

دانشگاه فرهنگیان
فصلنامه علمی - پژوهشی
مطالعات آموزشی و آموزشگاهی
سال سوم، شماره نهم، تابستان ۱۳۹۳
تاریخ چاپ: پائیز ۱۳۹۶

نقش مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان^{۱*}

سعید مشتاقی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۳/۲۲

همام مؤیدفر^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۳/۱۹

چکیده

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر پایه مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) و جهت‌گیری اهداف پیشرفت بود. به همین منظور، از بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول ۳۷۵ نفر (۱۷۵ زن و ۲۰۰ مرد) به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از مقیاس اهمال‌کاری (لی، ۱۹۸۶)، پرسشنامه اهداف پیشرفت (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱) و برای چهار مؤلفه سرمایه روان‌شناختی از مقیاس امیدواری گرایشی بزرگسالان، آزمون تجدیدنظرشده جهت‌گیری زندگی، مقیاس تاب‌آوری و مقیاس خودکارآمدی تحصیلی استفاده شد. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام‌به‌گام مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین اهمال‌کاری تحصیلی با چهار مؤلفه سرمایه روان‌شناختی و جهت‌گیری اهداف تسلط-گرایش رابطه منفی و معنی‌دار و با جهت‌گیری اهداف عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب و تسلط-اجتناب رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد ($P < 0/05$). از بین متغیرهای پژوهش، مؤلفه خودکارآمدی، اهداف عملکرد-گرایش، تسلط-گرایش، عملکرد-اجتناب و مؤلفه امیدواری، بر روی هم ۳۳ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین کردند.

کلیدواژه‌ها: اهمال‌کاری تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی، اهداف پیشرفت.

۱. این طرح با استفاده از اعتبارات پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول به انجام رسیده است.

۲. استادیار روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران .

saeed1788@gmail.com

۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی بالینی، دانشگاه غیرانتفاعی علم و فرهنگ، تهران، ایران.

moayedfar@gmail.com

مقدمه

واژه اهمال‌کاری^۱ را عده‌ای (الیس و نال، ۱۳۸۲) معادل تعلل، تنبلی، سهل‌انگاری و به تعویق انداختن دانسته‌اند و برخی دیگر از پژوهشگران (وسلر، ۱۹۸۰ به نقل از نینان^۲، ۲۰۰۸) بین اهمال‌کاری و تنبلی تمایز قایل شده و ذکر می‌کنند که فرد تنبل نسبت به انجام دادن کار بی‌میل است، در حالی که فرد اهمال‌کار، اغلب با مشغول نگه داشتن خود از انجام دادن تکلیفی اجتناب می‌ورزد که هم اکنون اولویت دارد. اهمال‌کاری در خصوص تکالیف تحصیلی یک مشکل رایج در میان دانشجویان است و از مهم‌ترین علل شکست یا موفق نشدن فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است. تقریباً یک‌چهارم دانشجویان گزارش می‌دهند که مکرراً تا درجه‌ای اهمال‌کاری می‌کنند که برای آن‌ها استرس ایجاد می‌کند، که این امر عملکرد آموزشی ضعیف آن‌ها را موجب می‌شود (بالکس و دورو^۳، ۲۰۰۹). اخیراً در فراتحلیلی بر روی ۳۳ پژوهش مرتبط با اهمال‌کاری، ارتباط منفی اهمال‌کاری با عملکرد تحصیلی محرز شد و عمومیت این پدیده را در بین دانشجویان نشان داد (کیم و سئو^۴، ۲۰۱۵).

پدیده اهمال‌کاری دو سطح شناختی و رفتاری را در بر می‌گیرد: در سطح رفتاری فرد کاری را که قصد انجام دادن آن را داشته بدون هیچ دلیل خاصی و به طور کاملاً اختیاری در زمان تعیین‌شده انجام نمی‌دهد و در سطح شناختی فرد در گرفتن تصمیمات به موقع، تعلل می‌ورزد. در نتیجه، چنین افرادی آنچه برای رسیدن به اهداف خود باید انجام دهند به موقع یا اصلاً انجام نمی‌دهند. پژوهش‌های اولیه در مورد اهمال‌کاری بیشتر بر ویژگی رفتاری آن متمرکز بودند (شونبرگ^۵، ۲۰۰۵) و راه حل آن‌ها برای اجتناب از این رفتار بر مقیاس‌های تعیین رفتار، مانند بهبود مدیریت زمان و کاربرد عادات‌های خوب مطالعه، تمرکز داشتند. اما در سطح شناختی، اساس رفتار اهمال‌کارانه را باورهای غیرمنطقی می‌دانند. برخی از فراگیران، وقتی که ارزش خود را فقط بر اساس توانایی خود در انجام دادن تکالیف می‌سنجند، به طور غیرمنطقی عمل می‌کنند و از به اتمام رساندن تکالیف اجتناب می‌کنند تا از این طریق دیگران نتوانند توانایی واقعی آن‌ها را در انجام دادن تکالیف ارزیابی کنند (جارادت^۶، ۲۰۰۴).

درک بسیاری از رفتارهای انسان، به علت پیچیده بودن آن، بسیار مشکل و یکی از دغدغه‌های روان‌شناسان و پژوهشگران است. اهمال‌کاری نیز از جمله رفتارهای پیچیده‌ای است که برخی پژوهشگران بر این باورند که این ویژگی از تمایلات ذاتی انسان است (نقل از نصری، ابراهیم

1. procrastination
2. Neenan
3. Balkis & Duru
4. Kim & Seo
5. Schouwenburg
6. Jaradat

دماوندی و عاشوری، ۱۳۹۳). با توجه به اهمیت تحصیلات دانشگاهی و تقاضای روزافزون از دانشگاه‌ها برای ارتقای کیفیت آموزشی و بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، پژوهشگران آموزش دانشگاهی به دنبال مطالعه و بررسی متغیرهای مرتبط با پیشرفت تحصیلی و در مقابل آن افت تحصیلی و راهبردهای مؤثر برای مواجهه با نیازهای تحصیلی و روانی-اجتماعی دانشجویان هستند. یکی از زمینه‌هایی که در دهه‌های اخیر در حوزه روان‌شناسی شکل گرفت، ظهور رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر بود که موجب تحولات قابل‌ملاحظه و پژوهش‌های نافذ و مؤثری در زمینه‌های مختلف رفتاری از جمله در مطالعات مربوط به سازه‌های تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان شد. این رویکرد سعی دارد تا با استفاده از روش‌های علمی به مطالعه و کشف توانایی‌هایی بپردازد که اجازه می‌دهد افراد، گروه‌ها، سازمان‌ها و جوامع پیشرفت کنند و به موفقیت نایل آیند (سلیگمن و سی‌سیکزنتمه‌آلی^۱، ۲۰۰۰). یکی از مفاهیم مهم روان‌شناسی مثبت‌نگر که در سال‌های اخیر در حوزه‌ی رفتار سازمانی مورد توجه جدی قرار گرفته و به تازگی وارد مطالعات آموزش دانشگاهی نیز شده است، مفهوم سرمایه روان‌شناختی^۲ است. سرمایه روان‌شناختی یک حالت روان‌شناسی مثبت و رویکرد واقع‌گرا و انعطاف‌پذیر نسبت به زندگی است که از چهار مؤلفه امید^۳، خوش‌بینی^۴، تاب‌آوری^۵ و خودکارآمدی^۶ تشکیل شده است. هر یک از این سازه‌ها یک ظرفیت روان‌شناسی مثبت در نظر گرفته می‌شوند و دارای مقیاس اندازه‌گیری معتبر، مبتنی بر نظریه و تحقیق، و وابسته به حالت و قابلیت رشد هستند و به طور چشمگیری با پیامدهای عملکردی در ارتباط‌اند (لوتانز، یوسف و آولیو^۷، ۲۰۰۷).

