

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۰/۳۰

تاریخ پذیرش: ۹۹/۷/۱۴

صفحات: ۱۴۴-۱۲۳

پیش‌بینی عملکرد تحصیلی براساس مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی و سخت‌رویی روانشناختی

الهه میرزائی*، رضا جعفری هرندی**

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر پیش‌بینی عملکرد تحصیلی براساس مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی و سخت‌رویی روانشناختی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم بود. روش پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی و جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در شهر قم به تعداد ۴۵۸۸ نفر بود که از این تعداد بر اساس جدول مورگان، ۳۵۷ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی-خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های سرمایه روانشناختی لوتانز (PCQ)، سخت‌رویی روانشناختی کوباسا (HS) پاسخ دادند و معدل ترم دوم آنان به عنوان ملاکی جهت برآورد عملکرد تحصیلی مورد بررسی واقع گردید. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی شامل ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون چندگانه با استفاده از نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند. نتایج ضریب همبستگی حاکی از وجود رابطه مستقیم و معنادار بین عملکرد تحصیلی با سرمایه روانشناختی و مؤلفه‌های (خودکارآمدی، خوش-بینی و امیدواری) بود در حالی که بین عملکرد تحصیلی با تاب‌آوری رابطه معنادار مشاهده نشد. از طرف دیگر بین عملکرد تحصیلی با سخت‌رویی روانشناختی رابطه معکوس و غیرمعنادار مشاهده شد.

* کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران.

rjafarih@gmail.com

** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه قم، قم، ایران. (نویسنده مسئول)

همچنین بین مؤلفه‌های سخت‌رویی (تعهد، چالش و کنترل) با عملکرد تحصیلی رابطه معنادار مشاهده نشد. بر اساس ضرایب رگرسیون می‌توان گفت، تنها سرمایه روانشناختی قابلیت پیش‌بینی-کننده‌ی معنادار عملکرد تحصیلی را دارد. همچنین از بین مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی امیدواریواری سهم یگانه‌ی قوی‌تری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دارد. به این ترتیب مدارس با بالا بردن سرمایه روان‌شناختی در دانش‌آموزان می‌توانند موجب بالا بردن عملکرد تحصیلی آنان شوند و فرایند پیشرفت و بهره‌وری جامعه را تسهیل نمایند.

واژگان کلیدی: سرمایه روانشناختی، سخت‌رویی روانشناختی، عملکرد تحصیلی.

مقدمه

یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش، ایجاد زمینه برای رشد همه جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجایی که دانش‌آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد. با این وجود از کل دانش‌آموزانی که وارد سیستم آموزش و پرورش می‌شوند، تعداد کمی از آنها می‌توانند استعدادهای خود را شکوفا کنند و در این عرصه موفق گردند و به اصطلاح عملکرد تحصیلی^۱ خوبی از خود نشان دهند (کرومیداس^۲، ۲۰۱۷).

با توجه به تقاضای روزافزون جهت ارتقای کیفیت آموزش و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، محققان آموزشی به دنبال مطالعه و بررسی متغیرهای مرتبط با موفقیت تحصیلی و راهبردهای مؤثر برای مواجهه با نیازهای تحصیلی و روانی-اجتماعی دانش‌آموزان می‌باشند. شناسایی عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، رویکردی مناسب در جهت برنامه‌ریزی، توسعه و تکامل برنامه‌های آموزشی ایجاد می‌کند

1. academic performance

2. Kromydas

تا به وسیله آن بتوان بهترین نتایج ممکن را هم برای توسعه آموزشی مورد نظر و هم برای دانش‌آموزان رقم زد (قدم‌پور، فرهادی و نقی‌بیرانوند، ۱۳۹۵). در واقع پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان یکی از مهمترین ملاک‌های ارزیابی عملکرد معلمان محسوب می‌شود؛ بنابراین نظریه پردازان تربیتی، بسیاری از پژوهش‌های خود را بر شناخت عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی متمرکز کرده‌اند (سیف، ۱۳۹۸)، زیرا نمی‌توان توانایی‌های شناختی را به عنوان تنها وسیله برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانست (محبی نورالدین‌وند، شهینی-بیلاق و شریفی، ۱۳۹۳).

در حقیقت عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر وابسته تحت تأثیر یک عامل نیست، بلکه عوامل متعددی بر آن تأثیرگذارند (لیم^۱، ۲۰۱۹). یکی از مفاهیم مهم در این زمینه، مفهوم سرمایه روانشناختی^۲ است (وانو، کیمکی و ونگوانیش^۳، ۲۰۱۴). سرمایه روانشناختی یکی از منابعی است که بر توانمندی‌ها و ویژگی‌های مثبت افراد در محیط مدرسه تاثیر داشته و باعث افزایش دیگر سرمایه‌ها می‌گردد (احمدی، ۱۳۹۵) و به عنوان عامل اساسی جهت رفتار اثربخش شناخته شده است (دیز فرناندز، پسمرایز و وال‌کابرا^۴، ۲۰۱۷). سرمایه روانشناختی یک حالت روانشناختی مثبت و رویکرد واقع‌گرا و انعطاف‌پذیر نسبت به زندگی است و سازه‌ای ترکیبی و به هم پیوسته است که از چهار مؤلفه امیدواری^۵، خوش‌بینی^۶، تاب‌آوری^۷ و خودکارآمدی^۸ تشکیل شده است و هر کدام از آن‌ها به عنوان یک ظرفیت روانشناختی مثبت در نظر گرفته می‌شود و بطور چشمگیری با پیامدهای عملکردی ارتباط دارد (السنرا، کونسجلیو، لاسنس و بورگوچی^۹، ۲۰۱۸). ابعاد سرمایه روانشناختی از مسیرهای مختلف قادرند عملکرد تحصیلی را بهبود بخشند. امیدواری، به واسطه اثر بر

1. Leim

2. psychological Capital

3. Vanno, Kaemkate & Wongwanich

4. Diaz-Fernandez, Pasamar-Reyes, & Valle-Cabrera

5. hope

6. optimism

7. resilliency

8. self-efficacy

9. Alessandri, Consiglio, Luthans, & Borgogni

توانایی دانش‌آموزان در هدف‌گذاری، تجسم مسیرهای لازم برای رسیدن به هدف‌ها و داشتن انگیزه لازم در جهت رسیدن به آن هدف‌ها، خوش‌بینی از طریق اسنادهای علی‌مثبت و تبیین وقایع به صورت مثبت، تاب‌آوری، به واسطه افزایش ظرفیت دانش‌آموزان برای پاسخ دادن و حتی شکوفا شدن در شرایط فشارزای تحصیلی و خودکارآمدی از طریق افزایش اطمینانی که دانش‌آموزان به توانایی‌های خود برای انجام یک تکلیف خاص دارند، می‌توانند اثرات مثبتی بر عملکرد تحصیلی داشته باشند (لوتانز و اولیو،^۱ ۲۰۰۷). در این زمینه عظیمی، قدیمی، خزان و درگاهی (۱۳۹۶) گزارش نمودند سرمایه روانشناختی منجر به افزایش اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی می‌شوند. گلستانه، سلیمانی و دهقانی (۱۳۹۶) طی مطالعه‌ای دریافتند که سرمایه روانشناختی، احتمال موفقیت نوجوانان را در مدرسه افزایش می‌دهد و قادر به بروز واکنش مناسب در زمان بروز استرسورهای محیط مدرسه است. به بیان دیگر سرمایه روانشناختی پایین در دانش‌آموزان می‌تواند به واسطه وقوع حوادث منفی موجب تغییر نگرش مثبت نسبت به محیط مدرسه شود (لیو، شاو، تان، زو و لی^۲، ۲۰۱۵).

