



Effectiveness of the positive psychology-based psychological capital education program on student academic resilience

Farshid Ebrahimi¹ , Keyvan Kakabaraei²

1. Postdoctoral Student in Psychology, Department of Psychology, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran. E-mail: Farshid.ebrahimi67@gmail.com

2. Professor, Department of Psychology, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran. E-mail: Keivan@iauksh.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article history:
Received 19 July 2024
Received in revised form
15 August 2024
Accepted 21 September
2024
Published Online 22
October 2024

Keywords:
psychological capital
education program based
on the psychology of
positivism,
academic resilience,
students

ABSTRACT

Background: Psychological capital is one of the new concepts that has been introduced in positive psychology and can play an important role in increasing people's ability in various aspects of life, especially in the field of resilience and various dimensions of resilience.

Aims: This study aimed to investigate the effectiveness of a psychological capital training program based on positive psychology on students' academic resilience.

Methods: The research method was quasi-experimental with a pre-test, post-test, and 2-month follow-up with a control group. The statistical population of the study consisted of all first and second-grade high school students in Kermanshah in the academic year 2023-2024. The research sample consisted of 26 high school students in Kermanshah who were selected by random sampling method and randomly assigned to two experimental and control groups (13 people in each group). The students answered the Academic Resilience Questionnaire in three situations: pre-test, post-test, and 2-month intervals (Samuels, 2004). The experimental group received psychological capital training based on the educational model of Luthans and Yousef (2004) in 12 sessions of 90 minutes and the control group did not receive any intervention during the training period. To analyze the data, repeated measure analysis of variance using SPSS software. 25.

Results: The results of repeated measure analysis of variance showed that there is a difference between the scores of Pre-test and post-test (intervention effect) and pre-test and follow-up (time effect) in the variable of academic resilience and its components ($P < 0.05$). There is no significant difference between the mean scores of the post-test and follow-up (stability of the intervention) in the variable of academic resilience and its components. In other words, the stability of the intervention has been maintained over time.

Conclusion: Based on the findings of the study, it can be concluded that the psychological capital education program based on positive psychology has been effective in increasing academic resilience and this treatment can be used to increase student academic resilience.

Citation: Ebrahimi, F., & Kakabaraei, K. (2024). Effectiveness of the positive psychology-based psychological capital education program on student academic resilience. *Journal of Psychological Science*, 23(140), 163-181. [10.52547/JPS.23.140.163](https://doi.org/10.52547/JPS.23.140.163)

Journal of Psychological Science, Vol. 23, No. 140, 2024

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.23.140.163](https://doi.org/10.52547/JPS.23.140.163)



✉ **Corresponding Author:** Keyvan Kakabaraei, Professor, Professor, Department of Psychology, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.
E-mail: Keivan@iauksh.ac.ir, Tel: (+98) 9122257860

Extended Abstract

Introduction

Students have a special role and place as the main pillar of the country's education system in achieving the goals of the education system (Alainati, 2024). One of the most important factors in the development or academic failure of students is the attention to psychological, personality, and academic issues during adolescence (Jiang et al., 2022). Research on resilience has grown rapidly since the last decade, particularly in developmental psychology, family psychology, counseling, rehabilitation, and clinical psychology. Resilience has been conceptualized as an individual characteristic, and the term resiliency has been used to refer to good, stable, and consistent adaption under challenging conditions (Jowkar et al., 2014). Research has shown that in the field of health, especially the study of people in the face of adverse situations, attention to academic resilience is important (Yang and Wang, 2022). Academic resilience refers to students' capacity to perform highly despite a disadvantaged background. Although most studies using international large-scale assessment (ILSA) data defined academic resilience with two criteria, student background, and achievement, their conceptualizations and operationalizations varied substantially (Ye et al., 2021)..

According to Alva (1991), students with academic resilience, even with the presence of stressful events and conditions that can put them at risk of poor performance and ultimately in a position to abandon school, high motivation and performance they're good (Radhamani, & Kalaivani, 2021). The results of Lee et al. research (2023) show that psychological capital as a personal resource regulates students' behaviors and thoughts, engages them in academic activities, and leads to increased academic resilience. The term "psychological capital" refers to a source of personality traits that includes four important components: hope, self-efficacy, optimism, and resilience (Luthans et al., 2007). There are several methods by which sources of psychological capital can increase academic performance. Firstly, students with a positive outlook and optimistic assessment of

their success are more eager to apply the necessary perseverance and effort to achieve their goals. In addition, students who believe in their abilities (self-efficacy) and are committed to success are more prone to demonstrating intent and responsibility, which leads to an increase in academic achievement (Carmona-Halletti et al., 2019; Sharma et al., 2022). PsyCap is defined as "an individual's positive psychological state of development and is characterized by: (1) having confidence (self-efficacy) to take on and put in the necessary effort to succeed at challenging tasks; (2) making a positive attribution (optimism) about succeeding now and in the future; (3) persevering toward goals, and when necessary, redirecting paths to goals (hope) in order to succeed; and (4) when beset by problems and adversity, sustaining and bouncing back and even beyond (resiliency) to attain success" (Luthans F., Youssef, 2007; Da et al, 2020) (p. 3). It has been argued that these four elements have a synergistic effect and have more influence when combined than separate, which indicates that PsyCap, as a core construct, is better than any of its individual components at predicting outcome variables (Luthans et al, 2007).

Second, students with high psychological capital are more willing to diversify concepts and tactics to overcome obstacles and recover from failures. By maintaining a positive mindset, these students have access to a wide variety of resources and can expand their perspectives, physical resources, social resources, and psychological resources that can increase their performance (Wang et al., 2021). As a result, while each component predicts significant academic outcomes separately when all four elements combine to form psychological capital, they have a synergistic effect that has a greater impact on performance than any variable alone (Luthans et al., 2007). Based on the evidence, it seems that strengthening and empowering students through their psychological capital training can affect their academic validation, so the researcher intends to first focus on the effectiveness of the program. The psychological capital based on positive psychology and the answer to this question is the psychological

capital training program based on positive psychology effective in academic resilience.

Method

Research method of experimental type with research design of pre-test type. The statistical community of the present study is all students of the first and second Secondary Schools who were studying in schools in Kermanshah province in the academic year 1403-1402. Through targeted sampling, 30 students who qualified were randomly assigned to two Test and certificate groups (15 test and 15 witness groups). Taking into account the criteria for entry, including the absence of a history of psychological and psychological illness, a history of hospitalization (through clinical interviews and medical records), the age of the subjects at least 13 and at most 17 years, and the informed consent of parents and students and the criteria for withdrawal from the study, the absence of intervention sessions of more than two sessions, the unwillingness to continue attending intervention sessions, the absence of more than 2 sessions in training. It should be noted that two sessions of absence from meetings were considered exit criteria, and the data of the subjects whose absence was two or more sessions was excluded from the research process. Due to the drop in Tests, data from 13 people for each group was eventually analyzed statistically. After the random order, the training sessions were conducted in groups, the number of 12 sessions of the group program of the psychological capital-based

intervention model based on positive psychology was based on the Luthanz & Youssef protocol (2004) and was applied to the test group subjects on a weekly schedule for 90 minutes each week. In the last therapy session, the academic resumption questionnaire was completed by both groups. The follow-up of the treatment was carried out two months after the treatment and the Test team and the certificate of the questionnaire were completed again. Descriptive statistical methods (mean and standard deviation) and inferential methods (repeated measurement variance analysis) were used to analyze the research data.

Results

The present study involved 26 students (13 knowledgeable in the test group and 13 students in the witness Group). The average age of the students in the test group was 66.14 years and in the witness group was 93.14. 9 of the test subjects were girls and 6 were boys, and in the witness group, there were 8 female and 7 male students. Descriptive findings include Mean and standard deviation. According to the results of this table, the average and standard deviation of the academic resilience of the test group in the pre-test 20.48 and 65.2, after the test 13.72 and 74.2 and in the follow-up 66.70 and 75.3. The mean and standard deviation of the control group in the pre-test were 66.48 and 10.5, in the post-test 53.50 and 76.4, and the follow-up 73.51 and 07.5 In other words, the participants of the experimental group had higher academic resilience after holding training sessions.

Table 1. Intra-and intertestable effect of variance analysis by repeated measurement of academic resilience

variables	Effect	SS	MS	F	P	Eta
Academic Resilience	Time effect	3294.15	1647.07	414.56	0.001	0.937
	Group effect	4013.34	4013.34	91.88	0.001	0.766
	Time ×group	2176.02	1088.01	273.85	0.001	0.907

The results in Table 1 show that variance analysis mixed with repetitive measurements in the academic resilience variable is significant. So, it can be said that there is a significant difference between the average

academic resilience scores in the two-test and control groups. The Bonferroni test was used to compare the measurement times, with the results presented in Table 2.

Table 2. Bonferroni test results to compare pre-test, post-test, and follow-up scores of academic resilience variables in the test group

Variable	Step		J-1	SD	P
Academic Resilience	Pre-test	Post-test	-12.90	0.421	0.001
		Follow up	-12.76	0.584	0.001
	Post-test	Follow up	0.133	0.526	1
		Pre-test	12.90	0.421	0.001

According to Table 2 data, the results showed that there is a significant difference between pre-test and post-test (intervention effect) and pre-test and follow-up (time effect) in the variable scores of academic resilience ($P < 0.001$), there is no significant difference between the mean of post-test and follow-up scores (intervention stability) in the resilience variable. In other words, the variable scores of academic resilience in the post-test and follow-up group have had a constant impact over time.

Conclusion

This study aims to evaluate the effectiveness of the psychological capital education program based on positive psychology on students' academic resilience. The results of the study showed that the psychological capital education program based on the psychology of positivism affects the academic resilience of students. This finding is consistent with the results of research by Li et al. (2023) and Liu and Hang (2022). In explaining this finding, psychological capital can be said to be positively associated with academic success (Martinez et al., 2019; Luthans & Yusuf, 2004). Resilience gives a person the power to face problems, and as a result, a person does not lose motivation to achieve goals by seeing problems and obstacles (Magnano et al., 2016). Students apply positive resources such as psychological capital to address academic challenges and improve their academic adaptability (Reza et al., 2021). When students believe in their capacity and competence to do some academic assignments and are optimistic about the outcome, they feel internally motivated to do such things. As a result, psychological capital can be used to predict the intrinsic motivation of students (Jeffrey, 2017). In addition, it has been found that psychological capital increases positive emotions, and students with high resilience perform better at school and tend to be successful students (Probate et al., 2017).

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the first author's Postdoctoral thesis in psychology at the Azad University of Kermanshah. The present study was removed by ethical principles, including obtaining written consent to participate in the research; respect for the principle of confidentiality in the research so that the names and information that identify the participants were confidential; adequate information was provided about how the research was conducted to all participants and their freedom to exit the research process.

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

Authors' contribution: The first author was the senior author, and the second was the supervisor.

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

Acknowledgments: The researchers are very grateful to the students who collaborated on the implementation of this study.



