



## The efficacy of psychological capital training on positive emotions and academic optimism among students

Masoumeh Besharati Pour<sup>1</sup>, Alireza Hajiyakhchali<sup>2</sup>, Manigah Shehni Yailagh<sup>3</sup>, Gholam Hosein Maktabi<sup>4</sup>

1. Ph.D Candidate in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: [Besharati@pnu.ac.ir](mailto:Besharati@pnu.ac.ir)

2. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: [a.haji@scu.ac.ir](mailto:a.haji@scu.ac.ir)

3. Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: [m.shehniyailagh@scu.ac.ir](mailto:m.shehniyailagh@scu.ac.ir)

4. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: [ghmaktabi@scu.ac.ir](mailto:ghmaktabi@scu.ac.ir)

### ARTICLE INFO

**Article type:**  
Research Article

#### Article history:

Received 09 November 2023

Received in revised form 06 December 2023

Accepted 10 January 2024

Published Online 22 September 2024

#### Keywords:

psychological capital,  
positive academic  
emotions,  
academic optimism,  
students

### ABSTRACT

**Background:** As students' progress through their formal education, they experience a range of emotions - both positive and negative-associated with their learning. Alongside these emotions, academic optimism is a crucial cognitive factor that affects academic performance. While there has been much research on the effectiveness of psychological capital, there is a lack of studies that explore its impact on academic variables in students. Therefore, this study aims to investigate whether psychological capital training can improve students' educational emotions and optimism.

**Aims:** The current research aimed to determine the effectiveness of psychological capital training on the positive emotions and academic optimism of students.

**Methods:** The research method was a quasi-experimental design, with a pre-test and post-test for a control group. The statistical population consisted of all male middle school students in Bandar Imam Khomeini during the 2023-2024 academic year. The statistical sample included 60 students, selected through multistage cluster random sampling, from three schools out of all first middle schools for boys. They were randomly assigned to either the experimental or control group (each group comprised 30 students). All participants completed the Pekrun et al. (2002) Academic Emotions Questionnaire and the Schnen-Moran et al. (2013) Academic Optimism Questionnaire as a pre-test. Subsequently, the experimental group received a psychological capital intervention based on Luthans et al. (2007) for ten 90-minute sessions, a group setting. After the intervention, both groups completed the questionnaires as a post-test. The data were analyzed using multivariate and univariate covariance analysis with the SPSS-25 statistical software.

**Results:** The results of multivariate covariance analysis of the data showed that psychological capital training has a significant effect on positive academic emotions and academic optimism of students. ( $p < 0.01$ ). Also, the results of univariate covariance analysis showed that psychological capital training had a significant effect on the components of hope and pride from positive academic emotions and academic emphasis, students' trust in teachers, and school belongingness from the components of academic optimism. But it was not significant on the Pleasure of learning of component from positive emotions ( $p > 0.242$ ).

**Conclusion:** Based on the research findings, it seems that psychological capital training can serve as an effective intervention to enhance the positive educational emotions and academic optimism of students.

**Citation:** Besharati Pour, M., Hajiyakhchali, A., Shehni Yailagh, M., & Maktabi, Gh.H. (2024). The efficacy of psychological capital training on positive emotions and academic optimism among students. *Journal of Psychological Science*, 23(139), 1-21. [10.52547/JPS.23.139.1](https://doi.org/10.52547/JPS.23.139.1)

*Journal of Psychological Science*, Vol. 23, No. 139, 2024

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.23.139.1](https://doi.org/10.52547/JPS.23.139.1)



✉ **Corresponding Author:** Alireza Hajiyakhchali, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

E-mail: [a.haji@scu.ac.ir](mailto:a.haji@scu.ac.ir), Tel: (+98) 9177085028

## Extended Abstract

### Introduction

One of the essential goals of education is to facilitate the holistic development of individuals and to nurture healthy, competent, and responsible human beings capable of functioning in their personal and social lives. Without a doubt, numerous factors contribute to achieving this goal, of which the academic emotions of students are of utmost importance (Lopez et al., 2019). Academic emotions can be either positive or negative and are experienced in all academic settings. In addition to positive academic emotions, academic optimism is an important variable in the educational field that can be associated with academic outcomes (Meez & Fan, 2018). Academic optimism is a cognitive factor related to performance in the educational field, meaning a positive belief among students that they can enhance their educational performance by emphasizing their learning, trusting their teachers, and feeling a sense of identity in the educational environment (Feldman & Kubota, 2015). The positive emotions and academic optimism of students can be influenced by various factors, one of which is psychological capital. Psychological capital is a positive psychological state of individual development made up of four positive psychological resources: hope, self-efficacy, optimism, and resilience (Datu & Valdez, 2016). The research conducted has examined the relationship between the dimensions of psychological capital and positive emotions (Kim et al., 2020) and academic optimism (Sergent & Mongrain, 2020). However, despite the attention that research has given to how each dimension of psychological capital relates to positive emotions and optimism, there is limited research regarding the relationship and effectiveness of the entire structure of psychological capital on positive emotions and academic optimism, which is a significant gap. Therefore, there is a lack of an approach that is based on psychological capital and views students as a dynamic and active system that, by gaining experience and strengthening their resources, enhances their positive emotions and academic optimism. For this reason, the current study seeks to fill this research gap and answer the question:

Is psychological capital training effective in enhancing positive emotions and academic optimism?

### Method

The research method was a quasi-experimental design with a pre-test, and post-test approach using a control group. The statistical population included all male students in the first stage of middle school in the city of Bandar Imam Khomeini during the 2023-2024 academic year, selected through multistage cluster random sampling. Out of eight male schools, three schools were randomly chosen, and from each school, three grades were randomly selected for the distribution of the research questionnaires among the students. Subsequently, 60 students who scored below the average on the research questionnaires were randomly selected and randomly assigned to either the experimental or control group (with 30 students in each group). The members of the experimental group then received a psychological capital intervention throughout 10 sessions, each lasting 90 minutes, with one session per week, in a group setting. In this study, to investigate positive academic emotions and academic optimism, Pekrun et al.'s (2002) Academic Emotions Questionnaire and Schen-Moran et al.'s (2013) Academic Optimism Questionnaire were used. The Positive Academic Emotions Questionnaire consists of 22 items and three components: enjoyment of learning, hope, and pride. Each of the three components of this questionnaire is measured on a 5-point Likert scale ranging from 'never' to 'always,' with the final score of the respondents for the entire questionnaire ranging from 22 to 110. The Academic Optimism Questionnaire comprises 28 items and is based on a 5-point Likert scale from 'very low' to 'very high,' with a score range between 28 and 140. This questionnaire includes three subscales: students' trust in teachers, academic emphasis, and identification with the school. The educational intervention in this research is the psychological capital training package developed by Luthans and colleagues (2007). This protocol was administered to the experimental group in 10 90-minute sessions, once a week, in a group setting. The research data were analyzed using

multivariate and univariate covariance analysis methods, utilizing SPSS software version 25.

**Results**

The study comprised two groups - an experimental group and a control group. The average age of the participants in the experimental group was 15 years, while the average age of the control group was 15.33 years. The experimental group consisted of 7 students from the 7th grade, 8 students from the 8th grade, and 15 students from the 9th grade. Similarly, the control

group had 8 students from the 7th grade, 9 students from the 8th grade, and 13 students from the 9th grade. After evaluating the assumptions for analysis and ensuring their establishment, the data were analyzed using a multivariate analysis of covariance (MANCOVA). Table 1 presents the results of the multivariate analysis of covariance in testing the effect of psychological capital training on the components of positive academic emotions and academic optimism of students.

**Table 1. The results of multivariate covariance analysis to compare the post-test mean in the experimental group and the control group**

Test	Value	F	df	Df error	P
Pillais Trace	0.907	76.094	6	47	0.001
Wilks Lambda	0.093	76.094	6	47	0.001
Hotelling's Trace	9.714	76.094	6	47	0.001
Roy's Largest Root	9.714	76.094	6	47	0.001

The results of the multivariate analysis of covariance demonstrate a statistically significant difference between the experimental and control groups at the post-test stage for at least one of the dependent variables, either positive academic emotions or academic optimism ( $F= 76.094, p< 0.001$ ). To

Pinpoint the source of this difference, a univariate analysis of covariance was performed within the MANCOVA context on the scores for positive academic emotions and academic optimism, with the results presented in Table 2.

**Table 2. Results of univariate analysis of covariance to check the post-test difference of dependent variables in experimental and control groups**

Variable	Source	SS	df	MS	F	Sig	Effect size	$\eta^2$
Hope	Modified	724.685	7	103.526	14.195	0.001	0.367	1
	Pre-test	207.059	1	207.059	28.391	0.001		
	Group	220.301	1	220.301	30.206	0.001		
	Error	379.248	52	7.293	-	-		
Pleasure of learning	Modified	1458.129	7	208.304	26.450	0.001	0.026	1
	Pre-test	629.176	1	629.176	79.891	0.001		
	Group	11.044	1	11.044	1.402	0.242		
	Error	409.521	52	7.875	-	-		
Pride	Modified	719.953	7	102.850	44.650	0.001	0.674	1
	Pre-test	238.995	1	238.995	103.755	0.001		
	Group	247.343	1	247.343	107.379	0.001		
	Error	119.780	52	2.303	-	0.001		
Academic emphasis	Modified	809.295	7	115.614	20.564	0.001	.0607	1
	Pre-test	190.713	1	190.713	33.921	0.001		
	Group	450.690	1	450.690	80.162	0.001		
	Error	292.355	52	5.622	-	0.001		
Students' trust in teachers	Modified	1308.149	7	186.878	31.684	0.001	0.696	1
	Pre-test	243.488	1	243.488	41.282	0.001		
	Group	700.573	1	700.573	118.779	0.001		
	Error	306.701	52	5.898	-	0.001		
School belongingness	Modified	1186.359	7	169.480	50.463	0.001	0.769	1
	Pre-test	371.808	1	371.808	110.707	0.001		
	Group	581.776	1	581.776	173.226	0.001		
	Error	174.641	52	3.358	-	-		

Based on Table 2, after adjusting pre-test scores, the group effect on the scores for hope ( $F= 30.206, p< 0.001$ ), pride ( $F= 107.379, p< 0.001$ ), academic

emphasis ( $F= 80.162, p< 0.001$ ), students' trust in teachers ( $F= 118.779, p< 0.001$ ), and school belongingness ( $F= 173.226, p< 0.001$ ) was

significant. However, the effect on the variable of enjoyment of learning ( $F= 1.402, p= 0.242$ ) was not significant. Moreover, the effect size indicates that the group contributes to the differences in scores for the variables of hope, pride, academic emphasis, teachers' trust in students, and school belongingness by 0.36, 0.67, 0.60, 0.69, and 0.76 respectively, which are at an acceptable level. The test power also indicates a high level of statistical precision and sample size adequacy. In general, and considering the results obtained, psychological capital training has had a significant effect on the components of hope and pride from positive academic emotions and the components of academic optimism in the students of the first cycle of secondary education.