نتیجه پژوهش گوتام و پرادهن^۳ (۲۰۱۸) حاکی از آن است که سرمایه روانشناختی قابلیت پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دارد به طوری که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند. داتو، کینگ و والدز^۴ (۲۰۱۸) نیز براساس یافته‌های پژوهش خود یادآور شدند که سرمایه روانشناختی و ابعاد آن پیش‌بینی‌کننده‌ی آینده‌نگر انگیزه‌های خودمختاری، انگیزه کنترل شده، مشارکت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی می‌باشند. یافته‌های دیگر حاکی از آن است که خودکارآمدی به عنوان یک عامل مهم در بهبود عملکرد تحصیلی نقش بسزایی دارد (تلسما، شوز، شوارزر و نوریس^۵، ۲۰۱۸؛ دراگو، رهینمر و دتویلر^۶، ۲۰۱۸). سعادت، اعتمادی و نیلفروشان (۱۳۹۴) اذعان کردند

1. Luthans, & Avolio

2. Liu, Zhao, Tian, Zou & Li

3. Gautam, & Pradhan

4. Datu, King, & Valdez

5. Talsma, Schuz, Schwarzer, & Norris

6. Drago, Rheinheimer, & Detweiler

تاب‌آوری به طور معنادار قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در دانشجویان است. تحقیقات در زمینه خوش‌بینی نشان داده است که این سازه، اثرات مثبتی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (خادمی و کدخدایی، ۱۳۹۴). به نحوی که وو و لیو^۱ (۲۰۱۸) نیز بیان کردند به میزانی که دانش‌آموزان خوش‌بینی بیشتری داشته باشند عملکرد تحصیلی آنها نیز بهتر خواهد شد. همچنین خوش‌بینی پایین و کاهش باورهای فراشناختی مثبت، خودناتوان‌سازی تحصیلی و عملکرد پایین را پیش‌بینی می‌کنند (قدم‌پور، یوسف‌وند و رجبی، ۱۳۹۷). به زعم نظر فلورس لاکس، مارتینز ساینووس و چابیس^۲ (۲۰۱۸) امیدواری یک متغیر مربوط به آموزش است و شواهد تجربی کافی در زمینه‌ی روابط مهم آن با آموزش‌های مهم وجود دارد. بنابراین امیدواری به عنوان یکی از مؤلفه‌های سرمایه‌ی روانشناختی می‌تواند بر روند آموزش و پرورش دانش‌آموزان تأثیر گذاشته و احتمالاً نقش مهمی در ارتقاء منابع شخصی دانش‌آموزان نظیر پیشرفت تحصیلی داشته باشد (گوس و شاو^۳، ۲۰۱۸). به این ترتیب تمامی چهار جزء سرمایه روانشناختی اعم از امیدواری، تاب‌آوری، خودکارآمدی و خوش‌بینی با ارائه پاسخ‌های انطباقی رابطه دارند (سلوارج و بات^۴، ۲۰۱۸؛ باکر، لیون و کنلان^۵، ۲۰۱۷؛ رابینو، یانو و الیزور^۶، ۲۰۱۷؛ کرتی و ساتیشچندرا^۷، ۲۰۱۷؛ رحمانی، ۱۳۹۵). برخوردار بودن از سرمایه روانشناختی، افراد را قادر می‌سازد تا علاوه بر مقابله‌ی بهتر در برابر موقعیت‌های استرس‌زا، کمتر دچار تنش شده، در برابر مشکلات از توان بالایی برخوردار باشند، بنابراین ممکن است بتوانند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین نمایند و پژوهش حاضر در صدد بررسی این موضوع است. مطالعه این روابط، از آنجا که افزایش سرمایه روانشناختی در دانش‌آموزان می‌تواند موجب بالا

1. Wu, & Liu

2. Florss-Lucas, Martinez-Sinovas, & Choubisa

3. Guse, & Shaw

4. Selvaraj, & Buat

5. Bakker, Lyons, & Conlon

6. Rabenu, Yaniv, & Elizur

7. Keerti, & Satishchandra

رفتن انگیزه پیشرفت، رسیدن به موفقیت تحصیلی و تسهیل بهره‌وری جامعه شود، حائز اهمیت فراوان است (ایرجی‌راد و ملک‌زاده، ۱۳۹۶).

از طرف دیگر سخت‌رویی روانشناختی^۱ به عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های شخصیت، از مهم‌ترین عوامل مؤثر در عملکرد تحصیلی به شمار می‌آید (ریدمن و نیوبایر^۲، ۲۰۰۱). کوباسا اظهار داشته است که سخت‌رویی بالا نشانه‌ای از داشتن شخصیت افراد سالم محسوب می‌شود که از سه مؤلفه تعهد^۳، کنترل^۴ و چالش^۵ (مبارزه‌طلبی) تشکیل شده است. افراد سخت‌رو کسانی هستند که در برابر اعمال و رفتار احساس تعهد کرده و معتقدند که رویدادهای زندگی قابل کنترل و پیش‌بینی هستند و بالاخره تغییر در زندگی نیاز به انطباق با آن را نوعی شانس و مبارزه‌جویی برای رشد بیشتر در نظر می‌گیرند، به جای این که آن را تهدیدی برای زندگی خود به شمار آورند. در سال‌های اخیر، به سخت‌رویی به عنوان یک عامل تعدیل‌کننده تأثیر استرس بر سلامتی توجه زیادی شده است. بر اساس نظر روان‌شناسان اثرهای سخت‌رویی بر سلامت روانی به وسیله مکانیزم‌های ارزیابی و مقابله‌ای انتقال داده می‌شود. روان‌شناسان خاطر نشان می‌کنند که سخت‌رویی با تمایل به دریافت بالقوه رویدادهای استرس‌زای زندگی به شیوه‌ای که کمتر تهدیدکننده باشد، ارتباط دارد. در حمایت از این عقیده یافته‌ها نشان می‌دهند که اشخاص سخت‌رو رویدادهای زندگی را مشابه افراد غیرسخت‌رو تجربه می‌کنند، اما این رویدادها را غیراسترس‌زا ارزیابی کرده و در مورد توانایی خود برای مقابله با آنها خوش‌بین هستند. بر این اساس به نظر می‌رسد، سخت‌رویی دو مؤلفه ارزیابی را تغییر می‌دهد، ارزیابی از تهدید را کاهش داده و انتظار برای مقابله موفقیت‌آمیز با آن را افزایش می‌دهد (رفیعی-اصل، ۱۳۹۰).

