

Research Paper

The effectiveness of psychological capitals training package on academic procrastination, psychological well-being, and academic engagement

Behrouz Ghalaei<sup>\*1</sup> , Abolghasem Yaghoobi<sup>2</sup> , Fatemeh Jafari Hoveyda<sup>3</sup> 

1. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran
2. Professor, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran
3. BSc. Student in Psychology, Faculty of Economic and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran

**Citation:** Ghalaei B, Yaghoobi A, Jafari Hoveyda F. The effectiveness of psychological capitals training package on academic procrastination, psychological well-being, and academic engagement. *J Child Ment Health*. 2026; 13 (1):55-73.

URL: <http://childmentalhealth.ir/article-1-1517-en.html>



CrossMark



 [10.61882/jcmh.13.1.4](https://doi.org/10.61882/jcmh.13.1.4)

ARTICLE INFO

**Keywords:**

Academic enthusiasm,  
Academic  
procrastination,  
psychological capital,  
psychological well-being

ABSTRACT

**Background and Purpose:** One of the major contributors to students' academic decline is poor psychological functioning, including academic procrastination, low psychological well-being, and reduced academic engagement. Implementing psychological capital training programs in schools may improve students' psychological status. Therefore, the present study aimed to examine the effectiveness of a psychological capital training program on academic procrastination, psychological well-being, and academic engagement among high school students.

**Method:** This quasi-experimental study employed a pretest–posttest control group design. The statistical population included all second-grade high school students in Tehran during the 2024–2025 academic year. Forty eleventh-grade students were selected through convenience sampling and randomly assigned to experimental and control groups (20 students in each group). The experimental group received a nine 90-minute sessions psychological capital training program based on the educational model of Luthans and Youssef (2004). The control group received no intervention during the study but was provided with a summary of the intervention after completion for ethical considerations. Instruments included the Iranian validated versions of the Academic Procrastination Scale (PASS; Solomon & Rothblum, 1984), Ryff's Psychological Well-Being Scale (PWBS; Ryff, 2002), and the Academic Engagement Scale (AES; Fredricks et al, 2004). Data was analyzed using univariate and multivariate analysis of covariance (ANCOVA/MANCOVA) with SPSS-28.

**Results:** The findings showed that the psychological capital training program had a significant effect on the experimental group, increasing psychological well-being and academic engagement while reducing academic procrastination ( $p = .001$ ).

**Conclusion:** The intervention reduced procrastination by enhancing goal orientation and self-regulation and improved psychological well-being and academic engagement through fostering hope and optimism. Therefore, implementing psychological capital training programs in schools is recommended.

Received: 11 Jul 2025

Accepted: 20 Apr 2026

Available: 26 Apr 2026



\* **Corresponding author:** Behrouz Ghalaei, Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Economics and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran

E-mail: B.ghalaei@basu.ac.ir

Tel: (+98) 8131401903

2476-5740/ © 2026 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

## Extended Abstract

### Introduction

Students, as a fundamental pillar of the national education system, hold a crucial role and position in achieving their educational goals (1). Many students meet challenging social and academic situations during their schooling—within the classroom, at home, and in the broader community—which may lead to academic failure and create difficulties in their future lives (2). Psychological capital is recognized as a positive psychological state that has favorable effects on a wide range of beneficial student outcomes, including academic achievement (7, 8), enhanced academic engagement (9, 10), and psychological well-being (11, 12). One of the influential factors affecting students' academic achievement is procrastination in completing academic tasks (21). The most common form of procrastination is academic procrastination, which is highly prevalent among students in educational settings and is associated with detrimental consequences, ranging from low classroom grades to course withdrawal, academic decline, academic failure, dropping out of school, and avoidance of school-related tasks (27). Various behavioral, emotional, and cognitive components contribute to the initiation of procrastination in individuals (28). In addition to academic procrastination, psychological well-being is one of the most important variables influencing students' academic success (30). Psychological well-being encompasses self-acceptance, positive relations with others, environmental mastery, autonomy, purpose in life, and personal growth (31, 33–35). Furthermore, academic engagement is a fundamental factor in personal, social, and academic development (36). Academic engagement is a construct used to understand and explain academic decline and failure and is regarded as the foundation of reform-oriented efforts in the field of education (37). One of the major contributors to students' academic decline is poor psychological functioning, including academic procrastination, low psychological well-being, and academic engagement. Therefore, the present study aimed to examine the effectiveness of a psychological capital training program on

academic procrastination, psychological well-being, and academic engagement among high school students.

### Method

The present study employed a quasi-experimental design with a pretest–posttest control group. The statistical population included all secondary school students in Tehran during the 2024–2025 academic year. The sample consisted of 40 eleventh-grade students majoring in experimental sciences from Shahid Motahari High School, District 5 of Tehran. Participants were selected through convenience sampling and based on voluntary participation and inclusion/exclusion criteria, were randomly assigned to an experimental group ( $n = 20$ ) and a control group ( $n = 20$ ). Inclusion criteria included the absence of any history of psychological disorders, an age range of 16 to 18 years, and informed consent obtained from both parents and students. Exclusion criteria included absence from training sessions or missing more than two sessions. The sample size was decided based on Pallant's recommended formula for experimental designs (42). The experimental group received the *psychological capital training program* (4) in a group format across 12 sessions of 90 minutes (two sessions per week). In contrast, the control group continued to receive routine educational instruction provided by their school. Data collection instruments included the most recent Iranian standardized versions of the Solomon and Rothblum Academic Procrastination Scale (44), Ryff's Psychological Well-Being Scale (45), and the Academic Engagement Scale developed by Fredricks, Blumenfeld, and Paris (46). Data was analyzed using repeated-measures analysis of variance (ANOVA) with SPSS - 27.

### Results

Table 1 presents the descriptive statistics, including means, for the total scores and subscales of the study variables.

**Table 1. Descriptive statistics of study variables at pretest and posttest**

Variable	Group	Pretest M	Posttest M
Exam preparation	EG	16.29	15.24
Assignment preparation	EG	18.41	13.59
Term paper preparation	EG	17.26	13.65
Environmental mastery	EG	21.24	25.95
Autonomy	EG	20.49	25.95
Positive relations with others	EG	21.35	27.62
Personal growth	EG	23.24	25.95
Purpose in life	EG	24.68	24.95
Self-acceptance	EG	22.56	24.85
Behavioral engagement	EG	38.65	39.95
Emotional engagement	EG	37.95	42.85
Cognitive engagement	EG	34.19	45.62
Exam preparation	CG	17.25	17.85
Assignment preparation	CG	16.85	17.26
Term paper preparation	CG	18.95	17.98
Environmental mastery	CG	24.23	23.62
Autonomy	CG	21.56	21.05
Positive relations with others	CG	19.25	20.65
Personal growth	CG	24.32	23.68
Purpose in life	CG	21.65	20.86
Self-acceptance	CG	21.65	24.62
Behavioral engagement	CG	23.52	22.08
Emotional engagement	CG	21.36	22.05
Cognitive engagement	CG	22.45	24.60

**Note.** *M* = mean, *EG* = Experimental group, *CG* = Control group.

As shown in Table 1, the mean scores of academic procrastination components decreased from pretest to posttest in the experimental group, while the mean scores of psychological well-being and academic engagement components increased. In contrast, no substantial changes were seen in the control group. To examine the study findings, univariate analysis of covariance (ANCOVA) was conducted after confirming the assumptions. The results showed that the posttest *F*-values for academic procrastination ( $F = 33.53$ ), psychological well-being ( $F = 51.25$ ), and academic engagement ( $F = 38.92$ ) were significant at the 0.001 level, showing statistically significant differences between the experimental and control groups. Furthermore, multivariate ANCOVA revealed significant effects of the psychological capital training program on academic procrastination subscales, including exam preparation ( $F = 18.49$ ,  $p < .001$ ), assignment preparation ( $F = 33.74$ ,  $p < .001$ ), term paper preparation ( $F = 10.58$ ,  $p < .001$ ), and total academic procrastination ( $F = 19.62$ ,  $p < .001$ ). Significant effects were also observed for psychological well-being subscales, including environmental mastery ( $F = 23.77$ ,  $p < .001$ ), autonomy ( $F = 13.81$ ,  $p < .001$ ), positive relations with others ( $F = 24.65$ ,  $p < .001$ ), personal growth ( $F = 18.79$ ,  $p < .001$ ), purpose in life ( $F = 16.45$ ,  $p < .001$ ), self-acceptance ( $F = 11.73$ ,  $p < .001$ ), and total

psychological well-being ( $F = 14.92$ ,  $p < .001$ ). Similarly, significant effects were found for academic engagement subscales, including behavioral engagement ( $F = 18.26$ ,  $p < .001$ ), emotional engagement ( $F = 21.79$ ,  $p < .001$ ), cognitive engagement ( $F = 26.41$ ,  $p < .001$ ), and total academic engagement ( $F = 12.84$ ,  $p < .001$ ). These results show statistically significant differences between the experimental and control groups.

## Conclusion

The present study aimed to find the effectiveness of a psychological capital training program on academic procrastination, psychological well-being, and academic engagement among students. The results showed that students in the experimental group showed a significant reduction in overall academic procrastination and its subscales compared with the control group. This finding is consistent with previous studies (8, 21), which also reported a significant association between psychological capital training and reduced academic procrastination. This effect can be explained by the role of psychological capital training in fostering goal orientation and self-regulation, which so reduces procrastinatory behaviors.

Another key finding showed that students in the experimental group exhibited higher levels of psychological well-being

compared to the control group, consistent with earlier research (31, 33–35). These results suggest that psychological capital training enhances students' hope, resilience, and optimism, thereby improving overall psychological well-being and its subcomponents. Students who are more hopeful, resilient, and optimistic tend to achieve higher scores across the dimensions of psychological well-being. The final finding revealed that students in the experimental group showed higher academic engagement than those in the control group. This result aligns with earlier studies (36, 37), which showed that students with higher psychological capital tend to display greater academic engagement. Increased psychological capital may lead to more positive perceptions of school, which in turn enhances students' enthusiasm for learning and academic participation. From the standpoint of internal validity, the use of a quasi-experimental design, convenience sampling, and self-report measures may increase the likelihood of selection bias and social desirability bias. Additionally, the absence of a longitudinal follow-up restricts the evaluation of the sustainability of the intervention effects. Therefore, future research is recommended to employ randomized controlled trial designs, incorporate multi-informant or multi-method assessments, and include longer follow-up periods. In terms of external validity, limiting the sample to students from a single culture and the small sample size constrain the generalizability of the findings. So, future studies should be conducted with larger and more heterogeneous samples across diverse cultural and educational contexts.

### Ethical Considerations

**Compliance with ethical guidelines:** This study was not derived from a thesis or a funded research project. Scientific approval was granted by Bu-Ali Sina University (Approval No. 15375, dated 2025/09/08). Execution approval was obtained from the Department of Education of District 5, Tehran (Approval No. 426M, dated 2025/09/27). Ethical considerations outlined in the American Psychological Association's publication guidelines and the ethical codes of the Iranian Psychological Organization—including confidentiality, anonymity of identifying information, integrity in data analysis, and informed parental consent—were fully observed.

**Funding:** This study received no financial support from any organization.

**Authors' contribution:** The first author contributed to conceptualization and manuscript writing, while the second and third authors managed data collection, data analysis, coordination, and manuscript editing.

**Conflict of interest:** This research did not involve any conflicts of interest for the authors, and its results have been reported with complete transparency and without bias.

**Data availability statement:** All data from this study are available to the corresponding author and were submitted to the journal at the time of manuscript review. They will also be made available to a specific researcher upon reasonable request.