اثربخشی برنامه آموزش سرمایه‌های روانشناختی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان

فرشید ابراهیمی^۱، کیوان کاکابرای^۲

۱. دانشجوی پسادکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

۲. استاد، گروه روانشناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

مشخصات مقاله

چکیده

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۲۹

بازنگری: ۱۴۰۳/۰۵/۲۵

پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۳۱

انتشار برخط: ۱۴۰۳/۰۸/۰۱

کلیدواژه‌ها:

برنامه آموزش سرمایه‌های روانشناختی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌گرایی، تاب‌آوری تحصیلی، دانش‌آموزان

زمینه: سرمایه‌ی روانشناختی یکی از مفاهیم جدیدی است که در روان‌شناسی مثبت‌نگر مطرح شده است و می‌تواند در افزایش توانمندی

افراد در جنبه‌های مختلف زندگی به‌خصوص در زمینه‌ی انعطاف‌پذیری و ابعاد مختلف تاب‌آوری نقش مهمی داشته باشد.

هدف: این مطالعه با هدف اثربخشی برنامه آموزش سرمایه‌های روانشناختی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌گرایی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد.

روش: روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پژوهش از نوع پیش‌آزمون_پس‌آزمون و پیگیری ۲ ماهه با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول و دوم شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل دادند. نمونه پژوهش ۲۶ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول و دوم شهر کرمانشاه بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه گمارده شدند (هر گروه ۱۳ نفر). دانش‌آموزان در سه موقعیت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و با فاصله زمانی ۲ ماهه به پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی (ساموئل، ۲۰۰۴) پاسخ دادند. گروه آزمایشی آموزش سرمایه‌های روانشناختی را مبتنی بر الگوی آموزشی لوتانز و یوسف (۲۰۰۴) در ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت کردند و گروه گواه در طول دوره آموزش هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر با استفاده از نرم‌افزار SPSS 25 استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج حاصل از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد که بین نمرات درون‌گروهی پیش‌آزمون و پس‌آزمون (اثر مداخله) و پیش‌آزمون و پیگیری (اثر زمان) در متغیر تاب‌آوری تحصیلی و مؤلفه‌های آن تفاوت وجود دارد ($P \leq 0.05$)، بین میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری (ثبات مداخله) در متغیر تاب‌آوری تحصیلی و مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود ندارد. به عبارت ثبات مداخله در طی زمان حفظ شده است.

نتیجه‌گیری: براساس یافته‌های پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه آموزش سرمایه‌های روانشناختی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر بر افزایش تاب‌آوری تحصیلی مؤثر بوده و می‌توان از این روش درمانی برای افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان استفاده کرد.

استناد: ابراهیمی، فرشید؛ و کاکابرای، کیوان (۱۴۰۳). اثربخشی برنامه آموزش سرمایه‌های روانشناختی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۳، شماره ۱۴۰، ۱۶۳-۱۸۱.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۳، شماره ۱۴۰، ۱۴۰۳. DOI: [10.52547/JPS.23.140.163](https://doi.org/10.52547/JPS.23.140.163)



مقدمه

دانش‌آموزان به‌عنوان رکن اساسی نظام آموزش کشور در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند (آلانانی، ۲۰۲۴). دانش‌آموزان، ظرفیت‌های مهمی دارند که شکوفاسازی آن‌ها شرط لازم و اساسی موفقیت و توسعه جوامع امروزی است، اما وجود عوامل خطرآفرین متعدد در این مسیر، همواره آسیب‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت فردی و اجتماعی را در پی داشته است. بسیاری از دانش‌آموزان در زمان تحصیل با موقعیت‌های مشکل‌ساز اجتماعی و آموزشی در کلاس، خانه و اجتماع مواجه می‌شوند که می‌تواند به شکست آن‌ها در مدرسه منجر شود و زندگی آینده آنان را با ضعف و ناتوانی روبه‌رو کند (بانی و لام لاج، ۲۰۲۴). از عوامل مهم زمینه‌ساز در پیشرفت و یا شکست تحصیلی این دانش‌آموزان توجه به مسائل روانشناختی، شخصیتی و تحصیلی در دوران نوجوانی است (جیانگ و همکاران، ۲۰۲۲). چرا که جریان رشد طبیعی در دوران نوجوانی با رشته تغییرات شناختی، فیزیکی، عاطفی و اجتماعی همراه است و شاید نتوان نوجوانی را یافت که در طول رشد در جریان سازگاری با تغییرات فوق، دچار مشکلاتی نشود. نتیجه مستقیم این مشکلات، استرس و تعارض و به تبع آن مشکلات یادگیری و رفتاری است که نوجوان تجربه می‌کند (پپ و همکاران، ۲۰۲۲). نتایج مطالعه لی و همکاران (۲۰۲۳) با هدف مروری نظام‌مند بر ادبیات سرمایه روانشناختی مرتبط با نتایج تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه نتایج نشان داد که سرمایه روانشناختی نقش کلیدی در بهبود نتایج تحصیلی، از جمله عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، فرسودگی شغلی، سازگاری، استرس و انگیزه درونی دانش‌آموزان دارد. نتایج پژوهش یانگ و وانگ (۲۰۲۱) و هی و همکاران (۲۰۲۳) نشان داده است که در حوزه سلامت به‌ویژه مطالعه افراد در مواجهه با موقعیت‌های نامطلوب، توجه به تاب‌آوری تحصیلی^۱ حائز اهمیت است. از نظر آلو (۱۹۹۱) دانش‌آموزانی که تاب‌آوری تحصیلی دارند، حتی باوجود رویدادهای فشارزا و شرایطی که می‌تواند آن‌ها را در خطر عملکرد ضعیف و نهایتاً در موقعیت رها کردن مدرسه قرار دهد، انگیزه بالا و عملکرد خوبی دارند (رادهمانی و کلایوانی، ۲۰۲۱). اصولاً چارچوب تاب‌آوری تحصیلی با دیدگاه‌های سنتی متفاوت است؛ چرا که به‌جای تمرکز بر عوامل مؤثر بر

ناکامی دانش‌آموزان، نگاه‌ها را به این معطوف می‌کند که دانش‌آموزان چگونه می‌توانند در شرایط سخت به موفقیت دست یابند (ترکاشوند و همکاران، ۲۰۲۲). این هرگز به معنای رها کردن دانش‌آموزان مسئله‌دار و تمرکز بر دانش‌آموزان با عملکرد بهتر نیست، بلکه می‌توان با تمرکز بر تاب‌آوری و تلاش برای ایجاد و ترویج آن و فراهم کردن بسترهای لازم برای تربیت دانش‌آموزان تاب‌آور، اقدامات مفیدتری در مسیر توسعه جامعه آموزش‌محور امروزی انجام داد (خلف، ۲۰۱۴). نتایج پژوهش عبدالرضا پور و همکاران (۲۰۲۳) نشان داد که خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، کنترل، اضطراب پایین، پشتکار و تلاش از جمله متغیرهای مهم پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان هستند. نتایج پژوهش لی و همکاران (۲۰۲۳) نشان می‌دهد که سرمایه‌های روانشناختی به‌عنوان یک منبع شخصی رفتارها و افکار دانش‌آموزان را تنظیم می‌کند، آن‌ها را در فعالیت‌های علمی درگیر می‌کند و منجر به افزایش تاب‌آوری تحصیلی می‌شود. نتایج پژوهش‌ها همچنین نشان می‌دهد که سرمایه روانشناختی توان پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، خستگی، استرس، مشارکت در یادگیری و انگیزه را در محیط‌های تحصیلی دارند (لوتاز و همکاران، ۲۰۱۹؛ داتو و والدز، ۲۰۱۹؛ بشارتی پور و همکاران، ۱۴۰۳؛ ازبک پور و همکاران، ۱۴۰۲).

سرمایه روانشناختی که فراتر از سرمایه انسانی و اجتماعی است، ممکن است یکی از محبوب‌ترین رفتارهای سازمانی مثبت در هر دو حوزه علمی و عملی باشد و شامل چهار عنصر خودکارآمدی، خوش‌بینی، امید و تاب‌آوری است. مدل مداخله سرمایه‌های روانشناختی^۲ یا (PCI) یک مدل مداخله‌ای است که بر رشد و پرورش مؤلفه‌های مثبت تأکید دارد (دا و همکاران، ۲۰۲۰). اصطلاح سرمایه روانشناختی منبعی برای ویژگی‌های شخصیتی اطلاق می‌شود که شامل چهار مؤلفه مهم امید، خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری است (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷). سرمایه روانشناختی یک وضعیت رشد روانشناختی مثبت در یک فرد با مشخصه‌های از (۱) داشتن اعتمادبه‌نفس (خودکارآمدی) برای به عهده گرفتن و انجام تلاش لازم برای موفقیت در وظایف چالش‌برانگیز؛ (۲) انتساب مثبت (خوش‌بینی) به موفقیت در حال و آیند، (۳) استقامت و پایداری در رسیدن به اهداف، تغییر مسیرهای رسیدن به اهداف (امید) در صورت لزوم برای

1. academic resilience

2. Capital Intervention Psychological

رسیدن به موفقیت؛ و (۴) پایداری و توان بازگشت به عقب و حتی فراتر از آن (تاب‌آوری) درست زمانی که گرفتار مشکلات و ناملایمات شده باشد در جهت رسیدن به موفقیت تعریف شده است (لوتانز و یوسف، ۲۰۰۷؛ دا و همکاران، ۲۰۲۰). استدلال می‌شود که این چهار عنصر اثر هم افزایی دارند و در صورت ترکیب، تأثیر بیشتری از حالت‌های مجزا دارند، که نشان می‌دهد سرمایه روانشناختی به عنوان یک ساختار اصلی، بهتر از هر یک از اجزای فردی آن می‌تواند پیامدهای بهتری را پیش‌بینی کند (دا و همکاران، ۲۰۲۰). هر عنصر از سرمایه روانشناختی بر درک فرد از اهداف خود و زندگی تأثیر می‌گذارد. امید با توانایی کشف و به‌طور مؤثر استفاده از ابزار برای دستیابی به اهداف شخصی همراه است (اسنایدر و همکاران، ۲۰۰۲). مؤلفه دوم سرمایه روانشناختی، طبق نظریه شناختی اجتماعی، خودکارآمدی، اعتماد به نفس فرد در مهارت‌های خود برای انجام یک کار یا کار در یک بخش است (بندورا، ۱۹۸۲). تحقیقات قبلی نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که سطح خودکفایی تحصیلی بالایی دارند، نمرات بالایی را در دوره‌های خود نشان می‌دهند و در امتحانات استاندارد نمرات بالایی را به دست می‌آورند (حیات و همکاران، ۲۰۲۰). تاب‌آوری سومین جزء سرمایه روانشناختی است. تاب‌آوری سازگاری مثبت فرد با شرایط چالش‌برانگیز و مقاومت در برابر همه انواع استرس در وجود او است (ماستن، ۲۰۰۱). خوش‌بینی فردی در مورد آینده چهارمین جزء سرمایه روانشناختی است. نگاه مثبت به زندگی، استقامت را در غلبه بر موانع تشویق می‌کند. این دیدگاه از این باور سرچشمه می‌گیرد که چالش‌های زندگی قابل غلبه است زیرا علل آن‌ها ثابت نیست و می‌تواند تغییر کند (کارور و همکاران، ۲۰۱۰). از آنجا که شکست‌های تحصیلی شرایط قابل تغییر هستند، دانش‌آموزان خوش‌بین معتقدند که می‌توان آن‌ها را در زمینه تحصیلی به حداقل رساند (اسیکسون و همکاران، ۲۰۲۰). روش‌های متعددی وجود دارد که در آن منابع سرمایه روانشناختی می‌توانند عملکرد تحصیلی را افزایش دهند. اولاً، دانش‌آموزان با چشم‌انداز مثبت و ارزیابی خوش‌بینانه از موفقیت خود مشتاق‌ترند تا پشتکار و کوشش لازم را برای دستیابی به اهداف خود به کار گیرند. علاوه بر این، دانش‌آموزانی که به توانایی‌های خود (خودکارآمدی) اعتقاد دارند و متعهد به موفقیت هستند، بیشتر مستعد نشان دادن قصد و مسئولیت هستند، که منجر به افزایش دستاوردهای تحصیلی می‌شود (کارمونا-هالتی و همکاران، ۲۰۱۹؛ شارما و همکاران،

