستی روان‌شناختی با میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی در دانش‌آموزان دختر. *مشاوره کاربردی*، ۱۱(۱)، ۷۹-۱۰۰.  
[https://jac.scu.ac.ir/article\\_16932.html](https://jac.scu.ac.ir/article_16932.html)
- اسکندری، ن.، و صدوقی، م. (۱۳۹۹). رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی و درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌گری انگیزش درونی. *مجله رویش روانشناسی*، ۹(۱۲)، ۳۳-۲۳.  
<http://frooyesh.ir/article-1-2398-fa.html>
- افروخته، گ.، عارفی، م.، و کاکابرایی، ک. (۱۳۹۸). الگوی معادلات ساختاری ویژگی‌های شخصیتی و کیفیت زندگی و امیدبه‌زندگی با میانجی‌گری تنظیم هیجانی در بیماران قلبی. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۹، ۲۵-۱۵.  
<http://jdisabilstud.org/article-1-1426-fa.html>
- آزادیان بجنوردی، م.، بختیارپور، س.، مکوندی، ب.، و احتشام زاده، پ. (۱۳۹۹). سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی و بهزیستی تحصیلی: نقش واسطه‌ای پایستگی تحصیلی. *روانشناسی تحولی: دانش‌آسان ایرانی*، ۱۶(۶۴)، ۴۳۶-۴۲۶.  
<https://sanad.iau.ir/Journal/jip/Article/1055142>
- جعفری، ز.، و عبدی‌زرین، س. (۱۴۰۰). رابطه اشتیاق تحصیلی، هویت تحصیلی و پایستگی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۷(۴۴)، ۱۲۲-۱۰۳.  
<https://doi.org/10.22111/jeps.2022.6672>
- حیدریانی، ل.، قدم پور، ع.، و عباسی، م. (۱۴۰۱). رابطه علی جو مدرسه و رفتارهای تسهیل‌کننده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور با میانجی‌گری درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان. *روانشناسی*، ۱۱(۱)، ۹۲-۱۰۲.  
<http://frooyesh.ir/article-1-3188-fa.html>
- خالق خواه، ع. و کریمیان پور، غ. (۱۳۹۹). تحلیل نقش میانجی امید به تحصیل در رابطه بین حمایت تحصیلی و اشتیاق به تحصیل در بین دانش‌آموزان. *فصلنامه‌ی علمی روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۹)، ۵۰-۶۷.  
[https://jisp.uma.ac.ir/article\\_1064.html](https://jisp.uma.ac.ir/article_1064.html)
- خرمایی، ف. و کمبری، س. (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل. *فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۱)، ۳۵-۱۵.  
<https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2017.9549.1284>
- دهقان حصار، م. (۱۳۹۱). *رابطه‌ی سرمایه‌های تحولی و خودتنظیم با هویت اخلاقی در دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان* [پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران].
- رضایی ورمزیار، م. ع.، سعدی پور، ا.، ابراهیمی قوام، ص.، و دلاور، ع. (۱۴۰۰). تاثیر حمایت اجتماعی ادراک‌شده، سرمایه‌های تحولی و روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان: آزمون الگوی مفهومی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۷(۲)، ۸۵-۱۰۸.  
<http://qjoe.ir/article-1-3125-fa.html>
- رضایی ورمزیار، م. ع. (۱۳۹۷). رابطه بین حمایت‌های اجتماعی ادراک‌شده با بهزیستی روان‌شناختی: نقش واسطه‌ای سرمایه‌های تحولی. *روانشناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵(۵۸)، ۱۷۵-۱۸۸.  
[https://jip.stb.iau.ir/article\\_664390.html](https://jip.stb.iau.ir/article_664390.html)
- رضایی ورمزیار، م. ع.، سعدی پور، ا.، ابراهیمی قوام، ص.، دلاور، ع.، و اسدزاده، ح. (۱۳۹۷). الگوی ساختاری نقش میانجی سرمایه‌های تحولی درونی و سرمایه روان‌شناختی در پیوند بین سرمایه‌های تحولی بیرونی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. *مطالعات آموزش و آموزشگاهی*، ۷(۱۸)، ۳۷-۹.  
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.2423494.1397.7.1.1.5>
- رضایی، م.، و خامسان، ا. (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳ با معرفی درگیری عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۸(۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴.  
<https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555>
- زینعلی، ش.، اکبری، ب.، صادقی، ع.، مقتدر، ل. (۱۳۹۹). مدل ساختاری رابطه سرمایه‌های تحولی، امید به تحصیل با بهزیستی تحصیلی، بازدارنده رفتاری با میانجی‌گری پایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان داوطلب ورود به دانشگاه‌ها. *نشریه سلامت اجتماعی*، ۸(۱)، ۱-۱۲.  
<https://doi.org/10.22038/mjms.2021.19336>