سازه امید، توانایی شخص برای هدف‌گذاری، تجسم مسیرهای لازم برای رسیدن به هدف‌ها و داشتن انگیزه لازم در جهت رسیدن به آن هدف‌هاست. خوش‌بینی، به اسنادهای علی مثبت اشاره می‌کند و روشی است که در آن افراد وقایع مثبت و منفی را تبیین می‌کنند و انتظار نتیجه مثبت دارند. تاب‌آوری، ظرفیت فرد برای پاسخ دادن و حتی شکوفا شدن در شرایط فشارزای مثبت یا منفی است و خودکارآمدی به اطمینانی که افراد به توانایی‌های خود برای انجام یک تکلیف خاص دارند، اشاره می‌کند (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷). در حالی که پژوهش‌های پیشین هر کدام از چهار مؤلفه تشکیل‌دهنده سازه سرمایه روان‌شناختی را به طور مجزا بررسی کرده‌اند، مطالعات مربوط به رویکرد مثبت‌گرا این مؤلفه‌ها را مرتبط دیده و مشترکات این سازه‌ها را در نظر می‌گیرد (نورمن^۸ و

1. Seligman & Csikszentmihalyi
2. psychological capital (PsyCap)
3. hope
4. optimism
5. resiliency
6. self-efficacy
7. Luthans, Youssef & Avolio
8. Norman

همکاران، ۲۰۱۰). به عبارت دیگر، سرمایه روان‌شناختی، یک سازه مرتبه بالاتر^۱، در نظر گرفته می‌شود؛ به این معنی که این چهار مؤلفه با هم ترکیب می‌شوند و یک کل هم‌افزا را می‌سازند و انتظار می‌رود که کل سازه نسبت به تک‌تک مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن، تأثیر بیشتری بر عملکرد داشته باشد (نقل از محبی‌نورالدین‌وند، شهنی‌بیلاق و شریفی، ۱۳۹۳).

مطالعه تأثیر سرمایه روان‌شناختی بیشتر در مورد سازه‌های روان‌شناسی صنعتی و علم مدیریت مورد توجه پژوهشگران بوده است. این مفهوم به عنوان یک سازه مرتبه بالاتر در خصوص عملکرد تحصیلی و متغیرهای آموزشی ویژه دانش‌آموزان و دانشجویان، به‌تازگی در ادبیات پژوهش قرار گرفته است و مطالعات اندکی چه در حوزه پژوهش‌های داخلی و چه خارجی انجام شده است؛ برای نمونه، سیو، باکر و ژیانگ^۲ (۲۰۱۴) در مطالعه‌ای بین دانشجویان دانشگاه هنگ‌کنگ، در قالب یک مدل مفهومی رابطه معناداری بین سازه سرمایه روان‌شناختی با اشتغال به مطالعه و انگیزش درونی یافتند. البته هر کدام از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی، به‌تنهایی در تحقیقات متعدد با عملکرد تحصیلی و متغیرهای مرتبط، همبسته شده‌اند که در ادامه به اختصار به نمونه‌هایی از آن می‌پردازیم. دی و همکاران^۳ (۲۰۱۰)، در یک مطالعه طولی سه‌ساله، به این نتیجه دست یافتند که امید به طور منحصر به فردی فراتر از هوش، شخصیت و پیشرفت‌های قبلی، توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بعدی دانشجویان را دارد. در همین باره، ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۰) نیز در پژوهشی بر روی ۳۸۱ دانشجو نشان دادند که بین دو عامل امید و موفقیت تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. کارور، شیرر و سگراستروم^۴ (۲۰۱۰) معتقدند افراد خوش‌بین از رسیدن به اهداف اطمینان دارند و افراد بدبین در رسیدن به هدف و شرایط مشابه شک دارند. پژوهشی نشان داد که خوش‌بینی با انگیزش و پیامدهای تحصیلی موفقیت‌آمیز همبستگی مثبت دارد (پریچارد و ویلسن^۵، ۲۰۰۳). به طور مشابهی نونیز و رایت^۶ (۲۰۰۴) نیز در مطالعه‌ای نقش واسطه‌ای خوش‌بینی را در ارتباط بین توانایی و عملکرد تحصیلی مطالعه کردند و به این نتیجه رسیدند که توانایی بالا به همراه خوش‌بینی، عملکرد تحصیلی را بهتر تبیین می‌کند. عیسی‌زادگان، میکائیلی‌منیع و مروئی‌میلان (۱۳۹۳) در پژوهشی با نمونه آماری دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی شهر ارومیه، رابطه مثبت و معناداری بین امید و خوش‌بینی با عملکرد تحصیلی گزارش دادند. از بین متغیرهای این پژوهش، متغیر امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل ۲۵/۶ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین نمود. به اعتقاد زاوترا، هال و مورای^۷ (۲۰۱۰) بهترین تعریفی که برای تاب‌آوری وجود دارد این است

1. higher-order
2. Siu, Bakker & Jiang
3. Day et al
4. Carver, Scheier & Segerstrom
5. Pritchard & Wilson
6. Nonis & Wright
7. Zautra, Hall & Murray

که آن را به عنوان سازگاری موفق با شرایط ناگوار در نظر بگیریم. تاب‌آوری در پژوهش‌های تربیتی به عنوان یک متغیر واسطه‌ای نقش ایفا میکند (بین و ایتن^۱، ۲۰۰۱). مؤلفه خودکارآمدی به باورهای شخص در مورد تواناییهای خود برای انجام دادن یک تکلیف خاص، اشاره دارد (بندورا^۲، ۱۹۹۷). از نظر بندورا دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی بالا از راهبردهای مؤثر یادگیری بیشتری استفاده می‌کنند، به طور کارآمد زمان خود را مدیریت می‌کنند و در نظارت بر تلاش خود بهتر از دیگران هستند. به نظر زیمرمن^۳ (۲۰۰۱)، باورهای خودکارآمدی بر روی تصمیم‌گیری‌های شخص در مورد اینکه تکلیفی را انجام دهد، بر روی سطوح تلاش مورد نیاز برای انجام آن تکلیف و پایداری و پشتکار او در کامل کردن آن تکلیف تأثیر می‌گذارد. شیخ‌الاسلامی و احمدی (۱۳۹۰) نیز در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که دانشجویانی که از باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیشتری برخوردارند، در مقابله با مشکلات تحصیلی، بیشتر از راهبردهای مقابله‌ای مثبت استفاده می‌کنند؛ بدین معنی که در رسیدن به هدف‌های تحصیلی خود دل‌سرد نشده و تلاش می‌کنند با برخوردی مؤثر و سازنده موانع را از پیش رو برداشته در مسیر موفقیت گام بردارند. به طور کلی، بررسی ادبیات پژوهشی در مورد مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی نشان می‌دهد که این مؤلفه‌ها نقش مؤثری در عملکرد تحصیلی ایفا می‌کنند و به عنوان یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم رفتارهای سازگارانة تحصیلی خودنمایی می‌کنند.

