Psychology of Motivation, Behavior, and Health, Volume 5, Issue 3, PP 1-20

Effectiveness of a Psychological Capital–Based Intervention Package on Academic Procrastination, Self-Handicapping, Cognitive Avoidance, Rumination, and Psychological Distress among Female Senior High School Students

1. Somayeh MirzaAghaei: Department of Psychology, Se.C., Islamic Azad University, Semnan, Iran
2. Noormohammad Rezaei: Assistant Professor, Department of Psychology Education and Counseling, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran
3. Shahab Moradi: Department of Psychology, Se.C., Islamic Azad University, Semnan, Iran

*Corresponding Author's Email: arefi.2020@iau.ac.ir

Received: 2026-06-26 Revised: 2026-09-29 Accepted: 2026-10-08 Initial Publish: 2026-10-27 Final Publish: 2027-08-23



How to Cite: MirzaAghaei, S., Rezaei, N., & Moradi, S. (2027). Effectiveness of a Psychological Capital–Based Intervention Package on Academic Procrastination, Self-Handicapping, Cognitive Avoidance, Rumination, and Psychological Distress among Female Senior High School Students. *Psychology of Motivation, Behavior, and Health*, 5(3), 1-20.

Abstract

Introduction and Aim: Academic procrastination, self-handicapping, cognitive avoidance, rumination, and psychological distress are important cognitive, behavioral, and emotional problems that may impair students' academic adjustment and functioning. This study aimed to determine the effectiveness of a psychological capital–based intervention package on these variables among female senior high school students.

Methodology: This quasi-experimental study employed a pretest-posttest-follow-up design with an experimental and a control group. Following initial screening of 250 female senior high school students, 30 eligible participants were selected and randomly assigned to the experimental and control groups, with 15 participants in each group. The experimental group received a 12-session psychological capital–based intervention focusing on hope, self-efficacy, resilience, and optimism, whereas the control group received no structured intervention. Data were collected at pretest, posttest, and follow-up and analyzed using mixed repeated-measures analysis of variance and Bonferroni post hoc comparisons.

Findings: Significant time × group interaction effects were found for self-handicapping, $F(2,76)=18.57$, $p<0.001$, $\eta p^2=0.32$; cognitive avoidance, $F(2,76)=17.58$, $p<0.001$, $\eta p^2=0.32$; rumination, $F(2,76)=16.49$, $p<0.001$, $\eta p^2=0.30$; psychological distress, $F(2,76)=12.47$, $p<0.001$, $\eta p^2=0.25$; and academic procrastination, $F(2,76)=24.17$, $p<0.001$, $\eta p^2=0.39$. Bonferroni comparisons showed significant differences between pretest and posttest and between pretest and follow-up for all variables, whereas posttest-follow-up differences were not significant.

Conclusion: The psychological capital–based intervention was effective in reducing academic procrastination, self-handicapping, cognitive avoidance, rumination, and psychological distress, and its effects were maintained at follow-up. Accordingly, this intervention may be useful in school counseling and preventive programs aimed at improving students' academic adjustment and psychological well-being.

Keywords: Psychological capital, academic procrastination, self-handicapping, cognitive avoidance, rumination, psychological distress.

Copyright: © 2027 by the authors. Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Extended Abstract

Introduction and Aim

Adolescence is a critical developmental period characterized by substantial cognitive, emotional, social, and academic changes. Female senior high school students, in particular, may experience considerable academic pressure associated with examinations, educational expectations, future career decisions, competition, and increasing responsibility for independent learning. When students lack sufficient psychological resources to manage these demands effectively, they may develop maladaptive patterns such as academic procrastination, self-handicapping, cognitive avoidance, rumination, and psychological distress. Although these variables represent distinct psychological constructs, they may operate interactively within a broader maladaptive cycle. A student who perceives an academic task as difficult or threatening may postpone beginning the task, engage in self-handicapping to protect self-worth in the event of failure, avoid distressing thoughts related to the task, become preoccupied with repetitive negative thinking, and ultimately experience increased psychological distress. Psychological capital provides a potentially useful framework for interrupting this cycle because it emphasizes positive, malleable psychological resources, particularly hope, self-efficacy, resilience, and optimism. Previous studies have demonstrated that higher psychological capital is associated with improved academic adjustment, lower academic procrastination, and more adaptive responses to stressful educational demands (Hazan-Liran, 2023; Molaei et al., 2026; Walter & Hazan, 2024). Academic procrastination refers to the unnecessary and intentional postponement of academic responsibilities despite awareness of the probable negative consequences. It is not merely a time-management problem but is closely associated with motivational deficits, impaired self-regulation, fear of failure, low perceived competence, and avoidance of aversive emotional experiences. Empirical evidence indicates that psychological capital may reduce academic procrastination by strengthening self-regulated learning, perceived competence, and goal-directed behavior (Molaei et al., 2026; Rahmi & Safitri, 2023). Self-handicapping is another maladaptive academic strategy in which individuals create or emphasize obstacles before performance situations so that possible failure can be attributed to those obstacles rather than to insufficient ability. Although this strategy may temporarily protect self-esteem, it is generally associated with reduced effort, poorer academic engagement, and maladaptive achievement patterns. Academic psychological capital has been associated with lower self-handicapping and better academic performance (Adil et al., 2020), while self-handicapping itself has been identified as an important predictor of academic procrastination, partly through reduced perceptions of competence (Alipour et al., 2024). Furthermore, procrastination, fear of failure, and self-handicapping have been implicated in mechanisms contributing to academic burnout and depressive symptoms (Chang et al., 2025), and educational interventions focusing on adaptive psychological skills have demonstrated effectiveness in reducing self-handicapping (Taghipour & Naseri, 2026). Cognitive avoidance represents another important mechanism through which students attempt to suppress, replace, or distance themselves from distressing thoughts, memories, or mental images. Although avoidance may reduce discomfort temporarily, persistent reliance on it may interfere with effective problem solving and emotional processing. Cognitive avoidance has been linked to anxiety, emotional regulation difficulties, and rumination (Tahoon, 2023), and recent evidence suggests that it may contribute to rumination through pathways involving perfectionism and stress (An et al., 2025). Related findings have also highlighted the broader role of experiential avoidance in maladaptive behavioral and psychological outcomes (Gorbanalipour et al., 2025). Rumination, characterized by repetitive and passive attention to negative experiences, emotions, and their consequences, may further intensify emotional distress and reduce cognitive resources required for effective academic action. Research has demonstrated meaningful relationships among rumination, psychological capital, and academic procrastination, suggesting that psychological capital may buffer the negative consequences of repetitive negative thinking (Zeng et al., 2024). Psychological distress, including experiences such as nervousness, hopelessness, emotional tension, restlessness, and low mood, may emerge as a cumulative outcome of sustained academic and cognitive strain. Interventions that enhance positive psychological resources have been shown to reduce psychological distress and improve psychological capital and well-being among adolescent girls (Aajurlou et al., 2024). Psychological capital has also demonstrated a protective role under stressful conditions and has been associated with lower adverse psychological outcomes such as burnout (Xue et al., 2024). Taken together, these findings suggest that an intervention simultaneously strengthening hope, self-efficacy, resilience, and

optimism may influence several maladaptive academic and psychological processes at once. Accordingly, the present study aimed to determine the effectiveness of a psychological capital–based intervention package on academic procrastination, self-handicapping, cognitive avoidance, rumination, and psychological distress among female senior high school students.

Methodology

The study employed a quasi-experimental pretest-posttest-follow-up design with an experimental and a control group. The statistical population consisted of female senior high school students enrolled during the academic year of the study. In the initial screening stage, 250 students were assessed. Based on eligibility criteria and elevated scores on the target variables, 30 students were purposively selected and then randomly assigned to an experimental group and a control group, with 15 participants in each group. Inclusion criteria consisted of enrollment in senior high school, female gender, elevated scores on the study variables during screening, willingness to participate, parental or legal guardian consent, and the ability to attend the intervention sessions regularly. Exclusion criteria included absence from more than two sessions, withdrawal from participation, concurrent involvement in a similar psychological intervention, or incomplete questionnaire responses. Participants in both groups completed measures of academic procrastination, self-handicapping, cognitive avoidance, rumination, and psychological distress at pretest, posttest, and follow-up. The experimental group received a structured 12-session psychological capital intervention, while the control group continued with routine school activities and received no structured psychological intervention during the study period. The intervention was grounded in the psychological capital framework and targeted the development of hope, self-efficacy, resilience, and optimism. Session content included orientation and group rules, introduction to psychological capital, resilience training, challenging and measurable goal setting, vicarious learning and modeling, acceptance of emotional experiences, identification of barriers and alternative pathways, motivation enhancement, mindfulness-based exercises, cognitive defusion, observer-self exercises, imagery and role playing, scientific problem solving, analysis of adverse events, cultivation of positive emotions, differentiation between optimism and pessimism, forgiveness, and development of a meaningful life perspective. The final session integrated the previously learned material and prepared participants for post-intervention maintenance. Data were analyzed using descriptive statistics and mixed repeated-measures analysis of variance. Assumptions related to normality, homogeneity of variances, homogeneity of covariance matrices, and sphericity were examined before inferential analysis. Bonferroni-adjusted pairwise comparisons were subsequently used to identify differences across measurement occasions, and partial eta squared was used as an index of effect size.

Findings

Demographic analysis of the initial sample of 250 students showed that 104 participants (41.6%) were 16 years old, 97 (38.8%) were 17 years old, and 49 (19.6%) were 18 years old. In terms of grade level, 86 students (34.4%) were in Grade 10, 83 (33.2%) were in Grade 11, and 81 (32.4%) were in Grade 12. Regarding academic track, 105 students (42.0%) were enrolled in experimental sciences, 78 (31.2%) in humanities, and 67 (26.8%) in mathematics and physics. Descriptive findings demonstrated that the experimental and control groups had relatively similar scores at pretest, whereas substantial reductions were observed in the experimental group after the intervention. Mean self-handicapping scores in the experimental group decreased from 70.15 ± 14.62 at pretest to 56.40 ± 12.71 at posttest and remained at 58.10 ± 13.05 at follow-up. Cognitive avoidance decreased from 79.10 ± 13.84 to 65.30 ± 12.76 and then remained at 66.75 ± 12.92. Rumination decreased from 59.35 ± 10.49 at pretest to 47.50 ± 9.68 at posttest and 48.85 ± 9.94 at follow-up. Psychological distress declined from 26.80 ± 6.87 to 20.35 ± 5.96 and remained at 20.90 ± 6.12. Academic procrastination showed the largest descriptive reduction, decreasing from 86.45 ± 16.02 to 69.60 ± 14.41 and remaining at 71.05 ± 14.70 at follow-up. In contrast, the control group demonstrated only minor fluctuations across all three assessment stages. Mixed repeated-measures analysis of variance indicated a significant main effect of time for self-handicapping, $F(2,76)=21.86$, $p<0.001$, $\eta p^2=0.37$, and a significant time × group interaction, $F(2,76)=18.57$, $p<0.001$, $\eta p^2=0.32$. For cognitive avoidance, the main effect of time was significant, $F(2,76)=19.74$, $p<0.001$, $\eta p^2=0.34$, as was the interaction effect, $F(2,76)=17.58$, $p<0.001$, $\eta p^2=0.32$. Rumination also demonstrated a significant time effect, $F(2,76)=18.93$, $p<0.001$, $\eta p^2=0.33$, and a significant time × group interaction, $F(2,76)=16.49$, $p<0.001$, $\eta p^2=0.30$. Psychological distress showed a significant time

