

# اثر بخشی مشاوره گروهی مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی بر مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان دختر

فاطمه سادات حسینی<sup>۱</sup>، یاسر مدنی<sup>۱\*</sup>، عباس جواهری<sup>۲</sup>، روح‌الله دهقانی<sup>۳</sup>

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۲۸	هدف پژوهش حاضر تعیین میزان اثربخشی سرمایه روان‌شناختی به شیوه مشاوره گروهی بر سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی و مولفه‌های این دو متغیر در دانش‌آموزان دختر نوجوان بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی و طرح پژوهش از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر نوجوان در رنج سنی ۳ تا ۱۸ سال شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود. از میان آن‌ها ۲۴ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب گردید و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۲ نفر) و کنترل (۱۲ نفر) قرار گرفتند. هر دو گروه در شرایط یکسان و با استفاده از پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز (۲۰۰۷) و اشتیاق تحصیلی پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) ارزیابی شدند و گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش سرمایه روان‌شناختی قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری و تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده گردید. یافته‌ها نشان داد که آموزش سرمایه روان‌شناختی باعث افزایش نمره کل سرمایه روان‌شناختی گروهی، نوجوانان مشاوره، اشتیاق تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی، اشتیاق تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی، مشاوره
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۰۳	نوع مقاله: مقاله پژوهشی
واژگان کلیدی	اثر بخشی، اشتیاق تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی، مشاوره، اشتیاق تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی، مشاوره
	گروهی، نوجوانان
	معناداری ۰/۰۱ می‌شود. نتایج نشان داد آموزش سرمایه روان‌شناختی نه تنها مولفه‌های این متغیر بلکه اشتیاق تحصیلی را افزایش می‌دهد.

۱. کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.



۳. استادیار گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۴. دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

## مقدمه

دوره نوجوانی نقطه عطفی در گذر زندگی انسان از مرحله کودکی به بزرگسالی است که با تغییرات رفتاری، هورمونی و عصبی-شیمیایی گسترده همراه می‌شود و این تغییرات خود را در جنبه‌های مختلف زیستی و روانی-اجتماعی نشان می‌دهند (گومز و همکاران، ۲۰۱۶، ص ۲۶۰). هر فردی در دوران نوجوانی خود با دوره‌های بحرانی متعددی روبرو می‌شود که می‌تواند با ناامیدی، رنجش، درماندگی و گاهی خشم همراه باشد؛ دلایل چنین شرایطی ممکن است متفاوت باشد، اما رایج‌ترین آنها؛ درک متفاوت افراد از موقعیت‌های مشابه، به دلیل ویژگی‌های روانشناختی گوناگون است که، باعث بروز رفتارهای مختلف می‌گردد. تحت تاثیر این ویژگی‌ها نوجوانان جایگاه خود را در جامعه تعیین می‌کنند و در مورد مسائل تحصیلی و حرفه‌ای آینده خود دست به انتخاب می‌زنند (و بایداللهیونا، ۲۰۲۲، ص ۲۹۰). علاوه بر این نوجوانی در دختران به عنوان یک دوره خاص در چرخه زندگی آنها شناخته شده است که نیاز به توجه لازم دارد (تگه و سیسی، ۲۰۱۴، ص ۱۰). با توجه به بلوغ دختران و شرایط جسمی و روانی که این دوران به موازات نوجوانی برای آنها پدید می‌آورد و نقش اساسی دختران در استحکام نظام خانواده و جامعه، می‌توان ادعا نمود که سلامت دختران نوجوان از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است و این دوران برای دختران سرآغازی است برای دوران بلوغ و زندگی آنها و تاثیر مستقیمی بر خانواده و کودکان آنها خواهد گذاشت به گونه‌ای که صندوق جمعیت ملل متحد سلامت دختران را کلید شکسته شدن چرخه فقر بین نسل‌ها و دسترسی به توسعه اجتماعی و فرهنگی می‌داند (اوجرز و جنسن، ۲۰۲۰، ص ۳۳۶). اما مطالعات بین‌المللی نشان می‌دهد مشکلات عاطفی در بین نوجوانان به ویژه در میان دختران و زنان جوان به طور قابل توجهی در حال افزایش است (کولیشاو، ۲۰۱۵، ص ۳۷۰). پژوهش‌هایی که در ایران انجام شده است نیز نشان می‌دهد سلامت روانی دختران نوجوان در خطر است و این گروه مستعد مشکلات عاطفی می‌باشند (صادقیان و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۳۹؛ خیراللهی و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۹۳۴؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰، ص ۴۷۰). پژوهشگران معتقدند پدیده‌هایی مانند افزایش فروپاشی خانواده، شکاف‌های بین نسلی، کاهش سطح رفاه خانواده‌ها، فشارهای تحصیلی در مدرسه در سال‌های اخیر موجب افزایش استرس در بین پسران و دختران شده است؛ گرچه برخی از این عوامل مانند درآمد کمتر خانواده و فشارهای عملکرد مدرسه بیشتر بر دختران تاثیر می‌گذارد (پاتالای و فیتزسیمون، ۲۰۱۸). بنابراین نیاز است فراتر از عوامل خطر که در دهه‌های اخیر به وجود آمده است و دختران را بیشتر از پسران تحت تاثیر قرار داده (گانل و همکاران، ۲۰۱۸) در جستجوی عواملی باشیم تا بهیستی را در دختران نوجوان افزایش دهد. در واقع نیاز است تا با راهنمایی و مشاوره در جهت موفقیت تحصیلی و فراگیری مهارت‌های رشدی در دانش‌آموزان دختر، آنها را به آمادگی لازم



برسانیم و یکی از عوامل کلیدی موثر در موفقیت تحصیلی نوجوانان در نقش دانش‌آموزی، اشتیاق تحصیلی می‌باشد (واکر و پیرس، ۲۰۱۴، ص ۲۸۱). اشتیاق به عنوان یک تمایل قوی به یک فعالیت معین تعریف می‌شود که فرد آن را مهم می‌داند و از انجام آن لذت می‌برد و سعی دارد تا زمان و انرژی خود را صرف پیگیری آن کند (والرند، ۲۰۱۵؛ رحیمی و والرند، ۲۰۲۱). اشتیاق چیزی بیش از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص است و به یک حالت پایای سرایت‌کننده و هیجانی-شناختی اشاره دارد که روی یک موضوع، واقعه یا رفتار خاص متمرکز می‌شود (آکومولاف و همکاران، ۲۰۱۳، ص ۳۳۵). این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که فراگیر صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشد (والرند، ۲۰۱۶، ص ۳۱). اشتیاق تحصیلی حیطه گسترده‌ای دارد که شامل تعامل فرد با محیط است و این مفهوم به سه بعد شناختی، یعنی تلاش فرد برای درک موضوع و حل چالش‌ها، بعد عاطفی شامل احساسات مثبت و منفی فرد درباره محیط آموزشی و بعد رفتاری، نظیر مشارکت فرد در فعالیت‌های درسی و ورزشی است (وانگ و همکاران، ۲۰۱۹، ص ۵۹۲). پژوهش‌های بسیاری مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی را در دانش‌آموزان و دانشجویان مورد مطالعه قرار دادند، که نتایج این تحقیقات بیانگر این موضوع است که هرچه اشتیاق تحصیلی در بین دانش‌آموزان و دانشجویان بیشتر باشد، به همان میزان نیز بهزیستی روانی افزایش و فرسودگی کاهش می‌یابد (والرند، ۲۰۱۶، ص ۳۱؛ لی و دورکسن، ۲۰۱۸، ص ۱۳۸؛ ساویل و همکاران، ۲۰۱۸، ص ۱۰۵؛ رحیمی و والرند، ۲۰۲۱؛ پیکسوتو و همکاران، ۲۰۲۱، ص ۸۷۷). همچنین در تحقیقی که قدمی، زارع و رحیمی (۱۳۹۸) انجام داده‌اند نتایج نشان داد اشتیاق می‌تواند بین ابعاد شخصیتی و خانوادگی و درگیری تحصیلی واسطه‌ای مؤثر باشد. در تحقیق دیگری نتایج نشان داد که اشتیاق می‌تواند با پیامدهای مثبت تحصیلی و روانی در نوجوانان همراه باشد (صالح‌نجفی و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۱۲۱).