از دیگر عوامل مؤثر بر افعال کاری می‌توان از عوامل انگیزشی و شناختی نام برد. دوئک^۴ (۱۹۹۹) در رویکرد شناختی-اجتماعی خود سازهای تحت عنوان جهت‌گیری اهداف پیشرفت^۵ را پیشنهاد می‌دهد که بر مبنای آن می‌توان شکل‌گیری پیشرفت تحصیلی و نقطه مقابل آن اهمال تحصیلی را تبیین کرد. مفهوم جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت اساساً ناظر بر دلایل فراگیران برای انجام دادن تکالیف است (براتن و استرامسو^۶ ۲۰۰۴). به عبارت دیگر، فراگیر در ارتباط با این سازه، به این سؤال پاسخ می‌دهد که «چرا من این تکلیف را انجام می‌دهم؟». هدف‌های پیشرفت با توجه به نقش مهارت و توانایی دارای انواع مختلفی هستند، در یکی از آخرین نظریات در مورد جهت‌گیری اهداف پیشرفت، الیوت و مک‌گریگور^۷ (۲۰۰۱) یک چارچوب جهت‌گیری هدف پیشرفت ۲×۲ را مطرح کردند: جهت‌گیری تسلط-گرایش^۸، شامل تلاش برای یاد گرفتن تمام آن چیزی است که

1. Bean & Eaton
2. Bandura
3. Zimmerman
4. Dweck
5. achievement goals orientation
6. Braten & Stromso
7. Elliot & McGregor
8. mastery-approach

برای یادگیری وجود دارد؛ جهت‌گیری تسلط-اجتناب^۱، که مربوط است به ناکام ماندن در یادگیری آنچه که برای یادگیری وجود دارد؛ جهت‌گیری عملکرد-گرایش^۲، که با جست‌وجو برای بهتر از دیگران عمل کردن مشخص می‌شود و در نهایت جهت‌گیری عملکرد-اجتناب^۳ که متضمن اجتناب از عملکرد ضعیف نسبت به دیگران است.

جهت‌گیری اهداف پیشرفت فرض می‌کند که دانش‌آموز و دانشجو در مفهوم رفتار پیشرفت خود با یکدیگر تفاوت دارند و این تفاوت‌ها با پیامدهای متمایز هیجانی، انگیزشی، شناختی و رفتاری در ارتباط هستند (الیوت، ۲۰۰۵). به طور کلی، نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که هدف‌های گرایشی تسلط و عملکرد به طور مثبت و هدف‌های اجتنابی تسلط و عملکرد به طور منفی با عملکرد تحصیلی رابطه دارند (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). ارتباط اهداف پیشرفت با اهمال‌کاری تحصیلی در ایران بررسی شده است؛ برای مثال، سواری (۱۳۹۲) نشان داد بین اهداف تسلطی (تبحرگرایی) با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و بین اهداف عملکردی (رویکردگرایی) رابطه مثبت معنادار وجود دارد.

از سویی دیگر، بررسی ادبیات پژوهش حاکی از رابطه برخی از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی با اهداف پیشرفت است؛ برای مثال، مطالعات متعددی نشان می‌دهد که خودکارآمدی یک عامل تأثیرگذار بر جهت‌گیری هدف پیشرفت است (آشر و پاجارس^۴، ۲۰۰۸). نتایج پژوهش ساکیزه (۲۰۱۱) بر روی دانشجویان نشان داد که جهت‌گیری هدف تسلط با باورهای خودکارآمدی ارتباط مثبت و معنادار دارد. اما از سویی، جهت‌گیری هدف عملکردی با باورهای خودکارآمدی ارتباط معنی‌دار نشان نداد. محبی نورالدین‌وند و همکاران (۱۳۹۳) در میان دانشجویان به بررسی رابطه مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی پرداختند که نتایج نشان داد که سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن با هدف‌های گرایشی تسلط و عملکرد و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنادار و با هدف‌های عملکرد-اجتناب رابطه منفی معنادار دارد. همچنین، چهار مؤلفه امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی بهتر می‌توانند جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش و عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند.

با توجه به بررسی‌های انجام‌شده، مطالعه‌ای که ارتباط مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی و اهداف پیشرفت را به طور همزمان با اهمال‌کاری تحصیلی بررسی کند در نمونه‌های داخلی و خارجی یافت نشد و این حوزه پژوهشی از جنبه‌های جدید در پژوهش‌های دانشگاهی به حساب می‌آید. با توجه به

1. mastery-avoidance
2. performance-approach
3. performance-avoidance
4. Usher & Pajares
5. Sakiz

آنچه اشاره شد، این پژوهش به دنبال بررسی این سؤال تحقیق است که «آیا ترکیب خطی مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) و جهت‌گیری اهداف پیشرفت (تسلط-گرایش، تسلط-اجتناب، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب) با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان رابطه دارد؟ و آیا می‌توان بر این مبنا مدل پیش‌بینی معناداری ارائه کرد؟»

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف از جمله تحقیقات کاربردی است. همچنین، بر اساس شیوه کنترل متغیرها جزو تحقیقات غیرآزمایشی به حساب می‌آید که به روش همبستگی انجام شد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر رشته‌های مختلف علوم انسانی، فنی و مهندسی و علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول است که در سه مقطع کاردانی، کارشناسی و کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل هستند. حجم جامعه چیزی بیشتر از ۱۴۰۰۰ نفر است که از این میان حدود ۴۰ درصد دانشجوی زن و بقیه دانشجویان مرد هستند. نمونه آماری به روش تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب شد. به این ترتیب که ابتدا بر حسب طبقه جنسیت، گروه نمونه به دو طبقه دانشجوی زن و مرد تقسیم شد. بعد برای هر گروه زن یا مرد، سطح دوم طبقات یعنی بر حسب متغیر دانشکده، زیر طبقات دیگر شکل گرفت. در نهایت با توجه به نسبت حجم جامعه به حجم نمونه، در هر طبقه و زیر طبقه، گروه نمونه به روش تصادفی انتخاب شدند. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) و با توجه به میزان حجم جامعه، برابر با ۳۷۵ نفر (۱۷۵ زن و ۲۰۰ مرد) برآورد شد. در پژوهش حاضر، از ابزارهای زیر استفاده شد:

