



Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received November 26, 2025
Received in revised form
February 07, 2026
Accepted February 26, 2026
Published Online March 27,
2026

Keywords:
positive psychology,
culture,
academic selfhandicapping,
academic risk-taking

The Effectiveness of the Positive Psychology Intervention Program based on Culture, on the Self-Handicapping and Academic Risk-Taking in Students

Shahrooz Nemati ^{1✉}, Rahim Badri Gargari ², Yousef Adib ³, and Rabab Jahedi ⁴

1. *Corresponding author*, Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: Sh.nemati@tabrizu.ac.ir
2. Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: badri_rahim@yahoo.com
3. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: yousef_adib@yahoo.com
4. PhD in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: rojahedi@gmail.com

Corresponding Author,

ABSTRACT

Objective: The purpose of this study was to investigate the effectiveness of the positive psychology intervention program based on culture, on the Self-Handicapping and Academic Risk-Taking in Students with low academic performance.E

Method: This research employed a quasi-experimental design with pre-test and post-test and a control group. The statistical population consisted of high school students with low academic performance in Tabriz in 2024–2025. The study sample consisted of 30 students who had high scores in academic self-handicapping and low scores in academic risk-taking. They were randomly assigned to experimental and control groups (15 participants each). All participants completed the Academic Self-Handicapping Scale developed by Midgley et al. (2000) and the Academic Risk-Taking Assessment Tool developed by Kilgus et al. (2015). The experimental group received 12 sessions of culturally adapted positive psychology interventions. Univariate analysis of covariance (ANCOVA) was used to analyze the data, using SPSS statistical software (version 24).

Results: The results showed that, regarding academic self-handicapping, the mean post-test scores of the experimental group were lower than those of the control group. Additionally, in terms of academic risk-taking, the mean post-test scores related to social, academic, and emotional behaviors in the experimental group were higher than the corresponding pre-test scores. These findings indicate that culture-based positive psychology interventions have a statistically significant effect on academic self-handicapping and academic risk-taking ($P \leq 0.01$).

Conclusions: Based on the findings, it is recommended that school counselors and relevant authorities utilize the current intervention program, if necessary, in both clinical and educational contexts.

Cite this article: Nemati, Sh., Badri gargari, R., Adib, Y., & Jahedi, R. (2026). The Effectiveness of the Positive Psychology Intervention Program based on Culture, on the Self-Handicapping and Academic Risk-Taking in Students. *Journal of Research in Educational Systems*, 20(72), 1-14. <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.561627.3413>



© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

Introduction

Students' academic performance is one of the most important indicators of the effectiveness of educational systems, and academic underachievement can lead to numerous negative consequences at the individual, educational, and social levels. In this regard, phenomena such as academic self-handicapping and academic risk-taking play a significant role in explaining the learning behaviors of students with low academic performance. Academic self-handicapping refers to strategies that individuals consciously or unconsciously use to justify potential failures and is often associated with reduced motivation, academic anxiety, and avoidance of effort. In contrast, academic risk-taking refers to students' willingness to accept learning challenges, actively participate in educational activities, and express their opinions without fear of failure, and it plays a crucial role in academic achievement.

In recent years, the positive psychology approach, with its emphasis on strengths, positive emotions, and meaning in life, has gained increasing attention as an effective and innovative approach in educational settings. However, research suggests that the effectiveness of psychological interventions is enhanced when they are aligned with the cultural and value-based contexts of the target population. Therefore, the present study aimed to investigate the effectiveness of a culture-based positive psychology intervention program on academic self-handicapping and academic risk-taking among students with low academic performance.

Method

This study employed a quasi-experimental design with a pretest–posttest and a control group. The statistical population consisted of all high school students with low academic performance in Tabriz during the 2024–2025 academic year. From this population, 30 students who obtained high scores on academic self-handicapping and low scores on academic risk-taking were purposefully selected and then randomly assigned to experimental and control

groups (15 students in each group). Data were collected using the Academic Self-Handicapping Scale developed by Midgley et al. (2000) and the Academic Risk-Taking Assessment Tool developed by Kilgus et al. (2015). The experimental group participated in a 12-session culture-based positive psychology intervention program, while the control group received no intervention. Data were analyzed using SPSS version 24 and appropriate statistical methods.

Results

The study included 30 low-achieving students, equally divided into an experimental group ($n = 15$) and a control group ($n = 15$). Descriptive statistics indicated that, for academic self-handicapping, the post-test mean score in the experimental group decreased compared to the control group. Conversely, for academic risk-taking, including social, academic, and emotional behaviors, post-test mean scores in the experimental group increased compared to their pre-test scores. These initial findings suggest a positive effect of the intervention in reducing self-handicapping and enhancing academic risk-taking.

To further examine the effectiveness of the culturally-based positive psychology intervention, a univariate analysis of covariance (ANCOVA) was conducted. Results showed a significant effect of the intervention on academic self-handicapping, $F(1,27) = 73.53$, $p < 0.01$, $\eta^2 = 0.67$, indicating a substantial reduction in self-handicapping in the experimental group compared to the control group. The intervention also had significant positive effects on all components of academic risk-taking: social behaviors, $F(1,25) = 26.19$, $p < 0.01$, $\eta^2 = 0.44$; academic behaviors, $F(1,25) = 77.65$, $p < 0.01$, $\eta^2 = 0.73$; and emotional behaviors, $F(1,25) = 50.97$, $p < 0.01$, $\eta^2 = 0.67$. Overall, these results indicate that the culturally-based positive psychology intervention not only reduces self-handicapping but also enhances students' academic risk-taking across multiple behavioral domains, demonstrating its effectiveness for low-achieving students.

Conclusions

The findings of the present study indicated that a culturally-based positive psychology intervention package had a significant effect on reducing academic self-handicapping among low-achieving students. This result is consistent with previous research and suggests that positive psychology interventions, by enhancing positive emotions, hope, self-efficacy, and resilience, can reduce fear of failure, which is a major factor in self-handicapping. According to hope theory, students with clearer goals and multiple pathways to achieve them are less likely to engage in avoidant or self-destructive behaviors. Furthermore, the cultural adaptation of these interventions and the use of familiar local elements increased students' sense of belonging and psychological security, playing an important role in reducing internal resistance and promoting acceptance of change, particularly in collectivist educational contexts where fear of judgment and failure may intensify self-handicapping.

Additionally, the results showed that the culturally-based positive psychology intervention package significantly enhanced academic risk-taking among low-achieving students. Strengthening positive

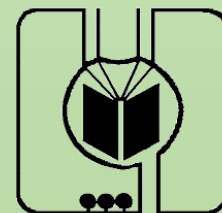
attitudes, a growth mindset, and self-belief enabled students to better cope with academic challenges and use diverse strategies to achieve their goals. Higher levels of optimism and self-confidence also promote attention to positive outcomes and constructive engagement with risks, creating an environment conducive to adaptive academic risk-taking. Overall, by reconstructing self-concept, increasing hope and self-efficacy, and addressing students' psychological needs within their cultural context, these interventions can simultaneously reduce self-handicapping and enhance academic risk-taking—an outcome particularly valuable for students with low academic performance.

