

The Effectiveness of Psychological Capital Training on Learning Motivation Strategies and Academic Achievement

1. Neda Jalalian[✉]: Department of Psychology, Ro.C., Islamic Azad University, Roudehen, Iran

2. Malek Mirhashemi^{✉*}: Department of Psychology, Ro.C., Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

3. Bahman Kord[✉]: Department of Psychology, Mah.C., Islamic Azad University, Mahabad, Iran

*Corresponding Author's Email Address: Mirhashemi@iau.ac.ir



Abstract:

Objective: This study aimed to investigate the effectiveness of psychological capital training on language learners' motivational strategies and academic achievement.

Methods and Materials: A quasi-experimental design with a pretest–posttest control group and a two-month follow-up was employed. The statistical population included English language learners in Shahriar during the 2023–2024 academic year, selected purposefully and randomly assigned to experimental and control groups. The experimental group received ten two-hour sessions of psychological capital training focused on hope, self-efficacy, optimism, and resilience, while the control group received no intervention. Instruments included the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and the end-of-term academic grades. Data were analyzed using repeated measures ANOVA in SPSS version 26.

Findings: Repeated measures ANOVA revealed significant effects of psychological capital training on learning motivation ($F=11.63, p<0.01, \eta^2=0.47$), self-regulation ($F=16.01, p<0.01, \eta^2=0.55$), and academic achievement ($F=13.72, p<0.01, \eta^2=0.51$). Bonferroni post hoc comparisons showed that posttest and follow-up means were significantly higher than pretest scores, indicating sustained improvement. The intervention enhanced motivational strategies and academic performance by fostering hope, optimism, self-efficacy, and resilience.

Conclusion: Psychological capital training effectively strengthens positive learning attitudes, boosts self-efficacy, and reduces test anxiety, thereby improving learning motivation and academic success. Integrating psychological capital training into educational programs can optimize learning quality and promote long-term academic achievement.

Keywords: *Psychological capital, Learning motivation, Academic achievement, Self-efficacy, Resilience, Language education*

How to Cite: Jalalian, N., Mirhashemi, M., & Kord, B. (2026). The Effectiveness of Psychological Capital Training on Learning Motivation Strategies and Academic Achievement. *Quarterly of Experimental and Cognitive Psychology*, 3(1), 1-17.

Received: 25 June 2025

Revised: 25 October 2025

Accepted: 03 November 2025

Published: 21 March 2026



Copyright: © 2026 by the authors.

Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0

International (CC BY-NC 4.0) License.

اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر راهبردهای انگیزشی یادگیری و پیشرفت تحصیلی

۱. ندا جلالیان^{1D}: گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

۲. مالک میرهاشمی^{2D*}: گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. (نویسنده مسئول)

۳. بهمن کرد^{3D}: گروه روانشناسی، واحد مهاباد، دانشگاه آزاد اسلامی، مهاباد، ایران

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: Mirhashemi@iau.ac.ir

چکیده

هدف: پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر راهبردهای انگیزشی یادگیری و پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان بود.

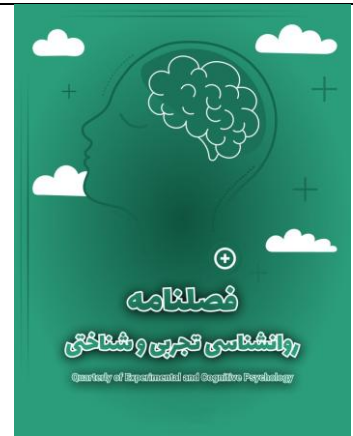
مواد و روش: پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری شامل زبان‌آموزان شهرستان شهریار در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه دو ساعته آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی شامل مؤلفه‌های امید، خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری را دریافت کرد، در حالی که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای نداشت. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و یادگیری (MSLQ) و معدل پایان‌ترم زبان‌آموزان برای سنجش پیشرفت تحصیلی بود. داده‌ها با آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر نشان داد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر انگیزش یادگیری ($F=11.63, p<0.01, \eta^2=0.47$)، خودتنظیمی ($F=16.01, p<0.01, \eta^2=0.55$) و پیشرفت تحصیلی ($F=13.72, p<0.01, \eta^2=0.51$) تأثیر معناداری دارد. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی نشان داد میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری در هر سه متغیر به‌طور معنی‌داری بالاتر از پیش‌آزمون بود و این تأثیر در دوره پیگیری پایدار ماند. این یافته‌ها بیانگر آن است که آموزش مؤلفه‌های امید، خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری توانسته است به بهبود راهبردهای انگیزشی و افزایش عملکرد تحصیلی زبان‌آموزان منجر شود.

نتیجه‌گیری: آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی با تقویت نگرش مثبت به یادگیری، افزایش خودکارآمدی و کاهش اضطراب امتحان، نقش مؤثری در بهبود انگیزش یادگیری و پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کند. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی زبان، علاوه بر مهارت‌های زبانی، شامل آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی باشند تا کیفیت یادگیری و پایداری انگیزشی زبان‌آموزان ارتقا یابد.

کلیدواژه‌گان: سرمایه‌های روان‌شناختی، انگیزش یادگیری، پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی، تاب‌آوری، آموزش زبان

نحوه استناددهی: جلالیان، ندا، میرهاشمی، مالک، و کرد، بهمن. (۱۴۰۵). اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر راهبردهای انگیزش یادگیری و پیشرفت تحصیلی. فصلنامه روانشناسی تجربی و شناختی، ۳(۱)، ۱۷-۱.



تاریخ دریافت: ۴ تیر ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۳ آبان ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۲ آبان ۱۴۰۴

تاریخ انتشار: ۱ فروردین ۱۴۰۵



مجوز و حق نشر: © ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

Extended Abstract

Introduction

Learning is a complex, multidimensional process shaped by the interplay of cognitive, emotional, and motivational factors. Contemporary educational psychology emphasizes that academic success depends not only on intellectual ability but also on psychological resources that sustain motivation, resilience, and self-regulation throughout the learning process (Pintrich, 2016; Zimmerman & Martinez-Pons, 2018). In this context, *psychological capital*—a construct emerging from positive psychology—has gained increasing importance as an internal resource that supports effective learning and academic persistence (Avey et al., 2021; Luthans, 2012).

Psychological capital consists of four core components: hope, self-efficacy, optimism, and resilience. Each of these elements contributes to adaptive academic behavior by enhancing persistence, positive expectations, and proactive coping in the face of learning difficulties (Brandt et al., 2021; Luthans et al., 2018). Luthans conceptualized psychological capital as a “higher-order construct” that exerts synergistic effects on performance, exceeding the impact of its individual components (Luthans et al., 2012). Avey and colleagues further demonstrated in a meta-analysis that higher levels of psychological capital are linked to improved attitudes, behaviors, and performance outcomes in various organizational and educational contexts (Avey et al., 2021).

Motivation for learning, on the other hand, is one of the most powerful predictors of academic engagement and success. Pintrich’s motivational framework identifies three dimensions—value, expectancy, and affect—that collectively influence students’ willingness to invest effort in learning tasks (Pintrich, 2016). Students with strong intrinsic motivation and self-efficacy beliefs are more likely to use deep learning strategies and persist in challenging situations (Zimmerman & Martinez-Pons, 2018). Research in English as a Foreign Language (EFL) education confirms

that learners with higher motivational and self-regulatory skills perform significantly better in language learning tasks (Nasri et al., 2021). Nasri et al. found that motivation and a positive attitude toward language learning play crucial roles in sustaining engagement in computer-assisted learning environments (Nasri et al., 2021).

Studies in Iran and other contexts have consistently shown that motivational strategies predict academic achievement and that self-regulation mediates this relationship (Ashouri et al., 2011; Nokhostin Goldoust & Moieni Kia, 2019). For example, Aqa Delavarpour found that metacognitive awareness and goal orientation contribute to academic success by reinforcing motivational commitment (Aqa Delavarpour, 2018). Similarly, Barjali proposed that psychological capital strengthens the link between academic motivation and success (Barjali, 2018). International findings have extended these insights, showing that psychological capital serves as a mediator between academic engagement and achievement. In a recent study, Songhori and Salamti demonstrated that students with higher levels of psychological capital display stronger academic engagement, which in turn enhances their performance (Songhori & Salamti, 2024).