الف. مقیاس اهمال‌کاری لی^۱: یک مقیاس خودگزارشی مداد-کاغذی است که ۲۰ سؤال را در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (از هرگز تا اغلب اوقات) شامل می‌شود. این آزمون زیرمقیاس ندارد و حاصل جمع نمره‌های میزان اهمال‌کاری تحصیلی فرد را نشان می‌دهد؛ به طوری که نمره‌های زیاد در مقیاس نشانه اهمال‌کاری بیشتر و نمره‌های کم نشانه اهمال‌کاری کمتر است. لی (۱۹۸۶)، به نقل از سایروس^۲ (۲۰۰۷) همسانی درونی مقیاس را ۰/۸۲ و سایروس (۲۰۰۷) نیز ۰/۹۰ گزارش کردند. در ایران نیز این ابزار بارها به کار رفته است و برای مثال، سپهریان (۱۳۹۰) در جامعه دانشجویی این میزان را ۰/۷۳ محاسبه کرد. در پژوهش حاضر نیز میزان ضریب پایایی آلفا برابر با ۰/۷۸ به دست آمد.

1. procrastination scale (Lay, 1986)

2. Sirosis

ب. پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی (PCQ)^۱: این پرسشنامه را اولین بار لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) با زمینه کاربری در محیط‌های صنعتی طراحی کردند و از چهار خرده‌مقیاس امید، خوش بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تشکیل شده است. در پژوهش حاضر، با توجه به نبود ابزاری مناسب برای اندازه‌گیری سرمایه روان‌شناختی در محیط‌های آموزشی، با الگوبرداری از چارچوب پرسشنامه اصلی و بر اساس پژوهش‌های پیشین، به‌ویژه مطالعه محبی نورالدین‌وند و همکاران (۱۳۹۳) و نلسون^۲ (۲۰۱۰) و با استفاده از چهار ابزار معتبر، یک پرسشنامه جدید در ۳۶ گویه برای اندازه‌گیری چهار مؤلفه سرمایه روان‌شناختی در محیط دانشگاه طراحی شد. شیوه نمره‌گذاری گویه‌ها بر اساس طیف شش‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم، تنظیم شد. ابزارهای تشکیل‌دهنده این پرسشنامه عبارت‌اند از:

– مقیاس امیدواری گرایشی بزرگسالان (ADHS)^۳: این مقیاس را اسنایدر و همکاران (۱۹۹۱) جهت سنجش سازه امید در بین بزرگسالان ۱۵ سال به بالا ساختند که دارای ۱۲ گویه است و البته تنها ۸ گویه آن استفاده می‌شود. این مقیاس شامل دو خرده‌مقیاس است؛ تفکر عاملیتی (۴ گویه) که به انگیزش شخصی و اشتیاق برای رسیدن به یک هدف با ارزش مربوط است، و تفکر رهیاب (۴ گویه) که به شخص امکان ایجاد چندین راه حل برای حل مسئله و تحقق هدف مورد نظر را می‌دهد. کاشدن^۴ و همکاران (۲۰۰۲) ضریب پایایی آلفا را برای کل مقیاس ۰/۸۲ گزارش کردند. محبی نورالدین‌وند و همکاران (۱۳۹۳) نیز این مقدار را ۰/۷۲ اعلام کردند. مقدار ضریب آلفا در پژوهش حاضر برای کل مقیاس ۰/۸۲ و برای خرده‌مقیاس تفکر عاملیتی ۰/۷۱ و تفکر رهیاب ۰/۷۶ محاسبه شد.

– آزمون تجدید نظر شده جهت‌گیری زندگی (LOT-R)^۵: این مقیاس که شیرر و کارور (۱۹۸۵) آن را ساخته‌اند، حالت خوش‌بینی و بدبینی را اندازه‌گیری می‌کند و دارای ۱۰ گویه است که ۶ گویه آن استفاده می‌شود. ۳ گویه مثبت مربوط به خوش‌بینی و ۳ گویه منفی مربوط به بدبینی است. شیرر، کارور و بیدج (۲۰۰۱) پایایی آزمون را ۰/۸۰ گزارش کردند. محبی نورالدین‌وند و همکاران (۱۳۹۳) نیز این مقدار را ۰/۷۰ محاسبه کردند. در پژوهش حاضر نیز مقدار پایایی آلفا ۰/۷۲ به دست آمد.

– مقیاس تاب‌آوری (RS)^۶: این مقیاس توسط وگنیلد و یونگ^۶ (۱۹۹۳) در ۱۴ گویه ساخته شد.

1. Psychological Capital Questionnaire
2. Nelson
3. Adult Dispositional (Trait) Hope Scale
4. Kashden
5. Life Orientation Test-Revised
6. Resiliency Scale
7. Wagnild & Young

این مقیاس دارای دو خرده‌مقیاس شایستگی فردی و پذیرش خود و زندگی است. سازندگان این مقیاس مقدار پایایی آن را ۰/۹۰ گزارش دادند. در پژوهش حاضر هم مقدار پایایی برابر با ۰/۸۸ محاسبه شد.

– مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (ASES)^۱: این مقیاس را چمرز، هو و گارسیا^۲ (۲۰۰۱) جهت اندازه‌گیری اطمینان دانشجویان نسبت به توانایی‌های تحصیلی ساخته‌اند. مقیاس دارای ۸ گویه است که مهارت‌های تحصیلی مثل مدیریت زمان، نوشتن مقالات، فن یادداشت برداری و... را سنجش می‌کند. سازندگان این ابزار مقدار ضریب پایایی را ۰/۸۱ اعلام کردند. در پژوهش حاضر نیز مقدار ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۴ به دست آمد.

ج. پرسشنامه هدف پیشرفت (AGQ)^۳: این پرسشنامه بر اساس الگوی چهار وجهی الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) ساخته شد و یک مقیاس ۱۲ گویه‌ای است که بر اساس طیف ۷ درجه‌ای لیکرت تنظیم شده و هر سه گویه یک جهت‌گیری را می‌سنجد. در مجموع، شش گویه فرد جهت‌گیری اهداف تسلطی (تسلط-گرایش و تسلط-اجتناب) و شش گویه زوج جهت‌گیری اهداف عملکردی (عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب) را اندازه‌گیری می‌کنند. مقادیر پایایی آلفا برای جهت‌گیری اهداف تسلط-گرایش، تسلط-اجتناب، عملکرد-گرایش، و عملکرد-اجتناب، به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۱، ۰/۸۰ و ۰/۶۹ محاسبه شد.

نتایج

در جدول (۱) یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت دانشجویان ارائه شده است. همانطور که مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار کل اهمال‌کاری دانشجویان به ترتیب ۵۶/۴۴ و ۸/۵۴ است که در این میان، اهمال‌کاری دانشجویان مرد (۵۹/۲۸) بالاتر از دانشجویان زن (۵۳/۷۱) است.

