

رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید براساس اهمال کاری تحصیلی و انگیزش تحصیلی

Hope-centered Career Development based on Academic
Procrastination and Academic Motivation

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۰۳/۱۶، تاریخ دریافت نسخه نهایی: ۹۷/۰۸/۲۷، تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۰۱/۲۵

S.Abdizarrin., (Ph.D)., S.Sharifayana.,
(M.A)., & M.Akbarzadeh (Ph.D)

Abstract

The aim of this study was to investigate hope-centered career development based on academic procrastination and academic motivation. The research was the correlation study. For this, 231 female students in the University of Isfahan by cluster sampling selected. Hope-Centered Career Inventory (HCCI) and Questionnaires of Academic procrastination and Academic Motivation completed by samples. Results of Pearson correlation showed that between components of academic motivation and hope-centered career development were a positive significant correlation, and between components of academic procrastination and hope-centered career development was a negative significant correlation. Regression analysis was used to predict the hope-centered career development by academic motivation and academic procrastination has been approved. Results showed that hope-centered career development could be predicted by academic motivation and academic procrastination. Conclusion of this study emphasizes to the role of academic motivation and academic procrastination on career development of the students.

Keywords: Hope-Centered Career Development, Academic Procrastination, Academic Motivation

سهراب عبدی زرین^۱، سعیده شریفیانا^۲ و مهدی اکبرزاده^۳

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید بر اساس اهمال کاری تحصیلی و انگیزش تحصیلی بود. روش تحقیق از نوع همبستگی بود که نمونه آماری شامل ۲۳۱ نفر از دانشجویان دختر دانشگاه اصفهان بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید (HCCI)، پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی و پرسشنامه انگیزش تحصیلی بود. یافته‌ها نشان داد با توجه به ضریب همبستگی پیرسون رابطه معنادار بین رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید با مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی و مؤلفه‌های اهمال کاری تحصیلی وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که پیش‌بینی رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید از طریق انگیزش تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه‌های هر دو مورد تأیید بود. می‌توان نتیجه‌گیری کرد انگیزش تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی نقش مهمی در رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان دارا هستند.

کلیدواژه‌ها: رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید، اهمال کاری تحصیلی، انگیزش تحصیلی

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه قم، قم، ایران.

elmzarrin5@gmail.com

۲. کارشناسی ارشد مشاوره شغلی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد نیشابور، نیشابور، ایران.

مقدمه

واژه "امید" در روانشناسی برای اولین بار توسط میننجر^۲ (۱۹۵۹؛ به نقل از اشنایدر^۳، ۲۰۰۲) به عنوان نقطه قوت در درمانجویان مطرح شد. همچنین واژه امید به دو معنی امنیت و توکل، و آرزو یا اعتقادی که امکان دستیابی به آن وجود دارد تعریف شده است. امید یک حالت انگیزشی مثبت و موفقیت آمیز است که ناشی از تعامل فرد با محیط می باشد (اشنایدر، ۲۰۰۰). امید یک فرایند شناختی است که افراد به وسیله آن فعالانه اهداف خود را دنبال می کنند و موانع رسیدن به آن را رفع می کنند. امید فرایندی است که دارای سه مؤلفه می باشد که در طی آن افراد اهداف خود را تعیین می کنند، راهکارهایی برای رسیدن به اهداف می سازند و انگیزه لازم برای به اجرا درآوردن این راهکارها را ایجاد کرده و در طول مسیر حفظ می کنند (اشنایدر، ۲۰۰۲). اشنایدر (۲۰۰۷) امید را سازه ای روانشناختی می داند که افراد برای درک بهتر نتایج اعمال خود و رسیدن به پیامدهای مطلوب و پرهیز از پیامدهای نامطلوب از آن بهره می برند. گروپمن^۴ (۲۰۰۵) عقیده دارد که امید با چشمان باز به ما جرأت می دهد که با شرایط خود مواجه شده و ظرفیت غلبه بر آنها را داشته باشیم.

امید در مرکز یک مدل رشد مسیر شغلی^۵ قرار گرفته است که شامل انعکاس خود^۶ (خود و شرایط)، شفافیت خود^۷ (شفاف سازی نقش های زندگی)، چشم انداز نسبت به آینده^۸ (تجسم آینده ممکن و تشخیص آینده مطلوب)، تعیین هدف و برنامه ریزی کردن^۹ (اهداف کوتاه مدت و بلندمدت)، اجرا و انطباق پذیری^{۱۰} (نظارت و ارزیابی، انعطاف پذیری شخصی) می باشد. بدون امید افراد انگیزه شرکت در فعالیت های برنامه ریزی شده برای انتخاب شغل و یا مدیریت آن شغل را ندارند. رشد مسیر شغلی توسط عوامل خارجی صورت می گیرد که یکی از این عوامل، محیط است که می تواند فرصت های شغلی را تحت تأثیر قرار دهد و امید می تواند به افراد در به چالش کشیدن تجارب مسیر شغلی خود کمک کند (نیلز، آماندسون و ناولت^{۱۱}، ۲۰۱۱؛ نیلز، یون، بالین^۱