از طرفی سرمایه روان‌شناختی به عنوان یک سازه مهم در آموزش و محیط زندگی افراد نوجوان در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان نقش مؤثری دارد (داتو و همکاران، ۲۰۱۸، ص ۲۶۰). سرمایه روان‌شناختی یکی از شاخص‌های روانشناسی مثبت‌گرا می‌باشد که با ویژگی‌هایی از قبیل باور فرد به توانایی‌هایش برای دستیابی به موفقیت، داشتن پشتکار در دنبال کردن اهداف، ایجاد اسنادهای مثبت درباره خود و تحمل کردن مشکلات تعریف می‌شود (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۴). همچنین برخوردار بودن از سرمایه روان‌شناختی افراد را قادر می‌سازد تا علاوه بر مقابله بهتر در برابر موقعیت‌های استرس‌زا، کمتر دچار تنش شده، در برابر مشکلات از توان بالایی برخوردار باشند، به دیدگاه روشنی در مورد خود برسند و کمتر تحت تأثیر وقایع روزانه قرار گیرند (قانع‌نیا و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۵۹). گرینبرگ و ایسبرگ، اوپرایان، زینز، فردریک و همکاران (۲۰۰۳)



با بررسی شواهد و مستندات بسیاری در مطالعه خود نشان دادند که موثرترین رویکردهای پیشگیرانه در مدرسه و کاهش آسیب در بین نوجوانان، افزایش «سرمایه‌های شخصی و اجتماعی» دانش‌آموزان است. در این میان تحقیقات نشان می‌دهند که خودکارآمدی، امیدواری، خوش‌بینی و تاب‌آوری مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی هستند (آوی و همکاران، ۲۰۱۱، ص ۱۷). خودکارآمدی را می‌توان اعتقاد راسخ فرد به توانایی‌های خود، بسیج منابع انگیزشی، شناختی و به‌کارگیری راهکارهای مورد نیاز برای موفقیت در یک تکلیف خاص در یک زمینه خاص تعریف کرد (لیپکه، ۲۰۲۰، ص ۴۷۲۲). امیدواری یک حالت هیجانی مثبت با در نظر گرفتن اهداف روشن برای زندگی است که به فرد جرأت می‌دهد تا با شرایط خویش مواجهه و ظرفیت غلبه بر آن‌ها را پیدا کند (سانتیلی و همکاران، ۲۰۱۴، ص ۶۷). کارور و شی‌یر (۲۰۰۱) خوش‌بینی را «اعتقاد به اینکه در آینده رویدادهای خوب بیشتر از رویدادهای بد اتفاق خواهند افتاد» تعریف کرده‌اند. به علاوه افراد خوش‌بین رفتارهای مواجهه‌ای مؤثرتر، روابط اجتماعی بهتر و با ارزش‌تر، انعطاف‌پذیری بالاتر و بهزیستی ذهنی و جسمی بیشتری را نسبت به بدبین‌ها نشان می‌دهند (لائو و همکاران، ۲۰۱۴، ص ۷۸). چهارمین مؤلفه سرمایه روان‌شناختی تاب‌آوری است؛ که آن را می‌توان ظرفیتی دانست که فرد از طریق آن خود را در مقابل مشکلات، کشمکش‌ها و شکست‌ها بازیابی و احیا می‌کند (هورنر، ۲۰۱۷، ص ۳۸۴).

علاوه بر این، بررسی‌های صورت گرفته نشان می‌دهد، سرمایه روان‌شناختی به نتایج مطلوب در مدیریت آموزش مانند عملکرد تحصیلی (لوتانز و همکاران، ۲۰۱۲، ص ۲۵۳) اشتیاق دانش‌آموزان (لوتانز، لوتانز و پالمر، ۲۰۱۶) سازگاری دانش‌آموزان (هازن لبران و میلر، ۲۰۱۹، ص ۵۱) افزایش بهزیستی روانی و کاهش استرس تحصیلی (پرتو و کاسیدی، ۲۰۲۰) کاهش فرسودگی تحصیلی و به تبع آن عملکرد بهتر تحصیلی (سلطانی و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۱۵۶) و شادکامی نوجوانان (رشیدی‌کوچی و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۷۹) منجر می‌شود. همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند تقویت سرمایه روان‌شناختی در فرآیند آموزش می‌تواند عامل زمینه‌ساز اشتیاق تحصیلی در دانشجویان و بهبود وضعیت تحصیلی آنان شود (صدوقی، ۱۳۹۷، ص ۸۷). سرمایه روان‌شناختی با تقویت اشتیاق تحصیلی در فراگیران می‌تواند به عنوان پشتیبانی مؤثر برای پیشرفت تحصیلی و افزایش احساسات مثبت در فرآیند آموزش، نقش ایفا کند (سمن و ویراوان، ۲۰۲۱). اما علی‌رغم فواید بالقوه‌ی سرمایه روان‌شناختی در بافت آموزشی و تحصیلی، اطلاعات اندکی درباره‌ی اثرات ارزشمند این متغیر در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان وجود دارد. گرچه این مفهوم اساساً از بررسی کارکنان در محیط‌های شغلی برخاسته است (استراتمن و یوسف‌مورگان، ۲۰۱۹، ص ۱۳)، اما می‌توان استدلال کرد که در بافت آموزشی و دانش‌آموزی نیز قابل استفاده است و دانش‌آموزان برای اینکه بتوانند با جامعه مدرن دائماً در حال تغییر و



تعارض‌های زندگی و تحصیلی مقابله کنند، نیاز است به سرمایه روانشناختی مجهز شوند. لذا در این پژوهش آموزش مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی به این گروه که در جامعه از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند، ضرورت یافت. همچنین در بررسی که پژوهشگران این مطالعه انجام داده‌اند، نتایج نشان داد، نه تنها پژوهشی اثربخشی سرمایه روانشناختی بر اشتیاق تحصیلی در نوجوانان دختر را بررسی نکرده است، بلکه نحوه‌ی آموزش این مطالعه که مبتنی بر مشاوره گروهی است در پژوهشی یافت نمی‌شود. بنابراین طراحی و اتخاذ رویکردی مبتنی بر سرمایه روانشناختی به صورت مشاوره گروهی و بررسی اثر آن بر اشتیاق تحصیلی می‌تواند به عنوان یک پژوهش جدید مورد توجه قرار گیرد تا به این سوال پاسخ دهد که آیا آموزش سرمایه روانشناختی به صورت مشاوره گروهی می‌تواند مؤلفه‌های این متغیر و به تبع آن اشتیاق تحصیلی را در دختران نوجوان افزایش دهد؟

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش، نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر نوجوان دوره اول و دوم متوسطه شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. بدین صورت که بعد از فراخوان داوطلبین برای شرکت در پژوهش و اعلان آمادگی دانش‌آموزان تعداد ۲۴ نفر از نوجوانان دختر که ملاک‌های ورود در پژوهش را دارا بودند، انتخاب شدند و سپس به صورت تصادفی تعداد ۱۲ نفر از آن‌ها در گروه آزمایش و ۱۲ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. حجم نمونه (۲۴) نیز بر اساس نرم‌افزار آماری **G\*Power** با اندازه اثر ۰/۷، سطح معنی داری ۰/۰۵، توان آزمون ۰/۹ (۱- $\beta$ ) و تعداد هر گروه (۱۲) انتخاب شد (ابراهیم زاده و سلیمانی، ۱۴۰۱). لازم به ذکر است ملاک‌های شمول آزمودنی‌ها شامل رضایت برای حضور در پژوهش، اشتغال به تحصیل در مدرسه، دارای محدوده سنی ۱۳ تا ۱۸ سال، جنسیت دختر و ملاک‌های خروج از پژوهش شامل: دریافت درمان دارویی یا غیردارویی همزمان با مطالعه حاضر و سوء مصرف مواد مخدر می‌باشند. این ملاک‌ها از طریق پرسشنامه جمعیت شناختی که شرکت‌کنندگان قبل از آغاز پژوهش به آن پاسخ داده بودند، به دست آمد.