**Consent for publication:** The authors have full consent to publish this article.

**Acknowledgement:** The authors would like to express their sincere gratitude to all students, school administrators, and individuals who assisted in distributing the research questionnaires and supporting other stages of this study.

## مقاله پژوهشی

## اثربخشی بسته آموزشی سرمایه روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، و اشتیاق تحصیلی

بهروز قلائی<sup>۱\*</sup>، ابوالقاسم یعقوبی<sup>۲</sup>، فاطمه جعفری هویدا<sup>۳</sup>

۱. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

۲. استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

۳. دانشجوی کارشناسی روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

## چکیده

## مشخصات مقاله

## کلیدواژه‌ها:

اشتیاق تحصیلی،  
اهمال کاری تحصیلی،  
بهزیستی روان‌شناختی،  
سرمایه‌های روان‌شناختی

**زمینه و هدف:** یکی از مهم‌ترین زمینه‌های افت تحصیلی دانش‌آموزان، ضعف در وضعیت روان‌شناختی مانند اهمال کاری تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، یا اشتیاق تحصیلی پایین است. آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی در مدارس می‌تواند باعث بهبود وضعیت روان‌شناختی دانش‌آموزان شود. پژوهش حاضر با هدف اثربخشی برنامه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد.

**روش:** پژوهش از نوع شبه‌جربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دبیرستان دوره دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه پژوهش ۴۰ دانش‌آموز کلاس یازدهم بودند که به‌صورت در دسترس، انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایدهی شدند (۲۰ دانش‌آموز در هر گروه). گروه آزمایش، برنامه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی مبتنی بر الگوی آموزشی لوتانز و یوسف (۲۰۰۴) را در ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت کردند. گروه گواه در طول دوره آموزش هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند ولی در پایان پژوهش، خلاصه‌ای از بسته مداخله‌ای را جهت رعایت ملاحظات اخلاقی دریافت کردند. ابزار پژوهش شامل آخرین نسخه اعتباریابی شده در ایران پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) بهزیستی روان‌شناختی ریف (۲۰۰۲) و اشتیاق تحصیلی فردریکر و همکاران (۲۰۰۴) بود. داده‌ها با روش تحلیل کواریانس تک‌متغیری و چندمتغیری و نرم‌افزار SPSS-27 تحلیل شد.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد برنامه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی اثربخشی قابل توجهی بر گروه آزمایش داشت، بدین معنا که نمرات بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی گروه آزمایش، افزایش و نمرات اهمال کاری تحصیلی آنها کاهش یافت ( $P=0/001$ ).

**نتیجه‌گیری:** براساس نتایج این پژوهش، مداخله مبتنی بر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی به دلیل ایجاد هدفمندی و همچنین خودنظم‌بخشی باعث کاهش تعلل‌ورزی می‌شود و از طریق افزایش امیدواری و خوش‌بینی، موجب افزایش بهزیستی روان‌شناختی و همچنین اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. بنابراین استفاده از این بسته آموزشی در مدارس، پیشنهاد می‌شود.

دریافت شده: ۱۴۰۴/۰۴/۲۰

پذیرفته شده: ۱۴۰۵/۰۱/۳۱

منتشر شده: ۱۴۰۵/۰۲/۰۶

\* نویسنده مسئول: بهروز قلائی، استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

B.ghalaei@basu.ac.ir

تلفن: ۰۸۱-۳۱۴۰۱۹۰۳

## مقدمه

دانش‌آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزش کشور در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند (۱). بسیاری از دانش‌آموزان در دوره تحصیل با موقعیت‌های مشکل‌ساز اجتماعی و آموزشی در کلاس، خانه، و اجتماع مواجه می‌شوند که می‌تواند به شکست آنها در مدرسه منجر شود و زندگی آینده آنان را با مشکل مواجه کند (۲). اگر به دنبال راه‌های افزایش موفقیت دانش‌آموزان در تحصیل و بهبود نگرش آنان به مدارس باشیم، باید علاوه بر متغیرهای تحصیلی، به متغیرهای روان‌شناختی آنان نیز توجه ویژه‌ای داشته باشیم. یکی از این متغیرهای روان‌شناختی که در افزایش و بهبود متغیرهای تحصیلی نقش ویژه‌ای دارد سرمایه روان‌شناختی<sup>۱</sup> است. سرمایه روان‌شناختی ویژگی‌های شخصیتی است که شامل چهار مؤلفه مهم امید<sup>۲</sup>، خودکارآمدپنداری<sup>۳</sup>، خوش‌بینی<sup>۴</sup>، و تاب‌آوری<sup>۵</sup> است (۳). سرمایه روان‌شناختی یک وضعیت تحول‌روان‌شناختی مثبت<sup>۶</sup> در یک فرد است که با ویژگی‌هایی از جمله اعتماد به خود<sup>۷</sup>، برای به عهده گرفتن کارها و تلاش برای موفقیت در وظایف کشاکش‌برانگیز<sup>۸</sup>؛ استقامت و پایداری در رسیدن به اهداف، و در صورت لزوم تغییر مسیر برای رسیدن به اهداف و پایداری و توان بازگشت به عقب در زمانی تعریف شده است که گرفتار مشکلات و ناملایمات شده باشد (۴، ۵). این چهار عنصر اثر هم‌افزایی<sup>۹</sup> دارند و در صورت ترکیب، تأثیر بیشتری از حالت‌های مجزا دارند که نشان می‌دهد سرمایه روان‌شناختی به عنوان یک ساختار اصلی، بهتر از هر یک از اجزای فردی آن می‌تواند پیامدهای بهتری را پیش‌بینی کند (۵). نتایج پژوهش‌های پیشین (۴، ۶) نشان داده است که سرمایه روان‌شناختی به دانش‌آموزان نشاط می‌دهد و انگیزه درونی آنها را تحریک می‌کند و آنها می‌توانند به اهداف تحصیلی خود دست یابند. سرمایه‌های روان‌شناختی تأثیر مطلوبی بر نتایج مفید مختلف دانش‌آموزان از جمله پیشرفت‌های تحصیلی (۷، ۸)، بهبود اشتیاق تحصیلی (۹، ۱۰) و

بهزیستی روانی (۱۲، ۱۱) دارد. پژوهش‌ها نشان داده است که سرمایه روان‌شناختی با متغیرهای تحصیلی مختلف از جمله عملکرد تحصیلی<sup>۱۰</sup>، خستگی<sup>۱۱</sup>، تنیدگی<sup>۱۲</sup>، اشتیاق یادگیری<sup>۱۳</sup>، و انگیزه<sup>۱۴</sup> مرتبط است (۱۴، ۱۳).

نتیجه پژوهش (۱۵) حاکی از آن است که سرمایه روان‌شناختی قابلیت پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را دارد و همین‌طور به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند. علاوه بر این در پژوهش‌های مختلف، سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان، با متغیرهای تحصیلی متفاوتی از جمله اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۱۵</sup> (۱۷)، بهزیستی روان‌شناختی<sup>۱۶</sup> (۱۸)، و اشتیاق تحصیلی<sup>۱۷</sup> (۱۹) ارتباط نشان داده است. افراد در انجام مسئولیت‌ها و وظایف خاص در زندگی خود تعلل نشان می‌دهند. برخی از افراد پرداخت‌ها یا قرار ملاقات‌ها را به تعویق می‌اندازند، در حالی که برخی دیگر کارهای خانگی، تکالیف، کارهای مدرسه یا آمادگی برای امتحان را به تعویق می‌اندازند. عواقب اهمال‌کاری شامل بی‌خوابی، افزایش سطح تنیدگی، پشیمانی، پریشانی، و جدایی است که نتیجه زمان ناکافی یا انجام ناقص است (۲۰).

یکی از مسائل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، اهمال‌کاری در انجام تکالیف است که از دیرباز مورد توجه بوده است (۲۱-۲۳). بررسی‌های تاریخی نشان می‌دهند که اهمال‌کاری حداقل در سه هزار سال گذشته رایج بوده است و در جوامع مدرن نیز از جمله مشکلات جدی در زندگی روزمره و محیط آموزشی به شمار می‌رود (۲۴). اهمال‌کاری تحصیلی زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموز، تکالیف مربوط به وظایف تحصیلی را به تأخیر می‌اندازد. برای اینکه چنین تأخیرهایی به عنوان اهمال‌کاری در نظر گرفته شود، دانش‌آموز به طور داوطلبانه با وجود اینکه انتظار دارد وضعیت بدتری داشته باشد، تأخیر را انتخاب می‌کند (۲۵). اهمال‌کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های

10. Academic performance
11. Tiredness
12. Tension
13. Passion for learning
14. Motivation
15. Academic procrastination
16. Psychological well-being
17. Passion for education

1. Psychological capital
2. Hope
3. Self-efficacy
4. Optimism
5. Resilience
6. Positive psychology
7. Self confidence
8. Challenging
9. Synergistic

گرفته می‌شود (۳۵). علاوه بر بهزیستی روان‌شناختی، طی سال‌های اخیر پژوهشگران حوزه یادگیری، اشتیاق تحصیلی<sup>۱۶</sup> را به عنوان یک عامل اساسی در تحول شخصی، اجتماعی، و پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته‌اند (۳۶). اشتیاق تحصیلی سازه‌ای است که از آن جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی استفاده می‌شود و به عنوان پایه و اساس تلاش اصلاح‌گرایانه در زمینه تعلیم و تربیت مورد توجه قرار می‌گیرد (۳۷). اشتیاق تحصیلی به مشارکت مشتاقانه، سازنده، و مبتنی بر شناخت یادگیرندگان اطلاق می‌شود که در نتیجه پیامدهای مثبت تحصیلی شکل می‌گیرد (۴۱-۳۸).

نتیجه اینکه با توجه به پیشینه پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی به دانش‌آموزان، ضرورت انجام مطالعات عمیق‌تر و بهره‌گیری از روی‌آوردها و راهبردهای آموزشی نوین در این حوزه به‌وضوح آشکار می‌شود. با عنایت به ساختار و اهداف برنامه‌های آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی، به نظر می‌رسد اجرای چنین مداخلاتی بتواند به ارتقای کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود و در پی آن، زمینه کاهش اهمال‌کاری تحصیلی، بهبود بهزیستی روان‌شناختی و افزایش اشتیاق تحصیلی آنان را فراهم آورد. بدین ترتیب پژوهش حاضر به دنبال آن است تا با اجرای این مداخله آموزشی، گامی مؤثر در جهت ارتقای عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بردارد.