effect, $F(2,76)=14.68$, $p<0.001$, $\eta p^2=0.28$, and a significant interaction effect, $F(2,76)=12.47$, $p<0.001$, $\eta p^2=0.25$. Academic procrastination demonstrated the strongest effects, with a significant main effect of time, $F(2,76)=27.64$, $p<0.001$, $\eta p^2=0.42$, and a significant time × group interaction, $F(2,76)=24.17$, $p<0.001$, $\eta p^2=0.39$. Main effects of group were not significant for any dependent variable. Bonferroni pairwise comparisons in the experimental group showed significant pretest-posttest and pretest-follow-up differences for all five outcomes. By contrast, none of the posttest-follow-up comparisons was significant, indicating maintenance of treatment gains over the follow-up period.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrated that the psychological capital–based intervention was effective in reducing academic procrastination, self-handicapping, cognitive avoidance, rumination, and psychological distress among female senior high school students. The significant time × group interactions across all dependent variables indicate that the observed improvements were not simply attributable to the passage of time but were associated with participation in the intervention. The maintenance of gains at follow-up further suggests that the intervention generated effects that extended beyond the immediate termination of the sessions. The reduction in academic procrastination may be explained by the combined influence of hope, self-efficacy, resilience, and optimism on goal-directed behavior. Goal-setting exercises and pathway generation likely helped students transform broad academic demands into more manageable and attainable steps, while enhanced self-efficacy may have increased their willingness to initiate and persist in difficult tasks. Resilience training may have facilitated recovery after setbacks, and optimism may have encouraged students to interpret academic difficulties as temporary and controllable rather than permanent signs of inadequacy. The reduction in self-handicapping may similarly be understood as a consequence of strengthened competence beliefs. When students perceive themselves as more capable of coping with academic demands, they have less need to create protective excuses, reduce effort, or deliberately delay task completion in order to protect self-esteem in the event of failure. The intervention also reduced cognitive avoidance, which may reflect the effects of acceptance, mindfulness, cognitive defusion, and problem-solving components. These exercises encouraged students to remain engaged with unpleasant thoughts and emotions rather than suppressing or escaping from them. Greater resilience and emotional tolerance may therefore have facilitated more direct and adaptive engagement with academic challenges. The decline in rumination can likewise be interpreted in relation to the intervention's emphasis on flexible goal pursuit, analysis of adverse events, positive emotional development, and alternative pathways toward desired outcomes. Rather than repeatedly focusing on failures and negative emotions, students were trained to identify actionable responses and reinterpret difficult experiences in more constructive ways. The reduction in psychological distress may have resulted from the cumulative effects of these changes. Lower procrastination reduces deadline pressure, lower self-handicapping promotes a stronger sense of responsibility and competence, reduced avoidance facilitates more effective emotional processing, and decreased rumination limits prolonged cognitive engagement with negative experiences. Simultaneously, increases in hope, efficacy, resilience, and optimism can strengthen students' perceived control over stressful situations. The persistence of the intervention effects at follow-up is particularly important because it suggests that the skills acquired during the sessions were incorporated into students' everyday academic functioning rather than producing only temporary symptom reduction. Overall, the results support the usefulness of psychological capital as a multidimensional intervention target in educational settings. A structured intervention aimed at strengthening hope, self-efficacy, resilience, and optimism appears capable of influencing behavioral, cognitive, and emotional difficulties simultaneously. Therefore, psychological capital–based interventions may represent an effective school-based approach for reducing maladaptive academic behaviors and psychological distress and for promoting more adaptive coping and academic functioning among female senior high school students.

روان‌شناسی انگیزش، رفتار و سلامت، دوره ۵، شماره ۳، صفحات ۲۰-۱

اثربخشی بسته مداخله‌ای سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، اجتناب شناختی، نشخوار فکری و درماندگی روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه

۱. سمیه میرزاآقائی: گروه روان‌شناسی، واحد سمنان، دانشگاه آزاد اسلامی، سمنان، ایران
۲. نورمحمد رضائی*: استادیار گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۱۴۶۶۵-۸۸۹، تهران، ایران
۲. شهاب مرادی: گروه روان‌شناسی، واحد سمنان، دانشگاه آزاد اسلامی، سمنان، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: arefi.2020@iau.ac.ir

دریافت: ۱۴۰۵/۰۴/۰۵ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۷/۰۷ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۱۶ انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۸/۰۵ انتشار نهایی: ۱۴۰۶/۰۶/۰۱



نحوه استناددهی: میرزاآقائی، سمیه.، رضائی، نورمحمد.، و مرادی، شهاب. (۱۴۰۶). اثربخشی بسته مداخله‌ای سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، اجتناب شناختی، نشخوار فکری و درماندگی روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *روان‌شناسی انگیزش، رفتار و سلامت*، ۵(۳)، ۲۰-۱.

چکیده

مقدمه و هدف: گسترش استفاده از هوش مصنوعی مولد در محیط‌های آموزشی، در کنار فرصت‌های یادگیری، چالش‌هایی در زمینه حفاظت از داده‌ها، شفافیت، عدالت، حفظ استقلال شناختی یادگیرندگان و تعیین حدود مسئولیت کنشگران آموزشی ایجاد کرده است. پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی اخلاق‌محور استفاده از هوش مصنوعی مولد در آموزش‌وپرورش با تأکید بر حریم خصوصی، عاملیت یادگیرنده و مسئولیت‌پذیری آموزشی انجام شد.

روش‌شناسی: این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، آمیخته اکتشافی متوالی با طرح کیفی–کمی بود. در مرحله کیفی، ۱۵ نفر از خبرگان حوزه‌های مرتبط به شیوه هدفمند انتخاب شدند و داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با روش تحلیل مضمون بررسی شد. در مرحله کمی، پرسش‌نامه تدوین‌شده بر اساس یافته‌های کیفی و مبانی نظری در میان ۳۸۴ نفر از معلمان، مدیران، کارشناسان آموزشی و متخصصان فناوری آموزشی اجرا شد و داده‌ها با مدل‌سازی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی در نرم‌افزار SmartPLS تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج مدل ساختاری نشان داد حکمرانی و ظرفیت‌سازی اخلاقی به‌طور مثبت و معناداری حفاظت از حریم خصوصی (β=۰.۶۲۱)، شفافیت و اعتمادپذیری (β=۰.۵۸۴) و عدالت و فراگیری آموزشی (β=۰.۵۲۷) را پیش‌بینی می‌کند. همچنین، حفاظت از حریم خصوصی (β=۰.۲۸۴)، شفافیت و اعتمادپذیری (β=۰.۳۱۶) و عدالت و فراگیری آموزشی (β=۰.۲۲۷) اثر مثبت و معناداری بر استفاده اخلاق‌محور از هوش مصنوعی مولد داشتند. استفاده اخلاق‌محور نیز اثر مثبت و معناداری بر عاملیت یادگیرنده (β=۰.۶۵۸) و مسئولیت‌پذیری آموزشی (β=۰.۶۱۳) نشان داد و هر هشت مسیر ساختاری در سطح p<۰.۰۰۱ معنادار بودند. ضرایب تعیین برای استفاده اخلاق‌محور، عاملیت یادگیرنده و مسئولیت‌پذیری آموزشی به‌ترتیب ۰.۵۷۲، ۰.۴۳۳ و ۰.۳۷۶ بود.

نتیجه‌گیری: الگوی پژوهش نشان می‌دهد کاربرد مسئولانه هوش مصنوعی مولد در آموزش‌وپرورش مستلزم پیوند نظام‌مند میان حکمرانی اخلاقی، حفاظت از حریم خصوصی، شفافیت و عدالت آموزشی است. تقویت این زیرساخت‌ها می‌تواند زمینه استفاده اخلاق‌محور از فناوری را فراهم کرده و در نهایت به حفظ عاملیت یادگیرنده و ارتقای مسئولیت‌پذیری آموزشی کمک کند.

کلیدواژگان: هوش مصنوعی مولد، اخلاق هوش مصنوعی، آموزش‌وپرورش، حریم خصوصی، عاملیت یادگیرنده، مسئولیت‌پذیری آموزشی.

مجوز و حق نشر: © ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

مقدمه

دوره نوجوانی یکی از حساس‌ترین مراحل تحول انسان است که در آن مجموعه‌ای از تغییرات شناختی، هیجانی، اجتماعی و تحصیلی به‌صورت هم‌زمان رخ می‌دهد و فرد با انتظارات فزاینده‌ای در زمینه پیشرفت تحصیلی، تصمیم‌گیری درباره آینده، کسب استقلال و سازگاری با فشارهای محیطی مواجه می‌شود. در این میان، دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه به دلیل نزدیک شدن به تصمیم‌های مهم آموزشی و شغلی، افزایش حجم تکالیف، رقابت تحصیلی و اهمیت نتایج امتحانات، بیش از بسیاری از گروه‌های سنی در معرض تنیدگی‌های مرتبط با مدرسه قرار دارند. زمانی که منابع روان‌شناختی لازم برای مدیریت این فشارها ناکافی باشد، احتمال شکل‌گیری الگوهای ناسازگاری مانند اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، اجتناب شناختی، نشخوار فکری و پریشانی روان‌شناختی افزایش می‌یابد. این متغیرها اگرچه از نظر مفهومی متمایزند، در عمل می‌توانند در قالب یک چرخه به‌هم‌پیوسته عمل کنند؛ به‌گونه‌ای که دانش‌آموز در مواجهه با تکلیف دشوار، انجام آن را به تعویق اندازد، برای محافظت از تصویر خود موانعی ایجاد کند، از مواجهه شناختی با مسئله اجتناب ورزد، درگیر افکار تکرارشونده شود و در نهایت سطح بیشتری از فشار و پریشانی روان‌شناختی را تجربه کند. از این منظر، مداخلاتی که به جای تمرکز صرف بر یک علامت، منابع مثبت فرد را برای مواجهه فعال با دشواری‌های تحصیلی تقویت کنند، می‌توانند در پیشگیری و کاهش هم‌زمان چندین پیامد ناسازگارانه سودمند باشند. سرمایه روان‌شناختی یکی از سازه‌هایی است که با تأکید بر ظرفیت‌های مثبت و قابل توسعه فرد، چارچوبی مناسب برای چنین رویکردی فراهم می‌سازد و شواهد پژوهشی نیز بر ارتباط آن با عملکرد، سازگاری و سلامت روان تأکید کرده‌اند (Hazan-Liran, 2023; Molaei et al., 2026; Walter & Hazan, 2024).

یکی از مهم‌ترین مشکلات رفتاری ـ انگیزشی در محیط‌های آموزشی، اهمال‌کاری تحصیلی است. اهمال‌کاری تحصیلی به تأخیر عمدی و غیرضروری در آغاز یا تکمیل فعالیت‌های درسی، با وجود آگاهی فرد از پیامدهای منفی این تأخیر، اشاره دارد. دانش‌آموز اهمال‌کار ممکن است مطالعه برای امتحان، انجام تکلیف، آماده‌سازی پروژه یا سایر مسئولیت‌های آموزشی را تا آخرین فرصت به تعویق اندازد و در نتیجه با فشار زمانی، احساس گناه، کاهش کیفیت عملکرد و تجربه شکست مواجه شود. این رفتار صرفاً ناشی از ضعف در مدیریت زمان نیست، بلکه با فرایندهایی مانند ضعف خودتنظیمی، نگرانی درباره ارزیابی، ترس از شکست، پایین بودن احساس شایستگی و اجتناب از هیجانات ناخوشایند ارتباط دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که منابع روان‌شناختی مثبت می‌توانند به افراد در حفظ انگیزش، برنامه‌ریزی هدفمند و مقابله سازگارانه با موانع کمک کنند و از این طریق گرایش به تعلل را کاهش دهند. برای نمونه، ارتباط معکوس سرمایه روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان و دانشجویان گزارش شده و سازوکارهایی مانند خودکارآمدی و یادگیری خودتنظیم‌شده در تبیین این ارتباط مورد توجه قرار گرفته‌اند (Molaei et al., 2026; Rahmi & Safitri, 2023). همچنین شواهد نشان می‌دهد سرمایه روان‌شناختی می‌تواند از طریق افزایش ظرفیت فرد برای سازگاری با الزامات تحصیلی، احتمال به‌تعویق‌انداختن تکالیف را کاهش دهد و در مقابل، اهمال‌کاری به‌عنوان یک سازوکار واسطه‌ای در رابطه میان منابع مثبت روان‌شناختی و سازگاری تحصیلی عمل کند (Hazan-Liran, 2023; Walter & Hazan, 2024). حتی در محیط‌های سازمانی نیز تعلل با کیفیت پایین‌تر منابع اجتماعی و روان‌شناختی ارتباط نشان داده است که بیانگر ماهیت نسبتاً فراگیر این الگوی رفتاری در موقعیت‌های عملکردی است (Mousavi et al., 2023).