### Conclusion

The present research was conducted to examine the impact of psychological capital training on positive academic emotions and academic optimism among students. According to the research findings, these results can be seen as consistent with the work of Kim et al. (2020) and Tahvilian et al. (2021). This finding can be elucidated through Lazarus's cognitive-mediation theory (1991, 1993), which postulates that individuals' beliefs and cognitions are a potential source of positive emotions, and accordingly, it is anticipated that overall psychological capital would favorably influence positive academic emotions. Concerning the explanation for the lack of impact of psychological capital training on the increase in the enjoyment of learning, this can be interpreted in light of McClelland's theory (1965) that suggests individuals vary in the extent to which they perceive progress as a satisfying experience. It appears that, given the age-related conditions in the present study, there is a difference in perceiving learning and academic advancement as pleasurable experiences. Moreover, the study's results indicated that psychological capital training significantly affects students' academic optimism and its components, enhancing these elements in students. This outcome is in line with the research conducted by Sargent and Mungrue (2020), Makhtari et al. (2020), and Zare (2016). It can be stated that through the acquired skills in this educational intervention, students' self-confidence in controlling internal states and external

situations increases, leading to better focus and performance in academic tasks and interpersonal skills, including communication with teachers (Sabzikar Bigdeli, 2021). Hence, this intervention model can lead to the formation of more optimistic personal attributions regarding oneself, experiences, and others, raising one's enthusiasm, concentration, and motivation for improved performance with a hopeful outlook toward the future and recognizing positive aspects. Thus, it can be asserted that intervention based on psychological capital is an effective pattern for enhancing students' academic optimism and its components, geared toward success and academic advancement. Considering the positive influence of psychological capital training on the study's variables, at an applied recommendation level, this intervention could act as a preventative program for students experiencing emotional problems or as part of an intervention strategy to reduce harm in adolescents, especially intended by therapists and counselors. Additionally, it is suggested that researchers assess the impact of this educational intervention on other variables and academic constructs, as well as other life dimensions of students such as personality traits and interpersonal relationships.

### Ethical Considerations

**Compliance with ethical guidelines:** This article is taken from the doctoral dissertation of the first author in the field of educational psychology in the Faculty of Education and Psychology of shahid Chamran University of Ahvaz. In order to maintain the observance of ethical principles in this study, an attempt was made to collect information after obtaining the consent of the participants. Participants were also reassured about the confidentiality of the protection of personal information and the presentation of results without mentioning the names and details of the identity of individuals

**Funding:** This study was conducted as a PhD thesis with no financial support.

**Authors' contribution:** The first author was the senior author, the second were the supervisors and the third was the advisors.

**Conflict of interest:** the authors declare no conflict of interest for this study.

**Acknowledgments:** The researchers feel it is their duty to sincerely thank all the students who participated in this research, as well as the principals and teachers of the first secondary schools of Bandar Imam Khomeini, who provided the necessary cooperation for the implementation of the research.



## بررسی اثربخشی آموزش سرمایه روانشناختی بر هیجان‌های مثبت و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان

معصومه بشارتی‌پور<sup>۱</sup>، علیرضا حاجی‌بخجالی<sup>۲</sup>، منیجه شهنی‌بیلاقی<sup>۳</sup>، غلامحسین مکتبی<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۳. استاد، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۴. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

### چکیده

### مشخصات مقاله

#### نوع مقاله:

پژوهشی

#### تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۱۸

بازنگری: ۱۴۰۲/۰۹/۱۵

پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۲۰

انتشار برخط: ۱۴۰۳/۰۷/۰۱

#### کلیدواژه‌ها:

سرمایه روانشناختی، هیجان‌های مثبت تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی، دانش‌آموزان

**زمینه:** دانش‌آموزان در طول آموزش رسمی تنها به کسب دانش نائل نمی‌شوند بلکه هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری را رشد می‌دهند علاوه بر هیجان‌ها یکی از مهم‌ترین عوامل شناختی مرتبط با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان خوش‌بینی تحصیلی است. اگرچه پژوهش‌های متعددی در زمینه اثربخشی سرمایه روانشناختی انجام شده، اما در رابطه با اثربخشی آن بر متغیرهای تحصیلی دانش‌آموزان شکاف تحقیقاتی وجود دارد. لذا در این مطالعه به این مسئله که آیا آموزش سرمایه روانشناختی بر هیجان‌های تحصیلی و خوش‌بینی دانش‌آموزان مؤثر است پرداخته شد.

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش سرمایه روانشناختی بر هیجان‌های مثبت و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت.

**روش:** روش پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر بندر امام خمینی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. نمونه آماری شامل ۶۰ نفر بود که از بین ۳ مدرسه از کل مدارس پسرانه متوسطه اول به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به‌طور تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه (هر گروه ۳۰ نفر) قرار داده شدند. همه شرکت‌کنندگان پرسشنامه‌های هیجان‌های تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۲) و خوش‌بینی تحصیلی اسپنجن-موران و همکاران (۲۰۱۳) را به‌عنوان پیش‌آزمون تکمیل کردند. در ادامه آزمودنی‌های گروه آزمایش مداخله مبتنی بر سرمایه روانشناختی لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) را به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و هر هفته ۱ جلسه به صورت گروهی دریافت کردند. پس از پایان مداخله آموزشی، مجدداً اعضای دو گروه آزمایش و گواه پرسشنامه‌های پژوهش را به‌عنوان پس‌آزمون تکمیل کردند. داده‌های حاصل از پژوهش به‌شیوه تحلیل کوواریانس چندمتغیری و تک‌متغیری و با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-25 تجزیه و تحلیل شد.

**یافته‌ها:** نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری داده‌ها نشان داد آموزش سرمایه روانشناختی بر هیجان‌های مثبت تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنی‌دار دارد ( $p < 0/01$ ). همچنین نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری نشان داد آموزش سرمایه روانشناختی بر مؤلفه‌های امیدواری و افتخار از هیجان‌های مثبت تحصیلی و تأکید تحصیلی، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و یگانگی به مدرسه از مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی تأثیر معنادار داشته ولی بر مؤلفه لذت از یادگیری از هیجان‌های مثبت معنادار نبود ( $p > 0/242$ ).

**نتیجه‌گیری:** بر اساس یافته‌های پژوهش به نظر می‌رسد آموزش سرمایه روانشناختی می‌تواند به‌عنوان مداخله‌ای کارآمد برای افزایش هیجان‌های مثبت تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد.

**استناد:** بشارتی‌پور، معصومه؛ حاجی‌بخجالی، علیرضا؛ شهنی‌بیلاقی، منیجه؛ و مکتبی، غلامحسین (۱۴۰۳). بررسی اثربخشی آموزش سرمایه روانشناختی بر هیجان‌های مثبت و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۳، شماره ۱۳۹، ۱-۲۱.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۳، شماره ۱۳۹، ۱۴۰۳. DOI: [10.52547/JPS.23.139.1](https://doi.org/10.52547/JPS.23.139.1)



## مقدمه

یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش، ایجاد زمینه برای رشد همه‌جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است (مولیس و همکاران، ۲۰۱۶). بدون تردید عوامل متعددی در تحقق این هدف مؤثر می‌باشند که از مهم‌ترین آن هیجان‌های تحصیلی<sup>۱</sup> دانش‌آموزان می‌باشد (لوپز و همکاران، ۲۰۱۹). طبق تحقیقات در راستای دستیابی به پیشرفت و موفقیت تحصیلی، بررسی هیجان‌های تحصیلی فراگیران به جهت تأثیر بر آمادگی و انگیزش، از اهمیت به‌سزایی برخوردار می‌باشد (پکران و همکاران، ۲۰۱۸؛ کوکوردادا، ۲۰۱۶؛ اسماعیل‌نسر، ۲۰۱۵). منظور از هیجان‌های تحصیلی، تجارب هیجانی مرتبط با فعالیت‌ها و پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند (مالانا و همکاران، ۲۰۱۶). پکران و همکاران (۲۰۰۵) در راستای مدل‌های فرآیند/مؤلفه از هیجان، هیجان‌ها را به‌عنوان مجموعه‌ای از فرآیندهای روانی مرتبط به هم می‌دانند که شامل مؤلفه‌های عاطفی، شناختی، فیزیولوژیکی و انگیزشی می‌باشد (دریو، ۲۰۱۹). این تعریف دلالت بر این دارد که هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های مرتبط با تحصیل نیز هیجان‌های تحصیلی تلقی می‌شوند. امروزه روانشناسان تربیتی معتقدند که دانش‌آموزان در طول آموزش رسمی تنها به کسب دانش نائل نمی‌شوند، بلکه هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را نیز رشد می‌دهند (لی و همکاران، ۲۰۱۸). هیجان‌های تحصیلی می‌توانند به‌صورت مثبت (افتخار، لذت، امید) یا منفی (خستگی، خشم، اضطراب)، فعال (لذت، افتخار یا خشم) یا غیرفعال (شرم) باشند که در تمامی موقعیت‌های تحصیلی (قبل، حین و بعد از حضور در کلاس، مطالعه و آزمون) تجربه می‌شوند (پکران و همکاران، ۲۰۱۸). علی‌رغم حضور همیشگی و همه‌جانبه هیجان‌ها در محیط یادگیری، تحقیقات صورت گرفته در این زمینه محدود بوده است و به‌ویژه هیجان‌های مثبت و خوشایند تحصیلی، توسط محققان تعلیم و تربیت نادیده گرفته شده است. به‌همین دلیل، در طی دهه اخیر بر تعداد پژوهشگرانی که بر بافت آموزشی با نگاه هیجانی تحقیق کرده‌اند، افزوده شده است (گوتز و همکاران، ۲۰۱۶). تحقیقات صورت گرفته در این زمینه به نقش و ارتباط مستقیم هیجان‌های تحصیلی فراگیران با عملکرد و پیشرفت

تحصیلی صحنه گذاشته‌اند (سرگنت و مونگرین، ۲۰۲۰؛ اوریول‌گرانادو و همکاران، ۲۰۱۷؛ رابنو و همکاران، ۲۰۱۶؛ کوکوردادا، ۲۰۱۶؛ ون و لین، ۲۰۱۴؛ سالانوا و همکاران، ۲۰۱۱؛ جینجن، ۲۰۱۱).

علاوه بر هیجان‌های مثبت تحصیلی، یکی از متغیرهای مهم در حوزه تحصیلی که می‌تواند با پیامدهای تحصیلی ارتباط داشته باشد، خوش‌بینی تحصیلی<sup>۲</sup> است (فانگ و همکاران، ۲۰۱۸). روانشناسان، خوش‌بینی را به‌عنوان یک ویژگی شناختی که انتظار خروجی مثبت و یا استناد علی مثبت به رخداد دارد و یا یک اسناد علی مثبت تعمیم‌یافته، تلقی می‌کنند. تترنر و بیکر (۲۰۱۸) تأکید می‌کنند که خوش‌بینی به فرد اجازه می‌دهد که در رویدادهای زندگی برای او امتیازاتی را به‌همراه داشته باشد که باعث افزایش عزت‌نفس و روحیه در موقعیت‌ها و شرایط متفاوت می‌شود. این خوش‌بینی در حوزه تحصیلی نیز اثر و پیامدهای خود را نشان می‌دهد. خوش‌بینی تحصیلی از عوامل شناختی مرتبط با عملکرد در حوزه تحصیلی است (اکسون و همکاران، ۲۰۲۰) و به معنای باور مثبت در دانش‌آموزان مبنی بر این که می‌توانند با تأکید بر یادگیری خود، اعتماد به معلمان و احساس هویت نسبت به محیط آموزشی، زمینه بهبود عملکرد تحصیلی خود را فراهم سازند (فلدمن و کابت، ۲۰۱۵). طبق پژوهش‌ها خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان از جمله مواردی است که در هموار نمودن مسیر پیشرفت تحصیلی مؤثر می‌باشد و خوش‌بین بودن دانش‌آموزان را می‌توان از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانست. دانش‌آموز با دید مثبت به آینده می‌تواند برای خود هدف تعیین کند و با برنامه‌ریزی در رسیدن به اهداف خود گام بردارد چنین فردی نه تنها بر خود، بلکه بر اطرافیان، همکلاسی‌ها و حتی معلمان و کارکنان مدرسه تأثیر می‌گذارد (پادروند قدم‌پور، صفاری و باورزین، ۱۴۰۱). در این راستا پژوهش‌های متعددی رابطه مثبت و معنی‌دار خوش‌بینی را با عملکرد و پیشرفت تحصیلی مورد تأیید قرار داده‌اند (تترنر و بیکر، ۲۰۱۸؛ کیریکانت و سویر، ۲۰۱۸؛ فانگ و همکاران، ۲۰۱۸؛ تترنر و بیکر، ۲۰۱۸). هیجان‌های مثبت و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان می‌توانند تحت تأثیر مؤلفه‌ها و عوامل متعددی قرار گیرند که از جمله این عوامل، سرمایه روانشناختی است. سرمایه روانشناختی یک حالت مثبت روانشناختی از رشد و تحول فردی می‌باشد (آوی، لوتانز، اسمیت و پالم، ۲۰۱۰) که از چهار منبع روان‌شناسی