۲۰۲۲). دوم، دانش‌آموزانی که دارای سرمایه روانشناختی بالا هستند تمایل بیشتری به ایجاد تنوع مفاهیم و تاکتیک‌ها برای غلبه بر موانع و بهبود از شکست‌ها دارند. با حفظ یک ذهنیت مثبت، این دانش‌آموزان به منابع متنوعی دسترسی دارند و می‌توانند دیدگاه‌ها، منابع فیزیکی، منابع اجتماعی و منابع روانشناختی خود را که می‌تواند عملکرد آن‌ها را افزایش دهد، گسترش دهند (وانگ و همکاران، ۲۰۲۱). در نتیجه، درحالی که هر جزء نتایج تحصیلی قابل توجهی را به‌طور جداگانه پیش‌بینی می‌کند، زمانی که هر چهار عنصر با هم ترکیب می‌شوند تا سرمایه روانشناختی را تشکیل دهند، آن‌ها اثر هم‌افزایی دارند که تأثیر بیشتری بر عملکرد نسبت به هر متغیر به‌تنهایی دارد (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷). نتایج مطالعه تحویلیان و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با هدف اثربخشی آموزشی سرمایه روانشناختی مثبت‌گرا بر خودتنظیمی و سبک زندگی توسعه‌دهنده سلامت در دختران نوجوان افسرده نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش سرمایه روانشناختی مثبت‌گرا بر سبک زندگی ارتقا‌دهنده سلامت، سازمان‌دهی، فعالیت نظم‌دهی، راهبردهای شناختی و خودتنظیمی تحصیلی دختران نوجوان افسرده مؤثر است؛ و این تأثیر در مرحله پیگیری پایدار بود. با توجه به اینکه در رویکردهای نوین روانشناسی بیشتر به دنبال ادغام روانشناسی مثبت و مؤلفه‌های آن با سایر رویکردها هستند این روش آموزشی، اثربخشی آن به‌صورت مستقیم بر بهبود تاب‌آوری تحصیلی کمتر مورد توجه قرار گرفته است و اکثر مطالعات صورت گرفته اثربخشی این آموزش را در رفتار سازمانی و سازمان‌ها مورد توجه قرار داده‌اند؛ و از آنجا که برای پی بردن میزان تغییر و ثبات یک روش آموزشی و رسیدن به یک الگوی آموزشی جامع و یکپارچه از رویکردهای مختلف روانشناختی در متغیرهای موردبررسی نیاز به مطالعات متعدد است ضرورت انجام این مطالعه در یک گروه از دانش‌آموزان مقطع متوسطه قابل توجه است و از آنجای که یکی از ابعاد سرمایه روانشناختی تاب‌آوری است اثربخشی آن بر زیرساختارهای خود به‌خصوص اینکه تاب‌آوری دارای ابعاد مختلفی است (تاب‌آوری فردی، اجتماعی، روانشناختی، تحصیلی، اقتصادی) تا سهم تغییرات ناشی از آموزش مشخص شود لذا انجام این مطالعه ضمن آگاهی و بینش در خصوص تغییرات ناشی از مداخله به پژوهشگران در خصوص مداخلاتی که با یک دیدگاه غیر آسیب‌شناسی می‌تواند تغییرات چندبعدی ایجاد کنند یک آگاهی مضاعف بدهد. از

سوی دیگر، کاربرد روش مثبت‌نگری در روان‌درمانی گویای این واقعیت است که مداخله مبتنی بر سرمایه‌های روانشناختی تقویت برداشت‌های مثبت شخصی می‌تواند به افزایش توصیف‌های مثبت فرد از خود بیانجامد و مراجعین از اعتماد به نفس بیشتری برخوردار شوند و بهتر بتواند با چالش‌های تحصیلی کنار بیایند (ویرگا و همکاران، ۲۰۲۲). لذا، برای اینکه دانش‌آموزان از روحیه مثبت‌نگرانه درباره خود، دیگران و آینده برخوردار شوند، بهتر با چالش‌های اجتماعی، اقتصادی و تحصیلی کنار بیایند و خود را مفید و اثربخش و کارآمد بدانند و بتوانند زندگی خود را با اندیشه‌ای روشن، دیدی واقع‌بینانه‌تر و با اطمینان سپری کنند، نیاز به مداخله و آموزش بیش از هر زمان دیگری برای آنان احساس می‌شود تا آن‌ها به امید و انگیزه‌ای بیش‌تر بدهد که نه تنها با مشکلات تحصیلی بلکه با یک نگاه خوش‌بینانه به همراه تاب‌آوری تحصیلی و خودتنظیمی در برابر مشکلات متعدد ناشی از دوران تحصیل بتوانند از راهبردهای مقابله‌ای مسئله محور استفاده کنند. نکات گفته شده همگی تأکیدی بر ضرورت بررسی این موضوع است. لذا این پژوهش درصدد پاسخگویی به این سؤال خواهد بود که آیا برنامه آموزش سرمایه‌های روانشناختی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌گرایی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش نوع نیمه آزمایشی از سری طرح‌های پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول و دوم شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ که در مدارس مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. نمونه پژوهش ۳۰ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول و دوم شهر کرمانشاه بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه گمارده شدند (۱۵ نفر به گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه گواه). بدین صورت که پس از کسب مجوزهای لازم از آموزش و پرورش شهر کرمانشاه با رعایت موازین اخلاقی از بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه

اول و دوم از بین دانش‌آموزانی که نمرات کمتر از ۵۰ در پرسشنامه تاب-آوری تحصیلی سامونلز (۲۰۰۴) به دست آوردند بابا در نظر گرفتن ملاک‌های ورود شامل عدم وجود سابقه بیماری روانشناختی و جسمانی، سابقه بستری در بیمارستان (از طریق مصاحبه بالینی و بررسی پرونده الکترونیکی مشاور)، سن شرکت‌کنندگان حداقل ۱۳ و حداکثر ۱۷ سال و رضایت آگاهانه والدین و دانش‌آموزان و ملاک‌های خروج، عدم حضور در جلسات و غیبت بیش از ۲ جلسه در آموزش ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی و در گروه‌های آزمایشی و گواه گمارده شدند. لازم به ذکر است که حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار G*Power با توجه به تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای مقایسه درون و بین گروهی، در نظر گرفتن اندازه اثر ۰/۴۰، سطح معنی‌داری آزمون ۰/۰۵، احتمال رد فرض صفر ۰/۰۹۵، تعداد گروه ۲ و تعداد متغیر وابسته (تاب‌آوری تحصیلی) ۲۴ نفر برآورد شد. در این پژوهش در جهت افزایش اعتبار بیرونی و قابلیت تعمیم نتایج برای هر گروه ۱۵ نفر در نظر گرفته شد ولی در طی اجرای برنامه آموزشی از هر گروه ۳ نفر ریزش اتفاق افتاد و در نهایت تحلیل بر روی ۱۳ نفر انجام شد.

ب) ابزار

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی^۱ (ARI): مقیاس تاب‌آوری تحصیلی توسط سامونلز در سال ۲۰۰۴ ساخته شد و در دو مطالعه مناسب بودن آن تأیید شد. سپس با توسعه مقیاس تاب‌آوری تحصیلی مطالعه در سال ۲۰۰۹ با همکاری و به چاپ رسید. نسخه اصلی این پرسشنامه ۴۰ سؤال را شامل می‌شود. سؤالات پرسشنامه از حوزه‌های مرتبط با موفقیت تحصیلی نظیر خلق و خو^۲، روابط اجتماعی^۳، روابط خانوادگی^۴ و انگیزش پیشرفت^۵ طراحی شدند. فرم اولیه پرسشنامه دارای ۶۷ سؤال بود که از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا میزان تاب‌آوری خود را بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی کنند. در مطالعه مقدماتی سامونلز (۲۰۰۹) ۳۱۵ دانشجو (۱۹۶ زن) شرکت داشتند بعد از تحلیل سؤالات ۴۰ سؤال به عنوان سؤال مناسب انتخاب شدند. آلفای کرونباخ برای ۴۰ سؤال ۰/۸۹ به دست آمد. به منظور بررسی روایی پیش‌بین

4. family relations

5. achievement motivation

1. Academic Resilience Inventory (ARI)

2. temperament

3. social/community relations

خرده مقیاس نشانگر تاب‌آوری تحصیلی وی در آن خرده مقیاس است و برعکس. در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ $0/90$ محاسبه شد.

ج) روش اجرا

پس از گمارش تصادفی جلسات آموزشی به صورت گروهی انجام شد، تعداد ۱۲ جلسه برنامه گروهی مدل مداخله مبتنی بر سرمایه روانشناختی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌گرا براساس پروتکل لوتانز و یوسف (۲۰۰۴) تنظیم شده است و به صورت برنامه هفتگی و هر هفته به مدت ۹۰ دقیقه بر روی شرکت‌کنندگان گروه آزمایش اعمال شد. آموزش سرمایه روانشناختی یک برنامه استاندارد ۱۲ جلسه‌ای است که هفته‌ای یک‌بار و هر جلسه ۹۰ دقیقه بر طبق راهنمای آموزش سرمایه روانشناختی لوتانز و یوسف (۲۰۰۴) برگزار می‌شود. به شرکت‌کنندگان در این برنامه، آموزش داده می‌شود تا مهارت‌های (قهرمان)^۴ (امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی) را در خود توسعه دهند و با استفاده از آن بتوانند بر مشکلات زندگی خود غلبه کنند. دانش‌آموزان در سه موقعیت پیش‌آزمون، در آخرین جلسه درمانی و مجدداً پس از دو ماه به پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی پاسخ دادند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر) با استفاده از نرم‌افزار SPSS.25 استفاده شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۲۶ دانش‌آموزان شرکت داشتند (۱۳) دانش در گروه آزمایش و ۱۳ دانش‌آموز در گروه گواه. میانگین سنی دانش‌آموزان گروه آزمایش و ۱۴/۶۶ سال و در گروه گواه ۱۴/۹۳ بود. ۹ نفر از آزمودنی‌های گروه آزمایش دختر و ۶ نفر پسر بوده‌اند و در گروه گواه نیز ۸ دانش‌آموز دختر و ۷ دانش‌آموز پسر شرکت داشتند. جدول زیر میانگین و انحراف معیار متغیر تاب‌آوری تحصیلی و مؤلفه‌های آن را نشان می‌دهد.