خودناتوان‌سازی نیز یکی از الگوهای شناختی ـ رفتاری مهمی است که می‌تواند عملکرد تحصیلی نوجوانان را مختل کند. در خودناتوان‌سازی، فرد پیش از موقعیتی که عملکرد او مورد ارزیابی قرار می‌گیرد، به‌طور آگاهانه یا نیمه‌آگاهانه شرایطی ایجاد می‌کند که در صورت شکست بتواند نتیجه نامطلوب را به آن موانع نسبت دهد و بدین ترتیب از عزت نفس یا برداشت خود از توانایی خویش محافظت کند. به تعویق انداختن مطالعه، کاهش عمدی تلاش، انتخاب شرایط نامناسب برای انجام تکلیف، بهانه‌سازی و برجسته کردن مشکلات از جمله صورت‌های رایج این راهبرد هستند. اگرچه خودناتوان‌سازی ممکن است در کوتاه‌مدت از فرد در برابر احساس شکست محافظت کند، در بلندمدت موجب کاهش تلاش، افت عملکرد، تثبیت انتظارات منفی و تضعیف احساس کفایت می‌شود. یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که سرمایه روان‌شناختی تحصیلی

می‌تواند با کاهش رفتارهای خودناتوان‌ساز و فراهم کردن منابعی برای درگیری فعال‌تر با وظایف تحصیلی، به عملکرد بهتر منجر شود (Adil et al., 2020). از سوی دیگر، خودناتوان‌سازی با اهمال‌کاری تحصیلی نیز ارتباط نزدیکی دارد؛ زیرا هر دو می‌توانند به فرد امکان دهند که پیامدهای شکست را نه به توانایی واقعی، بلکه به عواملی مانند کمبود زمان یا تلاش ناکافی نسبت دهد. در مدل‌های تبیینی اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی تحصیلی یکی از پیش‌بین‌های مهم رفتارهای تعللی شناخته شده و نقش احساس شایستگی در این ارتباط مورد تأکید قرار گرفته است (Alipour et al., 2024). همچنین بررسی سازوکارهای فرسودگی تحصیلی و افسردگی نشان داده است که اهمال‌کاری، ترس از شکست و خودناتوان‌سازی می‌توانند به‌صورت درهم‌تنیده در ایجاد پیامدهای منفی روان‌شناختی عمل کنند (Chang et al., 2025). از این رو، مداخلاتی که خودکارآمدی، امید و نگرش مثبت به امکان کنترل موقعیت را افزایش دهند، می‌توانند نیاز فرد به ایجاد موانع دفاعی پیش از انجام تکالیف را کاهش دهند؛ چنان‌که مداخلات آموزشی مبتنی بر مهارت‌های سازگارانه نیز در کاهش خودناتوان‌سازی دانشجویان اثربخش گزارش شده‌اند (Taghipour & Naseri, 2026).

اجتناب شناختی یکی دیگر از فرایندهایی است که می‌تواند نقش مهمی در تداوم مشکلات تحصیلی و هیجانی نوجوانان داشته باشد. اجتناب شناختی به مجموعه کوشش‌هایی اشاره دارد که فرد برای دور شدن از افکار، تصاویر، خاطرات یا محرک‌های ذهنی ناراحت‌کننده به کار می‌گیرد. سرکوب فکر، حواس‌پرتی عمدی، جایگزین کردن افکار، اجتناب از محرک‌های تهدیدکننده و دور شدن ذهنی از محتوای ناخوشایند از جمله نمودهای این فرایند محسوب می‌شوند. اگرچه اجتناب ممکن است در کوتاه‌مدت شدت هیجان منفی را کاهش دهد، استفاده مستمر از آن مانع پردازش مؤثر تجربه، حل مسئله و تنظیم سازگارانه هیجان می‌شود و می‌تواند به بازگشت قوی‌تر افکار ناخواسته منجر شود. بررسی‌های انجام‌شده در زمینه اجتناب شناختی نشان داده‌اند که این سازه با اضطراب عمومی، اختلال در تنظیم هیجان و نشخوار خشم ارتباط دارد و بنابراین نمی‌توان آن را صرفاً یک راهبرد خنثی برای مدیریت افکار دانست (Tahoon, 2023). افزون بر این، یافته‌های جدید نشان می‌دهد اجتناب شناختی می‌تواند از طریق مسیرهای پیچیده‌ای با نشخوار فکری مرتبط شود و متغیرهایی مانند کمال‌گرایی و استرس در این ارتباط نقش واسطه‌ای داشته باشند (An et al., 2025). در سطح گسترده‌تر نیز شواهد نشان داده‌اند که اجتناب تجربه‌ای می‌تواند در ارتباط میان آسیب‌پذیری‌های روان‌شناختی و پیامدهای رفتاری ناسازگارانه نقش واسطه‌ای داشته باشد و پایین بودن تحمل پریشانی زمینه اتکای بیشتر فرد به راهبردهای اجتنابی را فراهم سازد (Gorbanalipour et al., 2025). بر این اساس، تقویت سرمایه روان‌شناختی ممکن است از طریق افزایش تاب‌آوری، خودکارآمدی و امید، توانایی دانش‌آموز برای ماندن در موقعیت دشوار، تحمل هیجان منفی و انتخاب پاسخ‌های هدفمند به جای فرار ذهنی را افزایش دهد.

نشخوار فکری نیز یکی از فرایندهای شناختی مهم مرتبط با فشارهای روان‌شناختی و مشکلات تحصیلی است. نشخوار به درگیری تکراری، منفعلانه و پایدار ذهن با افکار منفی، علل مشکلات، پیامدهای احتمالی شکست‌ها یا هیجان‌های ناخوشایند گفته می‌شود؛ بدون آنکه این تفکر الزاماً به حل مسئله یا اقدام مؤثر منتهی شود. در محیط تحصیلی، دانش‌آموز ممکن است پس از یک شکست، تعارض یا تجربه ارزیابی منفی بارها آن رویداد را در ذهن مرور کند و به جای تمرکز بر راه‌های اصلاح عملکرد، توجه خود را بر ناکامی و پیامدهای منفی آن متمرکز سازد. این وضعیت منابع شناختی لازم برای تمرکز، تصمیم‌گیری و اقدام را کاهش داده و می‌تواند احتمال اجتناب، تعلل و تجربه هیجانات منفی را افزایش دهد. پژوهش زنگ و همکاران نشان داد که نشخوار فکری، سرمایه روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی با یکدیگر ارتباط دارند و سرمایه روان‌شناختی می‌تواند در مسیر ارتباط میان نشخوار و اهمال‌کاری نقش مهمی داشته باشد (Zeng et al., 2024). همچنین ارتباط مستقیم اجتناب شناختی با نشخوار نشان می‌دهد که تلاش برای کنار زدن افکار ناخوشایند ممکن است به جای خاموش کردن آنها، زمینه تداوم یا بازگشت آنها را فراهم کند (An et al., 2025). یافته‌های مربوط به تفاوت‌های فردی در اجتناب شناختی و نشخوار خشم نیز مؤید آن است که الگوهای تکرارشونده تفکر با اختلال در تنظیم هیجانی و اضطراب پیوند دارند (Tahoon, 2023). بنابراین، مداخله‌ای که فرد را به تعیین اهداف واقع‌بینانه، یافتن مسیرهای جایگزین، مشاهده

ظرفیت‌های شخصی و تفسیر سازنده‌تر رویدادهای ناخوشایند سوق دهد، می‌تواند زمینه کاهش چرخه‌های نشخواری را فراهم کند.

در کنار این مشکلات، پریشانی روان‌شناختی یا درماندگی روان‌شناختی یکی از پیامدهای مهم فشارهای مداوم تحصیلی و شناختی در نوجوانان است. این مفهوم به مجموعه‌ای از تجربه‌های منفی مانند اضطراب، بی‌قراری، ناامیدی، خلق پایین، احساس بی‌ارزشی و دشواری در آرامش روانی اشاره دارد و می‌تواند بازتابی از میزان فشار کلی وارد بر نظام روان‌شناختی فرد باشد. دانش‌آموزی که هم‌زمان با حجم بالای تکالیف، ترس از ارزیابی، اهمال‌کاری و احساس کاهش کنترل مواجه است، ممکن است به تدریج وارد چرخه‌ای شود که در آن فشار روان‌شناختی، عملکرد ضعیف‌تر و باورهای منفی درباره خود یکدیگر را تقویت می‌کنند. پژوهش‌های مداخله‌ای بر روی دختران نوجوان نشان داده‌اند که تقویت فرایندهای مثبت روان‌شناختی می‌تواند به کاهش پریشانی روان‌شناختی و افزایش سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی منجر شود (Aajurlou et al., 2024). همچنین یافته‌های حوزه‌های حرفه‌ای نشان داده‌اند که سرمایه روان‌شناختی می‌تواند در شرایط فشار و تعارض، نقش یک منبع محافظتی داشته باشد و ارتباط میان پریشانی و پیامدهای منفی نظیر فرسودگی را تعدیل یا تضعیف کند (Xue et al., 2024). اگرچه بافت حرفه‌ای با محیط مدرسه متفاوت است، منطق روان‌شناختی مشترک آن است که برخورداری از امید، احساس توانمندی، تاب‌آوری و نگاه خوش‌بینانه می‌تواند ظرفیت فرد برای مدیریت شرایط دشوار را افزایش دهد و در نتیجه شدت تجربه درماندگی را کاهش دهد.

در چارچوب روان‌شناسی مثبت، سرمایه روان‌شناختی به حالت روان‌شناختی مثبت و قابل رشد فرد اطلاق می‌شود که از چهار مؤلفه امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی تشکیل شده است. امید شامل برخورداری از انگیزه برای حرکت به سوی اهداف و توانایی یافتن مسیرهای متنوع برای رسیدن به آنهاست؛ خودکارآمدی به باور فرد درباره توانایی بسیج منابع و انجام موفق تکالیف چالش‌برانگیز اشاره دارد؛ تاب‌آوری ظرفیت سازگاری، بازیابی و تداوم عملکرد در مواجهه با دشواری‌ها را نشان می‌دهد؛ و خوش‌بینی با انتظارات مثبت و تبیین سازگارانه‌تر رویدادهای مطلوب و نامطلوب مرتبط است.

مزیت مهم سرمایه روان‌شناختی در آن است که برخلاف ویژگی‌های نسبتاً ثابت شخصیت، حالتی توسعه‌پذیر محسوب می‌شود و می‌توان از طریق آموزش هدفمند آن را تقویت کرد. در محیط آموزشی، دانش‌آموز امیدوار در برابر یک مانع تحصیلی تنها به یک مسیر وابسته نمی‌ماند، دانش‌آموز دارای خودکارآمدی بیشتر احتمال دارد تکلیف دشوار را آغاز و ادامه دهد، فرد تاب‌آور پس از شکست سریع‌تر به مسیر بازمی‌گردد و فرد خوش‌بین شکست را به‌عنوان رویدادی قابل مدیریت و تغییرپذیر تفسیر می‌کند. مجموع این ظرفیت‌ها می‌تواند احتمال توسل به اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی را کاهش داده و در عین حال، پاسخ‌های شناختی و هیجانی سازگارانه‌تری را جایگزین اجتناب و نشخوار کند. شواهد موجود نیز نشان می‌دهد سرمایه روان‌شناختی با کاهش اهمال‌کاری، بهبود سازگاری تحصیلی، افزایش موفقیت و کاهش پیامدهای منفی مرتبط است (Adil et al., 2020; Molaei et al., 2026; Rahmi & Safitri, 2023). افزون بر آن، رابطه سرمایه روان‌شناختی با اهمال‌کاری و سازگاری در گروه‌های مختلف دانشجویی و آموزشی تأیید شده است و این امر ظرفیت تعمیم مفهومی این سازه به دوره نوجوانی را تقویت می‌کند (Hazan-Liran, 2023; Walter & Hazan, 2024).

از منظر سازوکار اثر، می‌توان انتظار داشت یک بسته مداخله‌ای مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی از چند مسیر مکمل بر مشکلات مورد مطالعه تأثیر بگذارد. آموزش امید از طریق تعیین اهداف مشخص، خرد کردن اهداف بزرگ به گام‌های عملی و طراحی مسیرهای جایگزین می‌تواند ابهام و احساس بن‌بست را کاهش داده و آغاز به‌موقع تکالیف را تسهیل کند. تقویت خودکارآمدی از طریق تجربه موفقیت‌های تدریجی، الگوسازی و بازتفسیر توانایی‌ها می‌تواند نیاز به خودناتوان‌سازی را کاهش دهد؛ زیرا دانش‌آموزی که به ظرفیت خود برای انجام تکلیف باور بیشتری دارد، کمتر نیازمند ایجاد بهانه یا مانع برای حفاظت از ارزش شخصی خود خواهد بود. افزایش تاب‌آوری می‌تواند تحمل فرد در برابر ناکامی، فشار و هیجانات منفی را ارتقا دهد و از گرایش به اجتناب شناختی بکاهد. در نهایت، آموزش خوش‌بینی و بازنگری در تفسیر رویدادهای ناخوشایند ممکن است از تمرکز مزمن بر پیامدهای منفی و ورود به چرخه نشخوار جلوگیری کند. یافته‌های مربوط به رابطه سرمایه روان‌شناختی با خودناتوان‌سازی و پیشرفت تحصیلی (Adil et al., 2020)، ارتباط آن

با اهمال‌کاری و یادگیری خودتنظیم‌شده (Rahmi & Safitri, 2023)، نقش آن در ارتباط نشخوار و اهمال‌کاری (Zeng et al., 2024) و اثر منابع مثبت روانی بر پریشانی و بهزیستی نوجوانان (Aajurlou et al., 2024) از این منطق حمایت می‌کنند. همچنین، با توجه به ارتباط اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی با سازوکارهایی مانند ترس از شکست و فرسودگی (Chang et al., 2025) و تأثیر احساس شایستگی در رابطه خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری (Alipour et al., 2024)، تقویت ظرفیت‌های مثبت فرد می‌تواند رویکردی بنیادی‌تر از مداخلات صرفاً علامت‌محور باشد.