-
1. Hope
 2. Meninjer
 3. Snyder
 4. Groopman
 5. Career Development Model
 6. Self-Reflection
 7. Self-Clarity
 8. Visioning
 9. Goal-Setting & Planning
 10. Implementing & Adapting
 11. Niles, Amundson & Neault

بالین^۱ و آماندسون، ۲۰۱۰). این زمانی ممکن است که گرانباری شغلی کمتر از حد مطلوب باشد و افراد قادر به سازگاری با شرایط در حال تغییر باشند. افراد امیدوار می‌توانند با وقایع پر تنش زندگی کرده و با مشکلات زندگی به خوبی کنار آیند (نقل از اشناپدر، ۲۰۰۷).

برنامه‌های یادگیری مبتنی بر کار و مداخله توسعه مسیر شغلی با تقویت توانایی‌های بالقوه افراد برای ترویج پیشرفت تحصیلی خواهد بود. بدون امید افراد انگیزه شرکت در فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده برای انتخاب شغل و یا مدیریت آن شغل را ندارند. یادگیری مبتنی بر کار و برنامه‌ریزی مسیر شغلی ممکن است انگیزه پیشرفت را بالا ببرد. مداخلات توسعه مسیر شغلی به‌عنوان یک ابزار بالقوه برای ارتقای انگیزه در مدرسه شناسایی شده است (لاپان^۲، ۲۰۰۴). در پژوهشی روابط مثبت بین امید و موفقیت دانش‌آموزان نشان داده شده است. دانش‌آموزانی که امید بالا داشتند برای رسیدن به اهداف مربوط به مدرسه تلاش بیشتری می‌کردند. در دانشگاه دانشجویانی که نمرات بالاتری در سطوح مختلف امید به دست آوردند به احتمال زیاد به دوره کارشناسی ارشد راه پیدا می‌کنند (کاوینگتون^۳، ۲۰۰۰).

مطالعات نشان داده که رضایت از رشته تحصیلی و امید به آینده شغلی در دانشجویان به‌عنوان شاخص‌های سلامت روانی محسوب می‌شود و دانشجویانی که از رشته خود راضی بوده و امید به آینده شغلی دارند، سطح پایینی از اضطراب را تجربه کرده بودند. همچنین دانشجویان ناراضی از رشته تحصیلی خود نسبت به دانشجویانی که از رشته تحصیلی خود راضی بودند و نیز دانشجویانی که امید به آینده شغلی ضعیفی داشتند نسبت به آنها که امید به آینده شغلی بالایی داشتند، میزان اضطراب بالاتری را تجربه کرده بودند (زاده باقری، وزیری و گلستانی، ۱۳۸۹). چانگ^۴ (۲۰۰۳) نشان داد که سطح امیدواری در دانشجویان رابطه منفی با افکار پوچ، انتقاد از خود و برداشت‌های اجتماعی دارد. امید یک ویژگی به خصوص است که می‌تواند به‌عنوان یک عامل انگیزشی برای کمک به شروع، پشتکار، موفقیت و حفظ عمل در جهت رسیدن به اهداف و نیز برای رسیدن به شادی مورد استفاده قرار بگیرد (پترسون^۵، ۲۰۰۰).

رابطه بین امید و خوش بینی^۶ و خودکارآمدی^۷ توسط اشناپدر (۲۰۰۲) بررسی شده است. خوش بینی انتظار عمومی این است که همه چیز خوب اتفاق بیفتد. خوش بینی و امید با

1. Yoon, Balin
2. Lapan
3. Kavingtoon
4. Chang
5. Peterson
6. Optimism
7. Self-efficacy

انتظارات مثبت همراه هستند. انتظارات مثبت در ارتباط با امید به طور خاص بر روی درک فرد از توانایی هایش در جهت دستیابی به هدف متمرکز است. خوش بینی یک انتظار کلی تر از وقایع مثبت است. خودکارآمدی نیز درک توانایی‌های خود یا تعیین کردن سطح عملکرد خود است که تحت تأثیر رویدادهای زندگی قرار دارد (بندورا^۱، ۲۰۰۰). تحقیقات امید را از خودکارآمدی و خوش بینی جدا کرده است اما وجه اشتراک آنها در این است که بر روی انگیزش برای دستیابی به هدف تاکید می‌کنند (گیون^۲، ۲۰۱۳).

نظریه خودمختاری بیان می‌کند عملکرد تحصیلی فراگیران می‌تواند براساس انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و یا بی‌انگیزگی باشد. انگیزش درونی یعنی اینکه شخص عملی را به خاطر کسب رضایت و لذت درونی انجام دهد و تنها خود عمل مهم است. انگیزش بیرونی مربوط به زمانی است که فعالیت به منظور دستیابی به برخی پیامدهای مجزا از آن انجام می‌گیرد که با انگیزش درونی در تضاد است (رایان و دسی، ۲۰۰۰). بی‌انگیزگی را رفتار فردی فاقد تعهد و احساس علیت شخصی دانسته‌اند (دسی و رایان، ۲۰۰۲).