1. achievement emotions

2. academic optimism

مثبت<sup>۱</sup>، یعنی امید<sup>۲</sup> (داشتن پشتکار در رسیدن به اهداف و دنبال نمودن راهکارهای لازم برای کسب موفقیت)، خودکارآمدی<sup>۳</sup> (عقیده فرد به توانایی و توانمندی‌های خود برای کسب موفقیت)، خوش‌بینی (ایجاد اسنادهای مثبت درخصوص کسب موفقیت) و تاب‌آوری<sup>۴</sup> (بازگشت به سطح معمولی عملکرد در زمان و تحمل کردن مشکلات) تشکیل می‌شود (داتو و والدز، ۲۰۱۶). هر کدام از این سازه‌ها به‌عنوان یک ظرفیت روانشناختی مثبت در نظر گرفته می‌شوند، در یک نظام به هم پیوسته، یکدیگر را تقویت نموده، مبتنی بر نظریه و تحقیق و دارای مقیاس اندازه‌گیری معتبر هستند و هم‌چنین وابسته به‌حالت و قابلیت رشد می‌باشند و به‌طور چشم‌گیری با پیامدهای عملکردی ارتباط دارند (لوتانز و جنسن، ۲۰۱۲). آموزش سرمایه روانشناختی تنها روی عملکرد افراد تأثیر ندارد، بلکه بر طیف گسترده‌ای از مکانیسم‌های روانی اثر گذاشته و نگرش‌ها، احساسات و عواطف، ادراکات و رفتار افراد را تحت تأثیر قرار داده که در مجموع می‌تواند بر سطح سلامت جسمانی و روانی افراد اثرگذار باشد (حسینی قمی و همکاران، ۱۴۰۲). کیم و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود با عنوان نقش سرمایه روانشناختی در ارتقا بهزیستی روانشناختی و هیجانی افراد به این نتیجه دست یافتند که سرمایه روانشناختی می‌تواند مؤلفه‌های روانشناختی و هیجانی افراد را تحت تأثیر قرار دهد و باعث بهبود و افزایش این سازه‌ها شود. نتایج پژوهش سرگنت و مونگرین (۲۰۲۰) با عنوان مداخله خوش‌بینی (یکی از ابعاد سرمایه روانشناختی) روی هیجان‌های ناکارآمد نشان داد مداخله خوش‌بینی در افزایش شادکامی و کاهش بدبینی مؤثر است. هم‌چنین نتایج پژوهش تحویلین و همکاران (۱۴۰۰) و فرج‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) با عنوان اثربخشی آموزش سرمایه روانشناختی بر خودتنظیمی هیجانی نوجوانان دختر نشان داد آموزش سرمایه روانشناختی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مؤثر است. مختاری و همکاران (۱۳۹۹) و 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. با توجه به نقش و اهمیت سرمایه روانشناختی و حالت‌گونه بودن مؤلفه‌های آن پژوهشگران سعی کرده‌اند روش‌هایی برای ارتقاء سرمایه

روانشناختی ارائه دهند. از جمله می‌توان به مدل مداخله سرمایه روانشناختی<sup>۵</sup> (PCI) لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) اشاره کرد که به‌منظور ارتقا سرمایه روانشناختی با تمرکز بر هرکدام از مؤلفه‌های امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری تهیه شده است (آوی و همکاران، ۲۰۱۱). تحقیقات انجام گرفته، به صورت غیرمستقیم رابطه ابعاد سرمایه روانشناختی با هیجان‌ها (کیم و همکاران، ۲۰۲۰؛ تحویلین، برجعلی، مشایخ و کراسکیان، ۱۴۰۰) و خوش‌بینی (سرگنت و مونگرین، ۲۰۲۰؛ مختاری، کججاف و عابدی، ۱۳۹۹؛ زارع، ۱۳۹۵) را بررسی کرده‌اند و این سرمایه به‌عنوان عامل و منبع مهم در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی (کارمونا-هاتی و همکاران، ۲۰۲۱؛ درتاج و سهرابی، ۲۰۲۰؛ مارتینز و همکاران، ۲۰۱۹؛ نویاتی، ۲۰۱۸؛ رابنو و همکاران، ۲۰۱۶؛ داتو و والدز، ۲۰۱۶؛ منوچهری، ۱۳۹۸)، پیشرفت تحصیلی (سوئیت و همکاران، ۲۰۱۹؛ پولتسی و اکدوگان، ۲۰۱۴؛ ون و لین، ۲۰۱۴؛ لوتانز و همکاران، ۲۰۱۲؛ ریولی و همکاران، ۲۰۱۲)، انگیزش تحصیلی (فتاحیان و رومیانی، ۱۳۹۷؛ ضیاء‌الدینی، ۱۳۹۶)، شایستگی تحصیلی (لیائو و لیو، ۲۰۱۶)، خودکارآمدی تحصیلی (سبزیکار بیگدلی، ۱۴۰۰)، فرسودگی تحصیلی (دشتی‌داریان و همکاران، ۱۳۹۸؛ شیخلو، ۱۳۹۵؛ بختیارپور و ساکی، ۱۳۹۵؛ سلطانی و همکاران، ۱۳۹۵) و خلاقیت (ایرجی‌راد و ملک‌زاده نصرآبادی، ۱۳۹۶) شناخته شده است. علیرغم توجهی که پژوهش‌ها به بررسی ارتباط هر بعد فردی از سرمایه روانشناختی با متغیرهای تحصیلی و انگیزشی پرداخته است، تحقیقات محدودی در مورد ارتباط بین کل ساختار سرمایه روانشناختی و متغیرهای تحصیلی در درجه بالاتر وجود دارد که این یک محدودیت مهم و شکاف تحقیقاتی را نشان می‌دهد از این رو جای خالی رویکردی که بن‌مایه‌ی آن سرمایه روانشناختی باشد و دانش‌آموزان را به مثابه سازمانی پویا و فعال بنگرد که با تقویت منابع فردی خویش، هیجان‌های تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی را افزایش دهند خالی است. به‌همین جهت برای پوشش دادن به خلاء پژوهشی مطرح شده در نظام آموزش و پرورش، مطالعه حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال است که آیا آموزش سرمایه روانشناختی بر هیجان‌های مثبت و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است؟

4. resiliency

5. psychological capital intervention

1. positive psychology

2. hope

3. self-efficacy

## روش

**الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان:** روش پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع اول متوسطه شهر بندرامام خمینی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. به این صورت که به‌طور تصادفی (قرعه‌کشی) از بین تمامی مدارس پسرانه مقطع متوسطه اول شهر بندر امام خمینی، که در کل ۸ مدرسه بودند، ۳ مدرسه و از هر مدرسه ۲ کلاس به‌طور تصادفی انتخاب شدند. پس از جمع‌آوری و نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها، دانش‌آموزانی که نمره پایین‌تر از میانگین پرسشنامه‌های پژوهش (هیجان‌های مثبت تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی) را به‌دست آوردند، شناسایی شدند. در این مرحله ۶۰ دانش‌آموز انتخاب و با جایگزینی تصادفی در گروه‌های ۳۰ نفری آزمایش و گواه قرار داده شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل کسب نمره‌ی پایین‌تر از میانگین در پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی، اعلام آمادگی دانش‌آموز و رضایت اولیا دانش‌آموز برای شرکت در پژوهش بر اساس فرم رضایت کتبی، برخورداری از سلامت جسمی و روانی با بررسی پرونده تحصیلی، تحصیل در دوره متوسطه اول بود و ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل غیبت بیش از دو جلسه و عدم تمایل به ادامه همکاری در پژوهش بود. شایان ذکر است ۲ نفر به دلیل غیبت بیش از دو جلسه از روند پژوهش خارج شدند.

## ب) ابزار

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی<sup>۱</sup> (AEQ): در این پژوهش جهت بررسی هیجان‌های مثبت تحصیلی از پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت، ساخته پکران، تیتز و پری (۲۰۰۲) استفاده شد. پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت دارای دو بعد هیجان‌های مثبت (لذت، امیدواری و افتخار) و هیجان‌های منفی (خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) است. در این پژوهش از بعد هیجان‌های مثبت تحصیلی استفاده شد که در کل دارای ۲۲ گویه و ۳ مؤلفه لذت از یادگیری (۱۰ گویه)، امیدواری (۶ گویه) و افتخار (۶ گویه) است. هر یک از مؤلفه‌های ۳ گانه این پرسشنامه بر مبنای یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از (۱=هرگز تا ۵=همیشه) اندازه‌گیری می‌شود و نمره نهایی

پاسخ‌دهندگان برای کل پرسشنامه در دامنه‌ای از ۲۲ تا ۱۱۰ قرار می‌گیرد (پکران و همکاران، ۲۰۰۵). پکران و همکاران (۲۰۰۲) این پرسشنامه را برای اولین بار در میان جامعه دانش‌آموزان هر دو جنس (دختر و پسر) (هنجاری‌بایی کرده‌اند. روایی محتوایی به روش کیفی و از طریق ارزیابی توسط صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و روان‌شناسی مورد تأیید و روایی سازه این ابزار از طریق سنجش ضریب همسانی درونی هر یک از مؤلفه‌های ۳ گانه این پرسشنامه با نمره کل ابزار محاسبه و برای هر یک از مؤلفه‌های لذت از یادگیری، امیدواری و افتخار به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۲ و ۰/۸۲ گزارش شد (پکران و همکاران، ۲۰۱۱). هم‌چنین به‌منظور بررسی پایایی مؤلفه‌های این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب آلفا برای نمره کل این پرسشنامه ۰/۸۱ و برای خرده‌مقیاس‌های این پرسشنامه از ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ به‌دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول این ابزار و مؤلفه‌های آن است. هم‌چنین پکران و همکاران (۲۰۰۲)، روایی محتوایی این پرسشنامه را از طریق ارزیابی توسط متخصصین تعلیم و تربیت تأیید کردند. در ایران نیز کدیور کاوسیان، فرزاد و نیکدل (۱۳۸۸) این پرسشنامه را در میان جامعه دانش‌آموزی هنجاری‌بایی کرده‌اند. بررسی روایی این پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی، نشان داد ۳ عامل (لذت، امیدواری و افتخار) برای پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی قابل استخراج است. هم‌چنین از طریق به‌کارگیری تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند که ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد ( $p < 0/05$ ). به‌علاوه، برای بررسی پایایی خرده‌مقیاس‌های این ابزار نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید و ضرایب آلفا برای خرده‌مقیاس‌های آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ گزارش شد. به‌علاوه، در پژوهش حسینی (۱۳۹۵)، پایایی این پرسشنامه به‌روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های امیدواری ۰/۷۱، لذت ۰/۷۰ و افتخار ۰/۸۱ به‌دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول مؤلفه‌های این پرسشنامه می‌باشد. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه به‌وسیله ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل ۰/۸۶ و برای خرده‌مقیاس‌های لذت از یادگیری، امیدواری و افتخار به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۶ و ۰/۸۲ محاسبه شد.

پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی<sup>۲</sup> (AOQ): پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی توسط اسپنچن-موران و همکاران (۲۰۱۳) طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۲۸ گویه و بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از خیلی کم (۱) تا

1. Academic Emotion Questionnaire (AEQ)

2. Academic Optimism Questionnaire (ARQ)



از میانگین پرسشنامه‌های پژوهش را به دست آوردند. در ادامه با همکاری مشاورین مدارس جلسه توجیهی برای والدین این دانش‌آموزان برگزار شد و در مورد هدف و نحوه‌ی برگزاری، زمان و تعداد جلسات توضیح داده شد و در صورت موافقت فرم رضایت آگاهانه را تکمیل کردند. همچنین توضیحاتی در مورد فرایند پژوهش (تعداد و مدت زمان جلسات) به دانش‌آموزان داده شد بدین ترتیب از بین ۸۸ دانش‌آموزی که نمره پایین‌تر از میانگین پرسشنامه‌های پژوهش را کسب کرده بودند ۶۰ نفر که مایل به شرکت در پژوهش بودند و ملاک‌های ورود به پژوهش را داشتند با جایگزینی تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه قرار داده شدند (۳۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۳۰ دانش‌آموز در گروه گواه). سپس اعضای گروه آزمایش، مداخله سرمایه روانشناختی را به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و هر هفته ۱ جلسه به صورت گروهی دریافت کردند، درحالی‌که اعضای گروه گواه از دریافت این مداخله در طول انجام فرآیند پژوهش بی‌بهره بودند. بعد از اتمام مداخله آموزشی برای گروه آزمایش پس‌آزمون برای هر دو گروه آزمایش و گواه اجرا شد. در نهایت داده‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری و تک متغیری و با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۵ مورد تحلیل قرار گرفتند. مداخله آموزشی به کار گرفته شده در این پژوهش، برگرفته از بسته آموزشی سرمایه روانشناختی لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) بود.

### یافته‌ها

بر اساس تحلیل‌های جمعیت‌شناختی، میانگین سن در گروه آزمایش ۱۵ سال و در گروه گواه ۱۵/۳۳ سال بود. در گروه آزمایش ۷ نفر (۲۳/۳۳٪) پایه هفتم، ۸ نفر (۲۶/۶۶٪) پایه هشتم و ۱۵ نفر (۵۰٪) پایه نهم بودند. در گروه گواه نیز ۸ نفر (۲۶/۶۶٪) پایه هفتم، ۹ نفر (۳۰٪) پایه هشتم و ۱۳ نفر (۴۳/۳۳٪) پایه نهم بودند. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته پژوهش (هیجان‌های مثبت و خوش‌بینی) در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۲ ارائه شده است.

خیلی زیاد (۵) تنظیم شده است. البته شیوه نمره‌گذاری سؤال‌های ۱۷، ۲۳ و ۲۸ به صورت معکوس است و محدوده نمرات بین ۲۸ تا ۱۴۰ قرار می‌گیرد. این پرسشنامه شامل سه خرده‌مقیاس اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (گویه‌های ۱ تا ۱۰) تأکید تحصیلی (گویه‌های ۱۱ تا ۱۸) و یگانگی به مدرسه (گویه‌های ۱۹ تا ۲۸) است. اسچن-موران و همکاران (۲۰۱۳) به منظور بررسی روایی سازه این پرسشنامه، ضریب همبستگی درونی مؤلفه‌های این ابزار را با نمره کل ابزار برای مؤلفه‌های اعتماد دانش‌آموزان به معلمان، تأکید تحصیلی و یگانگی به مدرسه به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۰ و ۰/۷۲ به دست آوردند. هم‌چنین ضریب پایایی را به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ و برای هر یک از مؤلفه‌های اعتماد دانش‌آموزان به مدرسه، تأکید تحصیلی و یگانگی به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۹۶ و ۰/۹۷ گزارش کردند. در پژوهش پادروند و همکاران (۱۴۰۱) نیز روایی محتوایی این پرسشنامه با مراجعه به نظر برخی از متخصصان و اساتید تعلیم و تربیت و روان‌شناسی در حد مطلوب گزارش شد و ضریب پایایی کل این پرسشنامه نیز به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شد. علاوه بر این، پایایی پرسشنامه در پژوهش غلامی‌پور و همکاران (۱۳۹۳) به روش آلفای کرونباخ برای هر یک از مؤلفه‌های تأکید تحصیلی، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و یگانگی به مدرسه به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۶ و ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به دست آمد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ برای نمره کل پرسشنامه ۰/۷۶ و برای هر یک از مؤلفه‌های تأکید تحصیلی، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و یگانگی به مدرسه به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۶ و ۰/۷۶ محاسبه شد.

### ج) روش اجرا

روش اجرای پژوهش به این صورت بود که ضمن اخذ کد اخلاق از دانشگاه شهید چمران اهواز و مجوز اجرای پژوهش، ابتدا به‌طور تصادفی (قرعه‌کشی) از بین ۸ مدرسه پسرانه مقطع متوسطه اول شهر بندر امام خمینی، ۳ مدرسه و از هر مدرسه ۲ کلاس به طور تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌های پژوهش در میان دانش‌آموزان توزیع گردید. پس از جمع‌آوری و نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها، دانش‌آموزانی که نمره پایین‌تر از میانگین پرسشنامه‌های پژوهش (هیجان‌های مثبت تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی) را به دست آوردند، شناسایی شدند. در این مرحله ۸۸ دانش‌آموز نمره پایین‌تر

**جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش سرمایه روانشناختی**

جلسات	اهداف	محتوا	تکالیف
اول	آشنایی با مفاهیم امید، خوش‌بینی خودکارآمدی و تاب‌آوری	ارائه تعاریفی از امید و ناامیدی افراد امیدوار و ویژگی‌های افراد امیدوار ارائه تعاریفی از مفاهیمی مانند خوش‌بینی واقعی و غیرواقعی و وجه تمایز بین آن‌ها ارائه تعاریفی از مفهوم خودکارآمدی و بحث در خصوص ویژگی‌های افراد خودکارآمد ارائه تعاریفی از مفهوم تاب‌آوری و بحث در خصوص ویژگی‌های افراد تاب‌آور و مقاوم	بیان مهم‌ترین امیدهای خود در زندگی مثال‌هایی از خوش‌بینی واقعی و غیرواقعی مثال‌هایی از زندگی فراگیران که در آن احساس ناامیدی را تجربه کرده‌اند.
دوم	ارزیابی سطح امید شرکت‌کنندگان، آشنایی با درماندگی آموخته شده و سرسختی	بررسی میزان امید و رضایت از زندگی شرکت‌کنندگان و ایجاد انگیزه آشنایی با مفهوم درماندگی آموخته شده و نقش آن در خوش‌بینی و بدبینی بحث در خصوص نقش درماندگی آموخته شده در کاهش خودکارآمدی ارائه تعاریفی از مفهوم سرسختی و معرفی مؤلفه‌های آن (تعهد، چالش و کنترل)	فراگیران مثال‌هایی از درماندگی آموخته شده در زندگی خود بیان کنند
سوم	آشنایی با چگونگی دست یافتن به اهداف، شناخت اسنادها و مؤلفه‌های سرسختی	آگاه ساختن شرکت‌کنندگان از نقش اهداف در ایجاد و افزایش امید آشنا ساختن شرکت‌کنندگان با فرایند اسناد و مفهوم مکان کنترل بررسی ارتباط بین انگیزه، اراده و اعتماد به نفس با خودکارآمدی تمرکز بر مؤلفه تعهد و استفاده از تکنیک‌هایی جهت ارتقای آن	اهداف خود در زندگی را نام ببرند. توجه به خودگویی‌های منفی و مثبت خود
چهارم	آموزش چگونگی هدف‌گذاری و اسنادهای مرتبط با خوش‌بینی، تبدیل مشکلات به چالش‌ها	آشنایی شرکت‌کنندگان با چگونگی دست یافتن به اهدافی روشن و قابل دستیابی آشنایی با اسنادهای درونی، بیرونی، کلی، خاص، پایدار و ناپایدار و نقش هر کدام در خوش‌بینی بررسی و بحث در خصوص چگونگی افزایش اعتماد به نفس و خودکارآمدی تمرکز بر مؤلفه چالش، چگونگی تبدیل مشکلات به چالش‌ها	مثال‌هایی از انواع اسنادها در زندگی فراگیران تمرین استفاده از تکنیک بازخورد مثبت، بیان وقایع تنش‌زا، واکنش‌ها و تصمیمات
پنجم	آشنایی با نقش اسنادها، تقویت خودکارآمدی، افزایش احساس کنترل بر زندگی	آموزش تقسیم یک هدف بزرگ به اهدافی کوچکتر به منظور افزایش احتمال تحقق آن‌ها آشنایی اعضا با نقش اسنادها در خوش‌بینی استفاده از تکنیک تصویرسازی ذهنی به منظور ایجاد تجارب مثبت و تقویت آن تمرکز بر مؤلفه کنترل و بحث در خصوص چگونگی افزایش احساس کنترل بر زندگی	شرکت‌کنندگان اسنادهای خود را در هنگام در موفقیت‌ها و شکست‌ها بیان کنند.
ششم	آشناسازی با چگونگی فرمول‌بندی اهداف، افزایش حس کنترل داشتن، شناسایی راهبردهای قالب فرد	آگاه ساختن شرکت‌کنندگان با چگونگی فرمول‌بندی اهدافی روشن و عینی آموزش چگونگی ایجاد و گسترش اسنادهای مثبت درونی استفاده از تکنیک تقویت جانشینی از طریق ارائه نمونه‌هایی از افراد خودکارآمد آشنایی با راهبردهای مسئله‌محور و هیجان‌محور و نقش آن‌ها در افزایش تاب‌آوری	فراگیران اهداف خود را فرمول‌بندی کرده و راهبردهای مسئله‌مدار و هیجان‌مدار خود را بیان کنند
هفتم	تعیین اهداف روزانه، ارتقاء سطح خوش‌بینی، آشنایی با روش‌های حل مسئله	استفاده از تکنیک تحلیل وقایع ناخوشایند به ناخوشایندتر به منظور ارتقاء سطح خوش‌بینی آشنایی شرکت‌کنندگان با روش‌های حل مسئله و نقش آن‌ها در افزایش سطح خودکارآمدی آشنایی بیشتر با راهبردهای مستقیم یا مسئله‌محور و تشویق اعضا به استفاده بیشتر از این راهبردها	فراگیران گذرگاه‌های مرتبط با اهداف اهداف کوتاه‌مدت مرتبط با اهداف بلندمدت خود را بیان کنند
هشتم	آشنایی با اهمیت گذرگاه‌های متعدد در تحقق اهداف، ارتقای سطح خوش‌بینی، افزایش خودکارآمدی	آشنا ساختن اعضا با چگونگی استفاده از گذرگاه‌های متعددی در تحقق هدف استفاده از تکنیک تحلیل وقایع ناخوشایند و تعیین پیامدهای مثبت این وقایع دعوت از فردی موفق و خودکارآمد و الگوهای عینی در افزایش سطح خودکارآمدی آشنایی بیشتر با راهبردهای هیجان‌محور و استفاده از آن‌ها در شرایط استرس‌زا	تمرین عملی مهارت حل مسئله با مثال‌های از زندگی روزمره فراگیران گذرگاه‌های مرتبط با اهداف خود را بگویند نام بردن از افرادی که بیشترین تأثیر را بر خودکارآمدی فراگیران داشته‌اند
نهم	تبدیل موانع به چالش‌ها، افزایش خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری	توجه و تمرکز بر استعدادها و توانایی‌های فردی و محیطی به منظور افزایش سطح خوش‌بینی استفاده از تقویت مستقیم و جانشینی از طریق بحث در خصوص موفقیت‌ها بحث در خصوص نقش مکان کنترل در سرسختی و استفاده از تکنیک خودگویی‌های مثبت مرور یادگرفته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش سطح امید	نام بردن استعدادها و توانایی‌های خود مثال‌هایی از تقویت مستقیم و جانشینی تکنیک خودگویی مثبت
دهم	بازنگری مطالب جلسات پیشین	مرور یادگرفته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش سطح خودکارآمدی مرور یادگرفته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش سطح تاب‌آوری	تمرین تکالیف ارائه شده در جلسات مداخله

