

The Effectiveness of Psychological Capital Training on Academic Identity and Academic Hope of Students

Allah Nazar Alisofi^{1✉}  | Maryam Moradi² 

1. Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran.
E-mail: an.alisofi@cfu.ac.ir
- 2 M.A. in Educational Psychology, Hatef Institute of Higher Education, Zahedan, Iran. E-mail: Maryam.Moradi79799@gmail.com

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received: 12 September 2025 Received in revised form: 11 October 2025 Accepted: 11 December 2025 Published online: 27 December 2025 Keywords: academic hope, psychological capital, academic identity, students.	The present study aimed to investigate the effectiveness of psychological capital training on academic hope and academic identity of female high school students. The research used a quasi-experimental design method with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population comprised all female high school students in Zabol in the Academic Year 2024-2025, among whom 30 subjects were selected by cluster sampling and randomly assigned to two experimental and control groups (15 subjects in each group). The cases received psychological capital training developed by Luthans et al. (2007) for 10 sessions. Participants in both groups completed the Khormai and Kamari (2016) and Vaz and Isaacson (2008) academic hope questionnaires in the pre-test and post-test stages. The study analyzed the data using multivariate analysis of covariance using SPSS-27 software. The findings showed that in the post-test phase, the scores of academic identity ($F = 22.29, p < 0.001$) and academic hope ($F = 12.184, p < 0.001$) of the students in the experimental group increased significantly compared to the control group. Based on the results of the present study, it can be said that psychological capital education has a positive effect on promoting the academic identity and academic hope of female students, and through teaching the components of psychological capital by teachers in the classroom, it is possible to improve the academic conditions for students.
Cite this article: Alisofi, A., Moradi, M. (2025). The Effectiveness of Psychological Capital Training on Academic Identity and Academic Hope of Students. <i>Journal of Educational Psychology Studies</i>, 22 (60), 174-199. DOI: 10.22111/JEPS.2026.53223.6087	
	© The Author(s). DOI: 10.22111/JEPS.2026.53223.6087 Publisher: University of Sistan and Baluchestan



اثربخشی آموزش سرمایه روان‌شناختی بر هویت تحصیلی و امید تحصیلی دانش‌آموزان

اله نظر علی صوفی^۱ | مریم مرادی^۲

۱. نویسنده مسئول: استادیار، گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: an.alisofi@cfu.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، موسسه آموزش عالی هاتف، زاهدان، ایران. رایانامه: Maryam.moradi79799@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش سرمایه روان‌شناختی بر امید تحصیلی و هویت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه بود. روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری، شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر زابل در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که از بین آنها با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۳۰ نفر انتخاب شده و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه تحت آموزش سرمایه روان‌شناختی لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) قرار گرفتند و گروه کنترل تحت هیچ مداخله‌ای قرار نگرفتند. شرکت‌کنندگان هر دو گروه، در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون، پرسشنامه‌های امید تحصیلی خرمایی و کمری (۱۳۹۵) و هویت تحصیلی واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری و به کمک نرم‌افزار SPSS-27 تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که در مرحله پس‌آزمون، نمرات هویت تحصیلی ($F = 29/22$ و $p < 0/001$) و امید تحصیلی ($F = 188/12$ و $p < 0/001$) دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، به طور معناداری افزایش یافته است. بنابراین می‌توان گفت که آموزش سرمایه روان‌شناختی می‌تواند به عنوان یک مداخله روان‌شناختی اثربخش برای ارتقاء متغیرهای تحصیلی دانش‌آموزان، به ویژه در زمینه امید تحصیلی و هویت تحصیلی مورد استفاده معلمان و مشاوران مدارس قرار گیرد.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۶/۲۱	
تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۷/۱۹	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۹/۲۰	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۶	
واژگان کلیدی:	
امید تحصیلی،	
سرمایه روان‌شناختی،	
هویت تحصیلی،	
دانش‌آموزان.	

استناد: علی صوفی، اله نظر؛ مرادی، مریم (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش سرمایه روان‌شناختی بر هویت تحصیلی و امید تحصیلی دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۲ (۶۰)، ۱۷۴-۱۹۹.

DOI: 10.22111/JEPS.2026.53223.6087

© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان



مقدمه

دانش‌آموزان به عنوان قشر موثر و آینده‌ساز جامعه، در طول دوران تحصیل خود در مدارس، با چالش‌های آموزشی متعددی روبه‌رو می‌شوند که می‌توانند عملکرد تحصیلی آن‌ها را تحت تاثیر قرار دهد (احمدی و همکاران، ۱۴۰۱) و باعث شکست آن‌ها در مدرسه شده و زندگی آینده آن‌ها را با مشکل جدی مواجه کند (بنی عوده و لاچ^۱، ۲۰۲۴). چگونگی برخورد با این چالش‌ها، تحت تاثیر انتظارات و باورهای دانش‌آموزان در مورد آینده است و یکی از مهمترین انتظارات و باورها در مورد آینده، امید تحصیلی^۲ است (بهاروند و همکاران، ۱۴۰۳). طبق نظریه امید (اسنایدر^۳ و همکاران، ۲۰۱۸)، امید یک محرک روانشناختی مهم و فرآیند شناختی برای افراد جهت دستیابی به اهدافشان است. امید به عنوان اراده افراد برای دستیابی به اهداف و شناسایی مسیرهای متعدد و جایگزین در صورت مواجهه با موانع، تعریف می‌شود (کائو^۴ و همکاران، ۲۰۲۴؛ خرمایی و کمری، ۱۴۰۱؛ عبدی‌زرین و بادآور، ۱۴۰۳). امید برای موفقیت در شرایط سخت آموزشی و فرایند یادگیری امری ضروری است (جنابادی و بحری، ۱۴۰۱). امید تحصیلی مفهومی است که به سلامت دانش‌آموزان، توسعه آموزشی و نتایج مثبت آموزشی مربوط می‌شود (آزیده و همکاران، ۱۴۰۴). دانش‌آموزانی که امید بیشتری دارند، تمایل بیشتری به تلاش برای رسیدن به اهداف تحصیلی خود دارند و کمتر دچار ناامیدی می‌شوند (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۷). امید تحصیلی به عنوان یکی از زمینه‌های امیدواری کلی (پنزار^۵ و همکاران، ۲۰۲۱) نقش مهمی در موفقیت تحصیلی دارد (دهقانی و همکاران، ۱۴۰۳). در حوزه آموزش، امید تحصیلی به معنای انتظارات دانش‌آموزان از اهداف آموزشی و همچنین میزان اعتماد به نفس و انگیزه آن‌ها برای دستیابی به این اهداف

¹ Bani Odeh & Lach

² academic hope

³ Snyder

⁴ Cao

⁵ Penzar

است (ژو^۱ و همکاران، ۲۰۲۵). امید به تحصیل با عزت نفس، توانایی حل مسئله، خوش‌بینی و انتظارات مثبت و موفقیت تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار دارد (خرمایی و کمری، ۱۴۰۱؛ سانتیلا-گارسیا^۲ و همکاران، ۲۰۲۵).