پرسشنامه، مطالعه دوم بر روی نمونه جدیدی از دانشجویان شامل ۲۷۲ نفر (۱۸۵ زن) انجام شد. در این مطالعه پرسشنامه توانایی‌های شناختی سه‌بخشی^۱ استرنبرگ (۱۹۹۳)، پرسشنامه پنج عاملی شخصیت گلدبرگ (۱۹۹۰)، پرسشنامه خود انگیزشی^۲ دشمن و همکاران (۱۹۸۰) و پرسشنامه مطلوبیت اجتماعی^۳ کرون و مارلو (۱۹۶۴) به کار رفت. نتایج تحلیل رگرسیون خطی همگی معنادار بودند، مهم‌تر اینکه وزن رگرسیون استاندارد نمرات تاب‌آوری تحصیلی ($\beta = 0/24$) معنادار بود. در ایران، این پرسشنامه توسط سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) هنجاریابی شد. در هنجار ایرانی تعداد سؤالات این پرسشنامه به ۲۹ سؤال تقلیل یافته است. در پژوهش آن‌ها برای این پرسشنامه سه عامل با عناوین مهارت‌های ارتباطی (سؤالات ۶، ۹، ۱۴، ۱۶، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۳۳، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۹ و ۴۰)، جهت‌گیری آینده، (سؤالات ۵، ۸، ۱۲، ۱۷، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹ و ۳۴) و مسئله محور/ مثبت‌نگر (سؤالات ۱، ۲، ۳، ۱۳، ۳۰ و ۳۱) تأیید شدند. پایایی و روایی ابزار سامونلز (۲۰۰۴) پایایی نسخه ۴۰ سؤالی این پرسشنامه را محاسبه نمود. وی جهت برآورد این پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده کرد و ضریب آلفای کرونباخ آن را در حدود $0/89$ برآورد نمود. همچنین روایی سازه این پرسشنامه نیز در پژوهش وی مطلوب ارزیابی شد. در ایران سلطان‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی مشخصات روان‌سنجی این پرسشنامه پرداختند. آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ را برای عامل‌های این پرسشنامه در نمونه دانش‌آموزی بین $0/63$ تا $0/77$ و در نمونه دانشجویی بین $0/62$ تا $0/76$ به دست آوردند. همچنین برای دستیابی به ساختار سه عاملی تحلیل مؤلفه‌های اصلی با روش چرخش واریماکس انجام شد. ۱۱ سؤال به علت بار عاملی کمتر از $0/3$ و یا به دلیل بار معنادار و مساوی بر روی بیش از یک عامل حذف شدند و در نهایت تحلیل بر روی ۲۹ سؤال باقی‌مانده انجام شد. این پرسشنامه دارای ۳ خرده مقیاس زیر است: در این پرسشنامه بالاترین نمره‌ای که فرد می‌تواند اخذ نماید ۱۴۵ و پایین‌ترین نمره ۲۹ است. نمره بالا در این پرسشنامه نشانگر تاب‌آوری تحصیلی بالا و نمره پایین نشان‌دهنده تاب‌آوری تحصیلی پایین فرد است. وضعیت تاب‌آوری تحصیلی فرد در هر یک از خرده مقیاس‌های این آزمون نیز با محاسبه نمرات سؤالات هر یک از خرده مقیاس‌ها به دست می‌آید. نمره بالا در هر

³. social desirability

⁴. Hope, Efficacy Resilience, Optimism

¹. Sternberg Triarchic Abilities

². self-motivation

جدول ۱. شرح جلسات آموزش سرمایه روانشناختی و درمان مثبت‌گرا (لوتانز و یوسف، ۲۰۰۴)

عنوان جلسه	هدف	محتوا	تکلیف
جلسه اول	معرفی اعضا، بیان قوانین جلسات مثل: احترام به یکدیگر، گوش دادن، رازداری، حضور منظم در جلسات، بیان اهداف جلسات	ابتدا آموزش‌دهنده خود را معرفی می‌کند و سپس قوانین گروه را مشخص می‌کند و پس از آن اهداف جلسات و طول هر جلسه و چگونگی برگزاری جلسات را بیان می‌کند و در پایان از شرکت‌کنندگان می‌خواهد خود را به‌طور کامل معرفی کنند و به قوانین گروه پایبند بمانند. برقراری ارتباط و ارزیابی اولیه، معرفی اعضا، بیان قواعد گروه از جمله رازداری، احترام، گوش دادن و...، بستن قرارداد درمانی، شناخت مشکل فعلی مراجع، تعریف سرمایه‌ی روانشناختی برای دانش آموزان، توضیح کلی ۴ مؤلفه سرمایه روانشناختی (امیدواری، تاب‌آوری، خودکارآمدی، خوش‌بینی)	از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود در منزل یک‌بار دیگر به‌مرور قوانین بپردازند و اگر موافق هستند تعهدنامه در خصوص پایبندی به قوانین را پر و امضاء کنند و آن را در جلسه بعدی بیاورند.
جلسه دوم	معرفی تاب‌آوری و سازه‌های سرمایه‌های روانشناختی	بررسی گروه، اهداف گروه و انتظارات از گروه، تعریف تاب‌آوری، آشنایی با عوارض تاب‌آوری، تشریح نقش خودکارآمدی در فرایند کنترل اضطراب، محدودیت‌های ناشی از تاب‌آوری، بیرون کشیدن تجارب به‌عنوان یک جایگزین، شرح تفاوت آن با اعمال قبلی، معرفی اشتیاق، معرفی ذهن آگاهی و نقش آن در انتخاب‌های عامدانه	از اعضا خواسته شد در طول این هفته در موقعیت‌های واقعی زندگی با انجام فعالیت‌هایی از جمله ورزش‌های روزانه و مدیتیشن از میزان استرس خویش کاهش داده و تاب‌آوری را ارتقا دهند...
جلسه سوم	امیدواری	توسعه‌ی امیدواری، تعریف امیدواری و اجزای آن، تعریف هدف کاری چالش‌انگیز: تسهیلگرها ذکر یک نمونه، فرایند تعیین هدف را به شرکت‌کنندگان نشان داد. هدف مذکور باید از معیارهای خاصی پیروی می‌کرد که عبارت بودند از: مهم بودن از نظر فرد، چالش‌انگیزی، مرتبط با کار و شغل فرد بودن، قابل دسترسی بودن و قابلیت اندازه‌گیری، ایجاد اهداف تحصیلی چالش‌انگیز	توضیح ۱ استعاره‌های مهم (لجن درون لیوان) استعاره انسان درون یک چاله استعاره جوی ولگرد
جلسه چهارم	یادگیری جانشینی یا الگوسازی	مروری بر جلسه‌ی قبل، در ابتدای جلسه، مفاهیم گذشته یادآوری شده و اهداف شرکت‌کنندگان بررسی شد. توضیح مدیریت غاها، اجرای تکنیک گام‌به‌گام، یادگیری جانشینی یا الگوسازی: این مثال‌ها از طریق یادگیری جانشینی و مشاهده‌ی نمونه‌هایی از همکاران در شرایط مشابه، اثر خود را بر انگیزش اعضا اعمال می‌کنند.	از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا نمونه‌هایی از تعیین هدف و خرد کردن آن را که در شرایط شغلی برایشان رخ داده بود برای اعضای گروه‌ها شرح دهند.
جلسه پنجم	پذیرش تاب‌آوری	استعاره: ناراحتی تمیز در مقابل ناراحتی کثیف، اشتیاق و پذیرش. استعاره سکه دو رو، توسعه‌ی امیدواری (برنامه‌ریزی برای رسیدن به هدف): شناسایی راه‌های رسیدن به هدف و برآورد موانع احتمالی در مسیر رسیدن به اهداف و یافتن راه‌های جدید و چندانگانه برای عبور از موانع، استعاره: اسکرپیت غرولند (رامبل).	تکلیف در جهت آگاهی از احساسات و تفکرات خود، تمرین مدیتیشن و ذهن‌بازی، تمرینات تنفسی و حفظ ارتباطات اجتماعی به اعضا داده شد.
جلسه ششم	پرداختن به مبحث درک انگیزه‌ها	ارائه منطق شیوه‌های رفتاری، بیان هدف شیوه‌های رفتاری، ارائه راه‌هایی برای تهیه فهرست رفتار، اولویت‌بندی و مشخصات مشکل‌سازترین رفتار، افزایش انگیزه برای تغییر رفتار، استعاره تغذیه ببر، کار برگ ارزش بخشیدن به زندگی سالم، گام روبره‌جولو: حرکت در مسیری که هفته بعدی پی گرفته می‌شود، تمرین ذهن آگاهی: پیاده‌روی توأم با ذهن آگاهی، یادداشت روزانه سبک زندگی	پخش کلیپ بهترین شما، دادن جزوه جلسه پنجم و ارائه برگه تمرین درک انگیزه‌ها. همچنین از شرکت‌کنندگان خواسته شد موقعیت‌هایی که در طول هفته جاری به کمک درک انگیزه خانواده خود توانسته‌اند تصمیم خوبی اتخاذ نمایند یادداشت نموده و جلسه بعدی با خود بیاورند.
جلسه هفتم	شناسایی هیجانات، توسعه خودکارآمدی و توسعه‌ی خوش‌بینی	شیوه‌های رفتاری، افزایش برای تغییر رفتار، تمرین رفتارهای سالم از طریق تصویرسازی و ایفای نقش، غلبه بر موانع تغییر رفتار و ایجاد تغییرات مهم در زندگی، یادگیری جانشینی یا الگوسازی، ملاقات مجدد با ارزش‌ها، مرور تکالیف خانگی مربوط به ارزش‌ها، تعریف گسلش، گسلش چگونه به ذهن آگاهی ربط داده می‌شود، در دام افکار افتادن، قدرت افکار و زبان، خود مشاهده‌گر، توجه داشته باشید که زمانی که افکارتان را مشاهده می‌کنید، یک شما (خود) آنجاست که توجه می‌کند. ارزش‌ها و عمل متعهدانه، راندن اتوبوس	از شرکت‌کنندگان خواسته شد موقعیت‌هایی که در طول هفته جاری به کمک افکار مثبت و الهام‌بخش و انرژی مثبت توانسته‌اند تصمیم خوبی اتخاذ نمایند یادداشت نموده و جلسه بعدی با خود بیاورند.
جلسه هشتم	حل مسئله	آشنا ساختن اعضا با نقش تعیین اهداف روزانه در تحقق اهداف بزرگ و چگونگی انجام آن. استفاده از تکنیک تحلیل وقایع ناخوشایند به ناخوشایندتر به منظور ارتقای سطح خوش‌بینی. آشنایی شرکت‌کنندگان با روش‌های علمی حل مسئله و نقش کاربردی آن‌ها در افزایش سطح خودکارآمدی آشنایی بیشتر با راهبردهای اعضا به استفاده بیشتر از این راهبردها	موقعیت‌هایی که در طول هفته جاری به کمک روش راه‌حل‌های جایگزین در برخورد با مسائل شیوه جدیدی اتخاذ نموده‌اند یادداشت نموده و جلسه بعدی همراه آورند
جلسه نهم	پرورش توانمندی خاص و هیجانات مثبت	آشنا ساختن اعضا با چگونگی استفاده از گذرگاه‌های متعددی در تحقق هدف استفاده از تکنیک تحلیل وقایع ناخوشایند و تعیین پیامدهای مثبت این وقایع به منظور ارتقای سطح خوش‌بینی دعوت	به مراجعین در خصوص رشد توانمندی‌های خاص تکلیف داده شد. مراجعین برای شکل