از سوی دیگر با وجود جست‌وجوهای انجام‌شده، تاکنون در ایران مطالعه‌ای تجربی که به بررسی اثربخشی برنامه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان پرداخته باشد، کمتر گزارش شده است. این کمبود پژوهش‌های مداخله‌محور در بستر نظام آموزشی کشور، بیانگر وجود خلأ معنادار در پیشینه پژوهشی این حوزه است. بر این اساس با توجه به محدود بودن مطالعات پیشین و با هدف گشودن افق‌های تازه برای پژوهش‌های آتی، مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه آموزش سرمایه‌های

شناختی<sup>۱</sup>، هیجانی<sup>۲</sup> و رفتاری<sup>۳</sup> آن، به شکل‌های گوناگونی چون اهمال‌کاری کلی<sup>۴</sup> یا روزمره، اهمال‌کاری روان‌رنجورانه<sup>۵</sup>، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری<sup>۶</sup>، اهمال‌کاری وسواسی<sup>۷</sup>، و اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۸</sup> ظاهر می‌شود (۲۶). رایج‌ترین شکل اهمال‌کاری، از نوع تحصیلی است که در محیط‌های آموزشی میان دانش‌آموزان، بسیار شایع است و با پیامدهای زیان‌باری از جمله گرفتن نمره‌های پایین کلاسی تا انصراف‌های دوره‌ای، افت تحصیلی، شکست تحصیلی، ترک درس و مدرسه، و دوری از تکالیف مربوط به مدرسه همراه است (۲۷). به تعویق انداختن به طور ناخودآگاه به عنوان یک تاکتیک حفاظتی زمانی استفاده می‌شود که فعالیت تشنگر به نظر می‌رسد. این رفتار، تنها یک رفتار عمومی در دوره راهنمایی و دبیرستان نیست، که دانشجویان نیز همان رفتار را نشان می‌دهند (۲۸). پژوهش نشان می‌دهد که ۷۵ درصد از دانش‌آموزان به تعویق انداختن عادت دارند و بین ۱۳/۸ تا ۴۹/۹ درصد از دانشجویان به تأخیر در تکمیل فعالیت‌های یادگیری اعتراف می‌کنند (۲۹). در سال‌های اخیر جهت بهبود عملکرد تحصیلی، شیوه‌های مختلفی به کار گرفته شده است. یکی از کارآمدترین این شیوه‌ها، مداخلات مبتنی بر روانشناسی مثبت‌گرا است. این روی‌آورد بر مفاهیم مثبت تمرکز بیشتری دارد و توجه صرف به مفاهیم منفی را نقد می‌کند. بهزیستی روان‌شناختی<sup>۹</sup>، یکی از مفاهیم مهم این روی‌آورد به شمار می‌رود (۳۰). مطالعه بهزیستی روان‌شناختی عاملی مهم و در حال گسترش در زمینه پژوهش‌های تحولی و پرورشی کودکان است (۳۱). بهزیستی روان‌شناختی شامل پذیرش خود<sup>۱۰</sup>، روابط سازنده با دیگران<sup>۱۱</sup>، تسلط بر محیط<sup>۱۲</sup>، خودمختاری<sup>۱۳</sup>، احساس معنا در زندگی<sup>۱۴</sup>، و رشد شخصی<sup>۱۵</sup> می‌شود (۳۲، ۳۳). بهزیستی روان‌شناختی به عنوان یک سازه چندبعدی شامل عناصر شناختی، هیجانی، و احساس خوب پیش رفتن زندگی است (۳۴). یکی از این عناصر تأثیرگذار بر ایجاد و حفظ بهزیستی، سرمایه روان‌شناختی است که با صفاتی همچون اعتقاد به توانایی خود در رسیدن به هدف، مقاومت در سختی‌ها و اسنادهای مثبت، در نظر

9. Psychological well-being
10. Self acceptance
11. Constructive relationships with others
12. Mastery of the environment
13. Autonomy
14. Sense of meaning in life
15. Personal growth
16. Academic engagment

1. Cognitive
2. Emotional
3. Behavioral
4. General procrastination
5. Neurotic procrastination
6. Procrastination in decision-making
7. Obsessive procrastination
8. Academic procrastination

## (ب) ابزار

۱. پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم<sup>۱</sup>: این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم در سال ۱۹۸۴ ساخت و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام نهادند و دهقانی برای نخستین بار در ایران به کار برده است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که ۳ مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه یکم آماده شدن برای امتحانات<sup>۲</sup>، شامل ۸ گویه است. مؤلفه دوم آماده شدن برای تکالیف<sup>۳</sup> که شامل ۱۱ گویه است و مؤلفه سوم آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم<sup>۴</sup>، که شامل ۸ گویه است. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های هرگز، به ندرت، گهگاهی، بیشتر اوقات، و همیشه نشان می‌دهند که به گزینه هرگز نمره ۱، به ندرت نمره ۲، گهگاهی نمره ۳، بیشتر اوقات نمره ۴، و همیشه نمره ۵ تعلق می‌گیرد. دامنه نمرات پرسشنامه بین ۰ تا ۱۳۵ است و هرچه فرد نمره بالاتری کسب کند یعنی اهمال‌کاری تحصیلی بالاتری دارد. همچنین در این مقیاس گویه‌های (۲۵، ۲۳، ۲۱، ۱۶، ۱۵، ۱۳، ۱۱، ۶، ۴، ۲) به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. سولومون و راث بلوم اعتبار نسخه اصلی این ابزار را در سطح نمره کل و با روش آلفای کرونباخ ۰.۶۴ گزارش کردند (۴۳) و برای تمامی خرده‌مقیاس‌های تست نیز بالاتر از این مقدار به دست آوردند که رضایت‌بخش و مطلوب است. همچنین روایی سازه این پرسشنامه را با تحلیل عاملی محاسبه کردند که چهار عامل مذکور به دست آمد و روایی عاملی (نوعی روایی سازه) پرسشنامه تأیید شد. در پژوهشی دیگر (۴۴) اعتبار پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰.۸۲ گزارش شده است. در این پژوهش نیز میزان آلفای کرونباخ برای مؤلفه یکم ۰.۷۶، مؤلفه دوم ۰.۷۸، و مؤلفه سوم ۰.۷۹، به دست آمد که مطلوب است. همچنین روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه با روش کیفی و نظرخواهی از ۶ نفر از متخصصان به شیوه‌های شاخص و نسبت روایی محتوایی<sup>۵</sup> بررسی و مطلوب به دست آمد.

۲. نسخه کوتاه پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی ریف<sup>۶</sup>: نسخه کوتاه مقیاس بهزیستی روان‌شناختی (۱۸ گویه) را ریف در سال ۱۹۸۹ طراحی و

روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان طراحی و اجرا شد.

## روش

**(الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان:** پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، از نوع شبه‌تجربی از سری طرح‌های پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه پژوهش شامل ۴۰ تا از دانش‌آموزان رشته تجربی کلاس یازدهم مدرسه شهید مطهری منطقه ۵ تهران بود که با توجه به اینکه آموزشگر بسته آموزشی، بعنوان مشاور در این مدرسه فعالیت داشت دو کلاس ۲۰ نفره از این مدرسه را به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب کرد و بر حسب شرایط ورود و خروج به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایدهی کردند (۲۰ نفر گروه آزمایش و ۲۰ نفر گروه گواه). ملاک‌های ورود شامل عدم وجود سابقه بیماری روان‌شناختی، سن شرکت‌کنندگان حداقل ۱۶ و حداکثر ۱۸ سال و رضایت آگاهانه والدین (یا سرپرست قانونی) و دانش‌آموزان؛ و ملاک‌های خروج شامل عدم حضور در جلسات یا غیبت بیش از ۲ جلسه در آموزش بود. حجم نمونه انتخاب شده در این پژوهش نیز بر اساس فرمول پیشنهادی پالانت برای طرح‌های آزمایشی بوده است (۴۲). بر اساس این فرمول تعداد افراد گروه نمونه و گواه تا حجم ۱۵ آزمودنی، مورد تأیید است. در پژوهش حاضر جهت پیش‌بینی افت آزمودنی تعداد ۲۰ نفر برای هر گروه در نظر گرفته شد. گروه آزمایش مداخلات آموزشی برنامه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی را به صورت گروهی به مدت ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (دو جلسه در هفته) دریافت کردند، این در حالی بود که گروه گواه آموزش‌های معمول مرکز آموزشی خود را دریافت می‌کردند. همچنین خلاصه‌ای از برنامه مداخله‌ای به دانش‌آموزان گروه گواه در پایان پژوهش و جمع‌آوری داده‌ها در اختیار گروه گواه قرار داده شد.

4. Preparing for end-of-term papers  
5. Content validity ratio (CVR) content validity Index (CVI)  
6. Psychological Well-Being Scale (PWBS; Ryyf)

1. The Procrastination Assessment Scale--Students (PASS; Solomon & Rothblum)  
2. Preparing for exams  
3. Preparing for homework

در سال ۲۰۰۲ تجدید نظر کرد. این نسخه ۶ عامل را در بر می‌گیرد. گویه‌های ۱، ۴، ۶ عامل تسلط بر محیط<sup>۱</sup>، گویه‌های ۹، ۱۲، ۱۸ عامل استقلال<sup>۲</sup>، گویه‌های ۳، ۱۱، ۱۳ عامل ارتباط مثبت با دیگران<sup>۳</sup>، گویه‌های ۷، ۱۵، ۱۷ عامل رشد شخصی<sup>۴</sup>، گویه‌های ۵، ۱۴، ۱۶ عامل هدفمندی در زندگی<sup>۵</sup>، و گویه‌های ۲، ۸، ۱۰ عامل پذیرش خود<sup>۶</sup> را می‌سنجند. از مجموع نمرات این ۶ عامل نمره کلی بهزیستی روان‌شناختی محاسبه می‌شود. این آزمون در پیوستاری ۶ درجه‌ای از "کاملاً مخالفم" تا "کاملاً موافقم" (یک تا شش)، پاسخ داده می‌شود. دامنه نمرات بین ۱۸ تا ۱۰۸ است و نمره بالاتر نشانه بهزیستی روان‌شناختی بهتر است. از بین کل گویه‌ها ۱۰ گویه به صورت مستقیم و ۸ گویه به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند (گویه‌های ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۶، ۱۷). در پژوهشی همبستگی نسخه کوتاه بهزیستی روان‌شناختی ریف با مقیاس اصلی از ۰/۷ تا ۰/۸۹، متغیر بوده است. همسانی درونی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ در ۶ عامل پذیرش خود، تسلط محیطی، ارتباط مثبت با دیگران، داشتن هدف در زندگی، رشد شخصی، و استقلال برابر با ۰/۵۱، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۵۲، ۰/۷۳، ۰/۷۲، و برای کل مقیاس ۰/۷۱، به دست آمده است. در مجموع نتایج نشان می‌دهد فرم ۱۸ گویه‌ای مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف برای سنجش بهزیستی روان‌شناختی در دختران و پسران در نمونه ایرانی، ابزاری مفید و کاربردی است (۴۵). در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ برای عامل تسلط بر محیط ۰/۸۱، عامل استقلال ۰/۷۹، عامل ارتباط مثبت با دیگران ۰/۷۸، عامل رشد شخصی ۰/۸۲، عامل هدفمندی در زندگی ۰/۷۵، و عامل پذیرش خود ۰/۷۸، به دست آمد. همچنین روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه با روش کیفی و نظرخواهی از ۶ نفر از متخصصان به شیوه‌های شاخص و نسبت روایی محتوا بررسی و مطلوب به دست آمد.

۳. پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکر و همکاران<sup>۷</sup>: این مقیاس دارای ۱۵ گویه است که این گویه‌ها سه خرده‌مقیاس رفتاری<sup>۸</sup>، عاطفی<sup>۹</sup>، و شناختی<sup>۱۰</sup> را اندازه‌گیری می‌کنند. گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴ مربوط به خرده‌مقیاس اشتیاق رفتاری، گویه‌های ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰ مربوط به اشتیاق عاطفی، و گویه‌های ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، نیز مربوط به خرده‌مقیاس اشتیاق شناختی هستند. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک تا پنج است که از (خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵) را شامل می‌شود. قابل ذکر است نمره کل مقیاس اشتیاق تحصیلی مورد نظر بوده است و این نمره بین ۱۵ تا ۷۵ می‌باشد و هرچه فرد نمره بالاتری کسب کند به این معنی است که اشتیاق تحصیلی بالاتری دارد. فردریکر و همکاران ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. در پژوهشی (۴۶) اعتبار این ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ گزارش به دست آمد و روایی آن از طریق روایی محتوایی و روایی سازه مورد تأیید قرار گرفت (از طریق روایی عاملی). در پژوهش حاضر میزان اعتبار این ابزار به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۱، به دست آمده است. در این پژوهش نیز میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس رفتاری ۰/۷۴، خرده‌مقیاس عاطفی ۰/۷۸، و برای خرده‌مقیاس شناختی ۰/۷۳، به دست آمد. همچنین روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه با روش کیفی و نظرخواهی از ۶ نفر از متخصصان به شیوه‌های شاخص و نسبت روایی محتوا بررسی و مطلوب به دست آمد.