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد هیجان‌های مثبت و خوش‌بینی در دو گروه آزمایش و گواه

گروه				آماره	متغیر
گروه گواه		گروه آزمایش			
پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون		
۶۵/۹۰ ± ۱۰/۰۸	۶۳/۳۷ ± ۱۲/۷۰	۷۶/۴۷ ± ۸/۴۵	۶۴/۳۷ ± ۱۱/۳۱	میانگین ± انحراف معیار	هیجان‌های مثبت تحصیلی
۰/۴۹۸-۰/۰۱۵	۰/۵۲۴-۰/۰۱۷	۰/۸۸۴-۰/۵۱۱	۱/۳۵۵-۰/۸۴۴	کشیدگی - کجی	
۱۷/۰۷ ± ۳/۷۸	۱۶/۵۳ ± ۴/۷۹	۲۰/۸۷ ± ۴/۰۴	۱۵/۸۷ ± ۴/۴۵	میانگین ± انحراف معیار	امیدواری
۱/۶۲۲-۰/۷۵۱	۱/۸۱۲-۰/۶۵۸	۰/۸۱۳-۰/۸۲۵	۰/۶۵۲-۰/۷۵۵	کشیدگی - کجی	
۳۱/۲۷ ± ۶/۶۵	۳۰/۱۷ ± ۷/۵۵	۳۳/۰۳ ± ۴/۳۰	۳۱/۰۳ ± ۴/۹۲	میانگین ± انحراف معیار	لذت از یادگیری
۰/۹۵۶-۰/۴۷۸	۰/۹۴۶-۰/۷۲۲	۰/۸۶۹-۰/۳۵۸	۱/۳۸۲-۰/۸۵۹	کشیدگی - کجی	
۱۷/۵۷ ± ۲/۳۰	۱۶/۶۷ ± ۲/۹۵	۲۲/۵۷ ± ۳/۲۸	۱۷/۴۷ ± ۳/۸۴	میانگین ± انحراف معیار	افتخار
۰/۸۹۹-۰/۷۷۴	۰/۸۵۶-۰/۷۷۸	۱/۶۳۲-۰/۷۸۱	۱/۸۴۳-۰/۸۲۲	کشیدگی - کجی	
۷۰/۰۷ ± ۶/۶۷	۶۶/۷۷ ± ۷/۲۲	۹۰/۳۳ ± ۶/۹۶	۶۶/۷۷ ± ۶/۱۱	میانگین ± انحراف معیار	خوش‌بینی
۱/۵۴۲-۰/۶۵۴	۱/۶۲۷-۰/۷۵۲	۰/۶۵۸-۰/۷۶۶	۰/۲۸۳-۰/۸۵۲	کشیدگی - کجی	
۲۱/۴۷ ± ۳/۲۲	۲۰/۳۷ ± ۲/۸۹	۲۶/۸۳ ± ۳/۵۶	۱۹/۶۷ ± ۲/۵۱	میانگین ± انحراف معیار	تأکید تحصیلی
۰/۹۶۳-۰/۵۹۴	۰/۹۰۱-۰/۴۱۲	۰/۳۶۹-۰/۶۵۲	۰/۵۵۶-۰/۷۴۱	کشیدگی - کجی	
۲۵/۴۳ ± ۳/۰۷	۲۴/۳۷ ± ۲/۹۲	۳۳/۶۷ ± ۳/۳۴	۲۴/۹۳ ± ۲/۷۹	میانگین ± انحراف معیار	اعتماد دانش‌آموزان به معلمان
۰/۷۶۹-۰/۳۳۱	۰/۸۴۵-۰/۴۲۳	۰/۵۳۳-۰/۵۶۶	۰/۸۷۷-۰/۹۴۰	کشیدگی - کجی	
۲۳/۱۷ ± ۴/۰۳	۲۲/۰۳ ± ۳/۵۲	۲۹/۸۳ ± ۲/۷۸	۲۲/۱۷ ± ۲/۶۸	میانگین ± انحراف معیار	یگانگی به مدرسه
۰/۳۰۲-۰/۵۱۲	۰/۲۶۹-۰/۶۴۴	۰/۸۹۲-۰/۶۳۷	۰/۳۶۷-۰/۸۴۹	کشیدگی - کجی	

به‌علاوه از آزمون لوین نیز برای بررسی همگنی واریانس‌ها استفاده شد که براساس نتایج به‌دست آمده متغیرهای هیجان‌های مثبت تحصیلی ( $p=0/87$ )،  $F=0/32$ ، امیدواری ( $F=1/512$ ،  $p=0/22$ )، لذت از یادگیری ( $F=1/321$ ،  $p=0/24$ )، افتخار ( $F=1/198$ ،  $p=0/61$ )، خوش‌بینی ( $F=1/141$ ،  $p=0/34$ )، تأکید تحصیلی ( $F=1/81$ ،  $p=0/85$ )، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان ( $F=0/46$ ،  $p=0/121$ )، یگانگی به مدرسه ( $F=0/99$ ،  $p=0/71$ )، به دست آمد. لذا فرض همگنی واریانس‌ها تأیید شد.

همچنین برای ارزیابی برابری ماتریس‌های کواریانس از آزمون ام‌باکس استفاده شد. مطابق نتایج برای متغیرهای هیجان‌های مثبت تحصیلی ( $F=1/63$ ،  $p=0/09$ )، امیدواری ( $F=5/83$ ،  $p=0/21$ )،  $F=21/532$ ،  $p=0/11$ )، لذت از یادگیری ( $F=1/83$ ،  $p=0/11$ )،  $F=20/62$ ،  $p=0/12$ )، افتخار ( $F=1/91$ ،  $p=0/12$ )،  $F=22/15$ ،  $p=0/17$ )، خوش‌بینی ( $F=2/11$ ،  $p=0/17$ )، تأکید تحصیلی ( $F=0/84$ ،  $p=0/37$ )،  $F=15/67$ ،  $p=0/84$ )، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان

نتایج جدول توصیفی (جدول ۲) نشان داد که میانگین متغیرهای هیجان‌های مثبت تحصیلی و خوش‌بینی دانش‌آموزان در گروه آزمایش در مرحله پس-آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون افزایش یافته است، اما معناداری این تغییر در ادامه به‌واسطه تحلیل کواریانس چندمتغیری بررسی شده است. قبل از ارائه نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری، مفروضه‌های زیربنایی مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی فرض نرمال بودن داده‌های پژوهش از شاخص کجی و کشیدگی استفاده شد. بر اساس نتایج شاخص کجی و کشیدگی در جدول ۲ متغیرهای وابسته در دامنه ۲ و -۲ بودند و این به منزله معنی دار بودن داده‌ها می‌باشد.

بر همین اساس همبستگی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای هیجان‌های مثبت تحصیلی ( $r=0/80$ )، امیدواری ( $r=0/64$ )، لذت از یادگیری ( $r=0/86$ )، افتخار ( $r=0/71$ )، خوش‌بینی ( $r=0/78$ )، تأکید تحصیلی ( $r=0/68$ )، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان ( $r=0/51$ )، یگانگی به مدرسه ( $r=0/62$ ) به دست آمد. با توجه به همبستگی‌های ذکر شده مفروضه خطی بودن روابط بین متغیرهای کمکی (کواریت‌ها) وابسته محقق شده بود.

$(F= ۰/۷۱۵)$ ، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان  $(p= ۰/۴۲)$ ،  $(F= ۰/۴۲۸)$ ، یگانگی به مدرسه  $(p= ۰/۳۹)$ ،  $(F= ۰/۰۹۸)$  محاسبه شد. لذا مفروضه همگنی رگرسیون در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تأیید شد. جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری در آزمون اثر اجرای آموزش سرمایه روانشناختی بر مؤلفه‌های هیجان‌های مثبت تحصیلی و خوش‌بینی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.

$(p= ۰/۵۷)$ ، یگانگی به مدرسه  $(Boxs M= ۱۳/۰۸)$ ،  $(F= ۰/۰۹۹)$ ،  $(p= ۰/۴۸)$ ،  $(F= ۴/۹۱)$ ،  $(Boxs M= ۳۳/۳۶)$ ، برابری ماتریس‌های کوواریانس برقرار بود. به‌علاوه، نتایج همگنی رگرسیون متغیرهای هیجان‌های مثبت تحصیلی  $(p= ۰/۳۸)$ ،  $(F= ۰/۷۹۰)$ ، امیدواری  $(p= ۰/۳۵)$ ،  $(F= ۰/۸۴۹)$ ، لذت از یادگیری  $(p= ۰/۸۹)$ ،  $(F= ۰/۰۱۶)$ ، افتخار  $(p= ۰/۴۱)$ ،  $(F= ۰/۶۷۶)$ ، خوش‌بینی  $(p= ۰/۶۵)$ ،  $(F= ۰/۲۰۱)$ ، تأکید تحصیلی  $(p= ۰/۳۱۳)$

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مقایسه میانگین پس‌آزمون در گروه آزمایش و گروه گواه

آزمون	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	مقدار P
اثر بیلابی	۰/۹۰۷	۷۶/۰۹۴	۶	۴۷	۰/۰۰۱
لمبدای ویلکز	۰/۰۹۳	۷۶/۰۹۴	۶	۴۷	۰/۰۰۱
اثر هنتینگ	۹/۷۱۴	۷۶/۰۹۴	۶	۴۷	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۹/۷۱۴	۷۶/۰۹۴	۶	۴۷	۰/۰۰۱

$(p < ۰/۰۰۱)$ . به منظور بررسی نقطه این تفاوت، تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن مانکوا روی نمره‌های هیجان‌های مثبت تحصیلی (امیدواری، لذت از یادگیری و افتخار) و خوش‌بینی (تأکید تحصیلی، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و یگانگی به مدرسه) انجام شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری (جدول ۳) نشان می‌دهد، در مرحله پس‌آزمون بین گروه آزمایش و گواه از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته هیجان‌های مثبت تحصیلی (امیدواری، لذت از یادگیری و افتخار) و خوش‌بینی (تأکید تحصیلی، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و یگانگی به مدرسه) تفاوت معناداری وجود دارد  $(F= ۷۶/۰۹۴)$

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره برای بررسی تفاوت پس‌آزمون متغیرهای وابسته در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معنی داری	اندازه اثر توان آزمون
امیدواری	الگوی اصلاح شده	۷۲۴/۶۸۵	۷	۱۰۳/۵۲۶	۱۴/۱۹۵	۰/۰۰۱	۰/۳۶۷
	پیش‌آزمون	۲۰۷/۰۵۹	۱	۲۰۷/۰۵۹	۲۸/۳۹۱	۰/۰۰۱	
	گروه	۲۲۰/۳۰۱	۱	۲۲۰/۳۰۱	۳۰/۲۰۶	۰/۰۰۱	
	خطا	۳۷۹/۲۴۸	۵۲	۷/۲۹۳	-	-	
لذت از یادگیری	الگوی اصلاح شده	۱۴۵۸/۱۲۹	۷	۲۰۸/۳۰۴	۲۶/۴۵۰	۰/۰۰۱	۰/۰۲۶
	پیش‌آزمون	۶۲۹/۱۷۶	۱	۶۲۹/۱۷۶	۷۹/۸۹۱	۰/۰۰۱	
	گروه	۱۱/۰۴۴	۱	۱۱/۰۴۴	۱/۴۰۲	۰/۲۴۲	
	خطا	۴۰۹/۵۲۱	۵۲	۷/۸۷۵	-	-	
افتخار	الگوی اصلاح شده	۷۱۹/۹۵۳	۷	۱۰۲/۸۵۰	۴۴/۶۵۰	۰/۰۰۱	۰/۶۷۴
	پیش‌آزمون	۲۳۸/۹۹۵	۱	۲۳۸/۹۹۵	۱۰۳/۷۵۵	۰/۰۰۱	
	گروه	۲۴۷/۳۴۳	۱	۲۴۷/۳۴۳	۱۰۷/۳۷۹	۰/۰۰۱	
	خطا	۱۱۹/۷۸۰	۵۲	۲/۳۰۳	-	-	
تأکید تحصیلی	الگوی اصلاح شده	۸۰۹/۲۹۵	۷	۱۱۵/۶۱۴	۲۰/۵۶۴	۰/۰۰۱	۰/۶۰۷
	پیش‌آزمون	۱۹۰/۷۱۳	۱	۱۹۰/۷۱۳	۳۳/۹۲۱	۰/۰۰۱	
	گروه	۴۵۰/۶۹۰	۱	۴۵۰/۶۹۰	۸۰/۱۶۲	۰/۰۰۱	
	خطا	۲۹۲/۳۵۵	۵۲	۵/۶۲۲	-	-	
اعتماد دانش‌آموزان به معلمان	الگوی اصلاح شده	۱۳۰۸/۱۴۹	۷	۱۸۶/۸۷۸	۳۱/۶۸۴	۰/۰۰۱	۰/۶۹۶

