



The Effectiveness of Group Training of Psychological Capitals on Social Competence and Academic Resilience of Students Suffering from Learned Helplessness in the Second Year of High School

Mahbobeh Zangeneh¹ , Reza Ahmadi^{2*} , Tayyebah Sharifi

1. Department of Educational Psychology, Faculty of Humanities, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. Email: Zangeneh5553@gmail.com
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. Email: reza.ahmadi@iauh.ac.ir
3. Department of Psychology, Faculty of Humanities, Shahrekord Branch, Islamic Azad University, Shahrekord, Iran. Email: t.sharifi@iaushk.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 02 Nov 2023
Revised: 19 Dec 2023
Accepted: 22 Jan 2025
First Published: 14 Dec 2025

Keywords:
*Academic Resilience,
Learned Helplessness,
Psychological Capitals,
Social Competence*

ABSTRACT

The present study was conducted to investigate the effectiveness of group training of psychological capitals on social competence and academic resilience of students suffering from learned helplessness in the second year of high school. The current study was a quasi -experimental application with a pre-test-post-test design with a control group and a two-month follow-up period. The statistical population of the research included male and female students with 1 learned helplessness who were studying in the second period of secondary school in the academic year of 2022-2023 in Firozabad city of Fars.. 35 student (21 girls and 14 boys) suffering from learned helplessness were selected through purposive sampling method and randomly accommodated into experimental (18 people) and control groups (17 people). The students in the experimental group received psychological capital training in ten 90-minute sessions. The applied questionnaires included social competence Questionnaire (SCQ), Academic Buoyancy Questionnaire (ABQ) and learned helplessness Questionnaire (LHQ). The data from the study were analyzed through Analysis of variance with Repeated Measurements and Post hoc Bonferroni Test via SPSS23 software. The results showed that group training of psychological capitals has significant effect on the social competence ($F=42.52$; $\eta^2=0.56$; $P<0001$) and academic resilience ($F=50.76$; $\eta^2=0.60$; $P<0001$) of students suffering from learned helplessness. According to the findings of the present study it can be concluded that psychological capitals training can be used as an efficient method to increase social competence and academic resilience of students suffering from learned helplessness through Self-efficacy, optimism, hope and resilience.

Cite this article: Zangeneh, M. , Ahmadi, R. And Sharifi, T. (2025). The Effectiveness of Group Training of Psychological Capitals on Social Competence and Academic Resilience of Students Suffering from Learned Helplessness in the Second Year of High School. *Journal of Applied Psychological Research*, (In Press / Accepted Manuscript), -. doi: 10.22059/japr.2025.367583.644769



Publisher: University of Tehran Press
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.367583.644769>

© The Author(s).



اثربخشی آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی بر شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده دوره دوم متوسطه

محبوبه زنگنه^۱، رضا احمدی^۲، طیبه شریفی^۳

۱. گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. Zangeneh5553@gmail.com
۲. نویسنده مسئول، استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. reza.ahmadi@iaau.ac.ir
۳. گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران. t.sharifi@iaushk.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۱۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۹/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۱/۰۲

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۹/۲۳

کلیدواژه‌ها:

پایستگی تحصیلی، درماندگی آموخته شده، سرمایه‌های روان‌شناختی، شایستگی اجتماعی

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی بر شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده دوره دوم متوسطه انجام گرفت. پژوهش حاضر کاربردی، از نوع شبه آزمایشی با اجرای پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر و پسر دچار درماندگی آموخته شده بود که در دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ در شهرستان فیروزآباد فارس مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش تعداد ۳۵ دانش‌آموز (۲۱ دختر و ۱۴ پسر) دچار درماندگی آموخته شده با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش (۱۸ نفر) و گواه (۱۷ نفر) جایدهی شدند. دانش‌آموزان حاضر در گروه آزمایش آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی را در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت نمودند. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه شایستگی اجتماعی (SCQ)، پرسشنامه پایستگی تحصیلی (ABQ) و پرسشنامه درماندگی آموخته شده (LHQ) بود. داده‌های حاصل از پژوهش به شیوه تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی با استفاده از نرم افزار آماری SPSS 23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی بر شایستگی اجتماعی ($P<0.001$; $F=42.52$; $\eta^2=0.56$) و پایستگی تحصیلی ($P<0.001$; $F=50.76$; $\eta^2=0.60$) دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده دوره دوم متوسطه تأثیر معنادار دارد. بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی با بکارگیری مفاهیمی همچون خودکارآمدی، خوش‌بینی، امید و تاب‌آوری می‌تواند به عنوان یک روش کارآمد جهت بهبود شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده دوره دوم متوسطه مورد استفاده قرار گیرد.

استناد: زنگنه، م.، احمدی، ر. و شریفی، ط. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی بر شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده دوره دوم متوسطه. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، (پذیرش شده/ آماده انتشار). doi:

10.22059/japr.2025.367583.644769

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

© نویسندگان.



DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.367583.644769>

۱. مقدمه

یکی از مشغله‌های اصلی بشریت در تمام دوران، توانمند ساختن نسل آینده در اداره امور خویش و سپردن میراث فرهنگی و علمی به آنها بوده است. قسمت اعظم وظیفه‌ای که از طریق تعلیم و تربیت حاصل می‌شود، توسط خانواده و همزمان توسط نهاد آموزش و پرورش انجام می‌گیرد (کریشکو و همکاران^۱، ۲۰۲۰). تعلیم و تربیت در بسیاری از جوامع یک سرمایه‌گذاری بلندمدت محسوب می‌شود که به بهای صرف نظر کردن از رشد کوتاه مدت دیگر امکانات جامعه حاصل می‌شود؛ اما با توجه به این که هزینه فردی و اجتماعی که به ازای مشکلات تحصیلی پرداخت می‌شود، بسیار گزاف است، بر این اساس سرمایه‌ها و نیروهای به کار گرفته شده در تعلیم و تربیت باید به گونه‌ای برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی شوند تا بتوان به این هدف مهم نائل آمد (یانگ و ژائو^۲، ۲۰۲۰). با این وجود، همواره کودکان و نوجوانان در دوران تحصیل با چالش‌ها، موانع و فشار روانی که معمولاً جزئی از واقعیت زندگی روزمره در مدارس است، روبرو می‌شوند که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر بگذارد (صدیق و همکاران^۳، ۲۰۲۰) و این تجارب ناموفق باعث ایجاد نگرش منفی نسبت به خود و محیط پیرامونشان می‌شود و آن‌ها را از نیل به این هدف مهم باز می‌دارد. یکی از عواملی که آینده تحصیلی دانش‌آموزان را در محیط تحصیلی به میزان بسیار زیادی متأثر می‌سازد، بروز پدیده درماندگی آموخته شده^۴ است (ژو و همکاران^۵، ۲۰۲۳). درماندگی آموخته شده که به وسیله حوادث کنترل‌ناپذیر ایجاد می‌شوند، منجر به این اعتقاد می‌شود که موفقیت و شکست خارج از کوشش‌های شخص است (فورستر و همکاران^۶، ۲۰۲۳). فرض زیربنایی در نظریه درماندگی آموخته شده این است که شناخت‌ها و احساس‌های درماندگی یاد گرفته می‌شوند. وقتی فرد ببیند که عملش تأثیر کمی بر محیط داشته و این وضعیت به طور مدام ادامه دارد، به درماندگی مبتلا می‌شود (قاسمی^۷، ۲۰۲۱). وقتی این درماندگی در دفعات بعد نیز ادامه داشته باشد و شرایط تحت کنترل او نباشد، منفعل می‌شود که ناشی از احساس ناتوانی فرد در مهار کردن رویدادها است و به موجب آن دست از تلاش و کوشش برای حل مسائل برمی‌دارد (ترینداد و همکاران^۸، ۲۰۲۰). در حالت درماندگی آموخته شده، افراد نمی‌توانند هیچ کنترلی بر شرایط و محل زندگی‌شان داشته باشند و اگر معتقد شوند که نمی‌توانند بر جنبه‌های مختلف زندگی خود اعمال کنترل نمایند، تغییر رفتارشان برای کنترل زندگی خود، خانواده و جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند، بعید به نظر می‌رسد. بنابراین وقتی در شخصی درماندگی آموخته شده شکل می‌گیرد، راه هر گونه امید و تلاش را سد می‌کند و نتیجه حرکت را در ذهن به شکست‌های مجدد ختم می‌کند (ون و همکاران^۹، ۲۰۲۰).