Acknowledgements

The authors would like to thank all participants and colleagues who contributed to the data collection and analysis.

Conflict of Interest

The authors declare that there are no conflicts of interest. This study did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.



اثربخشی مداخلات روانشناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر خودناتوان سازی و ریسک پذیری تحصیلی دانش آموزان

پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۲۰، شماره ۷۲، ۱۴۰۵
ص ۱-۱۴

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

شهرز نعمتی[✉]، رحیم بدری گرگری^۱، یوسف ادیب^۲، و رباب جاهدی^۴

۱. نویسنده مسئول، استاد گروه روانشناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه:

Sh.nemati@tabrizu.ac.ir

۲. استاد گروه روانشناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه:

badri_rahim@yahoo.com

۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه:

yousef_adib@yahoo.com

۴. دکترای روانشناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: rojahedi@gmail.com

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی مداخلات روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر خودناتوان‌سازی تحصیلی و ریسک‌پذیری تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین بود.

روش: پژوهش حاضر، یک طرح شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین دوره متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه پژوهش شامل ۳۰ دانش‌آموز بود که دارای نمرات بالایی در متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی و نمرات پایین در ریسک‌پذیری تحصیلی بودند. سپس به شیوه گمارش تصادفی در دو گروه گواه و آزمایش (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. همه افراد نمونه مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی ساخته Midgley و دیگران (1996) و ابزار سنجش ریسک‌پذیری ساخته Kilgus و دیگران (2015) را تکمیل کردند. گروه آزمایش به مدت ۱۲ جلسه مداخلات روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ را دریافت کردند. جهت تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس تک متغیره با نرم‌افزار آماري SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان دادند که در متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی، میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل کاهش یافته است و میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش در متغیر ریسک‌پذیری تحصیلی، رفتارهای اجتماعی، رفتارهای تحصیلی و رفتارهای هیجانی، بیشتر از میانگین نمرات پیش‌آزمون بود. می‌توان نتیجه گرفت که مداخلات روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ، خودناتوان‌سازی تحصیلی را کاهش می‌دهد و ریسک‌پذیری تحصیلی را افزایش می‌دهد ($p \leq 0/01$).

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، پیشنهاد می‌شود مشاوران مدارس و مسئولان مرتبط در صورت نیاز، از برنامه مداخله‌ای ارائه‌شده در قالب رویکردهای آموزشی یا بالینی بهره‌گیری کنند تا بتوانند به بهبود سلامت روانی و توانمندی‌های دانش‌آموزان کمک کنند.

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۰۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۱/۰۷

واژه‌های کلیدی:

روانشناسی مثبت،

فرهنگ،

خودناتوان‌سازی تحصیلی،

ریسک‌پذیری تحصیلی

استناد به این مقاله: نعمتی، ش.، بدری گرگری، ر.، ادیب، ی.، و جاهدی، ر. (۱۴۰۵). اثربخشی مداخلات روانشناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ

بر خودناتوان‌سازی و ریسک‌پذیری تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۲۰(۷۲)، ۱-۱۴.

<https://doi.org/10.22034/jiera.2026.561627.3413>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

روانشناسی مثبت نگر، مطالعه علمی هیجان‌های مثبت، صفات فردی مثبت و ساختارهایی است که این رشد را سبب می‌شود (Seligman & Mihali, 2000). همه مردم، صرف نظر از پیشینه فرهنگی خود، نیازهای اولیه انسانی دارند نیاز به معنا (Baumeister, 2005; Woong, 2012) فضایل (Taylor, 1989 ; Waterman, 2008 ; Peterson & Seligman, 2004)، خودمختاری^۲ (Ryan & Deci, 2000)، شادی و زندگی خوب (Seligman, 2011). روانشناسی مثبت در تأمین این نیازها و بهبود کیفیت و رضایت از زندگی در نوجوانان بسیار اثرگذار است (Saboor et al., 2024) و موجبات ارتقای رفاه ذهنی، هیجان‌ها و احساسات مثبت فراهم می‌کند (Chakhssi et al., 2018) از این رو در بسیاری از مدارس و سیستم‌های آموزشی برای حل مسائل و مشکلات دانش‌آموزان از آن کمک گرفته می‌شود (Laxo, 2025). مداخله مثبت نگر برای تمامی افراد به ویژه دانش‌آموزان برای تقویت و بهبود ارتباط مثبت با دیگران، ترویج احساسات و افکار مثبت، رفتارهای مثبت، افزایش بهزیستی، حرمت خود، خودپنداره مثبت، عملکرد تحصیلی و وابستگی به مدرسه بسیار مفید و سودمند است (Sin et al., 2009) افزون بر این موجب بهبود انگیزش، یادگیری و رضایت از مدرسه می‌شود (Kristjánsson, 2012). وقتی دانش‌آموزان مثبت‌اندیشی و نگرش رشد دارند، بهتر با موانع برخورد می‌کنند و تنوع راه‌حل‌ها را می‌بینند (Gao et al., 2024). همچنین آن‌ها نسبت به توانایی‌های خود نیز نگرش مثبت‌تری دارند؛ این امر موجب ایجاد خودپنداره مثبت در این دانش‌آموزان می‌شود و بهبود خودپنداره موجب پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود (شیخ الاسلامی و دیگران، ۱۴۰۴). نوجوانانی که به توانایی‌های خود بیشتر باور دارند، در موقعیت‌های چالش‌برانگیز تحصیلی بهتر مقاومت می‌کنند (Cassidy, 2015). اصطلاح خودناتوان‌سازی، اولین بار توسط برگلاس و جونز^۳ بیان شده است. خودناتوان‌سازی، اول از همه، نقش دستکاری در ادراک دیگران در مورد شخص و دوم حفظ حرمت خود در صورت شکست را دارد (Midgley & at al., 1996; Urdan, 2004 ; Covington, 1992). دانش‌آموزانی که تمایلات خودناتوان‌سازی دارند دارای عملکرد تحصیلی پایین هستند (Gadbois & Sturgeon, 2011). در دانش‌آموزان خودناتوان ساز، نداشتن امید به تکرار موفقیت‌های گذشته و عدم اعتماد به خود حرمت خودپایین را به همراه آورده (Rhodewalt, 1990) و زمینه‌ساز شکست و ضعف عملکرد تحصیلی خواهد شد (Zuckerman & Tsai, 2005). افزون بر این رفتار خودناتوان‌کننده نشان‌دهنده کاهش یا کنار گذاشتن تلاش برای یک موضوع خاص است و تعجب آور نیست که خود ناتوانی با عملکرد کمتر در این وظایف مرتبط است (Adil et al., 2019). Beck و دیگران (2000) مشاهده کردند که دانش‌آموزان با میزان بالای رفتارهای خودناتوان‌کننده احتمالاً بیشتر تعلل می‌کند و کمتر مطالعه می‌کند، که منجر به ضعف تحصیلی می‌شود. همچنین میزان ریسک‌پذیری^۴ در این دانش‌آموزان پایین است. ریسک‌پذیری تحصیلی به عنوان یکی از متغیرهای اثرگذار بر موفقیت تحصیلی قابل تأکید هستند (Delibalta & Akbay, 2020). رفتار ریسک‌پذیری تحصیلی به عنوان عزم دانش‌آموزان برای تلاش در برابر مشکلاتی که در طول فرایند یادگیری با آن مواجه هستند، تعریف می‌شود (Korkmaz, 2002). تحلیل سیستماتیک عوامل مشترک و متمایز مؤثر بر رفتارهای ریسک‌پذیری را در پنج بُعد بررسی کرده است: فردی، خانوادگی، همسالان، مدرسه و جامعه (Zhang & Wang, 2025). ریسک‌پذیری تحصیلی یکی از عوامل مهم مرتبط با پیشرفت تحصیلی است و با رفتارهای مثبت اجتماعی و سلامت فردی رابطه مثبت دارد (Hawkins et al., 2021 ; Deveci & Aydin, 2018). یکی از چالش‌های مطرح در نظام آموزش و پرورش مسئله پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است چرا که پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان یک مسئله تک بعدی نیست، دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین بیشتر احتمال دارد که در تحقق اهداف تحصیلی شکست بخورند، تکرار پایه کنند، بیکار باشند، سطح درآمد پایین‌تری داشته باشند و سطوح پایین‌تری از رضایت از زندگی را تجربه کنند (Geary, 2011)، رفتارهای پرخطرانه‌تر، قلدری، بدرفتاری با سایر دانش‌آموزان و نرخ بزهکاری بیشتری دارند و نرخ ترک تحصیل بالاتری دارند از حرمت خود و خودتنظیمی پایین‌تر و از جایگاه اجتماعی پایین در مدرسه برخوردار هستند (McLeod et al, 2012). از این رو توجه به عواملی که بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اثر گذار است (خودناتوان‌سازی و ریسک‌پذیری تحصیلی)، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