یکی دیگر از عوامل مهم و مرتبط با امید تحصیلی، هویت تحصیلی^۳ است (رمضانی فر و همکاران، ۱۴۰۳). موفقیت در مدرسه نیازمند آن است که نوجوان هویت اجتماعی و احساس تعلق خود را تقویت کرده، استانداردهایی برای ارزیابی عملکرد دیگران تعیین کنند و رفتاری داشته باشند که مورد تحسین معلم و دوستانشان قرار گیرد. معمولاً نوجوانانی که در این فعالیت‌های اجتماعی موفق هستند، به لحاظ تحصیلی نیز به عنوان دانش‌آموزان موفق شناخته می‌شوند (گلستانه و همکاران، ۱۳۹۶). این مفهوم شامل مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها و اهداف مرتبط با آموزش است که فرد در طول دوران تحصیل نسبت به خود شکل می‌دهد (زارع میرک‌آباد و کرامتی، ۱۴۰۳). هویت تحصیلی از حمله مفاهیمی است که مدرسه در شکل‌گیری آن موثر است و به دلیل تاثیرگذاری بر زندگی نوجوانان، اخیراً به عنوان یکی از عناصر مهم هویتی در نوجوانان مطرح است (نبئی و همکاران، ۱۴۰۰). هویت تحصیلی بیانگر میزان تعهد فرد به نقش خویش به عنوان یک دانش‌آموز و همچنین ارتباط روانی او با فرآیند یادگیری و محیط آموزشی می‌باشد (سلیمانی و همکاران، ۱۴۰۲).

در سال‌های اخیر، مداخلات مختلفی در این زمینه انجام شده است. به عنوان مثال، اثربخشی مداخله مبتنی بر نظریه انتخاب گلاس (بنیادی و همکاران، ۱۴۰۴) و مداخله مبتنی بر آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس (میرزایی، ۱۴۰۴) بر امید تحصیلی دانش‌آموزان گزارش شده است. اما تغییر رویکرد از روان‌شناسی آسیب‌محور به روان‌شناسی مثبت‌نگر، منجر به توجه بیشتر به

¹ Zhu

² Santillán-García

³ Academic identity

ظرفیت‌های درونی انسان مانند تاب‌آوری، امید، خودکارآمدی و خوش‌بینی شده است. در این راستا، مفهوم سرمایه روان‌شناختی^۱ به‌عنوان مجموعه‌ای از توانمندی‌های مثبت روانی که شامل امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی است، مورد توجه بسیاری از پژوهشگران و متخصصان آموزش قرار گرفته است (لوثانز^۲ و همکاران، ۲۰۰۷). سرمایه روان‌شناختی یکی از متغیرهایی است که بر توانایی‌ها و ویژگی‌های مثبت دانش‌آموزان در محیط مدرسه تأثیر می‌گذارد (شعبانلو و همکاران، ۱۴۰۴). سرمایه روان‌شناختی شامل چهار مولفه خودکارآمدی، خوش‌بینی، امیدواری و تاب‌آوری است (مارگاچا^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). مدل مداخله سرمایه روان‌شناختی^۴ لوثانز و همکاران (۲۰۰۷) رویکردی است که بر تقویت و توسعه مؤلفه‌های مثبت تمرکز دارد (دا، او و ژانگ^۵، ۲۰۲۰). برخلاف ویژگی‌های شخصیتی که معمولاً پایدار هستند، این مهارت انعطاف‌پذیری دارد و از طریق مداخلات آموزشی ساختارمند قابل تقویت و توسعه است (الحدیدی^۶ و همکاران، ۲۰۲۵). پژوهش‌های داخلی و خارجی متعدد، اثربخشی آموزش سرمایه روان‌شناختی، به‌عنوان یکی از مهمترین متغیرهای روانشناسی مثبت نگر (نیک سرشت و همکاران، ۱۴۰۳) را بر بهبود متغیرهای روانی و تحصیلی تأیید کرده‌اند. مطالعه پیشینه پژوهش در زمینه تأثیر سرمایه روان‌شناختی در زمینه‌های تحصیلی توسط لی و همکاران (۲۰۲۳) نشان داد که سرمایه روان‌شناختی نقش مهمی در ارتقای نتایج تحصیلی مانند عملکرد تحصیلی، اشتیاق آموزشی، کاهش فرسودگی شغلی، بهبود سازگاری، مدیریت استرس و افزایش انگیزه درونی دانش‌آموزان دارد. همچنین پژوهش‌های انجام شده، اثربخشی سرمایه روان‌شناختی را بر کاهش خستگی عاطفی، بدبینی و

^۱ Psychological capital

^۲ Luthans

^۳ Margaça

^۴ psychological capital intervention

^۵ Da, He & Zhang

^۶ Elhadidy

ناکارآمدی تحصیلی (الحدیدی و همکاران، ۲۰۲۵)، بهبود مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی در بیماران افسرده (مختاری و همکاران، ۱۳۹۹، خوش‌بینی و انگیزش پیشرفت دانشجویان (زارع، ۱۳۹۵)، کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و سازمانی دانشجویان (علمی منش، ۱۳۹۷)، افزایش خوش‌بینی تحصیلی و سرمایه اجتماعی دانش‌آموزان دختر (سعید شعبانلو و همکاران، ۱۴۰۴)، بهبود مولفه‌های روان‌شناختی و هیجانی (کیم^۱ و همکاران، ۲۰۲۰)، بهبود عملکرد تحصیلی در دانشجویان (لوتانز^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). و دانش‌آموزان (میرسلیمانی و همکاران، ۲۰۲۴)، اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان (ازبک پور و همکاران، ۱۴۰۲)، هیجان‌های مثبت تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان (بشارتی پور و همکاران، ۱۴۰۳)، تعهد تحصیلی دانشجویان (سعادت و همکاران، ۱۳۹۸)، افزایش هوش هیجانی و بهبود عملکرد شغلی و ارتقای سلامت روان (تجیموکو^۳ و همکاران، ۲۰۲۵)، افزایش مشارکت تحصیلی، عملکرد درسی و بهزیستی روانی دانش‌آموزان (آیوی^۴ و همکاران، ۲۰۲۲؛ داتو و والدز^۵، ۲۰۱۶)، تعامل و پیشرفت تحصیلی دانشجویان (آمر^۶ و همکاران، ۲۰۲۵)، راهبردهای مقابله‌ای و تعامل والد-کودک در مادران دارای فرزند با ناتوانی هوشی (حسینی قمی و همکاران، ۱۴۰۲) و افزایش تاب‌آوری تحصیلی (ابراهیمی و کاکابرایی، ۱۴۰۳) نشان داده است. این مطالعات تاثیر سرمایه روان‌شناختی را بر ارتقاء ابعاد گوناگون توانایی‌های فراگیران تایید می‌کند (بشارتی پور و همکاران، ۱۴۰۳).

¹ Kim

² Luthans

³ Tjimuku

⁴ Ivey

⁵ Datu & Valdez

⁶ Amara

شواهد نشان می‌دهد که دختران نوجوان دبیرستانی ممکن است در پاسخ به فشارهای مرتبط با سالهای آخر مدرسه، آسیب‌پذیر باشند (ووتریچ^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). سرمایه روانشناختی، به عنوان یک منبع روانشناختی مثبت، می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا بهتر با فشارهای تحصیلی کنار بیایند (هوانگ^۲ و همکاران، ۲۰۲۵). از طرفی، مطالعات مختلف نشان داده است که سرمایه روانشناختی در کلاس درس قابل آموزش است (لوتانز و همکاران^۳، ۲۰۱۴؛ گیلار-کوربی و همکاران^۴، ۲۰۱۹، دا کوستا^۵ و همکاران، ۲۰۲۵) و به زمان و منابع زیادی نیاز ندارد (علیلو و همکاران، ۱۴۰۲). با وجود شواهد پژوهشی متعدد، بررسی اثربخشی همزمان این آموزش بر دو متغیر امید تحصیلی و هویت تحصیلی، به ویژه در جمعیت دانش‌آموزان دختر، کمتر مورد توجه قرار گرفته است و در این زمینه خلا پژوهشی احساس می‌گردد. این در حالی است که بسیاری از دانش‌آموزان به خصوص در دوره متوسطه دوم، در معرض فشارهای فزاینده تحصیلی قرار دارند که می‌تواند سلامت روانی آن‌ها را تهدید کند (میرزایی، ۱۴۰۴). بنابراین، سوال اصلی پژوهش این است که آیا آموزش سرمایه روانشناختی بر امید تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه تاثیر دارد یا خیر؟