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

<https://doi.org/10.22055/psy.2019.25139.2024>

شریف موسوی، ف. (۱۳۹۳). سرمایه‌های تحولی و درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

صدوقی، م.، و حسام‌پور، ف. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای شادکامی در رابطه میان امید و خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی.

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1398.8.9.21.3>. ۳۰-۲۱، ۹/۸، ۳۰-۲۱.

فخاریان، ج.، یعقوبی، ا.، زرغام حاجبی، م.، و محقق، ح. (۱۳۹۹). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۲۳(۲)، ۲۳۹۱-۲۴۰۱.

<https://doi.org/10.22038/mjms.2020.16166>

کریمی قرطمانی، م. (۱۳۹۱). رابطه پایداری با ادراک خود و فراشناختی دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

<https://elmnet.ir/doc/10562137-53711>

گلستانه، م.، سلیمانی، ل.، و دهقانی، ی. (۱۳۹۶). رابطه سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی: با نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی. *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۴(۴)، ۱۲۷-۱۵۰.

<https://doi.org/10.22055/psy.2017.17909.1534>

میرز، ل.، گامست، گ. و گارینو، ا.ج. (۱۴۰۱). پژوهش چندمتغیری کاربردی. (ترجمه: حسن پاشاشرفی، ولی‌الله فرزاد، سیمین دخت رضاخانی، حمیدرضا حسن آبادی، بلال ایزاندو، و مجتبی حبیبی). تهران: انتشارات رشد.

<https://www.adinehbook.com/gp/product/9642802807>

وزیری مهر، ع.، و سلیمی، س. (۱۴۰۰). مدل‌یابی ساختاری تاثیر امید تحصیلی بر درگیری تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۴)، ۶۲-۷۳.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6669>

وطن دوست، ر.، و پیرانی، ذ. (۱۴۰۱). پیش‌بینی میزان امید به تحصیل بر اساس درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان. *نشریه مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی*، ۵(۳)، ۸۵-۹۱.

[https://shij.ir/asscs/upload/asscs/Content/010901\\_08/09-ASSCS-No21-83749.pdf](https://shij.ir/asscs/upload/asscs/Content/010901_08/09-ASSCS-No21-83749.pdf)

Adams, B. G., Wium, N., & Abubakar, A. (2019). Developmental assets and academic performance of adolescents in Ghana, Kenya, and South Africa. *In Child & Youth Care Forum*, 48(2), 207-222. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9480-z>

Afrookhteh, G., Arefi, M., Kakabarayee, K. (2019). Structural Equation Modeling of Personality Traits, Quality of Life and Life Expectancy, *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 9, 5. <http://jdisabilstud.org/article-1-1426-en.html> (in Persian)

Azadian Bojnordi, M., Bakhtiarpour, S., Makvandi, B., Ehteshamzadeh, P. (2020). Internal and External Developmental Assets and Academic Well-Being: The Mediating Role of Academic Buoyancy, *Developmental Psychology*, 16(64), 426-436. <https://sanad.iau.ir/journal/jip/Article/676236?jid=676236> (In Persian)

Balon, S., Lecoq, J. & Rime, B. (2012). Passion and personality: Is passionate behavior a function of personality. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 63(1), 59-65. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.06.001>

Benson, P. L. (2006). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Schmid, K. L., Napolitano, C. M., Minor, K., & Lerner, J. V. (2012). Relationships with important no parental adults and positive youth development: An examination of youth self-regulatory strengths as mediators. *Research in human development*, 9(4), 298-316. <https://doi.org/10.1080/15427609.2012.729911>