1. positive psychology
2. Autonomy
3. Berglas & Jones
4. risk-taking

یکی از مداخلات مؤثر بر خودناتوان‌سازی و ریسک‌پذیری تحصیلی دانش‌آموزان، مداخلات مبتنی بر روانشناسی مثبت است. پژوهش انجام شده توسط Torok و دیگران (2022) نشان داد که انجام مداخلات مثبت از جمله تقویت طرز فکر رشد در میان دانش‌آموزان موجب کاهش خودناتوان‌سازی در آن‌ها شده است، افزون بر این پژوهش انجام شده توسط Abdellatif (2023) نشان داده که یک برنامه آموزشی با تکنیک‌های تفکر مثبت (مثلاً امید، خوش‌بینی) می‌تواند ناتوانی آموخته شده را کاهش دهد و موجب افزایش انگیزه در دانشجویان شود. پژوهش‌ها نشان داده است که تقویت انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان موجب کاهش خودناتوان‌سازی می‌شود (شمس نژاد و دیگران، ۱۳۹۹).

پژوهش انجام شده توسط Dohmen و دیگران (2023) و Wang و دیگران (2022) نشان داده است که حالت هیجانی مثبت‌تر و خوش‌بینی با ریسک‌پذیری رابطه مثبت دارد. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که مداخلات روان‌شناسی مثبت می‌توانند با کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی و افزایش ریسک‌پذیری تحصیلی، زمینه بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم کنند. با این حال، بیشتر پژوهش‌های پیشین این مداخلات را بدون توجه به عوامل فرهنگی بررسی کرده‌اند، در حالی که فرهنگ نقش مهمی در درک مفاهیم روان‌شناختی و اثربخشی مداخلات دارد. پژوهش‌های بین‌فرهنگی نشان می‌دهند که مفاهیمی مانند موفقیت، شکست و انگیزه در بستر فرهنگی هر جامعه معنا می‌یابند و طراحی مداخلات مبتنی بر ارزش‌ها، باورها و زبان بومی می‌تواند پذیرش و کارایی آن‌ها را افزایش دهد. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه مداخلات روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ، طراحی و اعتباریابی شده توسط پژوهشگر، بر خودناتوان‌سازی و ریسک‌پذیری تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین انجام شد.

روش

طرح پژوهش حاضر شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر تبریز با عملکرد تحصیلی پایین در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه پژوهش از میان دانش‌آموزانی انتخاب شد که نمرات بالایی در خودناتوان‌سازی تحصیلی (۱۸ و بالاتر) و نمرات پایینی در ریسک‌پذیری تحصیلی (۴ تا ۸) داشتند و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) گمارده شدند. پس از اجرای پیش‌آزمون، گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه، مداخله روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ، طراحی و اعتباریابی شده توسط پژوهشگر، را دریافت کرد. ملاک‌های ورود شامل تحصیل در دوره اول متوسطه، دختر بودن، عملکرد تحصیلی پایین و نداشتن اختلالات روان‌شناختی یا یادگیری بود و عدم همکاری بیش از دو جلسه، ملاک خروج محسوب شد. همچنین ملاحظات اخلاقی شامل ارائه اطلاعات به آزمودنی‌ها، اخذ رضایت کتبی، اجازه ترک جلسات، رعایت احترام و رازداری، محرمانه ماندن اطلاعات و عدم هزینه برای شرکت‌کنندگان در طول پژوهش رعایت گردید. در پایان، پس‌آزمون اجرا شد و داده‌ها با استفاده از آزمون کوواریانس چندمتغیره در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ تحلیل شد.

مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی^۱: در این پژوهش برای اندازه‌گیری خودناتوان‌سازی تحصیلی از زیرمقیاس مربوط به مجموعه مقیاس‌های Midgley (PALS) و دیگران (2000) استفاده شد. این مقیاس شامل ۶ ماده است. تمام ماده‌های این مقیاس ۵ درجه‌ای بوده و به این صورت نمره‌گذاری می‌شوند: کاملاً نادرست: ۱، نادرست: ۲، تا اندازه‌ای درست: ۳، درست: ۴، کاملاً درست: ۵. پایایی در پژوهش اصلی Midgley و دیگران (1996) با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش شده و در پژوهش رئیسی و دیگران (۱۳۸۳) نیز ضریب مشابهی (۰/۸۶) به دست آمده است. روایی ابزار از طریق همبستگی با مقیاس نگرش منفی نسبت به ارزش‌تعلیم و تربیت ($r = 0/29$) و مقیاس اهداف عملکردی ($r = 0/23$) تأیید شده است. همچنین یافته‌های شکرکن و دیگران (۱۳۸۴) نشان داد ضرایب همبستگی بین مقیاس‌های PALS و پرسشنامه ملاک در سطح معناداری ($P < 0/001$) قرار دارند. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد که بیانگر پایایی مناسب مقیاس است.