انگیزش فردی می‌تواند از طریق اعتقاداتی که توسط خود فرد درونی شده افزایش یابد. این اعتقادات مربوط به موفقیت‌های آموزشی، امید به آینده و پشتیبانی از انگیزه افراد با استفاده از منابع حمایتی صورت می‌گیرد (زیممر-گمبک و مارتیمر^۳، ۲۰۰۶). انگیزش تحصیلی^۴ در محیط‌های آموزشی به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت مربوط است اطلاق می‌شود (پینتریچ^۵، ۲۰۰۴). دسی و رایان^۶ (۲۰۰۲) انگیزش تحصیلی را تمایل به درگیر شدن یادگیرنده در فعالیت یادگیری و تلاش مستمر در به پایان رساندن آن فعالیت می‌دانند. افراد نه تنها از نظر میزان انگیزش بلکه از نظر جهت و نوع انگیزش نیز تفاوت دارند.

به طور کلی، نظریه‌های انگیزشی پذیرفته‌اند که بین انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی فراگیران رابطه مثبت وجود دارد. برای مثال، مارش و هو^۷ (۲۰۰۴)، لایوگن، والراند و میکولون^۸ (۲۰۰۷)، کوکلی و پاتل^۹ (۲۰۰۷)، آریپاتامانیل و فریمن^{۱۰} (۲۰۰۸) به رابطه نیرومند

-
1. Bandura
 2. Guion
 3. Zimmer-Gembeck & Mortimer
 4. Academic Motivation
 5. Pintrich
 6. Deci & Ryan
 7. Marsh & Hoo
 8. Lavigne, Vallerand & Miquelon
 9. Cokley & Patel
 10. Areepattamannil & Frreman

بین انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی اشاره نموده اند. از طرفی، دیگر و فیشر^۱ (۲۰۰۸) در تحقیقاتی نشان داده‌اند که انگیزش تحصیلی از دوره ابتدایی تا دبیرستان و سپس در دانشگاه کاهش می‌یابد. همچنین انگیزش تحصیلی و عوامل مؤثر در آن با توجه به عوامل فرهنگی و اجتماعی جوامع متفاوت است (آریپاتامانیل و فریمن، ۲۰۰۸).

حسین و سلطان^۲ (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند که مشکلات زیادی مرتبط با عملکرد تحصیلی ضعیف می‌باشد و از جمله این مشکلات اهمال کاری تحصیلی^۳ بوده است که از آن به‌عنوان یک عادت بد و یک مشکل رفتاری یاد شده که بسیاری از بزرگسالان در کارهای منظم روزانه خود آن را تجربه می‌کنند (چیس^۴، ۲۰۰۳) بویژه در تکالیفی که بایستی در مدت معینی انجام شوند (آوین و هاراتی^۵، ۲۰۰۵). به همین ترتیب تکالیف درسی به شدت به اهمال کاری در آغاز یا تکمیل یک تکلیف به نحو مطلوب در محدوده زمانی مورد انتظار وابسته است (فراری، اوکالاگان و نیوبگین^۶، ۲۰۰۵).

میرزایی، غرابی و بیرشک (۱۳۹۲) بر چهار مولفه اصلی در تعریف اهمال کاری تاکید نمودند: الف) مجموعه‌ای از رفتارهای تغلیر گرایانه، ب) منجر به بروز رفتاری پایین تر از سطح متوسط می‌شود، پ) از آنجایی که انجام تکلیف مورد نظر برای فرد بسیار اهمیت دارد، ت) تاخیر در انجام آن تکلیف آشفتگی هیجانی به‌بار می‌آورد. به نظر می‌رسد ناراحتی درون ذهنی دانشجویان که به‌گونه معمول با اضطراب همراه است ناشی از اهمال کاری تحصیلی شان است (هایکوک، مک کارتی و اسکای^۷، ۱۹۹۸). اگرچه به‌طور واضح در طبقه بندی DSM-IV-TR مشخص نشده است اما اهمال کاری مزمن را می‌توان یک اختلال شخصیتی نامید که سطوح بسیار بالای صفت اهمال کاری و مسئولیت پذیری بسیار پایین را شامل می‌شود (شونبرگ^۸، ۲۰۰۵).