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معنی داری	اندازه اثر	توان آزمون
یگانگی به مدرسه	پیش‌آزمون	۲۴۳/۴۸۸	۱	۲۴۳/۴۸۸	۴۱/۲۸۲	۰/۰۰۱		
	گروه	۷۰۰/۵۷۳	۱	۷۰۰/۵۷۳	۱۱۸/۷۷۹	۰/۰۰۱		
	خطا	۳۰۶/۷۰۱	۵۲	۵/۸۹۸	-	-		
	الگوی اصلاح شده	۱۱۸۶/۳۵۹	۷	۱۶۹/۴۸۰	۵۰/۴۶۳	۰/۰۰۱		
	پیش‌آزمون	۳۷۱/۸۰۸	۱	۳۷۱/۸۰۸	۱۱۰/۷۰۷	۰/۰۰۱	۰/۷۶۹	۱
	گروه	۵۸۱/۷۷۶	۱	۵۸۱/۷۷۶	۱۷۳/۲۲۶	۰/۰۰۱		
	خطا	۱۷۴/۶۴۱	۵۲	۳/۳۵۸	-	-		

با توجه به جدول ۴، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر گروه بر نمره امیدواری ( $F=30/206$  و  $p=0/001$ )، افتخار ( $F=107/379$  و  $p=0/001$ )، تأکید تحصیلی ( $F=80/162$  و  $p=0/001$ )، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان ( $F=118/779$  و  $p=0/001$ ) و یگانگی به مدرسه ( $F=173/226$ ) و  $p=0/001$  معنادار است، اما در متغیر لذت از یادگیری ( $F=1/402$  و  $p=0/242$ ) معنی‌دار نمی‌باشد. هم‌چنین مقدار اندازه اثر نشان می‌دهد که اثر گروه به ترتیب  $0/36$ ،  $0/67$ ،  $0/60$ ،  $0/69$  و  $0/76$  تفاوت در نمرات متغیرهای امیدواری، افتخار، تأکید تحصیلی، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و یگانگی به مدرسه را تبیین می‌کند و در سطح قابل قبولی می‌باشد. توان آزمون نیز حاکی از دقت آماری بالا و کفایت حجم نمونه است. به طور کلی و با توجه به نتایج حاصل، آموزش سرمایه روانشناختی بر مؤلفه‌های امیدواری و افتخار از هیجان‌های مثبت تحصیلی و مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی (تأکید تحصیلی، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان، یگانگی به مدرسه) در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول تأثیر معنادار داشته است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش سرمایه روانشناختی بر هیجان‌های مثبت تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه انجام گرفت. طبق نتایج حاصل، از میان هیجان‌های مثبت تحصیلی، اثر آموزش سرمایه روانشناختی بر مؤلفه‌های امیدواری و افتخار معنادار است و آموزش این مداخله باعث افزایش هیجان‌های امیدواری و افتخار دانش‌آموزان شده است، اما اثربخشی این مداخله بر مؤلفه لذت از یادگیری دانش‌آموزان معنادار نمی‌باشد. مطالعات مختلف به اثربخشی رویکردهای آموزشی بر هیجان‌های تحصیلی پرداخته‌اند اما پژوهشی در خصوص اثربخشی آموزش سرمایه روانشناختی بر هیجان‌های مثبت تحصیلی یافت نشد با این حال این یافته را می‌توان به نوعی با نتایج حاصل از پژوهش‌های

کیم و همکاران (۲۰۲۰) و تحویلیان و همکاران (۱۴۰۰) مطابق و همسو دانست. کیم و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که نقش سرمایه روانشناختی در ارتقای مؤلفه‌های روانشناختی و هیجانی افراد مؤثر است و باعث بهبود و افزایش این سازه‌ها و عملکرد فرد در حوزه‌های کاری و تحصیلی شود. همسو با نتایج پژوهش کیم و همکاران در تبیین این یافته می‌توان به نظریه میانجی‌گری شناختی لازاروس (۱۹۹۱)، (۱۹۹۳) استناد کرد. بر مبنای این نظریه باورها و شناخت‌های افراد، یک منبع بالقوه‌ی هیجانات مثبت هستند. بر این اساس انتظار می‌رود تا سرمایه روانشناختی کلی بر هیجانات مثبت تحصیلی تأثیر مثبت داشته باشد. از طرفی هدف سرمایه روانشناختی توسعه فردی است و تنظیم نمودن هیجان‌ها به بالا بردن عملکرد فرد منجر می‌شود بر اساس این رویکرد با افزایش توانمندی‌ها و خودتنظیمی هیجانی، بهیجان‌های مثبت فراگیران ارتقا می‌یابد. هم‌چنین نتایج تحویلیان و همکاران (۱۴۰۰) نشان داد آموزش سرمایه روانشناختی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مؤثر است. برای تبیین یافته می‌توان به مدل انتظار و ارزش پکران و همکاران (۲۰۰۶) استناد کرد. بر این اساس که در مدل انتظار و ارزش بر اساس اهمیتی که ارزیابی‌های شناختی فرد به عنوان یک منبع درون فردی پیش‌بیند هیجان‌های تحصیلی دارد، می‌توان فرض کرد که با بازسازی انتظارات ادراک شده دانش‌آموزان از میزان توانایی و کنترل خود برای تغییر نتیجه، هیجان‌های تحصیلی آن‌ها تحت تأثیر این ارزیابی شناختی افزایش می‌یابد. بنابراین در راستای مدل‌های نظری فوق برای تبیین افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت دانش‌آموزان می‌توان نتیجه گرفت که با تأکید بر اهمیت هیجان‌ها به عنوان مجموعه‌ای از فرایندهای روانشناختی مرتبط با هم بر اهمیت ارزیابی‌های کنترل محور و ارزیابی‌های ارزش محور به عنوان منابع اصلی تجربه‌ها هیجانات تحصیلی مثبت می‌توان اشاره کرد (نعمتی و همکاران، ۱۴۰۱). اما

احساس رضایت، انسجام و یکپارچگی شناختی رفتاری را برای فرد در پی دارد (مارتینز و همکاران، ۲۰۱۹). در این راستا زارع (۱۳۹۵) نیز در پژوهش خود روی دانشجویان به بررسی تأثیر آموزش امید (از مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی) بر خوش‌بینی پرداخت و نتایج حاکی از اثربخشی معنادار آموزش امید بر خوش‌بینی و انگیزش پیشرفت بود. در تبیین این یافته می‌توان اذعان داشت که دانش‌آموزان با شرکت در این مداخله آموزشی به علت تغییر نگرش و دیدگاه و رسیدن به خودکارآمدی و امیدواری در انجام امور به قابلیت‌ها و توانمندی‌های خود اعتماد و باور بیشتری پیدا می‌کنند. هم‌چنین در مدیریت و کنترل شریط توانمندتر شده و تلاش مضاعف و ابتکار عمل بالاتری به خرج می‌دهند. از این‌رو، دانش‌آموزان با ارتقای سرمایه روانشناختی به واسطه آموزش در محیط آموزشی توانایی‌های لازم و سطح عملکردی بهتری را در روابط با هم‌سالان و معلمان از خود نشان می‌دهند. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان با یادگیری مهارت‌های آموزش داده شده در این مداخله آموزشی، اعتماد به نفسشان در کنترل حالات درونی و موقعیت‌های بیرون از خودشان بالا می‌رود، بنابراین تأکید و عملکرد بهتری هم در انجام تکالیف تحصیلی و هم در مهارت‌های بین‌فردی از جمله ارتباط با معلمان از خود نشان می‌دهند (سزیکار بیگدلی، ۱۴۰۰). افزون بر این، آموزش مداخله سرمایه روانشناختی، با آموزش نگرش مثبت و خودکارآمدی به فرد در جهت ترسیم اهداف تازه کمک کرده و فرد را برای رسیدن به اهداف خود، به‌ویژه در حوزه تحصیلی با انگیزه می‌نماید، بر این اساس می‌توان گفت مداخله مبتنی بر سرمایه روانشناختی الگویی کارآمد برای ارتقای خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان و مؤلفه‌های آن در راستای موفقیت و پیشرفت تحصیلی می‌باشد.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که پژوهش بعد از دو سال آموزش غیرحضور دانش‌آموزان به دلیل شرایط کرونا و فاصله گرفتن از کلاس‌های حضوری اجرا شد که بر نحوه پاسخگویی و تعامل دانش‌آموزان تأثیر داشت. تنها ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه بود که جنبه خودگزارشی دارد به همین دلیل خالی از اشکال و سوگیری در پاسخگویی نبود. از محدودیت‌های دیگر پژوهش حاضر این بود که پژوهش فاقد دوره پیگیری بود و در مورد تداوم اثر مداخله نتایج به‌دست نداد، به‌همین جهت پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی سودمندی روش آموزشی به‌کار گرفته شده به‌صورت طولی و نحوه اثرگذاری آن‌ها