مقیاس خطر پذیری^۲: برای ارزیابی ریسک‌پذیری اجتماعی، تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان از پرسشنامه Kilgus و دیگران (2015) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۹ ماده در سه مؤلفه اجتماعی (۶ ماده)، تحصیلی (۶ ماده) و هیجانی (۷ ماده) است که بر اساس طیف لیکرت چهاردرجه‌ای (۰ تا ۳) نمره‌گذاری می‌شود. روایی و پایایی این ابزار در پژوهش‌های پیشین، از جمله von der Embse (2016)، تأیید شده است. نسخه فارسی پرسشنامه نیز در نمونه‌ای از دانش‌آموزان ایرانی مورد بررسی قرار گرفته و نتایج تحلیل عاملی تأییدی، روایی محتوا، سازه، همگرا و واگرا و پایایی مناسب آن را نشان داده است. ضرایب پایایی آلفای کرونباخ بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۹ و ضریب اسپیرمن-براون بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۰ گزارش شده است. بر این اساس، نسخه فارسی این پرسشنامه ابزاری معتبر و پایا برای سنجش ریسک‌پذیری دانش‌آموزان ایرانی محسوب می‌شود (جعفرنژاد و دیگران، ۱۴۰۲).

1. academic Self-handicapping Scale
2. Risk-Taking Scale

برنامه مداخله

ساختار جلسات مداخله روانشناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ را که توسط پژوهشگر بر اساس تجارب زیسته دانش‌آموزان طراحی و اعتباریابی شده است، به صورت خلاصه در جدول شماره ۱ بیان شده است.

جدول ۱. شرح جلسات بسته مداخله روانشناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ

جلسه	محتوا	روش اجرا
اول / آشنایی اولیه و پیش‌آزمون	آشنایی با اعضای گروه و صحبت درباره اهداف، مقررات و اجرای پیش‌آزمون.	سخنرانی
دوم / آشنایی با روانشناسی مثبت	معرفی روان‌شناسی مثبت و مفاهیم آن از جمله امیدواری، صبر و خوش‌بینی، بیان ویژگی‌های افراد مثبت‌نگر و پیامدهای مثبت‌نگری و خوش‌بینی در زندگی، و معرفی تکنیک‌های روان‌شناسی مثبت.	سخنرانی، بحث و گفت‌وگوی گروهی
سوم / احساس ارزشمندی	تعریف شایستگی و ارزشمندی و اهمیت آن در زندگی، ارائه راهکارهایی برای افزایش آن و اجرای تمرین شناسایی حقه‌باز برای رهایی از خودارزشمندی مشروط.	آموزش مبتنی بر پرسش‌گری، تکلیف‌محور و بحث گروهی
چهارم / پذیرش خود	آموزش و اجرای تمرین «خود را همان‌طور که هستی ببینید»، تمرین «منتقد، نقدشونده و مشاهده‌گر مشفق» در جلسه مداخله و آموزش تمرین «مثبت بمانید» برای اجرا در زندگی روزمره.	روش پرسش‌گری، سخنرانی بحث و گفت‌وگوی گروهی هدایت‌شده
پنجم / شفقت به خود و سامان‌دهی افکار و احساسات	آموزش تمرین‌های مهربانی با خود از جمله نوشتن نامه تسلی‌بخش به خود و تمرین بغل کردن جهت مدیریت احساسات منفی در مواقع مشوش بودن.	سخنرانی، الگوسازی و تمرین عملی هدایت‌شده و بحث و گفت‌وگوی گروهی هدایت‌شده
ششم / افزایش حرمت خود و خودپنداره مثبت	اجرای تمرین تحسین خود، تمرین شکل دادن خودگویی‌های مثبت برای تقویت خودپنداره مثبت در مواجهه با اشتباهات و ناامیدی‌ها.	آموزش مبتنی بر پرسش‌گری، بحث گروهی و تکلیف‌محور
هفتم / متوقف کردن خود انتقادی و ایجاد انگیزه	اجرای تمرین شناسایی آنچه به واقع می‌خواهید (ایجاد انگیزه درونی برای اصلاح رفتارهای نادرست مانند تنبلی به جای سرزنش و تحقیر خود) و ایجاد تجربیات مثبت مانند ملاقات و تعامل با معلم.	سخنرانی و پرسش و پاسخ
هشتم / تاب‌آوری و همدلی	بیان مفهوم تاب‌آوری و راه‌های ایجاد آن، ایجاد نگرش مثبت و عاری از سرزنش نسبت به خود، انجام تمرین شناسایی تاب‌آوری و تاکید بر اجرای هفتگی آن. ارتقای همدلی با آموزش مهارت‌های قرار دادن خود به جای دیگران، استنباط نشانه‌های غیرکلامی در کلام و رفتار دیگران (دانش‌آموزان دیگر و معلمان)، بخش قسمتی از فیلم‌های مختلف و درخواست از دانش‌آموزان برای جای‌گذاری خود در موقعیت افراد داستان و یادداشت احساسات آن‌ها.	سخنرانی، ایفای نقش و بحث گروهی
نهم / آموزش مهارت‌های اجتماعی	آموزش مفاهیم نظر مثبت به دیگران، احترام به دیگران، رعایت آداب گفت‌وگو، نظر دادن، نوبتی صحبت کردن و تعارف کردن، نحوه سؤال کردن و پاسخ دادن، نحوه شروع و پایان گفت‌وگو و پذیرش قوانین.	سخنرانی و بحث هدایت‌شده
دهم / مقابله با افکار منفی	کاربرد نظریه ایس، آموزش مثبت بودن از طریق به چالش کشاندن افکار منفی، تغییر تصاویر ذهنی، استفاده از زبان سازنده و تجدیدنظر در باورها. تکلیف: فهرست پنج عامل مثبت در زندگی شامل افراد، فعالیت‌ها یا رویدادهایی که از نظر خود دانش‌آموز مثبت تلقی می‌شوند.	سخنرانی و آموزش تکلیف‌محور
یازدهم / مثبت‌نگری و پیشگیری از رفتارهای خود آسیب‌رسان	استفاده از تکنیک تحلیل وقایع ناخوشایند و تعیین پیامدهای مثبت این وقایع به منظور ارتقای سطح خوش‌بینی، ارائه فعالیت جایگزین برای افکار منطقی و مثبت به جای افکار غیرمنطقی و منفی، تصویرسازی ذهنی و آموزش تکنیک یادآوری تاب‌آوری در گذشته و اجرای آن در مواقع تنش‌زا.	سخنرانی و یادگیری مشارکتی
دوازدهم / تمرین و تثبیت	جمع‌بندی و نتیجه‌گیری، ارائه کاربرد جهت مرور آموخته‌ها، پاسخ به پرسش‌های اعضا، ارزیابی جامع جلسات، قدردانی از شرکت‌کنندگان و برگزاری آزمون پس از مداخلات.	سخنرانی و پرسش و پاسخ