**پرسشنامه سرمایه روانشناختی:** برای سنجش مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی از پرسشنامه لوتانز، یوسف و اوولویو (۲۰۰۷) استفاده گردید. این پرسشنامه دارای ۲۴ سؤال است و چهار خرده مقیاس خودکارآمدی (سؤالات ۱ تا ۶)، تاب‌آوری (سؤالات ۷ تا ۱۲)، امیدواری (سؤالات ۱۳ تا



۱۸) و خوش‌بینی (سؤالات ۱۸ تا ۲۴) را بر اساس طیف لیکرت ۶ درجه‌ای می‌سنجد. سازندگان این مقیاس آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های امیدواری؛ تاب‌آوری؛ خودکارآمدی و خوش‌بینی و درنهایت برای کل مقیاس به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۱، ۰/۷۵، ۰/۷۴ و ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند (لوتانز، یوسف و آولویو، ۲۰۰۷). شاخص‌های روانسنجی این پرسشنامه در ایران نشان داد، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۹ و برای خرده مقیاس‌های آن بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۷ برآورد شده است (رجائی، نادى و جعفری، ۱۳۹۵).

**پرسشنامه اشتیاق تحصیلی:** برای سنجش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان از مقیاس راهبردهای انگیزشی برای یادگیری<sup>۱</sup> که توسط پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۱) ساخته شده است، استفاده شد. این مقیاس دارای ۳۶ سؤال است و ۳ مؤلفه رفتاری (سؤالات ۷ تا ۱۰ و ۳۲ تا ۳۶)، شناختی (سؤالات ۱۱ تا ۳۶) و عاطفی (سؤالات ۱ تا ۶) را می‌سنجد. این پرسشنامه از نوع پنج‌گزینه‌ای است و دانش‌آموزان بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم (۵) به ماده‌ها پاسخ می‌دهند. در ایران این مقیاس مورد اعتبارسنجی قرار گرفته است و ضرایب همسانی درونی آن بین ۰/۷۸ تا ۰/۹۱ گزارش شده است (افشاریان و درتاج، ۱۳۹۵).

**روش اجرا:** در پژوهش حاضر با توجه به بررسی‌ها که پژوهشگران انجام دادند پروتکلی مبتنی بر طرح و هدف پژوهش یافت نشد، لذا جلسات مشاوره گروهی مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی توسط محققان این مطالعه با استفاده از منابع ترجمه شده به فارسی و منابع انگلیسی طراحی گردید. این منابع مانند گلن (۱۳۷۸/۱۹۹۴)؛ مک‌درموت و اسپنیدر (۱۳۸۷/۲۰۰۰)؛ هریس (۱۳۹۶/۲۰۱۲)؛ لوتانز، لوتانز و لوتانز (۲۰۰۴)؛ لوتانز (۲۰۰۷). لوتانز، یوسف و آولویو (۲۰۰۷) و سالانوا اورتگا-مالدونادو (۲۰۱۹) است. روایی این پروتکل توسط متخصصین در این حوزه مورد بررسی قرار گرفت و ۵ نفر از متخصصین در حوزه سرمایه روان‌شناختی، روایی محتوای جلسات را به لحاظ تناسب محتوای هر جلسه با اهداف جلسه، تکالیف ارائه شده در هر جلسه و تناسب محتوای هر جلسه با فرایند تغییر مورد بررسی قرار دادند. برای ارزیابی کمی روایی محتوایی جلسه‌های مشاوره گروهی مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی؛ براساس نظرات متخصصین از دو ضریب نسبت روایی محتوا CVI و CVR استفاده شد (لاشه، ۱۹۷۵، ص ۵۶۳). نتایج نشان داد، CVR برای روایی محتوای جلسات مشاوره گروهی مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی، برای تمام جلسه‌ها مورد تایید قرار گرفت و CVI برای تمام جلسات بیش از ۰/۷۹ می‌باشد. خلاصه جلسات آموزش سرمایه روان‌شناختی در جدول ۱ ارائه شده است.



در ادامه برای انجام مداخله و جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز، پس از انتخاب نمونه، پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز و اشتیاق تحصیلی پتتریچ و همکاران برای بدست آوردن نمرات پیش‌آزمون روی گروه آزمایش و کنترل اجرا گردید و جلسات آموزشی در ۱۰ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای ۲ جلسه) بر روی گروه آموزش اجرا شد و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرده و به روال عادی خود ادامه داد. پس از اتمام جلسات آموزشی، هر دو گروه برای بدست آمدن نمرات پس‌آزمون، مجدداً با استفاده از پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز و پرسشنامه اشتیاق تحصیلی پتتریچ و همکاران مورد ارزیابی قرار گرفتند.

#### جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات آموزش (مدل مداخله سرمایه روان‌شناختی)

جلسه	خرده مؤلفه‌ها	سرفصل مطالب
۱		معارفه، ارائه تصویر کلی از برنامه آموزشی، بیان اهداف، قوانین و انتظارات، توضیح مفاهیم و مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی با توجه به کلمه HERO، پیش‌آزمون
۲	امیدواری	مرور مباحث جلسه قبل به صورت مشارکتی، نوشتن یک جمله انگیزشی درباره هدفمندی، نشان دادن کلیپ کار گروهی و گروه‌بندی کردن دانش‌آموزان، صحبت در مورد هدف و اهمیت هدفمندی در زندگی، تعیین هدف، بیان ویژگی‌های یک هدف خوب (smart)
۳	امیدواری	مرور مباحث جلسه قبل به صورت مشارکتی، نوشتن یک جمله انگیزشی درباره هدفمندی، نشان دادن کلیپ توربو، بیان تکنیک خرد کردن یا پله پله نمودن اهداف، بررسی راه‌های رسیدن به هدف و موانع احتمالی موجود
۴	خودکارآمدی	مرور مباحث و تکنیک‌های گفته شده در جلسات قبل با یک دایمان، نشان دادن کلیپ خودکارآمدی و صحبت در مورد جمله انگیزشی در رابطه با اعتماد به نفس، تعریف خودکارآمدی و بیان ویژگی‌های افراد خودکارآمد، پر کردن کاربرگ نقاط مثبت توسط فراگیران.
۵	خودکارآمدی	مرور مباحث جلسه قبل به صورت مشارکتی، نوشتن یک جمله انگیزشی درباره خودکارآمدی، بیان نقاط مثبت و داستان‌های واقعی از زندگی خود سر کلاس، صحبت در مورد کارهای نیمه تمام در زندگی، بیان اهمیت در مرکز بودن هدف با یک بازی، نوشتن جدول مزیت برای اهداف
۶	تاب‌آوری	مرور مباحث جلسه قبل به صورت مشارکتی، نوشتن یک جمله انگیزشی درباره تاب‌آوری، صحبت درباره شکست در زندگی و نوع نگاه ما درباره آن‌ها، صحبت در رابطه با تاب‌آوری و ویژگی‌های افراد تاب‌آور، آموزش تکنیک حل مسئله
۷	تاب‌آوری	مرور مباحث جلسه قبل به صورت مشارکتی، نوشتن یک جمله انگیزشی درباره تاب‌آوری، نشان دادن کلیپ در رابطه با استرس، صحبت در رابطه با ترس و اضطراب؛ عوامل ایجاد کننده و راهکارهای غلبه بر آن؛ یاد دادن تکنیک‌های جداسازی، تنفس عمیق، پیشنهاد دادن به دوستی که در مسیر مشابه قرار دارد و ریلکسیشن
۸	خوشبینی	مرور مباحث جلسه قبل به صورت مشارکتی، نوشتن یک جمله انگیزشی درباره خوشبینی، بحث و گفتگو در رابطه با اتفاقات واقعی ناگوار در زندگی و بررسی نوع