**(ج) معرفی برنامه‌های مداخله‌ای:** برنامه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی مورد استفاده در این پژوهش برگرفته از بسته آموزشی طراحی شده توسط لوتانز و یوسف (۴) است که خلاصه آن در جدول ۱ گزارش شده است. ریشه نظری این برنامه در روان‌شناسی مثبت‌گرا قرار دارد و هدف آن ارتقای سازش‌یافتگی، عملکرد، و بهزیستی روان‌شناختی از طریق تقویت منابع درونی افراد است. بر این اساس، آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی می‌تواند با افزایش تاب‌آوری و خوش‌بینی، نقش واسطه‌ای مؤثری در کاهش پیامدهای منفی فشارهای تحصیلی، ارتقای بهزیستی

1. Mastery of the environment
2. Independence
3. Positive communication with others
4. Personal growth
5. Purpose in life
6. Self acceptance

7. Academic Engagement Scale (AES; Fredricks et al)
8. Behavioral
9. Emotional
10. Cognitive

روش تدریس مشارکتی و بحث گروهی در محل سالن جلسات مدرسه برگزار شد. هر جلسه دارای عنوان، قوانین، و تکالیفی متناسب با موضوع جلسه است که در جدول ۱ گزارش شده است. در ابتدای هر جلسه درباره تکالیف جلسه قبل بحث و گفت و گو شد، سپس محتوای تنظیم شده، آموزش داده می شود تا مهارت هایی (قهرمان) شامل امید، خود کار آمد پنداری، تاب آوری، و خوش بینی را در خود توسعه دهند و با استفاده از آن بتوانند بر مشکلات زندگی خود غلبه کنند.

روان شناختی، و دیگر شاخص های روان شناختی در بافت های آموزشی ایفا کند (۱۴-۴). در این بسته آموزشی تعداد ۱۲ جلسه برنامه گروهی با مدل مداخله مبتنی بر سرمایه روان شناختی مبتنی بر روان شناسی مثبت گرا تنظیم شده است و به صورت ۲ جلسه در هفته و هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه برای شرکت کنندگان گروه آزمایش در دبیرستان شهید مطهری منطقه ۵ تهران توسط درمانگر متخصص روان شناسی تربیتی و با تجربه در زمینه آموزش به نوجوانان انجام شد. جلسات آموزشی در روزهای شنبه و سه شنبه هر هفته ساعت ۱۳ تا ۱۴:۳۰ که دانش آموزان کلاس نداشتند با

جدول ۱: شرح جلسات آموزش سرمایه های روان شناختی و درمان مثبت گرا (۴)

عنوان جلسه	هدف	محتوا	تکلیف
یکم	معرفی اعضا، بیان قوانین جلسات مانند: احترام به یکدیگر، گوش دادن، رازداری، حضور منظم در جلسات، بیان اهداف	ابتدا آموزش دهنده خود را معرفی می کند و سپس قوانین گروه را مشخص می کند و پس از آن اهداف جلسات و طول هر جلسه و چگونگی برگزاری جلسات را بیان می کند. برقراری ارتباط و ارزیابی اولیه، معرفی اعضا، بیان قواعد گروه از جمله رازداری، احترام، گوش دادن و... بستن قرارداد درمانی، شناخت مشکل فعلی مراجع، تعریف سرمایه روان شناختی برای دانش آموزان، توضیح کلی ۴ مؤلفه سرمایه روان شناختی (امیدواری، تاب آوری، خود کار آمد پنداری، خوش بینی).	از دانش آموزان خواسته می شود در منزل یک بار دیگر به مرور قوانین بپردازند و اگر موافق هستند تعهدنامه درباره پایبندی به قوانین را تکمیل و امضاء کنند و آن را در جلسه بعدی بیاورند.
دوم	معرفی تاب آوری و سازه های سرمایه های روان شناختی	بررسی گروه، اهداف گروه و انتظارات از گروه، تعریف تاب آوری، آشنایی با عوارض تاب آوری، تشریح نقش خود کار آمد پنداری در فرایند مهار اضطراب، محدودیت های ناشی از تاب آوری، بیرون کشیدن تجارب به عنوان یک جایگزین، شرح تفاوت آن با اعمال قبلی، معرفی اشتیاق، معرفی ذهن آگاهی و نقش آن در انتخاب های عامدانه	از اعضا خواسته شد در طول این هفته در موقعیت های واقعی زندگی با انجام فعالیت هایی از جمله ورزش های روزانه و مدیتیشن از میزان تنیدگی خویش کاهش داده و تاب آوری را ارتقا دهند.
سوم	امیدواری	توسعه امیدواری، تعریف امیدواری و اجزای آن، تعریف هدف کاری کشاکش انگیز همراه با معرفی تسهیل گرها.	توضیح استعاره های مهم (لجن درون لیوان)، استعاره انسان درون یک چاله، استعاره جوی ولگرد.
چهارم	یادگیری جانشینی یا الگوسازی	ذکر یک نمونه، فرایند تعیین هدف را به شرکت کنندگان نشان داد. هدف مذکور باید از معیارهای خاصی پیروی می کرد که عبارت بودند از: مهم بودن از نظر فرد، کشاکش انگیزی، مرتبط با کار و شغل فرد بودن، قابل دسترسی بودن و قابلیت اندازه گیری، ایجاد اهداف تحصیلی کشاکش انگیز مروی بر جلسه قبل، در ابتدای جلسه، مفاهیم گذشته یادآوری شده و اهداف شرکت کنندگان بررسی شد. توضیح تکنیک های مدیریت غازها، اجرای تکنیک گام به گام، یادگیری جانشینی یا الگوسازی: این مثالها از طریق یادگیری جانشینی و مشاهده نمونه هایی از همکلاسی ها در شرایط مشابه، اثر خود را برانگیزش اعضا اعمال می کنند.	از دانش آموزان خواسته شد تا نمونه هایی از تعیین هدف و خرد کردن آن را که در شرایط مدرسه برایشان رخ داده بود برای اعضای گروه ها شرح دهند.
پنجم	پذیرش تاب آوری	استعاره: ناراحتی تمیز در مقابل ناراحتی کثیف، اشتیاق و پذیرش. استعاره سکه دو رو، توسعه امیدواری (برنامه ریزی برای رسیدن به هدف): شناسایی راه های رسیدن به هدف و برآورد موانع احتمالی در مسیر رسیدن به اهداف و یافتن راه های جدید و چندگانه برای عبور از موانع، استعاره: اسکرپیت غرولند.	تکلیف در جهت آگاهی از احساسات و تفکرات خود، تمرین مدیتیشن و ذهن بازی، تمرینات تنفسی و حفظ ارتباطات اجتماعی به دانش آموزان داده شد.
ششم	پرداختن به مبحث درک انگیزه ها	ارائه منطق شیوه های رفتاری، بیان هدف شیوه های رفتاری، ارائه راه هایی برای تهیه فهرست رفتار، اولویت بندی و مشخصات مشکل سازترین رفتار، افزایش انگیزه برای تغییر رفتار، استعاره تغذیه ببر، کار برگ ارزش بخشیدن به زندگی سالم، گام روبرو جلو: حرکت در مسیری که هفته بعدی پی گرفته می شود، تمرین ذهن آگاهی: پیاده روی توأم با ذهن آگاهی، یادداشت روزانه سبک زندگی	بخش کلیپ بهترین شما، دادن جزوه جلسه پنجم و ارائه برگه تمرین درک انگیزه ها. همچنین از دانش آموزان خواسته شد موقعیت هایی که در طول هفته جاری به

کمک درک انگیزه خانواده خود توانسته‌اند تصمیم خوبی اتخاذ کنند یادداشت کرده و جلسه بعدی با خود بیاورند.	شیوه‌های رفتاری، افزایش برای تغییر رفتار، تمرین رفتارهای سالم از طریق تصویرسازی و ایفای نقش، غلبه بر موانع تغییر رفتار و ایجاد تغییرات مهم در زندگی، یادگیری جانشینی یا الگوسازی، ملاقات مجدد با ارزش‌ها، مرور تکالیف خانگی مربوط به ارزش‌ها، تعریف گسلش، گسلش چگونه به ذهن آگاهی ربط داده می‌شود، در دام افکار افتادن، قدرت افکار و زبان، خود مشاهده گر، توجه داشته باشید که زمانی که افکارتان را مشاهده می‌کنید، انگار که مقابل خودتان ایستاده‌اید و به خودتان توجه می‌کنید. ارزش‌ها و عمل متعهدانه.	شناسایی هیجانات، توسعه خودکارآمدپنداری و توسعه‌ی خوش‌بینی	هفتم
از شرکت کنندگان خواسته شد موقعیت‌هایی که در طول هفته جاری به کمک افکار مثبت و الهامبخش و انرژی مثبت توانسته‌اند تصمیم خوبی اتخاذ کنند یادداشت کرده و جلسه بعدی با خود بیاورند.	آشنا ساختن اعضا با نقش تعیین اهداف روزانه در تحقق اهداف بزرگ و چگونگی انجام آن. استفاده از تکنیک تحلیل وقایع ناخوشایند به ناخوشایندتر به منظور ارتقای سطح خوشبینی. آشنایی دانش - آموزان با روش‌های علمی حل مسئله و نقش کاربردی آنها در افزایش سطح خودکارآمدپنداری، آشنایی بیشتر با راهبردهای حس مسئله و ترغیب به استفاده بیشتر از این راهبردها	حل مسئله	هشتم
موقعیت‌هایی که در طول هفته جاری به کمک روش راه‌حل‌های جایگزین در برخورد با مسائل شیوه جدیدی اتخاذ کرده - اند یادداشت کرده و جلسه بعدی همراه آوردند.	آشنا ساختن اعضا با چگونگی استفاده از گذرگاه‌های متعددی در تحقق هدف استفاده از تکنیک تحلیل وقایع ناخوشایند و تعیین پیامدهای مثبت این وقایع به منظور ارتقای سطح خوش‌بینی، آشنایی بیشتر با راهبردهای غیرمستقیم مهار هیجان و استفاده از آنها در صورت لزوم و در شرایط تنیدگی بالا	پرورش توانمندی خاص و هیجانات مثبت	نهم
به دانش‌آموزان درباره رشد توانمندی‌های خاص تکلیف داده شد و برای شکل دادن رفتارهای خاص، عینی و قابل دستیابی به منظور پرورش توانمندی‌های خاص آماده شدند.	نقش خاطرات خوب و بد برحسب نقش آنها در حفظ هیجان‌های منفی بحث شد. دانش‌آموزان تشویق به بیان احساسات توأم با هیجانات منفی شدند. اثرات ماندن در حالت‌های هیجان منفی بیان شد. بخشش به عنوان وسیله‌ای قدرتمند معرفی شد که می‌تواند هیجان‌های منفی را به احساسات خنثی و حتی برای برخی افراد به هیجانات مثبت تبدیل کند.	تفاوت خوشبینی و بدبینی و مثال‌های عملی از تأثیر خوشبینی و بدبینی	دهم
قدردانی به عنوان تشکر مورد بحث قرار گرفت، و خاطرات خوب و بد مجدداً با تاکید بر قدردانی برجسته شدند. تکلیف در جهت نوشتن خاطرات و منفی و تأکید بر نقش خاطرات مثبت بر خوش‌بینی	مرور یادگرفته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش سطح امید، مرور یادگرفته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش سطح خوش‌بینی، مرور یادگرفته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش سطح خودکارآمدپنداری، مرور یادگرفته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش سطح تاب‌آوری	بیان مفهوم چشم انداز به زندگی و تصاویر ترسیمی برای زندگی توأم با لذت	یازدهم
در جهت مبحث تعهد و معنا، اهمیت هیجانات مثبت تکلیف داده شد. اهداف مرتبط به توانمندی‌های خاص مرور شدند.	مرور و جمع‌بندی جلسات قبل، جمع‌بندی و نتیجه‌گیری نهایی، تعیین زمان اجرای پس‌آزمون‌های مربوطه با فاصله یک هفته بعد از جلسه آخر و تشکر از گروه و ختم جلسات.	جمع بندی	دوازدهم
مرور تمرین‌های جلسات و کاربرد آن در منزل			