روش

روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون – پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری، شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر زابل در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که از بین آنها، با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۳۰ نفر انتخاب شده و به صورت

¹ Wuthrich

² Huang

³ Luthans et al

⁴ Gilar-Corbi et al

⁵ da Costa

تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. در پژوهش‌های آزمایشی حداقل حجم نمونه برای هر گروه، ۱۵ نفر پیشنهاد شده است (دل‌اور، ۱۴۰۰). به این صورت که ابتدا از بین کلیه مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه شهر زابل، دو مدرسه به عنوان خوشه اول انتخاب شد. در گام بعدی از بین کلاس‌های مدارس منتخب از هر مدرسه نیز یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب گردید. سپس از بین دانش‌آموزان ۲ کلاس، به صورت تصادفی ۳۰ نفر انتخاب شده و به شیوه تصادفی ساده به دو گروه آزمایش و شاهد تقسیم گردیدند.

مقیاس امید به تحصیل^۱ (AHS): برای ارزیابی امید تحصیلی از پرسشنامه امید به تحصیل خرمایی و کمری (۱۳۹۶) استفاده شده است. این ابزار شامل ۲۷ سؤال بوده و چهار مؤلفه امید به کسب فرصت‌ها (سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۸ و ۱۴)، امید به کسب مهارت‌های زندگی (سؤالات ۷، ۱۶، ۱۷، ۱۹، ۲۰، ۲۲، ۲۳ و ۲۵)، امید به سودمندی مدرسه (سؤالات ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۲۱ و ۲۴) و امید به کسب شایستگی (سؤالات ۱۲، ۱۵، ۱۸ و ۲۶) را با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای ارزیابی می‌کند. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۲۷ تا ۱۳۵ خواهد بود. نمرات بالاتر، نشان‌دهنده امید تحصیلی بالاتر است. در تحقیق خرمایی و کمری (۱۳۹۶)، روایی محتوایی و ظاهری این ابزار مناسب تشخیص داده شد. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در همان پژوهش حدود ۰/۷۰ برآورد گردید. در پژوهش جنابادی و بحری (۱۴۰۱) ضریب آلفای کرانباخ این پرسشنامه ۰/۹۴ گزارش شده است. در مطالعه حاضر، پایایی ابزار با استفاده از روش آلفای کرانباخ ۰/۸۴ محاسبه گردید.

مقیاس هویت تحصیلی^۲: این مقیاس توسط وودراف^۳ (۲۰۰۳) به منظور استفاده در حوزه‌های تحصیلی تدوین شده است. برای نخستین بار، این ابزار توسط ییلاق و همکاران در سال ۲۰۱۴،

^۱ Academic Hope Scale (AHS)

^۲ Academic Identity Scale (AIS)

^۳ Woodruff

ترجمه و به زبان فارسی ارائه گردید. مقیاس مذکور شامل ۱۰ سؤال است که پاسخ‌دهندگان باید میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر مورد از طریق مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت به صورت کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) مشخص می‌کنند. حداقل نمره در این پرسشنامه ۱۰ و حداکثر نمره ۵۰ است. نمره بالاتر در مقیاس نشان‌دهنده سطح بالاتر هویت تحصیلی است. ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ توسط وودراف (۲۰۰۳)، ۰/۸۴ گزارش شده است. در پژوهش فرامرزی و همکاران (۱۳۹۸) ضریب آلفای کرانباخ ۰/۹۴ و پایایی بازآزمایی ۰/۹۰ برآورد شده است. همچنین روایی مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی دارای بارهای عاملی قابل قبول گزارش گردیده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ ۰/۹۱ محاسبه گردید.

برنامه مداخله سرمایه روان‌شناختی: در پژوهش حاضر برای انجام مداخله از پروتکل آموزش سرمایه روان‌شناختی شعبانی و همکاران (۱۴۰۱) استفاده شده است. آموزش سرمایه روان‌شناختی، به صورت گروهی در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در طول پنج هفته و هفته‌ای دو جلسه بر روی آزمودنی‌های گروه آزمایش، اجرا شد. خلاصه جلسات در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. پروتکل آموزش سرمایه روان‌شناختی (شعبانی و همکاران، ۱۴۰۱)

جلسات	اهداف	محتوا	تکلیف
اول	آشنایی با مفهوم سرمایه روان‌شناختی	آشنایی و معارفه، بیان مقررات و قوانین گروه، بیان توضیحات مختصری در مورد اهداف جلسات آموزشی، توضیح در مورد سرمایه روان‌شناختی و ویژگیهای آن، توضیح درباره مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی، توضیح در مورد تأثیرات سرمایه روان‌شناختی بر سلامت روان، تشویق مشارکت فعال	مثال‌هایی از زندگی شخصی که در آن احساس ناامیدی کرده‌اند. انجام پیش‌آزمون
دوم	آشنایی با مفهوم امید و افراد امیدوار	بررسی تکلیف منزل، توضیح در مورد مؤلفه امید، توضیح درباره ویژگیهای افراد امیدوار، ارتباط امید با هدف‌گذاری، اهمیت اهداف در نظریه امید، رابطه امید با انگیزه و نیروی اراده (عاملیت)، رابطه امید با تعیین گذرگاه (مسیر)، رابطه امید با موفقیت تحصیلی، روش تعیین هدف و ارائه تکلیف	ویژگی‌های افراد امیدوار و ناامید را بر اساس مقالات بنویسند و نمونه‌هایی از مواردی که ناامید شده‌اند را گزارش دهید

مرتبط			
سوم	آشنایی با مولفه خوش‌بینی و خوش‌بینی تحصیلی	بررسی تکلیف منزل، بحث در مورد مؤلفه خوش‌بینی، توضیح در مورد خوش‌بینی و ویژگیهای افراد خوش‌بین، توضیح درباره ویژگیهای افراد با منبع کنترل درونی و بیرونی، تشویق به نگاه مثبت به مشکلات تحصیلی توضیح در مورد سبک‌های تبیینی خوش‌بینانه و سبک‌های بدبینانه و	بیان نمونه‌هایی از خوش‌بینی واقعی و غیر واقعی در زندگی شخصی
ارائه تکلیف مرتبط			
چهارم	آشنایی با مولفه خودکارآمدی و ویژگی افراد خودکارآمد	بررسی تکلیف منزل، توضیح در مورد خودکارآمدی، ویژگیهای افراد خودکارآمد، توضیح درباره ابعاد خودکارآمدی، توضیح در مورد منابع خودکارآمدی و ارائه تکلیف مرتبط.	نام بردن از افرادی که بیشترین تاثیر را بر خودکارآمدی فراگیران داشته اند.
پنجم	آشنایی با مولفه تاب‌آوری و حل مسئله	بررسی تکلیف منزل، توضیح در مورد تاب‌آوری، ویژگی‌های افراد تاب‌آور. تاب‌آوری و حل مسئله، توضیح درباره حل مسئله، ارائه تکلیف مرتبط	بیان مواردی که در آن، فراگیران با چالش‌هایی مواجه بوده اند و چگونگی برخورد با آن
ششم	آشنایی با هویت تحصیلی	بررسی تکلیف منزل، توضیح در مورد هویت تحصیلی، نقش معلمان و همکلاسی‌ها در شکل‌گیری هویت تحصیلی، توضیح در مورد دیدگاه‌ها و باورها در مورد مدرسه و معلم و نقش آنها در هویت تحصیلی	بیان فهرستی از احساسات مثبت و منفی خود در مورد مدرسه، دوستان و معلمان و تصورات خود از مدرسه
هفتم	آموزش چگونگی هدف‌گزینی در زندگی	بررسی تکلیف منزل، توضیح در مورد هدف‌مندی، انواع هدف، ویژگی‌های هدف خوب و ارائه تکلیف مرتبط.	اهداف خود در زندگی را نام ببرید. توجه به خودگویی‌های مثبت و منفی
هشتم	آشنایی با نقش معنویت و مذهب	بررسی تکلیف منزل، تاب‌آوری و معنویت، استفاده از مقابله مذهبی در دشواری‌ها (نفی ناامیدی، استفاده از دعا و نیایش و سلامت روانی مرتبط با دعاکردن)؛ قسمت دوم آموزش چگونه قاطعانه رفتار کنیم؟ ارائه تکلیف مرتبط.	آشنایی با مولفه خودکارآمدی و ویژگی افراد
نهم	رابطه سرمایه روان‌شناختی با خودآگاهی	بررسی تکلیف منزل، رابطه سرمایه روان‌شناختی با خودآگاهی، توضیح در مورد انواع خود (خود فیزیکی، خود واقعی، خود معنوی، خود اجتماعی و خود آرمانی)، تمرین‌های خودگویی مثبت، توضیح درباره خودآگاهی هیجانی و روشهای کنترل خشم، ارائه تکلیف مرتبط.	نام بردن استعدادها و توانایی‌های خود، تمرین تکنیک خودگویی مثبت