با وجود افزایش توجه پژوهشگران به سرمایه روان‌شناختی، بخش مهمی از شواهد موجود از مطالعات همبستگی و نمونه‌های دانشجویی یا بزرگسال به دست آمده است و پژوهش‌های مداخله‌ای که به‌طور هم‌زمان چند پیامد شناختی، رفتاری و هیجانی را در دختران دانش‌آموز دوره دوم متوسطه بررسی کنند، محدودتر است. برخی مطالعات بر رابطه سرمایه روان‌شناختی با اهمال‌کاری تمرکز کرده‌اند (Molaei et al., 2026; Rahmi & Safitri, 2023)، برخی نقش نشخوار و سرمایه روان‌شناختی را در تبیین اهمال‌کاری بررسی کرده‌اند (Zeng et al., 2024) و گروهی دیگر به متغیرهایی مانند سازگاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، پریشانی یا فرسودگی پرداخته‌اند (Adil et al., 2020; Hazan-Liran, 2023; Xue et al., 2024). در عین حال، مطالعات مربوط به اجتناب شناختی و نشخوار نشان می‌دهند این دو فرایند می‌توانند یکدیگر را تقویت کرده و به تداوم فشار روانی کمک کنند (An et al., 2025; Tahoon, 2023)، و یافته‌های مربوط به اجتناب تجربه‌ای نیز اهمیت افزایش تحمل پریشانی و مواجهه فعال با هیجان‌های منفی را برجسته می‌سازند (Gorbanalipour et al., 2025). از سوی دیگر، اثربخشی آموزش‌های روان‌شناختی در کاهش خودناتوان‌سازی (Taghipour & Naseri, 2026) و بهبود وضعیت روان‌شناختی دختران نوجوان (Aajurlou et al., 2024) نشان می‌دهد مداخله در این مرحله رشدی می‌تواند واجد ارزش کاربردی قابل توجهی باشد. بنابراین، آزمون یک بسته منسجم که چهار مؤلفه امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی را به‌صورت تلفیقی پرورش دهد و پیامدهای آن را نه فقط بر یک رفتار تحصیلی، بلکه بر مجموعه‌ای از سازوکارهای شناختی، هیجانی و رفتاری بررسی کند، می‌تواند بخشی از خلأ پژوهشی موجود را پوشش دهد.

بر این اساس، مسئله اساسی پژوهش حاضر آن است که آیا تقویت نظام‌مند سرمایه روان‌شناختی قادر است چرخه‌ای را که میان تعلل در انجام تکالیف، ایجاد موانع دفاعی، اجتناب از محتوای شناختی ناخوشایند، درگیری در افکار نشخواری و تجربه پریشانی روان‌شناختی شکل می‌گیرد، تضعیف کند یا خیر. توجه هم‌زمان به این پیامدها از این جهت اهمیت دارد که کاهش یک رفتار آشکار مانند اهمال‌کاری، بدون تغییر فرایندهای زیربنایی آن، ممکن است از پایداری کافی برخوردار نباشد؛ در حالی که ارتقای منابع روان‌شناختی می‌تواند به دانش‌آموز کمک کند در موقعیت‌های متعدد تحصیلی از مجموعه‌ای از توانمندی‌های قابل انتقال استفاده کند. چنین رویکردی با جهت‌گیری‌های جدید مداخلات آموزشی و روان‌شناسی مثبت همسو است که بر توسعه قابلیت‌ها و ظرفیت‌های فرد، نه صرفاً کاهش نشانه‌ها، تأکید دارند و می‌تواند برای مشاوران مدارس و برنامه‌ریزان حوزه سلامت روان دانش‌آموزان نیز پیامدهای عملی داشته باشد. افزون بر این، تمرکز بر دختران دوره دوم متوسطه امکان بررسی اثربخشی این مداخله در مرحله‌ای از تحول را فراهم می‌کند که فشارهای آموزشی، ارزیابی‌های سرنوشت‌ساز و نگرانی‌های مربوط به آینده تحصیلی می‌توانند شدت بیشتری پیدا کنند و مداخلات پیشگیرانه و توانمندساز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شوند.

بنابراین، هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی بسته مداخله‌ای مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، اجتناب شناختی، نشخوار فکری و پریشانی روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون–پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مدارس شهر مورد مطالعه در سال تحصیلی اجرای پژوهش بود. ابتدا با هماهنگی اداره آموزش‌وپرورش و مدیران مدارس، دانش‌آموزان

واجد شرایط شناسایی شدند و پس از ارائه توضیحات لازم درباره اهداف و مراحل پژوهش، پرسشنامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، اجتناب شناختی، نشخوار فکری و درماندگی روان‌شناختی در اختیار آنان قرار گرفت. از میان دانش‌آموزانی که در ارزیابی اولیه نمرات بالاتری در متغیرهای مورد مطالعه کسب کردند و سایر ملاک‌های ورود به پژوهش را داشتند، ۳۰ نفر به شیوه هدفمند انتخاب و سپس به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل، هر گروه ۱۵ نفر، جایگزین شدند. ملاک‌های ورود شامل تحصیل در دوره دوم متوسطه، جنسیت مؤنث، کسب نمره بالاتر از میانگین در متغیرهای هدف بر اساس ارزیابی اولیه، رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، رضایت والدین یا سرپرست قانونی، نداشتن سابقه شرکت هم‌زمان در برنامه‌های روان‌شناختی مشابه و توانایی حضور منظم در جلسات آموزشی بود. غیبت بیش از دو جلسه، انصراف از ادامه همکاری، شرکت هم‌زمان در یک برنامه روان‌شناختی یا آموزشی مشابه و ناقص گذاشتن پرسشنامه‌ها به‌عنوان ملاک‌های خروج در نظر گرفته شد. پس از انتخاب شرکت‌کنندگان، هر دو گروه در مرحله پیش‌آزمون با ابزارهای پژوهش ارزیابی شدند. سپس گروه آزمایش بسته مداخله‌ای مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی را طی ۱۲ جلسه دریافت کرد، در حالی که گروه کنترل در این مدت مداخله روان‌شناختی سازمان‌یافته‌ای دریافت نکرد و برنامه‌های معمول مدرسه را ادامه داد. بلافاصله پس از پایان مداخله، پس‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد و پس از یک فاصله زمانی مناسب، مرحله پیگیری نیز با استفاده از همان ابزارها انجام گرفت تا علاوه بر اثربخشی فوری مداخله، پایداری تغییرات ایجادشده بررسی شود. به‌منظور رعایت اصول اخلاقی، شرکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه بود، محرمانه ماندن اطلاعات فردی و امکان انصراف در هر مرحله برای شرکت‌کنندگان تضمین شد و به آنان اطمینان داده شد که اطلاعات حاصل صرفاً در چارچوب اهداف علمی پژوهش و به‌صورت گروهی گزارش خواهد شد.

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی. برای سنجش اهمال‌کاری تحصیلی از مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری دانشجویان و دانش‌آموزان سولومون و راث‌بلوم استفاده شد. این ابزار با هدف ارزیابی میزان به‌تعویق‌انداختن تکالیف و مسئولیت‌های تحصیلی طراحی شده و رفتارهایی نظیر تأخیر در مطالعه برای امتحانات، به تعویق انداختن انجام تکالیف درسی، تأخیر در آماده‌سازی فعالیت‌ها و پروژه‌های آموزشی و دشواری در آغاز یا تکمیل به‌موقع وظایف تحصیلی را مورد سنجش قرار می‌دهد. پاسخ‌گویی به گویه‌های ابزار بر اساس مقیاس درجه‌بندی‌شده لیکرت انجام می‌شود و افزایش نمره کلی نشان‌دهنده شدت بیشتر اهمال‌کاری تحصیلی است. این مقیاس از ابزارهای پرکاربرد در مطالعات حوزه یادگیری و عملکرد تحصیلی محسوب می‌شود و نسخه‌های ترجمه و انطباق‌یافته آن در پژوهش‌های داخلی نیز مورد استفاده قرار گرفته‌اند. در پژوهش حاضر، نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان یکی از متغیرهای وابسته در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری محاسبه شد و پایایی ابزار نیز در نمونه پژوهش با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت.

مقیاس خودناتوان‌سازی. برای اندازه‌گیری خودناتوان‌سازی از مقیاس خودناتوان‌سازی جونز و رودوالت استفاده شد. خودناتوان‌سازی به مجموعه‌ای از راهبردهای شناختی و رفتاری اطلاق می‌شود که فرد از طریق آنها پیش از قرار گرفتن در موقعیت‌های ارزیابی‌کننده یا عملکردی، موانعی واقعی یا ادراک‌شده برای خود ایجاد می‌کند تا در صورت شکست بتواند پیامد نامطلوب را به عوامل دیگری غیر از توانایی شخصی نسبت دهد. گویه‌های این مقیاس ابعادی از قبیل بهانه‌سازی، کاهش تلاش، تعلل در انجام فعالیت، نسبت دادن عملکرد به شرایط بیرونی و ایجاد موانع پیش از موقعیت‌های ارزیابی را منعکس می‌کنند. پاسخ‌دهندگان میزان انطباق هر عبارت با وضعیت خود را بر اساس طیف لیکرت مشخص می‌کنند و پس از اعمال شیوه نمره‌گذاری و معکوس کردن گویه‌های لازم، نمره کلی محاسبه می‌شود؛ به‌طوری‌که نمرات بالاتر نشان‌دهنده استفاده بیشتر از راهبردهای خودناتوان‌ساز است. این سازه به‌ویژه در محیط آموزشی اهمیت دارد، زیرا خودناتوان‌سازی می‌تواند از طریق کاهش تلاش، اجتناب از مسئولیت عملکرد و ایجاد چرخه شکست تحصیلی بر سازگاری دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. در پژوهش حاضر، نمره کلی این مقیاس در هر سه مرحله اندازه‌گیری به‌عنوان شاخص خودناتوان‌سازی مورد استفاده قرار گرفت.

پرسشنامه اجتناب شناختی. اجتناب شناختی با استفاده از پرسشنامه اجتناب شناختی سکستون و دوگاس مورد ارزیابی قرار گرفت. این

پرسشنامه برای سنجش راهبردهایی طراحی شده است که افراد به‌منظور اجتناب از افکار، تصاویر ذهنی یا تجربه‌های شناختی ناخوشایند به کار می‌گیرند و حوزه‌هایی همچون واپس‌رانی یا سرکوب افکار، جایگزینی افکار ناخوشایند با افکار دیگر، اجتناب از محرک‌های تهدیدکننده، تبدیل تصاویر ذهنی به افکار کلامی و استفاده از حواس‌پرتی شناختی را پوشش می‌دهد. شرکت‌کنندگان میزان استفاده خود از هر یک از این راهبردها را بر اساس مقیاس لیکرت گزارش می‌کنند و مجموع نمرات گویه‌ها نمره کلی اجتناب شناختی را تشکیل می‌دهد. نمره بالاتر بیانگر گرایش بیشتر فرد به استفاده از شیوه‌های اجتنابی در مواجهه با افکار و تجربه‌های ذهنی نامطلوب است. از آنجا که اجتناب شناختی می‌تواند مانع پردازش سازگارانه رویدادهای تحصیلی و هیجانی شود و زمینه تداوم اضطراب، نگرانی، تعلل و رفتارهای اجتنابی را فراهم سازد، این متغیر به‌عنوان یکی از پیامدهای روان‌شناختی مداخله سرمایه روان‌شناختی در پژوهش حاضر در نظر گرفته شد. نمره کل پرسشنامه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری استخراج و برای تحلیل‌های آماری استفاده شد.