بروز درماندگی آموخته شده، می‌تواند با رقم زدن شکست‌های متوالی، جایگاه اجتماعی دانش‌آموزان را در محیط تحصیلی کاهش داده و سبب شود تا آنان شایستگی اجتماعی^۹ کمتری را ادراک نمایند. شایستگی اجتماعی توانایی عملکرد انسان در اجرای استقلال شخصی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است. به عبارت دیگر شایستگی اجتماعی توانایی مراقبت از خود، یاری رساندن و مراقبت از دیگران است (وانگ و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۳). روسوا^{۱۱} (۲۰۱۴) چهار مقوله را برای شایستگی اجتماعی برشمرده است. این مقوله‌ها شامل مهارت‌های شناختی (تصمیم‌گیری و یا توانایی‌های مربوط به قضاوت)، مهارت‌های رفتاری (شامل مذاکره، جرات‌مندی، اکتساب حمایت، تداوم مذاکره و مهارت‌های رفتار مهربانانه با دیگران)، شایستگی‌های هیجانی (دربرگیرنده نظم‌بخشی و ظرفیت کنترل برانگیختگی هیجانی و ظرفیت‌های عاطفی برای برقراری روابط مثبت با دیگران) و در نهایت آمایه‌های انگیزشی و انتظار (شامل سه حوزه جداگانه ساختار ارزشی فرد، سطح رشد اخلاقی فرد و احساس اثربخشی و کنترل خود) است. پیش‌بینی شده است که دارا بودن احساس شایستگی نسبت به توانایی، ممکن است سبب شود تا نوجوانان به سطح بالاتری از تسلط و ارتقا

1. Kryshko et al.

2. Yang, Zhao

3. Siddiq et al.

4. learned helplessness

5. Xue et al.

6. Forster et al.

7. Trindade et al.

8. Wen et al.

9. Social competence

10. Wang et al.

11. Rosová

دست یابند (ماتیوس و همکاران^۱، ۲۰۱۶). ادراک شایستگی همچنین همانند یک سپر در برابر محیط نوجوان و وقایع زندگی و توسعه اثربخش و شناختی آنها عمل کند. نوجوانان با ادراک شایستگی مثبت پایین تر، مشکلات درونی بیشتری را از خود نشان می دهند (نظیر تنهایی، انزوای اجتماعی، و اضطراب) و معمولاً توسط همسالان طرد می شوند. این پیامدهای ناهنجار می تواند تأثیرات منفی بلندمدتی را در دست آوردها و رضایت مندی آنها در زندگی ایجاد نماید (کانگ و همکاران^۲، ۲۰۲۲).

درماندگی آموخته شده سبب می شود تا میزان قدرت و پایستگی تحصیلی^۳ دانش آموزان نیز رو به کاهش نهد (حیدری راد و مسیبی داریانی، ۱۳۹۸)، چرا که درماندگی آموخته شده سبب می شود تا قدرت مقابله ای و تحمل روانی دانش آموزان زوال یابد. هاول و همکاران^۴ (۲۰۱۸) و ویلز و هافمیر^۵ (۲۰۱۹) معتقدند که پایستگی تحصیلی به توانایی دانش آموزان برای موفقیت تحصیلی با وجود عامل های خطرزا که برای آنها مشکلاتی را ایجاد کرده، اشاره دارد. همچنین پایستگی تحصیلی را احتمال بالای موفقیت در مدرسه با وجود شرایط چالش برانگیز و تهدیدآمیز ناشی از صفات، شرایط و تجارب اولیه تعریف کرده اند (راد و همکاران^۶، ۲۰۲۱). هوانگ و شین^۷ (۲۰۱۷) بیان می دارند دانش آموزان و دانشجویان دارای پایستگی از نظر تحصیلی آن دسته از دانش آموزان و دانشجویانی هستند که با وجود شرایط نامطلوب و تنیدگی زا که آنها را در خطر افت تحصیلی و ترک مدرسه قرار می دهد، سطح بالای انگیزش و عملکرد را حفظ می کنند. مارتین و مارش^۸ (۲۰۰۸) پایستگی تحصیلی را ظرفیت دانش آموزان در غلبه بر خطرات حاد و مزمن تعریف کرده و آن را در دانش آموزانی که با چالش ها، شکست ها و فشارها روبه رو هستند، به عنوان بخشی از زندگی تحصیلی دانسته اند. همچنین ویلز و هافمیر (۲۰۱۹) معتقدند که پایستگی تحصیلی تنها محدود به دانش آموزان دارای پیشینه و شرایط نامطلوب نیست، بلکه همه دانش آموزان در فرآیند تحصیلی خود، سطوحی از عملکرد ضعیف، ناملایمات، چالش ها و شکست ها را تجربه می کنند (هاول و همکاران، ۲۰۱۸). شواهد تجربی نشان می دهد دانش آموزان دارای پایستگی سطح بالایی از حمایت آموزشی از معلمان و دوستان دریافت می کنند، از آمدن به مدرسه لذت می برند، در فعالیتهای آموزشی درگیر می شوند، مشکلات و تعارض های کمتر در روابط بین گروهی با دیگر دانش آموزان دارند (سوپرویا و همکاران^۹، ۲۰۲۲). پایستگی تحصیلی احساس توانمندی در دانش آموزان و دانشجویان را افزایش می دهد و این فرصت را برای آنان فراهم می کند تا احساس توانمندی در حل تعارضات و چالش های گوناگون و موفقیت را تجربه کنند (کرونادو-هیجن^{۱۰}، ۲۰۱۷).

روش های آموزشی و درمانی مختلفی تاکنون برای بهبود عملکرد تحصیلی و روانی دانش آموزان به کار رفته است. از انواع این روش ها می توان آموزش سرمایه های روان شناختی^{۱۱} اشاره کرد. این در حالی است نتایج پژوهش های علی اکبری دهکردی و بیتانه (۱۴۰۰)؛ فرج زاده و همکاران (۱۳۹۹)؛ قدرتی اصفهانی و مرادی (۱۳۹۹)؛ صدوقی (۱۳۹۸)؛ سلیمانی و میرزائی (۱۳۹۷)؛ برجعی (۱۳۹۷)؛ زمانی زاد و همکاران (۱۳۹۷)؛ ولنگ و همکاران^{۱۲} (۲۰۲۳)؛ ژلنگ و همکاران^{۱۳} (۲۰۲۲)؛ بارات و داران^{۱۴} (۲۰۲۱)؛ ولنگ و همکاران^{۱۵} (۲۰۲۱)؛ یه و همکاران^{۱۶} (۲۰۲۰)؛ عدیل و همکاران^{۱۷} (۲۰۲۰)؛ درویش-موتوالی و علی^{۱۸} (۲۰۲۰)؛ پوتس و

1. Mathews et al.
2. Kang et al.
3. academic resilience
4. Howell et al.
5. Wills, Hofmeyr
6. Rudd et al.
7. Hwang, Shin
8. Martin, Marsh
9. Supervia et al.
10. Coronado-Hijón
11. Psychological Capital
12. Wang et al.
13. Zhang et al.
14. Barratt, Duran
15. Wang et al.
16. Ye et al.
17. Adil et al.
18. Darvishmotevali, Ali

کسیدی^۱ (۲۰۲۰) و تسار و همکاران^۲ (۲۰۱۹) نشان از کارایی و نقش سرمایه‌های روان‌شناختی بر بهبود مولفه‌های مختلف روانی، هیجانی و تحصیلی داشته است

سرمایه روان‌شناختی از نظر مفهومی، حالتی مثبت از روان‌شناختی فردی در زمینه رشد و تحول است که حداقل چهار مشخصه قابل شناسایی دارد: خودکارآمدی^۳ (اطمینان داشتن به توانایی خود و تلاش ضروری و لازم به منظور کسب موفقیت در تکالیف چالش‌انگیز)، امیدواری^۴ (پایمردی و پشتکار در جهت نیل به اهداف و تغییر مسیر برای دستیابی به موفقیت در صورت نیاز)، خوش‌بینی^۵ (اسناد مثبت نسبت به موفقیت در حال و آینده)، و تاب‌آوری^۶ که مفهوم انعطاف‌پذیر بودن برای دستیابی به موفقیت و اهداف را در زمان رو به رو شدن با دشواری و مشکلات در بر دارد (کیم و همکاران^۷، ۲۰۱۹). این مؤلفه‌ها در یک فرایند تعاملی، به زندگی فرد معنا بخشیده و تلاش فرد برای تغییر موقعیت‌های فشار را تداوم داده، او را برای ورود به صحنه عمل آماده نموده و سرسختی وی در تحقق اهداف را تضمین می‌کند (کانگ و باسر^۸، ۲۰۱۸). از نظر ماهیتی سرمایه روان‌شناختی دارای بار مثبت بوده و به ظرفیت‌ها و توانایی‌های انسان از دیدگاهی کاملاً مثبت نگریسته می‌شود و این فرایند باعث می‌شود تا این متغیر اثرات قابل ملاحظه‌ای بر عملکرد فرد، خانواده و جامعه داشته باشد (کارمونا-هالتی و همکاران^۹، ۲۰۱۹). چنانکه نتایج پژوهش یو^{۱۰} (۲۰۱۶) نشان داده که سرمایه روان‌شناختی و مولفه‌های چهارگانه آن بر طیف گسترده‌ای از متغیرهای رفتاری، سلامتی و شناختی، نظیر رضایت، تعهد، عملکرد سلامتی، بهزیستی و ادراک استرس اثربخش است.

در ضرورت انجام این پژوهش باید گفت در عصر حاضر توجه به عوامل نقش آفرین در موفقیت تحصیلی، ارتباطی، هیجانی، روان‌شناختی، عاطفی و شناختی دانش‌آموزان و عوامل تاثیرگذار بر آن بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی کشورها قرار گرفته است. چنانکه با شناسایی این عوامل و بهبود وضعیت آنان، پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی سعی بر آن دارند تا به موفقیت هر چه بیشتر دانش‌آموزان دامن زده و به موجب آن شکوفایی هر چه بیشتر کشورشان را در عرصه‌های گوناگون اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی فراهم آورند. یکی از این عوامل تاثیرگذار بر آینده اجتماعی و شغلی دانش‌آموزان، عملکرد اجتماعی و تحصیلی آنان است که به شکل طبیعی تحت تاثیر مولفه‌هایی همچون شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی قرار دارد. چنانکه می‌توان انتظار داشت با بهبود شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی، عملکرد تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده نیز بهبود یابد. در یک جمع‌بندی باید گفت، با توجه به آسیب‌های اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده و لزوم پرورش استعدادها و قابلیت‌های اجتماعی دانش‌آموزان هماهنگ با نیازها و تحولات جامعه در دانش‌آموزان، ضروری است اقدامات لازم برای بهبود مولفه شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی آنان انجام پذیرد تا بتوان عملکرد فردی، تحصیلی و اجتماعی بهتری را از آنان به نظاره نشست. این در حالی است که در زمینه پژوهشی حاضر خلاء پژوهشی نیز احساس می‌شود. چنانکه با بررسی‌های انجام شده توسط پژوهشگر تاکنون آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی برای دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده به کار گرفته نشده است. بنابراین مساله اصلی پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی بر شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده دوره دوم متوسطه می‌باشد. فرضیه‌های پژوهش به این صورت بودند:

1. Poots, Cassidy
2. Tsaur et al.
3. self efficacy
4. hope
5. optimism
6. resliency
7. Kim et al.
8. Kang, Busser
9. Carmona-Halty et al.
10. You

۱. آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده دوره دوم متوسطه موثر است.