توزیع شد (پیش‌آزمون). گروه آزمایش تعداد ۱۲ جلسه برنامه آموزش گروهی با مدل مداخله مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا به صورت ۲ جلسه حضوری در هفته و هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه در طی ۶ هفته در سالن جلسات مدرسه بصورت کارگاهی و توسط یک نفر متخصص روان‌شناسی تربیتی دریافت کردند، درحالی‌که گروه گواه مداخله‌ای را دریافت نکردند اما در تمام فرایندها با تیم پژوهشی همکاری داشتند. در نهایت پرسشنامه‌ها برای اجرای پس‌آزمون روی هر

**(د) روش اجرا:** جهت اجرای این پژوهش ابتدا هماهنگی‌های لازم با اداره آموزش و پرورش منطقه ۵ تهران انجام شد. پس از اخذ مجوز لازم از آموزش و پرورش و هماهنگی با مدیر دبیرستان شهید مطهری و همکاری دو نفر از معلمان، دو کلاس از کلاس‌های یازدهم انتخاب شد و دانش‌آموزان با روش قرعه‌کشی در دو گروه آزمایش و گواه جایدهی شدند. سپس با کسب رضایت کتبی از والدین (در جلسه انجمن اولیا و مربیان) و رضایت شفاهی از دانش‌آموزان، پرسشنامه‌های پژوهش بین آنها

از آنها غیبت بیش از دو جلسه نداشتند و هیچ کدام از ادامه شرکت در جلسات انصراف ندادند ریزشی در تعداد گروه آزمایش اتفاق نیفتاد و همگی تا پایان جلسات حضور داشتند. در پایان پژوهش، برای تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح استنباطی از آزمون تحلیل کواریانس و با استفاده از نرم افزار آماری SPSS-27 استفاده شد.

### یافته‌ها

یافته‌های توصیفی شامل مقادیر میانگین، انحراف معیار و همچنین آماره کجی و کشیدگی جهت نرمال بودن متغیرهای افعال کاری تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، و اشتیاق تحصیلی در جدول ۲ گزارش شده است.

دو گروه آزمایش و گواه اجرا شد. با توجه به اینکه جلسات از روز قبل به اطلاع دانش آموزان و اولیا رسانده می‌شد همه دانش آموزان در جلسات حضور منظم داشتند و پژوهش افت آزمودنی نداشت. جهت رعایت اخلاق در پژوهش، رضایت کتبی والدین برای اجرای برنامه آموزشی و رضایت شفاهی دانش آموزان کسب شد و همه آنها از تمامی مراحل مداخله آگاه شدند. همچنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی می‌ماند و نیازی به درج نام نیست و همچنین به شرکت کنندگان گروه گواه قول داده شد که پس از اتمام کار پژوهشی، جلسات مشابه آنچه به گروه آزمایش ارائه شده بود، برای آنها برگزار شود. با توجه به همکاری و استقبال خوب دانش آموزان و اینکه هیچ یک

جدول ۲: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در پیش آزمون و پس آزمون

مؤلفه‌ها	گروه	پیش آزمون			پس آزمون				
		میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
آزمایش	آماده شدن برای امتحانات	۱۶/۲۹	۴/۳۲	۰/۶۳۵	۰/۳۵۶	۱۵/۲۴	۴/۰۸	۰/۵۶۸	۰/۲۴۴
	آماده شدن برای تکالیف	۱۸/۴۱	۵/۶۲	۰/۵۳۶	۰/۴۹۵	۱۳/۵۹	۴/۹۶	۰/۷۵۸	۰/۴۱۹
	آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم	۱۷/۲۶	۳/۸۶	۰/۵۸۶	۰/۶۲۵	۱۳/۶۵	۵/۷۴	۰/۲۴۱	۰/۶۲۵
	تسلط بر محیط	۲۱/۲۴	۴/۵۶	۰/۸۶۲	۰/۳۳۲	۲۵/۹۵	۵/۶۸	۰/۲۸۱	۰/۳۳۵
	استقلال	۲۰/۴۹	۴/۱۵	۰/۷۹۵	۰/۴۵۱	۲۵/۹۵	۵/۷۸	۰/۳۵۶	۰/۲۰۴
	ارتباط مثبت با دیگران	۲۱/۳۵	۳/۵۶	۰/۸۶۲	۰/۱۹۵	۲۷/۶۲	۶/۷۸	۰/۴۲۵	۰/۱۸۹
	رشد شخصی	۲۳/۲۴	۷/۲۶	۰/۷۹۵	۰/۲۰۵	۲۵/۹۵	۴/۸۵	۰/۵۶۸	۰/۸۴۷
	هدفمندی در زندگی	۲۴/۶۸	۶/۵۸	۰/۹۵۳	۰/۱۶۸	۲۴/۹۵	۶/۹۵	۰/۴۸۵	۰/۲۶۲
	پذیرش خود	۲۲/۵۶	۶/۴۹	۰/۷۵۲	۰/۶۲۳	۲۴/۸۵	۵/۶۲	۰/۹۵۳	۰/۱۸۸
	اشتیاق رفتاری	۳۸/۶۵	۷/۳۶	۰/۸۶۹	۰/۴۲۶	۳۹/۹۵	۷/۸۰	۰/۱۱۶	۰/۶۶۲
	اشتیاق عاطفی	۳۷/۹۵	۷/۹۵	۰/۸۹۵	۰/۱۵۲	۴۲/۸۵	۶/۳۴	۰/۸۴۶	۰/۱۸۶
	اشتیاق شناختی	۳۴/۱۹	۵/۳۶	۰/۶۸۵	۰/۴۴۲	۴۵/۶۲	۸/۶۵	۰/۳۵۱	۰/۵۸۵
	آماده شدن برای امتحانات	۱۷/۲۵	۴/۸۶	۰/۸۵۶	۰/۶۶۶	۳۵/۸۵	۴/۶۲	۰/۴۲۵	۰/۱۰۸
	آماده شدن برای تکالیف	۱۶/۸۵	۷/۶۵	۰/۸۹۵	۰/۴۰۳	۱۷/۲۶	۵/۷۵	۰/۴۰۵	۰/۴۲۹
	آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم	۱۸/۹۵	۶/۳۵	۰/۶۸۵	۰/۷۶۲	۱۷/۹۸	۶/۶۶	۰/۷۲۵	۰/۶۲۵
تسلط بر محیط	۲۴/۲۳	۸/۵۶	۰/۸۹۶	۰/۴۹۲	۲۳/۶۲	۸/۹۵	۰/۴۹۲	۰/۸۸۷	
استقلال	۲۱/۵۶	۷/۶۵	۰/۷۵۸	۰/۵۵۲	۲۱/۰۵	۴/۳۵	۰/۶۲۳	۰/۳۵۳	
گواه	ارتباط مثبت با دیگران	۱۹/۲۵	۶/۵۲	۰/۵۹۶	۰/۴۰۶	۲۰/۶۵	۵/۸۶	۰/۷۵۶	۰/۱۹۸
	رشد شخصی	۲۴/۳۲	۴/۳۵	۰/۸۴۶	۰/۳۵۲	۲۳/۶۸	۵/۴۵	۰/۴۲۵	۰/۶۶۲
	هدفمندی در زندگی	۲۱/۶۵	۶/۵۲	۰/۵۶۹	۰/۶۲۴	۲۰/۸۶	۳/۷۵	۰/۳۵۱	۰/۸۴۷
	پذیرش خود	۲۱/۶۵	۵/۳۶	۰/۵۷۸	۰/۴۲۵	۲۴/۶۲	۴/۸۸	۰/۲۲۶	۰/۶۰۵
	اشتیاق رفتاری	۲۳/۵۲	۴/۳۲	۰/۶۸۹	۰/۱۶۵	۲۲/۰۸	۵/۹۷	۰/۸۰۱	۰/۳۸۸
	اشتیاق عاطفی	۲۱/۳۶	۴/۵۲	۰/۷۸۵	۰/۳۳۵	۲۲/۰۵	۵/۶۲	۰/۳۳۴	۰/۵۲۱
	اشتیاق شناختی	۲۲/۴۵	۵/۶۹	۰/۹۵۳	۰/۲۶۵	۲۴/۶۰	۶/۱۲	۰/۵۶۲	۰/۳۳۸

شد که مقادیر بدست آمده از این آزمون برای نمره کل اهمال کاری تحصیلی ( $P=1.62, F=2.08$ ) و نمره کل بهزیستی روان‌شناختی ( $P=0.11, F=1.86$ ) و نمره کل اشتیاق تحصیلی ( $P=0.69, F=1.85$ ) معنادار نبود ( $P>0.05$ ). عبارت دیگر فرض تساوی واریانس نمرات متغیرها در دو گروه آزمایش و گواه مورد تأیید قرار گرفت. نتایج مفروضه همگنی شیب خط رگرسیون در نمره کل اهمال کاری تحصیلی ( $P=0.286$ )، شیب خط رگرسیون در نمره کل بهزیستی روان‌شناختی ( $P=0.308, F=0.344$ ) و نمره کل اشتیاق تحصیلی ( $P=0.279, F=0.406$ ) به دست آمد؛ بنابراین داده‌ها از مفروضه همگنی شیب خط رگرسیون حمایت می‌کنند. با توجه به رعایت پیش‌فرض‌های اصلی آزمون می‌توان از تحلیل کواریانس تک‌متغیری استفاده کرد. در جدول ۳ نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیری نشان داده شده است.