عنوان جلسه	هدف	محتوا	تکلیف
		از فردی موفق و خودکارآمد به منظور استفاده از الگوهای عینی در افزایش سطح خودکارآمدی آشنایی بیشتر با راهبردهای غیرمستقیم یا هیجان محور و استفاده از آن‌ها در صورت لزوم و در شرایط استرس بالا	دادن رفتارهای خاص، عینی و قابل‌دستیابی به‌منظور پرورش توانمندی‌های خاص آماده شده‌اند.
جلسه دهم	تفاوت خوش‌بینی و بدبینی و مثال‌های عملی از تأثیر خوش‌بینی و بدبینی	نقش خاطرات خوب و بد برحسب نقش آن‌ها در حفظ هیجان‌های منفی بحث شد. مراجعین تشویق به بیان احساسات توأم با هیجانات منفی شدند. اثرات ماندن در حالت‌های هیجان منفی بیان می‌شود. بخشش به عنوان وسیله‌ای قدرتمندی معرفی شد که می‌تواند هیجان‌های منفی را به احساسات خنثی و حتی برای برخی افراد به هیجانات مثبت تبدیل کند.	قدردانی به عنوان تشکر بادوام مورد بحث قرار می‌گیرد، و خاطرات خوب و بد مجدداً با تأکید بر قدردانی برجسته شدند. تکلیف در جهت نوشتن خاطرات و منفی و تأکید بر نقش خاطرات مثبت بر خوش‌بینی
جلسه یازدهم	بیان مفهوم چشم اندازه به زندگی و تصاویر ترسیمی برای زندگی توأم با لذت	مرور یاد گرفته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به‌منظور افزایش سطح امید مرور یاد گرفته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به‌منظور افزایش سطح خوش‌بینی مرور یاد گرفته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به‌منظور افزایش سطح خودکارآمدی مرور یاد گرفته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به‌منظور افزایش سطح تاب‌آوری	در جهت مبحث تعهد و معنا، اهمیت هیجانات مثبت تکلیف داده شد. اهداف مرتبط به توانمندی‌های خاص مرور شدند.
جلسه دوازدهم	جمع‌بندی	مرور و جمع‌بندی جلسات قبل، جمع‌بندی و نتیجه‌گیری نهایی، تعیین زمان اجرای پس‌آزمون‌های مربوطه با فاصله یک هفته بعد از جلسه آخر و تشکر از گروه و ختم جلسات.	نهایت مرور جلسات و کاربست آن در منزل

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد نمره تاب‌آوری تحصیلی به همراه خرده مقیاس‌های آن در پیش‌آزمون، پس-آزمون و پیگیری گروه‌های آزمایش و گواه

موقعیت	متغیر	گروه آزمایش				گروه گواه			
		میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
پیش‌آزمون	پیش‌آزمون مهارت ارتباط	۱۵/۰۶	۱/۵۷	۰/۲۱۲	۰/۰۷۸	۱۶/۵۳	۲/۷۷	۰/۵۶۸	۰/۶۳۱
	پیش‌آزمون جهت‌گیری آینده	۱۴/۸۶	۱/۱۸	۰/۵۸۷	۰/۳۲۹	۱۴/۹۳	۰/۹۶۱	۰/۴۶۸	۰/۷۳۳
	پیش‌آزمون مسئله محور/مثبت نگر	۱۸/۲۶	۱/۷۰	۱/۸۹	۱/۶۷	۱۷/۲۰	۲/۶۲	۰/۸۹۲	۰/۳۲۴
	پیش‌آزمون تاب‌آوری تحصیلی	۴۸/۲۰	۲/۶۵	۰/۱۴۳	۰/۰۷۸	۴۸/۶۶	۵/۱۰	۱/۲۳	۱/۹۸
پس‌آزمون	پس‌آزمون مهارت ارتباط	۲۲/۰۰	۲/۲۳	۱/۲۹	۰/۸۷۹	۱۷/۳۳	۲/۸۷	۰/۱۳۷	۰/۶۸۹
	پس‌آزمون جهت‌گیری آینده	۲۲/۰۰	۱/۰۰	۰/۲۱۹	۰/۷۹۱	۱۵/۱۳	۱/۳۵	۰/۱۱۴	۰/۴۶۲
	پس‌آزمون مسئله محور/مثبت نگر	۲۸/۱۳	۱/۵۵	۰/۱۶۳	۰/۷۸۴	۱۸/۰۷	۳/۶۲	۰/۵۹۳	۰/۲۶۶
	پس‌آزمون تاب‌آوری تحصیلی	۷۲/۱۳	۲/۷۴	۰/۹۲۲	۰/۰۴۳	۵۰/۵۳	۴/۷۶	۰/۷۱۳	۰/۲۵۴
پیگیری	پیگیری جهت‌گیری آینده	۲۲/۱۳	۲/۰۳	۰/۵۸۹	۰/۰۷۸	۱۵/۱۳	۲/۰۶	۰/۷۱۶	۰/۳۲۵
	پیگیری مهارت ارتباط	۲۱/۸۶	۱/۵۹	۰/۲۶۵	۰/۵۲۴	۱۷/۶۰	۲/۶۶	۰/۸۷۲	۰/۷۰۲
	پیگیری مسئله محور/مثبت نگر	۲۶/۶۶	۱/۳۹	۰/۳۱۶	۰/۸۰۲	۱۹/۰۰	۲/۷۵	۰/۳۲۹	۰/۸۱۲
	پیگیری تاب‌آوری تحصیلی	۷۰/۶۶	۳/۷۵	۰/۸۲۲	۰/۴۱۳	۵۱/۷۳	۵/۰۷	۰/۵۱۳	۰/۷۱۱

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد آورده شده است. با توجه به نتایج این جدول، میانگین و انحراف استاندارد تاب‌آوری تحصیلی گروه آزمایش در پیش‌آزمون ۴۸/۲۰ و ۲/۶۵، در پس‌آزمون ۷۲/۱۳ و ۲/۷۴ و در پیگیری نیز ۷۰/۶۶ و ۳/۷۵ است. همچنین میانگین و انحراف استاندارد گروه کنترل در پیش‌آزمون ۴۸/۶۶ و ۵/۱۰، در پس‌آزمون ۵۰/۵۳ و ۴/۷۶ و در پیگیری ۵۱/۷۳ و ۵/۰۷ است. به عبارت دیگر، شرکت‌کنندگان گروه آزمایش پس از برگزاری جلسات آموزشی از تاب‌آوری تحصیلی بالاتری برخوردار بودند. آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر دارای پیش‌فرض‌هایی است لذا

پیش از انجام تحلیل، مفروضات آزمون بررسی شد. برای بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که عدم معناداری این آزمون برای متغیر تاب‌آوری تحصیلی در موقعیت پیش‌آزمون ($Z=0/912$) حاکی از رعایت این پیش‌فرض داشت ($P>0/05$). جهت بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد، که نمره F متغیر تاب‌آوری تحصیلی ($F=1/65$)، $P>0/05$ به دست آمد که عدم معناداری ($P>0/05$) نشان از برقراری این پیش‌فرض داشت. همچنین، همگن بودن ماتریس‌های واریانس-کوواریانس از مفروضات آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر است که اگر سطح معنی‌داری

بزرگ‌تر از ۰/۰۰۱ باشد، از این مفروضه تخطی نشده است. مطابق نتایج به‌دست‌آمده، سطح معنی‌داری در آزمون Box's M و مقدار F معنی‌دار نشده است (P < ۰/۰۰۱). سطح معنی‌داری به‌دست‌آمده برای متغیر تاب‌آوری تحصیلی ۰/۶۴۲ به دست آمد که سطح معنی‌داری بیشتر از ۰/۰۰۱ است و نشان از این می‌دهد که پیش‌فرض مربوط تأیید می‌شود و می‌توان گفت که ماتریس‌های واریانس کوواریانس به‌دست‌آمده همگن هستند. بررسی داده‌های پرت با استفاده از نمودار جعبه‌ای صورت گرفت که داده پرتی بین داده‌ها وجود نداشت. جهت بررسی پیش‌فرض خطی

بودن از روش نمودار پراکندگی استفاده شد. نتایج نشان داد بین متغیر تاب‌آوری تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون رابطه خطی وجود دارد. همچنین مفروضه کرویت از طریق آزمون موجلی بررسی و برای تاب‌آوری تحصیلی، نتایج آزمون موجلی ($P < ۰/۱۹۶$ ؛ $\chi^2_{(2)} = ۴۵/۶۰$)، برابر با ۰/۵۵۴ به دست آمد که نتایج حاکی از عدم برقراری این مفروضه برای متغیر تاب‌آوری تحصیلی بود و لذا بجای مقدار گرین هاوس گیسر، نتیجه آزمون هوین فلت گزارش شد. اثرات درون‌گروهی یافته‌های پژوهش در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۳. یافته‌های مربوط به آزمون اثرات درون‌گروهی چند متغیره تاب‌آوری تحصیلی

اثرات درون‌گروهی	اثرات	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	P	مجذور اتا
اثر زمان	اثر پیلاپی	۰/۹۷۳	۴۸۲/۴۳	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷۳
	لامبدای ویلکز	۰/۰۲۷	۴۸۲/۴۳	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷۳
	اثر هتلینگ	۳۵/۷۳	۴۸۲/۴۳	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷۳
	بزرگترین ریشه روی	۳۵/۷۳	۴۸۲/۴۳	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷۳
تعامل زمان × گروه	اثر پیلاپی	۰/۹۶۲	۳۴۰/۳۲	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۹۶۲
	لامبدای ویلکز	۰/۰۳۸	۳۴۰/۳۲	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۹۶۲
	اثر هتلینگ	۲۵/۲۰	۳۴۰/۳۲	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۹۶۲
	بزرگترین ریشه روی	۲۵/۲۰	۳۴۰/۳۲	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۹۶۲

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، عامل درون‌گروهی آزمودنی‌ها گروه‌های (آموزش سرمایه روانشناختی) بر تاب‌آوری تحصیلی در مرحله زمان ($F_{(۲,۲۷)} = ۴۸۲/۴۳$ ، $P < ۰/۰۰۱$) و تعامل زمان و گروه ($F_{(۲,۲۷)} = ۳۴۰/۳۲$ ، $P < ۰/۰۰۱$) معنی‌دار است. به عبارت دیگر بین آموزش سرمایه

روانشناختی و گروه گواه در نمرات تاب‌آوری تحصیلی تفاوت وجود دارد و نمرات گروه آزمایشی یک روند خطی افزایشی را در مرحله پیگیری داشته است.