۲. آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی بر پایداری تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده دوره دوم متوسطه موثر است.

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

پژوهش حاضر کاربردی، از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر و پسر با درماندگی آموخته شده بود که در دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ در شهرستان فیروزآباد فارس مشغول به تحصیل بودند. جهت انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند استفاده شد. بدین صورت که پرسشنامه درماندگی آموخته شده به تعداد ۱۵۰۰ نسخه در مدارس متوسطه دوم دخترانه و پسرانه شهرستان فیروزآباد توزیع شد. پس از جمع‌آوری و نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها، دانش‌آموزانی که نمرات بالاتر از میانگین در پرسشنامه درماندگی آموخته شده به دست آورده بودند، مورد شناسایی قرار گرفتند (نمرات بالاتر از ۵۰). با این دانش‌آموزان مصاحبه بالینی نیز صورت پذیرفت. در مرحله آخر تعداد ۶۰ نفر از این دانش‌آموزان که بالاترین نمرات را در پرسشنامه درماندگی آموخته شده به دست آورده بودند (نمرات بالاتر از میانگین و به صورت ترتیب بندی شده)، انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). تعداد نمونه با در نظر گرفتن احتمال ریزش مشخص شد. سپس گروه آزمایش مداخلات آموزشی مربوط به آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی را دریافت نمودند. این در حالی است که گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکرده و در انتظار دریافت مداخله حاضر بودند. پس از اتمام جلسات پس‌آزمون اجرا و برای اطمینان از ثبات نتایج، مرحله پیگیری نیز دو ماه بعد اجرا شد. جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در برنامه مداخله کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. همچنین به دانش‌آموزان حاضر در هر دو گروه آزمایش و گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت خواهند نمود. همچنین به دانش‌آموزان حاضر در هر دو گروه آزمایش و گواه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی مانده و نیازی به درج نام نیست. پس از شروع مداخله تعداد ۲ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۳ دانش‌آموز در گروه گواه از ادامه حضور در پژوهش انصراف دادند و تعداد ۳۵ دانش‌آموز در پژوهش باقی ماندند (۱۸ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۱۷ دانش‌آموز در گروه گواه). ملاک‌های ورود به پژوهش شامل کسب نمره بالاتر از میانگین (نمره ۵۰) در پرسشنامه درماندگی آموخته شده، تشخیص درماندگی آموخته شده با توجه به مصاحبه بالینی، داشتن سن ۱۵ تا ۱۸ سال، تمایل به حضور در پژوهش و عدم دریافت مداخله روان‌شناختی همزمان بود. این در حالی بود که ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس و عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش بود. یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که میانگین سن در گروه آزمایش $1/74 \pm 16/74$ سال و در گروه گواه $2/01 \pm 15/83$ سال بود. از طرفی این افراد دارای دامنه تحصیلات دهم تا دوازدهم بودند که در این بین در هر دو گروه آزمایش (تعداد ۹ نفر $47/36$ معادل درصد) و گواه (تعداد ۷ نفر معادل $41/17$ درصد) سطح تحصیلات یازدهم دارای بیشترین فراوانی بود.

۲-۲. ابزارهای پژوهش

۲-۲-۱. ابزار اول

پرسشنامه درماندگی آموخته شده^۱ (LHQ): پرسشنامه درماندگی آموخته شده توسط **کوینلس و نلسون^۲** در سال ۱۹۸۸ طراحی شد که شامل ۲۰ گویه، ۴ گزینه‌ای بر مبنای طیف لیکرت است و نمره‌گذاری آن برای طیف کاملاً مخالف نمره یک، و کاملاً موافق نمره ۴ است. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۲۰ تا ۸۰ است. کسب نمرات بیشتر نشان دهنده درماندگی آموخته شده بالاتر است. نمره برش این پرسشنامه ۵۰ است. **کوینلس و نلسون (۱۹۸۸)** اعتبار این پرسشنامه را ۰/۷۹ و پایایی و آلفای کرونباخ آن را نیز ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. با ارزیابی نسخه اصلی پرسشنامه درماندگی آموخته شده با دیگر مقیاس‌های موجود همچون مقیاس افسردگی بک ضریب همبستگی این مقیاس ۰/۲۵ و با مقیاس عزت نفس کوپراسمیت ۰/۶۲ و پایایی آن ۰/۸۵ گزارش شد. آلفای کرونباخ این مقیاس در تحقیق **اسمال‌هیر^۳ (۲۰۱۱)** ۰/۹۴ و میزان روایی سازه ۰/۸۸ به دست آمد. در ایران نیز در پژوهش **میرنسب و قره‌آغاجی (۱۳۹۴)** برای تعیین روایی سازه مقیاس از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی استفاده شد که در تحلیل داده‌های پرسشنامه، مقدار ضریب شاخص کفایت نمونه‌گیری ۰/۸۵ و مقدار آزمون بارتلت (شاخص کفایت ماتریس همبستگی) ۳۲۳۷/۳۰ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. همچنین میزان پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ محاسبه شد (**میرنسب و قره‌آغاجی، ۱۳۹۴**). در پژوهش حاضر نیز میزان پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شد.

۲-۲-۲. پرسشنامه پایداری تحصیلی^۴ (ABQ): پرسشنامه پایداری تحصیلی توسط **مارتین و مارش^۵ (۲۰۰۷)** تهیه شده است. این پرسشنامه دارای ۶ سؤال می‌باشد که در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم طراحی شده است. کاملاً موافقم نمره ۵ تا حدی موافقم نمره ۴، بی‌نظر نمره ۳ تا حدی مخالفم نمره ۲ و کاملاً مخالفم نمره ۱ را به خود اختصاص می‌دهد. حداکثر نمره ۳۰ و حداقل نمره ۶ می‌باشد. هرچه نمره بیشتر باشد میزان پایداری تحصیلی بیشتر است. روایی این پرسشنامه در تحقیقات قبلی توسط اساتید این حوزه به تأیید رسیده است. پایایی این پرسشنامه در تحقیقات **مارتین و مارش (۲۰۰۷)** از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ برآورد شده است. همچنین روایی سازه این پرسشنامه مطلوب و به میزان ۰/۹۱ گزارش شده است (**مارتین و مارش، ۲۰۰۷**). در تحقیق کریمی قرطمانی (۱۳۹۱)؛ به نقل از **جعفری و عبدی زین، ۱۴۰۰** پایایی پرسشنامه پایداری تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷ و روایی ملاکی با استفاده از همبستگی با پرسشنامه اشتیاق تحصیلی ۰/۵۶ گزارش شده است. پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شد.

۲-۲-۳. پرسشنامه شایستگی اجتماعی^۶ (SCQ): پرسشنامه شایستگی اجتماعی توسط پرندین (۱۳۸۵) براساس مدل چهار بعدی فلنر و همکاران^۷ (۱۹۹۰) ساخته و هنجار شده است (نقل از **ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۰**) که ۴۷ ماده دارد و به صورت مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرتی (از کاملاً موافقم: نمره ۷ تا کاملاً مخالفم: نمره ۱) پاسخ داده می‌شود. شایستگی اجتماعی شامل چهار عامل است که براساس بعضی از سؤالات پرسشنامه شایستگی اجتماعی سنجیده می‌شوند. پرسشنامه شایستگی اجتماعی که چهار بعد مهارت رفتاری، مهارت شناختی، مهارت‌های هیجانی و آمایه‌های انگیزشی را در بر می‌گیرد. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۴۷ تا ۳۲۹ است. کسب نمرات بالاتر نشان دهنده شایستگی اجتماعی بیشتر است. برای برآورد ضریب پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده نموده که ضریب آلفای به دست آمده از پرسشنامه شایستگی اجتماعی نشان می‌دهد پرسشنامه از ضریب همسانی درونی قابل قبول و مطلوبی برخوردار است (آلفا=۰/۸۸). همچنین ضریب پایایی بازآزمایی در فاصله زمانی ۴ هفته ۰/۸۹ به دست

۱. Learned Helplessness Questionnaire^۱

۲. Quinless, Nelson^۲

۳. Smallheer^۳

۴. Academic Buoyancy Questionnaire^۴

۵. Martin, Marsh^۵

۶. Social Competence Questionnaire^۶

۷. Felner et al.^۷

آمده است. روایی سازه این مقیاس به وسیله تحلیل عاملی $0/83$ بود که شامل روایی بیرونی بالای آزمون است (پرندین، ۱۳۸۵). در مطالعه عیسی‌زادگان و همکاران (۱۳۹۵) نیز ضریب آلفای کروناخ این مقیاس $0/83$ به دست آمد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر نیز با استفاده از ضریب آلفای کروناخ $0/82$ محاسبه شد.