1. psychological hardiness

2. Rindermann, & Neubauer

3. commitment

4. control

5. challenge

جالب توجه آن که، سخت‌رویی ارتباط مثبتی با سخت‌کوشی و جدیت در کار دارد. دانش‌آموزی که از تعهد بالایی برخوردار است، بر اهمیت، ارزش و معنای این که چه کسی است و چه فعالیتی انجام می‌دهد، باور دارد و بر همین مبنا قادر است در مورد هر آن-چه که انجام می‌دهد، معنایی بیابد و کنجکاوی خود را برانگیزد. دانش‌آموزانی که از ویژگی تعهد بالایی برخوردار هستند، با علاقه و آفری در فعالیت درسی خود غوطه‌ور شده و این موقعیت را به عنوان بهترین شیوه، برای نیل به اهداف آموزشی خود تلقی می‌کنند. چنین نگرشی باعث می‌شود که دانشجو یا دانش‌آموز، دوره تحصیلی را به عنوان موقعیتی مهم، ارزشمند و جالب ارزیابی نموده و زمان بیشتری را به آن اختصاص دهد (یزدانی، ۱۳۹۱).

بنابراین دانش‌آموزان سخت‌کوش امیدواری به آینده بیشتری داشته و در برخورد با مسایل تاب‌آوری بالایی دارند و در برخورد با رویدادها کمتر دچار تنش و استرس می‌شوند. در همین راستا غریب‌زاده و معینی‌کیا (۱۳۹۶) طی مطالعه‌ای خاطر نشان کرده‌اند اثر سخت‌رویی روانشناختی بر پیشرفت تحصیلی معنادار است. ملک‌پور، سلیمانی، طالبی و قاسم‌زاده (۱۳۹۶) با بررسی رابطه سرسختی روان‌شناختی و جرأت‌ورزی با موفقیت تحصیلی در دانشجویان بیان نمودند خصوصیات افراد با ویژگی‌های سخت‌رویی روانشناختی (تعهد، مبارزه جویی و کنترل) موجب تسهیل فرآیند یادگیری و پیشرفت تحصیلی می‌شود. قربان‌پور لقمجانی، فیاض، رضائی و رضائی (۱۳۹۸) با بررسی الگوی ساختاری اثرات سخت‌رویی روانشناختی گزارش نمودند سخت‌رویی روانشناختی با تاثیر بر خودپنداشت تحصیلی می‌تواند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار دهد. سازنده (۱۳۹۵) بیان نمود ویژگی‌های شخصیتی، توانایی شناختی، خودتعیین‌گری، تاب‌آوری تحصیلی و سخت‌رویی تحصیلی پیشایندهای مؤثر در پیشرفت تحصیلی هستند. واگرن و فوندر^۱ (۲۰۰۷) نیز بیان داشتند میان ویژگی شخصیتی سخت‌رویی، امید به زندگی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

^۱. Wagerman, & Funder

بنابراین با توجه به آنکه دو سازه سرمایه روانشناختی و سخت‌رویی روانشناختی باعث سازگاری موفقیت‌آمیز فرد با استروسرهای تحصیلی و در نتیجه عملکرد تحصیلی مطلوب می‌شود و با عنایت به نتایج مطالعات گذشته مبنی بر عدم بررسی نقش همزمان سرمایه روانشناختی و سخت‌رویی روانشناختی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه شهر قم، پژوهش حاضر با هدف بررسی قابلیت پیش‌بینی عملکرد تحصیلی براساس سرمایه روانشناختی و سخت‌رویی روانشناختی دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه انجام شد و سعی در پاسخگویی به این سوال‌ها را دارند که آیا سرمایه روانشناختی و ابعاد آن (امیدواری، تاب‌آوری، خودکارآمدی و خوش‌بینی) توانایی پیش‌بینی عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه را دارند؟ و آیا سخت‌رویی روانشناختی و ابعاد آن (تعهد، کنترل و چالش) توانایی پیش‌بینی عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه را دارند؟

روش پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر کمی از نوع توصیفی با طرح همبستگی بود. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ شهر قم بودند. که تعداد آنها بر اساس آخرین آمار آموزش و پرورش کل استان قم برابر ۴۵۸۸ نفر بود. بر اساس جدول کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰) تعداد ۳۵۸ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه-ای؛ انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری بدین صورت بود که ابتدا از بین نواحی آموزش و پرورش استان قم دو ناحیه ۱ و ۴ انتخاب که با توجه به حجم دانش‌آموزان هر ناحیه، از ناحیه یک تعداد ۱۴۱ نفر و از ناحیه چهار ۲۱۷ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. سپس از بین مدارس متوسطه موجود در هر ناحیه، ۳ مدرسه به تصادف انتخاب شدند. در مرحله بعد از هر مدرسه و از هر سه رشته ریاضی-فیزیک، علوم تجربی و علوم انسانی در پایه سوم متوسطه یک کلاس انتخاب شده است و از هر کلاس نیز به تناسب دانش‌آموزان در

^۱. Kerejcie, & Morgan

هر رشته به تصادف در پژوهش شرکت کردند به طوری که در ناحیه یک در سه رشته علوم انسانی، علوم تجربی و ریاضی- فیزیک به ترتیب ۵۹، ۶۲ و ۲۰ دانش‌آموزان و در ناحیه چهار به ترتیب ۸۰، ۱۰۶ و ۳۱ دانش‌آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزار پژوهش: در پژوهش حاضر از دو ابزار زیر استفاده شد:

۱. پرسشنامه سرمایه روانشناختی لوتانز^۱ (PCQ): این پرسشنامه شامل ۲۴ سوال و ۴ خرده مقیاس امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی است که در آن هر خرده مقیاس شامل ۶ سوال است و آزمودنی به هر سوال در مقیاس ۱ تا ۶ درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) لیکرت پاسخ دادند. سوالات ۱ تا ۶ مربوط به خرده مقیاس خودکارآمدی، سوالات ۷ تا ۱۲ مربوط به خرده مقیاس امیدواری، سوالات ۱۳ تا ۱۸ مربوط به خرده مقیاس تاب‌آوری و سوالات ۱۹ تا ۲۴ مربوط به خرده مقیاس خوش‌بینی می‌باشد. برای بدست آوردن نمره‌ی سرمایه روانشناختی، ابتدا نمره هر خرده مقیاس محاسبه شد و سپس مجموع آنها به عنوان نمره کل سرمایه روانشناختی بدست آمد. در ضمن سوالات ۱۳، ۲۰ و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در تایید روایی؛ نسبت خبی دو این آزمون برابر با ۲۴/۶ است و آماره‌های CFI، RMSEA در این مدل به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۰۸ هستند (لوتانز و اولیو، ۲۰۰۷). پایایی این ابزار از طریق ضریب آلفای کرونباخ با توجه به تحقیق رجایی، نادری و جعفری (۱۳۹۶) برابر ۰/۸۹ ارزیابی شد. با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضریب پایایی محاسبه شده برای این پرسشنامه در تحقیق حاضر برابر ۰/۸۳ بود.