- Bryce, C. I., Alexander, B. L., Fraser, A. M., & Fabes, R. A. (2020). Dimensions of hope in adolescence: Relations to academic functioning and well-being. *Psychology in the Schools, 57*(2), 171–190. <https://doi.org/10.1002/pits.22311>
- Carlisle, M. (2011). Healthy relationships and building developmental assets in middle school students. *Canadian Journal of Education, 34*(3), 18-32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/348>
- Collie, R. J., Ginns, P., Martin, A. J., & Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effects on learning strategies: An investigation of English-and Chinese-speaking Australian students. *Educational Psychology, 37*(8), 947-964. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1291910>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.007>
- Dehghan Hasar, M. (2012). *The relationship between developmental assets and self-regulation with moral identity in female first-grade high school students [Master's thesis, Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran]*. (in Persian)
- Delas, Y., Lafrenière, M. A., Fenouillet, F., Paquet, Y., & Martin-Krumm, C. (2017). Hope, perceived ability, and achievement in physical education classes and sports. *Journal of Physical Education and Sport, 17*(1), 198-210. 13. <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2017.01030>
- Eskandari, N., Sadoughi, M. (2021). The relationship between psychological basic needs and academic engagement by considering the mediating role of intrinsic motivation, *Rooyesh-e-Ravanshenasi, 9*(12), 23-32. <http://frooyesh.ir/article-1-2398-en.html> (In Persian)
- Eskandary, N., Maktabi, G.H., Atashafrouz, A. (2021). Investigating of a causal relationship of developmental assets and psychological well-being mediating psychological capital in high school female students, *Journal of Applied Counseling, 11*(1), 79-100. [https://jac.scu.ac.ir/article\\_16932.html?lang=en](https://jac.scu.ac.ir/article_16932.html?lang=en) (In Persian)
- Fakharian, J., Yaghoobi, A., Zargham Hajebi, M., & Mohagheghi, H. (2020). Predicting Academic Buoyancy based on Family Emotional Climate, Academic Engagement, and Academic Self-Efficacy, *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences, 63*(2), 2391-2401. <https://doi.org/10.22038/mjms.2020.16166> (In Persian)
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences, 37*, 210–216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022>
- Fong, C. J., & Kim, Y. W. (2021). A clash of constructs? Re-examining grit in light of academic buoyancy and future time perspective. *Current Psychology, 40*(4), 1824-1837. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0120-4>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gallagher, M. W., Marques, S. C., & Lopez, S. J. (2017). Hope and the academic trajectory of college students. *Journal of Happiness Studies, 8*(2), 341-352. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9727-z>
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update*, (10th ed). Boston: Pearson
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25*(2), 166–178. <https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.2.166>
- Golestaneh, M., Soleimani, L., Dehghni, Y. (2017). Relationship between Developmental Assets and Academic Achievement: Mediating Role of Psychological Capital, *Journal of Psychological Achievements, 24*(1), 127-150. <https://doi.org/10.22055/psy.2017.17909.1534> (In Persian)
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010) *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Educational International.
- Hansen, M. J., Trujillo, D. J., Boland, D. L. & Mac Kinnon, J. L. (2014). Overcoming obstacles and academic hope: An examination of factors promoting effective academic success strategies.

- Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 16(1) 49-71.  
<https://doi.org/10.2190/CS.16.1.c>
- Hartanto, D., Kartadinata, S., & Ilfiandr, A. (2019). The Uniqueness of Students' Academic Hope in Indonesia. *Nternational Journal of Scientific & Technology Research*, 8(4), 107-112.  
[ResearchGate](#)
- Heidaryani, L., Ghadampour, E., & Abasi, M. (2022). the causal relationship between school atmosphere and health-centered academic lifestyle behaviors mediating academic conflict in students, *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, 11(1), 92-101. <http://frooyesh.ir/article-1-3188-en.html> (In Persian)
- Hirvonen, R., Putwain, D. W., Määttä, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2020). The role of academic buoyancy and emotions in students' learning-related expectations and behaviors in primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 948-963. <https://doi.org/10.1111/bjep.12336>
- Hu, S., & Chen, J. (2016). Place-based inter-generational communication on local climate improves adolescents' perceptions and willingness to mitigate climate change. *Climatic change*, 138(3-4), 425-438. <https://doi.org/10.1007/s10584-016-1746-6>
- Jafari, Z., & Abdizarin, S. (2022). Prediction of academic adjustment based on Academic Identity, Academic buoyancy and school engagement among students., *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(44), 103-122. <https://www.doi.org/10.22111/jeps.2022.6672> (In Persian)
- Jayarathna, L. C. H. (2014). Perceived social support and academic engagement. *Kelaniya Journal of Management*, 3(2), 85-92. [ResearchGate](#)
- Karimi Ghartmani, M. (2012). The relationship between buoyancy and self-perception and metacognition of female and male high school students. Master's thesis in school counseling. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaei University. (In Persian)
- Khaleghkhah, A., & Karimianpour, Gh. (2021). Analyzing the mediating role of hope for education in the relationship between academic support and the academic engagement among students, *Journal of School Psychology*, 9(3), 50-67. [https://jsp.uma.ac.ir/article\\_1064.html?lang=en](https://jsp.uma.ac.ir/article_1064.html?lang=en) (In Persian)
- Khormai, 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. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2017.9549.1284> (in Persian)
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. *Change: The magazine of higher learning*, 33(3), 10-17. <https://doi.org/10.1080/00091380109601795>
- Leffert, N., Benson, P. L., Scales, P. C., Sharma, A. R., Drake, D. R., & Blyth, D. A. (1998). Developmental assets: Measurement and prediction of risk behaviors among adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(4), 209-230. [https://doi.org/10.1207/s1532480xads0204\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0204_4)
- Kegler, M. C., Oman, R. F., Vesely, S. K., McLeroy, K. R., Aspy, C. B., Rodine, S., & Marshall, L. (2005). Relationships among youth assets and neighborhood and community resources. *Health education & behavior*, 32(3), 380-397. <https://doi.org/10.1177/1090198104272334>
- Malloy, J. A., Parsons, S. A., & Parsons, A. W. (2013). Methods for evaluating literacy engagement as a fluid construct. *62nd Yearbook of the Literacy Research Association*, 124-139. [Google Scholar](#)
- Marques, S. C., Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2017). Hope-and academic-related outcomes: A meta-analysis. *School Mental Health*, 9, 250-262. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9212-9>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047-1067. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382>
- Mazloomi, S. S., Atabay, R. A., Rahimi, M., Fallahzadeh, H., & Vaezi, A. (2019). The relationship between developmental assets and well-being in adolescent female students in Yazd, Iran. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*. 15(3), 9-32. <https://doi.org/10.1177/0973134220190302>

- Metzger, I. W., Cooper, S. M., Griffin, C. B., Golden, A. R., Opara, I., & Ritchwood, T. D. (2022). Parenting profiles of academic and racial socialization: Associations with academic engagement and academic self-beliefs of African American adolescents. *Journal of School Psychology, 82*, 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.001>
- Mirz, L., Ghamast, G., & Garino, A. J. (2010). Applied multivariate research. (H. Pashasharfi, V. Farzad, S. D. Razakhani, H. R. Hasanabadi, B. Izanldo, & M. Habibi, Trans.). Tehran: Roshd Publishers. <https://www.adinehbook.com/gp/product/9642802807> (in Persian)
- Muwonge, C. M., Schiefele, U., Ssenyonga, J., & Kibedi, H. (2017). Determinants of persistence among science teacher-trainees: Examining the role of self-efficacy, task value, and academic hope. *Journal of Science Teacher Education, 28*(6), 522-548. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2017.1379860>
- Parsons, S. A., Nuland, L. R., & Parsons, A. W. (2014). The ABCs of student engagement. *Phi Delta Kappan, 95*(8), 23-27. <https://doi.org/10.1177/003172171409500806>
- 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. [Link](#)
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (pp. 143-163). Elsevier Science. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(00\)80010-2](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(00)80010-2)
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011 -2019. *Research Policy, 50*(1), 104114. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114>
- Ramazani, M., & Khamesan, A. (2017). Psychometric characteristics of Reeve's academic engagement questionnaire 2013: with the introduction of the Agentic Engagement, *Educational Measurement, 8*(29), 185-204. <https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555> (in Persian)
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In: Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7)
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Rezaa'Ee Varmazyaar, M. A., Sa'Dipoor, E., Ebraahimi Ghavaam, S., & Delaavar, A. (2021). The Effect of Perceived Social Support, Developmental and Psychological Capitals, and Psychological Well-Being on Academic Engagement: Testing a Conceptual Model, *Quarterly Journal of Education, 37*(2), 85-108. <http://qjoe.ir/article-1-3125-en.html> (In Persian)
- Rezaei Varmazyar, M. A. (2018). The Relationship Between Perceived Social Support with Psychological Well-Being: The Mediator Role of Developmental Assets, *Developmental Psychology, 15*(58), 175-188. [https://jip.stb.iau.ir/article\\_664390.html](https://jip.stb.iau.ir/article_664390.html) (in Persian)
- Rezaei Varmazyar, M., Sadiopour, I., Ibrahim 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, *Educational and Scholastic Studies, 7*(1), 9-37. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.2423494.1397.7.1.1.5> (in Persian)
- Sadoughi, M., & Hesampour, F. (2019). The Mediating Role of Happiness in the Relation between Hope and Academic Self-Efficacy with Academic Buoyancy among Students, *Rooyesh-e-Ravanshenasi, 8*(9), 21-30. <http://frooyesh.ir/article-1-1535-en.html> (in Persian)
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping, 23*(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Scales, P. C., & Taccogna, J. (2001). Developmental assets for success in school and life. *The Education Digest, 66*(6), 34-44. [Google Scholar](#)
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>