اهمال کاری در برخی متون (نقل از استیل^۹، ۲۰۰۵) یک تأخیر آگاهانه تعریف شده و این اعتقاد وجود داشته که اهمال کاری یک انتخاب خردمندانه است. اهمال کاری را به تعویق انداختن عملی تعریف کرده‌اند که شخص باید آن را انجام دهد (رورباگ^{۱۰}، ۲۰۰۶). برخی از پژوهشگران

1. Dekker & Fisher
2. Hussain & Sultan
3. Procrastination
4. Chase
5. Ovine & Haratei
6. Ferrari, O'callaghan & Newbegin
7. Haycock, McCarthy & Sky
8. Schonberg
9. Steel
10. Rorbagh

(نینان^۱، ۲۰۰۸) بین اهمال کاری و تنبلی تمایز قایل شده و ذکر می کنند که فرد تنبلی نسبت به انجام دادن کار بی میل است درحالیکه فرد اهمال کار اغلب با مشغول نگهداشتن خود از انجام تکلیفی اجتناب می ورزد که اولویت دارد.

جدیدی، محمد خانی و زاهدی تجربی (۲۰۱۱) در پژوهشی در دانشگاه تبریز نشان دادند که ۷۰٪ دانشجویان دچار سطوحی از اهمال کاری تحصیلی بودند. مطالعه اوزر، دمیر^۲ و فراری (۲۰۰۹) نشان داد که اهمال کاری در حدود ۴۰٪ تا ۹۵٪ محیط های آموزشی را در بر می گیرد. مطالعه گوود^۳ (۲۰۰۸) نشان داد که ۷۰٪ دانشجویان و ۲۰٪ عموم مردم دارای تمایلات اهمال کاری هستند. فراری، اوکالاگان و نیوبگین (۲۰۰۵) نشان دادند که اهمال کاری تحصیلی یک پدیده عمومی است که ۷۰٪ دانشجویان دانشگاه ها با آن مواجه هستند. ابرین^۴ (۲۰۰۲) نشان داد که بین ۸۰٪ تا ۹۵٪ دانشجویان بنوعی با اهمال کاری تحصیلی درگیرند و ۵۰٪ آنان همواره در انجام تکالیف درسی اهمال کارند. به زعم فراری و بک^۵ (۱۹۹۸) بیش از ۷۰٪ دانشجویان بویژه در نوشتن تکالیف اهمال کاری تحصیلی دارند.

با توجه به مطالب مطرح شده که نشان از شیوع بالای اهمال کاری تحصیلی بود و از طرفی به نقش مهم انگیزش تحصیلی در موفقیت تحصیلی فراگیران اشاره شد، هدف تحقیق حاضر بررسی نقش انگیزش تحصیلی در رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید است، همینطور بررسی نقش اهمال کاری تحصیلی در رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید است که آیا انگیزش تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید نقش دارند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل ۷۳۳۴ دانشجوی دختر دانشگاه اصفهان بودند که با توجه به فرمول نمونه گیری (بلاند^۶، ۲۰۰۰) تعداد نمونه ۱۵۵ نفر بدست آمد که نمونه ای بیشتر جهت پیشگیری از افت آزمودنیها از آن تعداد برابر ۲۳۱ نفر انتخاب شد. نمونه گیری به صورت خوشه ای انجام شد به طوری که از دانشکده های علوم انسانی و علوم تربیتی افرادی که حاضر به همکاری و پاسخگویی به پرسشنامه های مذکور بودند انتخاب شدند. اصل داوطلبانه بودن در اجرای پرسشنامه ها اجرا شد بطوری که اجباری در تکمیل پرسشنامه ها نبود.

1. Newnan
2. Ozer & Demier
3. Goode
4. O'Brien
5. Beck
6. Bland

همینطور اصل محرمانه بودن اطلاعات رعایت شد چراکه اطلاعات جمع‌آوری شده فقط در راستای اهداف پژوهش حاضر استفاده شد.

پرسشنامه‌ها

الف- پرسشنامه رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید^۱(HCCI): این پرسشنامه توسط آماندسون، نیلز، یون، اسمیت، هایوین و میلز^۲(۲۰۱۳) تهیه شده است که نمره گذاری آن براساس طیف ۴ درجه‌ای لیکرت (کاملاً نادرست=۱، تقریباً نادرست=۲، تقریباً درست=۳، کاملاً درست=۴) می‌باشد. این پرسشنامه شامل ۲۸ گویه و ۷ بعد (امید، انعکاس خود، شفاف خود، چشم انداز نسبت به آینده، هدف گذاری و برنامه‌ریزی، اجرا و سازگاری) است. نمرات این پرسشنامه نشان‌دهنده صلاحیت‌های مسیر شغلی مبتنی بر امید است. روایی همگرا همبستگی قوی بین مولفه‌های HCCI نشان داده است. نیلز، یون، بالین و آماندسون (۲۰۱۰) ضریب آلفای ۰/۹۲ را برای کل مقیاس و ضریب آلفای ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ را برای هر یک از مقیاس‌ها گزارش کرده‌اند. نمره کل امید در این پرسشنامه همبستگی مثبت ۰/۸۲ با پرسشنامه خود ارزیابی انسانی (یاو^۳، ۲۰۰۹) و همبستگی مثبت ۰/۴۹ با مقیاس هویت شغلی (هالند، دیاگر و پاور^۴، ۱۹۸۰) نشان داد. در پژوهش حاضر، جهت سنجش روایی از روایی صوری یا همان روایی مصححان استفاده شد که از افراد متخصص در حوزه مشاوره مسیر شغلی نظر خواهی شد که مورد تایید قرار گرفت، همینطور جهت سنجش پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن برای کل پرسشنامه ۰/۷۹ بود.