دهم	جمع‌بندی و اختتام	بررسی تکلیف منزل، توضیح دربارهٔ این که چه کسی هستم	تمرین تکالیف ارائه‌شده در جلسات
و چه کسی خواهم شد، جمع‌بندی جلسات آموزشی، تشویق مشارکت و پاسخگویی به سوالات فراگیران			

روش اجرا: روش اجرای پژوهش به این صورت بود که پس از کسب مجوزهای لازم از دانشگاه و اداره آموزش و پرورش، ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای دو مدرسه و از مدرسه دو کلاس و در مجموع ۴ کلاس انتخاب شدند و سپس پرسشنامه‌های پژوهش در میان دانش‌آموزان توزیع گردید. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، دانش‌آموزانی که در پرسشنامه امید تحصیلی نمرات کمتر از ۶۸ و در پرسشنامه هویت تحصیلی کمتر از ۲۹ گرفته بودند، شناسایی شدند و سپس به صورت تصادفی ۳۰ نفر انتخاب شده و در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و گواه جایگزین شدند. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، تمامی شرکت‌کنندگان می‌توانستند در هر زمان که خواستند، از مطالعه خارج شوند. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که تمام اطلاعات بدست آمده، محرمانه باقی خواهد ماند. به منظور حفظ حریم خصوصی آزمودنی‌ها، جزئیات شناسایی افراد ثبت نشد. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و به صورت دو جلسه در هر هفته و در خارج از ساعات کلاسی و در یکی از مدارس شهر زابل با هماهنگی مدیر مدرسه و توسط خود پژوهشگر، در معرض آموزش سرمایه روانشناختی لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) قرار گرفت و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل دانش‌آموز دختر دوره دوم متوسطه، اشتغال به تحصیل در مدارس دولتی، رضایت دانش‌آموز و والدین برای مشارکت در پژوهش و دریافت نکردن مداخله روان‌شناختی هم زمان و ملاک‌های خروج از پژوهش شامل: غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزشی، انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس و عدم تمایل به ادامه همکاری بود. شرکت‌کنندگان هر دو گروه، در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون، پرسشنامه‌های پژوهش را تکمیل کردند. داده‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل

کوواریانس چندمتغیری و تک‌متغیری و با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ مورد تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه مورد مطالعه نشان داد که از نظر سن، ۸ نفر (۲۶/۷ درصد) در گروه سنی ۱۵ سال، ۱۲ نفر (۴۰ درصد) در گروه سنی ۱۶ سال و ۱۰ نفر (۳۳/۳ درصد) در گروه سنی ۱۷ سال قرار داشتند. تحصیلات پدر برای ۸ نفر (۲۶/۷ درصد) دیپلم و زیر دیپلم، ۱۳ نفر (۴۳/۳ درصد) لیسانس و ۹ نفر (۳۰ درصد) تحصیلات تکمیلی داشتند. سطح تحصیلات مادران برای ۶ نفر (۲۰ درصد) دیپلم و زیر دیپلم، ۱۸ نفر (۶۰ درصد) لیسانس و ۶ نفر (۲۰ درصد) فوق لیسانس و بالاتر بود. شغل پدر ۱۱ نفر (۳۶/۷ درصد) آزاد و ۱۹ نفر (۶۳/۳ درصد) کارمند بود. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در دو آزمایش و گواه، در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیرها	آزمودنیها	شاخص‌های آماری	مراحل
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون
هویت تحصیلی	گروه آزمایش	میانگین	۲۸/۵۳
		انحراف معیار	۳۵/۷۳
	گروه کنترل	میانگین	۲۸/۲۰
		انحراف معیار	۴/۶۸
امید تحصیلی	گروه آزمایش	میانگین	۵۸/۳۳
		انحراف معیار	۸۲/۸۶
	گروه کنترل	میانگین	۵۹/۲۶
		انحراف معیار	۳/۹۰

یافته‌های جدول ۲ نشان‌دهنده تغییراتی در میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و گواه در مرحله پس‌آزمون است. برای بررسی معناداری تفاوت میانگین‌های دو گروه از تحلیل کوواریانس استفاده شد. به منظور اطمینان از رعایت مفروضه‌های تحلیل، ابتدا نرمال بودن داده‌ها با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف با سطوح معنی‌داری ($p = 0/10$ و $p = 0/08$) در متغیر هویت تحصیلی (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) و سطوح معنی‌داری ($p = 0/22$ و $p = 0/20$) در متغیر امید تحصیلی (پیش‌آزمون و پس‌آزمون)، مورد تایید قرار گرفت. همچنین، داده‌های پرتی مورد مشاهده قرار نگرفت. علاوه بر این، برای بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون ضریب F تعامل در متغیر هویت تحصیلی برابر با $F = 0/02$ و سطح معنی‌داری $p = 0/87$ و در متغیر امید تحصیلی $F = 2/89$ و سطح معنی‌داری $p = 0/10$ بود. با توجه به نتایج شیب‌های رگرسیون، گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای پژوهش با هم تعامل نداشتند و پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون تأیید شد، در نهایت همگنی واریانس‌ها نیز با توجه به جدول شماره ۳ رعایت شد. مفروضه همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین انجام شد. نتایج نشان داد که آماره آزمون برای متغیرهای هویت تحصیلی و امید تحصیلی معنی‌دار نبود. بنابراین، پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در گروه‌ها برقرار است. در نهایت، از آزمون ام. باکس برای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها استفاده شد. آماره ام. باکس با مقدار $F = 1/40$ و سطح معنی‌داری $p = 0/23$ نشان داد که بین ماتریس‌های واریانس-کوواریانس تساوی برقرار است. با توجه به تایید پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس، می‌توان از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده کرد که نتایج این تحلیل بر روی پس‌آزمون متغیرهای امید تحصیلی و هویت تحصیلی در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی میانگین پس‌آزمون متغیرهای پژوهش با کنترل پیش‌آزمون

اثر	آزمون	ارزش F	درجه آزادی	درجه آزادی	سطح	اندازه
			فرضیه ها	خطا	معنی داری	اثر
اثر پیلایی	۰/۸۸	۹۶/۷۰	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۸۸
لامبدای ویلکز	۰/۱۱	۹۶/۷۰	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۸۸
گروه اثر هتلینگ	۷/۷۳	۹۶/۷۰	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۸۸
بزرگترین ریشه روی	۷/۷۳	۹۶/۷۰	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۸۸