۲. پرسشنامه سخت‌رویی روانشناختی کوباسا^۲ (HS): فرم کوتاه سخت‌رویی توسط کوباسا و همکارانش در سال ۱۹۸۲ ساخته شده است. این مقیاس یک پرسشنامه ۲۰ سوالی است که شامل خرده آزمون‌های تعهد، کنترل و چالش می‌باشد. آزمودنی در برابر هر سوال بر اساس آن‌که تا چه اندازه سوال در مورد وی مصداق دارد، پاسخ خود را در

۱. Luthans psychological Capital questionnaire

۲. Kobasa psychological hardiness questionnaire

یک مقیاس ۴ درجه‌ای از ۰ تا ۳ (هرگز نمره ۳، به ندرت نمره ۲، گاهی اوقات نمره ۱، اغلب اوقات نمره ۰) مشخص می‌نماید. سوالات ۱ تا ۹ مربوط به خرده مقیاس تعهد، سوالات ۱۰ تا ۱۶ مربوط به خرده مقیاس کنترل و سوالات ۱۷ تا ۲۰ مربوطه به خرده مقیاس چالش می‌باشد. جمع کل نمرات این سوالات به عنوان امتیاز سخت‌رویی پاسخگو در نظر گرفته می‌شود و هرچه این نمرات بالاتر باشد بیانگر سخت‌رویی بالاتر پاسخ‌دهنده است (کوباسا، ۱۹۸۲). کوباسا (۱۹۸۲) این آزمون را دارای روایی سازه مناسب می‌داند. بر اساس تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریمکس بعد از ۷ تکرار ۳ عامل استخراج شدند. این ۳ عامل ۵۰/۱۶ در صد کل واریانس آزمون را تبیین می‌کنند. پایایی این آزمون در پژوهش مک‌نیل، کوزما، استونس و هانا^۱ (۱۹۸۶) مورد تأیید قرار گرفته است، به صورتی که پایایی زیر مقیاس‌های این پرسشنامه از ۰/۶۰ تا ۰/۷۰ برآورد شد. مطالعه زارع و امین‌پور (۱۳۹۰) در ایران نیز نشان دهنده همسانی درونی مناسب این پرسشنامه می‌باشد. آنها برای مؤلفه تعهد ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۸۴، برای کنترل ۰/۸۲ و برای چالش ۰/۷۵ برآورد نمودند. با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضریب پایایی محاسبه شده برای این پرسشنامه در تحقیق حاضر برابر ۰/۸۸ بود.

برای سنجش عملکرد تحصیلی، معدل دانش‌آموزان در پایان سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

جهت استخراج داده‌ها، از تحلیل توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و تحلیل استنباطی (ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون همزمان به روش ورود) استفاده شد. پس از جمع‌آوری و تصحیح پرسشنامه‌ها، تحلیل آماری با استفاده از نرم‌افزار (spss) نسخه ۲۲ انجام گرفت.

^۱. McNeil, Kozma, Stones & Hannah

جدول ۱. نتایج آماره‌های توصیفی و ضرایب همبستگی بین عملکرد تحصیلی با مولفه‌های سرمایه روانشناختی و سخت‌رویی روانشناختی (n=۳۵۸)

متغیرها	آماره‌های توصیفی		ضرایب همبستگی									
	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. خودکارآمدی	۲۴/۵۱	۷۸/۵	۱									
۲. امیدواری	۱۶/۳۸	۶۷/۵	۰/۵۰*	۱								
۳. تاب‌آوری	۶۳/۱۸	۷۸/۶	۰/۸۰**	۰/۸۱**	۱							
۴. خوش‌بینی	۳۵/۸۸	۸۷/۳	۰/۸۰**	۰/۳۵*	۰/۳۷*	۱						
۵. سرمایه روانشناختی	۸۷/۶۵	۳۷/۳۱	۰/۸۷**	۰/۳۷*	۰/۷۵*	۰/۶۶*	۱					
۶. نهمد	۵۵/۲۱	۵۰/۶	۰/۷۱*	۰/۸۱**	۰/۸۰*	۰/۸۸**	۰/۷۱*	۱				
۷. کنترل	۵۰/۱۱	۴۵/۳	۰/۶۱*	۰/۸۱**	۰/۷۱*	۰/۹۰**	۰/۶۱*	۰/۶۹*	۱			
۸. چالش	۰/۴۳	۵۳/۸	۰/۶۱*	۰/۷۱*	۰/۶۱*	۰/۶۱*	۰/۶۱*	۰/۶۱*	۰/۶۱*	۱		
۹. سخت‌رویی - روانشناختی	۰/۶/۸۸	۸۱/۸۱	۰/۶۱*	۰/۸۰**	۰/۹۰**	۰/۸۰**	۰/۹۰**	۰/۹۰**	۰/۹۰**	۰/۸۸**	۱	
۱۰. عملکرد تحصیلی	۰/۶/۸۱	۶۳/۱	۰/۸۱**	۰/۳۸*	۰/۳۸*	۰/۳۸*	۰/۳۸*	۰/۳۸*	۰/۳۸*	۰/۳۸*	۰/۳۰*	۱

* معناداری در سطح ۰/۰۵ ** معناداری در سطح ۰/۰۱

طبق جدول (۱) عملکرد تحصیلی با سرمایه روانشناختی و مؤلفه‌های خودکارآمدی، امیدواری و خوش‌بینی رابطه مستقیم و معنادار دارد ($P < 0/01$). اما بین سخت‌رویی روانشناختی و مؤلفه‌های آن با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد ($P > 0/05$).

جدول ۲: خلاصه مدل و تحلیل رگرسیون

مدل	ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار تخمین	دوربین-واتسون
۱	۰/۲۲۱	۰/۰۴۹	۰/۰۴۴	۱/۴۳۱	۱/۷۶۳

نتایج جدول (۲) نشان داد ضریب همبستگی چندگانه برای ۳۵۸ داده بین سرمایه‌های روانشناختی و سخت‌رویی روانشناختی با عملکرد تحصیلی برابر با $R = 0/221$ است. ضریب تعیین برابر ۰/۰۴۹ می‌باشد. به عبارتی، ۴/۹ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی از طریق سرمایه‌های روانشناختی و سخت‌رویی روانشناختی قابل پیش‌بینی است. همچنین مدل استفاده شده در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی معنادار است و متغیرهای پیش‌بین قادرند ۰/۰۴۹ از متغیر ملاک را تبیین کنند ($R^2 = 0/049$, $F = (9 \text{ و } 146) = 1/431$, $p < 0/0005$).