<p>نگاه و خودگویی‌های درونی جهت پیدا کردن الگوهای ذهنی، توضیح مدل ABC با مثال، بررسی ABCهای فراگیران در گروه و کلاس بصورت واقعی</p> <p>مرور مباحث جلسه قبل به صورت مشارکتی، نوشتن یک جمله انگیزشی درباره خوشبینی، نمایش کلیپ تأثیر افکار در رابطه با خوشبختی، توضیح تغییر افکار و تأثیر آن بر روی احساسات در قالب مثال ABCDE، بازی افعال مثبت و منفی جهت تربیت ذهن به سمت مثبت‌اندیشی</p> <p>پرسش و پاسخ در رابطه با مباحث کلاس، گرفتن بازخورد درباره مباحث و میزان تأثیرگذاری بر آن‌ها، گرفتن پس‌آزمون.</p>	<p>خوشبینی</p> <p>۹</p> <p>۱۰</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------

### یافته‌های پژوهش

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک سرمایه روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی به تفکیک گروه‌ها

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف ویلک معیار (معناداری)	میانگین	انحراف ویلک معیار (معناداری)
خودکارآمدی	کنترل	۲۳/۸۳	۵/۳۶	۰/۹۳	۲۶/۴۲
	آزمایش	۲۵/۹۲	۵/۳۲	۰/۵۷	۲۸/۸۳
امیدواری	کنترل	۲۷/۲۵	۴/۷۱	۰/۴۴	۲۷/۴۳
	آزمایش	۲۵/۴۲	۵/۹۲	۰/۸۱	۳/۶۸
تاب‌آوری	کنترل	۲۴/۵۰	۵/۵۴	۰/۸۳	۲۳/۹۲
	آزمایش	۲۳/۸۳	۳/۶۴	۰/۶۲	۲/۶۳
خوش‌بینی	کنترل	۲۴	۳/۵۹	۰/۸۲	۲۴/۳۳
	آزمایش	۲۴/۵۰	۲/۹۷	۰/۵۹	۲/۶۱
نمره کل	کنترل	۱۰۲/۵۸	۱۷/۵۸	۰/۹۳	۱۰۲/۰۸
	آزمایش	۹۹/۶۷	۱۳/۷۲	۰/۵۱	۱۱۲/۸۳
مقیاس اشتیاق	کنترل	۲۴/۳۳	۴/۰۱	۰/۲۰	۲۴
	آزمایش	۲۱/۱۷	۳/۶۴	۰/۸۳	۲۴/۰۸
اشتیاق تحصیلی	کنترل	۸۰/۳۳	۹/۴۸	۰/۰۷	۸۰/۴۲
	آزمایش	۷۳/۷۵	۱۴/۲۷	۰/۲۹	۸۲/۲۵
رفتاری	کنترل	۳۳/۹۲	۳/۲۳	۰/۱۷	۳۳/۵۰
	آزمایش	۳۲/۰۸	۴/۵۲	۰/۸۵	۳۶/۸۳
نمره کل مقیاس	کنترل	۱۳۸/۵۸	۱۵/۱۰	۰/۵۰	۱۳۷/۹۲
	آزمایش	۱۲۷	۱۹/۳۹	۰/۲۰	۱۴۳/۱۷

با توجه به جدول (۲) میانگین نمرات شرکت‌کنندگان در مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی و نمره کل این متغیر و مولفه‌های اشتیاق تحصیلی و نمره کل متغیر مورد نظر در پس‌آزمون نسبت





به نمرات پیش‌آزمون و گروه کنترل در مرحله آزمایش افزایش یافته که نشان می‌دهد مداخله سرمایه روانشناختی بر متغیر وابسته تحقیق اثر گذار بوده است. همچنین نتایج آزمون شاپیرو - ویلک در این جدول حاکی از برقرار بودن پیش فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها ( $P>0/05$ ) برای انجام تحلیل کواریانس است.

بر این اساس برای پاسخ گویی به سوال تحقیق از تحلیل کواریانس چند متغیری (مانکوا) برای مولفه‌های تحقیق و کواریانس تک متغیری (آنکوا) برای نمرات کل متغیرهای وابسته استفاده شد. در تحلیل‌های یاد شده رعایت مفروضه‌ها از قبیل توزیع نرمال بودن داده‌ها که نتایج آن در جدول (۲) ذکر شد، برابری واریانس‌ها، همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس، ترکیب خطی متغیرهای وابسته، همگنی شیب رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت.

نتایج نشان داد پیش فرض همگنی واریانس‌ها و همگنی ماتریس - کوواریانس ( $P>0/05$ ) برای مولفه‌های سرمایه روانشناختی برقرار است. همچنین مقدار ام باکس (۱۹) در سطح معناداری ۰/۱۲ به دست آمده و با توجه به معنادار نبودن این مفروضه مقدار پیلایی با ارزش ۰/۶۵ در سطح معناداری ۰/۰۰۲ در نتیجه تجزیه و تحلیل کواریانس چندمتغیری به دست آمد. بدین ترتیب مشخص می‌گردد که ترکیب خطی متغیرهای وابسته پس از تعدیل تفاوت‌های اولیه، از متغیر مستقل تاثیر پذیرفته‌اند.

جدول ۳. تحلیل کواریانس برای مقایسه دو گروه در مولفه‌های سرمایه روانشناختی (خود کارآمدی، امیدواری، تاب آوری، خوشبینی)

متغیرها	منبع	df	میانگین مجذورات	F	p-value	اندازه اثر
خود کارآمدی	پیش‌آزمون	۱	۹۳/۳۷۶	۱۳/۸۶۲	۰/۰۰۱	۰/۴۳۵
	گروه	۱	۴۶/۲۱۴	۶/۸۶۰	۰/۰۱۷	۰/۲۷۶
	خطا	۱۸	۶/۷۳۶			
امیدواری	پیش‌آزمون	۱	۹/۲۹۶	۱/۷۳۵	۰/۲۰۴	۰/۰۸۸
	گروه	۱	۵۲/۱۸۳	۹/۷۳۹	۰/۰۰۶	۰/۳۵۱
	خطا	۱۸	۵/۳۵۸			
تاب آوری	پیش‌آزمون	۱	۱۳۴/۲۳۸	۳۷/۳۰۴	۰/۰۰۰	۰/۶۷۵
	گروه	۱	۳۶/۹۶۵	۱۰/۲۷۲	۰/۰۰۵	۰/۳۶۳
	خطا	۱۸	۳/۵۹۹			
خوشبینی	پیش‌آزمون	۱	۳۶/۲۲۲	۱۲/۵۳۸	۰/۰۰۲	۰/۴۱۱
	گروه	۱	۸۵/۶۸۵	۲۹/۶۵۹	۰/۰۰۰	۰/۶۲۲
	خطا	۱۸	۲/۸۸۹			