The importance of these psychological variables has become even more evident in recent years. Usher and colleagues, in their investigation of online education during the COVID-19 pandemic, emphasized that self-efficacy and motivation were critical predictors of academic resilience amid disruptions in the learning environment (Usher et al., 2024). Similarly, Mahdavi et al. revealed that academic motivation and mental health jointly predict academic success among university students, reinforcing the need for psychological resource development (Mahdavi et al., 2023). In the same vein, Alnemare reported that students with higher intrinsic motivation show greater persistence and achievement in academic progression (Alnemare, 2020).

In the domain of EFL education, psychological capital is particularly relevant. Gholami and colleagues identified the

lack of motivational strategies as a key barrier to effective English instruction in Iran (Gholami et al., 2017). Enhancing students' psychological resources could therefore address both motivational deficits and academic underperformance. Furthermore, studies such as those by Golparvar have underscored the broader impact of psychological capital on well-being and spiritual connection, suggesting its role in promoting a sense of purpose and meaning in learning (Golparvar, 2014).

Recent cross-cultural research also supports these conclusions. Brandt et al. highlighted that personality traits—such as conscientiousness and openness—interact with psychological capital to predict academic outcomes (Brandt et al., 2021). Similarly, Xiaoling's study in China demonstrated that a supportive school climate improves psychological capital, which subsequently reduces academic burnout (Xiaoling, 2024). In Iraq, Jasem and colleagues found that self-efficacy and academic engagement predicted achievement through the mediating role of psychological capital (Jasem et al., 2025). Deroncele-Acosta's research on doctoral women further revealed that psychological capital protects mental health by enhancing motivation and meaning in academic pursuits (Deroncele-Acosta et al., 2025).

Within this broader framework, the current study aimed to examine the effectiveness of *psychological capital training* on learning motivation strategies and academic achievement among Iranian language learners. Drawing from previous findings that demonstrated the positive impact of strength-based and self-efficacy interventions (Parsakia et al., 2022; Parsakia et al., 2023), this study sought to determine whether structured training programs that cultivate hope, optimism, resilience, and self-efficacy could significantly enhance motivational learning strategies and improve academic performance in English learning contexts.

Methods and Materials

This study employed a quasi-experimental pretest–posttest design with a control group and a two-month follow-up. The statistical population included English language

learners in Shahriar during the 2023–2024 academic year. A purposive sampling method was used to select participants, who were then randomly assigned to experimental and control groups ($n = 14$ each).

The experimental group received ten two-hour sessions of psychological capital training based on Jalian et al.'s (2024) program. The sessions covered the core components of psychological capital—hope, optimism, self-efficacy, and resilience—through activities such as goal-setting, positive reframing, self-assessment, and adaptive coping exercises. The control group did not receive any intervention.

The research instruments included:

1. **Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)** developed by Pintrich et al. (1991), assessing value, expectancy, and affective dimensions of motivation.
2. **Academic Achievement Index**, operationalized as the mean final grade in the English course at the end of the semester.

Data were analyzed using repeated measures ANOVA to assess within-group, between-group, and interaction effects across three time points (pretest, posttest, and follow-up).

Findings

Descriptive statistics indicated that mean scores for learning motivation, self-regulation, and academic achievement increased substantially in the experimental group after the intervention, while remaining relatively stable in the control group.

Repeated measures ANOVA revealed significant within-subject effects for:

- **Learning Motivation:** $F(2, 26) = 11.63, p < 0.01, \eta^2 = 0.47$
- **Self-Regulation:** $F(2, 26) = 16.01, p < 0.01, \eta^2 = 0.55$
- **Academic Achievement:** $F(2, 26) = 13.72, p < 0.01, \eta^2 = 0.51$

Bonferroni post hoc tests showed that posttest and follow-up scores were significantly higher than pretest scores across all variables, while differences between posttest and follow-

up were nonsignificant, indicating sustained effects of the intervention.

The findings suggested that psychological capital training successfully enhanced motivational learning strategies, improved self-regulatory capacities, and increased academic performance among the participants.

Discussion and Conclusion

The results of this study confirm that psychological capital training has a meaningful and sustained impact on enhancing language learners' motivational learning strategies and academic achievement. Strengthening internal psychological resources such as hope, optimism, resilience, and self-efficacy enables learners to approach educational challenges with greater persistence, confidence, and positive affect. This finding aligns with the theoretical underpinnings of positive psychology, which regard psychological capital as a developmental asset that promotes human flourishing and performance optimization.

The observed improvement in motivational learning strategies after the intervention highlights the reciprocal relationship between motivation and self-regulation. Learners who perceive themselves as capable (high self-efficacy) and expect positive outcomes (high optimism) are more likely to set challenging goals, exert consistent effort, and persist in the face of obstacles. The structured training sessions likely helped participants internalize a growth-oriented mindset, thereby translating cognitive and emotional empowerment into academic gains.

Moreover, the significant rise in self-regulation scores demonstrates that psychological capital is not merely an emotional construct but also a cognitive framework that enhances learners' ability to plan, monitor, and evaluate their progress. Increased self-regulation, in turn, explains the steady improvement in academic achievement observed at both posttest and follow-up phases. By learning to manage their motivation and emotions effectively, participants developed greater autonomy and sustained engagement throughout the learning process.

The improvement in academic performance suggests that educational interventions targeting psychological capital can lead to tangible outcomes in academic success. The findings support the idea that learners' internal states—beliefs, attitudes, and expectations—act as powerful mediators between instructional inputs and academic outcomes. This reinforces the argument that effective learning environments should nurture psychological as well as cognitive dimensions of development.

In the context of language learning, where anxiety, self-doubt, and motivational fatigue are common, the cultivation of psychological capital appears particularly valuable. The present findings indicate that teaching strategies aimed at enhancing hope and resilience can counteract the fear of failure and perfectionism often associated with foreign language acquisition. Furthermore, fostering optimism and self-efficacy can transform learners' perceptions of difficulty into opportunities for mastery, thus facilitating deeper engagement and long-term retention.

These results resonate with global research highlighting the mediating role of psychological capital in academic engagement and achievement. Across diverse cultural settings—from Chinese schools to Middle Eastern universities—students with higher psychological capital consistently demonstrate stronger academic resilience, better emotional regulation, and higher levels of satisfaction with learning experiences. The current study extends this evidence to the Iranian EFL context, underscoring the universal relevance of psychological capital in promoting effective learning.

Beyond empirical implications, this study contributes theoretically to the integration of positive psychology into language education. It demonstrates that motivation and achievement are not fixed traits but dynamic constructs that can be cultivated through targeted interventions. By adopting a strengths-based educational paradigm, institutions can move from deficit-focused teaching models toward developmental approaches that empower learners to thrive academically and psychologically.

In conclusion, psychological capital training proved to be an effective intervention for enhancing language learners' motivation, self-regulation, and academic performance. These outcomes highlight the importance of embedding psychological development within the structure of language education programs. Educators, policymakers, and curriculum designers should consider incorporating modules on hope-building, optimism training, and resilience enhancement into teacher training and classroom practice.

Such integrative approaches not only improve immediate academic results but also equip learners with lifelong competencies for adaptive learning, emotional balance, and self-directed growth.

By fostering the inner strengths that sustain motivation and perseverance, psychological capital training offers a promising pathway toward educational transformation—one that unites academic excellence with personal well-being in the learning journey.

این سازه را متشکل از چهار مؤلفه «امید»، «خوش‌بینی»، «تاب‌آوری» و «خودکارآمدی» تعریف کردند که به صورت هم‌افزا منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و شغلی می‌شوند (Luthans et al., 2012; Luthans, 2012).

پژوهش‌های بعدی نیز نشان دادند که سرمایه روان‌شناختی، نه تنها پیش‌بینی‌کننده عملکرد شغلی و سازمانی است، بلکه در حوزه آموزش نیز بر انگیزش تحصیلی و موفقیت آموزشی تأثیر چشمگیری دارد (Avey et al., 2021; Brandt et al., 2021; Xiaoling, 2024).

رایشارد در فراتحلیلی جامع تأکید کردند که سرمایه روان‌شناختی از طریق بهبود نگرش‌های مثبت، تاب‌آوری در برابر ناکامی‌ها و افزایش خودباوری، موجب ارتقای عملکرد در زمینه‌های آموزشی می‌شود (Avey et al., 2021).