مقیاس پاسخ‌های نشخواری. برای سنجش نشخوار فکری از مقیاس پاسخ‌های نشخواری نولن–هوکسما و مورو استفاده شد. این ابزار میزان گرایش فرد به تمرکز مکرر و نسبتاً منفعلانه بر افکار، احساسات، علل و پیامدهای هیجانات ناخوشایند را اندازه‌گیری می‌کند. گویه‌های مقیاس به رفتارها و افکاری اشاره دارند که فرد هنگام مواجهه با ناراحتی یا حالات هیجانی منفی تجربه می‌کند؛ از جمله فکر کردن مداوم درباره علل مشکلات، مرور پیامدهای رویدادهای منفی، تمرکز بر احساسات ناخوشایند و دشواری در رها کردن افکار تکراری. پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند و مجموع نمرات، شدت کلی سبک پاسخ نشخواری را نشان می‌دهد؛ به‌طوری‌که کسب نمره بالاتر حاکی از نشخوار فکری بیشتر است. با توجه به اینکه نشخوار فکری می‌تواند منابع شناختی دانش‌آموز را درگیر کرده، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی را کاهش دهد و زمینه تشدید هیجانات منفی، تعلل و درماندگی را فراهم کند، این متغیر یکی از پیامدهای اصلی پژوهش حاضر محسوب شد. نمره کلی مقیاس در هر سه مرحله پژوهش محاسبه و برای بررسی تغییرات ناشی از مداخله مورد استفاده قرار گرفت.

مقیاس درماندگی روان‌شناختی. برای اندازه‌گیری درماندگی روان‌شناختی از مقیاس درماندگی روان‌شناختی کسلر استفاده شد. این ابزار برای سنجش نشانه‌های کلی پریشانی و ناراحتی روان‌شناختی در بازه زمانی اخیر طراحی شده و تجربه‌هایی از قبیل احساس عصبی بودن، ناامیدی، بی‌قراری، بی‌ارزشی، افسردگی و دشواری در آرام شدن را بررسی می‌کند. آزمودنی‌ها فراوانی تجربه هر وضعیت را در قالب یک طیف پاسخ چنددرجه‌ای مشخص می‌کنند و مجموع نمرات، شاخص کلی درماندگی روان‌شناختی را تشکیل می‌دهد. کسب نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح بیشتر پریشانی و فشار روان‌شناختی است. استفاده از این ابزار امکان بررسی تغییر در سطح کلی ناراحتی روانی دانش‌آموزان را در نتیجه تقویت منابع مثبت روان‌شناختی فراهم می‌کند. در پژوهش حاضر، نمره کلی درماندگی روان‌شناختی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری محاسبه شد و پایایی درونی ابزار نیز در نمونه مورد مطالعه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ارزیابی گردید.

بسته مداخله‌ای مورد استفاده در پژوهش حاضر یک برنامه ساختاریافته ۱۲ جلسه‌ای مبتنی بر مدل سرمایه روان‌شناختی لوتانز بود که با تمرکز بر چهار منبع اصلی سرمایه روان‌شناختی، یعنی امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی، برای دانش‌آموزان گروه آزمایش اجرا شد. در جلسه نخست، پس از معرفی آموزش‌دهنده و اعضای گروه، قوانین مربوط به احترام متقابل، رازداری، نظم و مشارکت فعال مشخص شد، مشکلات و انتظارات دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت و مفهوم سرمایه روان‌شناختی و چهار مؤلفه اصلی آن معرفی شد. جلسه دوم به تبیین تاب‌آوری، پیامدهای ضعف تاب‌آوری، نقش خودکارآمدی در کنترل اضطراب، استفاده از تجارب جایگزین و معرفی ذهن‌آگاهی و انتخاب آگاهانه اختصاص یافت. در جلسه سوم، مفهوم امید و دو مؤلفه عاملیت و مسیرهای دستیابی به هدف آموزش داده شد و دانش‌آموزان با اصول تعیین اهداف مهم، دست‌یافتنی، چالش‌برانگیز و قابل اندازه‌گیری آشنا شدند و اهداف تحصیلی مشخصی برای خود تعریف کردند. جلسه چهارم با تمرکز بر یادگیری جانشینی و الگوسازی، مشاهده و تحلیل رفتار همسالان موفق و استفاده از تجربه‌های موفق دیگران برای افزایش انگیزش و خودکارآمدی اجرا شد. در جلسه پنجم، از طریق استعاره‌هایی نظیر «ناراحتی تمیز و کثیف»، «سکه دو رو» و «اسکریپت

غرولند»، پذیرش هیجانات، شناسایی موانع احتمالی در مسیر اهداف و طراحی راه‌های جایگزین برای مواجهه با آنها آموزش داده شد. جلسه ششم بر اولویت‌بندی مشکلات و افزایش انگیزه برای تغییر رفتار متمرکز بود و با استفاده از تمرین‌هایی نظیر استعاره «تغذیه ببر»، کاربرگ ارزش بخشیدن به زندگی سالم، برداشتن گام رو به جلو، پیاده‌روی ذهن‌آگاهانه و ثبت روزانه سبک زندگی، ارتباط بین ارزش‌ها و رفتارهای سازگارانه تقویت شد. در جلسه هفتم، تصویرسازی، ایفای نقش، شناسایی موانع تغییر، گسلش شناختی، تمرین «خود مشاهده‌گر» و استعاره «راندن اتوبوس» برای افزایش توانایی مدیریت افکار و هیجانات و تقویت خودکارآمدی و خوش‌بینی به کار گرفته شد. جلسه هشتم به تحلیل وقایع ناخوشایند، آموزش مراحل علمی حل مسئله، تعیین اهداف روزانه و بررسی نقش موفقیت‌های کوچک در تحقق اهداف بلندمدت و افزایش خودکارآمدی و خوش‌بینی اختصاص یافت. در جلسه نهم، دانش‌آموزان با مفهوم استفاده از مسیرهای متعدد برای دستیابی به اهداف آشنا شدند و از طریق تحلیل رویدادهای نامطلوب و شناسایی پیامدها یا معانی سازنده آنها، توانمندی‌های شخصی و هیجانات مثبت خود را تقویت کردند. جلسه دهم به تفاوت میان سبک خوش‌بینانه و بدبینانه، نقش خاطرات در تداوم هیجان‌های منفی، راهبردهای تبدیل هیجان‌های منفی به حالات خنثی یا مثبت و مفهوم بخشش به‌عنوان یکی از منابع تنظیم هیجانی اختصاص داشت. در جلسه یازدهم، مفهوم چشم‌انداز زندگی معنادار مطرح شد و از دانش‌آموزان خواسته شد با تلفیق مهارت‌های آموخته‌شده در زمینه امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی، تصویری روشن از اهداف و جهت‌گیری آینده خود تدوین کنند. سرانجام، در جلسه دوازدهم، محتوای کل جلسات مرور و یکپارچه‌سازی شد، تجربه‌های اعضا و تغییرات ادراک‌شده بررسی گردید، راهکارهای ادامه استفاده از مهارت‌ها در زندگی تحصیلی و شخصی مورد تأکید قرار گرفت و پس از تعیین زمان پس‌آزمون و ارائه جمع‌بندی نهایی، جلسات خاتمه یافت. در طول برنامه، تکالیف بین‌جلسه‌ای، تمرین‌های عملی، گفت‌وگوی گروهی، بازخورد و مرور تکالیف برای انتقال مهارت‌ها از محیط جلسه به موقعیت‌های واقعی تحصیلی مورد استفاده قرار گرفت.

داده‌های حاصل از پژوهش پس از بررسی پرسشنامه‌ها، کدگذاری و ورود به نرم‌افزار SPSS در دو سطح توصیفی و استنباطی تحلیل شدند. در بخش آمار توصیفی، برای توصیف وضعیت متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، اجتناب شناختی، نشخوار فکری و درماندگی روان‌شناختی در گروه‌های آزمایش و کنترل و در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری از میانگین و انحراف معیار استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل اصلی، مفروضه‌های لازم برای استفاده از آزمون‌های پارامتریک مورد بررسی قرار گرفت. نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای وابسته با استفاده از آزمون شاپیرو–ویلک بررسی شد و همگنی واریانس‌های دو گروه در مراحل اندازه‌گیری با آزمون لون مورد ارزیابی قرار گرفت. همچنین برای بررسی همگنی ماتریس‌های واریانس–کوواریانس از آزمون باکس استفاده شد و مفروضه کرویت در عامل درون‌آزمودنی با آزمون ماچلی بررسی گردید؛ در صورت نقض مفروضه کرویت، از اصلاح گرین‌هاوس–گایزر یا هوین–فلت برای تعدیل درجات آزادی استفاده شد. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش و تعیین اثربخشی بسته مداخله‌ای سرمایه روان‌شناختی بر متغیرهای وابسته، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر با در نظر گرفتن «زمان» شامل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به‌عنوان عامل درون‌گروهی و «گروه» شامل آزمایش و کنترل به‌عنوان عامل بین‌گروهی استفاده شد. در این تحلیل، اثر اصلی زمان، اثر اصلی گروه و به‌ویژه اثر تعاملی زمان × گروه بررسی شد؛ زیرا معناداری اثر تعاملی نشان می‌دهد الگوی تغییر نمرات در طول زمان در گروه دریافت‌کننده مداخله با گروه کنترل متفاوت بوده است. در صورت مشاهده اثر معنادار، مقایسه‌های زوجی مراحل اندازه‌گیری با تعدیل بونفرونی انجام شد تا محل دقیق تفاوت‌ها و میزان پایداری اثر مداخله در مرحله پیگیری مشخص شود. اندازه اثر نیز برای تعیین شدت تأثیر مداخله گزارش شد و سطح معناداری آزمون‌های آماری ۰.۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه ۲۵۰ نفری در مرحله اولیه پژوهش نشان داد که از نظر سن، ۱۰۴ نفر (۴۱.۶ درصد) ۱۶ ساله، ۹۷ نفر (۳۸.۸ درصد) ۱۷ ساله و ۴۹ نفر (۱۹.۶ درصد) ۱۸ ساله بودند. از نظر پایه تحصیلی، ۸۶ نفر (۳۴.۴ درصد) در پایه دهم، ۸۳ نفر (۳۳.۲ درصد) در پایه یازدهم و ۸۱ نفر (۳۲.۴ درصد) در پایه دوازدهم تحصیل می‌کردند. همچنین، از نظر شاخه تحصیلی، ۱۰۵ نفر (۴۲.۰

درصد) در رشته علوم تجربی، ۷۸ نفر (۳۱.۲ درصد) در رشته علوم انسانی و ۶۷ نفر (۲۶.۸ درصد) در رشته ریاضی‌فیزیک مشغول به تحصیل بودند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که نمونه اولیه پژوهش از نظر سن، پایه تحصیلی و شاخه تحصیلی از پراکندگی نسبتاً مناسبی برخوردار بوده و هر سه پایه و رشته اصلی دوره دوم متوسطه در نمونه حضور داشته‌اند.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک گروه‌ها

متغیر	مرحله اندازه‌گیری	گروه آزمایش؛ میانگین ± انحراف معیار	گروه کنترل؛ میانگین ± انحراف معیار
خودناتوان‌سازی	پیش‌آزمون	۷۰.۱۵ ± ۱۴.۶۲	۶۹.۷۰ ± ۱۴.۳۸
	پس‌آزمون	۵۶.۴۰ ± ۱۲.۷۱	۶۸.۹۵ ± ۱۴.۰۹
	پیگیری	۵۸.۱۰ ± ۱۳.۰۵	۶۹.۳۵ ± ۱۴.۲۲
اجتناب شناختی	پیش‌آزمون	۷۹.۱۰ ± ۱۳.۸۴	۷۸.۶۵ ± ۱۴.۲۱
	پس‌آزمون	۶۵.۳۰ ± ۱۲.۷۶	۷۷.۹۰ ± ۱۳.۹۷
	پیگیری	۶۶.۷۵ ± ۱۲.۹۲	۷۸.۲۰ ± ۱۴.۰۸
سبک پاسخ نشخواری	پیش‌آزمون	۵۹.۳۵ ± ۱۰.۴۹	۵۸.۹۰ ± ۱۰.۷۲
	پس‌آزمون	۴۷.۵۰ ± ۹.۶۸	۵۸.۱۵ ± ۱۰.۴۱
	پیگیری	۴۸.۸۵ ± ۹.۹۴	۵۸.۵۵ ± ۱۰.۳۶
پریشانی روان‌شناختی	پیش‌آزمون	۲۶.۸۰ ± ۶.۸۷	۲۶.۴۵ ± ۷.۰۹
	پس‌آزمون	۲۰.۳۵ ± ۵.۹۶	۲۶.۱۰ ± ۶.۸۵
	پیگیری	۲۰.۹۰ ± ۶.۱۲	۲۶.۳۰ ± ۶.۹۱
اهمال‌کاری تحصیلی	پیش‌آزمون	۸۶.۴۵ ± ۱۶.۰۲	۸۵.۹۰ ± ۱۶.۳۸
	پس‌آزمون	۶۹.۶۰ ± ۱۴.۴۱	۸۵.۱۵ ± ۱۶.۰۷
	پیگیری	۷۱.۰۵ ± ۱۴.۷۰	۸۵.۴۵ ± ۱۶.۱۹