ب: پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی نسخه دانشجو^۵: به منظور سنجش اهمال کاری تحصیلی در این پژوهش از پرسشنامه ۲۷ گویه‌ای سولومون و راثبلوم^۶(۱۹۸۴) استفاده شده است. این مقیاس اهمال کاری را در سه حیطه آماده شدن برای امتحانات (سوالات ۱ تا ۶)، آماده کردن تکالیف درسی (سوالات ۹ تا ۱۷) و آماده کردن مقالات پایان نیم سال تحصیلی (سوالات ۲۰ تا ۲۵) را مورد بررسی قرار می‌دهد. همچنین سوالات (۷-۱۸-۲۶) احساس و عاطفه افراد را در مورد اهمال کاری و سوالات (۸-۱۹-۲۷) تمایل آنها را برای تغییر عادت اهمال کاری نشان می‌دهد. پاسخ سوالات پرسشنامه در مقیاس لیکرت از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۵) می‌باشد در این مقیاس سوالات (۲-)

1. Hope- Centered Career Inventory
2. Yoon, Smith, Hyoyeon & Mills
3. Yao
4. Holland, Diager & Power
5. Procrastination Assessment Scale-student
6. Solomon & Rathblum

۴-۶-۱۱-۱۳-۱۵-۱۶-۲۱-۲۳-۲۵) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. با توجه به اینکه مولفه‌های احساس و عاطفه و تمایل آنها برای تغییر اهمال‌کاری، میزان اهمال‌کاری فرد را مشخص نمی‌کند، روایی پرسشنامه با حذف این دو مولفه ۸۷٪ بوده است و نیز ضریب پایایی آلفای کرونباخ این پرسشنامه با حذف دو مولفه ۸۱٪ بدست آمد (انصار، ۱۳۹۱؛ نقل از نوری و نیلفروشان، ۱۳۹۵). جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) روایی این پرسشنامه را بررسی نمودند که نتایج تحلیل عاملی موید روایی سازه این مقیاس بوده است. مقدار ضریب KMO توسط این پژوهشگران ۰/۸۸ و ضریب کرویت بارتلت برابر با ۲۱۵۸/۳۸ و در سطح ($p < ۰/۰۰۱$) بوده است. در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ پرسشنامه ۸۲٪ بدست آمد.

ج- پرسشنامه انگیزش تحصیلی^۱: این پرسشنامه توسط والرند، پلتیر، بلیس، بریر، سنکال و والیرز^۲ (۱۹۹۳) تهیه شده است که توسط باقری (۱۳۷۹) در تهران هنجاریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۷ سؤال و ۷ خرده مقیاس (انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش درونی برای تجربه تحریک، انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده، انگیزش بیرونی برای تنظیم تزیقی، انگیزش بیرونی برای تنظیم بیرونی و بی انگیزگی) می‌باشد. نمره گذاری آن براساس یک مقیاس هفت درجه ای (کاملاً مخالفم=۱، نسبتاً مخالفم=۲، مخالفم=۳، نظری ندارم=۴، موافقم=۵، نسبتاً موافقم=۶، کاملاً موافقم=۷) می‌باشد. در پژوهش حاضر میزان آلفای بدست آمده جهت پایایی پرسشنامه ۷۸٪ بوده است.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش با توجه به نمرات رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید، انگیزش تحصیلی با ۷ خرده مقیاس آن و اهمال‌کاری با ۵ خرده مقیاس آن در جداول ۱ تا ۶ ارائه شده است. نمرات میانگین، انحراف استاندارد مقادیر در متغیرهای امید، انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش درونی برای تجربه تحریک، انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده، انگیزش بیرونی برای تنظیم تزیقی، انگیزش بیرونی برای تنظیم بیرونی و بی انگیزگی) و اهمال‌کاری (آماده شدن برای امتحانات، آماده کردن تکالیف درسی، آماده کردن مقالات پایان نیم سال تحصیلی، احساس و عاطفه افراد درمورد اهمال‌کاری و تمایل آنها را برای تغییر عادت اهمال‌کاریشان) در جدول ۱ ارائه شده است.