جدول ۳: ضرایب رگرسیون عملکرد تحصیلی از روی سرمایه روانشناختی و سخت‌رویی روانشناختی

مدل	متغیر	B	خطا	Beta	t	Sig	ضریب همبستگی نیمه تفکیکی
	مقدار ثابت	۱۵/۸۴۸	۰/۵۵۷	-	۲۸/۴۷۳	< ۰/۰۰۰۵	-
۱	سرمایه روانشناختی	۰/۰۲۲	۰/۰۰۵	۰/۲۲۳	۴/۲۰۰	< ۰/۰۰۰۵	۰/۲۱۷
	سخت‌رویی روانشناختی	۰/۰۰۱	۰/۰۰۶	۰/۰۰۶	۰/۱۱۳	۰/۹۱۰	۰/۰۰۶

بر اساس داده‌های جدول ۳، مقدار بتا برای سرمایه روانشناختی برابر ۰/۲۲۳ و این مقدار برای سخت‌رویی روانشناختی فقط ۰/۰۰۶ است. این مقادیر نشان می‌دهد سرمایه روانشناختی سهم یگانه قوی‌تری را در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دارد. همچنین بر طبق معادله رگرسیون و ضرایب استاندارد شده می‌توان گفت، در مدل، فقط سرمایه روانشناختی با عملکرد تحصیلی رابطه معنادار دارد به طوری که به ازای یک واحد تغییر در متغیر سرمایه روانشناختی، ۰/۲۲۳ تغییر در عملکرد تحصیلی ایجاد می‌شود. ((و یا فقط سرمایه روانشناختی می‌تواند عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی نماید به طوری که به ازای یک واحد تغییر در متغیر سرمایه روانشناختی، ۰/۲۲۳ تغییر در عملکرد تحصیلی ایجاد می‌شود)).

جدول ۴: ضرایب رگرسیون عملکرد تحصیلی از روی مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی

مدل	متغیر	B	خطا	beta	t	Sig	ضریب همبستگی نیمه تفکیکی
	مقدار ثابت	۱۶/۰۲۱	۰/۵۵۲	-	۲۹/۰۴۹	<۰/۰۰۰۵	-
	خودکارآمدی	-۰/۰۱۳	۰/۰۱۷	-۰/۰۵۱	-۰/۷۶۱	۰/۴۴۷	-۰/۰۳۹
۱	امیدواری	۰/۰۵۷	۰/۰۱۷	۰/۲۳۱	۳/۲۹۳	۰/۰۰۱	۰/۱۶۹
	تاب‌آوری	۰/۰۱۲	۰/۰۱۹	۰/۰۳۵	۰/۶۲۹	۰/۵۳۰	۰/۰۳۲
	خوش‌بینی	۰/۰۲۷	۰/۰۲۳	۰/۰۷۱	۱/۱۷۰	۰/۲۴۳	۰/۰۶۰

بر اساس داده‌های جدول ۴، بزرگ‌ترین مقدار بتا مربوط به امیدواری و برابر ۰/۲۳۱ است. این مقدار نشان می‌دهد مؤلفه امیدواری سهم یگانه قوی‌تری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دارد. اما سایر مؤلفه‌ها با سطح معناداری بزرگتر از ۵ درصد ($P = ۰/۴۴۷$ ، $P = ۰/۵۳۰$) سهم معناداری در معادله ندارند و از مدل حذف می‌شوند. همچنین بر طبق معادله رگرسیون و ضرایب استاندارد شده می‌توان گفت، در مدل فقط مؤلفه امیدواری بر عملکرد تحصیلی تاثیر معنادار دارد به طوری که به ازای یک واحد تغییر در مؤلفه امیدواری، ۰/۲۳۱ تغییر در متغیر ملاک (عملکرد تحصیلی) ایجاد می‌شود. بنابراین در راستای پاسخگویی به سوال پژوهش لازم به ذکر است که تنها مؤلفه امیدواری بر عملکرد تحصیلی مؤثر است و مؤلفه‌های خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری بر عملکرد تحصیلی بی‌تاثیر است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس سرمایه روانشناختی و سخت‌رویی روانشناختی دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه بود. یافته‌های پژوهش در راستای پاسخ به سوال پژوهش مبنی بر اینکه آیا سرمایه روانشناختی و ابعاد آن (امیدواری، تاب‌آوری، خودکارآمدی و خوش‌بینی) توانایی پیش‌بینی عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه را دارند؟ نشان داد با آنکه سرمایه روانشناختی و سه مؤلفه‌ی آن (خودکارآمدی، خوش‌بینی و امیدواری) با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان

دختر پایه سوم متوسطه رابطه مستقیم و معناداری دارند؛ لیکن علاوه بر نمره کل سرمایه روانشناختی، از بین مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی، تنها سازه امیدواریواری سهم یگانه‌ای در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

همسو با یافته‌های پژوهش حاضر، عظیمی و همکاران (۱۳۹۶) نشان دادند که سرمایه روانشناختی از جمله سازه‌های حائز اهمیت در عملکرد تحصیلی است. گلستانه و همکاران (۱۳۹۶) نیز طی مطالعه‌ای دریافتند که سرمایه روانشناختی، احتمال موفقیت نوجوانان را در مدرسه افزایش می‌دهد. لیو و همکاران (۲۰۱۵) در این زمینه نشان دادند سرمایه روانشناختی بالا در دانش‌آموزان، قادر به بروز واکنش مناسب در زمان بروز استرسورهای محیط مدرسه است و سرمایه روانشناختی پایین در دانش‌آموزان می‌تواند به واسطه وقوع حوادث منفی موجب تغییر نگرش مثبت نسبت به محیط مدرسه شود. نتیجه پژوهش گوتام و پرادهن (۲۰۱۸) نیز حاکی از آن است که سرمایه روانشناختی قابلیت پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دارد به طوری که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند. داتو و همکاران (۲۰۱۸) نیز براساس یافته‌های پژوهش خود یادآور شدند که سرمایه روانشناختی پیش‌بینی‌کننده‌ی مشارکت و پیشرفت تحصیلی است فلورس لاکس و همکاران (۲۰۱۸) همراستا با نتایج پژوهش حاضر، امیدواری یکی از مؤلفه‌های سرمایه‌ی روانشناختی است که می‌تواند بر روند آموزش و پرورش دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. گوس و شاو (۲۰۱۸) نیز گزارش نمودند سرمایه روانشناختی نقش مهمی در ارتقاء منابع شخصی دانش‌آموزان نظیر پیشرفت تحصیلی دارد.