همانطور که از جدول ۲ مشخص است میانگین نمرات مولفه‌های پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی شامل آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکالیف، و آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون کاهش یافته است. میانگین نمرات مولفه‌های پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی شامل تسلط بر محیط، استقلال، ارتباط مثبت با دیگران، رشد شخصی، و هدفمندی در زندگی، و پذیرش خود در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون افزایش یافته است. همچنین میانگین نمرات مولفه‌های پرسشنامه اشتیاق تحصیلی شامل اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی، و اشتیاق شناختی در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون افزایش یافته است؛ این در حالی است که در گروه گواه، تغییرات محسوسی در نمرات مؤلفه‌ها مشاهده نشد. همچنین به منظور بررسی یافته‌های پژوهش، از آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیری استفاده شد. جهت بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیری

متغیر	منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجدور اتا	توان آزمون
اهمال کاری تحصیلی	گروه	۹۸۶/۶۲	۱	۹۸۶/۶۲	۳۳/۵۳	۰/۰۱	۰/۵۹	۱
	خطا	۵۶۸/۳۵	۲	۵۸۶/۳۵				
	کل	۷۶۲/۳۵	۳۷	۷۶۲/۳۵				
بهزیستی روان- شناختی	گروه	۵۳۲/۶۲	۱	۵۳۲/۶۲	۵۱/۲۵	۰/۰۱	۰/۶۷	۱
	خطا	۶۸۹/۴۵	۲	۲۷/۶۹				
	کل	۷۰۵/۳۶	۳۷	۳۲/۸۶				
اشتیاق تحصیلی	گروه	۱۶۵/۹۸	۱	۱۶۵/۹۸	۳۸/۹۲	۰/۰۱	۰/۶۲	۱
	خطا	۱۳۸۴۵	۲	۵۲۳/۴۱				
	کل	۱۲۹۶۸	۳۷	۳۱۸/۶۲				

کواریانس چندمتغیری استفاده شد. جهت بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد، مقادیر بدست آمده از این آزمون برای خرده‌مقیاس‌های اهمال کاری تحصیلی شامل آماده شدن برای امتحانات ( $P=0.062, F=0.712$ )، آماده شدن برای تکالیف ( $P=0.491, F=0.388$ )، آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم ( $P=0.406, F=0.413$ ) و برای خرده‌مقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی شامل عامل تسلط بر محیط ( $P=0.377, F=0.413$ )، عامل استقلال ( $P=0.763, F=0.284$ )، عامل ارتباط مثبت با دیگران ( $P=0.441, F=0.508$ )، عامل رشد شخصی ( $P=1.93, F=0.779$ )، عامل هدف‌مندی در زندگی

با توجه به جدول ۳، آماره F پس‌آزمون اهمال کاری تحصیلی ( $33/53$ )، بهزیستی روان‌شناختی ( $51/25$ ) و اشتیاق تحصیلی ( $38/92$ ) است که در سطح  $0.01$  معنادار است که نشان می‌دهد بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین میزان اندازه اثر نشان می‌دهد که عضویت گروهی  $0.59$  درصد از تغییرات نمره اهمال کاری تحصیلی،  $0.67$  درصد از تغییرات نمره بهزیستی روان‌شناختی، و  $0.62$  درصد از تغییرات نمره کل اشتیاق تحصیلی را تبیین می‌کند. همچنین جهت بررسی اثر بخشی بسته آموزشی سرمایه‌های روان‌شناختی بر خرده‌مقیاس‌های اهمال کاری تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، و اشتیاق تحصیلی از آزمون تحلیل

مفروضه همگنی شیب خط رگرسیون حمایت می کنند. نتایج آزمون ام باکس، همگن بودن ماتریس کواریانس خرده مقیاس های اهمال کاری تحصیلی ( $P=0.426$ ,  $Boxs M=10.395$ ) و خرده مقیاس های بهزیستی روان شناختی ( $P=0.382$ ,  $Boxs M=8.439$ ) و خرده مقیاس های اشتیاق تحصیلی ( $P=0.486$ ,  $Boxs M=12.11$ ) در تمامی سطوح متغیر مستقل را مورد تأیید قرار داد. با توجه به رعایت پیش فرض های اصلی آزمون می توان از تحلیل کواریانس چندمتغیری جهت تجزیه و تحلیل داده ها استفاده کرد. برای تعیین اثر کلی گروه برای خرده مقیاس های اهمال کاری تحصیلی ( $P=9.638$ ,  $F=0.0001$ ,  $Wilks Lambda=0.519$ ) و خرده مقیاس های بهزیستی روان شناختی ( $P=0.0001$ ,  $F=118.06$ ,  $Wilks Lambda=0.386$ ) و خرده مقیاس های اشتیاق تحصیلی ( $P=0.0001$ ,  $F=10.913$ ,  $Wilks Lambda=0.573$ ) از آزمون لامبدای ویلکر استفاده شد که نشان داد اثر کلی گروه معنادار است. در واقع نتایج این آزمون نشان داد بین دو گروه در مولفه های اهمال کاری تحصیلی، بهزیستی روان شناختی، و اشتیاق تحصیلی حداقل در یکی از مولفه ها تفاوت معناداری وجود دارد. برای تعیین اینکه این اثر کلی در کدام خرده مقیاس ها وجود دارد از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد و نتایج آن در جدول ۴ نشان داده شده است.

( $P=0.367$ ,  $F=0.802$ )، عامل پذیرش خود ( $P=0.36$ ,  $F=0.619$ ) و برای خرده مقیاس های اشتیاق تحصیلی شامل اشتیاق رفتاری ( $P=0.792$ ,  $F=0.509$ )، اشتیاق عاطفی ( $P=0.371$ ,  $F=0.712$ ) و اشتیاق شناختی ( $P=0.281$ ,  $F=0.315$ ) است که در سطح  $P>0.05$  معنادار نبود. به عبارت دیگر فرض تساوی واریانس نمرات متغیرها در دو گروه آزمایش و گواه مورد تأیید قرار گرفت.

نتایج مفروضه های شیب خط رگرسیون برای خرده مقیاس های اهمال کاری تحصیلی شامل آماده شدن برای امتحانات ( $F=1.206$ ), آماده شدن برای تکالیف ( $P=0.332$ ,  $F=0.195$ ), آماده شدن برای مقاله های پایان ترم ( $P=0.331$ ,  $F=0.277$ ) و برای خرده مقیاس های بهزیستی روان شناختی شامل تسلط بر محیط ( $P=0.153$ ,  $F=0.261$ ), عامل استقلال ( $P=0.628$ ,  $F=1.605$ ), عامل ارتباط مثبت با دیگران ( $P=0.215$ ,  $F=0.512$ ), عامل رشد شخصی ( $P=0.328$ ,  $F=0.362$ ), عامل هدف مندی در زندگی ( $P=0.432$ ), عامل پذیرش خود ( $P=0.311$ ,  $F=1.504$ ) و برای خرده مقیاس های اشتیاق تحصیلی شامل اشتیاق رفتاری ( $P=0.288$ ), اشتیاق عاطفی ( $P=0.672$ ,  $F=0.455$ ) و اشتیاق شناختی ( $P=0.623$ ,  $F=0.551$ ) معنادار نبود ( $P>0.05$ ). بنابراین داده ها از

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری برای بررسی تأثیر بسته آموزشی سرمایه های روان شناختی بر مولفه های اهمال کاری تحصیلی، بهزیستی روان شناختی، و اشتیاق تحصیلی

متغیر	منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آزمون
آماده شدن برای امتحانات	گروه	۶۸۹/۲۶۴	۱	۶۸۹/۲۶۴	۱۸/۴۹	.۰۰۱	.۶۸۵	.۵۵۹
	خطا	۲۰۱/۶۲۲	۴۰	۶۸/۴۵				
آماده شدن برای تکالیف	گروه	۶۸۸/۳۰۵	۱	۶۸۸/۳۰۵	۳۳/۷۴	.۰۰۱	.۴۸۱	.۸۹۱
	خطا	۴۸۸/۱۱۹	۴۰	۳۸/۹۵				
آماده شدن برای مقاله های پایان ترم	گروه	۶۸۲/۳۶۲	۱	۶۸۲/۳۶۲	۱۰/۵۸	.۰۰۱	.۳۷۷	.۷۷۹
	خطا	۲۸۱/۶۲۵	۴۰	۷۸/۶۲				
تسلط بر محیط	گروه	۷۷۸/۲۶۱	۱	۷۷۸/۲۶۱	۲۳/۷۷	.۰۰۱	.۸۱۳	.۵۸۸
	خطا	۱۰۱/۴۲۲	۴۰	۶۷/۴۴				
استقلال	گروه	۶۹۹/۷۰۵	۱	۶۹۹/۷۰۵	۱۳/۸۱	.۰۰۱	.۷۷۶	.۶۶۸
	خطا	۳۱۱/۱۰۸	۴۰	۳۸/۹۹				
ارتباط مثبت با دیگران	گروه	۵۱۸/۳۵۲	۱	۵۱۸/۳۵۲	۲۴/۶۵	.۰۰۱	.۲۸۶	.۷۷۹
	خطا	۴۵/۶۲۵	۴۰	۴۵/۶۶				
رشد شخصی	گروه	۴۴۹/۵۸۲	۱	۴۴۹/۵۸۲	۱۸/۷۹	.۰۰۱	.۷۷۶	.۸۸۶
	خطا	۱۰۹/۸۵۶	۴۰	۸۷/۶۲				
گروه	۴۹۹/۳۶۷	۱	۴۹۹/۳۶۷	۱۶/۴۵	.۰۰۱	.۶۲۳	.۷۲۹	

				۸۹/۳۸	۴۰	۱۸۵/۵۰۸	خطا	هدفمندی در زندگی
۰/۶۸۲	۰/۸۴۶	۰/۰۰۱	۱۱/۷۳	۶۲۸/۷۷۴	۱	۶۲۸/۷۷۴	گروه	پذیرش خود
				۷۷/۶۵	۴۰	۱۴۲/۳۶۶	خطا	
۰/۸۸۴	۰/۶۲۸	۰/۰۰۱	۱۸/۲۶	۵۹۲/۱۱۴	۱	۵۹۲/۱۱۴	گروه	اشتیاق رفتاری
				۴۸/۲۵	۴۰	۳۲۱/۶۸۸	خطا	
۰/۹۴۶	۰/۵۹۴	۰/۰۰۱	۲۱/۷۹	۷۴۶/۸۸۹	۱	۷۴۶/۸۸۹	گروه	اشتیاق عاطفی
				۶۸/۳۲	۴۰	۲۱۳/۰۵۳	خطا	
۰/۷۶۶	۰/۴۸۶	۰/۰۰۱	۲۶/۴۱	۶۸۸/۸۰۷	۱	۶۸۸/۸۰۷	گروه	اشتیاق شناختی
				۴۹/۷۷	۴۰	۴۴۷/۴۹۶	خطا	

عاطفی ۰/۵۹۴، و اشتیاق شناختی ۰/۴۸۶، و نمره کل اشتیاق تحصیلی ۰/۶۱۸، به دست آمد. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت بسته آموزش سرمایه‌های روان شناختی منجر به بهبود اهمال کاری تحصیلی، بهزیستی روان شناختی، و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثر بخشی بسته آموزشی سرمایه روان شناختی بر اهمال کاری تحصیلی، بهزیستی روان شناختی، و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان انجام شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که بین دو گروه آموزش بسته سرمایه‌های روان شناختی و گروه گواه از لحاظ میزان و بهبود متغیرهای پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد. طبق یافته‌های به دست آمده این پژوهش، دانش آموزانی که تحت آموزش بسته سرمایه‌های روان شناختی قرار گرفتند در مقایسه با دانش آموزانی که آموزش مذکور را دریافت نکرده‌اند، در نمره کل متغیر اهمال کاری و زیرمقیاس‌های آن کاهش معنادار نمره، و در نمره کل و همچنین زیرمقیاس‌های بهزیستی روان شناختی و اشتیاق تحصیلی افزایش معنادار نمره داشته‌اند.