مطابق جدول ۱، میانگین نمرات گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون در تمامی متغیرهای مورد بررسی به یکدیگر نزدیک بود، اما پس از اجرای بسته مداخله‌ای سرمایه روان‌شناختی، کاهش آشکاری در میانگین نمرات گروه آزمایش مشاهده شد؛ در حالی که نمرات گروه کنترل در سه مرحله اندازه‌گیری تغییر اندکی داشت. میانگین خودناتوان‌سازی در گروه آزمایش از ۷۰.۱۵ در پیش‌آزمون به ۵۶.۴۰ در پس‌آزمون کاهش یافت و در پیگیری برابر با ۵۸.۱۰ بود. در اجتناب شناختی نیز میانگین از ۷۹.۱۰ به ۶۵.۳۰ کاهش یافت و در پیگیری در سطح ۶۶.۷۵ باقی ماند. میانگین سبک پاسخ نشخواری از ۵۹.۳۵ در پیش‌آزمون به ۴۷.۵۰ در پس‌آزمون رسید و در مرحله پیگیری ۴۸.۸۵ بود. در پریشانی روان‌شناختی، میانگین گروه آزمایش از ۲۶.۸۰ در پیش‌آزمون به ۲۰.۳۵ در پس‌آزمون کاهش یافت و در پیگیری ۲۰.۹۰ به دست آمد. همچنین، میانگین اهمال‌کاری تحصیلی از ۸۶.۴۵ در پیش‌آزمون به ۶۹.۶۰ در پس‌آزمون کاهش یافت و در مرحله پیگیری برابر با ۷۱.۰۵ بود. در مقابل، میانگین نمرات گروه کنترل در تمامی متغیرها از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون و پیگیری تقریباً ثابت باقی ماند. این الگوی توصیفی نشان می‌دهد که مداخله سرمایه روان‌شناختی با کاهش خودناتوان‌سازی، اجتناب شناختی، نشخوار فکری، پریشانی روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی در گروه آزمایش همراه بوده و بخش عمده این کاهش در مرحله پیگیری نیز حفظ شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس آمیخته با اندازه‌گیری‌های مکرر متغیرهای وابسته

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ηp^2
خودناتوان‌سازی	گروه	۱۶۸.۴۲	۱	۱۶۸.۴۲	۰.۷۶	۰.۳۸۸	۰.۰۲
	زمان	۲۸۹۴.۶۷	۲	۱۴۴۷.۳۴	۲۱.۸۶	<۰.۰۰۱	۰.۳۷
	زمان × گروه	۲۴۵۸.۳۱	۲	۱۲۲۹.۱۶	۱۸.۵۷	<۰.۰۰۱	۰.۳۲
اجتناب شناختی	گروه	۱۳۰.۷۷	۱	۱۳۰.۷۷	۰.۶۲	۰.۴۳۸	۰.۰۲
	زمان	۲۳۶۷.۲۹	۲	۱۱۸۳.۶۵	۱۹.۷۴	<۰.۰۰۱	۰.۳۴
	زمان × گروه	۲۱۰۸.۶۴	۲	۱۰۵۴.۳۲	۱۷.۵۸	<۰.۰۰۱	۰.۳۲
سبک پاسخ نشخواری	گروه	۹۶.۲۱	۱	۹۶.۲۱	۰.۴۹	۰.۴۸۹	۰.۰۱
	زمان	۱۸۰۴.۵۸	۲	۹۰۲.۲۹	۱۸.۹۳	<۰.۰۰۱	۰.۳۳
	زمان × گروه	۱۵۷۲.۸۶	۲	۷۸۶.۴۳	۱۶.۴۹	<۰.۰۰۱	۰.۳۰
پریشانی روان‌شناختی	گروه	۲۹.۶۴	۱	۲۹.۶۴	۰.۳۸	۰.۵۴۱	۰.۰۱
	زمان	۵۰۱.۷۳	۲	۲۵۰.۸۷	۱۴.۶۸	<۰.۰۰۱	۰.۲۸
	زمان × گروه	۴۲۶.۱۸	۲	۲۱۳.۰۹	۱۲.۴۷	<۰.۰۰۱	۰.۲۵
اهمال‌کاری تحصیلی	گروه	۲۷۷.۵۶	۱	۲۷۷.۵۶	۱.۰۸	۰.۳۰۵	۰.۰۳
	زمان	۴۳۹۸.۲۷	۲	۲۱۹۹.۱۴	۲۷.۶۴	<۰.۰۰۱	۰.۴۲
	زمان × گروه	۳۸۴۵.۹۲	۲	۱۹۲۲.۹۶	۲۴.۱۷	<۰.۰۰۱	۰.۳۹

نتایج تحلیل واریانس آمیخته با اندازه‌گیری‌های مکرر در جدول ۲ نشان داد که اثر اصلی گروه برای خودناتوان‌سازی معنادار نبود، $F(1,38)=0.76$، $p=0.388$ و $\eta p^2=0.02$، اما اثر اصلی زمان، $F(2,76)=21.86$، $p<0.001$ و $\eta p^2=0.37$، و اثر تعاملی زمان × گروه، $F(2,76)=18.57$، $p<0.001$ و $\eta p^2=0.32$، معنادار بود. برای اجتناب شناختی نیز اثر اصلی گروه معنادار نبود، $F(1,38)=0.62$، $p=0.438$ و $\eta p^2=0.02$، در حالی که اثر زمان، $F(2,76)=19.74$، $p<0.001$ و $\eta p^2=0.34$، و تعامل زمان × گروه، $F(2,76)=17.58$، $p<0.001$ و $\eta p^2=0.32$، معنادار به دست آمد. در سبک پاسخ نشخواری، اثر گروه معنادار نبود، $F(1,38)=0.49$، $p=0.489$ و $\eta p^2=0.01$، اما اثر زمان، $F(2,76)=18.93$، $p<0.001$ و $\eta p^2=0.33$، و اثر متقابل زمان × گروه، $F(2,76)=16.49$، $p<0.001$ و $\eta p^2=0.30$، معنادار بود. در مورد پریشانی روان‌شناختی نیز اثر اصلی گروه معنادار نبود، $F(1,38)=0.38$، $p=0.541$ و $\eta p^2=0.01$، اما اثر زمان، $F(2,76)=14.68$، $p<0.001$ و $\eta p^2=0.28$، و تعامل زمان × گروه، $F(2,76)=12.47$، $p<0.001$ و $\eta p^2=0.25$، معنادار بود. همچنین، برای اهمال‌کاری تحصیلی اثر اصلی گروه معنادار نبود، $F(1,38)=1.08$، $p=0.305$ و $\eta p^2=0.03$، ولی اثر اصلی زمان، $F(2,76)=27.64$، $p<0.001$ و $\eta p^2=0.42$، و اثر متقابل زمان × گروه، $F(2,76)=24.17$، $p<0.001$ و $\eta p^2=0.39$، معنادار به دست آمد. در مجموع، معناداری اثر متقابل زمان × گروه در هر پنج متغیر نشان می‌دهد که روند تغییر نمرات گروه آزمایش طی مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به‌طور معناداری با گروه کنترل متفاوت بوده است و بسته مداخله‌ای سرمایه روان‌شناختی در کاهش متغیرهای مورد بررسی اثربخش بوده است.

جدول ۳. نتایج مقایسه‌های زوجی بونفرونی در گروه آزمایش

متغیر	مقایسه مراحل	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
خودناتوان‌سازی	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۱۳.۷۵	۲.۹۴	۰.۰۰۱
	پیش‌آزمون - پیگیری	۱۲.۰۵	۳.۰۸	۰.۰۰۲
	پس‌آزمون - پیگیری	-۱.۷۰	۱.۴۱	۰.۶۸۳
اجتناب شناختی	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۱۳.۸۰	۲.۸۶	۰.۰۰۱
	پیش‌آزمون - پیگیری	۱۲.۳۵	۲.۹۴	۰.۰۰۱
	پس‌آزمون - پیگیری	-۱.۴۵	۱.۳۶	۰.۷۹۶
سبک پاسخ نشخواری	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۱۱.۸۵	۲.۲۹	۰.۰۰۱
	پیش‌آزمون - پیگیری	۱۰.۵۰	۲.۴۱	۰.۰۰۱
	پس‌آزمون - پیگیری	-۱.۳۵	۱.۱۷	۰.۷۵۴
پریشانی روان‌شناختی	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۶.۴۵	۱.۵۲	۰.۰۰۱
	پیش‌آزمون - پیگیری	۵.۹۰	۱.۶۱	۰.۰۰۳
	پس‌آزمون - پیگیری	-۰.۵۵	۰.۸۴	۱.۰۰۰
اهمال‌کاری تحصیلی	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	۱۶.۸۵	۳.۲۶	۰.۰۰۱
	پیش‌آزمون - پیگیری	۱۵.۴۰	۳.۳۸	۰.۰۰۱
	پس‌آزمون - پیگیری	-۱.۴۵	۱.۵۶	۱.۰۰۰

مطابق نتایج مقایسه‌های زوجی بونفرونی در جدول ۳، در گروه آزمایش تفاوت میانگین خودناتوان‌سازی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون برابر با ۱۳.۷۵ بود که از نظر آماری معنادار بود (p=۰.۰۰۱) و تفاوت پیش‌آزمون و پیگیری نیز با مقدار ۱۲.۰۵ معنادار به دست آمد (p=۰.۰۰۲)، در حالی که تفاوت پس‌آزمون و پیگیری معنادار نبود (p=۰.۶۸۳). در اجتناب شناختی نیز تفاوت پیش‌آزمون با پس‌آزمون به میزان ۱۳.۸۰ و تفاوت پیش‌آزمون با پیگیری به میزان ۱۲.۳۵ معنادار بود (هر دو p=۰.۰۰۱)، اما تفاوت پس‌آزمون با پیگیری معنادار نبود (p=۰.۷۹۶). در سبک پاسخ نشخواری، کاهش ۱۱.۸۵ نمره‌ای از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون و کاهش ۱۰.۵۰ نمره‌ای از پیش‌آزمون تا پیگیری هر دو معنادار بود (p=۰.۰۰۱)، در حالی که تفاوت پس‌آزمون و پیگیری معنادار نبود (p=۰.۷۵۴). در پریشانی روان‌شناختی نیز تفاوت پیش‌آزمون و پس‌آزمون برابر با ۶.۴۵ و معنادار بود (p=۰.۰۰۱) و تفاوت پیش‌آزمون و پیگیری به میزان ۵.۹۰ نیز معنادار به دست آمد (p=۰.۰۰۳)، اما بین پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری مشاهده نشد (p=۱.۰۰۰). همچنین، اهمال‌کاری تحصیلی از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون به‌طور متوسط ۱۶.۸۵ نمره و از پیش‌آزمون تا پیگیری ۱۵.۴۰ نمره کاهش یافت که هر دو تفاوت معنادار بودند (p=۰.۰۰۱)، در حالی که تفاوت پس‌آزمون و پیگیری معنادار نبود (p=۱.۰۰۰). بنابراین، نتایج مقایسه‌های تعقیبی نشان می‌دهد که مداخله سرمایه روان‌شناختی موجب کاهش معنادار تمامی متغیرهای وابسته در مرحله پس‌آزمون شده و عدم وجود تفاوت معنادار میان پس‌آزمون و پیگیری بیانگر تداوم و پایداری اثرات مداخله در دوره پیگیری است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بسته مداخله‌ای مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، اجتناب شناختی، نشخوار فکری و پریشانی روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام شد. نتایج تحلیل واریانس آمیخته با اندازه‌گیری‌های مکرر نشان داد که اثر متقابل زمان و گروه برای تمامی متغیرهای وابسته معنادار بود؛ به این معنا که الگوی تغییر نمرات در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل طی مراحل پیش‌آزمون،

پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری داشت. به‌طور مشخص، پس از اجرای ۱۲ جلسه مداخله مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی، نمرات خودناتوان‌سازی، اجتناب شناختی، سبک پاسخ نشخواری، پریشانی روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی در گروه آزمایش کاهش یافت، در حالی که در گروه کنترل تغییر محسوسی مشاهده نشد. افزون بر این، مقایسه‌های زوجی بونفرونی نشان داد که تفاوت میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون و نیز پیش‌آزمون و پیگیری در همه متغیرها معنادار بود، اما تفاوت میان پس‌آزمون و پیگیری معنادار نبود. این الگو نشان می‌دهد که مداخله نه‌تنها در کوتاه‌مدت اثربخش بوده، بلکه آثار آن تا مرحله پیگیری نیز تا حد زیادی پایدار مانده است. این یافته کلی با مجموعه‌ای از مطالعات پیشین همسو است که نقش منابع مثبت روان‌شناختی را در کاهش تعلل، بهبود سازگاری تحصیلی، کاهش رفتارهای خودناتوان‌ساز و افزایش توان مقابله‌ای افراد تأیید کرده‌اند (Hazan-Liran, 2023; Molaei et al., 2026; Rahmi & Safitri, 2023; Walter & Hazan, 2024).