این بخش از نتایج با یافته‌های پژوهش تلسم و همکاران (۲۰۱۸) و همچنین پژوهش دراگو و همکاران (۲۰۱۸) مبنی بر نقش بارز خودکارآمدی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان ناهمسوست. سعادت و همکاران (۱۳۹۴) نیز اذعان کردند تاب‌آوری به طور معنادار قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در دانشجویان است. لیکن این سازه قابلیت پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه را نداشته است. تحقیقات در زمینه خوش‌بینی نیز نشان داده بود که این سازه، اثرات مثبتی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (خادمی و کدخدایی، ۱۳۹۴). به نحوی که دانش‌آموزان خوش‌بینی

بیشتری داشته باشند عملکرد تحصیلی آنها نیز بهتر خواهد بود (وو و لیو، ۲۰۱۸). همچنین قدم پور و همکاران (۱۳۹۷) گزارش نمودند خوش‌بینی قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان است.

در تبیین قابلیت پیش‌بینی سرمایه روانشناختی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه بر اساس مبانی نظری می‌توان بیان نمود پژوهش‌های پیشین هر کدام از چهار حیطه تشکیل‌دهنده سازه سرمایه روانشناختی را به طور جدای از هم مورد بررسی قرار داده‌اند، اما مطالعات مربوط به سرمایه روانشناختی این سازه‌ها را در ارتباط با یکدیگر می‌بینند و مشترکات این متغیرها را در نظر می‌گیرند. به عبارت دیگر، سرمایه روانشناختی، یک سازه‌ی مرتبه بالاتر در نظر گرفته می‌شود، به این معنی که این چهار متغیر با هم ترکیب می‌شوند و یک کل هم‌افزایی را می‌سازند و انتظار می‌رود که کل سازه نسبت به تک تک متغیرهای تشکیل‌دهنده آن تأثیر بیشتری بر عملکرد داشته باشد (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۴). این موضوع به وضوح در نتایج حاصل از پژوهش حاضر مبنی بر قابلیت سرمایه روانشناختی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی و عدم توانایی سه مؤلفه تاب‌آوری، خودکارآمدی و خوش‌بینی مشهود است. سرمایه روانشناختی در دانش‌آموزان، از این جهت که آنان را به چالش می‌کشاند تا در جستجوی این سوال برآیند که چه کسی هستند و در نتیجه به خودآگاهی بهتر که لازمه دستیابی به هدف‌ها و موفقیت است، دست یابند، می‌تواند پیرفت تحصیلی را تبیین نماید. این سازه در یک فرایند تعاملی و ارزشیابانه، به زندگی دانش‌آموزان معنا بخشیده، تلاش آنان برای تغییر موقعیت‌های فشارزای تحصیلی را تداوم می‌دهد و آنان را برای ورود به صحنه عمل آماده و مقاومت و سرسختی وی در تحقق اهداف را تضمین کند (لوتانز، نورمن، اولیو و اوی^۱، ۲۰۰۸) و به این ترتیب پیشرفت تحصیلی را برای آنان به ارمغان آورد. برخوردار بودن از سرمایه روانشناختی، از طریق افزایش توانایی دانش‌آموزان در مقابله‌ی موثر در برابر موقعیت‌های

^۱. Luthans, Norman, Avolio & Avey

استرس‌زای تحصیلی، کاهش تنش در این موقعیت‌ها و ارتقاء توان مقابله در برابر مشکلات (ایرجی‌راد و ملک‌زاده، ۱۳۹۶). پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌نماید.

در تبیین نقش امیدواری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه بر اساس مبانی نظری می‌توان بیان نمود امیدواری، احساس انرژی برای حرکت در مسیر اهداف خود (احساس عاملیت) همراه با برنامه‌ریزی فعال برای دستیابی به اهداف (توانایی ایجاد گذرگاه در دستیابی به اهداف) را در دانش‌آموزان به همراه دارد (داگلوبی و پینزا، ۲۰۰۹). به بیان دیگر این مولفه، توانایی دانش‌آموزان برای هدف‌گذاری، تجسم مسیرهای لازم برای رسیدن به هدف‌ها و داشتن انگیزه لازم در جهت رسیدن به آن‌ها را بهبود می‌بخشد و به دانش‌آموزان کمک می‌نماید تا ناامیدی‌ها را پشت سر گذاشته، اهداف خود را تعقیب کرده و احساس غیر قابل تحمل بودن آینده را کاهش دهند. داشتن باور به نتیجه مثبت اتفاق‌های رخ داده در زمینه تحصیلی که به واسطه امیدواری به دست می‌آید، بهترین نتیجه را برای دانش‌آموزان در زمینه عملکرد تحصیلی رقم خواهد زد (بایلی^۲، ۲۰۰۷).

در راستای ارتباط مثبت دوسویه سایر مولفه‌های سرمایه روانشناختی (تاب‌آوری، خودکارآمدی و خوش‌بینی) با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه شاید بتوان چنین بیان نمود که سه مولفه‌ی خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری از جمله توانایی‌ها و قابلیت‌های روانشناختی هستند که متعهد شدن و انجام تلاش لازم برای موفقیت در کارها و وظایف چالش‌برانگیز (خودکارآمدی)؛ داشتن اسناد مثبت درباره موفقیت‌های حال و آینده (خوش‌بینی) و پایداری هنگام مواجهه با سختی‌ها و مشکلات برای دست‌یابی به موفقیت (تاب‌آوری) را به همراه دارند (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۸) و روشن است که با افزایش تعهد و تلاش برای انجام تکالیف چالش‌برانگیز تحصیلی، افزایش اسناد مثبت در مورد موفقیت‌های تحصیلی و همچنین ارتقاء پایداری در مواجهه با استرس‌ورهای تحصیلی، عملکرد تحصیلی بهبود می‌یابد. همچنین عملکرد تحصیلی بالا