جهت تطبیق یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر اثربخشی بسته آموزشی سرمایه‌های روان شناختی در کاهش اهمال کاری تحصیلی، با یافته‌های پژوهش‌های پیشین (۸، ۱۲) همسو است. در این پژوهش‌ها نیز نشان داده شده است که آموزش سرمایه‌های روان شناختی به کاهش اهمال کاری تحصیلی منجر می‌شود. همچنین یافته‌ها نشان داد که اجرای بسته آموزش سرمایه‌های روان شناختی در کاهش نمرات خرده مقیاس‌های اهمال کاری تحصیلی شامل آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکالیف و

با توجه به نتایج جدول ۴ آماره  $F$  برای مولفه‌های اهمال کاری تحصیلی شامل آماده شدن برای امتحانات ( $P < 0.001, F = 18.49$ )، آماده شدن برای تکالیف ( $P < 0.001, F = 33.74$ )، آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم ( $P < 0.001, F = 10.58$ ) و نمره کل اهمال کاری تحصیلی ( $P < 0.001, F = 19.62$ ) و برای خرده مقیاس‌های بهزیستی روان شناختی شامل عامل تسلط بر محیط ( $P < 0.001, F = 23.77$ )، عامل استقلال ( $P < 0.001, F = 13.81$ )، عامل ارتباط مثبت با دیگران (۲۴.۶۵)، عامل رشد شخصی ( $P < 0.001, F = 18.79$ )، عامل هدفمندی در زندگی ( $P < 0.001, F = 16.45$ )، عامل پذیرش خود ( $P < 0.001, F = 11.73$ ) و نمره کل بهزیستی روان شناختی (۱۴.۹۲)،  $P < 0.001, F = 11.73$ ) و برای خرده مقیاس‌های اشتیاق تحصیلی شامل اشتیاق رفتاری ( $P < 0.001, F = 18.26$ )، اشتیاق عاطفی ( $P < 0.001, F = 21.79$ ) و اشتیاق شناختی ( $P < 0.001, F = 26.41$ ) و نمره کل اشتیاق تحصیلی ( $P < 0.001, F = 12.84$ ) به دست آمد که در سطح ۰/۰۵ معنادار است. این نتایج نشان از معنادار بودن تفاوت بین گروه آزمایش و گواه بوده است. میزان اندازه اثر در مؤلفه‌های اهمال کاری تحصیلی شامل آماده شدن برای امتحانات ۰/۶۸۵، آماده شدن برای تکالیف ۰/۴۸۱، آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم ۰/۳۷۷، و نمره کل اهمال کاری تحصیلی ۰/۹۲۲، و برای خرده مقیاس‌های بهزیستی روان شناختی شامل عامل تسلط بر محیط ۰/۸۱۳، عامل استقلال ۰/۷۷۶، عامل ارتباط مثبت با دیگران ۰/۲۷۶، عامل رشد شخصی ۰/۷۷۶، عامل هدفمندی در زندگی ۰/۶۲۳، عامل پذیرش خود ۰/۸۴۶۸۴۶، و نمره کل بهزیستی روان شناختی ۰/۶۷۸، و برای خرده مقیاس‌های اشتیاق تحصیلی شامل اشتیاق رفتاری ۰/۶۲۸، اشتیاق

آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم نیز موثر است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های پیشین (۲۸، ۲۲، ۲۱) همسو است. برای مثال یکی از نتایج پژوهشی با هدف پیشگیری از اهمال‌کاری تحصیلی و عوارض آن در دانش‌آموزان، نشان داد که تغییر باورهای شناختی دانش‌آموزان در خصوص آماده شدن برای امتحانات پایان ترم رابطه معناداری با کاهش اهمال‌کاری تحصیلی آنان دارد (۲۱). در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی موجب رشد باورهای توانمندی و افکار مربوط به کنترل شخصی فرد می‌شود که این عامل موجب کاهش اهمال‌کاری خواهد شد. همچنین نتیجه بدست آمده از پژوهش حاضر را می‌توان بر اساس پژوهش‌های مذکور اینگونه تبیین کرد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی باعث ایجاد هدفمندی و همچنین خودنظم‌بخشی در دانش‌آموزان می‌شود و همین ویژگی سبب کاهش تعلل در آنها شده و در نهایت اهمال‌کاری آنها را کاهش می‌دهد. همچنین نتایج پژوهشی (۲۸) نشان داد که اهمال‌کاری از طریق ایجاد حس ارزشمندی در دانش‌آموزان کاهش می‌یابد و آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی می‌تواند از طریق بهبود احساس خودارزشمندی دانش‌آموزان، باعث کاهش اهمال‌کاری آنها شود. علاوه بر پژوهش‌های یاد شده، در خصوص رابطه بین آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و خرده‌مقیاس‌های اهمال‌کاری تحصیلی، نتایج یک پژوهش (۸) نشان داد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی از طریق مشارکت دادن دانش‌آموزان با تکالیف درسی و ایجاد اشتیاق تحصیلی برای آنها موجب بالارفتن آمادگی آنها برای امتحانات و همچنین آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم می‌شود.

نتیجه دیگر این پژوهش نشان داد بین دو گروه آموزش بسته سرمایه‌های روان‌شناختی و گروه گواه از نظر میزان بهزیستی روان‌شناختی تفاوت معناداری وجود دارد و دانش‌آموزانی که تحت آموزش بسته سرمایه‌های روان‌شناختی بودند نسبت به گروه گواه از بهزیستی روان‌شناختی بالاتری برخوردار شدند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های پیشین (۳۴، ۳۵) همسو است. در این پژوهش‌ها نیز نشان داده شده است که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی باعث افزایش نمره کل بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان می‌شود. نتیجه بدست آمده را می‌توان بر اساس پژوهش‌های مذکور این‌گونه تبیین کرد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی از طریق افزایش امیدواری، تاب‌آوری، و خوش‌بینی

دانش‌آموزان، موجب افزایش بهزیستی روان‌شناختی آنها می‌شود. دانش‌آموزانی که امیدوارتر، تاب‌آورتر، و خوش‌بین‌تر باشند نمرات بالاتری در زیرمقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی کسب می‌کنند. همچنین یافته‌ها نشان داد که اجرای بسته آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی باعث افزایش نمرات خرده‌مقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی شامل تسلط بر محیط، استقلال، ارتباط مثبت با دیگران، رشد شخصی، هدفمندی در زندگی، و پذیرش خود شده است. این نتیجه نیز با یافته‌های پژوهش‌های پیشین (۳۵، ۳۳، ۳۱) همسو است. در این راستا نتایج پژوهشی (۳۱) آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی را اصلی‌ترین عامل افزایش تسلط بر محیط و ارتباط مثبت با دیگران ذکر کرده است به این صورت که می‌تواند سبب احساس مهارگری فرد بر محیط اطرافش و عاملیت او در روابط با اطرافیان باشد که سبب بالاتر رفتار احساس مثبت او نسبت به خودش می‌شود. علاوه بر این پژوهشی دیگر (۳۳) نشان داد که سرمایه‌های روان‌شناختی رابطه معناداری با رشد شخصی و هدفمندی در زندگی دارند به این صورت که هرچه فرد با ابعاد مختلف سرمایه‌ای روان‌شناختی خود بیشتر آشنا شود از نظر استقلال و رشد شخصی موقعیت بهتری پیدا می‌کند. با این وجود اگرچه پژوهش حاضر نشان از اثرگذاری آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر خرده‌مقیاس‌های هدفمندی در زندگی و پذیرش خود دارد اما پژوهشی که این ارتباط را تایید کرده باشد، یافت نشد. با این حال در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی از طریق آگاه‌سازی فرد از مهارت‌های شناختی و توانایی‌های روان‌شناختی خودش به او کمک می‌کند که هم پذیرش بهتری از خود داشته باشد و هم اینکه اهداف مشخص‌تر و قابل دسترس‌تری را در زندگی خود تنظیم کند.

علاوه بر موارد فوق، یافته آخر پژوهش حاضر نشان داد که بین دو گروه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و گروه گواه از نظر میزان اشتیاق تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد و دانش‌آموزانی که تحت آموزش بسته سرمایه‌های روان‌شناختی قرار گرفتند نسبت به گروه گواه از اشتیاق تحصیلی بالاتری برخوردار شدند. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های پیشین (۷، ۸، ۱۵) همسو است. در این پژوهش‌ها هم مشخص شده است که اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزانی که سرمایه‌های روان‌شناختی بالاتری دارند، بیشتر است. در تبیین نتایج این پژوهش بر مبنای مطالعات انجام شده

باشد از نظر توانمندی‌های شناختی در سطح بالاتری قرار دارد و همین عامل موجب می‌شود که اشتیاق شناختی بیشتری به موفقیت‌های تحصیلی داشته باشد.

پژوهش حاضر می‌تواند در کنار پژوهش‌های بیشتر در این زمینه و مطالعات قبلی در پایان به هدف نهایی علم یعنی تدوین نظریه کمک کند و به مدلی درباره اثربخشی این برنامه مداخله‌ای برای دانش‌آموزان مبدل شود. تفاوت مهمی که پژوهش حاضر با سایر پژوهش‌ها در زمینه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی دارد این است که در این پژوهش اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر متغیرهای تحصیلی بصورت همزمان و در یک مدل در نظر گرفته شده است در صورتی که در سایر پژوهش‌ها با این شکل چندبعدی به موضوع آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی پرداخته نشده است. پژوهشگران در اجرای این پژوهش با برخی محدودیت‌ها مواجه شدند از جمله نمونه‌گیری در دسترس (که به ناچار و بدلیل عدم همکاری مناطق مختلف آموزش و پرورش رخ داد)، و همچنین استفاده از ابزارهای کمی جهت سنجش متغیرهای پژوهش، که پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در مطالعات آینده برای نمونه‌گیری از روش‌های خوشه‌ای یا طبقه‌ای استفاده کنند و همچنین از روش‌های کیفی مانند مصاحبه جهت سنجش متغیرهای پژوهش استفاده شود. همچنین با توجه به نتایج پژوهش به معلمان و والدین پیشنهاد می‌شود با توجه به اثرگذاری متغیر سرمایه‌های روان‌شناختی بر کاهش اهمال‌کاری و افزایش اشتیاق تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان، در فعالیت‌های مربوط به یادگیری و آموزش، توجه ویژه‌ای به این متغیر داشته باشند.

می‌توان بیان کرد که هرچه مدارس در رشد سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان تلاش کنند می‌توانند سبب افزایش اشتیاق تحصیلی آنها شوند به این گونه که با افزایش سرمایه‌های روان‌شناختی، دانش‌آموزان احساس بهتری از مدرسه خواهند داشت و همین عامل سبب افزایش اشتیاق آنها به مدرسه و تحصیل خواهد شد. علاوه بر این با توجه به نتایج پژوهش‌های پیشین (۴۱، ۳۹، ۳۸) می‌توان این نتیجه به دست آمده را اینگونه تبیین کرد که هرچه سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان بالاتر و بیشتر باشد احساس خودکارآمدپنداری بالاتری خواهند داشت و هرچه دانش‌آموزان احساس کارآمدی بالاتری داشته باشند علاقه‌مندی و اشتیاق بیشتری برای شرکت در تکالیف مدرسه‌ای دارند و از اشتیاق تحصیلی بالاتری برخوردار هستند. همچنین یافته‌ها نشان داد که اجرای بسته آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی باعث افزایش نمرات خرده‌مقیاس‌های اشتیاق تحصیلی شامل اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی، و اشتیاق شناختی شده است. بر اساس یافته‌های پژوهش (۳۸) آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی به دانش‌آموزان سبب می‌شود که احساس مثبتی نسبت به مدرسه در آنها ایجاد شود و این عامل موجب افزایش اشتیاق عاطفی دانش‌آموزان می‌شود. همچنین در همین پژوهش اشاره شده است که آموزش‌های مذکور سبب افزایش رفتارهای اشتیاقی نسبت به مدرسه و انجام تکالیف مربوط به مدرسه می‌شود که عامل اشتیاق رفتاری دانش‌آموزان را شامل می‌شود. علاوه بر این نتایج یک پژوهش (۴۱) نشان داد که بین آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و اشتیاق شناختی رابطه مثبتی وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که هرچه سرمایه‌های روان‌شناختی فرد بالاتر

## ملاحظات اخلاقی

**پیروی از اصول اخلاق پژوهش:** این مطالعه برگرفته از پایان‌نامه و یا طرح پژوهشی نیست و مجوز علمی این مطالعه توسط دانشگاه بوعلی سینا به شماره نامه ۱۵۳۷۵ در تاریخ ۱۴۰۴/۰۶/۱۷ صادر شد. همچنین مجوز اجرایی آن از سوی اداره آموزش و پرورش منطقه پنج شهر تهران با شماره نامه ۴۲۶م در تاریخ ۱۴۰۴/۰۷/۰۵ صادر شده است. همچنین ملاحظات اخلاقی مندرج در راهنمای انتشار انجمن روان‌شناسی آمریکا و کدهای اخلاقی سازمان نظام روان‌شناسی ایران از جمله رازداری، محرمانه ماندن اطلاعات هویتی و تحلیل داده‌ها، و رضایت آگاهانه والدین جهت شرکت در پژوهش در این پژوهش رعایت شده است.