1. Academic Self-Efficacy Scale
2. Chemers, Hu & Garcia
3. achievement goal questionnaire

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت دانشجویان

متغیرها	مؤلفه ها	مرد		زن		کل	
		SD	M	SD	M	SD	M
جهت‌گیری اهداف پیشرفت	هدف تسلط-گرایش	۱۷/۵۸	۴/۳۷	۱۸/۴۹	۳/۱۱	۱۸/۱۰	۳/۷۲
	هدف تسلط-اجتناب	۱۴/۱۹	۴/۲۶	۱۶/۲۹	۴/۵۸	۱۵/۳۹	۴/۵۶
	هدف عملکرد-گرایش	۱۵/۷۴	۵/۱۱	۱۶/۹۶	۴/۱۱	۱۶/۴۲	۴/۵۹
	هدف عملکرد-اجتناب	۱۶/۳۰	۴/۱۹	۱۶/۸۵	۳/۶۷	۱۶/۶۲	۳/۹۰
سرمایه روان‌شناختی	امیدواری	۳۵/۴۳	۸/۵۲	۳۷/۰۴	۶/۳۶	۳۶/۳۵	۷/۳۸
	خوش‌بینی	۲۳/۲۳	۴/۳۴	۲۳/۳۱	۴/۵۷	۲۳/۲۷	۴/۴۷
اهداف پیشرفت	تاب‌آوری	۶۱/۱۹	۱۰/۱۲	۶۲/۱۴	۹/۵۲	۶۱/۷۳	۹/۳۹
	خودکارآمدی	۳۲/۲۷	۸/۲۱	۳۵/۱۷	۷/۵۳	۳۳/۹۲	۷/۹۳
اهمال‌کاری تحصیلی		۵۹/۲۸	۸/۵۰	۵۳/۷۱	۷/۶۹	۵۶/۴۴	۸/۵۴

برای تعیین رابطه بین متغیرهای مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی و اهداف پیشرفت با اهمال‌کاری تحصیلی، در جدول (۲) ماتریس همبستگی این متغیرها ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی، اهداف پیشرفت و اهمال‌کاری تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. امیدواری	۱								
۲. خوش‌بینی	**۰/۲۲	۱							
۳. تاب‌آوری	**۰/۷۴	**۰/۳۱	۱						
۴. خودکارآمدی	**۰/۵۹	۰/۰۶	**۰/۶۱	۱					
۵. هدف تسلط-گرایش	**۰/۳۵	*۰/۱۰	**۰/۲۵	**۰/۲۶	۱				
۶. هدف تسلط-اجتناب	**۰/۲۳	**۰/۱۸	**۰/۱۷	**۰/۲۶	**۰/۲۷	۱			
۷. هدف عملکرد-گرایش	۰/۰۶	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۰۵	*۰/۱۰	**۰/۲۲	۱		
۸. هدف عملکرد-اجتناب	**۰/۲۵	-۰/۰۴	**۰/۱۸	*۰/۱۰	**۰/۱۸	**۰/۲۶	**۰/۳۶	۱	
۹. اهمال‌کاری تحصیلی	**۰/۳۶	*۰/۱۱	**۰/۳۲	**۰/۳۷	**۰/۳۳	*۰/۱۴	**۰/۲۳	**۰/۱۸	۱

**P<۰/۰۱

*P<۰/۰۵

نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد که اهمال‌کاری تحصیلی با چهار مؤلفه سرمایه روان‌شناختی و جهت‌گیری اهداف تسلط-گرایش رابطه منفی و معنی‌دار و با جهت‌گیری اهداف عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب و تسلط-اجتناب رابطه مثبت و معنی‌دار دارد (P<۰/۰۵). به منظور پیش‌بینی و

تبيين واریانس اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت از رگرسیون چندگانه به شیوه گام‌به‌گام استفاده شد (جدول ۳).

جدول ۳. تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام اهمال‌کاری تحصیلی از طریق مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی و اهداف پیشرفت

گام	متغیر پیشین	F	R	R ²	B	β	t
اول	مؤلفه خودکارآمدی	۲۷/۵۷*	۰/۳۷	۰/۱۴	-۰/۴۳	-۰/۳۷	-۵/۲۵*
دوم	مؤلفه خودکارآمدی	۲۱/۷۶*	۰/۴۵	۰/۲۰	-۰/۴۴	-۰/۳۸	-۵/۶۳*
	هدف عملکرد-گرایش				۰/۵۱	۰/۲۵	۳/۷۳*
	مؤلفه خودکارآمدی				-۰/۳۶	-۰/۳۲	-۴/۶۷*
سوم	هدف عملکرد-گرایش	۲۱/۲۷*	۰/۵۲	۰/۲۷	۰/۵۵	۰/۲۸	۴/۲۲*
	هدف تسلط-گرایش				-۰/۵۷	-۰/۲۷	-۴/۰۵*
	مؤلفه خودکارآمدی				-۰/۳۸	-۰/۳۳	-۴/۹۱*
چهارم	هدف عملکرد-گرایش	۱۸/۵۴	۰/۵۵	۰/۳۰	۰/۴۲	۰/۲۱	۳/۰۶*
	هدف تسلط-گرایش				-۰/۶۳	-۰/۳۰	-۴/۴۸*
	هدف عملکرد-اجتناب				۰/۴۶	۰/۱۹	۲/۸۰*
	مؤلفه خودکارآمدی				-۰/۲۴	-۰/۲۱	-۲/۶۸*
پنجم	هدف عملکرد-گرایش	۱۶/۷۱	۰/۵۸	۰/۳۳	۰/۴۰	۰/۲۰	۲/۹۷*
	هدف تسلط-گرایش				-۰/۵۴	-۰/۲۶	-۳/۸۵*
	هدف عملکرد-اجتناب				۰/۵۵	۰/۲۳	۳/۳۳*
	مؤلفه امیدواری				-۰/۲۷	-۰/۲۲	-۲/۶۲*

همانطور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود از بین متغیرهای پیش‌بین (چهار مؤلفه سرمایه روان‌شناختی و چهار جهت‌گیری هدف پیشرفت) که وارد معادله رگرسیونی شدند، پنج مدل معنادار استخراج شد. در گام اول که مؤلفه خودکارآمدی وارد معادله رگرسیونی شد، به‌تنهایی ۱۴ درصد از تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را تبیین کرد. در گام دوم، با اضافه شدن اهداف عملکرد-گرایش، در مجموع ۲۰ درصد از تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی، در گام چهارم، با اضافه شدن اهداف تسلط-گرایش و عملکرد-اجتناب، این مقدار تبیین به ۳۰ درصد رسید و در نهایت، در گام پنجم، با اضافه شدن مؤلفه امیدواری، ۳۳ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی به طور معنادار پیش‌بینی شد ($P < 0/01$).