^۱. Duggleby & Penz

^۲. Baily

نیز می‌تواند از طریق احساس و ادراک موفقیت و باور به توانایی‌های خود، تاب‌آوری، خودکارآمدی و خوش‌بینی را در دانش‌آموزان تقویت نمایند. لیکن در جهت حذف این سازه‌ها در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه ممکن است بتوان بر نقش میانجی‌گری سن و همچنین متغیرهای فراشناختی اشاره نمود. با توجه به آنکه بر اساس مطالعات پیشین این مؤلفه‌ها (تاب‌آوری، خودکارآمدی و خوش‌بینی) نقش به‌سزایی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان داشته‌اند (تلسما و همکاران، ۲۰۱۸؛ دراگو و همکاران، ۲۰۱۸؛ سعادت و همکاران، ۱۳۹۴؛ خادمی و کدخدایی، ۱۳۹۴)، سن دانش‌آموزان و ویژگی‌های خاص دوره نوجوانی در حیطه شخصیت، در این رابطه می‌توانند نقش متغیر میانجی را ایفا نموده باشد. همچنین باورهای مثبت و یا منفی در مورد تاب‌آوری، خودکارآمدی و خوش‌بینی به عنوان راهبردهای روانشناختی مثبت در مواجهه با موقعیت استرس‌زا می‌توانند در این رابطه میانجی‌گری کرده باشند.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر عدم وجود رابطه‌ی معنادار بین عملکرد تحصیلی با سخت‌رویی روانشناختی و مؤلفه‌های آن (تعهد، چالش و کنترل) می‌باشد. همچنین سخت‌رویی روانشناختی به تنهایی قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی نیست. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های غریب‌زاده و معینی‌کیا (۱۳۹۶)، عظیمی و همکاران (۱۳۹۶)، سازنده (۱۳۹۵) و واگرن و فوندر (۲۰۰۷) ناهمسو می‌باشد. یافته‌های پژوهش غریب‌زاده و معینی‌کیا (۱۳۹۶) نشان دادند سخت‌رویی روانشناختی بر پیشرفت تحصیلی اثر معنادار دارد. نتایج پژوهش عظیمی و همکاران (۱۳۹۶) حاکی از اهمیت سرمایه روانشناختی به عنوان یکی از مؤلفه‌های روانشناسی مثبت‌نگر و نیز اشتیاق تحصیلی (تعهد تحصیلی) در کاهش تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری‌های دانشجویان و افزایش سرزندگی تحصیلی آنان است. سازنده (۱۳۹۵) آورده است؛ ویژگی‌های شخصیتی، توانایی شناختی، خودتعیین‌گری، تاب‌آوری تحصیلی و سخت‌رویی تحصیلی پیشایندهای مؤثر در پیشرفت تحصیلی هستند. واگرن و فوندر (۲۰۰۷) نیز بیان داشتند میان ویژگی شخصیتی سخت‌رویی، امید به زندگی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

با وجود این در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان خاطر نشان کرد که همیشه سخت‌رویی بالا منجر به عملکرد تحصیلی بهتر و بالاتر نمی‌شود. نتایج نشان داد که نمی‌توان این گونه بیان کرد که همیشه سخت‌رویی بالا، عملکرد بالای تحصیلی را پیش‌بینی نمی‌کند. در واقع بر اساس نظر کوباسا (۱۹۸۸)، سرسختی روانشناختی به معنای نظام باورهایی است که نقش بنیادی در ایجاد تعادل بین ابعاد مختلف زندگی انسان داشته و مقابله موثر با تنیدگی را تسهیل می‌کند. بنابراین لازم است تا به منظور بررسی نقش سرسختی روانشناختی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان محتوای باورهای دانش‌آموزان در حوزه تحصیلی که موجب تعدیل زندگی فرد در این زمینه می‌شود را مورد بررسی قرار داد. محتوای این باورها بر فرایند تصمیم‌گیری، طرح‌ریزی، مهارگری، سازمان‌دهی و هدایت تمامی فعالیت‌ها، اثرگذار است. بنابراین به نظر می‌رسد زمانی که محتوای باورهای دانش‌آموزان در راستای اعتماد به انجام کار طبق روش خود باشد، اشتباه در روش کار، منجر به کاهش عملکرد تحصیلی خواهد شد. به این ترتیب در زمینه عدم رابطه خطی سرسختی روانشناختی و عملکرد تحصیلی لازم است متغیرهای میانجی نظیر باورهای ناکارآمد و راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد در نظر گرفته شوند.

از جمله محدودیت‌های مطالعه حاضر می‌توان به اجرای پژوهش در نمونه‌ای متشکل از دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه شهر قم اشاره کرد؛ این مسئله می‌تواند کاهش حوزه‌ی تعمیم‌دهی نتایج را به دنبال داشته باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود که موضوع مورد بررسی در شهرهای دیگر نیز اجرا شود تا مبنایی برای مقایسه فراهم شود. همچنین از آنجایی که پژوهش حاضر از نوع همبستگی است امکان تحلیل‌های علی-معلولی نبود؛ لذا پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی روش‌هایی اتخاذ گردد تا امکان تحلیل‌های علی-معلولی فراهم شود. در نهایت پیشنهاد می‌شود به منظور ارائه راهکارهایی به معلمان، مدیران مدارس و برنامه‌ریزان جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، به سازه سرمایه روانشناختی و مولفه امیدواری توجه ویژه‌ای مبذول گردد.

منابع

۱. احمدی، حسین. (۱۳۹۵). بررسی رابطه سرمایه روانشناختی و تعهد سازمانی با توجه به متغیر امنیت روانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس.
۲. ایرجی‌راد، ارسلان و ملک‌زاده، الهه. (۱۳۹۶). بررسی تاثیر سرمایه روانشناختی با میانجیگری انگیزه پیشرفت بر اخلاقیت دانشجویان. فصلنامه‌ی ابتکار و اخلاقیت در علوم انسانی، ۶(۴): ۷۰-۵۱.
۳. خادمی، ملوک و کدخدایی، محبوبه‌السادات. (۱۳۹۴). تأثیر خوش‌بینی آموخته‌شده بر انگیزش پیشرفت و تاب‌آوری تحصیلی نوجوانان دختر. پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت، ۱(۲، پیاپی ۲): ۸۰-۶۵.
۴. رجایی، اعظم؛ نادی، محمدعلی و جعفری، علیرضا. (۱۳۹۶). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس سرمایه روانشناختی مثبت در بین کارکنان ستادی آموزش و پرورش شهر اصفهان. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۸(۲، پیاپی ۶۹): ۱۰۸-۹۴.
۵. رحمانی، مصطفی. (۱۳۹۵). بررسی تاثیر سرمایه روانشناختی بر سلامت روانی کارکنان با نقش میانجیگری بدبینی سازمانی (مطالعه موردی: بنیاد مستضعفان انقلاب اسلامی). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته مدیریت MBA استراتژی. دانشگاه تهران، پردیس البرز.
۶. رفیعی‌اصل، محمد. (۱۳۹۰). مقایسه رابطه سرسختی روانشناختی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان متوسطه نظری شهری و روستایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
۷. سازنده، سمیرا. (۱۳۹۵). روابط ساختاری صفات شخصیت با پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای توانایی شناختی، خودتعیین‌گری، تاب‌آوری تحصیلی و سرسختی تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی سمنان.
۸. سعادت، سجاد؛ اعتمادی، عذرا و نیلفروشان، پریرسا. (۱۳۹۴). رابطه تاب‌آوری و سبک‌های دلبستگی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان. پژوهش در آموزش پزشکی، ۷(۴): ۵۵-۴۶.
۹. سیف، علی اکبر. (۱۳۹۸). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.
۱۰. عظیمی، داریوش؛ قدیمی، سمیه؛ خزان، کاظم و درگاهی، شهریار. (۱۳۹۶). نقش سرمایه‌های روانشناختی و اشتیاق تحصیلی در سرزندگی تحصیلی و تعلل‌ورزی تصمیم‌گیری دانشجویان پرستاری. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۱۲(۳): ۱۵۷-۱۴۷.