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل در نتایج پس‌آزمون متغیرهای امید تحصیلی و هویت تحصیلی، با در نظر گرفتن اثر پیش‌آزمون، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین ضریب اندازه اثر ۸۸ درصد است که نشان دهنده تأثیر قوی مداخله آزمایشی بر گروه‌ها است. برای بررسی چگونگی این تفاوت، تحلیل کوواریانس‌های تک‌متغیری در متن مانکوا روی متغیرهای وابسته انجام شد که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متن مانکوا روی پس‌آزمون نمرات متغیرهای وابسته در گروه-

های آزمایش و گواه

منبع	متغیر	مجموع	درجه	میانگین	F	معنی -	اندازه
		مجذورات	آزادی	مجذورات		داری	اثر
	هویت تحصیلی	۳۸۳/۸۴	۱	۳۸۳/۸۴	۳۹/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۶۰
گروه	امید تحصیلی	۳۰۹۶/۱۷	۱	۳۰۹۶/۱۷	۱۸۴/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۸۷

بر اساس جدول ۴، برای پس‌آزمون هویت تحصیلی با مقادیر $F = ۳۹/۲۲$ و $p = ۰/۰۰۱$

(و امید تحصیلی با مقادیر $F = ۱۸۴/۱۲$ و $p = ۰/۰۰۱$) است که نشان می‌دهد مداخله آموزش

سرمایه روان‌شناختی بر افزایش هویت تحصیلی و امید تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنا داری

داشته است. اندازه اثرهای نسبتاً بالا نیز نشان دهنده اثربخشی قوی مداخله بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش سرمایه روان‌شناختی بر هویت تحصیلی و امید تحصیلی دانش‌آموزان دختر بود. یافته اول نشان داد که آموزش سرمایه روان‌شناختی موجب تقویت هویت تحصیلی در دانش‌آموزان گروه آزمایش شد. این یافته را می‌توان به نوعی با بخشی از نتایج حاصل از پژوهش‌های حسینی‌قمی و همکاران (۱۴۰۲) و ریچ و شاختر^۱ (۲۰۱۱) همسو دانست. ریچ و شاختر (۲۰۱۱) بر این باورند که مدرسه و معلم و فعالیت‌های آموزشی در هویت‌یابی تحصیلی دختران دبیرستانی نقش مهمی دارند، از طرفی حسینی‌قمی و همکاران (۱۴۰۲) به این نتیجه رسیدند که آموزش سرمایه روان‌شناختی نه تنها روی عملکرد فردی و تحصیلی افراد تاثیر دارد بلکه بر دامنه گسترده‌ای از مکانیسم‌های روانی اثر گذاشته و نگرش‌ها، احساسات، عواطف، ادراکات و رفتار افراد را نیز تحت تاثیر قرار می‌دهد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که در رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا اعتقاد بر این است که سازه‌های روان‌شناسی مثبت و از جمله مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی (امید، خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری) می‌توانند از افراد در مقابل شرایط بحرانی همانند بحران هویت مواظبت کنند. همچنین به باور گریگرفین و همکاران (۲۰۱۳) دانش‌آموزانی که امید (یکی از ابعاد سرمایه روان‌شناختی) بالایی دارند، با چالش‌های بحران هویت راحت‌تر سازگار می‌شوند. دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند توانایی لازم برای موفقیت در وظایف تحصیلی را دارا هستند، با اطمینان بیشتری نسبت به نقش‌های تحصیلی خود کاوش کرده و متعهد می‌شوند. این امر به آن‌ها کمک می‌کند تا از وضعیت‌هایی نظیر سردرگمی هویت یا تعویق خارج شده و به جایگاه هویتی دست‌یافته برسند. آموزش سرمایه روان‌شناختی از طریق تقویت مولفه امیدواری موجب می‌شود تا دانش‌آموزان بتوانند اهداف روشن و مشخصی برای آینده تحصیلی خود تعیین کنند و مسیرهای مختلفی را برای دستیابی به این اهداف ترسیم نمایند. این فرآیند برنامه‌ریزی و جهت‌دهی، ارتباط مستقیمی با شکل‌گیری هویت

¹ Rich & Schachter

دارد که خود نیازمند جستجو و تعهد است. این مداخله همچنین با افزایش تاب‌آوری در دانش‌آموزان، آن‌ها یاد می‌گیرند تا شکست‌ها یا عملکرد ضعیف را به‌عنوان موقعیت‌های موقت ببینند نه شرایط دائمی. این توانایی آن‌ها را قادر می‌سازد تا در مواجهه با دشواری‌ها ثبات بیشتری داشته باشند و مسیر تحصیلی انتخابی خود را با جدیت دنبال کنند. دوره نوجوانی و سال‌های تحصیل در دبیرستان، از حساس‌ترین دوره‌ها برای شکل‌گیری هویت تحصیلی و شغلی محسوب می‌شود. آموزش سرمایه روان‌شناختی ابزارهای ذهنی لازم را برای طی موفق این دوره بحرانی در اختیار دختران جوان قرار می‌دهد. همچنین با توجه به انتظارات فرهنگی و اجتماعی موجود، دانش‌آموزان دختر ممکن است در انتخاب مسیر تحصیلی یا شغلی خود با چالش‌ها یا تردیدهای بیشتری مواجه شوند. تقویت خوش‌بینی و خودکارآمدی از طریق این آموزش‌ها، سبب می‌شود آنان با استقلال بیشتر و اعتماد به نفس بالاتر در ایفای نقش‌های تحصیلی خود متعهد شوند. هویت تحصیلی بخشی از فرایند هویت‌یابی نوجوانان است که شامل شناخت، ارزیابی و نگرش آنان نسبت به نقش دانش‌آموز بودن و اهداف آموزشی‌شان می‌شود. افرادی که هویت تحصیلی قوی‌تری دارند، معمولاً از وضوح نقش، انسجام رفتاری، هدفمندی تحصیلی و تعهد به یادگیری بیشتری برخوردارند. از سوی دیگر، سرمایه روان‌شناختی به عنوان منبعی درونی از باور، امید، انعطاف و خوش‌بینی، به نوجوان کمک می‌کند تا در مواجهه با چالش‌های تحصیلی، نه تنها فرو نپاشد، بلکه با انگیزه و بینش مثبت‌تری مسیر آموزشی خود را دنبال کند. از این رو، آموزش ساختاریافته سرمایه روان‌شناختی می‌تواند از طریق تقویت این مؤلفه‌ها، نگرش دانش‌آموزان نسبت به تحصیل، نقش آموزشی و چشم‌انداز آینده تحصیلی را ارتقا داده و در نتیجه، هویت تحصیلی پایدارتر، درونی‌تر و معنادارتری در آن‌ها ایجاد کند. هویت تحصیلی نمایانگر مجموعه‌ای از شایستگی‌ها، خودمختاری، هدفمندی، باورهای خودکارآمدی و تجربه‌های هیجانی است که نوجوانان در تعامل با همسالان و معلمان در فضای کلاس درس تجربه می‌کنند و مشخصه آن