نتایج بررسی پیش فرض‌های همگنی شیب خط رگرسیونی و رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته حاکی از برقراری این پیش فرض‌ها برای ابعاد سرمایه روان‌شناختی است ( $p > 0/05$ ). همچنین با توجه به جدول (۳) پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی برای همه خرده مقیاس‌های امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار می‌باشد و برای خرده مقیاس خودکارآمدی در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

برای بررسی مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی نیز از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری استفاده شد. همانند متغیر سرمایه روان‌شناختی پیش فرض‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفت. ابتدا نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک بررسی شد که نتایج آن در جدول (۲) حاکی از برقراری این پیش فرض است. نتایج نشان داد پیش فرض همگنی واریانس‌ها و ماتریس واریانس - کوواریانس برای مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی در سطح ۰/۰۵ رعایت شده است. همچنین مقدار ام باکس (۲۷۵) در سطح معناداری ۰/۴۸ به دست آمده و با توجه به معنادار نبودن این مفروضه مقدار پیلای با ارزش ۰/۶۲ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ در نتیجه تجزیه و تحلیل کواریانس چندمتغیری به دست آمد. بدین ترتیب مشخص می‌گردد که ترکیب خطی متغیرهای وابسته پس از تعدیل تفاوت‌های اولیه، از متغیر مستقل تأثیر پذیرفته‌اند.

جدول ۴. تحلیل کواریانس برای مقایسه دو گروه در مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی (عاطفی، شناختی، رفتاری)

متغیرها	منبع	df	میانگین مجذورات	F	p-value	اندازه اثر
عاطفی	پیش آزمون	۱	۱۲۰/۸۸۷	۲۱/۳۶۱	۰/۰۰۰	۰/۵۲۱
	گروه	۱	۳۳/۸۶۳	۵/۹۴۸	۰/۰۲۴	۰/۲۴۰
	خطا	۱۹	۵/۶۵۹			
شناختی	پیش آزمون	۱	۱۰۳۰/۶۳۰	۲۲/۹۹۹	۰/۰۰۰	۰/۵۴۸
	گروه	۱	۳۱۰/۵۴۲	۶/۹۳۰	۰/۰۱۶	۰/۲۶۷
	خطا	۱۹	۴۴/۸۱۳			
رفتاری	پیش آزمون	۱	۹۳/۹۹۵	۱۵/۲۲۹	۰/۰۰۱	۰/۴۴۵
	گروه	۱	۱۳۰/۹۴۶	۲۱/۲۱۵	۰/۰۰۰	۰/۵۲۸
	خطا	۱۹	۶/۱۷۲			

در ابتدا پیش فرض‌های همگنی شیب خط رگرسیونی و رابطه خطی بین متغیرهای همپراش و وابسته مورد بررسی قرار گرفت و در ابعاد اشتیاق تحصیلی این پیش فرض‌ها برقرار بود ( $p > 0/05$ ). نتایج جدول ۴ نشان داد برای مؤلفه اشتیاق تحصیلی نیز خرده مقیاس‌های اشتیاق



شناختی و اشتیاق رفتاری در سطح ۰/۰۱ و اشتیاق عاطفی در سطح ۰/۰۵ معنادار است. بنابراین فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش سرمایه روان شناختی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مورد تایید قرار گرفته است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس به منظور مقایسه نمرات پس آزمون متغیرهای سرمایه روانشناختی و اشتیاق تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیرها	منبع	df	میانگین مجزورات	F	p-value	اندازه اثر
روانشناختی سرمایه	پیش آزمون	۱	۴۱۲۲/۹۱۵	۱۱۷/۰۴۵	۰/۰۰۱	۰/۷۴۸
	گروه	۱	۱۰۴۸/۷۲۷	۲۹/۷۷۵	۰/۰۰۱	۰/۵۸۶
	خطا	۲۱	۳۵/۲۲۲			
اشتیاق تحصیلی	پیش آزمون	۱	۴۹۴۷/۰۰۰	۶۶/۱۸۸	۰/۰۰۰	۰/۷۵۹
	گروه	۱	۱۲۴۳/۸۹۳	۱۶/۶۴۲	۰/۰۰۱	۰/۴۴۲
	خطا	۲۱	۷۴/۷۴۲			

در انتها برای بررسی نمرات میانگین کل متغیر سرمایه روانشناختی و اشتیاق تحصیلی از تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده گردید و همانند تحلیل مانکوا مفروضه‌های این آزمون نیز مورد بررسی قرار گرفت و با توجه به نرمال بودن داده‌ها، همگنی واریانس‌ها و همگنی ضرایب رگرسیون در نمرات این دو مؤلفه در سطح بالاتر از ۰/۰۵ می‌توان با توجه به نتایج جدول (۵) بیان کرد آموزش سرمایه روانشناختی توانسته است تفاوت معنادار بین گروه‌ها در مؤلفه سرمایه روانشناختی و اشتیاق تحصیلی ایجاد کند ( $P < 0/01$ ). بنابراین نتایج نشان داد ۰/۵۸ تغییرات سرمایه روانشناختی و ۰/۴۴ تغییرات اشتیاق تحصیلی در اثر آموزش سرمایه‌های روانشناختی بوده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش سرمایه روانشناختی بر افزایش مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر انجام گرفت. با توجه به جدول ۲ تفاوت میانگین در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش در مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی و اشتیاق تحصیلی وجود دارد، همچنین با توجه به تحلیل کوواریانس تک متغیره در جدول ۵ این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد. بدین معنا که به احتمال ۹۹٪ آموزش برنامه سرمایه روانشناختی توانایی تغییر و افزایش مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی و به تبع آن اشتیاق تحصیلی را دارا می‌باشد. یعنی می‌توان گفت که بین سرمایه روانشناختی با اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت



و معنادار وجود دارد و با افزایش سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان، اشتیاق تحصیلی آنان نیز می‌تواند افزایش یابد. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های مگنانو، کراپارو و پائولیلو (۲۰۱۶)؛ لوتانز، لوتانز و پالم (۲۰۱۶)؛ هازن لیران و میلر (۲۰۱۹)؛ صدوقی (۱۳۹۸)؛ سعادت، کرد و جلالی (۱۳۹۸) و غریبی، فضلی و غریبی (۱۴۰۱) همسو می‌باشد. نتایج پژوهش مگنانو، کراپارو و پائولیلو (۲۰۱۶) نشان داد سرمایه روان‌شناختی عامل اصلی انگیزه، پشتکار و انتظار برای موفقیت است و احتمال دستیابی به هدف را افزایش می‌دهد و افراد را قادر می‌سازد تا در بعد عاطفی و شناختی در محیط‌های پر استرس انگیزه استقامت در مواجهه با موانع را در خود ایجاد کنند و هرچه سرمایه روان‌شناختی بالاتر باشد به همان اندازه فرد در تعیین اهداف و برداشتن گام‌هایی برای رسیدن به این اهداف عملکرد بالاتری را نشان می‌دهد. لوتانز، لوتانز و پالم (۲۰۱۶) در تحقیق خود خاطر نشان کردند هرچه سرمایه روان‌شناختی بالاتر باشد نه تنها نقش کلیدی در بهبود اشتیاق دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی دارد بلکه می‌تواند نقش مثبتی برای مربیان در طراحی مداخلات آموزشی برای افزایش اشتیاق دانش‌آموزان براساس مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی داشته باشد. مطالعه هازن لیران و میلر (۲۰۱۹) نشان داد سرمایه روان‌شناختی یک منبع مثبت با نقش محوری در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان است؛ این مطالعه دانش را در مورد تأثیر سرمایه روان‌شناختی بر رفتار سازمانی مثبت با تعمیم آن به آموزش عالی گسترش داد. در پژوهش صدوقی (۱۳۹۸) نتایج پژوهش حاکی از آن بود که سرمایه روان‌شناختی به‌ویژه امید و خوش‌بینی، نقش مهمی در اشتیاق تحصیلی به‌ویژه در بعد اشتیاق رفتاری دانشجویان دارد و تقویت سرمایه روان‌شناختی در فرآیند آموزش دانشگاهی می‌تواند عامل زمینه‌ساز اشتیاق تحصیلی دانشجویان و بهبود وضعیت تحصیلی آنان باشد. سعادت، کرد و جلالی (۱۳۹۸) در پژوهش خود به نقش سرمایه روان‌شناختی در افزایش انگیزه، پیشرفت در آموزش عالی تأکید کردند و این مولفه را یکی از بایسته‌های نظام آموزشی در جهت موفقیت تحصیلی می‌دانند. مطالعه غریبی، فضلی و غریبی (۱۴۰۱) نشان داد بین تاب‌آوری با اشتیاق تحصیلی در بین دانش‌آموزان ابتدایی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت در جلسات مداخله‌ای سرمایه‌ی روان‌شناختی تأکید بر شیوه‌هایی است که به رشد خودکارآمدی، امیدواری، خوش‌بینی و تاب‌آوری منتهی می‌شوند. وجه اشتراک خودکارآمدی و امیدواری در این است که، فرد به توانایی‌های فردی اش باور دارد در نتیجه هدفمند است و برای رسیدن به موفقیت، انگیزش درونی و انرژی لازم را دارد. دانش‌آموزان کارآمد و امیدوار، هم اهداف چالش‌برانگیزی را برای خود در نظر می‌گیرند و هم انگیزه و تلاش بیشتری برای موفقیت دارند؛ بنابراین، امیدواری می‌تواند نیروی اضافی را علاوه بر خودکارآمدی فراهم کند؛ همچنین، می‌تواند بررسی مسیرهای بیشتر را برای یک فرد خودکارآمد،



که دارای انگیزه، انرژی و پشتکار است، فراهم نماید (لوتانز، لوتانز و لوتانز، ۲۰۰۴). علاوه بر این، خودکارآمدی، امیدواری و خوشبینی همگی انتظارات مثبتی را از آینده دارند و در مداخله‌ای ترکیبی، خوشبینی درباره‌ی آینده، می‌تواند از حیثه‌هایی که خودکارآمدی یا امیدواری قبلاً در آن‌ها شکل نگرفته است، استفاده کند. در رویایی با ناکامی و شکست نیز، اگر به دانش‌آموزی که تاب‌آور است و توان جبران شکست را دارد، احساس خودکارآمدی و امیدواری هم القا شود، در نتیجه، او برانگیخته می‌شود تا در برابر مشکلات مقاومت کند و تلاش لازم را برای غلبه بر آن‌ها و نیز پیگیری راه‌های جایگزین برای رسیدن به هدف اصلی خود، به کاربرد (آوی، لوتانز، اسمیت و پالمر، ۲۰۱۱، ص ۱۷).

از طرفی وقتی جلسات آموزشی به شیوه‌ی بحث و مشاوره گروهی برگزار می‌شود، افراد را در شرایطی قرار می‌دهد که ناگزیر از تداوم ارتباط و تعامل با یکدیگر باشند و ثاباً در معرض دیدگاه‌ها و نگرش‌های متفاوت و در مواردی ناهم‌ساز قرار گیرند؛ در نتیجه زمینه برای افزایش سازگاری و غلبه بر موانع و مشکلات نیز افزایش می‌یابد. در روش مشاوره گروهی دانش‌آموزان از یک طرف ناگزیر به دقت در دریافت دقیق و روشن نظرات سایر اعضا و از سوی دیگر، موظف به ارائه پاسخ‌های منطقی و مستدل به منظور پذیرش نظرات خود از سوی دیگران هستند و هر دو اینها مستلزم رعایت چهارچوب‌های ویژه‌ای برای برقراری یک ارتباط منطقی و اصولی بین تمام اعضای گروه است (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰، ص ۴۷۰). این اقدامات شرایط مناسبی را برای تقویت مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان، افزایش سعه صدر و قدرت سازگاری را فراهم می‌سازد. در روش تدریس به شیوه مشاوره گروهی به دلیل اینکه همکاری جایگزین رقابت می‌شود، از طریق تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر، اعتماد به نفس بیشتر، تعهد و مسئولیت‌پذیری بالاتری پیدا می‌کند و یاددهی و یادگیری بهتر انجام می‌شود، همچنین زمینه‌ی پرورش مقابله با چالش‌های موجود در راه تحصیل و زندگی را نیز فراهم می‌کند (امیری و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۳۷).

بر این اساس می‌توانیم هر یک از مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی را در اثرگذاری به روی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دخیل دانست. در مؤلفه خودکارآمدی که به قضاوت فرد در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار مربوط می‌شود، افرادی که خودکارآمدی بالاتری دارند شکست‌شان را به تلاش پایین نسبت می‌دهند تا توانایی کم، در مقابل افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند شکست‌شان را به توانایی پایین نسبت می‌دهند (زاهد و همکاران، ۱۳۹۶، ص ۷۵). در نتیجه افزایش سطح خودکارآمدی موجب ارتقا و افزایش اشتیاق تحصیلی در تمامی ابعاد آن به خصوص بعد رفتاری می‌گردد. چرا که دانش‌آموزان با سرمایه روان‌شناختی بالا که از باورهای خودکارآمدی قوی برخوردارند، به توانایی‌های خویش برای



دستیابی به هدف‌های تحصیلی و کسب تسلط در تکالیف یادگیری اطمینان دارند و تلاش زیادی برای موفقیت در تکالیف چالش‌انگیز صرف می‌کنند. همچنین امیدواری، پافشاری در رسیدن به اهداف و به هنگام لزوم، تغییر دادن مسیر در رسیدن به اهداف را میسر می‌سازد. فرد با امیدواری بالا توانایی بسیاری در ایجاد مسیرهایی برای رسیدن به اهدافشان دارند. این منبع روان‌شناختی به‌طور مداوم این امید را ایجاد می‌کند که اهداف میسر خواهند شد در نتیجه آن‌ها برای رسیدن به موفقیت در وظایفی که در دست دارند بسیار با انگیزه عمل می‌نمایند (سعادت و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۱۶۷). آموزش مؤلفه امیدواری در سرمایه روان‌شناختی بطور مستقیم تأثیر مثبتی در افزایش اشتیاق تحصیلی به خصوص در بعد شناختی دارد. زیرا فرد امیدوار به دلیل هدفمندی دائما سطح انگیزه و انرژی خود را بالا نگه می‌دارد.