1. Academic Motivation Questionnaire

2. Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal & Vallières

فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی/ دوره ۱۱، شماره ۴۰/ پاییز ۱۳۹۸

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف استاندارد
امید	۱۰.۳	۰.۳۲
آماده شدن برای امتحانات	۷۷.۲	۰.۶۹
آماده کردن تکالیف درسی	۵۹.۲	۰.۶۴
آماده کردن مقالات پایان نیمسال تحصیلی	۶۹.۲	۰.۷۲
احساس و عاطفه افراد برای اهمال کاری	۸۹.۳	۰.۸۹
تمایل برای تغییر عادت اهمال کاری	۰۳.۴	۰.۸۹
انگیزش درونی برای فهمیدن	۶۸.۵	۰.۹۲
انگیزش درونی برای انجام کار	۶۴.۴	۰.۷۱
انگیزش درونی برای تجربه تحریک	۵۵.۴	۰.۹۳
انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی	۶۸.۵	۰.۳۱
انگیزش بیرونی برای تنظیم تزیقی	۹۵.۴	۰.۲۱
انگیزش بیرونی برای تنظیم بیرونی	۱۵.۵	۱۲.۱
بی انگیزی	۹۳.۴	۰.۷۵

چنانچه در جدول ۱ ملاحظه می‌شود میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش شامل امید، ۵ مولفه اهمال کاری تحصیلی و ۷ مولفه انگیزش تحصیلی نشان داده شده است. در ادامه جداول ۲ و ۳ نتایج ضریب همبستگی پیرسون و میزان معناداری امید با مولفه‌های انگیزش تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۲: نتایج ضریب همبستگی بین متغیر امید و مولفه‌های انگیزش تحصیلی

۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	-
							۱	۱ امید
						۱	۰.۳۰**	۲ انگیزش درونی برای فهمیدن
					۱	۰.۲۶**	۰.۲۹**	۳ انگیزش درونی برای انجام کار
				۱	۰.۴۲**	۰.۴۵**	۰.۲۳**	۴ انگیزش درونی برای تجربه تحریک
			۱	۰.۳۸**	۰.۲۲**	۰.۶۷**	۰.۳۰**	۵ انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده
		۱	۰.۴۴**	۰.۴۸**	۰.۵۲**	۰.۵۹**	۰.۳۳**	۶ انگیزش بیرونی

۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	-
								برای تنظیم تزریقی
	۱	۰/۵۶**	۰/۵۲**	۰/۳۲**	۰/۳۷**	۰/۵۶**	۰/۱۸**	۷ انگیزش بیرونی برای تنظیم بیرونی
۱	-۰/۳۹**	-۰/۵۶**	-۰/۴۰**	-۰/۴۸**	-۰/۳۸**	-۰/۶۴**	-۰/۱۴۷*	۸ بی انگیزگی

**p<۰/۰۱ *p<۰/۰۵

همانطور که در جدول ۲ نشان داده شده است همبستگی معناداری بین امید و مولفه‌های انگیزش درونی برای فهمیدن ($r = ۰/۳۰۳$, $p < ۰/۰۱$)، انگیزش درونی برای انجام کار ($r = ۰/۲۸۸$)، انگیزش درونی برای تجربه تحریک ($r = ۰/۲۲۶$, $p < ۰/۰۱$)، انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده ($r = ۰/۳۰۳$, $p < ۰/۰۱$)، انگیزش بیرونی برای تنظیم تزریقی ($r = ۰/۳۳۲$)، انگیزش بیرونی برای تنظیم بیرونی ($r = ۰/۱۸۴$, $p < ۰/۰۱$) و بی انگیزگی ($r = -۰/۱۴۷$, $p < ۰/۰۵$) از مولفه‌های انگیزش تحصیلی وجود دارد. با توجه به مثبت بودن میزان ضریب همبستگی بین متغیر امید و تمام مولفه‌های انگیزش تحصیلی (جز بی انگیزگی) می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش هر یک از مولفه‌های انگیزش تحصیلی، رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید نیز افزایش می‌یابد.

جدول ۳: نتایج ضریب همبستگی بین متغیر امید و مولفه‌های اهمال‌کاری

۶	۵	۴	۳	۲	۱	-
					۱	۱. امید
				۱	۰/۳۱**	۲. آماده شدن برای امتحانات
			۱	۰/۶۹**	-۰/۳۷**	۳. آماده کردن تکالیف درسی
		۱	۰/۷۲**	۰/۶۲**	۰-/۳۵**	۴. آماده کردن مقالات پایان نیمسال تحصیلی
	۱	-۰/۰۹	-۰/۲۷**	-۰/۱۰	۰/۱۲	۵. عاطفه افراد
۱	۰/۵۵**	۰/۱	۰/۰۴	۰/۱۵*	-۰/۰۵	۶. تمایل برای تغییر عادت اهمال

**معناداری در سطح ۰/۰۱

چنانچه در جدول ۳ نشان داده شده است همبستگی معناداری بین متغیر امید و مولفه‌های آماده شدن برای امتحانات ($r = -0/31$, $p < 0/01$)، آماده کردن تکالیف درسی امتحانات ($r = -0/373$) و آماده کردن مقالات پایان نیم سال تحصیلی ($r = -0/354$, $p < 0/01$) از متغیر اهمال کاری وجود دارد. با توجه به منفی بودن میزان ضریب همبستگی بین متغیر امید و مولفه‌های آماده شدن برای امتحانات، آماده کردن تکالیف درسی امتحانات و آماده کردن مقالات پایان نیم سال تحصیلی از متغیر اهمال کاری می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش هر یک از این مولفه‌های اهمال کاری، رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید کاهش معناداری خواهد یافت.