چگونه عمل کردن در عرصه‌های تحصیلی است (رمضانی‌فر و همکاران، ۱۴۰۳). بنابراین، آموزش سرمایه روان‌شناختی معمولاً با بهره‌گیری از تمرین‌هایی نظیر بازسازی افکار منفی، آموزش مهارت‌های مقابله‌ای، شناسایی نقاط قوت، برنامه‌ریزی هدفمند و بازخورد مثبت اجرا می‌شود. این فرایندها در کنار هم، منجر به تقویت اعتماد به نفس، ایجاد تصویر مثبت از خود، احساس معنا و هدف در تحصیل و در نهایت، ارتقاء هویت تحصیلی می‌شوند (آوی^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). افراد با هویت تحصیلی بالا، اهداف روشنی برای تحصیل تعیین می‌کنند و به فرآیند یادگیری خود متعهد هستند. آنها انگیزه بالایی برای انجام تکالیف چالش‌برانگیز دارند. همچنین از حس مسئولیت‌پذیری، نظم، و اراده قوی برخوردارند. نسبت به موضوعات یادگیری احساس مسئولیت کرده و از این امر رضایت و خشنودی کسب می‌کنند. در مواجهه با چالش‌ها یا نتایج ضعیف در آزمون‌ها، تلاش می‌کنند با بررسی و تحلیل آن، راه‌حل مناسب را بیابند و مشکلات را برطرف کنند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که آموزش سرمایه روان‌شناختی موجب ارتقای سطح امید تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های بهروند و همکاران (۱۴۰۳)، مختاری و همکاران (۱۳۹۹)، زارع (۱۳۹۵)، کیم و همکاران (۲۰۲۰) و لوتانز و همکاران (۲۰۰۸) همسو است. مختاری و همکاران (۱۳۹۹)، زارع (۱۳۹۵) به بررسی تأثیر سرمایه روان‌شناختی بر امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی پرداختند که یافته‌ها نشان داد مداخله سرمایه روان‌شناختی در بهبود سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن مؤثر است. کیم و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که سرمایه روان‌شناختی نقشی مهم در ارتقای مؤلفه‌های روان‌شناختی و هیجانی افراد ایفا می‌کند. این سرمایه باعث بهبود و تقویت این سازه‌ها شده و عملکرد فرد را در زمینه‌های کاری و تحصیلی ارتقا می‌دهد. مطالعه لوتانز و همکاران (۲۰۰۸) نشان داد که آموزش دو ساعته سرمایه روان‌شناختی، باعث افزایش معنادار خودکارآمدی، امید و خوش‌بینی

¹ Avey

دانشجویان می‌شود. بر اساس نظریه امید اسنایدر، افراد امیدوار، توانایی تعیین اهداف، طراحی مسیرها و انگیزش برای رسیدن به آنها را دارند. بنابراین، مداخلاتی که در آنها بر این توانمندیها تاکید دارند، می‌توانند نقش موثری در ارتقاء این توانمندی ایفا کنند. رابنو^۱ و همکاران (۲۰۱۶) بر این باورند که سرمایه روان‌شناختی به فرد این امکان را می‌دهد که آمادگی‌های لازم برای حرکت در مسیر اهداف زندگی، به‌ویژه اهداف تحصیلی، را کسب کند. این سرمایه باعث ایجاد رفتار و عملکردی هدفمند، مطمئن، امیدوارانه، انعطاف‌پذیر و خوش‌بینانه در فرد می‌شود. سرمایه روان‌شناختی به افراد کمک می‌کند تا در برخورد موثر با زندگی روزمره، افراد بتوانند به سناریوهای آینده نگرش مثبتی داشته باشند و به حل مشکلات امیدوار باشند (کاس‌پور و زارعان، ۱۴۰۳). سرمایه روان‌شناختی به افراد کمک می‌کند تا نه تنها بهتر بتوانند با موقعیت‌های استرس‌زا مقابله کنند، بلکه کمتر دچار تنش شوند و در برابر مشکلات از توانایی بالاتری برخوردار باشند و امید خود را برای غلبه بر مشکلات از دست ندهند (فتحی و همکاران، ۱۴۰۴).

به طور کلی عملکرد سرمایه روان‌شناختی را می‌توان بر اساس دیدگاه فرد در مورد داشتن منابع کافی و انرژی لازم برای مواجهه موفقیت‌آمیز با چالش‌ها تحلیل کرد. این عملکرد شامل توانمندی در انجام وظایف و مقابله با مشکلات (خودکارآمد)، دستیابی به نتایج مثبت (خوش‌بینی)، پیدا کردن مسیرهای مناسب برای تحقق اهداف (امید) و قابلیت بازگشت به وضعیت اولیه پس از تجربه موانع احتمالی (تاب‌آوری) است. همچنین، تعامل و هم‌افزایی بین این چهار عنصر (خودکارآمدی، خوش‌بینی، تاب‌آوری و امید) ارزیابی سرمایه روان‌شناختی را امکان‌پذیر می‌سازد. ارتباطات متقابل میان این متغیرها نقشی اساسی در تقویت سرمایه روان‌شناختی دارد و بر جنبه‌های مختلف زندگی فرد اثر مثبت می‌گذارد (محمود علیلو و همکاران، ۱۴۰۲). این پژوهش نیز مانند دیگر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است، اولین محدودیت این بود که همزمان با

¹ Rabenu

اجرای مداخله و آموزش سرمایه روان‌شناختی، آموزش کلاسی نیز در جریان بود که اثرات همزمان آن قابل کنترل نبوده و احتمال دارد بر نتایج پژوهش تأثیر گذاشته باشد. محدودیت دوم به جامعه آماری پژوهش مربوط می‌شود که در آن دانش‌آموزان دختر مدارس متوسطه زابل با شرایط فرهنگی خاص مورد مطالعه قرار گرفت که این مساله، تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان را با محدودیت مواجه می‌کند. نداشتن مرحله پیگیری در پژوهش به منظور بررسی ماندگاری اثر مداخله در طول زمان از محدودیت‌های دیگر این پژوهش است. انجام پژوهش با جامعه آماری متفاوت و همچنین بررسی اثربخشی سایر مداخلات آموزشی به منظور مقایسه نتایج توصیه می‌گردد. پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران آموزش و پرورش، کارگاه‌هایی را برای آشنایی معلمان با این نوع مداخله برگزار نمایند و معلمان و مربیان نیز در در کلاس‌های درس خود و به خصوص در دوره متوسطه این راهبردها را به دانش‌آموزان آموزش دهند.

منابع

- آزیده، وکیل؛ قدوسی‌نژاد، آیت و نیکدل، فریبرز (۱۴۰۴). مدل علی امید به تحصیل دانش‌آموزان براساس ادراک حمایت اجتماعی و بهزیستی روانی: نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۲(۵۷)، ۳۳-۱. <https://doi.org/10.22111/jeps.2025.48179.5672>
- ابراهیمی، فرشید و کاکابرای، کیوان (۱۴۰۳). اثربخشی برنامه آموزش سرمایه‌های روانشناختی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳ (۱۴۰): ۱۶۳-۱۸۱. <http://dx.doi.org/10.61186/jps.23.140.163>
- ازبک‌پور، فاطمه؛ کربلایی‌هرفته، فاطمه‌صغری؛ سلیمی، سمانه (۱۴۰۳). نقش سرمایه‌های روانشناختی و خودتنظیمی در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری سبک‌های شناختی ویت‌کین (مطالعه موردی: دختران ۱۶ تا ۱۸ سال دانش‌آموز مقطع متوسطه دوره دوم شهر زاهدان). *مجله علوم روانشناختی*، ۱۴۰۳؛ ۲۳ (۱۳۹): ۱۷۹-۱۹۴. <http://dx.doi.org/10.52547/JPS.23.139.1723>

بشارتی‌پور، معصومه؛ حاجی‌یخچالی، علیرضا؛ شهنی‌بیلاق، منیجه و مکتبی، غلامحسین (۱۴۰۳). تأثیر آموزش سرمایه روان‌شناختی بر التزام و هیجان‌های مثبت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱۵(۳): ۱۵۹-۱۳۹.