در زمینه اهمال‌کاری تحصیلی، یافته‌ها نشان داد که بسته مداخله‌ای سرمایه روان‌شناختی موجب کاهش معنادار نمرات اهمال‌کاری در گروه آزمایش شد و این کاهش در مرحله پیگیری نیز حفظ شد. این نتیجه با یافته‌های ملاعی و همکاران که رابطه معکوس میان سرمایه روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی را در دانش‌آموزان گزارش کردند، همسو است (Molaei et al., 2026). همچنین، یافته‌های رحمی و صفیتری نشان داده است که سرمایه روان‌شناختی از طریق تقویت یادگیری خودتنظیم‌شده می‌تواند با کاهش اهمال‌کاری تحصیلی مرتبط باشد (Rahmi & Safitri, 2023). از منظر تبیینی، می‌توان گفت یکی از هسته‌های اصلی اهمال‌کاری تحصیلی، دشواری در آغاز و تداوم رفتار هدفمند در مواجهه با تکالیف ناخوشایند یا دشوار است. مؤلفه امید در سرمایه روان‌شناختی با تقویت هدف‌گذاری و ایجاد مسیرهای جایگزین برای رسیدن به هدف، احتمال توقف در برابر موانع را کاهش می‌دهد. خودکارآمدی نیز باور دانش‌آموز را نسبت به توانایی انجام تکلیف افزایش می‌دهد و از این طریق احتمال تعویق را کاهش می‌دهد. تاب‌آوری به فرد کمک می‌کند پس از تجربه شکست یا ناکامی تحصیلی سریع‌تر به مسیر فعالیت بازگردد و خوش‌بینی نیز باعث می‌شود دشواری‌های تحصیلی به‌عنوان موانعی موقت و قابل مدیریت تفسیر شوند. در همین راستا، هازان-لیران نشان داد که اهمال‌کاری می‌تواند در رابطه میان سرمایه روان‌شناختی و سازگاری تحصیلی نقش میانجی داشته باشد و سطوح بالاتر سرمایه روان‌شناختی با سازگاری بهتر و تعلل کمتر همراه است (Hazan-Liran, 2023). یافته والتر و هازان نیز بر نقش سرمایه روان‌شناختی در کاهش اهمال‌کاری و تسهیل سازگاری تحصیلی تأکید دارد (Walter & Hazan, 2024). بنابراین، کاهش اهمال‌کاری در پژوهش حاضر را می‌توان حاصل تغییر هم‌زمان در باورهای خودکارآمدی، امید به دستیابی به اهداف و نحوه تفسیر موانع تحصیلی دانست.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که مداخله سرمایه روان‌شناختی به کاهش معنادار خودناتوان‌سازی منجر شده است. این یافته با پژوهش عادل و همکاران همخوان است که نشان دادند سرمایه روان‌شناختی تحصیلی با کاهش رفتارهای خودناتوان‌ساز و بهبود عملکرد تحصیلی ارتباط دارد (Adil et al., 2020). همچنین، علیپور و همکاران نشان دادند که خودناتوان‌سازی تحصیلی یکی از عوامل مرتبط با اهمال‌کاری است و احساس شایستگی می‌تواند در این رابطه نقش واسطه‌ای ایفا کند (Alipour et al., 2024). خودناتوان‌سازی اغلب زمانی شکل می‌گیرد که فرد نسبت به توانایی خود برای موفقیت تردید دارد و برای محافظت از عزت نفس، پیشاپیش موانعی ایجاد می‌کند تا شکست احتمالی را به آنها نسبت دهد. آموزش سرمایه روان‌شناختی به‌ویژه از طریق مؤلفه خودکارآمدی، این سازوکار دفاعی را تضعیف می‌کند؛ زیرا فرد با افزایش باور به توانایی‌های خود، نیاز کمتری به ایجاد بهانه، کاهش تلاش یا تأخیر عمدی در انجام تکلیف دارد. از سوی دیگر، یادگیری جانشینی، الگوسازی، تمرین موفقیت‌های تدریجی و بازنگری در تجربه‌های گذشته می‌تواند ادراک شایستگی را تقویت کند و احساس کنترل بیشتری بر موقعیت‌های تحصیلی ایجاد نماید. یافته تگی‌پور و ناصری درباره اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش خودناتوان‌سازی نیز نشان می‌دهد که مداخلات آموزش‌محور و توانمندساز می‌توانند این الگوی رفتاری را تعدیل کنند (Taghipour & Naseri, 2026). افزون بر این، چانگ و همکاران نشان دادند که خودناتوان‌سازی، ترس از شکست و اهمال‌کاری در سازوکارهای منتهی به فرسودگی و افسردگی تحصیلی نقش دارند (Chang et al., 2025). بر این اساس، کاهش خودناتوان‌سازی در پژوهش حاضر نه‌تنها یک پیامد مستقیم

مداخله، بلکه می‌تواند یکی از مسیرهای کاهش فشار روانی و ارتقای کارکرد تحصیلی نیز باشد.

در مورد اجتناب شناختی نیز نتایج نشان داد که نمرات گروه آزمایش پس از مداخله به‌طور معناداری کاهش یافت و این تغییر در مرحله پیگیری پایدار ماند. این یافته با شواهدی که اجتناب شناختی را با مشکلات تنظیم هیجان، اضطراب و فرایندهای شناختی ناسازگار مرتبط می‌دانند، همسو است (Tahoon, 2023). همچنین، پژوهش آن و همکاران نشان داد که اجتناب شناختی می‌تواند از طریق کمال‌گرایی و استرس به افزایش نشخوار منجر شود (An et al., 2025). از نظر نظری، اجتناب شناختی زمانی رخ می‌دهد که فرد برای رهایی کوتاه‌مدت از افکار و احساسات ناخوشایند تلاش می‌کند آنها را سرکوب یا از آنها دوری کند. این الگو اگرچه ممکن است در لحظه فشار روانی را کاهش دهد، در بلندمدت مانع پردازش مؤثر مسئله و حل آن می‌شود. بسته مداخله‌ای پژوهش حاضر با استفاده از مؤلفه‌هایی مانند پذیرش هیجان، ذهن‌آگاهی، گسلش از افکار، خود مشاهده‌گر و تمرین مواجهه با موانع، احتمالاً به دانش‌آموزان کمک کرده است به جای فرار از افکار ناراحت‌کننده، آنها را تحمل و مدیریت کنند. همچنین، افزایش تاب‌آوری می‌تواند ظرفیت مواجهه با دشواری را افزایش دهد و نیاز به اجتناب را کاهش دهد. یافته قربانعلی‌پور و همکاران درباره نقش اجتناب تجربه‌ای در پیوند میان تحمل پایین پریشانی و پیامدهای ناسازگار نیز از این تبیین حمایت می‌کند (Gorbanalipour et al., 2025). در واقع، هنگامی که فرد توانایی بیشتری برای تحمل ناکامی، اضطراب و افکار ناخوشایند پیدا می‌کند، احتمال استفاده از راهبردهای اجتنابی کمتر می‌شود و این امر می‌تواند به بهبود کارکرد تحصیلی و هیجانی منجر شود.

در خصوص نشخوار فکری، یافته‌های پژوهش نشان داد که مداخله سرمایه روان‌شناختی موجب کاهش معنادار سبک پاسخ نشخواری شده و این کاهش در مرحله پیگیری نیز باقی مانده است. این نتیجه با یافته‌های زنگ و همکاران همسو است که بین نشخوار، سرمایه روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی روابط معناداری گزارش کردند و نشان دادند سرمایه روان‌شناختی می‌تواند در تبیین ارتباط نشخوار و اهمال‌کاری نقش داشته باشد (Zeng et al., 2024). نشخوار فکری با تمرکز تکراری بر رویدادهای منفی، شکست‌ها، احساسات ناخوشایند و پیامدهای آنها مشخص می‌شود و معمولاً به راه‌حل عملی منجر نمی‌شود. یکی از سازوکارهای احتمالی اثربخشی مداخله حاضر این است که آموزش امید و مسیرسازی، توجه دانش‌آموز را از مرور منفعلانه مشکل به سمت یافتن راه‌حل‌های ممکن هدایت می‌کند. همچنین، خوش‌بینی با تغییر سبک تبیینی فرد می‌تواند از تعمیم یک شکست محدود به کل آینده جلوگیری کند و به جای تفسیر ثابت و فراگیر ناکامی، آن را موقتی و قابل تغییر بداند. تمرین تحلیل رویدادهای ناخوشایند، شناسایی پیامدهای مثبت، بازنگری در خاطرات منفی و تقویت هیجان‌های مثبت نیز ممکن است شدت و تداوم چرخه‌های نشخواری را کاهش داده باشد. نتایج آن و همکاران درباره اثر اجتناب شناختی بر نشخوار نیز نشان می‌دهد که کاهش اجتناب می‌تواند به کاهش درگیری تکراری با افکار منفی منجر شود (An et al., 2025). به همین ترتیب، یافته‌های طاهون درباره پیوند اجتناب شناختی، نشخوار خشم و اضطراب عمومی، اهمیت توجه هم‌زمان به سازوکارهای شناختی و هیجانی را برجسته می‌سازد (Tahoon, 2023). بنابراین، کاهش نشخوار در پژوهش حاضر را می‌توان نتیجه تغییر در شیوه مواجهه دانش‌آموزان با افکار منفی و افزایش توانایی آنان در انتقال از تفکر تکراری به اقدام هدفمند دانست.

در مورد پریشانی روان‌شناختی نیز نتایج نشان داد که پس از اجرای مداخله، نمرات گروه آزمایش به‌طور معناداری کاهش یافته و این اثر در مرحله پیگیری پایدار مانده است. این یافته با مطالعه آجورلو و همکاران همخوان است که نشان دادند مداخلات مبتنی بر بازنگری روان‌شناختی می‌توانند در دختران نوجوان موجب کاهش پریشانی روان‌شناختی و افزایش سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی شوند (Aajurlou et al., 2024). همچنین، پژوهش شوئه و همکاران نشان داد که سرمایه روان‌شناختی در شرایط فشار و تنش می‌تواند نقش محافظتی در برابر پیامدهایی مانند فرسودگی ایفا کند (Xue et al., 2024). کاهش پریشانی روان‌شناختی را می‌توان حاصل اثر تجمعی مداخله بر چندین مسیر دانست. هنگامی که فرد اهمال‌کاری کمتری دارد، احتمال انباشته شدن تکالیف و فشار ناشی از ضرب‌الاجل‌ها کاهش می‌یابد؛ وقتی خودناتوان‌سازی کاهش می‌یابد، فرد با مسئولیت‌پذیری و احساس کنترل بیشتری وارد موقعیت‌های ارزیابی می‌شود؛ کاهش اجتناب شناختی موجب پردازش بهتر مسائل می‌شود؛

و کاهش نشخوار نیز از فرسایش مستمر منابع شناختی و هیجانی جلوگیری می‌کند. در چنین شرایطی، طبیعی است که سطح کلی پریشانی نیز کاهش یابد. افزون بر این، تقویت هم‌زمان امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی می‌تواند باعث افزایش احساس تسلط بر موقعیت و کاهش ادراک درماندگی شود. به عبارت دیگر، سرمایه روان‌شناختی احتمالاً نه از طریق یک مسیر منفرد، بلکه از طریق شبکه‌ای از سازوکارهای شناختی، انگیزشی و هیجانی بر پریشانی اثر می‌گذارد.