در فرایند تدوین بسته آموزشی، ابتدا با بهره‌گیری از روش پدیدارشناسی، مشکلات دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین شناسایی شد. نتایج تحلیل‌ها نشان داد که این دانش‌آموزان در حوزه‌های روان‌شناختی، عاطفی-هیجانی، اجتماعی، رفتاری و تحصیلی با چالش‌های قابل توجهی مواجه هستند. بر اساس این یافته‌ها و با اتکا به مبانی نظری و تجربی، بسته مداخله روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ طراحی شد. بررسی متون و پژوهش‌ها نشان می‌دهد مداخلات مبتنی بر شفقت به خود، تاب‌آوری و همدلی نقش مؤثری در افزایش احساس شایستگی و ارزشمندی دارند. این مداخلات می‌توانند موجب کاهش خودناتوان‌سازی و افکار و هیجانات منفی شوند. همچنین، افزایش انگیزه تحصیلی و بهبود رفتارهای سازگارانه از دیگر پیامدهای این مداخلات است. شواهد پژوهشی حاکی از آن است که آموزش این مؤلفه‌ها به بهبود روابط اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی کمک می‌کند. علاوه بر این، این مداخلات در ارتقای سازگاری عاطفی و تحصیلی نیز مؤثر هستند.

یافته‌ها

جدول ۲، فراوانی و درصد فراوانی مشارکت کنندگان پژوهش با توجه به گروه آن‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۲. فراوانی و درصد فراوانی مشارکت کنندگان پژوهش با توجه به گروه

گروه	فراوانی	درصد	درصد تراکمی
آزمایش	۱۵	۵۰	۵۰
کنترل	۱۵	۵۰	۱۰۰
کل	۳۰	۱۰۰	

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، تعداد ۱۵ نفر برابر با ۵۰ درصد از دانش‌آموزان شرکت کرده در پژوهش در گروه آزمایش و تعداد ۱۵ نفر برابر با ۵۰ درصد در گروه کنترل بودند.

جدول ۳ میانگین و انحراف معیار متغیرها را به تفکیک گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار متغیرها به تفکیک گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	مؤلفه‌ها	گروه	گروه آزمایش		گروه کنترل	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودناتوان‌سازی تحصیلی	-	پیش‌آزمون	۲۰/۸۷	۲/۹۹	۱۹/۳۳	۴/۱۷
		پس‌آزمون	۱۸/۰۷	۳/۲۸	۱۹/۴۰	۴/۱۵
ریسک‌پذیری	رفتارهای اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۰/۷۳	۲/۸۶	۱۱/۳۳	۳/۲۴
		پس‌آزمون	۱۲/۸۷	۲/۳۹	۱۱/۳۳	۳/۲۴
	رفتارهای تحصیلی	پیش‌آزمون	۶/۳۳	۲/۰۲	۶/۴۷	۱/۶۰
		پس‌آزمون	۸/۱۳	۲/۳۶	۶/۴۷	۱/۶۰
	رفتارهای هیجانی	پیش‌آزمون	۱۰/۸۰	۳/۳۴	۱۱/۸۰	۲/۰۸
		پس‌آزمون	۱۳/۵۳	۲/۲۷	۱۱/۸۰	۲/۰۸

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی، میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل کاهش یافته است و در متغیر ریسک‌پذیری تحصیلی، نمرات مربوط به رفتارهای اجتماعی، رفتارهای تحصیلی و رفتارهای هیجانی در گروه آزمایش، میانگین نمرات پس‌آزمون بیشتر از میانگین نمرات پیش‌آزمون می‌باشد.

جهت بررسی اثر بخشی مداخله روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر خودناتوان‌سازی تحصیلی و ریسک‌پذیری تحصیلی دانش‌آموزان، از تحلیل کوواریانس یک‌متغیره استفاده شد. برای انجام تحلیل کوواریانس یک‌متغیره، ابتدا پیش‌فرض‌های آمار پارامتریک و تحلیل کوواریانس بررسی شد و با توجه به رعایت پیش‌فرض‌ها، تحلیل کوواریانس یک‌متغیره انجام گردید. نتایج این تحلیل در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس

متغیر	منابع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری	ضریب اتا
خودناتوان سازی تحصیلی	پیش آزمون	۳۶۳/۲۲	۱	۳۶۳/۲۲	۳۳۴/۶۰	۰/۰۰۱	۰/۹۳
	گروه	۵۸/۳۲	۱	۵۸/۳۲	۵۳/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۶۷
	خطا	۲۹/۳۱	۲۷	۱/۰۹			

جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیره جهت بررسی تأثیر مداخلات روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین را نشان می‌دهد. مقدار F برای تأثیر مداخلات روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر خودناتوان‌سازی تحصیلی ۷۳/۵۳ به دست آمده است که از لحاظ آماری معنادار است ($p \leq 0/01$). بنابراین، مداخلات روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر خودناتوان‌سازی تحصیلی تأثیر دارد.

به منظور ارزیابی این که آیا مداخلات روان‌شناسی مثبت سازگار با زمینه فرهنگی می‌تواند بر مؤلفه‌های مختلف ریسک‌پذیری تحصیلی — شامل ابعاد اجتماعی، تحصیلی و هیجانی — در دانش‌آموزان با عملکرد پایین اثر معنادار بگذارد، از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد. جهت انجام تحلیل کوواریانس یک متغیره، ابتدا پیش‌فرض‌های آمار پارامتریک و تحلیل کوواریانس بررسی شد و با توجه به رعایت پیش‌فرض‌ها، تحلیل کوواریانس یک متغیره انجام گردید. نتایج این تحلیل در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیره

متغیر	منابع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری	ضریب اتا
رفتارهای اجتماعی	پیش آزمون	۸۲/۰۴	۱	۸۲/۰۴	۵۰/۷۸	۰/۰۰۱	۰/۶۷
	گروه	۳۱/۱۲	۱	۳۱/۱۲	۱۹/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۴۴
	خطا	۴۰/۳۹	۲۵	۱/۶۲			
رفتارهای تحصیلی	پیش آزمون	۵۵/۸۱	۱	۵۵/۸۱	۱۰۲/۹۹	۰/۰۰۱	۰/۸۱
	گروه	۳۵/۶۴	۱	۳۵/۶۴	۶۵/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۷۳
	خطا	۱۳/۵۵	۲۵	۰/۵۴			
رفتارهای هیجانی	پیش آزمون	۵۳/۰۵	۱	۵۳/۰۵	۵۹/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۷۰
	گروه	۴۵/۷۹	۱	۴۵/۷۹	۵۰/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۶۷
	خطا	۲۲/۴۶	۲۵	۰/۹۰			

جدول ۵ نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیره جهت بررسی تأثیر مداخلات روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر هر یک از مؤلفه‌های ریسک‌پذیری تحصیلی (رفتارهای اجتماعی، رفتارهای تحصیلی و رفتارهای هیجانی) دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین را نشان می‌دهد. مقدار F برای تأثیر مداخلات روان‌شناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر رفتارهای اجتماعی ۲۶/۱۹، رفتارهای تحصیلی ۷۷/۶۵ و رفتارهای هیجانی ۹۷/۵۰ به دست آمده است که از لحاظ آماری معنادار است ($p \leq 0/01$).