در جدول ۴ همبستگی کانونی بین متغیرهای انگیزش تحصیلی و امید و همچنین بین متغیرهای اهمال کاری تحصیلی و امید ارائه شده است.

جدول ۴: تحلیل رگرسیون گام به گام (همبستگی چندگانه)

معناداری	خطای استاندارد	مجذور همبستگی	همبستگی چندگانه	-
$p < 0/01$	0/304	0/15	0/39	امید و انگیزش تحصیلی
$p < 0/01$	0/305	0/15	0/39	امید و اهمال کاری

مطابق با جدول ۴ همبستگی بین متغیر انگیزش تحصیلی و مولفه‌های آن و متغیر امید برابر با $R = 0/39$ بدست آمد و مجذور آن نشان می‌دهد که 0/15 واریانس امید مربوط به واریانس در انگیزش تحصیلی و مولفه‌های آن است ($p < 0/01$). همچنین مطابق با جدول ۴ همبستگی بین متغیر اهمال کاری و مولفه‌های آن و متغیر امید برابر با $R = 0/39$ محاسبه گردیده است و مجذور آن نشان می‌دهد که 0/15 واریانس امید مربوط به واریانس در اهمال کاری و مولفه‌های آن است ($p < 0/01$). در ادامه به ترتیب نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای متغیر انگیزش تحصیلی و متغیر اهمال کاری ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه گام به گام برای پیش‌بینی امید براساس مولفه‌های انگیزش تحصیلی

معناداری	آماره آزمون F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع تغییرات
0/000	14/33	1/32	3	3/98	رگرسیون
		0/09	277	21/04	باقیمانده
			230	25/03	کل

چنانچه در جدول ۵ نشان داده شده است، نتایج تحلیل رگرسیون انجام شده برای پیش‌بینی امید از طریق متغیر انگیزش تحصیلی و مولفه‌های آن مورد تأیید قرار گرفته است ($F=14/336$ ، $p<0/01$).

جدول ۶: ضرایب خام و استاندارد در تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی امید براساس مولفه‌های انگیزش تحصیلی

سطح معناداری	آماره t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیر استاندارد		-
			انحراف استاندارد	B	
۰/۰۰۰	۱۷/۱۰		۰/۱۳	۲/۲۶	مقدار ثابت
۰/۰۳	۲/۱۳	۰/۱۶	۰/۰۲	۰/۰۵	انگیزش بیرونی برای تنظیم تزریقی
۰/۰۰۴	۲/۸۷	۰/۱۹	۰/۰۲	۰/۰۶	انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده
۰/۰۲	۲/۲۳	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۰۴	انگیزش درونی برای انجام کار

در جدول ۶ ضرایب خام و استاندارد تحلیل رگرسیون مشاهده می‌شود، در این جدول نشان داده شده است که اگر تمام متغیرها همزمان کنترل و وارد معادله گردند از مجموع مولفه‌های متغیر انگیزش تحصیلی مولفه‌های انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده، انگیزش بیرونی برای تنظیم تزریقی وارد معادله شده‌اند و سایر مولفه‌ها (انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای تجربه تحریک، انگیزش بیرونی برای تنظیم بیرونی و بی انگیزگی) از معادله حذف شده‌اند.

جدول ۷: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه گام به گام برای پیش‌بینی امید براساس مولفه‌های اهمال‌کاری

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	معناداری
رگرسیون	۳/۸۵	۲	۱/۹۲	۲۰/۷۴	۰/۰۰۰
باقیمانده	۲۱/۱۸	۲۲۸	۰/۰۹		
کل	۲۵/۰۳	۲۳۰			

چنانچه در جدول ۷ نشان داده شده است، نتایج تحلیل رگرسیون انجام شده برای پیش‌بینی امید از طریق متغیر اهمال‌کاری و مولفه‌های آن مورد تأیید قرار گرفته است ($F=20/742$ ، $p<0/01$).

جدول ۸: ضرایب خام و استاندارد در تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی امید براساس مولفه‌های اهمال کاری

سطح معنی‌داری	آماره آزمون t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیر استاندارد		-
			انحراف استاندارد	B	
۰/۰۰۰	۴۲/۱۱		۰/۰۸	۳/۶۵	مقدار ثابت
۰/۰۰۶	-۲/۷۸	-۰/۲۴	۰/۰۴	-۰/۱۲	آماده کردن تکالیف درسی
۰/۰۴	-۲/۰۰۲	-۰/۱۷	۰/۰۴	-۰/۰۸	آماده کردن مقالات پایان نیم سال تحصیلی

در جدول ۸ ضرایب خام و استاندارد تحلیل رگرسیون مشاهده می‌شود، در این جدول نشان داده شده است که اگر تمام متغیرها همزمان کنترل و وارد معادله گردند از مولفه‌های متغیر اهمال کاری مولفه‌های آماده کردن تکالیف درسی و آماده کردن مقالات پایان نیم سال تحصیلی وارد معادله شده‌اند و سایر مولفه‌ها (آماده شدن برای امتحانات، عاطفه افراد درمورد اهمال کاری و تمایل آنها را برای تغییر عادت اهمال‌کاریشان) از معادله حذف شده‌اند.