جدول ۴. اثر درون و بین آزمودنی تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تاب‌آوری تحصیلی

متغیر	اثرات	مجموع مجذورات	مجموع مجذورات خطا	F	P	مجذور اتا
تاب‌آوری تحصیلی	اثر زمان	۳۲۹۴/۱۵	۱۶۴۷/۰۷	۴۱۴/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۹۳۷
	اثر گروه	۴۰۱۳/۳۴	۴۰۱۳/۳۴	۹۱/۸۸	۰/۰۰۱	۰/۷۶۶
	اثر تعاملی گروه × زمان	۲۱۷۶/۰۲	۱۰۸۸/۰۱	۲۷۳/۸۵	۰/۰۰۱	۰/۹۰۷

نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهند که تحلیل واریانس‌های با سنجش‌های تکراری مربوط به اثر زمان‌ها (از پس‌آزمون تا پیگیری) در نمره کل متغیر وابسته تاب‌آوری تحصیلی معنی‌دار می‌باشند. همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود تأثیر گروه بر نمرات تاب‌آوری تحصیلی ($F = ۹۱/۸۸$ ، $P < ۰/۰۰۱$) معنی‌دار است. تأثیر زمان به‌وسیله آزمون گرین هاوس گیسر بر روی نمرات تاب‌آوری تحصیلی با اصلاح در درجات

آزادی ($F = ۴۱۴/۵۶$ ، $P < ۰/۰۰۱$) معنی‌دار است. همچنین اثر تعامل زمان و گروه به‌وسیله آزمون گرین هاوس گیسر بر روی نمرات تاب‌آوری تحصیلی ($F = ۲۷۳/۸۵$ ، $P < ۰/۰۰۱$) معنی‌دار است. بنابراین می‌توان بیان کرد که تفاوت میانگین نمرات تاب‌آوری تحصیلی و خرده مقیاس‌های آن در زمان‌های مختلف با توجه به سطوح متغیر گروه متفاوت است.

جدول ۵. نتایج آزمون بونفرونی برای مقایسه نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیر تاب‌آوری تحصیلی در گروه آزمایش

متغیر	موقعیت	تفاوت میانگین‌ها	SD	P
تاب‌آوری تحصیلی	پس‌آزمون	-۱۲/۹۰	۰/۴۲۱	$P \leq ۰/۰۰۱$
	پیش‌آزمون	-۱۲/۷۶	۰/۵۸۴	$P \leq ۰/۰۰۱$
	پیگیری	۰/۱۳۳	۰/۵۲۶	۱
	پس‌آزمون	۱۲/۹۰	۰/۴۲۱	$P \leq ۰/۰۰۱$

بر اساس داده‌های جدول ۵، نتایج نشان داد که بین نمرات درون‌گروهی پیش‌آزمون و پس‌آزمون (اثر مداخله) و پیش‌آزمون و پیگیری (اثر زمان) در نمرات متغیر تاب‌آوری تحصیلی تفاوت وجود دارد ($P \leq ۰/۰۰۱$)، بین میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری (ثبات مداخله) در متغیر تاب‌آوری تفاوت معناداری وجود ندارد. به عبارت دیگر نمرات متغیر تاب‌آوری تحصیلی در گروه آزمایش در پس‌آزمون و پیگیری در طی زمان تأثیر ثابتی را داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر اثربخشی برنامه آموزش سرمایه‌های روانشناختی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌گرایی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان بود. نتایج پژوهش نشان داد که برنامه آموزش سرمایه‌های روانشناختی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌گرایی بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. این یافته با نتایج پژوهش‌های (دا و همکاران، ۲۰۲۰؛ لی و همکاران، ۲۰۲۳؛ لیو و هانگ، ۲۰۲۲؛ تحویلیان و همکاران، ۱۴۰۰؛ هی و همکاران، ۲۰۲۳) همخوان است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت سرمایه روانشناختی به‌طور مثبت با موفقیت تحصیلی مرتبط است (مارتینز و همکاران، ۲۰۱۹؛ لوتانس و یوسف، ۲۰۰۴). تاب‌آوری به انسان قدرت روبه‌رو شدن با مشکلات را می‌دهد و در نتیجه فرد با دیدن مشکلات و موانع، انگیزه خود را برای دستیابی به اهداف از دست نمی‌دهد (ماگنانو و همکاران، ۲۰۱۶). تاب‌آوری به عنوان توانایی بهبود سریع از سختی‌ها و حفظ پیشرفت در مواجهه با چالش‌های مداوم تعریف می‌شود (رومانو و همکاران، ۲۰۲۱). برخی از نویسندگان بر تاب‌آوری تحصیلی به عنوان یک ویژگی متمایز دانش‌آموزانی که مشکلات بزرگی را تجربه کرده‌اند، مانند شرایط اجتماعی و اقتصادی محروم یا تجربیات زندگی فاجعه‌بار تمرکز کرده‌اند (آگاسیستی و همکاران، ۲۰۱۸). باوجود این، پژوهش‌های بیشتر نشان داده است که

تاب‌آوری تحصیلی یک کیفیت کلیدی است که در همه دانش‌آموزانی که در طول مسیر تحصیلی خود مشکلات شدید را تحمل می‌کنند، شناخته شده است (آیالا و مانزانو، ۲۰۱۸). دانش‌آموزان تاب‌آور، از تسلیم شدن خودداری می‌کنند درحالی‌که هر وضعیت نامطلوب در زندگی تحصیلی آن‌ها به وجود می‌آید که منجر به یک تاریخ تحصیلی موفق می‌شود. نشان داده شده است که این ویژگی پیش‌بینی‌کننده قوی نتایج مطلوب مختلف است، از جمله رضایت از مشارکت در مدرسه و کلاس (رومانو و همکاران، ۲۰۲۱).

در تبیین دیگر این نتایج می‌توان گفت، افراد دارای سرمایه‌های روانشناختی بالا (تاب‌آوری، خوش‌بینی، امید و خودکارآمدی)، برای حل مسائل زندگی پافشاری بیشتری می‌کنند و در برابر بازخوردهای نامطلوبی که از محیط اطرافشان دریافت می‌کنند، تاب‌آوری و استقامت بیشتری دارند. در نتیجه می‌توانند سطوح بالاتری از هیجانات مثبت را بروز دهند، همچنین افراد را قادر خواهد ساخت تا با پرورش آن در خود، نسبت به تنیدگی و سایر جنبه‌های منفی که سلامت روان و سبک زندگی سلامت‌محور آن‌ها را به خطر می‌اندازد، مصون باشند (سونگ و همکاران، ۲۰۱۹). از سوی دیگر می‌توان بیان کرد که، آموزش HERO بر هیجانات مثبت، خشنودی و رضایت از زندگی تأثیر می‌گذارد، و تاب‌آوری بالا تجربه عاطفی است که به تصمیمات شناختی تبدیل می‌شود و نگرشی الهام‌بخش و تقویت‌کننده است (هی و همکاران، ۲۰۲۳) از سوی دیگر آموزش سرمایه‌های روانشناختی یک متغیر مثبت‌گرا و پیشگیرانه است لذا افراد با آموزش آن در برابر خیلی از مؤلفه‌ها مصون می‌شوند ولی چون برای دانش‌آموزان یک مداخله مبتنی بر آموزش ابعادی بود که بتوان یک اثر هم‌افزایی در توانمندی، شایستگی، خودکارآمدی، امیدواری و خوش‌بینی ایجاد کند شاید به این دلیل اثربخش باشد. با توجه به آنچه گفت شد مبنی بر تأثیرات و نتایج سرمایه‌های روانشناختی و ویژگی‌ها و آثار آن و نتایجی که از داده‌ها این پژوهش به دست آمده؛ می‌توان نتیجه گرفت که آموزش تاب‌آوری

باعث کاهش مشکلات سلامت عمومی می‌شود. از سوی سرمایه‌های روانشناختی (تاب‌آوری، خوش‌بینی، امید و خودکارآمدی) به گونه‌ای پایدار با ادراک شایستگی، اشتیاق و انگیزه، کارآمدی و توانایی مواجهه با چالش‌های زندگی مرتبط است و سرمایه روانشناختی چیزی است که می‌توان آموزش داده شود.

از سوی دیگر آموزش سرمایه‌های روانشناختی به دانش‌آموزان اعتقاد به توانایی و یک فلسفه خوش‌بینانه به زندگی را ارائه می‌کند و یکی از عناصر سازنده عملی است که کمک می‌کند تا فرد فاصله بین نیروهای خود و محدودیت‌های خود را پر کند (دا و همکاران، ۲۰۲۰) و به دیگر سخن، موجب بازیابی اعتقاد خود بوده و جرئت انجام کار را به افراد می‌دهد و از طریق، دلگرمی، فرد به ارزش‌های خود آگاهی می‌یابد و به نقاط قوت و داشته‌های خود واقف می‌شود. بنابراین، آموزش سرمایه‌های روانشناختی افزایش همدلی افراد را موجب می‌شود که در نتیجه این امر سطح مقاومت، انعطاف‌پذیری و تاب‌آوری آن‌ها را در برابر چالش‌های زندگی می‌رود، افرادی که سطح تاب‌آوری بالاتری برخوردارند، رفتارهای انعطاف‌پذیری بیشتری از خود بروز می‌دهند و روابط بهتری را با دیگران ایجاد می‌کنند. این رفتارهای انعطاف‌پذیر باعث حل بهتر مسئله و درک بهتر شرایط می‌شوند. درواقع افرادی که ارزیابی مثبتی از زندگی‌شان دارند، آرامش بیشتری را تجربه می‌کنند و می‌توانند اطلاعات دریافتی را به‌طور گسترده‌تر و متنوع‌تر طبقه‌بندی کنند. در نتیجه تداعی‌های بیشتری را در مورد یک موضوع داشته باشند (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷). افراد دارای سطح تاب‌آوری بالا، برای حل مسائل زندگی پافشاری بیشتری می‌کنند و در برابر بازخوردهای نامطلوبی که از محیط اطرافشان دریافت می‌کنند، استقامت بیشتری دارند. در نتیجه می‌توانند سطوح بالاتری از هیجانات مثبت را بروز دهند، همچنین افراد را قادر خواهد ساخت تا با پرورش آن در خود، نسبت به تنیدگی و سایر جنبه‌های منفی که سلامت روان و بهزیستی آن‌ها را به خطر می‌اندازد، مصون باشند (آبی نیاسر و همکاران، ۲۰۱۶).