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی بسته مداخلات روانشناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر خودناتوان‌سازی و ریسک‌پذیری تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که بسته مداخلات روانشناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر خودناتوان‌سازی اثر معنادار دارد و باعث کاهش میزان خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین می‌شود. یافته‌های حاصل با نتایج پژوهش‌های زارع و دیگران (۱۳۹۴)، پژوهش Schwinger & Pelster (۲۰۱۴)، Maqsood و دیگران (۲۰۲۵)، Adil و دیگران (۲۰۲۰)، فخری و دیگران (۲۰۲۵) و حسینی و دیگران (۱۳۹۲) همسو می‌باشد. ترس از شکست به عنوان یکی از انگیزه‌های اصلی خودناتوان‌سازی تحصیلی شناخته شده است (Martin, 2003; Schwinger, 2013). مداخلات روانشناسی مثبت‌گرا، با تمرکز بر نقاط قوت، هیجانات مثبت و توانمندسازی فردی، بستر مناسبی برای کاهش خودناتوان‌سازی فراهم می‌سازد. تقویت مؤلفه‌هایی همچون خودکارآمدی، امید و تاب‌آوری از جمله سازوکارهایی هستند که می‌توانند نقش مهمی در جایگزینی الگوهای ناکارآمد خودناتوان‌سازی با رفتارهای مقابله‌ای سازنده ایفا کنند (Seligman, 2009). نظریه امید که

توسط اسنایدر مطرح شده، نشان می‌دهد افرادی که دارای اهداف روشن، مسیرهای متعدد برای رسیدن به آن اهداف، و انگیزه برای پیگیری آن‌ها هستند، کمتر به رفتارهای خودتخریب‌گرایانه مانند خودناتوان‌سازی متوسل می‌شوند (Snyder, 2002).

از سوی دیگر، تأکید این مداخلات بر سازگاری فرهنگی و بهره‌گیری از عناصر بومی، باعث افزایش احساس تعلق و پذیرش در دانش‌آموزان شده و نقش مهمی در کاهش مقاومت درونی نسبت به تغییر ایفا می‌کند. در فرهنگ‌های جمع‌گراتر یا ساختارهای آموزشی سنتی‌تر، ممکن است ترس از قضاوت و شکست، خودناتوان‌سازی را تشدید کند (Markus & Kitayama, 1991). در این شرایط، مداخلات فرهنگ‌مدار، با مفاهیم و ارزش‌های آشنا، اثرگذاری بالاتری دارند و از طریق افزایش احساس امنیت روانی، فضا را برای پذیرش مسئولیت و کاهش خودناتوان‌سازی فراهم می‌آورند (Kitayama, 1995).

افزون بر این یافته‌های پژوهش نشان داد که بسته مداخلات روانشناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ بر ریسک‌پذیری تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین اثر مثبت و معنادار دارد و باعث افزایش میزان ریسک‌پذیری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. یافته‌های حاصل با نتایج پژوهش‌های Dohmen و دیگران (۲۰۲۳)، Wang و Zhang (2025) و Wang و دیگران (2022) همسو می‌باشد. وقتی دانش‌آموزان مثبت‌اندیشی و نگرش رشد دارند، بهتر با موانع برخورد می‌کنند و تنوع راه‌حل‌ها را می‌بینند (Gao, 2024). همچنین آن‌ها نسبت به توانایی‌های خود نیز نگرش مثبت‌تری دارند؛ نوجوانانی که به توانایی‌های خود بیشتر باور دارند، در موقعیت‌های چالش‌برانگیز تحصیلی بهتر مقاومت می‌کنند (Cassidy, 2015). این امر موجب می‌شود تا در برخورد با موانع و مشکلات بیشتر روی اهداف خود بمانند و جهت رسیدن به اهداف خود از راه‌های متفاوت بهره بگیرند. افزون بر این خوش‌بین‌ها تمایل دارند بیشتر نتایج خوب را به خاطر بسپارند و بیشتر به آن‌ها توجه کنند، و این به نوبه خود رفتار ریسک‌پذیری آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Dohmen, 2023). بر اساس آنچه پیشتر گفته شد، بسته مداخلات روانشناسی مثبت‌گرا مبتنی بر فرهنگ، از طریق تقویت هیجانات مثبت، بازسازی خودپنداره، افزایش امید و خودکارآمدی، و تأمین نیازهای روانشناختی اساسی در چهارچوب فرهنگی دانش‌آموزان، می‌تواند به شکل معناداری میزان ریسک‌پذیری تحصیلی آنان را افزایش دهد. این دستاورد به‌ویژه برای دانش‌آموزانی با عملکرد تحصیلی پایین، که اغلب در چرخه شکست و اجتناب رفتار می‌شوند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

در انجام این پژوهش، همانند هر مطالعه دیگر، محدودیت‌هایی وجود داشت که می‌تواند بر دقت و دامنه تعمیم نتایج اثر بگذارند. نخست آن‌که بخشی از متغیرهای بیرونی و کنترل‌ناپذیر، مانند وضعیت اقتصادی خانواده، سطح تحصیلات والدین و نگرش آن‌ها نسبت به فرایند آموزش، بالقوه قادر بودند بر متغیرهای وابسته اثرگذار باشند؛ در نتیجه حذف کامل تأثیر این عوامل امکان‌پذیر نبود. علاوه بر این، اتکای پژوهش به ابزارهای خودگزارشی، مخاطراتی مانند سوءگیری پاسخ‌دهی، پنهان‌کاری یا اغراق را در پی دارد و می‌تواند بر صحت داده‌ها تأثیر بگذارد. محدودیت دیگر به فرایند نمونه‌گیری مربوط است؛ تنوع محدود از نظر ویژگی‌هایی چون جنس، پایه تحصیلی، موقعیت جغرافیایی و زمینه‌های فرهنگی - اجتماعی سبب می‌شود که تعمیم نتایج به سایر گروه‌های دانش‌آموزی با احتیاط انجام شود.

با توجه به اثربخشی «برنامه مداخلات روانشناسی مثبت مبتنی بر فرهنگ» پیشنهاد می‌شود که تکنیک‌های استفاده شده در بسته، توسط مشاورین مدارس به صورت کارگاه‌های توانمندسازی برای دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین و دانش‌آموزان دیگر آموزش داده شود. افزون بر این طراحی پوستر، بروشور و یا محتواهای الکترونیکی با قالب‌های مختلف و جذاب و اشتراک‌گذاری آن در گروه‌های مدارس می‌تواند در آموزش دانش‌آموزان مؤثر باشد. همچنین انجام پژوهش‌هایی که والدین را نیز در فرایند آموزش دخیل می‌کنند و بهره‌گیری از طرح‌های دارای دوره پیگیری برای سنجش پایداری اثرات، می‌تواند به غنای ادبیات این حوزه کمک کند. در بُعد کاربردی، برگزاری کارگاه‌های هفتگی روان‌شناسی مثبت در مدارس، توانمندسازی معلمان برای اجرای مؤثر این مداخلات و گنجاندن آموزش مهارت‌هایی مانند تاب‌آوری، همدلی و پذیرش خود در برنامه درسی رسمی توصیه می‌شود. افزون بر این، توجه به نقش خانواده از طریق ارائه دوره‌های آموزشی والدین و استفاده از داده‌های غربالگری برای شناسایی دانش‌آموزان نیازمند حمایت، می‌تواند اثربخشی خدمات مشاوره‌ای را افزایش دهد.

ملاحظات اخلاقی

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی در رابطه با نتایج پژوهش ندارند.

سیاسگزاری

از همه شرکت کنندگان و دیگرانی که در گردآوری و تحلیل داده ها همکاری کردند، سپاسگزاریم.

منابع

- حسینی، س. ا.، سلیمی، ح.، و عیسی زادگان، ع. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش شناختی بر افزایش امید در کاهش خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان پسر مدارس شبانه روزی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۰(۱۸)، ۸۳-۱۰۲. <https://civilica.com/doc/1467137/>
- خجسته، س.، و عبدلی، م. (۱۴۰۲). اثربخشی مداخله تفکر مثبت بر فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی. پژوهش های روان شناسی مثبت، ۹(۳)، ۸۳-۱۰۸. <https://doi.org/10.22108/ppls.2024.138725.2448>
- رضایی، م.، و شمس، ا. ح. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین تاب آوری تحصیلی و معنای تحصیلی در دانش آموزان پسر دوره متوسطه شهر فلاورجان. چشم/انداز/امین در روان شناسی کاربردی، ۳(۲)، ۳۲-۴۰. <https://civilica.com/doc/1004336>
- شمس نژاد، ل.، حسینی نسب، د.، لیوارجانی، ش. (۱۳۹۹). تحلیل کانونی روابط بین اضطراب امتحان و انگیزه پیشرفت با خودناتوان سازی و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان. پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۴(۵۰)، ۲۱-۳۵. <https://civilica.com/doc/1226186>
- شیخ الاسلامی، ع.، سیداسماعیلی قمی، ن.، سلمانی، ع.، شارعی، آ. (۱۴۰۴). اثربخشی توانمندسازی روان شناختی بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان با عملکرد تحصیلی پایین. پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۹(۶۸)، ۲۱-۳۵. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.531981.333>

References

- Abdellatif, M. S. (2023). Training program with positive psychology techniques for underachieving university students' learned helplessness and psychological flow. *Information Sciences Letters*, 12(8), 2697-2723. <https://doi.org/10.18576/isl/120822>
- Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyCh Journal*, 9(1), 56-66. <https://doi.org/10.1002/pchj.318>
- Baumeister, R. F. (2005). *The cultural animal: Human nature, meaning, and social life*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195167030.001.0001>
- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem, and self-handicapping. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 3-12. <https://www.semanticscholar.org/paper/Correlates-and-consequences-of-behavioral-The-of-Beck>
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6, 1781-1794. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>
- Cavigton, P. L. (1992). *The psychology of motivation and achievement: Current theory and research*. Academic Press. <https://www.jstor.org/stable/1001615>
- Chakhssi, F., Kraiss, J. T., Sommers-Spijkerman, M., & Bohlmeijer, E. T. (2018). The effect of positive psychology interventions on well-being and distress in clinical samples with psychiatric or somatic disorders: A systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 18, e211. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1739-2>
- Clifford, M. M. (1991). Risk taking: Theoretical, empirical, and educational considerations. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 263-297. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653135>
- Delibalta, A., & Akbay, S. E. (2020). Academic risk-taking behavior in university students: Academic procrastination, academic locus of control, and academic perfectionism. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 159-178. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.89.8>
- Deveci, I., & Aydin, F. (2018). Relationship between students' tendencies toward academic risk-taking and their attitudes to science. *Issues in Educational Research*, 28(3), 560-577. https://www.iier.org.au/iier28/deveci.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Dohmen, T., Quercia, S., & Willrodt, J. (2023). On the psychology of the relation between optimism and risk-taking. *Journal of Risk and Uncertainty*, 67(2), 193-214. <https://doi.org/10.1007/s11166-023-09409-z>

- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning-specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207-222. <https://doi.org/10.1348/000709910X522186>
- Gao, J., Roslan, S., Soh, K. G., & Zaremohzzabieh, Z. (2024). Effects of positive education intervention on growth mindset and resilience among boarding middle school adolescents in China: A randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*, 15, 1446260- 1446270. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1446260>
- Geary, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 47, 1539-1552. <https://doi.org/10.1037/a0025510>
- Hosseini, A., Salimi, H., & Isa Zadegan, A. (2014). The effect of cognitive hope-enhancing training on reduction of academic procrastination and self-handicapping in boy students of boarding guidance schools in Boukan. *Journal of Educational Psychology Studies*, 10(18), 83-102. <https://doi.org/10.22111/jeps.2014.1848> (in Persian)
- Hosseini, S. A., Salimi, H., & Isazadegan, A. (2013). The effect of cognitive training on enhancing hope to reduce academic self-handicapping in male students of boarding schools in Boukan city during the 2011-2012 academic year. *Journal of Educational Psychology Studies*, 10(18), 83-102. <https://civilica.com/doc/1467137/> (in Persian)
- Jafarnezhad, K., Shehniyailagh, M., Atashafrouz, A., & Omidian, M. (2023). Investigating the psychometric characteristics of the Persian version of the Social, Academic, and Emotional Behavior Risk Screener Scale (SAEBRS-TRS). *Rooyesh-eRavanshenasi Journal*, 12(8), 35-44. <https://frooyesh.ir/article-1-4618-fa.html> (in Persian)
- Khojasteh, S., & Abdoli, M. (2023). The effect of positive thinking intervention on academic burnout and academic engagement among elementary school students. *Positive Psychology Research*, 9(3), 83-108. (in Persian). <https://www.magiran.com/paper/2708702>
- Kitayama, S. (1995). *Culture and emotion: A cultural-psychological analysis*. In J. P. Forgas (Ed.), *Handbook of Affect and Social Cognition* (pp. 213-232). Lawrence Erlbaum Associates. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781410606181/handbook-affect-social-cognition-joseph-forgas>
- Korkmaz, H. (2002). The effects of project-based learning on creative thinking ability, problem-solving ability, and level of academic risk-taking in science education [Unpublished dissertation, Hacettepe University, Ankara] <https://izlik.org/JA84AA88ME>
- Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles?. *Educational psychologist*, 47(2), 86-105. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.610678>
- Laakso M, Fagerlund Å, Lagerström M. (2025). Increasing student well-being through a positive psychology intervention: Changes in salivary cortisol, depression, psychological well-being, and hope. *Appl Psychol Health Well Being*, 17(1), e12616. <https://doi.org/10.1111/aphw.12616>
- Fakhri, N., Muhajirah, K., Lukman, L., & Buchori, S. (2025). Examining Self-Compassion's Mediating Effects Between Fear of Failure and Academic Self-Handicapping Among University Students. *Journal of Psychological Perspective*, 7(1), 51-60. <https://doi.org/10.47679/jopp.7110682025>
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 595-611. <https://doi.org/10.1348/000709906X128396>
- Maqsood, F., Yasin, H., & Farooq, S. F. (2025). Academic self-handicapping, academic buoyancy, and self-concept in college students. *Contemporary Journal of Social Science Review*, 3(3), 1630-1640. <https://doi.org/10.63878/cjssr.v3i3.1155>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Debus, R. L., & Williamson, A. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617-628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.617>
- McLeod, J. D., Uemura, R., & Rohrman, S. (2012). Adolescent mental health, behavior problems, and academic achievement. *Journal of Health and Social Behavior*, 53, 482-497. <https://doi.org/10.1177/0022146512462888>

- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. (1996). If I don't do well tomorrow, there's a reason: Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423–434. https://doi.org/10.1037/00220663.88.3.423?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press. https://openlibrary.org/books/OL7390751M/Character_Strengths_and_Virtues?utm_source=chatgpt.com
- Rezaei, M., & Shams, A. H. (2015). Investigating the relationship between academic resilience and academic meaning in high school male students in Falavarjan. *Amin Perspective in Applied Psychology*, 3(2), 32–40. <https://civilica.com/doc/1004336> (in Persian)
- Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory, self-protective acts. In *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 69-106). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0861-2_3
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Saboor, S., Medina, A., & Marciano, L. (2024). Application of positive psychology in digital interventions for children, adolescents, and young adults: Systematic review and meta-analysis of controlled trials. *JMIR Mental Health*, 11, e56045. <https://doi.org/10.2196/56045>
- Salimian, S., Mansouri, S., Anbouhi, S., Esmaeili, R., & Dabirian, E. (2015). Investigating factors associated with self-efficacy in patients based on the Orem model after coronary artery bypass surgery at selected clinics of medical university hospitals in Tehran, 2014. *Journal of Nursing & Midwifery Studies*, 3(4), 204–212. <https://doi.org/10.22037/anm.v25i90.11360>
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping: Global or domain-specific construct. *Learning and Individual Differences*, 27, 134–143. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.009>
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Erfassung von selfhandicapping im lern-und leistungsbereich. eine deutschsprachige adaptation der Academic Self-Handicapping Scale (ASHS-D) [Measuring self-handicapping in learning and performance domains: A German language adaptation of the Academic Self-Handicapping Scale]. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Pädagogische Psychologie*, 44(2), 68–80. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000061>
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744–761. <https://doi.org/10.1037/a0035832>
- Seligman, M. (2002). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage. https://openlibrary.org/works/OL8162742W/Learned_Optimism
- Seligman, M. E. P. (1991). *On depression, development, and death*. Alfred A. Knopf. <https://search.worldcat.org/de/title/Helplessness-%3A-on-depression-development-and-death/oclc/1092598>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press. <https://books.google.com/books/about/Flourish.html?id=ng7RJW-udoQC&utm>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkin, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Shamsnejad, L., Hosseini Nasab, D., & Livarjani, S. (2020). Canonical analysis of the relationships between test anxiety and achievement motivation with self-handicapping and academic procrastination among students. *Research in Educational Systems*, 14(50), 21–35. <https://civilica.com/doc/1226186> (in Persian)
- Shekholeslami, A., Seyed Esmaili Qomi, N., Salmani, A., & Sharei, A. (2025). The effectiveness of psychological empowerment on academic self-concept of students with low academic performance. *Research in Educational Systems*, 19(68), 21–35. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.531981.3339> (in Persian)
- Shekarkan, H., Hashemi Sheikhshabani, E., & Najjarian, B. (2005). An investigation of the relationships between some important and relevant antecedents of academic self-handicapping and its relationship with selected

- consequences in Ahvaz ninth-grade. *Psychological Achievements*, 12(3), 77–100. https://psychac.scu.ac.ir/article_16356.html (in Persian)
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology intervention: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467–487. <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Smederevac, S., Novović, Z., Milin, P., Janičić, B., Pajić, D., & Biro, M. (2003). Tendency to self-handicapping in the situation of expected failure. *Psihologija*, 36(1–2), 39–58. <https://doi.org/10.2298/psi0301039s>
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.001.0001>
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). *Hope theory: A member of the positive psychology family*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257–276). Oxford University Press.
- Török, L., Szabó, Z. P., & Orosz, G. (2022). Promoting a growth mindset decreases behavioral self-handicapping among students who are on the fixed side of the mindset continuum. *Scientific Reports*, 12, 7454. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-11363-3>
- Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251–264. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.251>
- von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Kilgus, S. P., & Eklund, K. R. (2016). Evaluating the applied use of a mental health screener: Structural validity of the Social, Academic, and Emotional Behavior Risk Screener. *Psychological Assessment*, 28(10), 1265. <https://doi.org/10.1037/pas0000253>
- Wang, J., Cui, R., Stolarz-Fantino, S., Fantino, E., & Liu, X. (2022). Differences in mood, optimism, and risk-taking behavior between American and Chinese college students. *Frontiers in Psychology*, 12, e781609. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.781609>
- Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *Journal of Positive Psychology*, 3, 234–252. <https://doi.org/10.1080/17439760802303002>
- Zhang, J. J., & Wang, E. N. (2025). Positive and negative risk-taking behaviors in adolescents: Distinct characteristics, interrelationships, and influencing factors. *World Journal of Psychiatry*, 15(6), e106944. <http://dx.doi.org/10.5498/wjp.v15.i6.106944>
- Zuckerman, M., & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73, 411–442. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00314.x>