<https://doi.org/10.22059/japr.2024.358495.644629>

بهاروند، ایمان؛ سودانی، منصور؛ رجبی، غلامرضا و عباسپور، ذبیح‌اله (۱۴۰۳). طراحی «آموزش مبتنی بر توانمندسازی روانشناختی» و اثربخشی آن بر امید تحصیلی و پذیرش و عمل نوجوانان. *فصلنامه مدیریت ارتقای سلامت*؛ ۱۳ (۵): ۵۳-۶۵. <http://dx.doi.org/10.22034/JHPM.13.5.53.65>

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

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.22520821.1401.11.4.4.7>

حسینی‌قمی، طاهره؛ شریفی‌درآمدی، پرویز؛ رضایی، سعید و دستجردی‌کاظمی، مهدی (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی بر راهبردهای مقابله‌ای و تعامل والد-کودک در مادران دارای فرزند با ناتوانی هوشی، *مجله علوم روانشناختی*؛ ۲۲ (۱۲۴): ۶۵۰-۶۳۵. <http://dx.doi.org/10.52547/JPS.22.124.635>

دهقانی، مهسا؛ فلاحتی، زینب؛ شریفی، شهرزاد و آجی‌رمکانی، ایمانه (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش هوش اخلاقی بر امید تحصیلی و پیوند با مدرسه دانش‌آموزان. *مجله اخلاق زیستی- علمی پژوهشی*، ۱۴(۳۹)، ۱۱-۱. <https://doi.org/10.22037/bioeth.v14i39.45448>

رمضانی‌فر، سمیه؛ عرفانی، نصراله و کریمی‌خویگانی، روح‌اله (۱۴۰۳). نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در رابطه هویت تحصیلی با احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم، *رویش روان‌شناسی*، ۱۳(۵): ۱۵۶-۱۴۵. <http://frooyesh.ir/article-1-5089-fa.html>

زارع میرک‌آباد، اعظم و کرامتی، میسره (۱۴۰۳). ارائه مدل ساختاری پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی براساس هویت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی: نقش میانجی اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان. *فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان*، ۶(۴): ۲۳۴-۲۱۸.

<https://doi.org/10.22034/naes.2024.470007.1503>

زارع، حسین (۱۳۹۵). تأثیر آموزش امید بر خوش‌بینی و انگیزش پیشرفت دانشجویان دانشگاه پیام نور. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۴(۱۳)، ۹۳-۸۵.
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.23456523.1395.4.13.7.3>

سعادت، سجاد؛ داورپناه، سیدهدایت الله؛ سعیدپور، فریبا و سمیعی، فاطمه (۱۳۹۸). نقش سرمایه‌های روانشناختی (امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری) در تعهد تحصیلی دانشجویان. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*؛ ۱۲ (۳): ۱-۱۱. <http://edcbmj.ir/article-1-1436-fa.html>

سعیدشعبانلو، کریم؛ مهدی‌نژاد، رحمان و بیرام‌پور، رحیمه (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش سرمایه روانشناختی بر خوش‌بینی تحصیلی و سرمایه اجتماعی دانش‌آموزان دختر. (e725960). *انگیزش تحصیلی در نظام های آموزشی*، ۱(۳). e725960. https://journal.afagh.ac.ir/article_725960.html

سلیمانی، مجید؛ قدم‌پور، عزت‌اله و عباسی، محمد (۱۴۰۲). الگوی روابط ساختاری هویت تحصیلی موفق بر اساس نیازهای بنیادین روانشناختی با میانجی‌گری ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰(۴۹): ۱۰۲-۱۱۱. <https://doi.org/10.22111/jeps.2023.43747.5216>

شعبانی، مهشید؛ قربان‌شیرودی، شهره و خلعتبری، جواد (۱۴۰۱). تدوین بسته آموزش سرمایه‌های روانشناختی و ارزیابی اثربخشی آن بر تکانش‌گری و انعطاف‌پذیری روانشناختی دانش‌آموزان طلاق دارای اختلال رفتار برونی‌سازی‌شده. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱۳(۴)، ۳۰۳-۲۸۷. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.22518126.1401.13.4.18.2>

عبدی‌زرین، سهراب و بادآور، مریم (۱۴۰۳). مدل‌یابی معادلات ساختاری امید تحصیلی براساس هویت تحصیلی و هیجان تحصیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان. *پژوهش در روش‌های آموزش*، ۲(۱): ۵۰-۲۷. <https://doi.org/10.22091/jrim.2024.10847.1078>

علمی‌منش، نیلا (۱۳۹۷). اثربخشی مدل مداخله سرمایه روانشناختی (PCI) بر اهمال‌کاری تحصیلی و اهمال‌کاری سازمانی شناخت اجتماعی، ۷(۲): ۱۷۲-۱۵۹.

<https://doi.org/10.30473/sc.2018.5302>

علی‌اکبری‌دهکردی، مهناز و بیتانه، مژگان (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش عناصر سرمایه‌های روانشناختی بر انعطاف‌پذیری روانشناختی و پریشانی روانشناختی زنان مبتلا به سرطان پستان. *روانشناسی سلامت*، ۱۰(۳۸): ۲۲-۷.

<https://doi.org/10.30473/hpj.2021.50016.4645>

فتحی، رضا؛ رستگار، احمد؛ صیف، محمد حسن؛ و نگهداری، سمیه (۱۴۰۴). ارائه مدل علی ادراک از سبک مدیریت کلاس و خودناتوان سازی تحصیلی با نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روانشناختی. *مطالعات*

روانشناسی تربیتی، ۲۲(۵۸): ۲۴۵-۲۱۹. <https://doi.org/10.22111/jeps.2025.50270.5864>

فرامرز، حمید؛ بهروزی، ناصر و فرزادی، فاطمه (۱۳۹۸). رابطه پیشایندهای عواطف تحصیلی، هویت تحصیلی و اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۸(۲): ۹۱-۱۱۲.

https://jsp.uma.ac.ir/article_815.html#:~:text=10.22098/JSP.2019.815

قدم پور، عزت اله؛ حیدریانی، لیلا؛برزگر بیرویی، مهدی و دهقان منشادی، منصور (۱۳۹۷). بررسی نقش امید تحصیلی و حمایت عاطفی ادراک شده در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی.

پژوهش در آموزش علوم پزشکی؛ ۱۰ (۳): ۴۷-۵۷.

<http://dx.doi.org/10.29252/rme.10.3.47>

کاس پور، سارا و زارعان، مصطفی . (۱۴۰۳). رابطه بین معنا در زندگی و بهزیستی روانشناختی در دانشجویان: نقش میانجی سرمایه روانشناختی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۹(۷۶): ۱۰۷-۹۷.

<https://doi.org/10.22034/jmpr.2024.63739.6447>

گلستانه، موسی؛ سلیمانی، لیلا و دهقانی، یوسف (۱۳۹۶). رابطه سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی: با نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی، *دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۴(۱): ۱۲۷-۱۵۰.