۱۱. غریب‌زاده، رامین و معینی‌کیا، رامین. (۱۳۹۶). رابطه تاب‌آوری و سخت‌رویی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی‌گری شادکامی دانشجویان. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۱(۱): ۹۳-۸۱.
۱۲. قدم‌پور، عزت‌اله؛ فرهادی، علی و نقی‌بیرانوند، فاطمه. (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸(۲): ۶۸-۶۰.
۱۳. قدم‌پور، عزت‌اله؛ یوسف‌وند، مهدی و رجبی، هومن. (۱۳۹۷). بررسی نقش خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی تحصیلی. فصلنامه مطالعات تربیتی، ۱۵(۳۰): ۳۰-۱.
۱۴. قربان‌پور لقمجانی، امیر؛ فیاض، بهاره؛ رضائی، سجاده؛ رضائی، شوکت. (۱۳۹۸). الگوی ساختاری اثرات سرسختی روانی و حرمت خود بر توانمندسازی روان‌شناختی دانش‌آموزان: نقش میانجی خودپنداشت تحصیلی. فصلنامه سلامت روان کودک، ۶(۲): ۱۶۸-۱۷۹.
۱۵. گلستانه، موسی؛ سلیمانی، لیلا و دهقانی، یوسف. (۱۳۹۶). رابطه سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی: با نقش میانجی سرمایه روانشناختی. مجله دستاوردهای روانشناختی (علوم تربیتی و روانشناسی)، ۴(۱): ۱۵۰-۱۲۷.
۱۶. محبی نورالدین‌وند، محمدحسین؛ شهنی‌بیلاق، منیجه و شریفی، حسن‌یاشا. (۱۳۹۳). رابطه سرمایه روانشناختی (امیدواری، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان. مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲(۱۳): ۷۹-۶۱.
۱۷. ملک‌پور، ندا؛ سلیمانی، مهسا؛ طالبی، غلامرضا؛ قاسم‌زاده، عزیزرضا. (۱۳۹۶). بررسی رابطه سرسختی روانشناختی و جرأت‌ورزی با موفقیت تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور، ۸(۲): ۲۲۶-۲۳۳.
۱۸. یزدانی، امین. (۱۳۹۱). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی سرسختی و تاب‌آوری با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ارتش. پایان‌نامه دکترا، دانشگاه علوم پزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، دانشکده پزشکی.

19. Alessandri, G., Consiglio, C., Luthans, F., & Borgogni, L. (2018). Testing a dynamic model of the impact of psychological capital on work engagement and job performance. *Career Development International*, 23(1): 33-47.

20. Baily, T. C. (2007). Satisfaction with life and hope: a look at age and marital status. *Psychol Rec*, 57(2): 233-240.

21. Bakker, D.J., Lyons, S.T., & Conlon, P.D. (2017). An exploration of the relationship between psychology capital and depression among first-year doctor of veterinary medicine students. *Journal of Veterinary Medical Education*, 44(1): 50-62.
22. Duggleby, W. C D., & Penz, K. (2009). Hope, self-efficacy, spiritual well-being and job satisfaction. *Journal of Advanced Nursing*, 65(11): 2376-2385.
23. Datu, J.A.D., King, R.B., & Valdez, J.P.M. (2018). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3): 260-270.
24. Diaz-Fernandez, M., Pasamar-Reyes, S., & Valle-Cabrera, R. (2017). Human capital and human resource management to achieve ambidextrous learning: A structural perspective. *BRQ Business Research Quarterly*, 20(1): 63-77.
25. Drago, A., Rheinheimer, D.C., & Detweiler, T.N. (2018). Effects of locus of control, academic self-efficacy, and tutoring on academic performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(4): 433-451.
26. Florss-Lucas, V., Martinez-Sinovas, R., & Choubisa, R. (2018). Hope and education: role of psychological capital and cultural differences. In Krafft, A., Perrig-Chiello, P., & Walker, A. (eds) *Hope for a good life. Social indicators research series*, vol72. Springer, Cham.
27. Gautam, P., & Pradhan, M. (2018). Psychological capital as moderator of stress and achievement. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9(1): 22-28.
28. Guse, T., Shaw, M. (2018). Hope and education: role of psychological capital and cultural differences. In Krafft, A., Perrig-Chiello, P., & Walker, A. (eds) *Hope for a good life. Social indicators research series*, vol72. Springer, Cham.
29. Keerti, D., & Satishchandra, K. (2017). The mediating role of psychological capital in the relationship between big five personality traits and psychological well-being: study of Indian entrepreneurs. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(4): 500-506.
30. Kobasa, S.C. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of personality and social psychology*, 177-42.
31. Kromydas, T. (2017). Rethinking higher education and its relationship with social inequalities: past knowledge, present state and future potential. *Article Palgrave Communications*, 3(1): 1-12.
32. Leim, A. (2019). Academic performance and assessment. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 39(6): 705-708.

33. Liu, C., Zhao, Y., Tian, T., Zou, G., & Li, P. (2015). *Negative life events and school adjustment among Chinese nursing students: The mediating role of psychological capital*. *Nurse Education Today*, 35(6): 754-759.
34. Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008). *The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship*. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 219-238.
35. Luthans, F., & Avolio, B. J. (2007). *Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction*. *Pers Psychology*, 6: 138-146.
36. Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). *Positive Psychological capital: Beyond human and social capital*. *Business Horizons*, 47: 45-50.
37. McNeil, K., Kozma, A., Stones, M. J., & Hannah, E. (1986). *Measurement of psychological hardiness in older adults*. *Canadian Journal on Aging/La Revue canadienne du vieillissement*, 5(01): 43-48.
38. Rabenu, E., Yaniv, E., & Elizur, D. (2017). *The relationship between Psychological, capital coping with stress, well-being, and performance*. *Current Psychology*, 36(4): 875.
39. Rindermann, H., & Neubaure, A. (2001). *The influence of personality on three aspects of cognitive performance: Processing speed, intelligence and school performance*. *Personality and Individual Differences*, 30: 829-84.
40. Selvaraj, P. R., & Buat, C. S. (2018). *Predicting the mental health of college students with psychological capital*. *Journal of Mental Health*, 27(3): 279-287.
41. Talsma, K., Schuz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). *I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance*. *Learning and Individual Differences*, 61: 136-150.
42. Vanno V, Kaemkate W, Wongwanich S. (2014). *Relationships between Academic Performances, Perceived Group Psychological Capital, and Positive Psychological Capital of Thai Undergraduate Students*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116: 3226-3230.
43. Wagerman, S. A., & Funder, D. C. (2007). *Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case of conscientiousness*. *Journal of Research in Personality*, 41: 221-229.
44. Wu, J. H., & Liu, C. Y. (2018). *A multilevel analysis of teacher and school academic optimism in Taiwan elementary schools*. *Asia Pacific Education Review*, 19(1): 53-62.