۲-۳. روند اجرای مداخله

پس از اخذ مجوزهای لازم از طرف آموزش و پرورش شهرستان فیروزآباد فارس و انجام فرایند نمونه‌گیری، دانش‌آموزان دچار درماندگی آموزشی انتخاب شده (۴۰ دانش‌آموز) به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه گواه). دانش‌آموزان حاضر در گروه آزمایش مداخلات آموزشی مربوط به آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی (۱۰ جلسه) را در طی ۱۰ هفته به صورت هفته‌ای یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای را دریافت نمودند. این در حالی است که دانش‌آموزان حاضر در گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای را در طول پژوهش دریافت نکردند. این در حالی بود که اعتبار بسته آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی در پژوهش فرج‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) مورد استفاده و اعتبار آن مورد تایید قرار گرفته بود. جهت ایجاد انگیزه برای دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش حاضر، قبل از شروع مداخله، جوانب درمانی و آموزشی مداخلات برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد. این در حالی است که تمام فرایند اجرایی مداخله نیز به شکل رایگان برای آنها ارائه داده شد. لازم به ذکر است که مداخله پژوهش حاضر توسط پژوهشگر و یک متخصص ارائه شد. پس از شروع مداخله تعداد ۲ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۳ دانش‌آموز در گروه گواه از ادامه حضور در پژوهش انصراف دادند و تعداد ۳۵ دانش‌آموز در پژوهش باقی ماندند (۱۸ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۱۷ دانش‌آموز در گروه گواه).

جدول ۱: خلاصه مداخله آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی (فرج‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹)

جلسه	هدف	محتوا
اول	تعریف امید و نقش آن	در ابتدا مولفه امید برای دانش‌آموزان حاضر در پژوهش تعریف شد. سپس ناامیدی و خصوصیات افراد امیدوار تشریح شد. در گام بعد مولفه‌هایی همانند خوش‌بینی، خصوصیت بدبینی مداوم، خوش‌بینی مبتنی بر واقعیت و خوش‌بینی غیرواقع‌بینانه و وجه تفاوت میان آنها به بحث نهاده شد. خودکارآمدی دیگر متغیری بود که راجع به آن بحث شد. خصوصیات افراد خودکارآمد و همچنین تاب‌آور نیز مورد بررسی قرار گرفت.
دوم	توجه به ایجاد انگیزه	در این جلسه میزان امید دانش‌آموزان و همچنین میزان رضایت آنان از زندگی بررسی شد. همچنین راهکارهای ایجاد انگیزه در آنان مورد بررسی قرار گرفت. درماندگی آموخته شده مفهومی بود که نقش مخرب آن در کاهش خوش‌بینی و افزایش بدبینی دانش‌آموزان مورد بحث قرار گرفت. علاوه بر این کاهش خودکارآمدی نیز به عنوان یکی از نتایج بروز درماندگی آموخته شده معرفی شد. همچنین سرسختی و مؤلفه‌های تشکیل دهنده آن (تعهد، چالش و کنترل) نیز ارائه شد.
سوم	تشریح هدف‌گذاری و کنترل درونی و بیرونی	در جلسه سوم تلاش شد که نقش هدف‌گذاری در جهت شکل‌گیری و بهبود امید دانش‌آموزان معرفی شود. همچنین دانش‌آموزان مفهوم مکان کنترل درونی و بیرونی به عنوان شکل دهنده رفتار را آموختند. در ادامه آنان با انگیزه، اراده درونی و اعتماد به نفس به عنوان عوامل موثر بر خودکارآمدی مواجه شدند. در این فرایند از تکنیک بازخورد نیز کمک گرفته شد. مؤلفه تعهد نیز مورد بحث قرار گرفت و تلاش شد تکنیک‌هایی در جهت بهبود آن به بحث نهاده شود.
چهارم	تشریح روش دستیابی به اهداف	آشنایی شرکت‌کنندگان با چگونگی دست یافتن به اهدافی روشن و قابل دستیابی. آشنایی اعضا با استادهای درونی، بیرونی، کلی، خاص، پایدار، ناپایدار و نقش هرکدام در خوش‌بینی. بررسی و بحث در خصوص اینکه چگونه می‌توان اعتماد به نفس، عزت‌نفس و ادراک خودکارآمدی دانش‌آموزان را بهبود بخشید. در این فرایند تلاش شد از تکنیک بازخورد مثبت نیز بهره برده شود. همچنین به دانش‌آموزان یاد داده شد که از چالش‌نهراسند و تلاش نمایند مشکلات را به عنوان چالش‌هایی قابل حل در نظر گیرند و تمایل خود را برای به روبه رو شدن با آنان افزایش دهند.
پنجم	تمرکز بر افزایش خودکارآمدی	آموزش چگونگی تقسیم یک هدف بزرگ به اهدافی کوچکتر به منظور افزایش احتمال تحقق آنها. آشنایی اعضا با نقش اسنادها در خوش‌بینی. استفاده از تکنیک تصویرسازی ذهنی به منظور ایجاد تجارب مثبت و تقویت آن به منظور افزایش خودکارآمدی. تمرکز بر مؤلفه کنترل و بحث در خصوص چگونگی افزایش احساس کنترل بر زندگی.

ششم	تصریح فرمول‌بندی اهداف روشن	آگاه ساختن شرکت کنندگان با چگونگی فرمول‌بندی اهدافی روشن و عینی. آموزش چگونگی ایجاد و گسترش اسنادهای مثبت درونی. استفاده از تکنیک تقویت جانشینی از طریق ارائه نمونه‌های جهانی و منطقه‌ای از افراد خودکارآمد. آشنایی شرکت کنندگان با راهبردهای مسئله محور و هیجان محور و نقش آنها در افزایش تاب‌آوری.
	هفتم	آشنا ساختن اعضا با نقش تعیین اهداف روزانه در تحقق اهداف بزرگ و چگونگی انجام آن. استفاده از تکنیک تحلیل وقایع ناخوشایند به ناخوشایندتر در جهت افزایش میزان خوش‌بینی. آشنا نمودن دانش‌آموزان با شیوه‌های عمل‌گرا همانند مهارت حل مسئله و نقش ویژه و کارآمد آنها در بهبود میزان خودکارآمدی ادراک شده. آشنا نمودن بیشتر دانش‌آموزان با راهبردها و شیوه‌های مواجهه مسئله محور و تسویق دانش‌آموزان برای بهره بردن بیشتر از این شیوه‌ها
هشتم	تمرکز بر روش‌های بهبود تاب‌آوری	آشنا ساختن اعضا با چگونگی تبدیل موانع به چالش‌هایی جهت تحقق اهداف. توجه و تمرکز بر استعدادها و توانایی‌های فردی و محیطی به منظور افزایش سطح خوش‌بینی. استفاده از تقویت مستقیم و جانشینی از طریق بحث در خصوص موفقیت‌های به منظور افزایش خودکارآمدی. بحث در خصوص نقش مکان کنترل در سرسختی و استفاده از تکنیک خودگویی‌های مثبت جهت افزایش سطح تاب‌آوری. مرور یاد گرفته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش سطح امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری

۲-۴. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک^۱ جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین^۲ برای بررسی برابری واریانس‌ها، آزمون موچلی^۳ جهت بررسی پیش‌فرض کرویت داده‌ها و همچنین از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر^۴ و از آزمون تعقیبی بونفرونی^۵ برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده شد.

۳. یافته‌ها

۳-۱. توصیف جمعیت‌شناختی

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که میانگین سنی در گروه آزمایش $16/74 \pm 1/74$ سال و در گروه گواه $15/83 \pm 2/01$ سال بود. از سوی دیگر، این افراد دارای دامنه تحصیلات دهم تا دوازدهم بودند که در هر دو گروه آزمایش (تعداد ۹ نفر معادل ۴۷/۳۶ درصد) و گروه گواه (تعداد ۷ نفر معادل ۴۱/۱۷ درصد) سطح تحصیلات یازدهم بیشترین فراوانی را داشت. لازم به ذکر است در گروه آزمایش ۱۱ نفر دختر و ۷ نفر پسر بودند. در گروه گواه نیز ۱۰ نفر دختر و ۷ نفر پسر بودند. در مجموع از بین ۳۵ نوجوان حاضر در پژوهش ۲۱ نفر دختر و ۱۴ نفر پسر بودند.

۳-۲. شاخص‌های توصیفی

میانگین و انحراف استاندارد شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه، در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه

گروه‌ها	مرحله پیش‌آزمون	مرحله پس‌آزمون	مرحله پیگیری
---------	-----------------	----------------	--------------

^۱ Shapiro-Wilk test

^۲ Levine test

^۳ Mauchly's Test

^۴ Analysis of variance with repeated measures

^۵ Bonferroni follow-up test

میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
۱۷۴	۲۱/۴۳	۱۹۲/۰۵	۲۸/۶۵	۱۹۰/۲۲	۲۸/۳۵	گروه آزمایش
۱۷۲/۳۵	۳۱/۷۸	۱۷۰/۲۹	۳۰/۷۸	۱۷۰/۲۳	۳۰/۱۶	گروه گواه
۱۴/۷۷	۲/۱۵	۱۷/۸۳	۳/۲۹	۱۷/۱۶	۳/۰۱	گروه آزمایش
۱۴/۲۳	۲/۱۳	۱۳/۷۰	۲/۸۹	۱۳/۸۸	۲/۷۲	گروه گواه

نتایج جدول توصیفی در جدول شماره ۲ حاکی از آن است که میزان شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی نوجوانانی که در گروه آزمایش حضور داشتند، نسبت به گروه گواه کاهش یافته است که در ادامه، معناداری آن با استفاده از آمار استنباطی مورد بررسی قرار می‌گیرد. قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس با اندازه گیری مکرر، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک مورد سنجش قرار گرفت. بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیرهای شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برقرار است ($p > 0.05$). همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس نیز توسط آزمون لوین مورد سنجش قرار گرفت که نتایج آن معنادار نبود که این یافته نشان می‌داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در متغیرهای شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی رعایت شده است ($p > 0.05$). از طرفی نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه گواه در متغیرهای وابسته (شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی) معنادار نبوده است ($p > 0.05$). این در حالی بود که نتایج آزمون موجلی نیز بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها در شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی رعایت شده است ($p > 0.05$).

۳-۳. آزمون فرضیه‌ها

جدول ۳: تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر جهت بررسی تاثیرات درون و بین گروهی برای متغیرهای شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان آزمون
زمان	۱۳۳۵/۹۵	۲	۶۶۷/۹۷	۲۶/۲۰	۰/۰۰۰۱	۰/۴۴	۱
شایستگی اجتماعی	۵۴۸۸/۰۷	۱	۵۴۸۸/۰۷	۲۳/۲۴	۰/۰۰۰۱	۰/۴۳	۱
تعامل زمان و گروه	۲۱۶۸/۴۸	۲	۱۰۸۴/۲۴	۴۲/۵۲	۰/۰۰۰۱	۰/۵۶	۱
خطا	۱۶۸۲/۷۳	۶۶	۲۵/۴۹				
زمان	۳۱/۳۷	۲	۱۵/۶۹	۲۵/۹۲	۰/۰۰۰۱	۰/۴۴	۱
شایستگی تحصیلی	۱۸۴/۳۸	۱	۱۸۴/۳۸	۲۸/۹۳	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶	۱
تعامل زمان و گروه	۶۱/۴۳	۲	۳۰/۷۱	۵۰/۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۶۰	۱
خطا	۳۹/۹۳	۶۶	۰/۶۰				

نتایج آزمون واریانس با اندازه گیری مکرر در جدول شماره ۳ نشان می‌دهد بر اساس ضرایب F محاسبه شده، عامل زمان یا مرحله ارزیابی تاثیر معناداری بر نمرات شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده داشته و به ترتیب ۴۴ و ۴۴ درصد از تفاوت در واریانس‌های نمرات شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده را تبیین می‌کند. علاوه بر این، عامل عضویت گروهی (آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی) یا نوع درمان دریافتی هم بر شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده تاثیر معنادار داشته و به ترتیب ۴۳ و ۴۶ درصد از تفاوت در نمرات شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده را تبیین می‌کند. از طرفی نتایج نشان داد که نوع درمان دریافتی (آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی) در مراحل مختلف ارزیابی هم بر شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده تاثیر معنادار داشته و به ترتیب ۵۶ و ۶۰ درصد از تفاوت در نمرات شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده را تبیین می‌کند. توان آماری ۱۰۰ درصدی هم، حاکی از دقت آماری بالا و کفایت حجم نمونه جهت ارزیابی تاثیر تعامل گروه و زمان بر شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده می‌باشد. حال در ادامه در جدول ۴ مقایسه زوجی میانگین نمرات شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی آزمودنی‌ها بر حسب مرحله ارزیابی با استفاده از آزمون تعقیبی بونفرونی ارائه می‌شود.

جدول ۴: مقایسه زوجی میانگین نمرات شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی آزمودنی‌ها بر حسب مرحله ارزیابی

متغیر	مرحله مینا (میانگین)	مرحله مورد مقایسه (میانگین)	تفاوت میانگین‌ها	خطای انحراف معیار	معناداری
شایستگی اجتماعی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۷/۹۹	۱/۴۶	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	-۷/۰۵	۱/۴۲	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۷/۹۹	۱/۴۶	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	۰/۹۴	۰/۴۶	۰/۱۴
پایستگی تحصیلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱/۲۶	۰/۲۳	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	-۱/۰۲	۰/۱۹	۰/۰۰۰۱
	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۱/۲۶	۰/۲۳	۰/۰۰۰۱
		پیگیری	۰/۲۴	۰/۱۱	۰/۱۱

نتایج جدول ۴ نشان داد، بین میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در متغیرهای شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد. این بدان معناست که آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی توانسته به شکل معناداری نمرات پس‌آزمون و پیگیری شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی را نسبت به مرحله پیش‌آزمون دچار تغییر نمایند. یافته دیگر این جدول نشان داد که بین میانگین نمرات مرحله پس‌آزمون و پیگیری شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی تفاوت معنادار وجود ندارد. این یافته را می‌توان این چنین جمع بندی نمود که نمرات شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده که در مرحله پس‌آزمون دچار تغییر معنادار شده بود، توانسته این تغییر را در طول دوره پیگیری نیز حفظ نماید.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی بر شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده بود. یافته اول پژوهش حاضر نشان داد که آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده، تأثیر معناداری دارد. یافته حاضر با نتایج پژوهش‌های پیشین همسویی داشت. چنانکه یافته حاضر با نتایج پژوهش [علی اکبری دهکردی و بیتانه \(۱۴۰۰\)](#) مبنی بر اثربخشی آموزش عناصر سرمایه‌های روان‌شناختی بر انعطاف‌پذیری روانشناختی و پریشانی روانشناختی زنان؛ با یافته [قدرتی اصفهانی و مرادی \(۱۳۹۹\)](#) مبنی بر اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر امید دانشجویان؛ با گزارش [زمانی‌زاد و همکاران \(۱۳۹۷\)](#) مبنی بر نقش موثر سرمایه روان‌شناختی در راهبردهای حل تعارض و سلامت اجتماعی دانشجویان؛ با نتایج پژوهش [ژانگ و همکاران \(۲۰۲۲\)](#) مبنی بر نقش موثر سرمایه‌های روان‌شناختی در بروز اضطراب، علائم افسردگی و شایستگی اجتماعی دانشجویان؛ با یافته [ژانگ و همکاران \(۲۰۲۲\)](#) مبنی بر نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی، در رابطه بین معنا در زندگی با رفتار و مهارت اجتماعی دانشجویان؛ و با گزارش [پوتس و کسیدی \(۲۰۲۰\)](#) مبنی بر نقش موثر سرمایه روان‌شناختی، در بروز انتظارات تحصیلی، شفقت به خود و حمایت اجتماعی دانشجویان همسو بود.

در تبیین یافته حاضر مبنی بر تأثیر آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی بر شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده باید به نقش تاب‌آوری (به عنوان یک از مولفه‌های آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی) در این حیطة اشاره کرد. چرا که مطابق با نتایج پژوهش [فورستر و همکاران \(۲۰۲۳\)](#) دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده از میزان تاب‌آوری روانی پایینی برخوردارند. تاب‌آوری یکی از راهبردهای مناسب برای ارتقای سلامت روان و هیجانی در افراد است ([ژانگ و همکاران، ۲۰۲۲](#)). تاب‌آوری کمک می‌کند، فرد با وجود قرار گرفتن در معرض فشارهای شدید و عوامل خطر بتواند عملکرد اجتماعی، فردی، روان‌شناختی و هیجانی خود را بهبود دهد. علاوه بر این تاب‌آوری به عنوان یک عامل محافظتی برای افراد در مقابل سختی‌ها و چالش‌های زندگی به شمار می‌رود. بر این اساس دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده که تحت آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و به تبع آن تاب‌آوری حاصل از آن، قرار می‌گیرند، اغلب با ایجاد هیجان‌های مثبت، پس از مقابله و رویارویی با موقعیت‌های تنیدگی‌زا به حالت طبیعی باز می‌گردند و بر این اساس می‌تواند راهبردهای فعالانه‌ای و مبتنی بر حل مساله را در مواجهه با شرایط آشفته‌گی‌زا به کار گرفته و بر خلاف گذشته روابط اجتماعی سازنده‌تری را از خود نشان داده و شایستگی اجتماعی بالاتری را از خود نشان دهند. در تبیینی دیگر باید اشاره کرد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی توانایی روانی افراد را در جهت برنامه‌ریزی بهتری در تعاملات محیطی، اجتماعی و فردی گسترش می‌دهد ([قدرتی اصفهانی و مرادی، ۱۳۹۹](#)). بنابراین این مداخله می‌تواند به دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده یاری رساند تا در تعاملات محیطی و اجتماعی خود، تنش روانی کمتری را تجربه نموده و به تبع، روابط اجتماعی بیشتری را با همسالان خود برقرار نموده و در نتیجه شایستگی اجتماعی بیشتری را نیز کسب کنند. علاوه بر این می‌توان بیان نمود که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی با بهره‌گیری از تاب‌آوری به دیدن جنبه‌های مثبت رویدادها و رخدادهای زندگی تاکید دارد. این امر می‌تواند افکار و اندیشه‌های دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده را از قرار گرفتن در چرخه‌ای ناکارآمد و ناسالم دور نموده و برای حرکت در مسیرهای پیش‌رو انسجام ایجاد نماید. این فرایند نیز می‌تواند با بهبود رفتارهای اجتماعی در این افراد، بهبود در شایستگی اجتماعی را در پی داشته باشد.

یافته دوم پژوهش حاضر نشان داد که آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی بر پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده موثر است. یافته حاضر با نتایج پژوهش‌های پیشین همسویی داشت. چنانکه نتایج پژوهش حاضر با یافته [فرج‌زاده و همکاران \(۱۳۹۹\)](#) مبنی بر اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌جو معلمان دختر با اشتیاق تحصیلی پایین؛ با نتایج پژوهش [صدوقی \(۱۳۹۸\)](#) مبنی بر نقش موثر سرمایه روان‌شناختی در بروز اشتیاق تحصیلی دانشجویان؛ با

گزارش [سلیمانی و میرزائی \(۱۳۹۷\)](#) مبنی بر نقش مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی در رضایت از زندگی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان؛ با یافته [برجلی \(۱۳۹۷\)](#) مبنی بر تأثیر سرمایه روان‌شناختی بر انگیزه و موفقیت تحصیلی؛ با نتایج پژوهش [بارت و داران \(۲۰۲۱\)](#) مبنی بر اثر سرمایه روان‌شناختی و حمایت اجتماعی بر تعامل و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان؛ با یافته [وانگ و همکاران \(۲۰۲۱\)](#) مبنی بر تأثیر سرمایه روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری؛ و با گزارش [عدیل و همکاران^۱ \(۲۰۲۰\)](#) مبنی بر تأثیر سرمایه روان‌شناختی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان همسویی داشت.

در تبیین احتمالی یافته حاضر مبنی بر تأثیر آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی بر پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده باید ابتدا به مولفه‌های تشکیل دهنده سرمایه‌های روان‌شناختی اشاره نمود و سپس تبیین بر اساس تأثیر مولفه‌های آموزش داده شده صورت پذیرد. یکی از مولفه‌های سرمایه‌های روان‌شناختی، آموزش خوش‌بینی است که بنابر نتایج پژوهش‌های پیشین، دارای رابطه معنادار با انعطاف‌پذیری روانی است؛ بدین صورت که با بالا رفتن خوش‌بینی و وجود آن، انعطاف‌پذیری روانی و هیجانی افراد نیز افزایش می‌یابد. به طور کلی، افرادی که در اثر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی، خوش‌بینی بالایی کسب می‌کنند، در زمینه مشکلات پیش آمده، قادرند به طور عمیق و منطقی بیندیشند و احساسات، هیجانات و افکار خود را به شکل مناسب بیان کنند، علاوه بر این قادرند عواطف، هیجانات و افکار ناخوشایند خود را مهار کنند و به خود انگیزه دهند ([بارت و داران، ۲۰۲۱](#)). بنابراین، افرادی که خوش‌بینی بالا دارند، کمتر دچار خمودگی هیجانی، شناختی و روان‌شناختی می‌شوند و پاسخ‌های سازشی بهتری را در اثر بهره‌گیری از تفکر عمیق در مواجهه با وقایع ناگوار زندگی از خود نشان می‌دهند. این فرایند سبب می‌شود تا دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده با دریافت آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی پردازش شناختی، هیجانی و روان‌شناختی بهتری را تجربه کرده و بر این اساس بتوانند در محیط‌های آموزشی عملکرد سازمان یافته‌تری را از خود نمایان ساخته و در نتیجه با بهبود مقاومت ذهنی، پایستگی تحصیلی بیشتری را نیز تجربه نمایند. علاوه بر این سرمایه‌های روان‌شناختی برای فرد سلامت روان را در پی دارد ([وانگ و همکاران، ۲۰۲۱](#)). کسب سلامت روان نیز می‌تواند به دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده کمک کند تا آنها پردازش‌های شناختی، هیجانی و روان‌شناختی سودار، غیرمنعطف و آسیب‌زا در محیط تحصیلی را کنار نهاده و بتوانند پردازش‌های شناختی و هیجانی کارآمدتری را جایگزین آن نمایند. این روند باعث می‌شود تا دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده احساس هیجانی مثبت‌تری را نسبت به محیط تحصیلی کسب به دست آورده و در نتیجه آن، پایستگی تحصیلی بالاتری را نیز ادراک نمایند. در تبیینی دیگر باید گفت تجمیع مفاهیمی همانند تاب‌آوری، خوش‌بینی، امیدواری و خودکارآمدی در بسته آموزشی پژوهش حاضر، می‌تواند تأثیر هم‌افزایی برای دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده داشته باشد تا بتواند تغییرات مثبتی را در پردازش‌های رفتاری و تحصیلی آنان به‌نظاره نشست. چرا که مفاهیم ذکر شده سبب می‌شود تا قدرت روانی و هیجانی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده در مواجهه با رویدادهای تنیدگی‌زای تحصیلی بهبود یافته و آنان بتوانند ثبات روانی و هیجانی سازمان یافته‌تری را کسب نموده و از این طریق پایستگی تحصیلی بالاتری را نیز تجربه نمایند.

پژوهش حاضر مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی از جمله محدودیت جمعیت مورد مطالعه دانش‌آموزان دختر و پسر با درماندگی آموخته شده فیروزآباد فارس، عدم کنترل متغیرهای فردی، اجتماعی و خانوادگی مؤثر بر بروز درماندگی آموخته شده در دانش‌آموزان (همانند شیوه فرزندپروری والدین، نقش تعاملی اولیای مدرسه و زمینه ارثی احساس خمودگی و درماندگی)، عدم استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی و عدم تمایل بعضی از دانش‌آموزان در جهت شرکت در پژوهش همراه بود. بر اساس محدودیت‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح پیشنهادات تحقیق، این تحقیق بر

روی سایر گروه‌های سنی و سایر شهرها، مناطق و جوامع با فرهنگ‌های مختلف، دیگر دانش‌آموزان با آسیب تحصیلی همانند دانش‌آموزان دارای اشتیاق تحصیلی پایین، دانش‌آموزان در معرض ترک تحصیل، دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان و ... انجام شود. با توجه به اثربخشی آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی بر شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دچار درماندگی آموخته شده، در سطح عملی پیشنهاد می‌شود مسئولان آموزش و پرورش با فعال کردن مشاوران مدارس و متخصصان در مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی تربیتی، درماندگی آموخته شده دانش‌آموزان را به طور کامل بررسی نموده و با آموزش مشاوران و روان‌شناسان در مراکز مربوطه و استفاده از آموزش گروهی سرمایه‌های روان‌شناختی در جهت ارتقای شایستگی اجتماعی و پایستگی تحصیلی آنان و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی، اقدام لازم را انجام دهند.

۵. ملاحظات اخلاقی

این پژوهش با تأیید کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی — واحد شهرکرد و با کد IR.IAU.SHK.REC.1402.116 انجام شد. تمامی مراحل پژوهش برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و رضایت آگاهانه اخذ گردید. دانش‌آموزان به صورت بی‌نام در پژوهش شرکت کردند و اطلاعات آنان محرمانه باقی ماند. پس از اتمام اجرای پژوهش، برای رعایت عدالت، از اعضای گروه گواه جهت دریافت مداخله دعوت شد که ۵ نفر آن را دریافت کردند.

۶. سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکترای تخصصی نویسنده اول مقاله در دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد بود. بدین وسیله از تمام دانش‌آموزان حاضر در پژوهش، والدین آنان و مسئولین آموزش و پرورش شهرستان فیروزآباد که همکاری کاملی جهت اجرای پژوهش داشتند، قدردانی به عمل می‌آید.

۷. حمایت مالی

هیچ سازمان دولتی و خصوصی از این پژوهش حمایت مالی نکرده است.

۸. تعارض منافع

در این پژوهش هیچ تعارض منافع توسط نویسندگان گزارش نشده است.

منابع فارسی

ابوالقاسمی، عباس، رضایی جمالویی، حسن، نریمانی، محمد و زاهدبابلان، عادل. (۱۳۹۰). مقایسه ی شایستگی اجتماعی و مولفه‌های آن در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا. ناتوانی های یادگیری، ۱(۱)، ۶-۲۳.

https://jld.uma.ac.ir/article_87.html?lang=fa

برجعی، ا. (۱۳۹۷). الگوی تاثیر انگیزه تحصیلی با میانجیگری سرمایه روانشناختی بر موفقیت تحصیلی. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۹(۳۳)، ۱۹-۱.

<https://doi.org/10.22054/qccpc.2018.26042.1639>

پرندین، ش. (۱۳۸۵). ساخت و هنجاریابی کفایت اجتماعی در نوجوانان شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی عمومی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

جعفری، ز. و عبدی زرین، س. (۱۴۰۰). رابطه بین اشتیاق تحصیلی، هویت تحصیلی و پایستگی تحصیلی با سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2022.6672> ۱۸(۴۴)، ۱۰۳-۱۲۲

زمانی‌زاد، ن.، باباپور، ج.، و صبوری، ح. (۱۳۹۷). روابط ساختاری بین ابعاد راهبردهای حل تعارض و سلامت اجتماعی دانشجویان با میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵ (۳۰)، ۱-۱۰. <https://doi.org/10.22111/jeps.2018.3615>

سلیمانی، ن.، و میرزائی، خ. (۱۳۹۷). الگوی نقش مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی در رضایت از زندگی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های پیام نور غرب استان اصفهان. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۲ (۲)، ۱۲۵-۱۴۴. https://edu.garmsar.iau.ir/article_543295.html?lang=fa

صدوقی، م. (۱۳۹۸). تحلیل کانونی رابطه سرمایه روان‌شناختی با اشتیاق تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. *راهنمای توسعه در آموزش پزشکی*، ۶ (۲)، ۸۷-۱۰۱. <http://dsme.hums.ac.ir/article-1-197-fa.html>

علی اکبری دهکری، م.، و بیتانه، م. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش عناصر سرمایه‌های روان‌شناختی بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و پریشانی روان‌شناختی زنان مبتلا به سرطان پستان. *فصلنامه روانشناسی سلامت*، ۱۰ (۳۸)، ۷-۲۲. <https://doi.org/10.30473/hpj.2021.50016.4645>

عیسی زادگان، ع.، سلیمانی، ا.، خسرویان، ب.، و شیخی، س. (۱۳۹۵). مقایسه شایستگی اجتماعی و تنظیم شناختی هیجان در افراد متقاضی و غیرمتقاضی جراحی زیبایی بینی. *مجله مطالعات علوم پزشکی*، ۲۷ (۹)، ۷۳۵-۷۴۳. <http://umj.umsu.ac.ir/article-1-3475-fa.html>

فرج‌زاده، پ.، غضنفری، ا.، چرامی، م.، و شریفی، ط. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دختر با اشتیاق تحصیلی پایین. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۷ (۴)، ۳۱-۴۲. <https://doi.org/10.30473/etl.2020.50537.3144>

قدرتی اصفهانی، ز.، و مرادی، ا. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و فعال‌سازی رفتاری بر امید در دانشجویان دختر خوابگاه‌های دانشگاه اصفهان. *زن در توسعه و سیاست (پژوهش زنان)*، ۱۸ (۲)، ۲۹۳-۳۱۲. <https://doi.org/10.22059/jwdp.2020.296246.1007783>

میرنسب، م.، و قره‌آغاجی، س. (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف و درماندگی آموخته شده در رابطه بین نظریه‌های ضمنی هوش و پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه آموزش پژوهی*، ۱ (۱)، ۱-۱۳. https://researchbt.cfu.ac.ir/article_136.html?lang=en

References :

- 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. *Psychology Journal*, 9(1), 56-66. <https://doi.org/10.1002/pchj.318>
- Aliakbari Dehkordi, M., & Bitaneh, M. (2021). The Effectiveness of Psychological Capital Elements Training on Psychological Flexibility and Psychological Distress on the Women with Breast Cancer. *Quarterly Journal Of Health Psychology*, 10(38), 7-22. <https://doi.org/10.30473/hpj.2021.50016.4645> (In Persian)
- Barratt, J.M., & Duran, F. (2021). Does psychological capital and social support impact engagement and burnout in online distance learning students?. *The Internet and Higher Education*, 51, 1008-1011. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100821>
- Borjali, A. (2018). The survey of socio-psychological problems of working women. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 9(33), 1-19. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2018.26042.1639> (In Persian)
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Lorens, S., & Schaufeli, W.B. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic

- engagement. *Current Psychology*, 40, 2938–2947. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00227-8>
- Coronado-Hijon, A. (2017). Academic resilience: a transcultural perspective, *Social and Behavioral Sciences*, 237, 594 – 598. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.013>
- Darvishmotevali, M., & Ali, F. (2020). Job insecurity, subjective well-being and job performance: The moderating role of psychological capital. *International Journal of Hospitality Management*, 87, 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102462>
- Dougherty, D., & Sharkey, J. (2017). Reconnecting Youth: Promoting emotional competence and social support to improve academic achievement. *Children and Youth Services Review*, 74, 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.01.021>
- Farajzadeh, P., Ghazanfari, A., Chorami, M., & Sharifi, T. (2020). The Effectiveness of Training Psychological Capitals on Academic Procrastination of Female Teacher-Students with Low Academic Engagement. *Research in School and Virtual Learning*, 7(4), 31-42. <https://doi.org/10.30473/etl.2020.50537.3144> (In Persian)
- Forster, A., Rodrigues, J., Ziebell, P., Sanguinetti, J.L., Allen, J.J.B., & Hewig, J. (2023). Transcranial focused ultrasound modulates the emergence of learned helplessness via midline theta modification. *Journal of Affective Disorders*, 329, 273-284. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.02.032>
- Ghasemi, F. (2021). A motivational response to the inefficiency of teachers' practices towards students with learned helplessness. *Learning and Motivation*, 73, 101-106. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2020.101705>
- Ghodrati Isfahani, Z., & Moradi, A. (2020). Effectiveness of Psychological Capital Training and Behavioral Activation Therapy on the Hope of Isfahan Gril Students in Dormitory. *Journal of Woman in Development and Politics*, 18(2), 293-312. <https://doi.org/10.22059/jwdp.2020.296246.1007783> (In Persian)
- Howell, J.A., Roberts, L.D., & Mancini, V.O. (2018). Learning analytics messages: Impact of grade, sender, comparative information and message style on student affect and academic resilience. *Computers in Human Behavior*, 89, 8-15. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.021>
- Hwang, E., & Shin, S. (2017). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 71, 54-59. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.011>
- Isazadegan, A., Soleymani, E., Khosravian, B., & Sheikhi, S. (2016). The comparison the social competence and emotional regulation in rhinoplasty cosmetic surgery applicants and normal individuals. *Studies in Medical Sciences*, 27(9), 735-743. <http://umj.umsu.ac.ir/article-1-3475-fa.html> (In Persian)
- Jafari, Z., & Abdizarrin, S. (2022). Prediction of academic adjustment based on Academic Identity, Academic buoyancy and school engagement among students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(44), 103-122. <https://doi.org/10.22111/jeps.2022.6672> (In Persian)
- Kang, H.J., & Busser, J.A.(2018). Impact of service climate and psychological capital on employee engagement: The role of organizational hierarchy. *International Journal of Hospitality Management*, 75, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.03.003>
- Kang, Y., Ha, J., Ham, G., Lee, E., & Jo, H. (2022). A structural equatin model of the relationships between social-emotional competence, social support, depression, and aggression in early

- adolescents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 138, 1064-1069. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2022.106498>
- Kim, M., Kim, A.C.H., Newman, J.I., Ferris, G.R., & Perrewé, P.L. (2019). The antecedents and consequences of positive organizational behavior: The role of psychological capital for promoting employee well-being in sport organizations. *Sport Management Review*, 22(2), 108-125. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2018.04.003>
- Kryshko, O., Fleischer, J., Waldeyer, J., Wirth, J., & Leutner, D. (2020). Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success? *Learning and Individual Differences*, 82, 101-108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101912>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2007). Workplace and Academic Buoyancy: Psychometric Assessment and Construct Validity Amongst School Personnel and Students: *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 168-184. <https://doi.org/10.1177/0734282907313767>
- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Mathews, B.L., Koehn, A.J., Abtahi, M.M., & Kerns, K.A. (2016). Emotional competence and anxiety in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Clinical Children Family Psychology Review*, 19(2), 162-184. <https://doi.org/10.1007/s10567-016-0204-3>
- Parandin, S.H. (2006). Construction and normalization of social competence in teenagers of Tehran city. Master's thesis in the field of general psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University. (In Persian)
- Poots, A., & Cassidy, T. (2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing, *International Journal of Educational Research*, 99, 2-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101506>
- Quinless, F.W., & Nelson, M.A. (1988). Development of a measure of learned helplessness. *Nursing Research*, 37(1), 11-15. [Link](#)
- Rosová, D. (2014). Preventive program aimed at development of social and emotional competence of first grade pupils at primary schools who suffer from behavioral disorders. *Procedia Social Behavior Science*, 132, 589-595. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.358>
- Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 34, 1004-1008. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402>
- Sadoughi, M. (2019). Canonical Correlation between Psychological Capital and Academic Engagement among Students of Medical Sciences . *Development Strategies in Medical Education Quarterly*, 6 (2), 87-101. <http://dsme.hums.ac.ir/article-1-197-fa.html> (In Persian)
- Siddiq, F., Gochyyev, P., & Valls, O. (2020). The role of engagement and academic behavioral skills on young students' academic performance—A validation across four countries. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 1008-1012. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100880>
- Smallheer, B. A. (2011). Learned helplessness and depressive symptoms in patients following acute myocardial infarction (Doctoral dissertation). Vanderbilt University, Nashville, Tennessee. [Link](#)
- Soleimani, N., & Mirzaei, K. (2017). The model of the role of psychological capital components in life satisfaction and academic achievement motivation of Payam Noor Gharb universities in Isfahan

- province. *Quarterly Journal of Educational Leadership and Administration*, 12(2), 125-144. https://edu.garmsar.iau.ir/article_543295.html?lang=fa (In Persian)
- Supervía, U. P., Bordás, S. C., & Robres, Q. A. (2022). The mediating role of self-efficacy in the relationship between resilience and academic performance in adolescence. *Learning and Motivation*, 78, 1018-1022. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101814>
- Trindade, I.A., Mendes, L., & Ferreira, N.B. (2020). The moderating effect of psychological flexibility on the link between learned helplessness and depression symptomatology: A preliminary study. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 68-72. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.12.001>
- Tsaur, S., Hsu, F., & Lin, H. (2019). Workplace fun and work engagement in tourism and hospitality: The role of psychological capital. *International Journal of Hospitality Management*, 81, 131-140. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2019.03.016>
- Wang, J., Bu, L., Li, Y., Song, J., & Li, N. (2021). The mediating effect of academic engagement between psychological capital and academic burnout among nursing students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 102, 1049-1053. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104938>
- Wang, W., Wang, J., Zhang, X., Pei, Y., Tang, J., Zhu, Y., Liu, X., & Xu, H. (2023). Network connectivity between anxiety, depressive symptoms and psychological capital in Chinese university students during the COVID-19 campus closure. *Journal of Affective Disorders*, 329, 11-18. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.02.087>
- Wang, X., Young, G.W., Plechatá, A., Mc Guckin, C., & Makransky, G. (2023). Utilizing virtual reality to assist social competence education and social support for children from under-represented backgrounds. *Computers & Education*, 201, 1048-1055. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104815>
- Wen, J., Huang, S., & Goh, E. (2020). Effects of perceived constraints and negotiation on learned helplessness: A study of Chinese senior outbound tourists. *Tourism Management*, 78, 104-110. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2019.104059>
- Wills, G., & Hofmeyr, H. (2019). Academic resilience in challenging contexts: Evidence from township and rural primary schools in South Africa. *International Journal of Educational Research*, 98, 192-205. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.001>
- Xue, S., Gu, Q., Zhu, K., & Jiang, J. (2023). Self-compassion buffers the impact of learned helplessness on adverse mental health during COVID-19 lockdown. *Journal of Affective Disorders*, 327, 285-291. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.01.099>
- Yang, J., & Zhao, X. (2020). Parenting styles and children's academic performance: Evidence from middle schools in China. *Children and Youth Services Review*, 113, 105-109. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105017>
- Ye, X., Ren, S., Li, X., & Wang, Z. (2020). The mediating role of psychological capital between perceived management commitment and safety behavior. *Journal of Safety Research*, 72, 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2019.12.004>
- You, J.W. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*, 49, 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.001>
- Zamanizad, ., Babapour, J., & Sabori, H. (2018). Structural relationship between conflict resolution strategies dimensions and social well-being of Students by considering the moderating effects of psychological capital. *Journal of Educational Psychology Studies*, 15(3), 1-10. <https://doi.org/10.22111/jeps.2018.3615> (In Persian)
- Zhang, S., Fu, Y., Liu, Q., Turel, O., & He, Q. (2022). Psychological capital mediates the influence of meaning in life on prosocial behavior of university students: A longitudinal study. *Children and Youth Services Review*, 140, 1066-1071. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106600>

The Effectiveness of Group Training of Psychological Capitals on Social Competence and Academic Resilience of Students Suffering from Learned Helplessness in the Second Year of High School

Extended Abstract

Aim

One of the main preoccupations of humanity throughout the ages has been empowering the future generation to manage their affairs and entrusting them with cultural and scientific heritage. Most of the task that is achieved through education is done by the family and at the same time by the institution of education (Kryshko et al, 2020). Nevertheless, children and teenagers always face challenges, obstacles and psychological pressure during their studies, which are usually a part of the reality of daily life in schools. This process can affect their academic performance (Yang, Zhao, 2020). One of the factors that greatly affects the academic future of students in the educational environment is the phenomenon of learned helplessness. Learned helplessness, caused by uncontrollable events, leads to the belief that success and failure are outside of one's efforts. When a person sees that her action has little effect on the environment and this situation continues continuously, she suffers from helplessness (Xue et al, 2023). Therefore, when learned helplessness is formed in a person, it blocks the way of any hope and effort and the result of movement in the mind ends in repeated failures. The occurrence of learned helplessness can reduce the social status of students in the academic environment by creating successive failures and cause them to perceive less social competence and academic resilience (Forster et al, 2023). According to this the present study was conducted to investigate the effectiveness of group training of psychological capitals on social competence and academic resilience of students suffering from learned helplessness in the second year of high school.

Methodology

The current study was a semi-experimental application with a pre-test-post-test design with a control group and a two-month follow-up period. The statistical population of the research included male and female students with learned helplessness who were studying in the second period of secondary school in the academic year of 2022-2023 in Firozabad city of Fars. 35 student (21 girls and 14 boys) suffering from learned helplessness were selected through purposive sampling method and randomly accommodated into experimental (18 people) and control groups (17 people). The students in the experimental group received the Psychological Capital Training Program, the validity of which had been confirmed in the study by Farajzadeh et al. (2020), over a ten-week period consisting of ten 90-minute sessions.. The applied questionnaires included social competence Questionnaire (SCQ) (Parandin, 2006), Academic Buoyancy Questionnaire (ABQ) (Martin & Marsh, 2007) and learned helplessness Questionnaire (LHQ) (Quinless & Nelson, 1988). The data from the study were analyzed through Analysis of variance with repeated measures via SPSS23 software.

Results

Results of the repeated-measures ANOVA (Table ۱) indicated that the within-subjects factor of time (assessment stage) produced significant changes in both social competence and academic persistence among students with learned helplessness: social competence, $F(2,66) = 26.20$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .44$, observed power = 1.00; academic persistence, $F(2,66) = 25.92$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .44$, observed power = 1.00. The between-subjects factor of group (psychological-capital group training vs. comparison) also yielded significant effects for social competence, $F(1,66) = 23.24$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .43$, and for academic persistence, $F(1,66) = 28.93$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .46$. Importantly, the time $\times$ group interaction was significant for both outcomes (social competence: $F(2,66) = 42.52$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .56$; academic persistence: $F(2,66) = 50.76$, $p < .001$, partial $\eta^2 = .60$), indicating differential change

across assessment stages between groups. The observed statistical power for these tests was 1.00, indicating adequate sensitivity to detect the reported effects.

Table 1 .Repeated-Measures ANOVA

Variable	Source	SS	df	MS	F	p	η^2	Power
Social Competence	Time	1335.95	2	667.97	26.20	0.0001	0.44	1.00
	Group	5488.07	1	5488.07	23.24	0.0001	0.43	1.00
	Time $\times$ Group	2168.48	2	1084.24	42.52	0.0001	0.56	1.00
	Error	1682.73	66	25.49	—	—	—	—
Academic Persistence	Time	31.37	2	15.69	25.92	0.0001	0.44	1.00
	Group	184.38	1	184.38	28.93	0.0001	0.46	1.00
	Time $\times$ Group	61.43	2	30.71	50.76	0.0001	0.60	1.00
	Error	39.93	66	0.60	—	—	—	—

Post-hoc pairwise comparisons with Bonferroni correction showed significant improvements from pre-test to post-test for both measures (social competence: $M_{diff} = +7.99$, $SE = 1.46$, $p < .001$; academic persistence: $M_{diff} = +1.26$, $SE = 0.23$, $p < .001$). These gains were maintained at follow-up relative to pre-test (social competence: $M_{diff} = +7.05$, $SE = 1.42$, $p = .001$; academic persistence: $M_{diff} = +1.02$, $SE = 0.19$, $p < .001$). Differences between post-test and follow-up were not statistically significant for either variable (social competence: $M_{diff} = 0.94$, $SE = 0.46$, $p = .14$; academic persistence: $M_{diff} = 0.24$, $SE = 0.11$, $p = .11$), suggesting that the intervention effects remained stable over the follow-up interval.

Conclusion

According to the findings of the present study it can be concluded that psychological capitals training can be used as an efficient method to increase social competence and academic resilience of students suffering from learned helplessness through Self-efficacy, optimism, hope and resilience. In this way, psychological capital training can help students with learned helplessness to experience less psychological stress in their environmental and social interactions and, as a result, to establish more social relationships with their peers and as a result They also gain more social competence(Zhang et al, 2023). In addition, it can be stated that the training of psychological capital emphasizes seeing the positive aspects of life events (Wang et al, 2023).. This can remove the thoughts and thoughts of students suffering from learned helplessness from being in an ineffective and unhealthy cycle and create coherence to move in the future paths. This process can also lead to improvement in academic resilience by improving the academic behavior of these people.

This study examined the effects of psychological-capital group training on social competence and academic persistence in students with learned helplessness. The intervention produced significant improvements in both outcomes, a pattern consistent with prior work reporting the efficacy of psychological-capital training on psychological flexibility, hope, optimism, social functioning, and academic expectations (Ali Akbari Dehkordi and Bitaneh, 2011; Ghodrati Esfahani and Moradi, 2010; Zamanizad et al., 2018; Zhang et al., 2022; Poots and Cassidy, 2020). Mechanistically, the observed gains in social competence can be plausibly attributed to increases in resilience—a core component of

psychological capital—that facilitate emotional recovery, active coping, and constructive social engagement (Forster et al., 2023; Zhang et al., 2022). Similarly, improvements in academic persistence appear to reflect synergistic effects of optimism, hope, and self-efficacy delivered by the training package, which enhance adaptive cognitive–emotional processing and organized academic behavior (Barat and Duran, 2021; Wang et al., 2021).

Despite these promising results, the study has important limitations: the sample was limited to students from a single locality and did not employ random sampling or control for individual, familial, and social variables (e.g., parenting style, school–family interactions, hereditary predispositions). These constraints reduce generalizability and suggest caution in extrapolating findings to other age groups, regions, or at-risk student populations (e.g., low-engagement, at-risk for dropout, test-anxious students). Accordingly, future research should replicate the intervention with larger, randomized samples across diverse contexts and examine mediators and moderators of change

Key words: Academic Resilience, , Learned Helplessness, Psychological Capitals, Social Competence

Ethical considerations

This study was approved by the Ethics Committee of Islamic Azad University, Shahrekord Branch, under the code IR.IAU.SHK.REC.1402.116. All procedures were fully explained to the participants, and informed consent was obtained. Students participated anonymously, and their information remained confidential. To ensure ethical fairness, after completion of the research procedures, members of the control group were invited to receive the intervention, and five participants chose to do so.

Acknowledgment and Funding support

This article is derived from the first author's doctoral dissertation at Islamic Azad University, Shahrekord Branch. The authors sincerely thank all participating students, their parents, and the officials of the Firouzabad Department of Education for their full cooperation during the implementation of the study. This research received no financial support from any institution or organization.

Conflict of interest

The authors declare that there are no financial, personal, or organizational conflicts of interest associated with this study. All phases of the research, including data collection, analysis, and manuscript preparation, were conducted independently and without external influence.