**حامی مالی:** پژوهش حاضر بدون هیچ گونه حمایت مالی از جانب سازمان خاصی انجام شده است.

**نقش هر یک از نویسندگان:** در پژوهش حاضر نویسنده یکم در نگارش و ایده‌پردازی مقاله، نویسندگان دوم و سوم در جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، هماهنگی و ویرایش مقاله نقش داشتند.

**تضاد منافع:** انجام این پژوهش برای نویسندگان هیچ‌گونه تعارض در منافع را به دنبال نداشته است و نتایج آن به صورت کاملاً شفاف و بدون سوگیری، گزارش شده است.

**در دسترس بودن داده‌ها:** تمامی داده‌های این مطالعه در اختیار نویسنده مسئول است و در زمان داوری دست‌نوشته به نشریه تحویل داده شد. همچنین در صورت درخواست منطقی پژوهشگری خاص در اختیار او قرار خواهد گرفت.

**رضایت برای انتشار:** نویسندگان برای انتشار این مقاله رضایت کامل خود را اعلام کردند.

**تشکر و قدردانی:** نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از تمامی دانش‌آموزان، مسئولان مدرسه، و تمامی افرادی که در انتشار لینک پرسشنامه پژوهش و سایر مراحل اجرای این مطالعه به نویسندگان کمک کردند، تقدیر و تشکر کنند.

## References

- Alainati S. The role of educational systems in developing the twenty-first century skills: Perspectives and initiatives of Gulf Cooperation Council countries. *IOSR J Bus Manag.* 2024;26 (1): 44–57. [\[Link\]](#)
- Bani Odeh K, Lach LM. Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: A descriptive review. *Front Public Health.* 2024;11:1294849. [\[Link\]](#)
- Luthans F, Avolio BJ, Avey JB, Norman SM. Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Pers Psychol.* 2007;60 (3): 541–72. [\[Link\]](#)
- Luthans F, Youssef CA. Emerging positive organizational behavior. *J Manag.* 2007;33(3):321–49. [\[Link\]](#)
- Da S, He Y, Zhang X. Effectiveness of psychological capital intervention and its influence on work-related attitudes: Daily online self-learning method and randomized controlled trial design. *Int J Environ Res Public Health.* 2020;17 (23): 8754. [\[Link\]](#)
- Luthans BC, Luthans KW, Jensen SM. The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *J Educ Bus.* 2012;87(5):253–9. [\[Link\]](#)
- Martinez IM, Youssef-Morgan CM, Chambel MJ, Marques-Pinto A. Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. *Educ Psychol.* 2019;39(8):1047–67. [\[Link\]](#)
- Virgã D, Pattusamy M, Kumar DP. How psychological capital is related to academic performance, burnout, and boredom? The mediating role of study engagement. *Curr Psychol.* 2022;41(10):6731–43. [\[Link\]](#)
- Poots A, Cassidy T. Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support, and student wellbeing. *Int J Educ Res.* 2020;99:101506. [\[Link\]](#)
- Wang H, Ng TK, Siu OL. How does psychological capital lead to better well-being for students? The roles of family support and problem-focused coping. *Curr Psychol.* 2022. [\[Link\]](#)
- Nambudiri R, Shaik R, Ghulyani S. Student personality and academic achievement: Mediating role of psychological capital (PsyCap). *Int J Educ Manage.* 2020;34(4):767–81. [\[Link\]](#)
- Luthans KW, Luthans BC, Chaffin TD. Refining grit in academic performance: The mediational role of psychological capital. *J Manag Educ.* 2019;43(1):35–61. [\[Link\]](#)
- Nemati M, Shomali Askoui A, Saberi H. Mediating role of academic self-efficacy in the relationship between psychological capital and academic procrastination in students. *Zendegi-Style: Sociology of Education.* 2023;9(1):313–24. [\[Link\]](#)
- Mousavi Moghaddam SR, Koochak Z, Farzi M. Investigating the relational model of psychological capital, spirituality, and psychological well-being in students. *Islamic Studies in Health [Internet].* 2021;5(4):49–58. [\[Link\]](#)
- Marati A, Karimzadeh N, Darvishi M, Karimi H. Investigating the relationship between family cohesion and psychological capital with academic engagement: The mediating role of mindfulness in first-grade secondary school students. *J Educ Eval Stud (Quarterly) [Internet].* 2023;16(62):101–21. [\[Link\]](#)
- Svartdal F, Lokke JA. The ABC of academic procrastination: Functional analysis of a detrimental habit. *Front Psychol.* 2022;13:1019261. [\[Link\]](#)
- Yaqoubi A, Ghalaei B, Khosrow R, Kurdnoqabi R. Factors related to academic procrastination. *Educ Psychol Q.* 2014;11(37):161–85. [\[Link\]](#)
- Metcalf DA, Wiener KKK. Academic self-efficacy in a twenty-first-century Australian university: Strategies for first-generation students. *High Educ Res Dev.* 2018;37(7):1472–88. [\[Link\]](#)
- Yildiz B, Iskender M. The secure attachment style oriented psycho-educational program for reducing intolerance of uncertainty and academic procrastination. *Curr Psychol.* 2019;1–14. [\[Link\]](#)
- Hooshyar D, Pedaste M, Yang Y. Mining educational data to predict students' performance through procrastination behavior. *Entropy.* 2020;22(1):12. [\[Link\]](#)
- Ahmed I, Bernhardt GV, Shivappa P. Prevalence of academic procrastination and its negative impact on students. *Biomed Biotechnol Res J.* 2023;7(3):363. [\[Link\]](#)
- Zhang D, Mushtaque I, Wasif Hanif M. Exploring the role of perfectionism and psychological capital in the relationship between academic procrastination, test anxiety and suicidal ideation among pre-medical students. *Acta Psychol.* 2024. [\[Link\]](#)
- Costa CN, Park N, Kira M. ArmMe With: Resources of teacher wellbeing. *Int J Wellbeing.* 2021;11(2). [\[Link\]](#)
- Luthans F, Luthans K, Luthans BC. Positive psychological capital: Well-being. *J Pers.* 2004;83(4):413–28. [\[Link\]](#)
- Jarestan Doguri L, Moqtadar L. The effectiveness of cognitive-behavioral therapy on academic procrastination and self-efficacy of female students. *J Child Ment Health* 2024; 11 (1) : 6 [\[Link\]](#)
- Kim JY, Kim E, Lee L. Influence of self-esteem of middle school students for mental care on academic achievement: Based on the mediation effect of GRIT and academic enthusiasm. *Int J Environ Res Public Health.* 2021;18(13):7025. [\[Link\]](#)
- Hejazi M. Prediction of academic enthusiasm based on self-regulated learning strategies and academic excitement in medical students. *Educ Strateg Med Sci.* 2023;16(2):115–23. [\[Link\]](#)
- Seif MH, Talebi S, Darvishi M. Presenting causal model of students' academic burnout based on perfectionism with the mediating role of academic procrastination and academic engagement. *Int J Psychosoc Rehabil.* 2020;24(4):7913–24. [\[Link\]](#)

29. Moghadasi J, Keikavoosi-Arani L. Investigating the factors influencing students' academic enthusiasm. *BMC Med Educ.* 2023;23(1):480–9. [\[Link\]](#)
30. Perkmann M, Salandra R, Tartari V, McKelvey M, Hughes A. Academic engagement: A review of the literature 2011–2019. *Res Policy.* 2021;50(1):104114. [\[Link\]](#)
31. Khani R, Abedi A, Javadzadeh Shahshahani F. Effectiveness of mothers' wise parenting training on the psychological well-being of preschool children. *J Child Ment Health* 2024; 11 (3) : 1 [\[Link\]](#)
32. Sadoughi M. Canonical correlation between psychological capital and academic engagement among students of medical sciences. *DSME.* 2019;6(2):87–101. [\[Link\]](#)
33. Delforouz S, Ebrahimi M I, Mirhashemi M, Ghodsi P. The Relationship between Basic Psychological Needs Gratification and Psychological Well-Being in Female Students: The Mediating Role of Self-Efficacy. *J Child Ment Health* 2021; 8 (1) : [\[Link\]](#)
34. Geremias RL, Lopes MP, Soares AE. Enhancing internal learning in teams: The role of network centrality and psychological capital of under-graduate students. *Front Psychol.* 2020;11:2197. [\[Link\]](#)
35. Carmona-Halty M, Salanova M, Llorens S, Schaufeli WB. How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *J Happiness Stud.* 2019;20(2):605–17. [\[Link\]](#)
36. Virgã D, Pattusamy M, Kumar DP. How psychological capital is related to academic performance, burnout, and boredom? The mediating role of study engagement. *Curr Psychol.* 2020:1–13. [\[Link\]](#)
37. Poots A, Cassidy T. Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support, and student wellbeing. *Int J Educ Res.* 2020; 99:101506. [\[Link\]](#)
38. Wang H, Ng TK, Siu OL. How does psychological capital lead to better well-being for students? *Curr Psychol.* 2022. [\[Link\]](#)
39. Hazan-Liran B, Miller P. The relationship between psychological capital and academic adjustment among students with learning disabilities and ADHD. *Eur J Spec Needs Educ.* 2022;37(1):43–56. [\[Link\]](#)
40. Ahmadi S, Ramezani Ghahderijani Z, Beigirad A, Ansari F, Tahmaseb-Zadeh Sheikhlar D. The Effectiveness of Positive Thinking Training on Academic Engagement and Development of Social Skills of Elementary Students. *J Child Ment Health* 2023; 10 (2) : 5 [\[Link\]](#)
41. Namian S, Hosseinchari M. Explaining students' academic procrastination based on religious beliefs and locus of control. *Educational Psychology Studies*, 2011; 8(14): 99-128 [\[Link\]](#)
42. Pallant J. *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS.* McGraw-hill education (UK); 2020 Apr 1. 778 – 780. [\[Link\]](#)
43. Solomon L J, & Rothblum E D. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology.* 1984; 31(4): 503. [\[Link\]](#)
44. Amjadian F, Bahrami M. The Correlation between Self Handicapping and Students' Academic Performance: The Intermediary Role of Procrastination in High School Students in the City of Kermanshah. 2023; 38(4):87-106. [Persian] [\[Link\]](#)
45. Shahidi S, Khanjani M, Fathabadi J, Mazaheri Md, Shokri O. (2014). 'Factor structure and psychometric properties of the Positive Psychotherapy Inventory', *Quarterly Journal of Applied Psychology.* 2014, 8(2): 34-51. [\[Link\]](#)
46. Safari H, Janabadi H, Salmaabadi M, Abbasi A. Predicting academic enthusiasm based on spiritual intelligence and psychological toughness. *Scientific-Research Bimonthly of Educational Strategies in Medical Sciences.* 2015; 8 (6): 7-12. [\[Link\]](#)
47. Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. *psychological capital and beyond.* Oxford: University Press;2015, pp;168-192.