در بستر یادگیری زبان، نقش انگیزش به‌ویژه در فراگیری زبان دوم، یکی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی به شمار می‌آید. مطالعات داخلی و خارجی متعدد نشان داده‌اند که انگیزه‌های درونی و بیرونی یادگیری زبان ارتباط مستقیمی با میزان پیشرفت زبان‌آموزان دارند (Amini et al., 2021; Nasri et al., 2017).

ناصری و همکاران بیان کردند که زبان‌آموزانی که انگیزش بالاتری دارند، در محیط‌های یادگیری دیجیتال و تعاملی عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند (Nasri et al., 2021). همچنین، امینی و همکاران به نقش تعامل هیجانی، شناختی و رفتاری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی اشاره کرده‌اند و معتقدند که انگیزش یادگیری می‌تواند به‌عنوان عاملی محافظتی در برابر خستگی تحصیلی عمل کند (Amini et al., 2017).

در پژوهش‌های اخیر، سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان متغیری میانجی میان انگیزش یادگیری و عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است. برجلی در مدلی ساختاری نشان داد که سرمایه روان‌شناختی می‌تواند اثر انگیزه تحصیلی را بر موفقیت تحصیلی تقویت کند (Barjali, 2018). یافته‌های مشابهی نیز در پژوهش حجازی و همکاران ارائه شد که در آن، اهداف

فرایند یادگیری، پدیده‌ای چندوجهی است که تحت تأثیر تعامل متغیرهای شناختی، هیجانی و انگیزشی قرار دارد و در بافت آموزشی امروز، توجه به ابعاد روان‌شناختی آن به‌ویژه انگیزش یادگیری و سرمایه روان‌شناختی اهمیت فزاینده‌ای یافته است. یادگیری مؤثر زمانی تحقق می‌یابد که یادگیرنده نه تنها از توانایی‌های شناختی و مهارتی لازم برخوردار باشد، بلکه از منابع درونی پایداری همچون امید، خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری نیز بهره‌مند شود؛ مؤلفه‌هایی که در قالب مفهوم «سرمایه روان‌شناختی» تعریف می‌شوند و می‌توانند به‌طور مستقیم بر انگیزش، خودتنظیمی و در نهایت عملکرد تحصیلی اثرگذار باشند (Avey et al., 2021; Golparvar, 2014; Luthans et al., 2018).

در دهه‌های اخیر، نظریه‌های انگیزشی در روان‌شناسی تربیتی بر نقش باورهای خودکارآمدی، انتظارات موفقیت و ارزش‌های تکلیف در جهت‌دهی رفتارهای یادگیری تأکید کرده‌اند (Pintrich, 2016; Zimmerman & Martinez-Pons, 2018).

پینتریچ انگیزش را سازه‌ای چندبعدی می‌داند که از مؤلفه‌های ارزش، انتظار و عاطفه تشکیل شده و این مؤلفه‌ها به شکل مستقیم بر میزان درگیری شناختی و سطح عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (Pintrich, 2016). به همین ترتیب، زایمرمن و مارتینز پونز نشان دادند که خودکارآمدی بالا با به‌کارگیری راهبردهای یادگیری مؤثر و افزایش خودتنظیمی همراه است (Zimmerman & Martinez-Pons, 2018). این یافته‌ها نشان می‌دهد که انگیزش یادگیری صرفاً به عوامل بیرونی محدود نمی‌شود و سرمایه‌های درونی روان‌شناختی نقش تعیین‌کننده‌ای در پایداری آن دارند.

در نظام‌های آموزشی مدرن، سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های بنیادین روان‌شناسی مثبت‌گرا معرفی شده است. لوتانز و همکاران

پژوهش‌های جدیدتر نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های خودتنظیمی و خودکارآمدی، از طریق افزایش امید و خوش‌بینی، موجب بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود (Deroncele-Acosta et al., 2025; Songhori & Salamti, 2024). در همین راستا، مطالعه سونفوری و سلامتی تأیید کرد که سرمایه روان‌شناختی از طریق میانجی‌گری در رابطه میان حمایت تحصیلی و درگیری آکادمیک، عملکرد دانشجویان را بهبود می‌بخشد (Songhori & Salamti, 2024).

یافته‌های پژوهش‌های جدید در کشورهای در حال توسعه نیز نشان می‌دهد که سرمایه روان‌شناختی نقشی محافظتی در سلامت روان و پیشرفت تحصیلی دارد. در پژوهش درون‌سله آکوستا و همکاران، سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان متغیری محافظ در سلامت روان زنان دکتری معرفی شد که با افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اضطراب عملکرد، موجب ارتقای موفقیت تحصیلی آنان گردید (Deroncele-Acosta et al., 2025). همچنین، یاسم و همکاران در پژوهش خود بر روی دانشجویان عراقی گزارش کردند که خودکارآمدی و درگیری تحصیلی از طریق نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی با پیشرفت تحصیلی ارتباط معناداری دارند (Jasem et al., 2025).

در ایران نیز مطالعات گسترده‌ای بر اهمیت انگیزش یادگیری و سرمایه روان‌شناختی در بهبود عملکرد تحصیلی تأکید کرده‌اند. غلامی و همکاران با بررسی چالش‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران به این نتیجه رسیدند که یکی از مهم‌ترین موانع، فقدان راهبردهای انگیزشی مؤثر در میان زبان‌آموزان است (Gholami et al., 2017). در حالی که پژوهش نظامی و گیوریان نشان داد که سرمایه روان‌شناختی می‌تواند به‌عنوان سپری در برابر فرسودگی شغلی و تحصیلی عمل کند و احساس معناداری در فعالیت‌های آموزشی ایجاد نماید (Nazemi & Giyourian, 2016). همچنین، نتایج پژوهش گل‌پرور نشان داد که پیوند معنوی و سرمایه روان‌شناختی رابطه مستقیمی با بهزیستی معنوی

پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های پیشرفت ریاضی معرفی شدند (Hajazi et al., 2018). افزون بر این، نتایج پژوهش آقادلورپور نشان داد که آگاهی‌فراشناختی و جهت‌گیری هدف پیشرفت با افزایش سرمایه روان‌شناختی و انگیزش یادگیری رابطه مثبت دارد (Aqa Delavarpour, 2018). این نتایج به‌روشنی تأکید می‌کند که مداخلات آموزشی باید نه‌تنها بر انتقال دانش زبانی، بلکه بر پرورش منابع روان‌شناختی دانش‌آموزان نیز تمرکز داشته باشند.

مطالعات بین‌المللی نیز از یافته‌های فوق پشتیبانی کرده‌اند. آلمار در مطالعه‌ای مقطعی دریافت که انگیزش یادگیری با پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار دارد و دانش‌آموزانی که از انگیزش درونی بالاتری برخوردارند، در مسیر تحصیلی خود پایداری بیشتری نشان می‌دهند (Alnemare, 2020). مهدوی و همکاران نیز با بررسی رابطه انگیزش پیشرفت و سلامت روان دریافتند که سلامت روانی و انگیزش پیشرفت دو عامل مکمل در تحقق موفقیت تحصیلی هستند (Mahdavi et al., 2023). این در حالی است که پژوهش‌های نوین، همچون تحقیقات آشور و همکاران در دوران آموزش مجازی ناشی از همه‌گیری کرونا، بر نقش انگیزش یادگیری و خودکارآمدی در مواجهه با تغییرات محیطی آموزشی تأکید داشته‌اند (Usher et al., 2024). یافته‌های آن‌ها نشان داد که یادگیرندگان با سطح بالاتر سرمایه روان‌شناختی، در سازگاری با یادگیری از راه دور و حفظ عملکرد تحصیلی موفق‌تر بودند.

از منظر نظری، نظریه یادگیری خودتنظیمی نیز بر نقش انگیزش در حفظ پایداری و جهت‌مندی رفتارهای یادگیرنده تأکید دارد. به‌زعم زایمرمن، یادگیرندگان خودتنظیم، اهداف مشخصی برای یادگیری تعیین می‌کنند، پیشرفت خود را ارزیابی می‌نمایند و از راهبردهای شناختی برای کنترل انگیزش استفاده می‌کنند (Zimmerman & Martinez-Pons, 2018).

شکل‌دهی نگرش مثبت به یادگیری ایفا می‌کند. در نتیجه، مداخلات آموزشی مبتنی بر آموزش مؤلفه‌های امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی می‌تواند به صورت معناداری موجب ارتقای انگیزش، خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان شوند. با وجود شواهد فراوان، هنوز در محیط‌های آموزشی ایران، پژوهش‌های اندکی به بررسی اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر راهبردهای انگیزشی یادگیری پرداخته‌اند؛ از این رو، پژوهش حاضر با هدف پر کردن این خلأ علمی، به بررسی اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر راهبردهای انگیزشی یادگیری و پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان می‌پردازد

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون همراه با گروه کنترل و پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری شامل زبان‌آموزان شهرستان شهریار در ترم‌های تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و سپس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. در گروه آزمایش، مداخله‌ای تحت عنوان «بسته آموزشی سرمایه روان‌شناختی» اجرا شد، در حالی که گروه کنترل در این مدت هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. معیارهای ورود به پژوهش شامل زبان‌آموز بودن و نداشتن بیماری‌های حاد روانی یا جسمی بر اساس سوابق پزشکی بود. همچنین معیارهای خروج از مطالعه شامل عدم تمایل به ادامه همکاری، بروز حادثه یا بیماری خاص در طول پژوهش، استفاده هم‌زمان از سایر مداخلات روان‌شناختی، تحت درمان بودن به دلیل مشکلات جسمانی و غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزشی تعیین شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار استنباطی و آزمون‌های تحلیل واریانس آمیخته تک‌متغیری و چندمتغیری به منظور بررسی اثرات بین‌گروهی، درون‌گروهی و تعامل میان آن‌ها استفاده شد.

دارد و از این طریق می‌تواند بر انگیزش درونی تأثیرگذار باشد (Golparvar, 2014).

با وجود اهمیت فراوان سرمایه روان‌شناختی، هنوز در نظام آموزشی ایران توجه اندکی به آموزش مستقیم این مؤلفه‌ها در کلاس‌های زبان شده است. درحالی‌که پژوهش پارساکیا و همکاران نشان داد که آموزش مبتنی بر نقاط قوت می‌تواند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را به شکل معناداری افزایش دهد (Parsakia et al., 2022). همچنین، در مطالعه دیگری، اعتبار و پایایی مقیاس خودکارآمدی دیجیتال تأیید شد که این امر می‌تواند ابزار مفیدی برای ارزیابی توانمندی‌های درونی دانش‌آموزان در یادگیری نوین فراهم سازد (Parsakia et al., 2023). یافته‌های پژوهش آما نیز نشان می‌دهد که سرمایه روان‌شناختی از طریق درگیری تحصیلی، واسطه‌ای اثرگذاری بر موفقیت دانشگاهی است (Amara, 2025).

در این میان، پژوهش برانت و همکاران با بررسی نقش شخصیت و سرمایه روان‌شناختی در کشورهای اروپایی نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی نظیر برون‌گرایی، وجدان‌گرایی و گشودگی نسبت به تجربه، از طریق افزایش امید و خوش‌بینی، زمینه‌ساز پیشرفت تحصیلی بهتر می‌شوند (Brandt et al., 2021). از سوی دیگر، یافته‌های بروس و همکاران نیز تأکید دارند که آموزش راهبردهای انگیزشی و خودنظم‌دهی، ابزار قدرتمندی برای ایجاد درگیری فعال یادگیرندگان با فرآیند یادگیری است (Bruce et al., 2017). در همین راستا، مطالعه اخیر شیائولینگ در چین نیز حاکی از آن است که سرمایه روان‌شناختی نقش میانجی مهمی بین جو مدرسه و فرسودگی تحصیلی ایفا می‌کند و جو آموزشی مثبت با افزایش سرمایه روان‌شناختی موجب کاهش خستگی تحصیلی می‌شود (Xiaoling, 2024).

با توجه به این شواهد، می‌توان نتیجه گرفت که سرمایه روان‌شناختی نه تنها عاملی درونی برای مقابله با موانع یادگیری است، بلکه نقش تعیین‌کننده‌ای در

تقویت مؤلفه تاب‌آوری اختصاص داشت که در آن زبان‌آموزان ضمن تحلیل عوامل خانوادگی و اجتماعی مؤثر بر تاب‌آوری، ویژگی‌های شخصیتی خود را بررسی کرده و برنامه‌ای برای بهبود محیط یادگیری شخصی تدوین نمودند. جلسات چهارم و پنجم با محوریت خودباوری برگزار شد و شرکت‌کنندگان با روش‌های افزایش اعتمادبه‌نفس، مهارت‌های مطالعه، مدیریت زمان و تأثیر خودباوری بر عملکرد تحصیلی آشنا شدند. در این بخش، تمرین‌هایی مانند طراحی برنامه مطالعه فردی و ضبط و خودارزیابی فایل صوتی زبان انگلیسی انجام گرفت. در جلسات ششم و هفتم، مؤلفه خوش‌بینی مورد توجه قرار گرفت و زبان‌آموزان ضمن مشاهده و تحلیل رفتار مدرس موفق، به نگرارش تجربه شخصی خود درباره نقش نگرش مثبت و حس تعلق در یادگیری پرداختند. جلسه هشتم بر پرورش مؤلفه امید تمرکز داشت و شرکت‌کنندگان با طراحی چشم‌انداز تحصیلی و شغلی پنج‌ساله، اهداف آینده خود را تبیین کردند. در جلسه نهم، جمع‌بندی و یکپارچه‌سازی مفاهیم صورت گرفت و شرکت‌کنندگان درباره آموخته‌های کلیدی خود ارائه کوتاهی داشتند. نهایتاً در جلسه دهم، ارزیابی نهایی از میزان پیشرفت فردی انجام شد و هر زبان‌آموز با تکمیل پرسشنامه خودارزیابی و تدوین برنامه یادگیری شخصی، مسیر ادامه رشد خود را برنامه‌ریزی کرد. این فرایند آموزشی با رویکردی تعاملی، مبتنی بر تمرین‌های عملی، بحث گروهی، خودارزیابی و بازخورد مستمر اجرا گردید تا به تقویت پایدار مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی در زبان‌آموزان بینجامد. در نهایت، داده‌ها با آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شد.

یافته‌ها

نتایج آمار توصیفی متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل نشان داد که میانگین نمرات متغیرهای انگیزش یادگیری، خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در گروه آزمایش پس از اجرای مداخله آموزشی افزایش یافته است،

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و یادگیری (MSLQ): این پرسشنامه توسط پنتریچ و همکاران (۱۹۹۱) طراحی شده و دارای ۴۷ گویه است که با استفاده از مقیاس درجه‌ای لیکرت از یک تا هفت (۱: کاملاً مخالفم، ۷: کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی را مورد بررسی قرار می‌دهد که در پژوهش حاضر از سوالات مربوط به راهبردهای انگیزشی استفاده خواهد شد. راهبردهای انگیزشی دارای سه مؤلفه ارزش‌گذاری، انتظار و عاطفی است. مؤلفه ارزش‌گذاری دارای سه زیرمقیاس ارزش‌گذاری درونی نسبت به هدف (۴ گویه)، ارزش‌گذاری بیرونی نسبت به هدف (۴ گویه) و ارزش‌گذاری نسبت به تکلیف (۶ گویه) است. مؤلفه انتظار دارای ۲ زیرمقیاس کنترل باورهای یادگیری (۴ گویه) و خودکارآمدی (۸ گویه) است و مؤلفه عاطفی دارای زیرمقیاس اضطراب امتحان با ۵ گویه می‌باشد. پنتریچ و همکاران (۱۹۹۱) اعتبار مقیاس‌های خودکارآمدی و اضطراب امتحان را با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۳ و ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. محققان دیگری همچون جباری (۱۳۷۹) اعتبار مقیاس خودکارآمدی و اضطراب امتحان را برابر با ۰/۸۵ و ۰/۶۱ و عاشوری و همکاران (۱۳۹۰) برابر با ۰/۹۳ و ۰/۸۰ گزارش نموده‌اند.

پیشرفت تحصیلی: در این پژوهش برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان زبان انگلیسی از میانگین نمره آخر ترم آن‌ها استفاده شد.

در این پژوهش، مداخله آموزشی بر اساس بسته آموزش مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی جلالیان و همکاران (۱۴۰۳) طراحی و اجرا شد. این بسته شامل ۱۰ جلسه آموزشی دو ساعته بود که در طول پنج هفته (دو جلسه در هر هفته) برگزار گردید. در جلسه اول، شرکت‌کنندگان با مفهوم کلی سرمایه روان‌شناختی، مؤلفه‌های آن (تاب‌آوری، خودباوری، خوش‌بینی و امید) و نقش این مؤلفه‌ها در یادگیری زبان آشنا شدند و پرسشنامه خودارزیابی نگرش فردی نسبت به یادگیری را تکمیل کردند. جلسات دوم و سوم به آموزش و

فصلنامه روانشناسی تجربی و شناختی

در حالی که در گروه کنترل تغییر معناداری مشاهده نشد. در گروه آزمایش، میانگین نمره انگیزش از ۱۰۹.۶۴ در پیش‌آزمون به ۱۱۸.۱۴ در پس‌آزمون افزایش یافت و در مرحله پیگیری نیز با میانگین ۱۱۴.۷۱، پایداری نسبی اثر آموزش مشاهده شد. در متغیر خودتنظیمی، میانگین از ۱۰۵.۹۲ در پیش‌آزمون به ۱۱۷.۵۷ در پس‌آزمون رسید و در مرحله پیگیری نیز در سطح ۱۱۷ حفظ شد که نشان‌دهنده تداوم اثر مداخله است. در متغیر پیشرفت تحصیلی نیز میانگین از ۱۵.۰۷ در پیش‌آزمون به ۱۷.۹۶ در پس‌آزمون افزایش یافت و در پیگیری با میانگین ۱۷.۶۷ تقریباً ثابت ماند. در مقابل، در گروه کنترل، تغییرات میانگین‌ها ناچیز بود؛ برای مثال، میانگین انگیزش از ۱۰۷.۴۲ در پیش‌آزمون

به ۱۱۰ در پس‌آزمون و سپس به ۱۰۸.۴۲ در پیگیری رسید، که بیانگر عدم تغییر قابل توجه در غیاب مداخله است. بررسی شاخص‌های کجی و کشیدگی نشان داد که توزیع داده‌ها در تمامی متغیرها از نرمالیتی قابل قبول برخوردار است (مقادیر کجی و کشیدگی در بازه ± 2 قرار دارند). در مجموع، نتایج توصیفی بیانگر آن است که آموزش مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی موجب بهبود پایدار انگیزش یادگیری، خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در گروه آزمایش شده است، در حالی که در گروه کنترل هیچ روند معناداری مشاهده نگردید.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی نمره‌های شرکت کنندگان گروه آزمایش ($n=14$) و گروه کنترل ($n=14$) در متغیرهای انگیزش، خودتنظیمی و پیشرفت

تحصیلی

گروه‌ها	متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
آزمایش	پیش‌آزمون انگیزش	۱۰۹/۶۴	۱۴/۳۱	۰/۴۸۳	۰/۶۱۲
	پس‌آزمون انگیزش	۱۱۸/۱۴	۱۳/۴۳	۰/۴۲۵	-۰/۶۲۲
	پیگیری انگیزش	۱۱۴/۷۱	۱۲/۳۸	۰/۴۶۸	-۰/۵۹۰
	پیش‌آزمون خودتنظیمی	۱۰۵/۹۲	۹/۷۴	۰/۱۵۶	-۱/۱۳۵
	پس‌آزمون خودتنظیمی	۱۱۷/۵۷	۱۰/۰۴	-۰/۰۵۸	-۰/۶۹۶
	پیگیری خودتنظیمی	۱۱۷	۱۰/۷۷	-۰/۱۴۳	-۰/۸۲۰
	پیش‌آزمون پیشرفت تحصیلی	۱۵/۰۷	۱/۶۷	-۰/۲۰۲	-۰/۵۳۶
	پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی	۱۷/۹۶	۱/۳۰	-۱/۰۲۳	۰/۶۵۷
	پیگیری پیشرفت تحصیلی	۱۷/۶۷	۱/۲۶	-۱/۸۳	۰/۵۶۲
	کنترل	پیش‌آزمون انگیزش	۱۰۷/۴۲	۹/۴۴	۰/۲۸۲
پس‌آزمون انگیزش		۱۱۰	۵/۹۸	۰/۱۴۳	۱
پیگیری انگیزش		۱۰۸/۴۲	۴/۴۴	-۰/۱۲۴	-۱/۱۰۲
پیش‌آزمون خودتنظیمی		۱۰۲	۶/۲۳	-۰/۳۰۴	-۰/۱۰۴
پس‌آزمون خودتنظیمی		۱۰۶/۶۴	۱۰/۹۰	۱/۱۴۷	۰/۸۱۵
پیگیری خودتنظیمی		۱۰۵/۲۱	۷/۸۳	۰/۷۳۱	۰/۲۰۲
پیش‌آزمون پیشرفت تحصیلی		۱۶/۴۲	۲/۱۶	-۰/۲۰۵	-۱/۱۳۷
پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی		۱۶/۵۰	۲/۲۸	-۰/۱۰۷	-۰/۹۹۷
پیگیری پیشرفت تحصیلی		۱۵/۹۳	۲/۲۹	-۰/۱۵۹	-۱/۴۳۲

دوره سوم، شماره اول

برای تحلیل داده‌های حاصل از طرح‌های آزمایشی در صورت برآورده شدن مفروضه‌های اساسی از تحلیل واریانس طرح اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

جدول ۲. نتایج کامل تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای سه متغیر پژوهش

متغیر	شاخص آزمون	λ	F	df	df	p	η^2p	χ^2	df	Sig	F	df	MS	SS	اندازه اثر
		ویلز		خطا	خطا		موچلی	موچلی	کرویت	موچلی	کرویت	کرویت			
انگیزش	اثر	۰.۵۲۸	۱۱.۶۳***	۲	۲۶	۰.۰۱	۰.۴۷۲	۱۰.۵۹۶	۲	۰.۰۵	۶.۳۵۸***	۲,۵۴	۲۱۵.۱۷۹	۴۳۰.۳۵۷	۰.۱۹۱
یادگیری	درون‌آزمودنی‌ها														
خودتنظیمی	اثر	۰.۴۴۸	۱۶.۰۱***	۲	۲۶	۰.۰۱	۰.۵۵۲	۰.۵۹۶	۲	۰.۷۰۰	۱۴.۹۹۷***	۲,۵۴	۵۵۲.۱۹۰	۱۱۰۴.۳۸۱	۰.۳۵۷
	درون‌آزمودنی‌ها														
پیشرفت	اثر	۰.۴۸۷	۱۳.۷۲***	۲	۲۶	۰.۰۱	۰.۵۱۳	۲۷.۳۹۳	۲	۰.۰۱	۱۲.۸۱۰***	۲,۵۴	۱۶.۳۱۰	۳۲.۶۱۹	۰.۳۳۲
تحصیلی	درون‌آزمودنی‌ها														

تفاوت‌ها از نظر آماری معنی‌دار است. به‌طور مشخص، مقدار F برای متغیر انگیزش ۶.۳۵۸ با اندازه اثر $\eta^2=0.191$ ، برای خودتنظیمی ۱۴.۹۹۷ با $\eta^2=0.357$ و برای پیشرفت تحصیلی ۱۲.۸۱۰ با $\eta^2=0.332$ بود. این مقادیر نشان می‌دهد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی توانسته است تغییرات معناداری را در سطوح انگیزش، خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی ایجاد کند، به‌گونه‌ای که اندازه اثر در دو متغیر اخیر در سطح متوسط و در متغیر انگیزش در سطح زیرمتوسط ارزیابی می‌شود.

نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر نشان داد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر هر سه متغیر پژوهش شامل انگیزش یادگیری، خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی اثر معناداری دارد. مقدار لامبدای ویلز برای انگیزش (۰.۵۲۸)، خودتنظیمی (۰.۴۴۸) و پیشرفت تحصیلی (۰.۴۸۷) معنادار بود ($p < 0.01$)، که نشان‌دهنده تفاوت میانگین نمرات شرکت‌کنندگان در سه مرحله اندازه‌گیری (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) است. همچنین نتایج آزمون کرویت موچلی و آزمون گرینهاوس-گیسر تأیید کردند که این

جدول ۳. نتایج ترکیبی آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه میانگین سه مرحله اندازه‌گیری

متغیر	مقایسه‌ها	اختلاف میانگین	سطح معنی‌داری (p)
انگیزش یادگیری	پیش‌آزمون VS پس‌آزمون	-۵.۵۳۸*	<۰.۰۱
انگیزش یادگیری	پیش‌آزمون VS پیگیری	-۳.۰۳۶*	<۰.۰۱
انگیزش یادگیری	پس‌آزمون VS پیگیری	۲.۵۰۰	>۰.۰۱
خودتنظیمی	پیش‌آزمون VS پس‌آزمون	-۸.۱۴۳*	<۰.۰۱
خودتنظیمی	پیش‌آزمون VS پیگیری	-۷.۱۴۳*	<۰.۰۱
خودتنظیمی	پس‌آزمون VS پیگیری	۱.۰۰۰	>۰.۰۱
پیشرفت تحصیلی	پیش‌آزمون VS پس‌آزمون	-۱.۴۸۲*	<۰.۰۱
پیشرفت تحصیلی	پیش‌آزمون VS پیگیری	-۱.۰۵۷*	<۰.۰۱
پیشرفت تحصیلی	پس‌آزمون VS پیگیری	-۰.۴۲۵	>۰.۰۱

شناختی و هیجانی زبان‌آموزان، کیفیت فرآیند یادگیری را به شکل چشمگیری بهبود بخشد. این نتایج با مبانی نظری روان‌شناسی مثبت‌گرا و الگوی سرمایه روان‌شناختی لوتانز و همکاران هم‌خوان است که بر قابلیت پرورش‌پذیری این سرمایه‌ها در ارتقای عملکرد انسانی تأکید دارند (Avey et al., 2021; Luthans, 2012; Luthans et al., 2018).

یافته‌های این مطالعه در راستای پژوهش‌های بین‌المللی و داخلی پیشین است که نشان داده‌اند سرمایه روان‌شناختی نقش برجسته‌ای در انگیزش، درگیری تحصیلی و موفقیت آموزشی دارد. به‌عنوان نمونه، نتایج مطالعه آوی و همکاران بیانگر آن بود که مؤلفه‌های چهارگانه سرمایه روان‌شناختی از طریق تقویت نگرش‌های مثبت و خودکارآمدی موجب بهبود عملکرد تحصیلی و شغلی می‌شوند (Avey et al., 2021). همچنین پژوهش لوتانز و همکاران نشان داد که سرمایه روان‌شناختی می‌تواند نقش میانجی بین شرایط حمایتی محیطی و موفقیت تحصیلی یا سازمانی ایفا کند (Luthans et al., 2018). در همین راستا، برانت و همکاران نیز در پژوهش خود بر این نکته تأکید کردند که ویژگی‌های شخصیتی همچون برون‌گرایی و وجدان‌گرایی، از طریق تأثیر بر امید و خوش‌بینی، موجب افزایش تاب‌آوری و پیشرفت تحصیلی می‌شود (Brandt et al., 2021). یافته‌های حاضر همسو با نتایج این مطالعات تأکید می‌کند که سرمایه روان‌شناختی یکی از مؤلفه‌های بنیادین رشد تحصیلی و انگیزشی است و در فرایند یادگیری زبان نیز نقشی کلیدی ایفا می‌کند.

افزایش انگیزش یادگیری در گروه آزمایش پس از مداخله، حاکی از اثربخشی مستقیم آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر مؤلفه‌های ارزش، انتظار و عاطفه در نظریه انگیزشی پینتریچ است (Pintrich, 2016). مطابق یافته‌های وی، انگیزش یادگیری در تعامل با راهبردهای شناختی و خودتنظیمی می‌تواند منجر به پیشرفت پایدار در یادگیری شود. در پژوهش حاضر، شرکت‌کنندگان

نتایج آزمون پیگردی بنفرونی نشان داد که میانگین نمرات در مرحله پس‌آزمون و پیگیری برای هر سه متغیر نسبت به پیش‌آزمون افزایش معنی‌داری داشته است ($p < 0.01$). به‌عبارت دیگر، آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی موجب بهبود پایدار در انگیزش یادگیری، خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی شرکت‌کنندگان گردیده است. در متغیر انگیزش یادگیری، میانگین پس‌آزمون و پیگیری به‌طور قابل ملاحظه‌ای بالاتر از پیش‌آزمون بود، اما تفاوتی بین پس‌آزمون و پیگیری مشاهده نشد که نشان‌دهنده ثبات اثر مداخله است. همین‌الگو برای متغیر خودتنظیمی نیز برقرار بود؛ افزایش چشمگیر از پیش‌آزمون به پس‌آزمون و حفظ آن تا مرحله پیگیری بدون افت معنی‌دار. در خصوص پیشرفت تحصیلی نیز تفاوت معناداری بین پیش‌آزمون و دو مرحله بعدی دیده شد، اما اختلاف میان پس‌آزمون و پیگیری ناچیز و غیرمعنی‌دار بود. این یافته‌ها بیانگر آن است که تأثیر مداخله آموزشی نه‌تنها فوری بلکه ماندگار بوده و آموزش مؤلفه‌های امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری توانسته است موجب رشد پایدار انگیزش درونی، مهارت‌های خودمدیریتی و عملکرد تحصیلی در زبان‌آموزان شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی تأثیر معناداری بر بهبود راهبردهای انگیزشی یادگیری، افزایش خودتنظیمی و ارتقای پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان دارد. بر اساس نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر، میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری در هر سه متغیر، نسبت به پیش‌آزمون به‌صورت معناداری افزایش یافت. این یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزش مؤلفه‌های امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری موجب پایداری انگیزش یادگیری، تقویت باور به توانایی‌های فردی و کاهش اضطراب امتحان شده است. به‌بیان دیگر، آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی توانسته است از طریق ایجاد نگرش مثبت نسبت به یادگیری و ارتقای درگیری

و جهت‌گیری هدف، از طریق تقویت خودکارآمدی و انگیزش، موجب ارتقای عملکرد تحصیلی می‌شود (Aqa Delavarpour, 2018). یافته مشابهی در مطالعه برجلی مشاهده شد که مدل اثر انگیزش تحصیلی با میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی بر موفقیت تحصیلی را تأیید کرد (Barjali, 2018). نتایج تحقیق حاضر نیز به‌طور تجربی نشان داد که مداخلات مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی می‌تواند نقش تسهیل‌کننده‌ای در بهبود مهارت‌های خودتنظیمی ایفا کند و از این طریق، عملکرد تحصیلی را ارتقا دهد.

افزایش معنادار نمرات پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان در پی آموزش سرمایه روان‌شناختی نیز مؤید ارتباط میان منابع درونی روانی و عملکرد آموزشی است. در واقع، شرکت‌کنندگان پس از گذراندن جلسات آموزشی، توانستند از امید و خوش‌بینی به‌عنوان نیروهای محرکه برای مواجهه با چالش‌های یادگیری زبان بهره‌گیرند. این یافته با پژوهش آلنمار هم‌خوان است که نشان داد انگیزش یادگیری رابطه مستقیمی با پیشرفت تحصیلی دارد و دانش‌آموزان با انگیزه درونی بالا تمایل بیشتری به تلاش دارند (Alnemare, 2020). همچنین، مطالعه مهدوی و همکاران نیز بیان کرد که سلامت روان و انگیزش پیشرفت دو عامل مکمل در موفقیت تحصیلی هستند و ترکیب این دو متغیر می‌تواند عملکرد دانشگاهی را بهبود بخشد (Mahdavi et al., 2023). یافته‌های پژوهش حاضر نیز تأیید می‌کند که آموزش سرمایه روان‌شناختی از طریق کاهش اضطراب و تقویت خودباوری، سلامت روان تحصیلی را بهبود داده و مسیر پیشرفت تحصیلی را هموار می‌سازد.

در همین راستا، نتایج پژوهش آما نشان داد که سرمایه روان‌شناختی از طریق درگیری تحصیلی بر موفقیت دانشگاهی تأثیر می‌گذارد و این درگیری، حلقه واسطه‌ای میان انگیزش و عملکرد تحصیلی است (Amera, 2025). همچنین یافته‌های پژوهش یاسم و همکاران در عراق تأکید کرد که خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی تنها در صورتی می‌توانند موجب موفقیت

پس از تجربه آموزش امید، خوش‌بینی و خودکارآمدی، توانستند با اهداف تحصیلی خود پیوند قوی‌تری برقرار کرده و ارزش بیشتری برای یادگیری زبان قائل شوند. این امر با مطالعات زایمرمن هم‌راستا است که تأکید دارد دانش‌آموزان خودکارآمد و دارای انگیزش درونی، تمایل بیشتری به استفاده از راهبردهای خودتنظیمی و خودنظارتی دارند (Zimmerman & Martinez, 2018). از سوی دیگر، یافته‌های مطالعه ناصری و همکاران نشان داد که زبان‌آموزان ایرانی که از انگیزش و نگرش مثبت نسبت به یادگیری زبان برخوردارند، در محیط‌های یادگیری دیجیتال عملکرد بهتری دارند (Nasri et al., 2021). هم‌راستایی این نتایج با پژوهش حاضر نشان می‌دهد که انگیزش یادگیری، حتی در محیط‌های فناوری‌محور، همچنان تحت تأثیر مؤلفه‌های روان‌شناختی پایدار نظیر خودکارآمدی و امید است.

علاوه بر این، ارتقای خودتنظیمی در گروه آزمایش نشان می‌دهد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی فراتر از ایجاد هیجان مثبت، منجر به شکل‌گیری مهارت‌های خودمدیریتی و کنترل شناختی در فرآیند یادگیری می‌شود. خودتنظیمی به‌عنوان توانایی مدیریت رفتار، افکار و هیجانات برای دستیابی به اهداف آموزشی، با احساس خودکارآمدی رابطه مستقیم دارد (Ashouri et al., 2011; Nokhostin Goldoust & Moieni Kia, 2019). به همین دلیل، هنگامی که یادگیرندگان در دوره آموزش، مهارت‌های مدیریت زمان، خودباوری و تاب‌آوری را تمرین کردند، احساس کنترل بیشتری بر یادگیری خود یافتند. این یافته با نتایج مطالعه سونقوری و سلامتی هم‌خوانی دارد که بیان کردند سرمایه روان‌شناختی از طریق افزایش درگیری تحصیلی و حمایت آموزشی، موجب ارتقای خودنظم‌دهی دانشجویان می‌شود (Songhori & Salamti, 2024).

پژوهش‌های پیشین نیز تأیید کرده‌اند که رابطه میان خودتنظیمی و انگیزش یادگیری دوسویه است. پژوهش آفادلاورپور نشان داد که آگاهی فراشناختی

رابطه مستقیمی با بهزیستی معنوی دارد که می‌تواند از طریق افزایش احساس هدف‌مندی، انگیزش یادگیری را تقویت کند (Golparvar, 2014).

از دیدگاه آموزشی، نتایج این پژوهش با یافته‌های بروس و همکاران نیز هم‌راستا است که بر اهمیت آموزش راهبردهای انگیزشی برای بهبود عملکرد یادگیرندگان تأکید داشتند (Bruce et al., 2017). همچنین، پژوهش غلامی و همکاران بر این موضوع صحه گذاشت که یکی از موانع اصلی یادگیری زبان در ایران، کمبود راهبردهای انگیزشی در میان زبان‌آموزان است (Gholami et al., 2017). بنابراین، آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی می‌تواند به‌عنوان یک رویکرد نوین در بهبود انگیزش یادگیری و مقابله با چالش‌های آموزشی مورد توجه سیاست‌گذاران و معلمان زبان قرار گیرد.

به‌طور کلی، نتایج پژوهش حاضر با رویکردهای نوین روان‌شناسی مثبت‌گرا و یادگیری مبتنی بر نقاط قوت همسو است. پژوهش پارساکیا و همکاران نشان داد که آموزش مبتنی بر قوت‌ها موجب بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش علاقه یادگیرندگان می‌شود (Parsakia et al., 2022). در همین راستا، پژوهش پارساکیا (۲۰۲۳) نیز ابزار خودکارآمدی دیجیتال را معرفی و اعتبارسنجی کرد که می‌تواند در محیط‌های یادگیری الکترونیکی برای سنجش احساس کارآمدی زبان‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد (Parsakia et al., 2023). از این منظر، می‌توان گفت که توسعه برنامه‌های آموزشی مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی، با رویکردی فناورانه و مبتنی بر قوت‌ها، زمینه‌ساز بهبود پایداری انگیزش، تاب‌آوری در برابر چالش‌ها و ارتقای عملکرد تحصیلی خواهد بود.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی است که باید در تفسیر نتایج مدنظر قرار گیرد. نخست، جامعه آماری پژوهش شامل زبان‌آموزان شهرستان شهریار بود؛ بنابراین، تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی یا فرهنگی نیازمند احتیاط است. دوم، ابزارهای مورد استفاده عمدتاً خودگزارشی بودند که احتمال

شوند که از طریق سرمایه روان‌شناختی تقویت شوند (Jasem et al., 2025). یافته‌های این دو پژوهش به‌خوبی با نتایج حاضر هم‌جهت است؛ زیرا در مطالعه حاضر نیز مشاهده شد که مداخله آموزش سرمایه روان‌شناختی منجر به پایداری اثرات مثبت بر عملکرد تحصیلی حتی در مرحله پیگیری دو‌ماهه شد.

از سوی دیگر، یافته‌های حاضر با پژوهش درونسله‌آکوستا و همکاران نیز هم‌راستا است؛ آنان نشان دادند که سرمایه روان‌شناختی نقشی محافظتی در سلامت روان زنان دکتری ایفا می‌کند و با افزایش انگیزش و امید، آنان را در برابر فشارهای آموزشی مقاوم‌تر می‌سازد (Deroncele-Acosta et al., 2025). مشابه همین نتیجه در مطالعه شیائولینگ مشاهده شد که در آن، جو آموزشی مثبت از طریق افزایش سرمایه روان‌شناختی موجب کاهش فرسودگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان چینی گردید (Xiaoling, 2024). بر این اساس می‌توان گفت آموزش سرمایه روان‌شناختی در محیط‌های آموزشی، نه تنها به‌صورت مستقیم بر عملکرد تحصیلی اثر دارد، بلکه از طریق ایجاد انعطاف‌پذیری هیجانی و تقویت نگرش مثبت، زمینه کاهش استرس و بهبود سلامت روان تحصیلی را فراهم می‌سازد.

مطالعات داخلی نیز در تأیید نتایج پژوهش حاضر قابل توجه‌اند. حجازی و همکاران نشان دادند که اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی در پیش‌بینی موفقیت آموزشی نقش مؤثری دارند (Hajazi et al., 2018). همچنین، پژوهش نظامی و گیوریان نشان داد که سرمایه روان‌شناختی در کاهش فرسودگی شغلی پرستاران نقش محافظتی ایفا می‌کند و موجب افزایش احساس معنا و تعهد می‌شود (Nazemi & Giyourian, 2016). این یافته‌ها با نتایج حاضر مشابه است، زیرا آموزش امید و خوش‌بینی در این پژوهش نیز به کاهش خستگی تحصیلی و افزایش انرژی ذهنی زبان‌آموزان منجر شد. به علاوه، پژوهش گل‌پرور نیز نشان داد که پیوند معنوی و سرمایه روان‌شناختی

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش یاری رساندند تشکر و

قدردانی می‌گردد.

References

- Alnemare, A. K. (2020). Influence of motivation on academic progression of students: A cross-sectional study. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, 14(9). <https://doi.org/10.7860/JCDR/2020/45678.14011>
- Amera, F. B. (2025). The Impact of Psychological Capital on University Students' Academic Achievement Mediated Through Academic Engagement. *Bje*, 25(2), 139-160. <https://doi.org/10.4314/10.4314/bdje.v25i2.9>
- Amini, D., Dolati, E., & Gholami, M. (2017). The Role of Emotional, Cognitive, and Behavioral Engagement in Predicting Academic Burnout Among Teacher Candidates. *Specialized Scientific Quarterly Journal of Teacher Professional Development*, 2(3), 51-60. <https://ensani.ir/fa/article/457943/>
- Aqa Delavarpour, M. (2018). Predicting Metacognitive Awareness and Academic Achievement Based on Achievement Goal Orientation. *Psychology of Tabriz University*, 3(9), 71-96. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_4347.html
- Ashouri, J., Taleh Pasand, S., & Bigdeli, I. (2011). The Role of Motivational Strategies and Cognitive Learning Strategies and Peer Learning in Predicting Academic Achievement in English. *New Psychological Research*, 6(24). https://journals.tabrizu.ac.ir/article_4140.html
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2021). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Barjali, A. (2018). The Model of the Effect of Academic Motivation Mediated by Psychological Capital on Academic Success.

سوگیری پاسخ‌دهی یا تمایل اجتماعی را افزایش می‌دهد. سوم، مدت پیگیری تنها دو ماه بود و نتایج بلندمدت آموزش سرمایه روان‌شناختی بررسی نشد. چهارم، متغیرهای بیرونی نظیر محیط خانوادگی یا سبک تدریس مدرسان کنترل نگردیدند. پنجم، ترکیب هم‌زمان روش‌های کمی و کیفی می‌توانست به درک عمیق‌تری از اثرات روان‌شناختی مداخله منجر شود.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، مداخلات آموزش سرمایه روان‌شناختی در گروه‌های متنوع‌تر، از جمله دانش‌آموزان دبیرستانی و دانشجویان دانشگاه‌های مختلف اجرا شود تا الگوی تعمیم‌پذیرتری حاصل گردد. همچنین، انجام پژوهش‌های طولی با دوره‌های پیگیری طولانی‌تر می‌تواند پایداری اثرات آموزشی را بررسی کند. استفاده از روش‌های ترکیبی (کمی-کیفی) برای کشف تجارب زیسته یادگیرندگان از آموزش سرمایه روان‌شناختی نیز پیشنهاد می‌شود. افزون بر این، مقایسه اثربخشی آموزش سرمایه روان‌شناختی با سایر مداخلات روان‌شناختی مانند آموزش تاب‌آوری یا ذهن‌آگاهی می‌تواند به غنای نظری این حوزه بیفزاید.

در سطح عملی، توصیه می‌شود برنامه‌ریزان آموزشی و معلمان زبان، آموزش مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی را در محتوای درسی و فعالیت‌های کلاسی ادغام کنند. طراحی کارگاه‌هایی با محوریت امید، خودکارآمدی و خوش‌بینی می‌تواند به تقویت نگرش مثبت و کاهش اضطراب تحصیلی زبان‌آموزان کمک کند. مدیران آموزشی نیز می‌توانند از نتایج این پژوهش برای توسعه محیط‌های یادگیری حمایتی و ایجاد جو روانی مثبت بهره‌مند شوند. در نهایت، تلفیق فناوری‌های آموزشی با آموزش سرمایه روان‌شناختی، از جمله استفاده از پلتفرم‌های آنلاین برای خودارزیابی و بازخورد مثبت، می‌تواند گامی مؤثر در جهت ارتقای انگیزش و موفقیت تحصیلی باشد.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

- Language Teaching*, 10(1), 355-389. https://ilt.atu.ac.ir/article_13174.html?lang=fa
- Nazemi, A., & Giyourian, H. (2016). Investigating the Impact of Psychological Capital on Job Burnout Among Nurses in a Military Hospital in Tehran. *Ibne Sina Scientific Journal (Health and Treatment Department of the Air Force)*, 18(1), 44-51. <http://ebnesina.ajajums.ac.ir/article-1-393-fa.html>
- Nokhostin Goldoust, A., & Moieni Kia, M. (2019). The Relationship Between Self-Regulated Learning Strategies and Motivational Strategies for Learning with Academic Performance of Students at Islamic Azad University, Ardabil Branch. *Knowledge and Research in Educational Sciences - Curriculum Planning*(23). <https://doi.org/10.18488/journal.11/2014.3.3/11.3.160.175>
- Parsakia, K., Darbani, S. A., Rostami, M., & Saadati, N. (2022). The Effectiveness of Strength-Based Education on the Academic Performance of Students. *Adolescent and Youth Psychological Studies*, 3(3), 194-201. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.3.3.16>
- Parsakia, K., Rostami, M., & Saadati, S. M. (2023). Validity and reliability of the Digital Self-Efficacy Scale in an Iranian sample. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 4(4), 125-133. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.4.4.15>
- Pintrich, P. R. (2016). Motivational and learning strategies interactions with achievement. *Developmental Review*, 6, 25-56. https://tesl.shirazu.ac.ir/article_3923.html
- Songhori, M. H., & Salamti, K. (2024). The Linkage Between University Students' Academic Engagement and Academic Support: The Mediating Role of Psychological Capital. *Ijes*, 7(2), 72-84. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.10>
- Usher, E. L., Golding, J. M., Han, J., Griffiths, C. S., McGavran, M. B., Brown, C. S., & Sheehan, E. A. (2024). Psychology students' motivation and learning in response to the shift to remote instruction during COVID-19. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 10(1), 16. <https://doi.org/10.1037/st10000256>
- Xiaoling, T. (2024). The Impact of School Climate on Academic Burnout of Chinese Students: The Mediating Effect of Psychological Capital. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1346347>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (2018). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 025-817). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Counseling and Psychotherapy Culture*, 9(33), 1-19. https://qccpc.atu.ac.ir/article_8305.html
- Brandt, T., Gomes, J., & Boyanova, D. (2021). Personality and psychological capital as European countries. *Finnish Journal of Business Economics*, 3(11), 263-289. <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/25011/1/Personality%20and%20Psychological%20capital%2C%202011.pdf>
- Bruce, W. T., Dennis, A. A., & Dennis, R. S. (2017). *Learning and Motivation Strategies: Your Guide to Success*. Pearson Education. <https://www.amazon.com/Learning-Motivation-Strategies-Guide-Success/dp/0131712020>
- Deroncele-Acosta, Á., Figueroa, R. P. N., & Norabuena-Figueroa, E. D. (2025). Women's Mental Health in the Doctoral Context: Protective Function of the Psychological Capital and Academic Motivation. *Women S Health*, 21. <https://doi.org/10.1177/17455057251315318>
- Gholami, F., Arefi, M., Fathi Vajarghah, K., & Abolghasemi, M. (2017). Challenges of Teaching English in the Iranian Educational System from the Perspective of Educational Managers and English Language Teachers. *Scientific-Research Quarterly Journal of a New Approach in Educational Management*, 8(30), 161-194. https://jedu.marvdasht.iau.ir/article_2426.html
- Golparvar, M. (2014). A Structural Model of the Relationship Between Spiritual Connection, Psychological Capital, and Spiritual Well-being in Nurses. *Nursing Management*, 3(2). <http://ijnv.ir/article-1-206-fa.html>
- Hajazi, E., Rostgar, A., & Ghorban Jahromi, R. (2018). A Predictive Model for Mathematical Academic Achievement: The Role of Achievement Goals and Dimensions of Academic Engagement. *Quarterly Journal of Educational Innovations*(28). https://noavaryedu.oerp.ir/article_78889.html
- Jasem, R. A., Torkan, H., Jabr, A. M., & Mahdad, A. (2025). The Mediating Role of Psychological Capital in the Relationship Between Academic Self-Efficacy, Academic Engagement, and Academic Meaningfulness With Academic Achievement Among Students in Wasit, Iraq. *Jayps*, 6(3), 1-11. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.6.3.1>
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school student's psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87(5), 253-259. <https://doi.org/10.1080/08832323.2011.609844>
- Luthans, F. (2012). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706. <https://doi.org/10.1002/job.165>
- Luthans, F., Norman, S., Avolio, B., & Avey, J. (2018). Supportive climate and organizational success: The mediating role of psychological capital. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219-238. <https://doi.org/10.1002/job.507>
- Mahdavi, P., Valibeygi, A., Moradi, M., & Sadeghi, S. (2023). Relationship between achievement motivation, mental health and academic success in university students. *Community Health Equity Research & Policy*, 43(3), 311-317. <https://doi.org/10.1177/0272684X211025932>
- Nasri, M., Shafiei, S., & Sepehri, M. (2021). Examining the Motivation for Learning English Among Intermediate Level Iranian EFL Learners and Their Attitudes in a Computer-Assisted Language Learning Environment. *Issues in English*