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه دانشجویان در محیط‌های آموزشی با بسیاری از عادت‌های رفتاری روبه‌رو هستند که مانع پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌شود. از جمله این عادت‌ها تمایل به تعویق انداختن تکالیف و انجام وظایف تحصیلی در واپسین زمان‌های تعیین‌شده است که از این عادت رفتاری به عنوان رفتار اهمال کاری یاد می‌شود. در پژوهش حاضر، چگونگی ارتباط سازه جدید سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن، همچنین انواع چهارگانه جهت‌گیری اهداف پیشرفت با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بررسی و مدل‌های پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس این سازه‌ها تدوین شد. یافته‌های پژوهشی نشان داد که بین جهت‌گیری اهداف تسلط-گرایش با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد. این چنین رابطه منفی بیانگر پیامدهای سازگارانه و مثبتی است که هدف تسلط-گرایش با خود به همراه دارد. دانشجویان دارای جهت‌گیری تسلط علاقه درونی به فعالیت‌های یادگیری دارند و به همین دلیل وقت بیشتری برای یادگیری صرف می‌کنند. این دانشجویان بر این سؤالات تمرکز دارند: «چگونه این مطلب را می‌توانم بفهمم؟»، «چگونه این کار را می‌توانم انجام دهم؟»، و «چگونه بر این درس می‌توانم مسلط باشم؟» (به نقل از الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). نتایج حاضر همسو با نتایج (استیل ۲۰۰۷؛ برزگر و همکاران ۱۳۹۱؛ حاتمی و همکاران ۱۳۹۲؛ و زارع ۱۳۹۳) است. از سوی دیگر، بین اهداف عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب رابطه مثبت و معناداری با اهمال کاری دیده شد. یافته حاضر همسو با نتایج (هاول و بارور ۲۰۰۹؛ جوکار و دلاورپور ۱۳۸۶ و حاتمی و همکاران ۱۳۹۲) است. در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که جهت‌گیری عملکردی دارند، به دنبال اثبات شایستگی خود در جمع‌هایی هستند که به طور بالقوه روحیه رقابت را القاء می‌کنند، و در چنین شرایطی معیارهای عینی آشکارترین و قابل‌دسترس‌ترین ملاک برای ارزشیابی افراد است (مثل نمره‌های درسی).

بنابراین، افراد مذکور با برتر نشان دادن خود در این ملاک‌ها، به دنبال نشان دادن شایستگی خود در مقایسه با دیگران هستند و تمام تلاش و تمرکز آنان در رسیدن به این هدف هدایت می‌شود. البته از سویی احتمال شکست در رقابت با دیگران نیز یک حالت اجتنابی در این افراد به وجود می‌آورد و می‌تواند اهمال کاری آن‌ها را افزایش دهد. این دانشجویان دارای انگیزه و تنظیم بیرونی هستند، آن‌ها تا آخرین لحظه منتظر می‌مانند تا تکلیف را شروع کنند، زیرا آن‌ها در اثر احساس فشار بیرونی تکالیف را انجام می‌دهند. در مقابل دانشجویانی که تنظیم درونی و پذیرش‌شده دارند و دارای جهت‌گیری تسلطی هستند، احساس حمایت می‌کنند و به صورت برنامه‌ریزی‌شده فعالیت‌های خود را شروع می‌کنند و به پایان می‌رسانند. البته برخی پژوهش‌ها نتایجی متفاوت با یافته‌های پژوهش حاضر

دارند؛ به طوری که دانلیس و استاپ‌نیسکی^۱ (۲۰۱۲) در مطالعه خود نشان دادند دانشجویانی که دارای تنظیم و انگیزش کنترل‌شده (عملکرد گرا) بودند در متغیرهای مختلف مربوط به تحصیل، مانند کسب لذت، ملالت، اضطراب، موفقیت ادراکی و نمره‌های درسی تفاوتی با دانشجویان دارای انگیزش خودمختار (تسلط گرا) نداشتند و هر دو گروه عملکردشان سازگارانه بود. در مجموع، با توجه به محیط‌های دانشگاهی ما که تأکید بر نمره بالا و رقابت با سایر دانشجویان وجود دارد و از سویی نظام ارزشیابی حاکم که ملاک مرجع است، کسب نمره ملاک و ارزش تلقی می‌شود. بنابراین، با توجه به خصوصیات محیط‌های دانشگاهی ما، می‌توان انتظار داشت که داشتن جهت‌گیری تسلطی که با انگیزش خودمختار و استقلال همراه است پیش‌بینی‌کننده مثبت تعلل و اهمال‌کاری نباشد، اما مهار شدید دانشجویان از طرف پایگاه‌های اجتماعی، مانند خانواده و استادان و سایر دانشجویان، یک نوع وادادن و بی‌خیال شدن را در دانشجو به وجود آورده و به طور مثبتی تعلل‌ورزی و اهمال‌کاری را به وجود می‌آورد.

مطابق با یافته‌های پژوهش، بین چهار مؤلفه سرمایه روان‌شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان رابطه معنادار و منفی وجود داشت. همچنین در تحلیل رگرسیون گام به گام مشخص شد که مؤلفه خودکارآمدی به تنهایی قادر به تبیین ۱۴ درصد واریانس اهمال‌کاری تحصیلی به شکل معکوس است. از سویی دیگر، مشاهده شد که بین چهار مؤلفه سرمایه روان‌شناختی با جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همسو با پژوهش‌های گذشته (خضریازر^۲ و همکاران، ۲۰۱۰؛ و محبی نورالدین‌وند و همکاران، ۱۳۹۳)، مبنی بر رابطه مثبت و مستقیم خودکارآمدی با هدف‌های تسلطی، می‌توان گفت دانشجویان با سرمایه روان‌شناختی بالا که از باورهای خودکارآمدی قوی برخوردارند، به توانایی‌های خویش برای دستیابی به هدف‌های تحصیلی و کسب تسلط در تکالیف یادگیری اطمینان دارند و تلاش زیادی برای موفقیت در تکالیف چالش‌انگیز صرف می‌کنند. در این رابطه، بندورا (۱۹۹۷) بیان می‌کند که خودکارآمدی در هماهنگی با نظام‌های هدف عمل می‌کند و از طریق افزایش تلاش و پایداری، انگیزش و عملکرد یادگیرندگان را ارتقا می‌دهد. یافته‌های وروگت، اُرت و زیبرگ^۳ (۲۰۰۲) نیز نشان داد که دانشجویان با خودکارآمدی بالا در فعالیت‌های تحصیلی خود، جهت‌گیری هدف تسلطی دارند، تلاش کافی و مؤثری در حل مسائل چالش‌انگیز از خود نشان می‌دهند و در مواجهه با موانع و چالش‌های پیش‌رو پایداری بسیاری دارند. بسیاری از پژوهش‌ها رابطه قوی خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی را نشان داده‌اند، بر اساس این نتایج، خودکارآمدی و اطمینان فرد به توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف یادگیری، به صورت مستقیم و یا با واسطه متغیرهای