درخصوص تبیین عدم تأثیر آموزش سرمایه روانشناختی بر افزایش لذت از یادگیری در این پژوهش، می‌توان بر اساس نظریه مک کلند تبیین کرد که افراد در نیازهای خویش برای پیشرفت متفاوت هستند و این نیاز در نوشته‌ها و رفتار آن‌ها منعکس می‌شود. در واقع افراد از لحاظ میزان و درجه‌ای که پیشرفت را به‌عنوان تجربه‌ای رضایت‌بخش تلقی کنند با هم تفاوت دارند. به نظر می‌رسد در پژوهش حاضر نیز با توجه به شرایط سنی، از این نظر که یادگیری و پیشرفت تحصیلی را تجربه‌ای لذت‌بخش تلقی کنند متفاوت هستند. از سوی دیگر، نتایج پژوهش نشان داد که آموزش سرمایه روانشناختی بر خوش‌بینی تحصیلی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد و این مداخله آموزشی توانسته مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی (تأکید تحصیلی، یگانگی به مدرسه، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان) را در دانش‌آموزان مقطع اول متوسطه افزایش دهد. این یافته با نتایج پژوهش‌های سرگنت و مونگرین (۲۰۲۰)، مختاری و همکاران (۱۳۹۹) و زارع (۱۳۹۵) مطابقت و همسویی دارد. نتایج پژوهش سرگنت و مونگرین (۲۰۲۰) حاکی از اثربخشی مثبت این مداخله در افزایش خوش‌بینی آزمودنی‌ها بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت آموزش سرمایه روانشناختی به‌طور کلی به تجهیز روانشناختی فرد می‌پردازد. این الگوی مداخله می‌تواند سبب شکل‌گیری اسنادهای مثبت‌تر و خوش‌بینانه‌تر فرد نسبت به خود، تجربیات و دیگران شود و با خوش‌بینی نسبت به آینده و دیدن نقاط مثبت، اشتیاق، تمرکز و انگیزه فرد برای عملکرد بهتر را افزایش دهد. داتو و همکاران (۲۰۱۶) معتقدند مداخله سرمایه روانشناختی موجب بسیج انگیزه‌ها و منابع شناختی و رفتاری می‌شود و با ارتقای خوش‌بینی موجب سازگاری تحصیلی و پاسخ‌های سازشی و عاطفی بهتر در محیط تحصیلی می‌شود. رابنو و همکاران (۲۰۱۶) معتقدند در سطح کارکردهای رفتاری، سرمایه روانشناختی از لحاظ رفتاری آمادگی‌هایی را برای فرد فراهم می‌سازد تا در مسیر اهداف زندگی به‌ویژه اهداف تحصیلی، هدفمند، با اطمینان، امیدوارانه، انعطاف‌پذیر و خوش‌بینانه رفتار و عمل کند و یک وحدت و یگانگی کلی را به دنبال دارد. در واقع افراد با شرکت در این مداخله آموزشی و با مجهز شدن به مهارت‌های سرمایه روانشناختی بهتر می‌توانند خود، محیط اطراف و فعالیت‌هایشان را مدیریت کنند که این امر باعث می‌شود که بتوانند از فرصت‌های اطراف خود بهترین استفاده را ببرند و بهتر بتوانند پاسخ‌گوی نیازها، ارزش‌ها و خواسته‌های خود باشند که متعاقباً

در طول زمان مورد ارزیابی قرار گیرد چون در ابزارهای خود گزارش‌دهی سوگیری وجود دارد، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از سایر روش‌های جمع‌آوری اطلاعات هم‌چون مصاحبه نیز استفاده گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران تأثیر این مداخله آموزشی را بر سایر متغیرها و سازه‌های تحصیلی و نیز ابعاد دیگر زندگی دانش‌آموزان مانند ویژگی‌های شخصیتی و روابط بین‌فردی مورد بررسی قرار دهند با توجه به تأثیر مثبت آموزش سرمایه روانشناختی بر متغیرهای پژوهش، در سطح پیشنهاد کاربردی این مداخله می‌تواند به‌عنوان یک برنامه پیشگیرانه برای دانش‌آموزانی که در زمینه هیجانی دچار مشکل و نقص هستند یا در قالب یک برنامه مداخله‌ای برای کاهش آسیب در کودکان و نوجوانان، به ویژه توسط درمانگران و مشاوران مدنظر قرار گیرد.

### ملاحظات اخلاقی

**پیروی از اصول اخلاق پژوهش:** این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روانشناسی تربیتی در دانشگاه شهید چمران اهواز با کد اخلاق ۱۳۱۶۲۳/scu.ac.ir/۱۴۰۱۰۲۲۴ که تاریخ تصویب پروپوزال ۱۴۰۱/۷/۱ است. مجوزهای لازم جهت انجام پژوهش از سوی دانشگاه شهید چمران اهواز تأیید و صادر شده است. پژوهش حاضر با رعایت موازین اخلاقی شامل کسب رضایت آگاهانه آزمودنی، اخذ رضایت کتبی از والدین دانش‌آموزان، محرمانه بودن اطلاعات و ورود و خروج داوطلبانه شرکت‌کنندگان از پژوهش اجرا شد.

**حامی مالی:** این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

**نقش هر یک از نویسندگان:** این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول و به راهنمایی نویسنده دوم و مشاوره نویسنده سوم استخراج شده است.

**تضاد منافع:** نویسندگان هم‌چنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

**تشکر و قدردانی:** پژوهشگران بر خود وظیفه می‌دانند از تمامی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش و نیز مدیران و معلمان مدارس مقطع اول متوسطه شهر بندر امام خمینی که همکاری لازم برای اجرای پژوهش داشتند، صمیمانه تشکر و سپاسگزاری نمایند.

## منابع

ایرجی‌راد، ارسلان و ملک‌زاده نصرآبادی، الهه (۱۳۹۶). بررسی تأثیر سرمایه روانشناختی با میانجی‌گری انگیزه پیشرفت بر خلاقیت دانشجویان. *بتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۶(۴)، ۷۰-۵۱.

<https://sid.ir/paper/356960/fa>

بختیارپور، سعید و ساکی، مجید (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین سرمایه روانشناختی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد. *کنفرانس جهانی روان‌شناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم*، شیراز.

<https://civilica.com/doc/516887>

پادروند، حافظ؛ قدم‌پور، عزت‌اله؛ صفاری، قاسم و باور زین، فاطمه (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر هیجان‌های تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی داوطلبان کنکور سراسری. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۴(۲)، ۴۳-۲۹.

<https://doi.org/10.22099/jsli.2023.6938>

تحویلیان، فرحناز؛ برجعلی، احمد؛ مشایخ، مریم و کراسکیان، آدیس (۱۴۰۰). اثربخشی آموزشی سرمایه روانشناختی مثبت‌گرا بر خودتنظیمی و سبک زندگی توسعه‌دهنده سلامت در دختران نوجوان افسرده. *خانواده درمانی کاربردی*، ۲(۲)، ۱۰۲-۸۶.

<https://doi.org/10.22034/afj.2021.289283.1101>

حسینی، توران (۱۳۹۵). *رابطه‌ی مؤلفه‌های هیجان‌های تحصیلی با مؤلفه‌های التزام تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه‌ی ششم ابتدایی شهر اهواز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/3416af109eb6bfeda262885fef816891>

حسینی قمی، طاهره؛ شریفی درآمدی، پرویز؛ رضایی، سعید؛ و دستجردی کاظمی، مهدی (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی بر راهبردهای مقابله‌ای و تعامل والد-کودک در مادران دارای فرزند با ناتوانی هوشی. *علوم روانشناختی*، ۲۲(۱۲۴)، ۶۳۵-۶۵۰.

<http://doi.org/10.52547/JPS.22.124.635>

دشتی‌داریان، المیرا؛ هاشمیان، کیانوش و ابوالمعالی حسینی، خدیجه (۱۳۹۸). اثربخشی تلفیق آموزش سرمایه روانشناختی و خودتعیین‌گری بر کاهش فرسودگی تحصیلی دختران دانش‌آموز. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۱(۹)، ۴۹-۳۱.

<https://doi.org/20.1001.1.23222840.1398.9.0.31.3>

زارع، حسین (۱۳۹۵). تأثیر آموزش امید بر خوش‌بینی و انگیزش پیشرفت دانشجویان دانشگاه پیام‌نور. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴(۱۳)، ۹۳-۸۵.

<https://doi.org/20.1001.1.23456523.1395.4.13.7.3>

سبزیکار بیگدلی، فهیمه (۱۴۰۰). اثربخشی مداخله سرمایه روانشناختی بر خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای فراشناختی خواندن دانش‌آموزان تیزهوش دختر متوسطه دوم شهر آران و بیگدل. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی*. دانشگاه پیام‌نور، واحد نطنز.

سجادی، ناهید (۱۴۰۰). بررسی نقش واسطه انگیزه پیشرفت در رابطه سرمایه‌های روانشناختی با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر مشهد. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی*. مؤسسه آموزش عالی کاویان.

سلطانی، زیبا، صادق‌محبوب، سمانه، قاسمی‌جوینه، رضا، و یوسفی، نجف. (۱۳۹۵). نقش سرمایه روانشناختی در فرسودگی تحصیلی دانشجویان. *راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)*، ۹(۲)، ۱۵۶-۱۶۲.

<https://sid.ir/paper/174244/fa>

شیخ‌لو، علی (۱۳۹۵). بررسی روابط ساختاری سرمایه روانشناختی، سرزندگی و انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر ارومیه. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره تحصیلی*، دانشگاه ارومیه.

<https://ganj.irandoc.ac.ir>

ضیاء‌الدینی، موحده (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش سرمایه روانشناختی بر انگیزش تحصیلی و توانمندی شناختی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی*. دانشگاه شهید باهنر کرمان.

<https://elmnet.ir/article/11169744-7841/>

غلامی‌پور، مژگان؛ توحیدی، افسانه و عسکر زاده، قاسم (۱۳۹۸). امیدواری تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و انگیزه تحصیلی با نقش میانجی خوش‌بینی تحصیلی در دانشجویان دختر متأهل. *مجله آموزش علوم انتظامی*، ۷(۲۴)، ۱۷۲-۱۴۵.

<https://sid.ir/paper/524058/fa>

فتاحیان، طیبه و رومیانی، گل‌ناز (۱۳۹۷). تأثیر سرمایه روانشناختی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر دره‌شهر. *اولین همایش ملی کارآفرینی*. مشهد.

<https://civilica.com/doc/805554>

فرج‌زاده، پروین؛ نیکخواه، محمد؛ ربیعی، ابراهیم و مردانی، معصومه (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش سرمایه‌های روانشناختی با خودتنظیمی هیجانی



بر اشتیاق پایین دانشجو معلمان دختر دانشگاه فرهنگیان شهر کرد. توسعه حرفه‌ای معلم، ۵(۴)، ۸۵-۶۸.

<https://doi.org/20.1001.1.24765600.1399.5.4.4.6>

کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌اله؛ کاوسیان، جواد؛ و نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸).

رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. نوآوری‌های آموزشی، ۳۲(۱)، ۶۵-۴۶.

<https://sid.ir/paper/75451/fa>

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)، ۱۴۱۱-۱۴۲۱.

URL: <http://psychologicalscience.ir/article-1-804-fa.html>

منوچهری، اعظم. (۱۳۹۸). آزمون و مقایسه مدلی از پیشایندها و پیامدهای سرمایه

روانشناختی در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان

نامه دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی،

دانشگاه شهید چمران اهواز.

<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/c632171d3bc56da5e02939f1be17c5ae>

نعمتی، معصومه؛ بدری، رحیم؛ نعمتی، شهرزاد؛ وقره داغی، علی (۱۴۰۱). تأثیر

آموزش روانشناختی ذهنیت‌های طرحواره‌ای بر بهبود هیجان‌های

تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال‌های جسمانی و رفتاری. علوم

روانشناختی، ۲۱(۱۱۴)، ۱۱۶۳-۱۱۷۷.

<http://doi.org/10.52547/JPS.21.114.1163>

## References

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>

Avey, J., B., Reichard, R. J., Luthans, F., Mhatre, N., & Ketan, H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes. *Behaviors and Performance, 22*(2), 116-123. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>

Bakhtiarpour, S., & Saki, M. (2015). *Investigating the relationship between psychological capital and academic burnout of secondary school students in the second city of Khorramabad*. World Conference of Psychology and Educational Sciences, Law and Social Sciences at the Beginning of the Third Millennium, Shiraz, Iran. [Persian] <https://civilica.com/doc/516887>

Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology, 40*(6), 293-297. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00227-8>

Cocorada, E. (2016). Achievement emotions and performance among university students. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov, series VII. Social Sciences and Law, 9*(2), 119-128.

Dashti Daryan, E., Hashemian, K., & Abolma'ali Husseini, K. (2019). Combining the education of psychological capital and self-determination on reducing academic burnout among students. *Journal of Disability Studies, 9*, 31-31. [Persian] [dor:20.1001.1.23222840.1398.9.0.31.3](https://doi.org/10.23222840.1398.9.0.31.3)

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*, 399-405. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0254-1>

Dortaj, F., & Sohrabi, Z. (2020). The effectiveness of self-encouragement training based on Adler's theory on psychological capital and academic engagement of students. *Clinical Psychology Studies, 10*(37), 91-108. <https://doi.org/10.22054/jcps.2020.50418.2296>

Drew, C. (2019). *What is the importance of emotions in education & learning?* Available at: <https://helpfulprofessor.com/emotion-in-education>.