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

محمدی، زهرا؛ آتش‌پور، سیدحمید و گلپور، محسن (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی درمان پذیرش و تعهد وجودنگر و درمان شفقت‌محور بر سرمایه روانشناختی و شفقت به خود. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*،

<https://doi.org/10.22108/ppls.2022.132212.2255> ۱۲۰-۹۹: (۳)۸

محمودعلیلو، پروین؛ طالبی، بهنام و خدیوی، اسداله (۱۴۰۲). ارتقاء سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان از طریق توانمندسازی یادگیری (تجارب زیسته مدیران مدارس). *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۷(۶۱)،

<https://doi.org/10.22034/jiera.2023.396443.2967> ۳۳-۴۵

مختاری، عباس؛ کجباف، محمدباقر؛ عابدی، محمدرضا (۱۳۹۹). تأثیر مداخله مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی بر امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی بیماران افسرده. *علوم روان‌شناختی*، ۱۹(۵۹)، ۱۴۲۱-

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17357462.1399.19.95.8.4> ۱۴۱۱

مرادی، جیران؛ یاراحمدی، یحیی؛ گودرزی، محمود و مرادی، امید (۱۴۰۱). بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین هویت تحصیلی موفق، باورهای معرفت‌شناختی، نیازهای اساسی روان‌شناختی با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان. *روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۱(۳): ۹۷-۸۷.

<https://doi.org/10.22098/jsp.2022.1810>

میرزائی، پروین (۱۴۰۴). بررسی اثربخشی آموزش ایمن‌سازی در برابر استرس بر امید به تحصیل، تاب‌آوری تحصیلی و هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم. *مجله شناخت، رفتار،*

<https://doi.org/10.61838/jcbl.2.2.5> ۱-۱۲، ۲(۲)، ۱۴۰۰

نبئی، صابر؛ صلاحیان، افشین و غریبی، حسن (۱۴۰۰). پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی، امید تحصیلی و هویت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه دهم متوسطه، *رویش*

روانشناسی ۱۴۰۰؛ ۱۰ (۹) ۱۱۴-

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2383353.1400.10.9.7.3.103>

References

- Amera, F. B., Getahun, D. A., & Tolla, T. T. (2025). The impact of psychological capital on university students' academic achievement mediated through academic engagement. *Bahir Dar Journal of Education*, 25(2), 139-160. <https://doi.org/10.4314/10.4314/bdje.v25i2.9>
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., & Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 17-28. <https://doi.org/10.1037/a0016998>

- Bani Odeh, K., & Lach, L. M. (2024). Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: a descriptive review. *Frontiers in public health*, 11, 1294849. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1294849>
- Cao, F., Zhang, L. F., Li, M., & Xie, Z. (2024). Subjective well-being among PhD students in mainland China: the roles of psychological capital and academic engagement. *Frontiers in psychology*, 15, 1354451. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1354451>
- da Costa, M. G., Pinto, L. H., Martins, H., & Vieira, D. A. (2021). Developing psychological capital and emotional intelligence in higher education: A field experiment with economics and management students. *The International Journal of Management Education*, 19(3), 100516. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100516>
- Da, S., He, Y., & Zhang, X. (2020). Effectiveness of Psychological Capital Intervention and Its Influence on Work-Related Attitudes: Daily Online SelfLearning Method and Randomized Controlled Trial Design. *International journal of environmental research and public health*, 17(23), 8754. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238754>
- Datu, J. A. D., & Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 399-405. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0254-1>
- Elhadidy, A. M., Osman, O. A. B., & Mahmoud, S. (2025). Effect of an educational program to enhance psychological capital on academic burnout among nursing students. *Teaching and Learning in Nursing*. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2025.05.019>
- Gilar-Corbi R, Pozo-Rico T, Sánchez B, Castejón J-L (2019) Can emotional intelligence be improved? A randomized experimental study of a business-oriented EI training program for senior managers. *PLoS ONE* 14(10): e0224254. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224254>
- Huang, Z., Ismail, I. A., Ghazali, A. H. A., D'Silva, J. L., Abdullah, H., & Zhang, Z. (2025). The influence of psychological capital on employment expectations of vocational undergraduate students: The chain mediating role of active coping style and educational flow experience. *PLoS One*, 20(3), e0319742. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0319742>
- Kim, M., Kim, A. C. H., Newman, J. I., Ferris, G. R., & Perrewé, P. L. (2020). The antecedents and consequences of positive organizational behavior: The role of psychological capital for promoting employee well-being in sport organizations. *Sport Management Review*, 22(2), 108-125. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2018.04.003>

- Li, R., Che Hassan, N., & Saharuddin, N. (2023). Psychological capital related to academic outcomes among university students: a systematic literature review. *Psychology Research and Behavior Management*, 3739-3763. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S421549>
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Avey, J. B. (2014). Building the leaders of tomorrow: The development of academic psychological capital. *Journal of leadership & organizational studies*, 21(2), 191-199. <https://doi.org/10.1177/1548051813517003>
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Chaffin, T. D. (2021). Character matters: The mediational impact of self-regulation on PsyCap and academic performance. *Journal of Education for Business*, 97(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/08832323.2021.1874856>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541- 572 <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- 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: The international journal of industrial, occupational and organizational psychology and behavior*, 29(2), 219-238. <https://doi.org/10.1002/job.507>
- Lye, A. J., Liew, P. Y., Mohd Fadzil, H., & Foong, C. C. (2023). Effect of emotional intelligence and demographic characteristics on psychological capital among chemical engineering students. *Journal of Chemical Education*, 100 (2), 479-488. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00105>
- Margaça, C., Sánchez García, J. C., & Hernández Sánchez, B. (2023). Psychological capital and entrepreneurship: A systematic literature review of a growing research agenda. *Intangible Capital*, 19(2), 276-295. <https://doi.org/10.3926/ic.2196>
- Mirsolaimani, Z., Mirsolaimani, L., Keshavarz, R., Farahmand Gharbi, V. & Shirvani, E. (2024). Predicting the academic performance of primary school students based on psychological capital and job satisfaction of teachers. *Iranian Evolutionary Educational Psychology Journal*, 6 (2), 433-446. DOI: <https://doi.org/10.22034/6.2.433>
- Penzar, E. C., Shea, M., & Edwards, C. N. (2021). College Students' Academic Achievement: Exploring the Role of Hope and Academic Self-Efficacy . *International Dialogues on Education Journal*, 8(1), 4-23. <https://doi.org/10.53308/ide.v8i1.243>

- Rabenu, E., Yaniv, E., & Elizur, D. (2016). The relationship between psychological capital, coping with stress, well-being, and performance. *Current Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9477-4>
- Rich, Y., & Schachter, E. P. (2011). High school identity climate and student identity development. *Contemporary Educational Psychology*, In Press, Corrected Proof, Available online. <http://www.sciencedirect.com>
- Santillán-García, N., Rueda-Espinoza, K., Orozco-Moreno, Z., Moreta-Herrera, R., & Rodas, J. A. (2025). The mediating role of satisfaction with life in the relationship between hope and academic satisfaction among Ecuadorian university students. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 30(1), 500154. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.500154>
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2018). Hope theory: A member of the positive psychology family. In M. W. Gallagher & S. J. Lopez (Eds.), *The Oxford handbook of hope* (pp. 27–43). Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2017-55500-003>
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H. III, & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820–826. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.820>
- Tjimuku, M., Atiku, S. O., & Kaisara, G. (2025). Emotional intelligence and psychological capital at work: A systematic literature review and directions for future research. *Cogent Social Sciences*, 11(1), 2443559. <https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2443559>
- Wuthrich, V. M., Jagiello, T., & Azzi, V. (2020). Academic Stress in the Final Years of School: A Systematic Literature Review. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(6), 986-1015. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00981-y>
- Yailagh, M. S., Abbasi, M., Behrozi, N., Alipour, S., & Yakhchali, A. H. (2014). Relationship between self-determination and academic identity in the Elementary students. *Psychology and Behavioral Sciences*, 3 (2), 51-54. <https://doi.org/10.11648/j.pbs.20140302.13>
- Zhu, Y., Lu, H., Wang, X., Ma, W., & Xu, M. (2025). The relationship between perceived peer support and academic adjustment among higher vocational college students: the chain mediating effects of academic hope and professional identity. *Frontiers in Psychology*, 16, 1534883. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1534883>



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی