



University of  
Sistan and Baluchestan



Iranian Educational  
Psychology Association

## The Effectiveness of a Positive Psychology-Based Intervention on Sense of Coherence, Self-Concept, and Academic Hope in Students with Academic Procrastination

Elham Mohammadnezhad<sup>1</sup> | Saeedeh Daryadel<sup>2</sup> | Fatemeh Mohammadjani<sup>3</sup>

1. M.A. Student in Clinical Psychology, Department of Psychology, Ayatollah Kouhestani Branch, Islamic Azad University, Behshahr, Iran. E-mail: [elham.mohammadnezhad64@gmail.com](mailto:elham.mohammadnezhad64@gmail.com)
2. M.A. in Family Counseling, Department of Counselin, Khatam Non-Profit University, Tehran, Iran. E-mail: [saeedehdaryadel@yahoo.com](mailto:saeedehdaryadel@yahoo.com)
3. Corresponding Author, .A. in School Counseling, Department of Counseling, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. E-mail: [fatemeh.mohammadjani2017@gmail.com](mailto:fatemeh.mohammadjani2017@gmail.com)

### Article Info

#### Article type:

Research Article

#### Article history:

Received: 21 September 2026

Received in revised form:

28 September 2025

Accepted: 3 December 2025

Published online:

27 December 2025

#### Keywords:

Positive psychology,  
sense of coherence,  
self-concept,  
academic hope,  
academic procrastination.

### ABSTRACT

The present study aimed to investigate the effectiveness of a positive psychology-based intervention on sense of coherence, self-concept, and academic hope among students with academic procrastination. This research employed a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group and a three-month follow-up. The statistical population consisted of first-grade high school students in District 18 of Tehran during the 2024–2025 academic year. Using convenience sampling, 40 students were selected and randomly assigned to two groups of 20 (experimental and control). Data were collected through Antonovsky's Sense of Coherence Questionnaire (1987), the Academic Hope Scale by Khorrani & Kamari (2016), and Yessen Chen's Academic Self-Concept Questionnaire (2004). The experimental group received the Positive Psychology intervention based on Quilliam's (2003) package for eight weeks, delivered in 8 sessions of 60 minutes, twice per week. Data analysis was conducted using repeated-measures ANOVA in SPSS version 24. The findings indicated that the positive psychology-based intervention led to significant increases in sense of coherence, self-concept, and academic hope among students with academic procrastination ( $p < .01$ ), and these effects remained stable over the three-month period ( $p < .01$ ). This intervention, by focusing on identifying and strengthening character strengths, providing meaning to learning experiences, and fostering positive emotions, effectively enhanced the target variables. The results suggest that preventive and empowering approaches—rather than solely correcting problematic behaviors—can break the negative cycle of procrastination by building positive attitudes, reinforcing meaningful connections with school, and improving perceptions of personal competence. Therefore, implementing structured positive psychology programs in schools, particularly for students at risk of academic decline, can serve as a practical strategy to increase motivation, responsibility, and active participation in the learning process, ultimately fostering their academic and psychological growth.

**Cite this article:** Mohammadnezhad, E., Daryadel, S., & Mohammadjani, F. (2025). The Effectiveness of a Positive Psychology-Based Intervention on Sense of Coherence, Self-Concept, and Academic Hope in Students with Academic Procrastination. *Journal of Educational Psychology Studies*, 22 (60), 177-173. DOI: 10.22111/JEPS.2025.53304.6094



© The Author(s).

Publisher: University of Sistan and Baluchestan

DOI: 10.22111/JEPS.2025.53304.6094



## اثر بخشی مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر بر احساس پیوستگی، خودپنداره و امید

### تحصیلی دانش‌آموزان دچار تعلل‌ورزی تحصیلی

الهام محمدنژاد<sup>۱</sup> | سعیده دریادل<sup>۲</sup> | فاطمه محمدجانی<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد واحد آیت‌الله کوهستانی بهشهر، بهشهر، ایران. رایانامه:

[elham.mohammadnezhad64@gmail.com](mailto:elham.mohammadnezhad64@gmail.com)

۲. کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، گروه مشاوره، دانشگاه غیرانتفاعی خاتم تهران، تهران، ایران. رایانامه: [saeedehdaryadel@yahoo.com](mailto:saeedehdaryadel@yahoo.com)

۳. نویسنده مسئول، کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، گروه مشاوره، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: [fatemeh.mohammadjani2017@gmail.com](mailto:fatemeh.mohammadjani2017@gmail.com)

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر بخشی مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر بر احساس پیوستگی، خودپنداره و امید تحصیلی دانش‌آموزان دچار تعلل‌ورزی تحصیلی انجام شد. روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری ۳ ماهه بود. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره اول متوسطه منطقه ۱۸ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که از میان آنها با روش نمونه‌گیری در دسترس ۴۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند و در دو گروه ۲۰ نفره (۲۰ نفر گروه آزمایش و ۲۰ نفر گروه کنترل) به صورت تصادفی جایگزین شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های احساس پیوستگی آنتونوسکی (۱۹۸۷)، امید به تحصیل خرمایی و کمری (۱۳۹۵) و خودپنداره‌ی تحصیلی بی‌پس‌چن (۲۰۰۴) استفاده شد. گروه آزمایش به مدت ۸ هفته تحت آموزش روانشناسی مثبت‌نگر مبتنی بر بسته کوئیلیام (۲۰۰۳) قرار گرفت. این بسته در قالب ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به صورت هفته‌ای دو جلسه بود. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در نرم افزار SPSS.24 استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر منجر به افزایش احساس پیوستگی، خودپنداره و امید تحصیلی دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی تحصیلی شود ( $p < 0/01$ ) و نتایج این تاثیر در بازه زمانی ۳ ماهه نیز پایدار بود ( $p < 0/01$ ). مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر با تمرکز بر شناسایی و تقویت نقاط قوت، معنابخشی به تجربه‌های یادگیری و پرورش هیجانات مثبت، به‌طور مؤثری توانست احساس پیوستگی، خودپنداره و امید تحصیلی دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی تحصیلی را ارتقا دهد. این اثرگذاری نشان می‌دهد که رویکردهای پیشگیرانه و توانمندساز، به‌جای صرفاً اصلاح رفتارهای مشکل‌دار، می‌توانند از طریق ایجاد نگرش‌های مثبت، تقویت ارتباطات معنادار با مدرسه و ارتقای ادراک توانایی‌های فردی، چرخه منفی تعلل‌ورزی را بشکنند. بر این اساس، به کارگیری برنامه‌های ساختارمند مثبت‌نگر در مدارس، به‌ویژه برای دانش‌آموزان در معرض افت تحصیلی، می‌تواند به عنوان راهبردی عملی برای افزایش انگیزش، مسئولیت‌پذیری و مشارکت فعال در فرآیند یادگیری مورد استفاده قرار گیرد و در نهایت، مسیر رشد تحصیلی و روان‌شناختی آن‌ها را هموار سازد.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۶/۳۰	
تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۷/۶	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۹/۱۲	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۶	
واژگان کلیدی: روانشناسی مثبت‌نگر، احساس پیوستگی، خودپنداره، امید تحصیلی، تعلل‌ورزی تحصیلی.	

استناد: محمدنژاد، الهام؛ دریادل، سعیده؛ و محمدجانی، فاطمه (۱۴۰۴). اثر بخشی مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر بر احساس پیوستگی، خودپنداره و امید تحصیلی دانش‌آموزان دچار تعلل‌ورزی تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۲ (۶۰)، ۱۷۳-۱۴۷.

DOI: 10.22111/JEPS.2025.53304.6094



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

## مقدمه

یکی از مسائل مهم در حوزه‌ی برنامه‌ریزی، آموزش و پیشرفت تحصیلی<sup>۱</sup>، توجه به ابعاد روان‌شناختی شامل عوامل انگیزشی، هیجانی و رفتاری است (هاشمی و همکاران، ۱۴۰۴). یکی از این عوامل، تعلل‌ورزی تحصیلی<sup>۲</sup> است که به‌عنوان یک مؤلفه رفتاری-انگیزشی شناخته می‌شود و می‌تواند به‌طور مستقیم بر عملکرد و پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. این رفتار، علی‌رغم پیامدهای منفی، در محیط‌های آموزشی رایج بوده و با آثار زیانباری همچون کسب نمرات پایین، انصراف‌های دوره‌ای، افت سلامت جسمی و روانی، و بروز مشکلات بین‌فردی همراه است (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۳). تعلل‌ورزی به‌عنوان تاخیر عمدی در انجام وظایف به‌خصوص تحصیلی علی‌رغم پیامدهای منفی بالقوه تعریف می‌شود که اغلب با شکست در خودتنظیمی همراه است (فنگ و وایت<sup>۳</sup>، ۲۰۲۴). تعلل‌ورزی یک رفتار پیچیده و ناشناخته است که شامل اجزای مختلف شناختی، عاطفی و رفتاری است که به شکست خودتنظیمی، رفتار اجتنابی نسبت به وظایف ناخوشایند به دلیل ترس از شکست، ترس از موفقیت یا بیان کنترل ضعیف عمل درک شده است و به‌طور مداوم با پایین مرتبط است (آبسالیامووا<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). تحقیقات نیز نشان داده است که تعلل‌ورزی منفی بر پیشرفت آموزشی دارد، چرا که هم کیفیت و هم کمیت کار دانش‌آموزان را محدود می‌سازد و در عین حال، منجر به نتایج منفی از قبیل تعهد کمتر نسبت به هدف و خطا در تعیین میزان زمان اختصاص داده شده برای انجام تکالیف می‌گردد (راد<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۵).

---

1. academic Achievement

2. academic procrastination

3. Fang & White

4. Absalyamova

5. Rad

یکی از این سازه‌های روان‌شناختی مؤثر بر تعلل‌ورزی، احساس پیوستگی<sup>۱</sup> است که شامل مؤلفه‌های معناداری، درک‌پذیری و مدیریت‌پذیری می‌باشد (یورتیوبیاهرا<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). احساس پیوستگی است که به معنای احساس تعلق و ارتباط مثبت دانش‌آموز با مدرسه، معلمان و هم‌کلاسی‌هاست (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۴۰۰). این احساس باعث می‌شود دانش‌آموزان محیط مدرسه را جایی امن و حمایت‌کننده ببینند و تمایل بیشتری به حضور فعال در کلاس و مشارکت در فعالیت‌های آموزشی داشته باشند (پوتس<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱). احساس پیوستگی در دانش‌آموزان یکی از عوامل کلیدی در موفقیت تحصیلی و اجتماعی آن‌ها به شمار می‌آید. این احساس به معنای ارتباط عمیق و معنادار بین دانش‌آموزان و محیط‌های آموزشی، هم‌کلاسی‌ها و معلمان است. زمانی که دانش‌آموزان احساس پیوستگی کنند، انگیزه بیشتری برای یادگیری و مشارکت در فعالیت‌های گروهی دارند (الحاربی<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). این پیوستگی نه تنها به بهبود عملکرد تحصیلی کمک می‌کند بلکه به افزایش اعتماد به نفس و خودباوری نیز می‌انجامد. تجربه‌های مثبت در محیط مدرسه، مانند مشارکت در فعالیت‌های گروهی و پروژه‌های مشترک، می‌تواند به تقویت احساس پیوستگی در دانش‌آموزان منجر شود. این فعالیت‌ها فرصتی را برای تعامل و همکاری فراهم می‌آورد و موجب می‌شود که دانش‌آموزان احساس کنند که بخشی از یک جامعه بزرگ‌تر هستند (جعفری<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین، موفقیت در این فعالیت‌ها می‌تواند حس تعلق و رضایت را در آن‌ها افزایش دهد. احساس پیوستگی همچنین می‌تواند بر سلامت روانی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. دانش‌آموزانی که احساس تعلق و ارتباط دارند، کمتر دچار اضطراب و افسردگی می‌شوند و توانایی بیشتری در مدیریت

---

1. sense of coherence

2. Urtubia-Herrera

3. Potts

4. Alharbi

5. Jafari

چالش‌ها و فشارهای تحصیلی پیدا می‌کنند. این امر به نوبه خود می‌تواند به بهبود کیفیت زندگی آن‌ها کمک کند و آن‌ها را برای مواجهه با مشکلات آینده آماده‌تر سازد (دادازیسکی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). احساس پیوستگی نقش مهمی در تقویت انگیزه تحصیلی و بهبود رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند و به عنوان یک منبع حمایتی روانی به کاهش استرس‌ها و فشارهای محیطی کمک می‌کند (کراوفورد<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۴).

در کنار احساس پیوستگی، خودپنداره تحصیلی<sup>۳</sup> نیز نقش حیاتی در تعیین واکنش فرد به الزامات آموزشی دارد. خودپنداره تحصیلی را باور فرد در مورد مقدار مهارت درگیر تحصیل شدن نسبت به همکلاسی‌هایش تعریف می‌کنند (شیخ الاسلامی، ۱۴۰۱). خودپنداره تحصیلی مؤلفه‌ای بنیادی در حوزه آموزش محسوب می‌شود که در میان ویژگی‌های درون‌فردی از اهمیت زیادی برخوردار است (وانگ و یو<sup>۴</sup>، ۲۰۲۳). خودپنداره تحصیلی بازنمود شناختی توانایی‌های فردی در حوزه آموزش است (شیخ الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۷) و اگر منفی باشد سلامت روان فرد را مورد تهدید قرار می‌دهد و علاوه بر اینکه هدفی مطلوب در مدرسه محسوب می‌شود، پیش‌بینی‌کننده خوبی برای رضایت تحصیلی است و انتظار می‌رود که بر خودناتوان‌سازی تاثیر داشته باشد (مارش<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). تجربه مطلوب و موفقیت‌آمیز موجب خودپنداره مثبت در دانش‌آموزان می‌شود. زیرا احساس شایستگی را در آن‌ها شکل می‌دهد و تجربه نامطلوب و شکست‌های پی‌درپی احساس بی‌کفایتی، بی‌ارزشی و ناتوانی را در آن‌ها به وجود می‌آورد. از این‌رو، خودپنداره منفی در آن‌ها ایجاد می‌شود (یوباگو-جیمینز<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). افراد با خودپنداره تحصیلی ضعیف، برداشت منفی از خود دارند

---

1. Dadazinsky

2. Crawford

3. academic self-concept

4. Wang & Yu

5. Marsh

6. Ubago-Jimenez

و خود را با صلاحیت و قابلیت ضعیف ادراک می‌کنند. از این رو، دچار هیجانات منفی مثل اضطراب در موقعیت‌های درسی می‌شوند، به‌طور کلی خودپنداره و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان از رابطه دو سویه برخوردار است (بروماریو<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). این ارتباط بین خودپنداره و رفتار تحصیلی، پلی مفهومی به سوی متغیر دیگری به نام امید تحصیلی<sup>۲</sup> ایجاد می‌کند.

ژیو، لیو و ما<sup>۳</sup> (۲۰۲۴) نشان دادند ارتقاء امید تحصیلی بر افزایش رضایت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. از طرف دیگر، وونگ و یین<sup>۴</sup> (۲۰۲۳) نشان دادند امید تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کند. از این رو، محققان معتقدند که دانش‌آموزان با امید به تحصیل بالا در زمینه به‌کارگیری راهبردهای مناسب برای دستیابی به اهداف خود توانمندترند (راه‌پیمای، بارانی و خرمایی، ۱۳۹۹). امید، احساس نیست؛ بلکه یک سیستم شناختی انگیزشی پویا است که موجب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. مطالعات نشان داده است که امید تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده معتبری برای موفقیت‌های علمی است و یک نیاز اساسی برای دانش‌آموزان می‌باشد. به‌عبارت‌دیگر، امید تحصیلی با شایستگی بیشتر در بسیاری از حیطه‌های زندگی، مثل تحصیل رابطه دارد (فرید و اشرف‌زاده<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱). امید دربرگیرنده دو نوع تفکر راهبردی و عاملی است، تفکر راهبردی نشان‌دهنده ظرفیت و توان فرد برای خلق مسیر و جزء شناختی امید محسوب می‌شود و تفکر عاملی، فرد را برای استفاده از این مسیرها برمی‌انگیزاند که جزء انگیزشی امید است (دامی<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). به‌طور کلی می‌توان امید تحصیلی را این‌گونه تعریف کرد: امید به کسب مهارت، امید به کسب فرصت‌ها،

---

1. Brumariu

2. hope academic

3. Zhu, Lu & Ma

4. Wong & Yuen

5. Farid & Ashrafzade

6. Dami

سودمندی در مدرسه و کسب صلاحیت که دانش‌آموزان را به مدرسه مشتاق می‌کند (فرید و اشرف‌زاده، ۲۰۲۱).

در طول سالیان متمادی، روش‌های درمانی متنوعی برای مواجهه با مشکلات رفتاری، شناختی و هیجانی دانش‌آموزان به کار گرفته شده است. در این زمینه، بخشی از درمان‌ها بر مداخلات فردی و بخشی دیگر بر مداخلات خانوادگی، متمرکز شده‌اند. از جمله این درمان‌ها تعامل والد-کودک (حیدری، نوروزی و عاشوری، ۱۴۰۳)، بازی درمانی (ملک‌زاده و قمیان، ۱۴۰۳)، درمان راه‌حل محور (وطن‌خواه، حافظی و جوهری‌فرد، ۱۴۰۳)، خودکارآمدی و پذیرش و تعهد (جوادی و همکاران، ۱۴۰۲)، ذهن‌آگاهی (حیدری منفرد، مرادی و مرادپوری، ۱۴۰۳). در این میان مثبت‌اندیشی<sup>۱</sup> شامل مجموعه‌ای از عناصر هیجانی، شناختی و انگیزشی است که در توانایی ایجاد فرصت‌هایی برای رشد و تغییر به همراه ملاحظت و مراقبت دخالت دارند (دنالدسون<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). مثبت‌اندیشی یکی از ساختارهای روانشناختی مهم قرن حاضر و یکی از مفاهیم اصلی روانشناسی مثبت‌نگر است که امروزه رشد چشمگیری دارد (وودوورث<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). روانشناسی مثبت‌نگر که اغلب مبتنی بر کشف نقاط قوت، استعدادها و توانمندی‌ها است، فرد را قادر می‌سازد تا منابع درونی خود را کشف کرده و توسعه دهد (چیناوه و طباطبایی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). افراد مثبت‌اندیش سالم‌تر و شادتر هستند، با دیگران روابط بهتری دارند، با دید مثبت به زندگی می‌نگرند و به جای اینکه افسوس بخورند، با رضایت، امیدواری و خوش‌بینی به آینده نگاه می‌کنند (هایوسمان<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). داودی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی نشان داد که آموزش گروهی مهارت‌های مثبت‌اندیشی و مدیریت

---

1. positive thinking

2. Donaldson

3. Woodworth

4. Chinaveh & Tabatabaee

5. Hausmann

استرس بر تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی مؤثر بود. رستمی (۱۴۰۳) نشان داد که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی باعث کاهش مشکلات رفتاری و افزایش احساس تعلق به مدرسه شد. نعمتی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی نشان دادند که برنامه تغییر ذهنیت-انگیزشی احساس تعلق به مدرسه را بالا برد و اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش داد. گواهی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی نشان دادند که مثبت‌اندیشی گروهی انگیزش تحصیلی و سرزندگی را بهبود داد. همچنین احمدی و همکاران (۱۴۰۲) به این نتیجه رسیدند آموزش مثبت‌اندیشی اشتیاق تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی را ارتقا داد. پادروند و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی نشان دادند که مثبت‌اندیشی هیجان‌های تحصیلی مثبت و خوش‌بینی را افزایش و هیجان‌های منفی را کاهش داد. در پژوهشی یکانی‌زاد و همکاران (۱۴۰۲) به این نتیجه رسیدند که مثبت‌اندیشی بر مبنای آموزه‌های دینی شادزیستی و بهزیستی روان‌شناختی را افزایش داد. شادمان<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهشی نشان دادند که آموزش مثبت‌اندیشی بر مؤلفه‌های متغیرهای نشاط تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان مؤثر و مثبت بوده و این نتایج در دوره پیگیری نیز ادامه یافت. لستری<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش مثبت‌اندیشی تأثیر مثبتی بر افزایش اعتماد به نفس دانشجویان کلاس دارد. احمدی<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان "اثر بخشی آموزش مثبت‌اندیشی بر جذب تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی" به این نتیجه رسیدند که گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، سطوح بالاتری از درگیری تحصیلی را نشان دادند. نابلا بیلچا<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی نشان دادند که نمره خودپذیری آزمودنی‌های گروه آزمایش پس از دریافت آموزش مثبت‌اندیشی افزایش یافته است.

---

1. Shademan

2. Lestari

3. Ahmadi

4. Nabila Bilicha

حال با توجه به پیامدهای نامطلوب تعلل‌ورزی و تاثیرات گسترده آن بر روند زندگی تحصیلی کودکان و نوجوانان و اینکه می‌تواند زندگی آینده فرد را به تباهی بکشاند و آسیب‌های اجتماعی جبران‌ناپذیری به دنبال داشته باشد، ضروری است اقدامات مقتضی برای درمان دانش‌آموزان درگیر صورت گیرد تا از پیشروی این اختلالات و تبدیل آن به اختلال‌های بالینی دیگر در آینده جلوگیری گردد. علاوه بر این فرایند توجه به سلامت روان کودکان و نوجوانان امری اجتناب‌ناپذیر است؛ چرا که این گروه از جامعه در آینده‌ی نزدیک، می‌بایست به ایفای نقش اجتماعی و شغلی بپردازند و آسیب‌های روانشناختی آنان سبب می‌شود آنها نتوانند کارکرد اجتماعی، روانشناختی و تحصیلی مناسب را از خود بروز دهند که این فرایند نشان از ضرورت انجام پژوهش حاضر دارد. بنابراین، تشخیص مشکلات و اختلالات دانش‌آموزان و درمان به موقع آنها در این دوران اهمیت بسیاری دارد و می‌تواند از عواقب وخیمی همچون درگیر شدن دانش‌آموزان در آینده به بیماری‌های روانشناختی مثل افسردگی و همچنین بروز مسائل اجتماعی مثل اعتیاد و بزهکاری پیشگیری کند. با توجه به توضیحات ذکر شده، آموزش مثبت‌اندیشی در حیطه‌ی بسیاری از اختلالات روانشناختی کودکان و نوجوانان کاربرد دارد و نتایج مفیدی به همراه داشته است؛ بنابراین با توجه به موضوعات طرح شده و پژوهش‌های انجام یافته در مورد تاثیر مثبت‌اندیشی بر بهبود مشکلات روانی و رفتاری و تحصیلی و از سوی دیگر به دلیل عدم انجام پژوهشی مشابه، هدف از این پژوهش پاسخ به این سوال بود که آیا مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر بر احساس پیوستگی، خودپنداره و امید تحصیلی دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی تحصیلی اثربخش است؟

### روش پژوهش

این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری سه‌ماهه و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه منطقه ۱۸ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. برای تعیین حجم نمونه، از نرم‌افزار G\*Power و آزمون تحلیل واریانس با

اندازه‌گیری مکرر (برای مقایسه درون و بین‌گروهی)، با اندازه اثر ۰.۷۰، سطح معناداری ۰.۰۵، تعداد گروه ۲، تعداد متغیر وابسته ۳ (احساس پیوستگی، خودپنداره تحصیلی، امید تحصیلی) و دو مرتبه سنجش استفاده شد که حجم ۴۰ نفر پیشنهاد گردید. این افراد به صورت تصادفی در دو گروه ۲۰ نفره آزمایش و کنترل جایگزین شدند.

### ابزار پژوهش

پرسشنامه‌ی استاندارد احساس پیوستگی آنتونوسکی<sup>۱</sup> (۱۹۸۷): پرسشنامه‌ی احساس پیوستگی توسط آنتونوسکی در سال ۱۹۸۷ در ۲۹ سوال تنظیم شد. پرسشنامه احساس پیوستگی شامل سه بعد می‌باشد که در زیر به تفکیک گویه‌های مربوط به آنها آمده است: قابل درک بودن: ۱، ۳، ۵، ۱۰، ۱۲، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۱، ۲۴، ۲۶ نمره این خرده مقیاس بین ۵۵-۱۱ می‌باشد. کنترل پذیری: ۲، ۶، ۹، ۱۳، ۱۸، ۲۰، ۲۳، ۲۵، ۲۷، ۲۹ نمره این خرده مقیاس بین ۵۰-۱۰ می‌باشد. معنی دار بودن: ۴، ۷، ۱۱، ۱۴، ۱۶، ۲۲، ۲۸ نمره این خرده مقیاس بین ۳۵-۷ می‌باشد. روش نمره‌گذاری به صورت لیکرت و در ۱۳ سؤال به صورت معکوس است. تکمیل‌کننده پرسشنامه احساس پیوستگی میزان توافق خود را با هر ماده از طریق تأیید یکی از ۵ درجه، مشخص می‌سازد. ضمناً هر شماره انتخاب شده، نمره همان سؤال محسوب می‌شود با این تفاوت که ۱۳ سؤال از این پرسشنامه (۱، ۴، ۵، ۶، ۷، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۵، ۲۷) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود و در نهایت مجموع اعداد انتخاب شده به عنوان نمره فرد در آزمون تلقی می‌شود. در این پرسشنامه حداقل و حداکثر نمره قابل اخذ برای مشارکت‌کننده بین ۱۴۵-۲۹ است. در پژوهش بداغی بهلولی (۱۳۹۳) برای تعیین روایی پرسشنامه از روایی محتوا استفاده شده است. بدین صورت که پرسشنامه، در اختیار تعدادی از صاحب‌نظران سازمان و مدیریت قرار گرفته است در نتیجه مواردی جهت اصلاح پیشنهاد گردید و

1. Antonovsky Sense of Coherence Scale (SOC-29)

سرانجام پس از اعمال اصلاحات در پاره‌ای از موارد پرسشنامه نهایی مورد استفاده قرار گرفت. پایایی پرسشنامه در پژوهش بداغی بهلولی ۰/۷۹ بدست آمد.

مقیاس امید به تحصیل خرمایی و کمری (۱۳۹۵)<sup>۱</sup>: این مقیاس توسط خرمایی و کمری در سال ۱۳۹۵ ساخته شده است و دارای ۲۷ گویه امید به تحصیل را در چهار بُعد امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه و امید به کسب صلاحیت بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) اندازه‌گیری می‌کند و شیوه نمره‌گذاری در ارتباط با گویه‌های شماره ۶،۹،۱۰،۱۳،۲۱،۲۴،۲۷ به صورت معکوس انجام می‌شود. برای به دست آوردن امتیاز مربوط به هر بعد از پرسشنامه مجموع امتیازات مربوط به تک تک گویه‌های آن بعد با هم محاسبه می‌شود، میانگین نمرات کل گویه‌ها نمره کل را تشکیل می‌دهد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی به روش مولفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس نشان دهنده وجود ۴ مولفه امید به تحصیل بود که به ترتیب امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه و امید به کسب شایستگی نام گذاری شدند. این ۴ مولفه ۵۸ درصد واریانس کل نمونه را تبیین کردند. به منظور سنجش پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس امید به کسب فرصت‌ها ۰/۹۰، امید به کسب مهارت‌های زندگی ۰/۹۰، امید به سودمندی مدرسه ۰/۸۰، امید به کسب شایستگی ۰/۷۶ و ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس امید به تحصیل نیز ۰/۹۴ بدست آمد (خرمایی و کمری، ۱۳۹۵).

پرسشنامه‌ی خودپنداره تحصیلی<sup>۲</sup> (SCSI): این پرسشنامه توسط یی یسن چن (۲۰۰۴) پس از اجرا بر روی ۱۶۱۲ دانش‌آموز تایوانی و برای سنجش خودپنداره دانش‌آموزان دوره ابتدایی و راهنمایی ساخته شده و آگاهی از خود را در سه حیطه عمومی، آموزشی و غیرآموزشگاهی

1. Academic Hope Scale by Khormae & Kamari

2. Self-Concept Of School Inventory

می‌سنجد، در نتیجه نگرش فرد از خود را اندازه‌گیری می‌کند. گویه‌ها چهار رتبه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف، مخالف، موافق، کاملاً موافق درجه‌بندی شده و شامل ۱۵ پرسش است و نمره‌گذاری زیرمقیاس‌ها و نمره کلی به صورت مستقل انجام می‌شود. برای محاسبه نمره کل نمره همه پرسش‌ها را با هم جمع می‌کنیم و برای محاسبه نمره خرده مقیاس‌ها باید نمره پرسش‌های هر کدام از خرده مقیاس جمع زده شود. حداکثر نمره در این آزمون ۶۰ و حداقل آن ۱۵ می‌باشد و نمره بالا در مقایسه با دیگر آزمون‌شوندگان نشان‌دهنده خودپنداره مثبت فرد و نمره پایین در آن نشان‌دهنده خودپنداره منفی است. این پرسشنامه در ایران توسط افشاری زاده و همکاران (۱۳۹۲) اعتباریابی شده است، براساس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی، سه عامل خودپنداره عمومی، آموزشگاهی و غیر آموزشگاهی استخراج شده است. پایایی مقیاس کلی خودپنداره تحصیلی از راه محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمد. روایی همگرای پرسشنامه خودپنداره با پرسشنامه عزت نفس روزنبرگ (۱۹۶۵) استفاده شد که همبستگی بین هر دو پرسشنامه در حالت کلی ( $r=0/57$ ,  $p<0/01$ ) معنی دار بود.

**پروتکل روانشناسی مثبت‌نگر:** روانشناسی مثبت‌نگر برای نوجوانان که در این پژوهش به عنوان متغیر مستقل اعمال شد. گروه آزمایش به مدت ۸ هفته تحت آموزش روانشناسی مثبت‌نگر مبتنی بر بسته کوئیلیام (۲۰۰۳) قرار گرفت. این بسته در قالب ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به صورت هفته‌ای دو جلسه بود. خلاصه محتوای جلسات به این شرح بود:

جدول ۱. خلاصه جلسات مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر مبتنی بر بسته کوئیلیام (۲۰۰۳)

جلسات	هدف	محتوای جلسه	تکالیف
اول	ایجاد ارتباط اولیه	تشریح چگونگی انجام کار، آشنایی با مفهوم مثبت	راجع به اتفاقات مثبتی که
		اندیشی، تقسیم آزمودنی‌ها به ۵ گروه ۶ نفره، آشنایی	در طول ۳ ماهه‌ی اخیر رخ
		با گروه و مقررات حاکم بر آن، ارائه تکلیف برای	داده، تامل کنند.
		جلسه آینده.	

دوم	آشنایی با	مرور تکلیف جلسه نخست، تاکید بر این نکته که انسان افکار و باورهای خودش را به وجود می آورد با اشاره به تکنیک دکمه فشار آدلر و ذکر آیه از قران کریم در خصوص جنبه هایی از مثبت اندیشی، ارائه نگرش	نوشتن باورهای مثبت و منفی راجع به اتفاقات گذشته.
سوم	آموزش مثبت اندیشی	مرور تکلیف جلسه قبل، آموزش مثبت اندیشی از طریق به چالش کشاندن افکار منفی، تغییر تصاویر ذهنی، استفاده از زبان سازنده و تجدید نظر در باور ها، بحث گروهی، ارائه تکلیف برای جلسه آینده.	انجام کاربرگ بررسی افکار
چهارم	افزایش افکار و بازخورد های مثبت	مرور تکلیف جلسه قبل، آموزش مثبت اندیشی از طریق نهادینه کردن استراتژی های تفکر مثبت در زندگی، فرصت های تفکر مثبت از طریق کنار آمدن و سازگاری با مشکلاتی که نمیتوانیم آنها راحل کنیم. ارائه تکلیف برای جلسه آینده	تمرین گسلش در هنگام افکار منفی و تمرین مثبت اندیشی هنگام فعالیت های روزانه
پنجم	ارائه راهکارهای مثبت اندیشی	مرور تکلیف جلسه قبل، آموزش مثبت اندیشی از طریق آموزش شیوه تفکر فکر، آرام سازی و تغییر نگرش ها شامل الزام، مهار کردن و مبارزه طلبی، ارائه تکلیف برای جلسه آینده	تمرین تکنیک بسط و تمرین مثبت اندیشی هنگام فعالیت روزمره
ششم	ارائه راهکارهای عملی برای افزایش باورهای مثبت اندیشی	مرور تکلیف جلسه قبل، وارد کردن خنده به زندگی، ایجاد اعتماد به نفس و عادات مطلوب ورزشی، تعریف کردن لطیفه و خاطرات لذت بخش، ارائه تکلیف برای جلسه آینده	تقویت عزت نفس، تمارینی برای عدم سرزنش خود با رویدادهای منفی، کاستن رفتارهای بی فایده
هفتم	تمرین مثبت اندیشی	مرور تکلیف جلسه قبل، تمرین مثبت زندگی کردن از طریق ایجاد یک رابطه مثبت، آگاه شدن از نقاط مثبت خود و دیگران، کنار آمدن با انتقادهای، برقراری روابط	تمرین کناره گیری کردن (شکستن چرخه‌ی معیوب) و جستجوی آرامش درون خود

	خوب با اطرافیان، اتخاذ نگرش عاری از سرزنش، ارائه تکلیف برای جلسه آینده		
هشتم	جمع بندی	مرور جلسات قبل و گرفتن بازخورد از آزمودنی ها، تمرین توانایی اعتماد به توانمندی های خود، تقدیر و تشکر از آزمودنی ها، اجرای پس آزمون	-

### یافته‌ها

داده‌های خام پرسشنامه‌ها بعد از جمع‌آوری در دو سطح توصیفی و استنباطی به وسیله نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ابتدا در سطح توصیفی به محاسبه شاخص‌های توصیفی متغیرهای دموگرافیک و محاسبه شاخص‌هایی نظیر میانگین، انحراف استاندارد متغیرهای اصلی پژوهش پرداخته شد و سپس در مرحله استنباطی با آزمون تحلیل واریانس مکرر به بررسی فرضیه‌های پژوهش پرداخته شد.

در پژوهش حاضر جهت انتخاب گروه‌های یکدست و همگن، اقدام به همگن‌سازی گروه‌ها بر اساس پایه تحصیلی و سن شد. در مجموع ۴۰ دانش‌آموز در این مطالعه شرکت کردند که به ۲ گروه ۲۰ نفره تخصیص داده شدند. میانگین و انحراف معیار سن گروه آزمایش ۱۶/۷۶ و انحراف معیار ۳/۱ بود؛ میانگین گروه کنترل ۱۷/۰۸ با انحراف معیار ۲/۶۹ بود. تمامی دانش‌آموزان دختر بودند و از سه پایه تحصیلی هفتم، هشتم و نهم انتخاب شدند که فراوانی هر دو گروه از نظر سن و تحصیلات همگن بود.

یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۲ ارائه شده است. همانگونه که نتایج جدول ۲، نشان می‌دهد، در تمامی متغیرهای احساس پیوستگی، خودپنداره و امید تحصیلی، در پیش‌آزمون گروه‌های کنترل و آزمایش نمرات به همدیگر نزدیک بوده، اما تفاوت زیادی در میانگین پس‌آزمون و مرحله پیگیری دو گروه وجود دارد.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای احساس پیوستگی، خودپنداره و امید تحصیلی، در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گروه‌های کنترل و آزمایش

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف
							استاندارد
احساس پیوستگی	آزمایش	۵۱/۹۰	۶/۶۳	۵۹/۹۰	۶/۶۴	۵۹/۲۰	۶/۵۰
	کنترل	۵۱/۱۵	۷/۲۷	۵۰/۹۵	۷/۱۳	۵۱/۱۰	۵/۹۱
خودپنداره‌ی	آزمایش	۲۵/۵۰	۴/۱۸	۳۴/۴۵	۴/۳۵	۳۴/۰۵	۳/۹۵
تحصیلی	کنترل	۲۵/۷۰	۴/۲۰	۲۵/۸۵	۴/۲۸	۲۵/۹۵	۳/۷۰
امید تحصیلی	آزمایش	۵۷/۱۵	۷/۳۱	۶۶/۷۰	۸/۶۳	۶۵/۵۵	۸/۳۵
	کنترل	۵۷/۱۰	۶/۹۰	۵۷/۴۰	۶/۳۳	۵۷/۸۰	۶/۴۸

به منظور انجام تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر ابتدا پیش‌فرض‌های نرمال بودن توزیع نمرات، همگنی واریانسها و همسانی ماتریس کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی پیش‌فرض نرمال بودن از آزمون شاپیرو-ویلک و برای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانسها از آزمون لون استفاده شد که نتایج نشان داد مقدار سطح معناداری برای متغیرهای احساس پیوستگی، خودپنداره و امید تحصیلی و در تمامی مراحل آزمون بیشتر از ۰/۰۵ است و لذا این دو پیش‌فرض تأیید شد. برای بررسی پیش‌فرض همسانی ماتریس‌های کوواریانس از آزمون ام‌باکس استفاده شد که سطح معناداری آن برای متغیرهای پژوهش بالاتر از ۰/۰۵ بود که نتایج نشان داد این پیش‌فرض نیز تأیید میشود. همچنین نتایج تحلیل واریانس چند متغیره مختلط از طریق آزمون لامبدای ویلکز برای احساس پیوستگی، خودپنداره و امید تحصیلی معنادار بود و درصد چشمگیری از واریانس آن توسط آزمون چندمتغیره تبیین میشود. معنادار بودن آزمون چندمتغیره، بدین معنا است حداقل یکی از آزمون‌های بین گروهی یا درون گروهی معنادار است.

جهت اطلاع از یکسانی کواریانس های مراحل سه گانه اندازه گیری های انجام شده پیش آزمون، پس آزمون و مرحله پیگیری، در متغیر احساس پیوستگی، خودپنداره و امید تحصیلی، از آزمون کرویت موجلی استفاده شد که نتایج نشان داد مقدار موجلی برای متغیرهای پژوهش معنادار است و در نتیجه این مفروضه نقض می گردد. لذا با توجه به نقص مفروضه یکسانی کواریانس ها، جهت اصلاح آن در آزمون معنی داری اثرات درون آزمودنی، از شاخص اپسیلون گرین هاوس گیزر استفاده میشود. بنابراین، جهت بررسی آزمون اثر درون گروهی، از آنجا که مفروضه یکسانی کواریانسها برقرار بود، آزمون جایگزین گرینهاوس گیسر گزارش می شود که نتایج در جدول ۳، نشان داده شده است.

جدول ۳. آزمون تحلیل واریانس مکرر جهت مقایسه احساس پیوستگی، خودپنداره و امید تحصیلی در گروه

کنترل و آزمایش در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
احساس پیوستگی	درون گروهی	۲۶۲/۸۱۳	۱	۲۶۲/۸۱۳	۸۴/۲۲۴	۰/۰۰۱	۰/۴۳۶
	(اثر زمان)						
تعامل اثر زمان* گروه	تعامل اثر	۲۷۰/۱۱۳	۱	۲۷۰/۱۱۳	۱۱۰/۹۷۲	۰/۰۰۱	۰/۶۵۸
	خطا	۱۱۸/۸۷۵	۳۸	۳/۱۲۹			
خودپنداره	درون گروهی	۳۸۷/۲۰۰	۱	۳۸۷/۲۰۰	۱۷۲/۳۹۱	۰/۰۰۱	۰/۶۵۴
	(اثر زمان)						
تعامل اثر زمان* گروه	تعامل اثر	۳۴۴/۴۵۰	۱	۳۴۴/۴۵۰	۱۵۳/۳۵۸	۰/۰۰۱	۰/۶۸۳
	خطا	۸۵/۳۵۰	۳۸	۲/۲۴۶			
امید تحصیلی	درون گروهی	۴۱۴/۰۵۰	۱	۴۱۴/۰۵۰	۷۱/۶۸۱	۰/۰۰۱	۰/۷۲۳
(اثر زمان)							

۰/۸۰۰	۰/۰۰۱	۵۱/۳۲۲	۲۹۶/۴۵۰	۱	۲۹۶/۴۵۰	تعامل اثر
زمان * گروه						
خطا						
		۵/۷۷۶	۳۸	۲۱۹/۵۰۰		

همانطور که در جدول ۳، مشاهده می‌شود، زمان تاثیر معناداری بر احساس پیوستگی، خودپنداره و امید تحصیلی دارد و توانست درصد قابل توجهی از واریانس آن را تبیین کند. در واقع، بین حداقل دو مرحله از مراحل ارزیابی این متغیر تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به نتایج مبنی بر تاثیر زمان بر احساس پیوستگی، خودپنداره و امید تحصیلی، جهت اطلاع از محل و میزان دقیق تفاوت، مقایسه دو به دو مراحل سه‌گانه ارزیابی در هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل انجام شد که نتایج در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۴. مقایسه دو به دو مراحل سه‌گانه ارزیابی در هر یک از گروه‌های آزمایش و کنترل

گروه	مرحله	تفاوت میانگین ها	خطای استاندارد	سطح معناداری
احساس پیوستگی	پیش آزمون-پس آزمون	-۳/۹۰۰	۰/۳۲۰	۰/۰۰۱
	پیش آزمون-پیگیری	-۳/۶۲۵	۰/۳۹۵	۰/۰۰۱
	پس آزمون-پیگیری	۰/۲۷۵	۰/۲۳۳	۰/۷۳۸
خودپنداره	پیش آزمون-پس آزمون	-۴/۵۵۰	۰/۲۹۶	۰/۰۰۱
	پیش آزمون-پیگیری	-۴/۴۰۰	۰/۳۳۵	۰/۰۰۱
	پس آزمون-پیگیری	۰/۱۴۰	۰/۲۰۳	۰/۹۹۹
امید تحصیلی	پیش آزمون-پس آزمون	-۴/۹۲۵	۰/۴۵۲	۰/۰۰۱
	پیش آزمون-پیگیری	-۴/۵۵۰	۰/۵۳۷	۰/۰۰۱
	پس آزمون-پیگیری	۰/۳۷۵	۰/۳۰۳	۰/۶۶۹

همان طور که در جدول ۴، مشاهده می‌شود، در گروه درمان بین مراحل پیش آزمون با پس آزمون و مراحل پیش آزمون و پیگیری، در نمرات متغیرهای پژوهشی، تفاوت معناداری وجود دارد.

## بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر بر احساس پیوستگی، خودپنداره و امید تحصیلی دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی تحصیلی انجام شد. اولین یافته‌ی پژوهش نشان داد که مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر، احساس پیوستگی را در دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی تحصیلی بهبود بخشید. نتیجه‌ی پژوهش حاضر همسو با یافته‌های رستمی (۱۴۰۳)، نعمتی و همکاران (۱۴۰۲)، احمد و همکاران (۲۰۲۳)، می‌باشد.

در تبیین این فرضیه، ابتدا باید جایگاه احساس پیوستگی در روان‌شناسی تربیتی و رویکردهای نوین آموزش مورد توجه قرار گیرد. احساس پیوستگی مفهومی چندبعدی است و به کیفیت ارتباط دانش‌آموز با محیط مدرسه، میزان دلبستگی، مشارکت فعال، تعهد به ارزش‌ها و هنجارهای مدرسه و تجربه مراقبت و احترام از سوی معلمان و همکلاسی‌ها اشاره دارد (لئو و همکاران، ۲۰۲۰). این احساس پیوستگی، به عنوان یکی از نیازهای اساسی روان‌شناختی در نظریه خودتعیین‌گری نیز معرفی می‌شود که بر اهمیت ارتباط، شایستگی و خودمختاری در رشد و انگیزش دانش‌آموزان تأکید دارد (ارسلان، ۲۰۲۰). یافته‌های تجربی نشان می‌دهد که سطوح بالای احساس پیوستگی با پیامدهای مثبتی مانند پیشرفت تحصیلی، افزایش انگیزش، بهبود خودکارآمدی، نمرات بالاتر و موفقیت تحصیلی در ارتباط است (وانگ، ۲۰۲۳؛ اس‌احمد و همکاران، ۲۰۲۴). بر این اساس، نقش مدرسه و محیط آموزشی به‌عنوان بستری حمایت‌گر برای رشد هیجان‌های مثبت، اطمینان‌بخش و فرصت‌ساز برای تعامل و پیشرفت دانش‌آموزان برجسته می‌شود (ریوداسیل و همکاران، ۲۰۱۸). در چارچوب روان‌شناسی مثبت‌نگر، مداخلات و آموزش‌های مربوط به مثبت‌اندیشی به عنوان یکی از روش‌های مؤثر ارتقای احساس پیوستگی شناخته شده‌اند. این آموزش‌ها از طریق تقویت نگرش مثبت نسبت به خود و محیط مدرسه، افزایش اعتماد به نفس، خودکارآمدی، کنترل هیجان‌ها و مدیریت استرس، موجب بهبود کیفیت تعاملات اجتماعی و افزایش احساس ارزشمندی و امنیت در فضای مدرسه

می‌شوند (مشهدی و همکاران، ۱۴۰۱؛ گیور و همکاران، ۲۰۲۳). از منظر تحلیل فرآیندی، آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نقاط قوت خود را شناسایی کنند و با تقویت اعتماد به نفس و عزت نفس، بیشتر در فعالیت‌های مدرسه مشارکت نمایند. این مشارکت فعال، حس بودن و ارزشمندی فرد را تقویت کرده و احساس پیوستگی را افزایش می‌دهد (پادروند و همکاران، ۱۴۰۳). بر همین اساس، دانش‌آموزانی که نسبت به مدرسه و محیط آن نگرش مثبت دارند، تمایل بیشتری به مشارکت اجتماعی، همکاری با همکلاسی‌ها و همدلی با معلمان نشان می‌دهند. همچنین تمایل کمتری به جدایی، طرد و بیگانگی در مدرسه پیدا می‌کنند (ملهه و همکاران، ۲۰۲۱). مطابق یافته‌های وانگ (۲۰۲۳)، فضای مدرسه‌ی مثبت و وجود محیطی که دانش‌آموز احساس حمایت و مقبولیت کند، به افزایش انگیزه و تعاملات مثبت، کاهش اضطراب، تاب‌آوری بیشتر و حتی ارتقای مسئولیت‌پذیری فردی منجر می‌شود. به بیان دیگر، زمانی که دانش‌آموزان از طریق آموزش مثبت‌اندیشی یاد می‌گیرند تفکر خود را از منفی‌اندیشی به مثبت‌اندیشی تغییر دهند، بهتر می‌توانند با چالش‌های تحصیلی و اجتماعی مواجه شوند و با بهره‌گیری از حمایت جمعی، در فعالیت‌های مدرسه شرکت فعال داشته باشند.

مداخلات مثبت‌اندیشی، همچنین مهارت‌های اجتماعی، گرایش به دوستی و همکاری را ارتقا داده و زمینه‌ی برقراری ارتباطات مثبت‌تر را در مدرسه ایجاد می‌کنند. حضور در گروه‌های دوستانه، مشارکت در جشن موفقیت‌ها و تجارب دسته‌جمعی، همگی بستری برای ایجاد و گسترش احساس پیوستگی محسوب می‌شود (ملهه و همکاران، ۲۰۲۱). در نهایت، آموزش مثبت‌اندیشی با افزایش انگیزه درونی، لذت از یادگیری و ارتقا توان خودتنظیمی دانش‌آموزان، محیط مدرسه را به فضایی شاداب‌تر، حمایتی‌تر و انگیزشی‌تر تبدیل می‌کند (مشهدی و همکاران، ۱۴۰۱؛ گیور و همکاران، ۲۰۲۳). این احساس پیوستگی و پیوند با مدرسه نه تنها از جدایی و شکست تحصیلی جلوگیری

می‌کند، بلکه از میزان افسردگی می‌کاهد و موجب شکوفایی توانمندی‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود (ریوداسیل و همکاران، ۲۰۱۸؛ پادروند و همکاران، ۱۴۰۳).

یافته‌ی دوم پژوهش نشان داد که مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر، خودپنداره‌ی تحصیلی را در دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی تحصیلی بهبود بخشید. نتیجه‌ی پژوهش حاضر همسو با یافته‌های گواهی و همکاران (۱۴۰۲)، پادروند و همکاران (۱۴۰۲)، یکانی‌زاده و همکاران (۱۴۰۲)، لستری و همکاران (۲۰۲۴)، می‌باشد.

یافته دوم نشان می‌دهد که مداخله مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر توانسته است خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی تحصیلی را ارتقا دهد؛ چرایی این امر را می‌توان در ماهیت تعاملی بین ارزیابی‌های شناختی و هیجانات مثبت جست‌وجو کرد. خودپنداره تحصیلی انعکاسی از برداشت فرد از توانایی‌هایش در یادگیری و عملکرد تحصیلی است، و زمانی آسیب می‌بیند که تجارب موفقیت‌آمیز محدود، بازخوردهای منفی مکرر یا اجتناب از تکالیف، شواهد ذهنی کافی برای «من می‌توانم» را از دانش‌آموز بگیرد. در چنین شرایطی، فرد با یک الگوی معیوب روبه‌رو می‌شود که در آن باورهای منفی، اجتناب رفتاری و کاهش تجربه موفقیت یکدیگر را تقویت می‌کنند (وانگ و یو<sup>۱</sup>، ۲۰۲۳).

مداخله مثبت‌نگر با طراحی فعالیت‌هایی برای شناسایی قوت‌ها، آگاهی از دستاوردها، تمرین قدردانی و هدف‌گذاری معنادار، به بازسازی این چرخه کمک می‌کند. این تمرین‌ها نه تنها باعث ثبت و یادآوری موفقیت‌های گذشته می‌شود، بلکه پیام‌های درونی تازه‌ای به ذهن ارسال می‌کند که «توانایی‌های من واقعی و قابل رشد هستند». این شواهد جدید شناختی، در هماهنگی با تجربه هیجانات مثبت، باعث تغییر فیلترهای ادراکی می‌شود، به گونه‌ای که فرد اطلاعات محیطی را بیشتر به نفع خود و شایستگی‌اش تفسیر می‌کند (هایوسمان و همکاران، ۲۰۱۸).

---

<sup>1</sup>. Wang & Yu

در سطح انگیزشی، این تغییر باور موجب افزایش احساس مالکیت فرد بر مسیر یادگیری، افزایش تمایل به مواجهه با چالش و کاهش ترس از شکست می‌شود. هم‌زمان، تجربه مکرر هیجانات مثبت ناشی از این موفقیت‌های کوچک، سیستم پاداش درونی را فعال می‌کند و انگیزش درونی را تقویت می‌نماید. حاصل این فرآیند، ایجاد یک چرخه سازنده «باور به توانایی - اقدام - تجربه موفقیت - تقویت باور» است که برعکس چرخه معیوب اولیه عمل می‌کند (لستری و همکاران، ۲۰۲۴).

در نهایت، می‌توان گفت که بهبود خودپنداره تحصیلی حاصل از مداخله مثبت‌نگر نه صرفاً نتیجه یک تغییر گذرا در احساسات، بلکه بازتاب یک بازآرایی عمیق شناختی-هیجانی در ادراک فرد از خویش است؛ تغییری که با ایجاد شواهد مثبت بیشتر، کاهش پیش‌بینی شکست و تقویت معنای شخصی یادگیری، بستر لازم برای استمرار انگیزش و کاهش تعلل‌ورزی را فراهم می‌آورد.

یافته‌ی سوم پژوهش نشان داد که مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر، امید تحصیلی را در دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی تحصیلی بهبود بخشید. نتیجه‌ی پژوهش حاضر همسو با یافته‌های داودی و همکاران (۱۴۰۳)، یکانی‌زاد و همکاران (۱۴۰۳)، شادمان و همکاران (۲۰۲۴)، می‌باشد.

یافته سوم نشان می‌دهد که مداخله مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر توانسته است امید تحصیلی دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی تحصیلی را افزایش دهد؛ دلیل این امر را می‌توان در رابطه مستقیم امید با تصویر ذهنی فرد از آینده و مسیر رسیدن به اهداف جست‌وجو کرد. امید تحصیلی مجموعه‌ای از باورها و هیجانات مثبت است که فرد را به تلاش مداوم، حتی در مواجهه با موانع، سوق می‌دهد و شامل دو مؤلفه اصلی است: «تفکر راهبردی» یعنی توانایی یافتن مسیرهای مختلف برای رسیدن به هدف، و «انگیزش عاملی» یعنی انرژی درونی برای حرکت در آن مسیرها. در دانش‌آموزان اهمال‌کار، این دو مؤلفه معمولاً به دلیل تجربه مکرر شکست، اجتناب از تکالیف و دریافت بازخوردهای منفی، تضعیف می‌شوند و جای خود را به احساس ناتوانی و بی‌انگیزگی می‌دهند (راه‌پیما و همکاران، ۱۳۹۹).

مداخلات مثبت‌نگر با طراحی فعالیت‌هایی مانند تعریف اهداف معنادار، تجزیه مسیرهای رسیدن به این اهداف به گام‌های کوچک و قابل دسترس، و شناسایی موفقیت‌های پیشین، به بازسازی این دو مؤلفه کمک می‌کنند. چنین تمرین‌هایی هم شفافیت مسیر را تقویت می‌کند و هم اطمینان به توانایی عبور از موانع را بالا می‌برد. افزون بر این، تقویت هیجان‌ات مثبت در فرآیند یادگیری، کارکردی شبیه به سوخت روانی دارد که انگیزش عاملی را در سطحی پایدارتر نگه می‌دارد و مانع افت انرژی می‌شود (شادمان و همکاران، ۲۰۲۴).

وقتی دانش‌آموز یاد می‌گیرد به جای تمرکز بر محدودیت‌ها، به امکانات و مسیرهای جایگزین فکر کند، ذهنش انعطاف بیشتری برای حل مسئله پیدا می‌کند. این انعطاف شناختی، نه تنها امید تحصیلی را افزایش می‌دهد، بلکه همان‌طور که نظریه امید توضیح می‌دهد، تاب‌آوری تحصیلی و تمایل به اقدام دوباره را پس از ناکامی نیز تقویت می‌کند. حاصل این فرآیند، شکل‌گیری چرخه‌ای مثبت است که در آن افزایش امید موجب اقدام مؤثرتر، و اقدام مؤثرتر نیز موجب تقویت بیشتر امید می‌شود (یکانی‌زاد و همکاران، ۱۴۰۳). به این ترتیب، بهبود امید تحصیلی در این پژوهش را می‌توان نتیجه بازسازی ادراک فرد از مسیرها و توانایی‌هایش دانست؛ تغییری که با ارائه تجربه موفقیت‌های کوچک، ایجاد چشم‌انداز مثبت و پررنگ کردن نقش فرد در کنترل آینده تحصیلی خود، نه تنها مانع استمرار تعلل‌ورزی می‌شود، بلکه انگیزش پایداری برای پیشرفت ایجاد می‌کند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که تنها ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه بود که جنبه خودگزارشی دارد به همین دلیل خالی از اشکال و سوگیری در پاسخگویی نبود. از دیگر محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به تعداد کم نمونه‌های در دسترس، استفاده از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی، عدم کنترل متغیرهای مزاحم اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی سودمندی روش آموزشی به کار گرفته شده به صورت طولی و نحوه اثرگذاری آن‌ها در طول زمان مورد ارزیابی قرار گیرد چون در ابزارهای خودگزارش‌دهی سوگیری وجود دارد،

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

## منابع

- احمدی، صادق؛ رضانی، زهرا؛ بیگی‌راد، علیرضا؛ انصاری، فاطمه و طهماسبزاده، داود. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی بر اشتیاق تحصیلی و بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۱۰(۲)، ۶۸-۸۲. URL: <http://childmentalhealth.ir/article-1-1035-fa.html>
- افشاری‌زاده، سیداحسان؛ کارشکی، حسین و ناصریان، حمید. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی شهر تهران. *فصلنامه علمی روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۳(۱۱)، ۵۳-۶۶. [https://jpmmm.marvdasht.iau.ir/article\\_239.html](https://jpmmm.marvdasht.iau.ir/article_239.html)
- بداغی بهلولی، علی حسین. (۱۳۹۳). رابطه بین احساس پیوستگی و نارسایی هیجانی با شادکامی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ارسنجان.
- حیدری منفرد، گوهر، مرادی، افسانه و مرادپوری، فاطمه. (۱۴۰۳). اثربخشی برنامه ذهن آگاهی کودک محور بر احساس تعلق به مدرسه و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان. *نشریه انگاره‌های نو در تحقیقات آموزشی*، ۳(۲)، ۷۴-۸۹. [https://www.jopre.ir/article\\_201657.html](https://www.jopre.ir/article_201657.html)
- حیدری، مرجان، نوروزی، قاسم و عاشوری، محمد. (۱۴۰۳). اثربخشی درمان تعامل والد-کودک بر اساس رویکرد آیرگ بر اضطراب و مهارت‌های اجتماعی کودکان با ناتوانی هوشی و رشدی. *نشریه توانمندسازی کودکان/استثنایی*، ۱۱(۱)، ۵۶-۶۸. <https://10.22034/CECIRANJ.2024.426945.1820>
- خرمایی، فرهاد و کمری، سامان. (۱۳۹۲). ساخت و بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس امید به تحصیل. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵(۸)، ۳۷-۱۵. [https://asj.basu.ac.ir/article\\_1896.html](https://asj.basu.ac.ir/article_1896.html)

داودی، الهام؛ شریفی، طیبه و احمدی، رضا. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های مثبت‌اندیشی و مدیریت استرس مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارای اضطراب

امتحان. نشریه رویش روانشناسی، ۱۳(۴)، ۱۷۴-۱۶۵. URL: <http://frooyesh.ir/article-1-5078>

[fa.html](#)

راه‌پیمای، سمیرا؛ بارانی، حمید و خرمایی، فرهاد. (۱۳۹۹). رابطه امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری: بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی. نشریه مجله روان‌شناسی، ۲۴(۱)، ۱۰۶-۱۲۲.

<http://www.iranapsy.ir/Article/13990124236510>

رستمی، زهره. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر مشکلات رفتاری و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان. نشریه پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۷۳، ۳۷-۲۷.

شیخ الاسلامی، علی. (۱۴۰۱). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۵۷، ۶۱-۵۱.

شیخ الاسلامی، علی؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۳). تاثیر آموزش برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر تعلل ورزی دانش‌آموزان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۰(۳۴)، ۹۴-۱۰۹.

[https://jep.atu.ac.ir/article\\_1071.htm](https://jep.atu.ac.ir/article_1071.htm)

شیخ الاسلامی، علی؛ کریمیان‌پور، غفار و محمدی، یسری. (۱۳۹۷). پیش‌بینی پیوند با مدرسه دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و خودپنداره تحصیلی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۵(۳۰)، ۱۸۷-۲۰۶.

[https://jeps.usb.ac.ir/article\\_4008.html](https://jeps.usb.ac.ir/article_4008.html)

شیخ الاسلامی، علی؛ رضایی شریف، علی و ترابی، سیده نغمه. (۱۴۰۰). نقش ادراک از محیط کلاس، خوش‌بینی تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی در پیش‌بینی پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دختر. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۵(۵۲)، ۴۶-۵۷.

[https://www.jiera.ir/article\\_131167.html](https://www.jiera.ir/article_131167.html)

گواهی، زهرا؛ سروری، محدثه؛ قربانی، مریم و زارع مقدم، علی. (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر انگیزش تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص. نشریه تعلیم و تربیت

/استثنایی، ۲۳(۱۷۵)، ۶۲-۵۳. URL: <http://exceptionaleducation.ir/article-1-2564>

[fa.html](#)

ملک‌زاده محمدی، مائده و قمیان، محمدعلی. (۱۴۰۳). اثربخشی بازی درمانی والد-کودک بر عزت‌نفس، مهارت اجتماعی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان با اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی. نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی،

۱۵(۱)، ۳۶-۲۴. <https://10.22034/CECIRANJ.2024.452489.1855>

وطن‌خواه، مژگان، حافظی، فریبا و جوهری‌فرد، رضا. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی مهارت آموزشی کودک راه حل محور و روان‌نمایشگری بر مهارت اجتماعی دانش‌آموزان پسر کم‌توان ذهنی. *نشریه سلامت و آموزش در اوان کودکی*،

URL: <http://jeche.ir/article-1-184-fa.html>. ۱۷-۲۷، (۳)۵

هاشمی، محمدناصر؛ سلیمانی، اسماعیل و نریمانی، محمد. (۱۴۰۴). روابط ساختاری تعلل‌ورزی تحصیلی بر پایه خستگی شناختی و کمال‌گرایی با تأکید بر نقش میانجی خودتنظیمی هیجان. *نشریه راهبردهای شناختی در یادگیری*،

[https://asj.basu.ac.ir/article\\_5630.html](https://asj.basu.ac.ir/article_5630.html). ۷۷-۹۳، (۲۴)۱۳

یکانی‌زاد، امیر؛ سلیمان‌نژاد، اکبر؛ حاجی‌زاده، نوریه و منطری، مریم. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی با تأکید بر آموزه‌های دینی بر شاد زیستی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان. *فصلنامه مهارت‌های روانشناسی تربیتی*،

<https://sanad.iau.ir/fa/Journal/psyedu/Article/953434>. ۷۳-۸۹، (۳)۱۳

## References

- Absalyamova, L., Kriukova, M., Chorna, O., Bader, S., Anastasova., & et al. (2024). Neuropsychological Prevention of Students' Procrastination. *Brain Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 15(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18662/brain/15.1/530>
- Ahmad, R., Ullah, S., & Majeed, S. (2023). Perceptions Of Elementary School Teachers Concerning The Academic Optimism In Government Elementary Schools Of Lahore. *Journal of Positive School Psychology*, 1-16. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/14997>
- Alharbi, F. S., Aljemaiah, A. I., Osman, M., Alsubaie, B. A., Alotaibi, F. S., & Alsamman, D. D. (2024). The relationship between sense of coherence and depression, anxiety, and stress among first-year students in Princess Nourah University. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(4), 757-765. DOI: [10.53555/kuey.v30i4.1555](https://doi.org/10.53555/kuey.v30i4.1555)
- Brumariu, L. E., Waslin, S. M., Gastelle, M., Kochendorfer, L. B., & Kerns, K. A. (2023). Anxiety, academic achievement, and academic self-concept: Meta-analytic syntheses of their relations across developmental periods. *Development and psychopathology*, 35(4), 1597-1613. DOI: [10.1017/S0954579422000323](https://doi.org/10.1017/S0954579422000323)
- Chinaveh, M., & Tabatabaee, S. (2017). Mental health rehabilitation based on positive thinking skills training. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 47(1), 1-6. <https://doi.org/10.5923/j.ijpbs.20170701.01>
- Crawford, J., Allen, K. A., Sanders, T., Baumeister, R., Parker, P., Saunders, C., & Tice, D. (2024). Sense of belonging in higher education students: an Australian longitudinal

- study from 2013 to 2019. *Studies in Higher Education*, 49(3), 395-409. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2238006>
- Dami, Z. A., Tameon, S. M., & Saudale, J. (2020). The predictive role of academic hope in academic procrastination among students: a mixed methods study. *Pedagogika*, 137(1), 208-229.
- Donaldson, S. I., Lee, J. Y., & Donaldson, S. I. (2019). Evaluating positive psychology interventions at work: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(3), 113-134. <https://doi.org/10.1007/s41042-019-00021-8>
- Fang, R., & White, R. (2024). Distance Learning Students' Perspectives of Academic Procrastination: A Qualitative Investigation. *The Journal of Continuing Higher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/07377363.2024.2317614>
- Farid, A., & Ashrafzade, T. (2021). Causal explanation of academic buoyancy based on teacher-student interaction, self-efficacy and academic hope. *The Journal of New Thoughts on Education*, 17(2), 203-227. [https://jontoe.alzahra.ac.ir/article\\_5548.html](https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5548.html)
- Hausmann, L. R. M., Ibrahim, S. A., Kwok, C. K., Youk, A., Obrosky, D. S., & Weiner, D. K. (2018). Rationale and design of the staying positive with arthritis (SPA) study: A randomized controlled trial testing the impact of a positive psychology intervention on racial disparities in pain. *Contemporary Clinical Trials*, 64, 243-253. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2017.09.001>
- Jafari, F., Siadati, S., & Bannink, F. (2024). Enhancing the sense of coherence and social acceptance in married female students with education-family conflict: A positive-cognitive behavioral group therapy approach. *International journal of psychology and psychological therapy*, 24(1), 37-51. <https://www.ijpsy.com/volumen24/num1/654.html>
- Lestari, B., Oktiyani, A. I., Ramadhani, R., & Lutfhi, M. N. (2024). The Effect of Positive Thinking Training in Increasing Self-Confidence in Students. *Indonesian Journal of Multidisciplinary Sciences (IJoMS)*, 3(1), 80-85.
- Marsh, H. W., Guo, J., Pekrun, R., Lüdtke, O., & Núñez-Regueiro, F. (2024). Cracking chicken-egg conundrums: Juxtaposing contemporaneous and lagged reciprocal effects models of academic self-concept and achievement's directional ordering. *Educational Psychology Review*, 36(2), Article 53. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09887-w>
- Potts, C. (2021). Seen and unseen: First-year college students' sense of belonging during the COVID-19 pandemic. *College Student Affairs Journal*, 39(2), 214-224. [10.1353/csaj.2021.0018](https://doi.org/10.1353/csaj.2021.0018)

- Rad, H. F., Bordbar, S., Bahmaei, J., Vejdani, M., & Yusefi, A. R. (2025). Predicting academic procrastination of students based on academic self-efficacy and emotional regulation difficulties. *Scientific Reports*, 15(1), 3003. DOI:[10.1038/s41598-025-87664-7](https://doi.org/10.1038/s41598-025-87664-7)
- Shademan, T., Mohammadi, M., Lotfi Kahriz Sangi, Z., & Ashrafi Alavijeh, M. (2024). The effectiveness of positive thinking training on academic vitality and students' achievement motivation during Corona epidemic. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 11(1), 1-14. URL: <http://childmentalhealth.ir/article-1-1137-en.html>
- Ubago-Jimenez, J. L., Zurita-Ortega, F., Ortega-Martin, J. L., & Melguizo-Ibañez, E. (2024). Impact of emotional intelligence and academic self-concept on the academic performance of educational sciences undergraduates. *Heliyon*, 10(8). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29476>
- Urtubia-Herrera, V., Navarta-Sánchez, M. V., Palmar-Santos, A. M., Pedraz-Marcos, A., García-Gomez, A., Luis, E. O., & Bermejo-Martins, E. (2024). The relationship between sense of coherence and emotional intelligence as individual health assets for mental health promotion in students and healthcare professionals: a scoping review. *Frontiers in Public Health*, 12, 1304310. DOI: [10.3389/fpubh.2024.1304310](https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1304310)
- Wong, W. L. L., & Yuen, K. W. A. (2023). Online learning stress and Chinese college students' academic coping during COVID-19: the role of academic Hope and academic self-efficacy. *The Journal of Psychology*, 157(2), 95-120. DOI: [10.1080/00223980.2022.2148087](https://doi.org/10.1080/00223980.2022.2148087)
- Woodworth, R. J., O'Brien, A., Malone, A., Diamond, M. R., & Schuz, B. (2016). Happy days: positive psychology interventions effects on affect in an N.of.1 trial. *Int J Clin Health Psychol*, 16(1), 21-29. DOI: [10.1016/j.ijchp.2015.07.006](https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.07.006)
- Zhu, Y., Lu, H., & Ma, W. (2024). The Relationship Between Perceived Peer Support and Academic Adjustment Among Higher Vocational College Students: The Chain-Mediating Effect of Academic Hope and Professional Identity and the Moderating Effect of Educational Background. *Preprints 2024*, 2024040462. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1534883>