در تبیین دیگر این نتایج می‌توان گفت، سه استراتژی برای پیش‌بینی و تسهیل تاب‌آوری عبارت‌اند از: اول استراتژی متمرکز بر ریسک است که به پیشگیری و کاهش خطر یا استرس متکی است. دوم استراتژی متمرکز بر دارایی است که به افزایش منابع شخصی متکی است. سوم استراتژی متمرکز بر فرآیند است که به توانایی شناختی متکی است (ماستن و رید،

۲۰۰۲). این سه استراتژی را می‌توان برای جلوگیری فعالانه از استرس ناشی از حوادث منفی (یا مثبت) ناراحت‌کننده اجرا کرد. برای رشد تاب‌آوری، که ما آن را واکنش‌پذیرتر می‌دانیم، از تحقیقات روانشناس مثبت فردریکسون می‌توان استفاده کرد. این رویکرد نشان می‌دهد که مهم است به‌طور مداوم به مردم یادآوری کنیم که مثبت فکر کنند و وقتی رویدادهای منفی برای افراد رخ می‌دهد، معنی آن را پیدا کنند (فردریکسون، ۲۰۰۱). همان‌طور که قبلاً گفته شد، فردریکسون و همکاران (۲۰۰۳) پیشنهاد می‌کنند که قرار گرفتن مکرر در معرض احساسات مثبت قبل و بعد از ضربه ممکن است به تقویت ظرفیت انعطاف‌پذیری فرد کمک کند. اگرچه رویکرد بونانو (۲۰۰۴) از عرصه بالینی می‌آید، در ایجاد تاب‌آوری از طریق احساسات مثبت، تقویت خود، انتساب و استراتژی‌های مقاومت وجود داشته باشد. بنابراین، احساسات مثبت ممکن است یک عنصر کلیدی برای ایجاد تاب‌آوری باشد (فردریکسون و همکاران، ۲۰۰۳). به‌طور خاص، احساسات مثبت نشان داده شده است که طیف گسترده‌ای از افکار و اقدامات را تحریک می‌کند، درحالی‌که احساسات منفی ذهن را برای ترویج پاسخ سریع محدود می‌کند (فردریکسون، ۱۹۹۸). واکنش‌های عاطفی منفی شاید یک تکنیک بقا باشد که ممکن است با تکامل اولیه انسان مرتبط باشد، اما مردم شیوه واکنش خود را با سختی‌ها تغییر داده‌اند زیرا محیط با گذشت زمان پیشرفت کرده است (فردریکسون، ۲۰۰۱). به نظر می‌رسد احساسات مثبت پایدار هستند و به انبار منابع شخصی اضافه می‌شوند، که در صورت نیاز به تاب‌آوری، می‌توان از آن‌ها استفاده کرد (تایلر و همکاران، ۲۰۰۰). با پیشرفت سریع تحقیقات در مورد سرمایه روانشناختی در جمعیت دانش‌آموزی، محققان بیشتر و بیشتر بر تأثیر عناصر آن بر رفتار فردی تمرکز می‌کنند. تعداد فزاینده‌ای از مطالعات نشان می‌دهد که سرمایه روانشناختی تأثیر مثبتی بر رفتار دانش‌آموزان دارد (سلاتن و همکاران، ۲۰۲۳). شرما و بارمولا (۲۰۲۲) دریافته‌اند که سرمایه روانشناختی نقش مهمی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. امید ارتباط مطلوبی با سازگاری با مدارس دارد و خوش‌بینی نشان داد که دانش‌آموزان بهتر با محیط جدید خودسازگار خواهند شد. دانش‌آموزان منابع مثبت مانند سرمایه روانشناختی را برای مقابله با چالش‌های تحصیلی و بهبود سازگاری تحصیلی خود بکار می‌برند (رضا و همکاران، ۲۰۲۱). وقتی دانش‌آموزان به ظرفیت و صلاحیت خود برای انجام برخی تکالیف علمی

اعتقاد دارند و نسبت به نتیجه خوش‌بین هستند، احساس انگیزه درونی برای انجام چنین کارهایی دارند. در نتیجه، سرمایه روانشناختی می‌تواند برای پیش‌بینی انگیزه ذاتی دانش‌آموزان استفاده شود (جفری، ۲۰۱۷). علاوه بر این، مشخص شده است که سرمایه روانشناختی احساسات مثبت را افزایش می‌دهد، دانش‌آموزان با تاب‌آوری بالا در مدرسه بهتر عمل می‌کنند و تمایل دارند دانش‌آموزانی موفق باشند (پروباست و همکاران، ۲۰۱۷). آموزش سرمایه روانشناختی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌گرایی باعث شد که دانش‌آموزان تجربه‌هایی را احساس کنند که آن‌ها را به رشد و تبدیل شدن به یک فرد بهتر به چالش بکشد و احساس کردند که زندگی آن‌ها حس جهت یا معنی آن را دارد. دانش‌آموزان باید سرمایه روانشناختی و احساسات مثبت داشته باشند تا افکار درونی و پتانسیل کشف نشده و پنهان خود را منتقل کنند (لیسنیچ و همکاران، ۲۰۲۲).

روانشناسی مثبت‌نگر با توجه کردن به تاب‌آوری و سرسختی دانش‌آموزان به عنوان یک الگوی مناسب آموزشی و مداخله‌ای توانسته است در بهبود حالت‌های روانشناختی مثبت آنان مؤثر باشد. کسانی که تجربه احساسات مثبت دارند، می‌توانند به جزئیات بیشتری از اطلاعات دست یابند، بر این اساس، آن‌ها جنبه‌های گوناگون موضوعات را مشاهده می‌کنند و مطابق با پژوهش‌ها، تداعی‌هایی بیشتر و متنوع‌تر نسبت به آن‌ها دارند و جنبه‌های مثبت‌تری از مسائل را در نظر می‌گیرند. افراد مثبت‌نگر تمایل به تعهد و درگیری کامل در فعالیت‌های روزمره خود دارند، آن‌ها از چالش‌ها لذت می‌برند و معتقدند که تغییر و بیماری امری طبیعی و قابل قبول است. از این رو به مشکلات زندگی و بیماری‌ها به عنوان فرصتی برای افزایش مهارت‌ها و توانایی‌ها می‌نگرند. تاب‌آوری و مثبت‌نگری از منابع درون فردی‌اند که می‌توانند سطوح ناتوانی و بیماری را در شرایط ناگوار تعدیل کنند و اثرات منفی فشار و استرس حاصل را کمرنگ جلوه دهند. یکی از محدودیت‌های این پژوهش استفاده از روش‌های خود گزارش دهی بود. ارزیابی با استفاده از پرسشنامه‌های خود گزارش دهی ممکن است سوگیری در پاسخ دادن به سؤالات پرسشنامه را به همراه داشته باشد. نمونه پژوهش حاضر دانش‌آموزان بودند، بنابراین تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها باید با احتیاط صورت گیرد. با توجه به اینکه در پژوهش حاضر آموزش سرمایه‌های روانشناختی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌گرایی برای اولین بار مطالعه شده است پیشنهاد می‌شود با توجه به خلأ پژوهشی در بررسی‌های

آتی به مطالعه اثر درمان‌های فوق بر سایر متغیرها نیز پرداخته شود. با توجه به لزوم توجه چندوجهی به درمان با بهره‌گیری از الگوی زیستی، روانی، هیجانی و معنوی پیشنهاد می‌شود، آموزش سرمایه روانشناختی مثبت‌گرا بیش‌ازپیش در برنامه‌های درمانی جاری کشور در نظر گرفته شود. با توجه به اینکه در پژوهش حاضر نشان داده شد ده جلسه آموزش سرمایه روانشناختی مثبت‌گرا در افزایش تاب‌آوری تحصیلی و سازمان‌دهی، فعالیت نظم‌دهی، راهبردهای شناختی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش بوده است. حال جا دارد بررسی شود آیا استفاده از تعداد جلسات درمانی بیشتر بر میزان اثربخشی درمان می‌افزاید یا نه؟ افزون بر این پیگیری بهبودی ناشی از درمان در فواصل زمانی مختلف درباره‌ی فواید درمان اطلاعات بیشتری را فراهم می‌کند و علاوه بر جنبه‌ی عملی، ازلحاظ نظری نیز حائز اهمیت است. بنابراین پیشنهاد می‌شود اثرات درازمدت آموزش نیز موردبررسی قرار گیرد. همچنین برای پژوهش‌های آینده توصیه می‌شود که آموزش سرمایه روانشناختی مثبت‌گرا در جمعیت‌های مختلف با حجم نمونه‌های بالاتری آزموده شود تا تعمیم‌پذیری نتایج افزایش یابد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله پسادکتری نویسنده اول در رشته روانشناسی دانشگاه آزاد واحد کرمانشاه است. پژوهش حاضر با رعایت اصول اخلاقی از جمله کسب رضایت‌نامه کتبی به‌منظور شرکت در پژوهش؛ احترام به اصل رازداری در پژوهش به‌طوری‌که جهت محرمانه بودن اسامی و اطلاعاتی که موجب شناسایی هویت شرکت‌کنندگان می‌گردید، حذف شد؛ ارائه اطلاعات کافی در مورد چگونگی پژوهش به تمام شرکت‌کنندگان و آزاد بودن آن‌ها برای خروج از روند پژوهش انجام شد.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله پسادکتری و بدون حمایت مالی است.

نقش هر یک از نویسندگان: این مقاله از رساله پسادکتری نویسنده اول و به راهنمایی نویسنده دوم استخراج شده است.

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

تشکر و قدردانی: پژوهشگران از دانش‌آموزان در روند اجرای این پژوهش همکاری نمودند کمال قدردانی و تشکر را دارند.

منابع

آخوندی، نیلا و آقاعلیخانی، علی محمد (۱۳۹۴). روانشناسی مثبت‌کاربست سرمایه روانشناختی در ارتقای کیفیت زندگی و رفتار سازمانی برتر. تهران: انتشارات نیوند.

<https://ketab.ir/book/bcd17077-ca8e-4b40-9637-4b1de2e65ae3>

ازبک پور، فاطمه؛ صغری کربلایی هرفته، فاطمه و سلیمی، سمانه (۱۴۰۲). نقش سرمایه‌های روانشناختی و خودتنظیمی در اشتیاق تحصیلی دانش آموزان با میانجی‌گری سبک‌های شناختی ویت‌کین (مطالعه موردی دختران ۱۶ تا ۱۸ سال دانش آموز مقطع متوسطه دوره دوم شهر زاهدان). مجله علوم روانشناختی، ۲۳(۱۳۹).

[doi:10.52547/JPS.23.139.1723](https://doi.org/10.52547/JPS.23.139.1723)

بشارتی پور، معصومه؛ حاجی یخچالی، علیرضا؛ شهنی ییلاق، منیجه و مکتبی، غلامحسین (۱۴۰۳). بررسی اثربخشی آموزش سرمایه روانشناختی بر هیجان‌های مثبت و خوش‌بینی تحصیلی دانش آموزان. مجله علوم روانشناختی، ۲۳(۲۳۹)، ۱۵۴۵-۱۵۶۵.

[doi:10.52547/JPS.23.139.1545](https://doi.org/10.52547/JPS.23.139.1545)

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)، ۸۶-۱۰۲.