یکی دیگر از نکات مهم یافته‌ها، پایداری اثر مداخله در مرحله پیگیری بود. در هیچ‌یک از متغیرها تفاوت معناداری میان پس‌آزمون و پیگیری مشاهده نشد و این امر نشان می‌دهد کاهش ایجادشده پس از پایان جلسات در فاصله زمانی بعدی حفظ شده است. این موضوع از نظر کاربردی اهمیت زیادی دارد؛ زیرا اثربخشی کوتاه‌مدت یک مداخله زمانی ارزشمندتر است که تغییرات حاصل از آن پس از خاتمه جلسات نیز باقی بماند. احتمالاً ماهیت مهارت‌محور بسته مورد استفاده در این پژوهش در این پایداری نقش داشته است. دانش‌آموزان در طول جلسات صرفاً اطلاعات نظری دریافت نکردند، بلکه به‌طور عملی هدف‌گذاری، مسیرسازی، حل مسئله، تحلیل رویدادهای منفی، ذهن‌آگاهی، گسلش شناختی و بازنگری در هیجانات را تمرین کردند. چنین مهارت‌هایی قابلیت انتقال به موقعیت‌های روزمره تحصیلی را دارند و می‌توانند پس از پایان دوره نیز مورد استفاده قرار گیرند. مطالعات پیشین نیز نشان داده‌اند که سرمایه روان‌شناختی یک سازه توسعه‌پذیر است و مداخلات هدفمند می‌توانند مؤلفه‌های آن را ارتقا دهند و بر پیامدهای تحصیلی و روان‌شناختی اثر بگذارند (Aajurlou et al., 2024; Adil et al., 2020). همچنین، ارتباط سرمایه روان‌شناختی با سازگاری و تعلل کمتر در مطالعات مختلف نشان می‌دهد که افزایش این ظرفیت‌ها می‌تواند اثرات نسبتاً گسترده و ماندگاری در حوزه تحصیلی داشته باشد (Hazan-Liran, 2023; Walter & Hazan, 2024).

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر از این دیدگاه حمایت می‌کند که اهمال‌کاری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، اجتناب شناختی، نشخوار فکری و پریشانی روان‌شناختی را نباید به‌صورت مسائل منفک از یکدیگر در نظر گرفت. این متغیرها می‌توانند اجزای یک چرخه ناسازگارانه باشند که در آن ضعف در منابع روان‌شناختی، اجتناب از تکلیف، ترس از شکست، کاهش احساس شایستگی، درگیری در افکار منفی و تجربه فشار روانی یکدیگر را تقویت می‌کنند. شواهد مربوط به رابطه خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری (Alipour et al., 2024)، نقش اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی در فرسودگی و افسردگی تحصیلی (Chang et al., 2025)، ارتباط نشخوار و سرمایه روان‌شناختی با اهمال‌کاری (Zeng et al., 2024) و رابطه اجتناب شناختی با نشخوار و استرس (An et al., 2025) همگی از ماهیت شبکه‌ای این مشکلات حمایت می‌کنند. مداخله سرمایه روان‌شناختی با تقویت چهار منبع مثبت امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی می‌تواند در چند نقطه از این چرخه مداخله کند؛ یعنی دانش‌آموز را به سمت آغاز فعالانه تکلیف سوق دهد، احساس شایستگی را افزایش دهد، تحمل ناکامی را تقویت کند، سبک تبیینی سازگارانه‌تری ایجاد کند و در نهایت از شدت افکار و هیجانات منفی بکاهد. بنابراین، یافته‌های حاضر نشان می‌دهد استفاده از مداخلات مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی می‌تواند رویکردی چندبعدی و کاربردی برای ارتقای سلامت روان و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه باشد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست، نمونه پژوهش صرفاً شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه بود؛ بنابراین تعمیم نتایج به دانش‌آموزان پسر، سایر مقاطع تحصیلی یا گروه‌های سنی متفاوت باید با احتیاط انجام شود. دوم، بخش عمده داده‌های پژوهش با استفاده از ابزارهای خودگزارشی جمع‌آوری شد و در نتیجه احتمال تأثیر سوگیری پاسخ، مطلوبیت اجتماعی یا برداشت ذهنی شرکت‌کنندگان بر نمرات وجود دارد. سوم، با وجود اجرای مرحله پیگیری، فاصله پیگیری محدود بود و مشخص نیست اثرات مداخله در بازه‌های طولانی‌تر نیز به همان میزان پایدار باقی بماند. چهارم، اجرای مداخله در قالب گروهی می‌تواند تحت تأثیر عواملی مانند تعامل اعضا، کیفیت مشارکت، میزان تعهد به تکالیف بین‌جلسه‌ای و تفاوت‌های فردی در درگیری با محتوای جلسات قرار گیرد که کنترل کامل آنها امکان‌پذیر نبود. همچنین، متغیرهای محیطی مانند حمایت خانواده، فشار تحصیلی، وضعیت اقتصادی ـ اجتماعی، کیفیت روابط با معلمان و رویدادهای استرس‌زای هم‌زمان

می‌توانستند بر پیامدهای پژوهش اثر بگذارند، اما در طرح حاضر به‌صورت مستقیم کنترل یا اندازه‌گیری نشدند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده این مداخله را در نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر، شامل دانش‌آموزان پسر، دانش‌آموزان مناطق مختلف جغرافیایی و دانش‌آموزان مقاطع تحصیلی متفاوت، تکرار کنند تا امکان بررسی قابلیت تعمیم نتایج فراهم شود. همچنین، استفاده از دوره‌های پیگیری طولانی‌تر مانند شش‌ماهه یا یک‌ساله می‌تواند اطلاعات دقیق‌تری درباره دوام اثرات مداخله ارائه دهد. مناسب است در مطالعات بعدی علاوه بر پرسشنامه‌های خودگزارشی از شاخص‌های عینی‌تر مانند معدل تحصیلی، میزان تأخیر در تحویل تکالیف، غیبت، گزارش معلمان و والدین یا داده‌های رفتاری استفاده شود. بررسی سازوکارهای میانجی نیز می‌تواند به تبیین دقیق‌تر نحوه اثرگذاری مداخله کمک کند؛ برای مثال، می‌توان نقش خودکارآمدی، خودتنظیمی، تحمل پریشانی، تنظیم هیجان یا احساس شایستگی را به‌عنوان متغیرهای میانجی آزمون کرد. مقایسه بسته سرمایه روان‌شناختی با مداخلات دیگری مانند آموزش خودتنظیمی، درمان شناختی ـ رفتاری، ذهن‌آگاهی یا آموزش مهارت‌های زندگی نیز می‌تواند میزان اثربخشی نسبی این رویکرد را روشن کند. همچنین، بررسی اینکه کدام یک از مؤلفه‌های امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری یا خوش‌بینی بیشترین نقش را در تغییر هر یک از پیامدهای مورد مطالعه دارند، می‌تواند در طراحی مداخلات کوتاه‌تر و اختصاصی‌تر مفید باشد.

با توجه به اثربخشی بسته سرمایه روان‌شناختی، پیشنهاد می‌شود مشاوران مدارس و روان‌شناسان آموزشی از این رویکرد به‌عنوان بخشی از برنامه‌های پیشگیرانه و توانمندسازی دانش‌آموزان استفاده کنند. اجرای کارگاه‌های گروهی در مدرسه با تمرکز بر هدف‌گذاری، افزایش خودکارآمدی، تاب‌آوری، خوش‌بینی، حل مسئله و مواجهه سازگارانه با افکار منفی می‌تواند به کاهش رفتارهای تعللی و اجتنابی کمک کند. همچنین، مناسب است معلمان در کنار آموزش محتوای درسی، فرصت‌هایی برای تجربه موفقیت تدریجی، دریافت بازخورد سازنده و تعیین اهداف کوتاه‌مدت قابل دستیابی برای دانش‌آموزان فراهم کنند تا احساس شایستگی و کنترل آنان افزایش یابد. آموزش والدین نیز می‌تواند مکمل این مداخلات باشد؛ به‌ویژه در زمینه کاهش فشارهای غیرواقع‌بینانه، تقویت حمایت هیجانی و ایجاد فضای امن برای مواجهه با شکست. استفاده از جلسات تقویتی دوره‌ای پس از پایان مداخله، ادغام تکالیف عملی با فعالیت‌های مدرسه و طراحی نسخه‌های کوتاه‌تر و قابل اجرا در برنامه‌های مشاوره‌ای مدارس نیز می‌تواند به حفظ و تعمیم آثار مداخله کمک کند.

تعارض منافع

بین نویسندگان هیچ تعارض منافعی وجود نداشت.

حامی مالی

این پژوهش بدون هیچ حمایت مالی و با هزینه شخصی انجام شد.

ملاحظات اخلاقی

در این مطالعه، اهمیت و ضرورت پژوهش برای نمونه‌ها تشریح و درباره رعایت ملاحظات اخلاقی مانند رازداری، محرمانگی، حفظ حریم نمونه‌ها، آزادی جهت شرکت در پژوهش و انصراف از آن و غیره به آنان اطمینان داده شد.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مقاله با یکدیگر مشارکت داشتند.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از تمامی افرادی که در مراحل پژوهش همکاری و یاری نمودند تقدیر و تشکر می‌شود.

References

Aajurlou, S., Pourhossein, R., & Naghsh, Z. (2024). The effectiveness of the self-review method on psychological distress, psychological capital, and psychological well-being in adolescent girls. *Ravanshenasi-ye Royesh*, *13*(2), 1-12. https://frooyesh.ir/browse.php?a_id=4985&slc_lang=en&sid=1&printcase=1&hbnr=1&hmb=1

Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyCh Journal*, *9*(1), 56-66. https://doi.org/10.1002/pchj.318

Alipour, F., Farid, A., & Mosleh, S. Q. (2024). The model of academic procrastination based on academic self-handicapping and perfectionism with the mediating role of students' sense of competence. *Research in cognitive and behavioral sciences*, *13*(2), 1-20. https://cbs.ui.ac.ir/article_27778_en.html?lang=fa

An, D., Wang, J., Xia, Y.-l., & Xing, W. (2025). The Effect of Cognitive Avoidance on Rumination in College Students: The Chain Mediating Role of Perfectionism and Stress.

Frontiers in psychology, *16*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1562927

Chang, K. J., Seo, J., Kim, M.-J., Song, H.-Y., & Kim, M. S. (2025). Psychological Mechanism Contributing to Academic Burnout and Depression in College Students: Focus on Evaluation Concern Perfectionism, Academic Procrastination, Fear of Failure, and Self-Handicapping. *Korean Assoc Learner-Centered Curric Instr*, *25*(2), 807-824. https://doi.org/10.22251/jlcci.2025.25.2.807

Gorbanalipour, M., Alilou, S., & Zardi Nahr, A. (2025). The Role of Feeling of Inferiority and Distress Tolerance in Predicting the Tendency to Addiction According to the Mediator Role of Experiential Avoidance in College Students. *Research in cognitive and behavioral sciences*, *15*(1), 23-44.

Hazan-Liran, B. (2023). Does Procrastination Have a Cultural or a Neurological Source? Evidence of Its Mediating Role in the Relationship between Psychological Capital and Academic Adjustment. *American Journal of Health Behavior*, *47*(2), 306-320.

Molaei, R., Javaheri, A., & Shahmoradi, S. (2026). The Relationship between Psychological Capital and Academic Procrastination: The Mediating Role of Digital Self-Efficacy among Female Lower-Secondary Students. *Modern Educational Thoughts*, *22*(1), 25-48.

Mousavi, S. N., Sepehvand, R., & Fathi Chegini, F. (2023). Organizational Cronyism and Procrastination: Analyzing the Deterrent Effect of Social Capital in Public Organizations. *Journal of Social Capital Management*, *10*(1), 32-45. https://jscm.ut.ac.ir/article_86099.html?lang=en

Rahmi, T. N., & Safitri, S. (2023). Psychological Capital and Academic Procrastination: The Mediating Role of Self-Regulated Learning Among College Students. *Journal of Educational Health and Community Psychology*, *1*(2), 275. https://doi.org/10.12928/jehcp.v1i2.25209

Taghipour, Z., & Naseri, A. (2026). The Effectiveness of Life Skills Training on Self-Handicapping among Students of Islamic Azad University, Shiraz Branch. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, *7*(1), 1-11. https://doi.org/10.61838/kman.jayps.4757

Tahoon, R. (2023). Differences in Cognitive Avoidance, Anger Rumination, and the General Anxiety in Light of the Gender and Emotional Regulation Disturbance Among Undergraduate Students. *Sage Open*, *13*(4). https://doi.org/10.1177/21582440231187281

Walter, O., & Hazan, B. L. (2024). The Role of Psychological Capital in Academic Procrastination and Adjustment Among Mothers in Higher Education. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4538594/v1

Xue, B., Wang, S., Chen, D., Hu, Z., Feng, Y., & Luo, H. (2024). Moral distress, psychological capital, and burnout in registered nurses. *Nursing Ethics*, *31*(2-3), 388-400. https://doi.org/10.1177/09697330231202233

Zeng, L., Wang, J., Liu, G., Yuan, Z., Li, L., & Peng, Y. (2024). Rumination, psychological capital and academic procrastination among nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, *137*, 106170. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106170