Fang, W., Zhng, Y., Mes, J., Chai, X. M., Fan, X. (2018). Relationships between optimism, educational environment career adaptability and career motivation in nursing undergraduates: A cross-sectional study. *NURS Education Today, 68*, 33-39. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.05.025>

Farajzadeh, P., Nekkhah, M., Rabbei, E., & Mardani, M. (2021). A comparison on the effectiveness of teaching psychological capitals and emotional self-regulation on the low academic eagerness of the female student teachers at the farhangian university of Shahr-e kord. *Teacher Professional Development, 5*(4), 65-85. [Persian] [Dor:20.1001.1.24765600.1399.5.4.4.6](https://doi.org/10.24765600.1399.5.4.4.6)

Fatahian, T., & Rumiani, G. (2017). *The effect of psychological capital on the academic motivation of female high school students in Dareh Shahr*. First National Entrepreneurship Conference, Mashhad, Iran. [Persian] <https://civilica.com/doc/805554>

- Feldman, D. B., & Kubot, M. (2015). Hope self-efficacy, optimism and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022>
- Ghodrati Isfahani, Z., & Moradi, A. (2020). Examining and comparing the effectiveness of psychological capital training and behavioral activation therapy on depression among female dormitory students. *Iranian Journal of Medical Education*, 20, 260-268. [Persian] <https://ijme.mui.ac.ir/article-1-5057-fa.html>
- Gholami por, M., Tohidi, A., Askarzadeh, GH. (2019). Academic hopefulness, academic achievement, and academic motivation with the mediation role of academic optimism among married female students. *Journal of Training in Police Sciences*, 7(1), 145-172. [Persian] <https://www.magiran.com/volume/147756>
- Goetz, T., Sticca, F., Pekrun, R., Murayama, K., & Elliot, A. J. (2016). Intraindividual relations between achievement goals and discrete achievement emotions: an experience sampling approach. *Learning and Instruction*, 41(1), 115-125. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.10.007>
- Hashemian, S. N. (2012). *Causal relationship between achievement goals and academic performance with the mediation of academic procrastination and negative academic emotions in undergraduate students of Shahid Chamran University of Ahvaz*. Thesis in The Field of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran university of Ahvaz, Ahvaz, Iran. [Persian] <https://elmnet.ir/article/10588433->
- Hazan Liran, B., & Miller, P. (2019). The role of psychological capital in Academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies*, 20(1), 51-65. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9933-3>
- Hosseini Ghomi, T., Sharifi Daramadi, P., Rezayi, S., & Dastjerdi Kazemi, M. (2023). The efficacy of education of psychological capital components on coping strategies and parent-child interaction in mothers of children with intellectual disability. *Journal of Psychological Science*. 22(124), 635-650.. [Persian] <http://doi.org/10.52547/JPS.22.124.635>
- Hosseini, T. (2015). The relationship between the components of academic emotions and the components of academic commitment in sixth grade female students of Ahvaz city. Master's thesis in educational psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz. [Persian] <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/3416af109eb6bfeda262885fef816891>
- Icecksn, T., Kaplan, O., & Slobodin, O. (2020). Dose optimism predict academic performers? Exploring the moderating roles of conscientiousness and gender. *Studies Higher Education*, 45(6), 635-647. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564257>
- Irajirad, A., & Malekzadeh, E. (2017). The effect of psychological capital Mediation by motivation on students' creativity. *Journal of Innovation and Creativity in Human Science*, 6(4), 51-70. [Persian] [https://journal.bpj.ir/article\\_531612.html?lang=fa](https://journal.bpj.ir/article_531612.html?lang=fa)
- Ismail, Nasrah M. (2015). EFL Saudi students' class emotions and their contributions to their English achievement at Taif University. *International Journal of Psychological Studies*, 7(4), 34-46. <https://doi.org/10.5539/ijps.v7n4p19>
- Jia-jun, G. (2011). *Research on a PCI model-based reform in college students' entrepreneurship education*. 2nd International conference on artificial intelligence, management science and electronic commerce (AIMSEC). <https://doi.org/10.1109/AIMSEC.2011.6010770>
- Kadivar, P., Farzad, V., Kavousian, J., & Nikdel, F. (2009). Validating the Pekrun's achievement emotion questionnaire. *Educational Innovations*, 8(4), 7-38. [Persian] [https://noavaryedu.oerp.ir/article\\_78909.html?lang=fa](https://noavaryedu.oerp.ir/article_78909.html?lang=fa)
- 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>
- Kirikkanat, B, M., & Soyer, M. K. (2018). A path analysis model pertinent to undergraduates academic success: Examining academic confidence, psychological capital and academic coping factors. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 133-150. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.1.133>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195069945.001.0001>
- Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual*

- Review of Psychology*, 44, 1-21.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, 2288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Liao, R., & Liu, Y. (2016). The impact of structural empowerment and psychological capital on competence among Chinese baccalaureate nursing students: A questionnaire survey. *Nurse Education Today*, 36, 31-36. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.07.003>
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., Magyar-Moe, J. L., Edwards, L. M., Pedrotti, J. T., Janowski, K., Turner J. L., & Pressgrove, C. (2019). Strategies for accentuating hope. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice*, 13(2), 388-404. <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch24>
- Luthans, B. C., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87(5), 253-259. <https://doi.org/10.1080/08832323.2011.609844>
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education For Business*, 87(5), 253-259. <https://doi.org/10.1080/08832323.2011.609844>
- 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., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology & Organizational Behavior*, 4, 339-348. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Manochehri, A. (2018). *Testing and comparing a model of antecedents and consequences of psychological capital in male and female students of Shahid Chamran university of Ahvaz*. Doctoral Thesis in The Field of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran university of Ahvaz, Ahvaz, Iran. [Persian] <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/c632171d3bc56da5e02939f1be17c5ae>
- Martinez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques -Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(3), 1047 - 1067. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382>
- Maulana, R., Opendakker, M. C., & Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school year. *Learning and Individual Differences*, 50, 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.019>
- Mokhtari, A., Kajbaf, M. B., & Abedi, M. (2020). The effectiveness of intervention based on psychological capital on hope, optimism, resilience, and self-efficacy among patients with depression. *Journal of Psychological Science*. 19(95), 1411-1422. [Persian] URL: <http://psychologicalscience.ir/article-1-804-fa.html>
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2016). Assessment framework and specifications (2nd Ed). *Boston College: International Association for the Evaluation Achievement*, 78, 76-82. <https://timss.bc.edu/PDF/P06Framework.pdf>
- Nemati, M., Badri, R., Nemati, S., & Gharedaghi, A. (2022). The effects of psychological education in schema modes on academic emotions the students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Psychological Science*. 21(114), 1163-1178. [Persian] <http://doi.org/10.52547/JPS.21.114.1163>
- Noviati, N. P. (2018). Psychological capital, technology and media usage, student engagement, and performance academic: Empirical study on university students. *Advanced Science Letters*, 24(7), 5389-5394. <https://doi.org/10.1166/asl.2018.11741>
- Oriol-Granadoa, X., Mendoza, M. L, Carmen-Gloria, C., Apablaza, L., & Víctor-Michel, M. (2017). the mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica* 22(1), 45-53. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280>
- Padrond, H., Qadmpour, I., Safari, Q., Bavozin, F. (2022). The effectiveness of group-based positive thinking training on academic excitement and academic optimism of national entrance exam candidates. *Journal of Education and Learning Studies*, 14(2), 29-43. [Persian] <https://doi.org/10.22099/jsli.2023.6938>

- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*. User,s Mannel, Mannel Version. [file:///C:/Users/ASUS/Downloads/2005AEQManual%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ASUS/Downloads/2005AEQManual%20(1).pdf)
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Pekrun, R., Muis, K., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2018). Emotions at school. *New York and London: Routledge*, 7, 60-75. <https://doi.org/10.4324/9781315187822>
- Polatci, S., & Akdogan, A. (2014). Psychological capital and performance: The mediating role of work family spillover and psychological well-being. *Business and Economics Research Journal*, 5(1), 88-94.
- 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>
- Rahimi, E. (2011). *The causal relationship between psychological capital and positive emotions, psychological well-being, job performance and job commitment among nurses in Shiraz hospitals*. Master's thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. [Persian] <https://ganj.irandoc.ac.ir>
- Rioli, L., Savicki, V., & Richards, J. (2012). Psychological capital as a buffer to student stress. *Psychology*, 3(12), 1202-1207. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.312A178>
- Sabzikar Bigdli, F. (2021). *The effectiveness of psychological capital intervention on academic self-efficacy and metacognitive reading strategies of gifted second-grade female secondary school students in Aran and Bigdel*. Master's Thesis in the Field of Educational Psychology, Payam Noor University, Natanz Branch, Natanz, Iran. (Persian)
- Sajjadi, N. (2021). *Investigating the mediating role of achievement motivation in the relationship between psychological capital and academic performance in high school students in Mashhad*. Master's Thesis in Educational Psychology, Kavian Institute of Higher Education, Mashhad, Iran. (Persian)
- Salanova, M., Llorens, S., Schaufeli, W. B., & Wilma, B. (2011). Yes, i can, i feel good, and i just do it!" On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology*, 60(2), 255-285. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2010.00435.x>
- Sergeant, S., & Mongrain, M. (2020). An online optimism intervention increased excitement individuals. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(2), 263-274. <https://doi.org/10.1037/a0035536>
- Shikhlo, A. (2015). *Investigating the structural relationships of psychological capital, vitality and academic motivation with academic burnout of first secondary students in Urmia city*. Master's Thesis in Academic Counseling, Urmia University, Urmia, Iran. [Persian] <https://ganj.irandoc.ac.ir>
- Soltani, Z., Sadegh Mahboob, S., Ghsemi Jobaneh, R., & Yoosefi, N. (2016). Role of psychological capital in academic burnout of students. *Educ Strategy Med Sci*, 9(2), 156-162. [Persian] <https://edcbmj.ir/article-1-989-en.html>
- Sweet, J. D., Swayze, S., & Busse, K. (2019). The relationships between psychological capital and GPA: A study of one freshmen cohort. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 19(2), 129-146. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v19i2.1448>
- Tahvilian, F., Borjali, A., Mashayekh, M., & Kraskian, A. (2021). The educational effectiveness of positive psychological capital in improving self-regulation and health-developing lifestyle in depressed adolescent girls. *Journal of Applied Family Therapy*, 2(2), 86-102. [Persian] <https://doi.org/10.22034/aftj.2021.289283.1101>
- Tetzner, J., & Becker, M. (2018). Tinnk positive? Exmining the impact of optimism on academic acheivement in early adolescents. *Journal of Personality*, 86(2), 283-295. <https://doi.org/10.1111/jopy.12312>
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. B., Mitchell, R. M., & Moore, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatort factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175. <https://doi.org/10.1108/09578231311304689>
- Wen, M. L. Y., & Lin, D. Y. C. (2014). Does psychological capital combat learning and adaptive stress of college freshmen. *Journal of Studies in*

*Education*, 4(1), 25-42.

<https://doi.org/10.5296/jse.v4i1.4684>

Zare, H. (1970). The effect of cognitive training of hope enhancing on optimism and achievement motivation of students in Payame Noor university. *Research in School and Virtual Learning*, 4(13), 85-93. [Persian]

[Dor:20.1001.1.23456523.1395.4.13.7.3](https://doi.org/10.23456523.1395.4.13.7.3)

Ziaaldini, M. (2016). *The effectiveness of psychological capital training on academic motivation and cognitive ability*. Master's Thesis in Educational Psychology, Kerman Shahid Bahonar University, Kerman, Iran. [Persian]

<https://elmnet.ir/article/11169744-7841/>