1. Daniels & Stupnisky

2. Khezriazar

3. Vrugt, Oort & Zeeberg

دیگر مثل، راهبردهای عمیق یادگیری، فراشناخت، تلاش، پایداری و اهداف پیشرفت از مؤلفه‌های اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی است که توانایی پیش‌بینی معکوس اهمال‌کاری تحصیلی توسط مؤلفه خودکارآمدی تحصیلی در پژوهش حاضر نیز تأیید این مدعاست. دیگر مؤلفه سرمایه روان‌شناختی که ارتباط معکوس ولی قوی و معنادار با اهمال‌کاری تحصیلی داشت و در مدل رگرسیونی اثر معناداری ایجاد کرد، مؤلفه امیدواری بود. این مؤلفه با جهت‌گیری هدف تسلطی نیز رابطه معنادار مثبتی داشت. این یافته با نتایج پژوهش‌های اسنایدر و همکاران، (۲۰۰۲)، پترسون و همکاران (۲۰۰۶) و محبی نورالدین‌وند و همکاران (۱۳۹۳) همسو بود. دانشجویان با سرمایه روان‌شناختی بالا که از ظرفیت امیدواری بالا برخوردارند، توانایی زیادی در تنظیم اهداف تسلطی و افزایش یادگیری دارند، این افراد به منظور دستیابی به هدف‌های خود تلاش زیادی می‌کنند و در صورت مواجهه با موانع، توانایی بالایی در یافتن مسیرهای جایگزین برای رسیدن به اهداف خود خواهند داشت؛ به عبارتی، دارای تفکر رهیاب هستند (نقل از اسنایدر و همکاران، ۲۰۰۲).

داشتن مؤلفه امیدواری، ارتباط نزدیکی با پیشرفت تحصیلی هم دارد (دی و همکاران، ۲۰۱۰؛ ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۰). دانشجویان دارای سطوح بالای امیدواری، بیشتر بر هدف‌های تحصیلی خود متمرکز می‌شوند و از انگیزه بهتری نسبت به هم‌تایان خود برخوردارند. همچنین، این افراد دارای پشتکار و عزم جدی در انجام فعالیت‌ها هستند زیرا معتقدند که تلاش منجر به پیشرفت و رضایت می‌شود. به عبارتی، امید به عنوان یک سازه روان‌شناختی مثبت، انگیزشی را در افراد به وجود می‌آورد که آن‌ها را برای رسیدن به موفقیت تشویق می‌کند و سبب تلاش بیشتر آن‌ها برای دستیابی به پیشرفت می‌شود. بنابراین، دور از انتظار نبود رابطه معنادار و معکوس مؤلفه امیدواری با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان، که در مدل رگرسیونی هم خود را نشان داد.

باز همسو با نظر لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) که سازه سرمایه روان‌شناختی را یک سازه سطح بالاتر در نظر می‌گیرند، اذعان می‌کنیم افرادی که سطوح بالایی از سرمایه روان‌شناختی را دارا هستند، ممکن است به دلیل تعداد و سطح سازه‌های روان‌شناختی که در شناخت، انگیزه و در نهایت رفتار آن‌ها متجلی می‌شود، نسبت به افرادی که تنها امیدواری، خوش‌بینی، تاب‌آوری یا خودکارآمدی را در یک موقعیت معین نشان می‌دهند، عملکرد بهتری داشته باشند و بر این مبنا هرچند دو مؤلفه خوش‌بینی و تاب‌آوری در مدل پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی معنادار نشدند، در هم‌افزایی با دیگر مؤلفه‌ها و بالا بردن سطح سرمایه روان‌شناختی دانشجویان مؤثر بوده‌اند.

به‌رغم بعضی محدودیت‌های پژوهشی مانند محدود بودن جامعه پژوهش حاضر به دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول که روایی بیرونی تحقیق را به مخاطره می‌اندازد و همچنین، استفاده از پرسشنامه جهت گردآوری داده‌ها که خود محدودیت‌هایی در روایی درونی پژوهش دارد،

به طور کلی، یافته‌های این پژوهش تلویحات مهمی در زمینه آموزش و مشاوره دانشجویان دارد. از آنجایی که اهمال‌کاری یک مشکل رایج در بین دانشجویان است، توجه به این متغیر و بررسی رابطه آن با مفاهیم جدید روان‌شناسی مثبت‌نگر همچون سرمایه روان‌شناختی و نظریه انگیزشی جهت‌گیری اهداف پیشرفت‌گامی مناسب برای تبیین بهتر این مشکل است. به طور کلی، یافته‌های این پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی به طور جداگانه و ترکیبی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارند و همان‌گونه که نشان داده شد، با افزایش سرمایه روان‌شناختی دانشجویان می‌توان آن‌ها را به سمت جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا و کسب شایستگی و تسلط در تکالیف یادگیری سوق داد تا از میزان اهمال و تعلل ورزی آن‌ها کاسته شود.

بنابراین، فراهم نمودن بستر و محیط‌های آموزشی دلگرم‌کننده و حمایتی، که روحیه مثبت‌نگری دانشجویان را افزایش دهد، می‌تواند پیامدهای مثبتی برای دانشگاه و دانشجویان به همراه داشته باشد. شایان ذکر است که سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن قابلیت رشدپذیری دارند و رهنمودهای روشن و راهبردهای متعدد و موفق در ادبیات روان‌شناسی مثبت‌نگر برای افزایش امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی وجود دارد که می‌توان با ارائه کارگاه‌ها و سمینارهای آموزشی آن‌ها را آموزش داد. به طور کلی، بر اساس نتایج حاصل از این مطالعه می‌توان گفت که برنامه‌ریزی به منظور افزایش سرمایه روان‌شناختی دانشجویان می‌تواند منجر به الف) افزایش تعهد و تلاش لازم دانشجویان در جهت مشغولیت در تکالیف چالش‌انگیز و کسب موفقیت تحصیلی (خودکارآمدی)؛ ب) شکل‌گیری اسنادهای مثبت در زمینه موفقیت و شکست‌های حال و آینده (امید و خوش‌بینی)؛ و ج) پایداری در راه هدف‌های تحصیلی در صورت لزوم تغییر مسیر رسیدن به این اهداف برای دستیابی به موفقیت (تاب‌آوری) شود. همچنین، با توجه به اینکه از طریق اهداف تسلط‌گرا و عملکردگرا می‌توان اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کرد، برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان اهداف تسلط‌گرا را ارتقا و کاهش اهداف عملکردگرا را به وسیله برنامه‌ریزی‌های آموزشی طراحی کرد. پیشنهاد می‌شود تا پژوهش‌های آینده به مطالعه در زمینه شناسایی سایر متغیرهای شناختی، انگیزشی و رفتاری در حوزه‌های جدید روان‌شناسی مثبت‌نگر و ارتباط آن با اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته و با انجام مداخلات آزمایشی، اثرهای ارتقای سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری دانشجویان به طور دقیق‌تری بررسی شود.