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 (مگنانو و همکاران، ۲۰۱۶، ص ۹). از آنجایی که دوران تحصیلی با استرس‌های زیادی در زمینه تحصیل، محیط مدرسه و خانواده همراه می‌باشد. و همچنین استرس یکی از عوامل مخرب اشتیاق تحصیلی است، اگر دانش‌آموزان از تاب‌آوری لازم جهت مقابله با استرس برخوردار باشند به خوبی می‌توانند با مشکلات و استرس‌ها کنار بیایند و همچنان انگیزه خود را در مسیر پیشرفت حفظ نمایند. در نتیجه آموزش سرمایه روان‌شناختی و بالا رفتن مؤلفه تاب‌آوری در افزایش اشتیاق تحصیلی به خصوص در بعد شناختی اثرگذار است. چراکه فرد تاب‌آور به دلیل برخورداری از مهارت مقابله با استرس همواره انگیزه خود را جهت پیشبرد اهداف تحصیلی حفظ خواهد کرد. از طرفی خوشبینی نیز با اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد (مشتاقی و مؤیدفر، ۱۳۹۶، ص ۶۱). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مشارکت فعال دانش‌آموزان در برنامه‌های تحصیلی و سرکاری با محیط آموزشی و استفاده از فرصت‌های پیشرو، مستلزم خوشبینی و انعطاف‌پذیری است که به آن‌ها کمک می‌کند به‌طور مستقل فعالیت کنند، از چالش‌ها و مشکلات استقبال کرده و تغییرات را بپذیرند. خوشبینی یعنی انتظار مثبت از رخدادها که به فرد انگیزه می‌دهد تا در مسیر پیشرفت حرکت کند. در واقع می‌توان گفت، خوش‌بینی بیشترین قدرت را در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دارد و به نوعی اولین قدم محسوب می‌شود. در حقیقت خوش‌بینی نسبت به یک هدف است که فرد را در برابر موانع امیدوار می‌کند و به فرد قدرت تاب‌آوری در برابر مشکلات را می‌دهد (مشتاقی و مؤیدفر، ۱۳۹۶، ص ۶۱).

با توجه به نتیجه پژوهش سویت‌من، لوتانز، آوی و لوتان (۲۰۱۱) در مورد اینکه، برنامه آموزشی سرمایه روان‌شناختی یک مدل جامع است و در واقع تأثیر کل سرمایه روان‌شناختی از تک تک اجزای آن (خودکارآمدی، تاب‌آوری، امیدواری و خوشبینی) بیشتر است، می‌تواند این نکته را



برای محققان و مربیان تربیتی در پی داشته باشد که به جای توجه به تک تک مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی به تمام ابعاد آن به صورت کل و یکجا نگاه کنند و با استفاده از یک رویکرد جامع تلاش نمایند که با افزایش سرمایه روان‌شناختی افراد، اشتیاق تحصیلی آنان را نیز افزایش دهند. بنابراین با توجه به یافته‌های فوق می‌توان مطرح نمود آموزش سرمایه روان‌شناختی بر مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی (خودکارآمدی، تاب‌آوری، امیدواری و خوشبینی) و اشتیاق تحصیلی (عاطفی، شناختی و رفتاری) در دانش آموزان دختر نوجوان در سنین ۱۳ تا ۱۸ سال موثر است.

#### محدودیت‌ها:

از محدودیت این پژوهش می‌توان به نداشتن دوره پیگیری و حجم کم گروه نمونه اشاره کرد. همچنین تفاوت بین دو گروه سنی به لحاظ انگیزه و دغدغه‌مندی بعضاً باعث می‌شد محتوای بحث‌ها برای همه افراد کاربرد یکسان نداشته باشد و کار پژوهشگر برای ارائه مطالب را مورد تداخل قرار می‌داد.

#### پیشنهادها:

با توجه به شیوه به کار برده شده در این پژوهش یعنی مشاوره گروهی، پیشنهاد می‌شود که معلمان در آموزش سایر دروس به خصوص دروسی که بیشتر حالت تئوری داشته و امکان مشارکت افراد در درس فراهم است را به صورت بحث گروهی تدریس نمایند نه به صورت معلم محور، چراکه به کارگیری این شیوه تدریس خود باعث افزایش تاب‌آوری و اعتماد به نفس به صورت غیرمستقیم می‌شود از طرفی پیشنهاد می‌شود این پژوهش در نوجوانان پسر نیز تکرار شود. همچنین پیشنهاد می‌گردد، آموزش این مؤلفه‌ها در گروه‌های سنی مختلف نیز بکار گرفته شود.

#### تشکر و قدردانی

از تمامی شرکت‌کنندگانی که در پایگاه فرهنگی ام ابیها شهر سمنان، ما را در انجام این پژوهش یاری کردند، سپاس‌گزاری می‌شود.

#### فهرست منابع

- A, E., K, H., & Asghari, M. (2014). The Effectiveness of Solution-Focused Group Counseling on General Health of Single Parent Boys. *Psychological Methods and Models*, 4(15), 37-58 .
- afsharian, n., & dortaj, f. (2016). Evaluation of the Factor Structure of “Motivated Strategies for Learning Questionnaire” for Iranian students. *Quarterly of Educational Measurement*, 6(23), 23-43. doi:10.22054/jem.2017.11267.1327. (Text in Persian ).
- Akomolafe, M. J., Ogunmakin, A. O., & Fasooto, G. M. (2013). The role of academic self-efficacy, academic motivation and academic self-concept in predicting



- secondary school students' academic performance. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 335. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n2p335>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0016998>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. <https://doi.org/10.1037/10385-002>
- Collishaw, S. (2015). Annual research review: secular trends in child and adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 370-393. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12372>
- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2018). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260-270. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257056>
- Esmailpour Eshkaftaki, M. (2020). The prediction of students' social support based on components of social capital and psychological capital in corona epidemic. *Quarterly Social Psychology Research*. 163-179 (39) 10. <https://doi.org/10.22034/spr.2020.247618.1553> (Text in Persian).
- Ghadami, G., Zare, M., & Rahimi, M. (2020). The Role of Personality Traits and Family Communication Environment in Academic Engagement with Passion Mediation. *Research in School and Virtual Learning*, 20-9 (2) 7. <https://doi.org/10.30473/etl.2019.46396.2965> (Text in Persian).
- Ghanenia, M., Forouhar, M., & Jalili, S. (2015). The Effect of Managers Psychological Capital Components Training on Increasing the Employees Engagement. *Positive Psychology Research*, 1(3), 59-72. <https://dori.net/dori/20.1001.1.24764248.1394.1.3.6.4> (Text in Persian).
- Gharibi, F., Fazli, S., & Gharibi, A. (2022). Prediction of Academic Enthusiasm based on Families' Performance and Academic Resilience among Primary School Students. *Journal of Social Sciences Ferdowsi University of Mashhad*, 19(3), 262-239. <https://doi.org/10.22067/social.2023.80317.1286> (Text in Persian).
- Gomes, F. V., Encón-Cortés, M., & Grace, A. A. (2016). Adolescence as a period of vulnerability and intervention in schizophrenia: Insights from the MAM model. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 70, 260-270. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.05.030>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.6-7.466>
- Gunnell, D., Kidger, J., & Elvidge, H. (2018). Adolescent mental health in crisis (Vol. 361): British Medical Journal Publishing Group. <https://doi.org/10.1136/bmj.k2608>
- Harris, R. (2012). *The reality slap: Finding peace and fulfillment when life hurts*: New Harbinger Publications. (Text in Persian).
- 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>
- Honor, G. (2017). Resilience. *Journal of pediatric health care*, 31(3), 384-390.
- Hoseini, Z., Akbari Torkestani, N., Majidi, A., & Moslemi, A. (2021). The Effects of Problem-solving-based Puberty Group Counseling on Adolescent Girls' Health Concerns. *Journal of Arak University of Medical Sciences*, 24(4), 470-481. <https://doi.org/10.32598/jams.24.4.538.2> (Text in Persian)