[doi: 10.22034/afjt.2021.289283.1101](https://doi.org/10.22034/afjt.2021.289283.1101)

سلطانی نژاد، مهرانه؛ آسیابی، مینا؛ ادهمی، بیانه و توانایی یوسفیان، سمیرا (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۴(۱۵)، ۳۵-۱۷.

https://jem.atu.ac.ir/article_267.html

References

- Abaei Niyasar, N., Atashpuor, H. (2016). Effectiveness of group training of psychological capital on happiness due to the moderating effect of social relationships. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 2 (3), 150-153. DOI:10.4103/2395-2296.183536
- Abdolrezapour, P., Jahanbakhsh Ganjeh, S., & Ghanbari, N. (2023). Self-efficacy and resilience as predictors of students' academic motivation in online education. *Plos one*, 18(5), e0285984. doi: 10.1371/journal.pone.0285984

- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. *Organisation for Economic Co-operation and Development*. 167;3. <https://doi.org/10.1787/e22490ac-en>
- Akhundy, N., & AqaAliKhan, A. M. (2015). *Positive psychology applies psychological capital to the promotion of quality of life and superior organizational behavior*. Tehran: published by nivand. [Persian]. <https://ketab.ir/book/bcd17077-ca8e-4b40-9637-4b1de2e65ae3>
- Alainati, S. (2024). The Role of Educational Systems in Developing the Twenty-First Century Skills: Perspectives and Initiatives of Gulf Cooperation Council Countries. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)* e-ISSN, 44-57. DOI:10.9790/487X-2601034457
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(1), 18-34. DOI: 10.1177/07399863910131002
- Ayala, J. C., & Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: the influence of resilience and engagement. *Higher Education Research and Development*, 37(7), 1321-1335. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>
- Bandura A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *Am Psychol*. 37(2):122-147. doi:10.1037/0003-066x.37.2.122
- 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. doi: 10.3389/fpubh.2023.1294849
- Besharati Pour, M., Hajiyakhchali, A., Shehni Yailagh, M., & Maktabi, G. (2024). The efficacy of psychological capital training on positive emotions and academic optimism among students. *Journal of Psychological Science*, 1545-1566. [Persian]. doi:10.52547/JPS.23.139.1545
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59 (1), 20-28. DOI: 10.1037/0003-066X.59.1.20
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2019). How psychological capital mediates between study-related positive emotions

- and academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 20, 605-617. doi:10.1007/s10902-018-9963-5
- Carver CS, Scheier MF, Segerstrom SC. (2010). Optimism. *Clin Psychol Rev*.30(7):879-889. doi:10.1016/j.cpr.2010.01.006
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349-354. <https://doi.org/10.1037/h0047358>
- Da, S., He, Y., & Zhang, X. (2020). Effectiveness of Psychological Capital Intervention and Its Influence on Work-Related Attitudes: Daily Online Self-Learning 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. (2019). Psychological capital is associated with higher levels of life satisfaction and school belongingness. *School Psychology International*, 40(4), 331-346.. doi:10.1177/0143034319838011
- Dishman, R. K., Ickes, W., & Morgan, W. P. (1980). Self-motivation and adherence to habitual physical activity. *Journal of Applied Social Psychology*, 10(2), 115-132. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1980.tb00697.x>
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2 (3), 300-319. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.300
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218-226. doi: 10.1037/0003-066x.56.3.218
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., & Waugh, C. E. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (2), 365-376 doi: 10.1037/0022-3514.84.2.365
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC medical education*, 20, 1-11. doi:10.1186/s12909-020-01995-9
- He, H., Zhu, N., Lyu, B., & Zhai, S. (2023). Relationship between nurses' psychological capital and satisfaction of elderly cancer patients during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 14, 1121636. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1121636>
- Icekson, T., Kaplan, O., & Slobodin, O. (2020). Does optimism predict academic performance? Exploring the moderating roles of conscientiousness and gender. *Studies in Higher Education*, 45(3), 635-647. doi:10.1080/03075079.2018.1564257
- Jafri, H. (2017). Understanding influence of psychological capital on student's engagement and academic motivation. *Pacific Business Review International*, 10(6), 1-12. http://www.pbr.co.in/2017/2017_month/Dec/2.pdf
- Jiang, M. M., Gao, K., Wu, Z. Y., & Guo, P. P. (2022). The influence of academic pressure on adolescents' problem behavior: chain mediating effects of self-control, parent-child conflict, and subjective well-being. *Frontiers in psychology*, 13, 954330. doi: 10.3389/fpsyg.2022.954330
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 2(1), 33-38. PMC4235534
- Khalaf, M. A. (2014). Validity and reliability of the academic resilience scale in Egyptian context. *US-China Education Review B*, 4(3), 202-210. <https://www.researchgate.net/publication/332173133>
- 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*, 16, 3739-3763. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S421549>
- 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. DOI: 10.2147/PRBM.S421549
- Lisnyj, K., Pearl, D. L., McWhirter, J. E., & Papadopoulos, A. (2022). Examining the influence of human and psychological capital variables on post-secondary students' academic stress. *Studies in*

- Higher Education*, 47(12), 2508-2522. doi: [10.1080/03075079.2022.2083101](https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2083101)
- Liu, J., & Huang, S. (2022). A Study on University Students' Psychological Capital and Academic Performance: Autonomous Motivation as the Mediator. *Open Access Library Journal*, 9(6), 1-20. DOI: [10.4236/oalib.1108941](https://doi.org/10.4236/oalib.1108941)
- 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. doi: [10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x)
- 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. doi: [10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x)
- Luthans, K. W., Luthans, B. C., & Chaffin, T. D. (2019). Refining grit in academic performance: The mediational role of psychological capital. *Journal of Management Education*, 43(1), 35-61. DOI: [10.1177/1052562918804282](https://doi.org/10.1177/1052562918804282)
- Luthanz, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *organizational Dynamics*, 33 (2), 143_160 DOI: [10.1016/j.orgdyn.2004.01.003](https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003)
- Magnano, P., Craparo, G., & Paolillo, A. (2016). Resilience and Emotional Intelligence: which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research*, 9(1), 9-20. DOI: [10.21500/20112084.2096](https://doi.org/10.21500/20112084.2096)
- Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047-1067. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382>
- Masten, A. S., & Reed, M.-GJ. (2002). *Resilience in development*. In C. R. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). Oxford.
- Ozbakpoor, F., Karbalaie Harafteh, F. S., & Salimi, S. (2024). The role of psychological capital and self-regulation in students' academic enthusiasm with the mediation of Whit-Kin's cognitive styles (case study: 16-18-year-old secondary school girls in Zahedan city). *Journal of Psychological Science*, 23(139), 1723-1738. [Persian]. doi: [10.52547/JPS.23.139.1723](https://doi.org/10.52547/JPS.23.139.1723)
- Probst, T. M., Gailey, N. J., Jiang, L., & Bohle, S. L. (2017). Psychological capital: Buffering the longitudinal curvilinear effects of job insecurity on performance. *Safety science*, 100, 74-82. doi: [10.1016/j.ssci.2017.02.002](https://doi.org/10.1016/j.ssci.2017.02.002)
- Radhamani, K., & Kalaivani, D. (2021). Academic resilience among students: A review of literature. *International Journal of Research and Review*, 8(6), 360-369. DOI: [10.52403/ijrr.20210646](https://doi.org/10.52403/ijrr.20210646)
- Raza, S. A., Qazi, W., & Yousufi, S. Q. (2021). The influence of psychological, motivational, and behavioral factors on university students' achievements: the mediating effect of academic adjustment. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(3), 849-870. doi: [10.1108/jarhe-03-2020-0065](https://doi.org/10.1108/jarhe-03-2020-0065)
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 334-344. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025>
- Samuels, W. E. (2004). *Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience*. The University of Texas at Arlington. [From www.Proquest.com](http://www.Proquest.com)
- Samuels, W.E & Woo, A. (2009). *Creation and Initial Validation of an Instrument to Measure Academic Resilience*. [From http://wesamuels.org/pdfs/aera2009.pdf](http://wesamuels.org/pdfs/aera2009.pdf)
- Sharma, P., Barmola, K. (2022). Role of emotional intelligence and psychological capital in competitive exam success. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(4), 662-667. doi: [10.9756/INT-JECSE/V14I4.84](https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I4.84)
- Slåtten, T., Lien, G., Batt-Rawden, V.H., Evenstad, S.B.N. and Onshus, T. (2023), "The relationship between students' psychological capital, social-contextual factors and study-related outcomes – an empirical study from higher education in Norway", *International Journal of Quality and Service Sciences*, 15 (1), 17-33. doi: [10.1108/ijqss-11-2021-0160](https://doi.org/10.1108/ijqss-11-2021-0160)
- 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>
- Soltaninejad, M., Asiabi, M., Ahmadi, B., & Tavanaiee Yosefian, S. (2014). A study of the psychometric

- properties of the Academic Resilience Inventory (ARI). *Quarterly of Educational Measurement*, 4(15), 17-35. [Persian] https://jem.atu.ac.ir/article_267.html
- Song, R., Sun, N., & Song, X. (2019). The Efficacy of Psychological Capital Intervention (PCI) for Depression From the Perspective of Positive Psychology: A Pilot Study. *Frontiers in psychology*, 10, 1816. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01816>
- Sternberg, R. J. (1993). *Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t51253-000>
- 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] doi: [10.22034/aftj.2021.289283.1101](https://doi.org/10.22034/aftj.2021.289283.1101)
- Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Reed, G. M., Bower, J. E., & Gruenewald, T. L. (2000). Psychological resources, positive illusions, and health. *American psychologist*, 55(1), 99. DOI: [10.1037//0003-066x.55.1.99](https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.99)
- Torkashvand, M., Pourrahimi, M., Jalilvand, H., Abdi, M., Nasiri, E., & Haghi, F. (2022). Factors Affecting Academic Failure from Students' Perspectives. *Strides in Development of Medical Education*, 19(1), 22-30. <https://doi.org/10.22062/sdme.2022.196382.1069>
- Virgă, D., Pattusamy, M., & Kumar, D. P. (2022). How psychological capital is related to academic performance, burnout, and boredom? The mediating role of study engagement. *Current Psychology*, 41(10), 6731-6743. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01162-9>
- Wang JF, Bu LR, Li Y, Song J, Li N. (2021). The mediating effect of academic engagement between psychological capital and academic burnout among nursing students during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. Article. *Nurse Educ Today*. 102(6):104938. doi:10.1016/j.nedt.2021.104938
- Yang, S., & Wang, W. (2022). The role of academic resilience, motivational intensity and their relationship in EFL learners' academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, 823537. DOI: [10.3389/fpsyg.2021.823537](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.823537)
- Ye, W., Strietholt, R., & Blömeke, S. (2021). Academic resilience: Underlying norms and validity of definitions. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33, 169-202. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09351-7>
- Yip, T., Cham, H., Wang, Y., & Xie, M. (2022). Applying stress and coping models to ethnic/racial identity, discrimination, and adjustment among diverse adolescents. *Developmental psychology*, 58(1), 176. DOI: [10.1037/dev0001283](https://doi.org/10.1037/dev0001283)