منابع

- ابراهیمی، نسرین؛ صباغیان، زهرا و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۰). بررسی رابطه امید با موفقیت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال ۱۷، شماره ۲، صص ۱-۱۷.
- الیس، آلبرت و ناس، ویلیام جیمز (۱۳۸۲). روان‌شناسی اهمال‌کاری، غلبه بر تعلل ورزیدن. ترجمه: محمدعلی فرجاد. تهران: رشد.
- برزگر، مجید؛ دلاور، علی و احدی، حسن (۱۳۹۱). نقش واسطه‌ای الگوی چهاربخشی هدف‌های پیشرفت و راهبردهای شناختی در رابطه بین نظریه‌های ضمنی هوش و پیشرفت تحصیلی (یک مدل علی). فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال سوم، شماره ۲، صص ۷۱-۸۶.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با هدف‌های پیشرفت. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۳، شماره ۳ و ۴، صص ۸۰-۶۱.
- حاتمی، جواد؛ پژمان‌فرد، مینا و صالح‌نجفی، مهسا (۱۳۹۲). رابطه باورهای هوشی، هدف‌هایی پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، شماره ۲۱، صص ۷۰-۵۷.
- زارع، حسین (۱۳۹۳). مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، سال اول، شماره ۳، صص ۱۸-۹.
- سپهریان، فیروزه (۱۳۹۰). اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی‌کننده آن. مطالعات روان‌شناختی، دوره ۷، شماره ۴. صص ۲۶-۹.

سواری، کریم (۱۳۹۲). رابطه ساده و چندگانه تبهرگرایی و رویکردگرایی با اهمال‌کاری تحصیلی. *دوفصلنامه شناخت اجتماعی*، سال دوم، شماره ۳، صص ۵۱-۴۴.

شیخ‌الاسلامی، راضیه و احمدی، ساره (۱۳۹۰). پیش‌بینی راهبردهای مقابله‌ای تحصیلی بر اساس باورهای خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف دانشجویان دانشگاه شیراز. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، سال هشتم، شماره ۳۱، صص ۱۵-۲۵.

عیسی‌زادگان، علی؛ میکائیلی‌منیع، فرزانه و مروئی‌میلان، فیروز (۱۳۹۳). رابطه بین امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دروه پیش دانشگاهی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، دوره ۳، شماره ۲، صص ۱۳۷-۱۵۲.

محبی‌نورالدین‌وند، محمدحسین، شهینی‌بیلاق، منیجه و شریفی، حسن‌پاشا (۱۳۹۳). رابطه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، سال یازدهم، دوره دوم، شماره ۱۳، صص ۷۹-۶۱.

نصری، صادق؛ ابراهیم‌دماوندی، مجید و عاشوری، اکرم (۱۳۹۳). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های هویت و تعهد. *فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی*، سال سوم، شماره ۴، صص ۱-۱۷.

- Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre service teachers, and its relationship with demographics and individual preference. *Journal of Theory and practice in Education*, 5 (1), 18 – 32.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman Press.
- Bean, J. & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 1, 73-89.
- Braten, I. & Stromso, H. (2004). Epistemological belief and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 374- 388.
- Carver, C. S.; Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Journal of Clinical Psychology Review*, 1-11.
- Chemers, M. M.; Hu, L. & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 55-64.
- Daniels, L. M. & Stupnisky, R. H. (2012). Not that different in theory:

- Discussing the control-value theory of emotions in online learning environments. *Journal of Internet and Higher Education*, 15, 222-226.
- Day, L.; Hanson, K.; Maltby, J.; Proctor, C. & Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 44, 550-553.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Pennsylvania: Psychology Press.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.) *Handbook of competence motivation* (pp.52- 72). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. (2001). A 2*2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Howel, A. & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A meditational analysis. *Journal of Learning and Individual Differences* 19; 151-154.
- Jaradat, A. M. (2004). *Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment*. Philips: University of Marburg.
- Luthans, F.; Youssef, C. & Avolio, B. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Kashdan, T. B.; Pelham, W. E.; Lang, A. R.; Hoza, B.; Jacob, R. G.; Jennings, J. R.; Blumenthal, J. D., & Gnagy, E. M. (2002). Hope and optimism as human strengths in parents of children with externalizing disorders: stress is in the eye of the beholder. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21, 441-468.
- Khezriazar, H.; Lavasani, M. G.; Malahmadi, E. & Amani, J. (2010). The role of self-efficacy task value, and achievement goals in predicting learning approaches and mathematics achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 942-947.
- Kim, K. R. & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Neenan, M. (2008). Tackling Procrastination: An REBT Perspective

- for Coaches. *Journal of Rat-Emo Cognitive-Behavior*, 26, 53-62.
- Nelson, J. (2010). Building a conceptual model of academic effort for traditional first-year college students: *A dissertation submitted to the School of behavioral and Applied Sciences in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Higher Education at the Azusa Pacific University*.
- Nonis, S. A. & Wright, D. (2004). Moderating effects of achievement striving and situational optimism on the relationship between ability and performance outcomes of college students. *Research in Higher Education*, 44, 327-346.
- Norman, S. M.; Avey, J. B.; Nimmicht, J. L. & Pigeon, N. G. (2010). The interactive effects of psychological capital and organizational identity on employee organizational citizenship and deviance behavior. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 17(4), 380-391.
- Peterson, S. J.; Gerhardt, M. W. & Rode, J. C. (2006). Hope, learning goals, and task performance. *Journal of Personality and Individual Differences*, 40, 1099-1109.
- Pritchard, M. D. & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to intrinsic motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Sakiz, G. (2011). Mastery and performance approach goal orientations in relations to academic self-efficacy beliefs and academic help seeking behaviors of college students in Turkey. *Journal of Educational Research*, 2(1), 771-778.
- Scheier, M. F.; Carver, C. S. & Bridges, M. W. (2001). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the life orientation test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Schouwenburg, H. (2005). On counseling the procrastinator in academic setting. Presented at the *Fedora psyches conference*.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *Journal of American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sirois F. M. (2007). "I'll look after my health, later": A replication and extension of the procrastination- health model with communi-

- ty- dwelling adults. *Journal of Personality and Individual Differences*, 43, 15-26.
- Siu, O. L.; Bakker, A. B. & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationship with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Study*, 15, 979-994.
- Snyder, C. R.; Harris, C.; Anderson, J. R.; Holleran, S. A.; Irving, L. M.; Sigmon, S. T.; Yoshinobu, L.; Gibb, J.; Langelle, C. & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.
- Snyder, C. R.; Shorey, H. S.; Cheavens, J.; Pulvers, K. M.; Adams, V. H. & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94, 820-826.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Journal of Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Usher, E. I. & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463.
- Wagnild, G. M. & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Vrugt, A.; Oort, F. J. & Zeeberg, C. (2002). Goal orientations, perceived self-efficacy and study results amongst beginners and advanced students. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 385-397.
- Zautra, A. J.; Hall, J. S. & Murray, K. E. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. In: Reich, J. W.; Zautra, A. J. & Hall, J. S. *Handbook of adult resilience*. The Guilford Press, New York, London.
- Zimmerman, B. J. (2001). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.