- Sepehrnoush Moradi, F., & Hejazi Moghary, E. (2018). The Relationship between developmental assets of Family, Scholl and Others with Psychological Well-being: The Mediating role of hope, *Journal of Psychological Achievements*, 25(2), 73-90. <https://doi.org/10.22055/psy.2019.25139.2024> (in Persian)
- Shahbari, J. A., Daher, W., Baya'a, N., & Jaber, O. (2020). Prospective Teachers' Development of Meta-Cognitive Functions in Solving Mathematical-Based Programming Problems with Scratch. *Symmetry*, 12(9), 15-69. <https://doi.org/10.3390/sym12091569>
- Sharif Mousavi, F. (2014). *Developmental assets and academic engagement: The mediating role of academic resilience*. Master's thesis. Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran. (in Persian)
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-654050-5.X5000-3>
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C. R., Rand, K. L. & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). New York, NY: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820–826. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.820>
- Syvertsen, A. K., Scales, P. C., & Toomey, R. B. (2019). Developmental assets framework re-visited: Confirmatory analysis and invariance testing to create a new generation of assets measures for applied research. *Applied Developmental Science*, 25(4), 291-306. <https://doi.org/10.1080/10888691.2019.1613155>
- Syvertsen, 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*, 25(4), 291–306. <https://doi.org/10.1080/10888691.2019.1613155>
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th-grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26–50. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1084>
- Vatandoust, R., & Pirani, Z. (2022). Predicting the level of educational hope based on academic engagement in students. *Journal of Applied Studies in Social Sciences and Sociology*, 5(3), 85-91. <https://civilica.com/doc/1568861/> (in Persian)
- Vazirimehr, A., & Salimi, S. (2022). Structural modeling the effect of academic hope on Academic involvement with the mediating role of academic self-efficacy, *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(44), 62-73. <https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6669> (in Persian)
- Virtue, D. C., Kiefer, S., Alley, K., & Ellerbrock, C. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *Research in Middle Level Education Online*, 38(8), 1-18. <https://doi.org/10.1080/19404476.2015.11641184>
- Wang, L., & Lee, I. (2021). L2 learners' agentic engagement in an assessment as learning-focused writing classroom. *Assessing Writing*, 50, 100571. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100571>
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wiiium, N., Beck, M., & Ferrer-Wreder, L. (2021). The importance of developmental assets to mental health in Norwegian youth. *Frontiers in Psychology*, 12, 80-95. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687537>
- Xu, Q., Shao, L., Zhao, S., Cai, J., Lu, L., Wang, B., & Liu, P. (2022). Social support and nutritional status: Positive psychological capital as a mediator. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 50(5), 1 -13. <https://doi.org/10.2224/sbp.11384>
- Zeinali, Sh., Akbari, B., Sadeghi, A., Moghtader, L. (2021). 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,  
*Journal of Community Health*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.22038/mjms.2021.19336> (In  
Persian)

Articles in Press / Corrected Proof