- Kheirollahi, F., Sharifshad, F., Sarraf, P., Mohammadsalehi, N., & Mohammadbeigi, A. (2017). EVALUATION THE CORRELATION BETWEEN GENERAL HEALTH STATUS AND HAPPINESS WITH FAMILY' CHILD-NUMBER IN HIGH SCHOOL GIRLS. *Nursing and Midwifery Journal*, 14(11), 934-941. <http://unmf.umsu.ac.ir/article-1-3008-en.html> (Text in Persian ).
- Lau, S., Kubiak ,T., Burchert, S., Goering, M., Oberländer, N., von Mauschwitz, H., . . . Hiemisch, A. (2014). Disentangling the effects of optimism and attributions on feelings of success. *Personality and Individual Differences*, 56, 78-82 . <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.08.030>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lee, J., & Durksen, T. L. (2018). Dimensions of academic interest among undergraduate students: passion, confidence, aspiration and self-expression. *Educational Psychology*, 38 (2) 120-138. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1342770>
- Lippke, S. (2020). Self-efficacy theory. *Encyclopedia of personality and individual differences*, 4722-4727 . [https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3\\_1167](https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1167)
- 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., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Journal of Business Horizons* 47 (1) 45-50. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007>
- Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge* (Vol. 198): Oxford university press Oxford.
- Luthans, K. W., Luthans, B. C. & Palmer, N. F. (2016). A positive approach to management education: The relationship between academic PsyCap and student engagement. *Journal of Management Development* . 35 (9) 1098-1118. <https://doi.org/10.1108/jmd-06-2015-0091>
- 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. <https://doi.org/10.21500/20112084.2096>
- McDermott, D., & Snyder, C. R. (2000). *The great big book of hope*: New Harbinger Publications. (Text in Persian ).
- moshtaghi, s., & moayedfar, h. (2017). The role of psychological capital components (Hope, Optimism, Resiliency and Self-Efficacy) and Achievement goals Orientation in predicting Academic Procrastination in Students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 61-78. (Text in Persian). <https://dorl.net/dor/20.1001.1.2423494.1393.3.2.2.0>
- Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual Research Review: Adolescent mental health in the digital age: facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336-348 . <https://doi.org/10.1111/jcpp.13190>
- Patalay, P., & Fitzsimons, E. (2018). Mental ill-health and wellbeing at age 14–Initial findings from the Millennium Cohort Study Age 14 Survey. *London, England: Centre for Longitudinal Studies* .



- Peixoto, E. M., Pallini, A. C., Vallerand, R. J., Rahimi, S., & Silva, M. V. (2021). The role of passion for studies on academic procrastination and mental health during the COVID-19 pandemic. *Social Psychology of education, 24*(3), 877-893. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09636-9>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1991). Motivated strategies for learning questionnaire. *Journal of Educational Psychology*.
- Poos, A., & Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing. *International Journal of Educational Research, 99*, 101506. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101506>
- Rahimi, S., & Vallerand, R. J. (2021). The role of passion and emotions in academic procrastination during a pandemic (COVID-19). *Personality and Individual Differences, 179*, 110852. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110852>
- rajaei, a., nadi, m. a., & jafari, a. (2017). Psychometric characteristics of positive psychological capital scale among staff employees of education in Isfahan. *KNOWLEDGE & RESEARCH IN APPLIED PSYCHOLOGY, 18*(3), 94-108. (Text in Persian).
- rashidi kochi, F., Najafi, M & ,Mohammadyfar, M. A. (2016). The Role of Positive Psychological Capital and the Family Function in Prediction of Happiness in high school students. *Positive Psychology Research, 2*(3), 79-95. <https://doi.org/10.22108/ppls.2016.21553>. (Text in Persian).
- Saadat, S., Kord, N., & Jalali ,M. (2019). The Role of Psychological Capital (Self-efficacy, Hope, Resilience, and Optimism) in Student Achievement Motivation. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ), 8*(8), 167-174. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1398.8.8.15.5> (Text in Persian).
- Sadeghian, E., Moghadari Kousha, M., & Gorji, S. (2010). The Study of Mental Health Status in High School Female Students in Hamadan City. *Avicenna Journal of Clinical Medicine, 17*(3), 39-45. <http://sjh.umsha.ac.ir/article-1-265-en.html> (Text in Persian).
- Sadoughi, M. (2019). Canonical Correlation between Psychological Capital and Academic Engagement among Students of Medical Sciences. *Development Strategies in Medical Education, 6*(2), 87-101. <http://dx.doi.org/10.29252/dsme.6.2.87> (Text in Persian).
- Salanova, M., & Ortega-Maldonado, A. (2019). Psychological capital development in organizations: An integrative review of evidence-based intervention programs. *Positive psychological intervention design and protocols for multi-cultural contexts, 81-102*. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-20020-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-20020-6_4)
- Salehnajafi, M., Hejazi, E., Kadivar, P., & Gholamali Lavasani, M. (2019). A relationship between Contextual, Individual Factors, Academic Passion with Positive Psychological Variables: Structural Model of Adolescence Academic Passion. *Journal of Modern Psychological Researches, 13*(52), 121-143. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.27173852.1397.13.52.7.1>
- Saman, A., & Wirawan, H. (2021). Examining the impact of psychological capital on academic achievement and work performance: The roles of procrastination and conscientiousness. *Cogent Psychology, 8*(1), 1938853. <https://doi.org/10.1080/23311908.2021.1938853>
- Santilli, S., Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2014). Career adaptability, hope and life satisfaction in workers with intellectual disability. *Journal of Vocational Behavior, 85*(1),67-74. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.011>
- Saville, B. K., Bureau, A., Eckenrode, C., & Maley, M. (2018). Passion and burnout in college students. *College Student Journal, 52*(1), 105-117.



- Soltani, Z., Sadegh mahboob, S., Ghsemi jobaneh, R., & Yoosefi, N. (2016). Role of psychological capital in academic burnout of Students. *Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*, 9(2), 156-162. <http://edcbmj.ir/article-1-989-en.html> (Text in Persian).
- Stenhouse, G. (1994). *Confident children: developing your child s self-esteem*. (Text in Persian).
- Stratman, J. L., & Youssef-Morgan, C. M. (2019). Can positivity promote safety? Psychological capital development combats cynicism and unsafe behavior. *Safety science*, 116, 13-25. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2019.02.031>
- Sweetman, D., Luthans, F., Avey, J. B., & Luthans, B. C. (2011). Relationship between positive psychological capital and creative performance. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 28(1), 4-13. <https://doi.org/10.1002/cjas.175>
- Tegegne, T. K., & Sisay, M. M. (2014). Menstrual hygiene management and school absenteeism among female adolescent students in Northeast Ethiopia. *BMC public health*, 14(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1118>
- Ubaydullayevna, Y. R. (2022). SOCIAL ACTIVISM AND DYNAMIC CHARACTERISTICS DURING ADOLESCENCE. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, 10(1), 289-292 .
- Vallerand, R. J. (2015). *The psychology of passion: A dualistic model*: Series in Positive Psychology.
- Vallerand, R. J. (2016). The dualistic model of passion: theory, research, and implications for the field of education. *Building autonomous learners* (pp. 31-58): Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_3)
- Walker, K. W., & Pearce, M. (2014). Student engagement in one-shot library instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 40(3-4), 281-290. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2014.04.004>
- Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592-606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Zahed Babolan, A., Karimianpour, G., & Dashti, A. (2017). Role of Life Quality in School and Academic Self-Concept on Academic Engagement in Salas bahajani fifth and Sixth Grade Students. *New Educational Approaches* 12(1), 75-91. <https://doi.org/10.22108/nea.2017.21751> (Text in Persian).