جدول ۹: تحلیل رگرسیون گام به گام (همبستگی چندگانه)

معناداری	انحراف استاندارد	مجذور همبستگی	همبستگی چندگانه	-
$p < 0/01$	۰/۲۸	۰/۲۴	۰/۴۹	امید، انگیزش تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی

چنانچه در جدول ۹ نشان داده شده است همبستگی چندگانه بین متغیرهای امید، انگیزش تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی ۰/۴۹ بدست آمده است ($p < 0/01$).

جدول ۱۰: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی امید براساس مولفه‌های اهمال‌کاری و انگیزش

تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره آزمون F	معناداری
رگرسیون	۶/۱۹	۳	۲/۰۶	۲۴/۸۷	۰/۰۰۰
باقیمانده	۱۸/۸۴	۲۲۷	۰/۰۸		
کل	۲۵/۰۳	۲۳۰			

چنانچه در جدول ۱۰ نشان داده شده است، نتایج تحلیل رگرسیون انجام شده برای پیش‌بینی امید را از طریق متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی و مولفه‌های آن و انگیزش تحصیلی و مولفه‌های آن مورد تأیید قرار گرفته است. ($p < 0.01$, $F = 24/874$).

جدول ۱۱: ضرایب تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی امید براساس مولفه‌های اهمال‌کاری و

انگیزش تحصیلی

سطح معنی‌داری	آماره آزمون t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیر استاندارد		-
			انحراف معیار	B	
۰/۰۰۰	۱۸/۵۰		۰/۱۵	۲/۸۶	مقدار ثابت
۰/۰۰۰	-۵/۶۲	-۰/۳۲	۰/۰۳	-۰/۱۶	آماده کردن تکالیف درسی
۰/۰۰۰	۳/۵۸	۰/۲۱	۰/۰۱	۰/۰۶	انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده
۰/۰۰۰	۳/۵۷	۰/۲۱	۰/۰۱	۰/۰۶	انگیزش درونی برای انجام کار

در جدول ۱۱ ضرایب خام و استاندارد تحلیل رگرسیون مشاهده می‌شود، در این جدول نشان داده شده است که اگر تمام متغیرها همزمان کنترل و وارد معادله گردند از بین مولفه‌های متغیر اهمال‌کاری تحصیلی و همینطور مولفه‌های انگیزش تحصیلی می‌توان گفت مولفه آماده کردن تکالیف درسی از متغیر اهمال‌کاری تحصیلی و مولفه‌های انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده از متغیر انگیزش تحصیلی وارد معادله شده‌اند و سایر مولفه‌ها از معادله حذف شده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید با توجه به انگیزش تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه اصفهان بود که نتایج نشان داد همبستگی مثبت معناداری بین رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید و مولفه‌های انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش درونی برای تجربه تحریک، انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده، انگیزش بیرونی برای تنظیم تزییقی، انگیزش بیرونی برای تنظیم بیرونی و بی انگیزگی از متغیر انگیزش تحصیلی و همچنین همبستگی منفی معناداری بین متغیر رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید و مولفه‌های آماده شدن برای امتحانات، آماده کردن تکالیف درسی امتحانات و آماده کردن مقالات پایان نیم سال تحصیلی از متغیر اهمال کاری تحصیلی بدست آمد.

پیش‌بینی رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید از طریق متغیر انگیزش تحصیلی و مولفه‌های آن مورد تأیید قرار گرفت. این نتایج نشان داد اگر تمام متغیرها همزمان کنترل و وارد معادله شوند تنها مولفه‌های انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده، انگیزش بیرونی برای تنظیم تزییقی توانایی پیش‌بینی رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید را داشتند. نتایج تحلیل رگرسیون پیش‌بینی رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید از طریق متغیر اهمال کاری تحصیلی و مولفه‌های آن مورد تأیید قرار گرفته است. این نتایج نشان داد که اگر تمام متغیرها همزمان وارد معادله شوند تنها مولفه‌های آماده کردن تکالیف درسی و آماده کردن مقالات پایان نیم سال تحصیلی توانایی پیش‌بینی رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید را داشته‌اند.

نتایج تحلیل رگرسیون پیش‌بینی رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید از طریق متغیرهای اهمال کاری تحصیلی و مولفه‌های آن و انگیزش تحصیلی و مولفه‌های آن مورد تأیید قرار گرفت. این نتایج نشان داد که اگر تمام متغیرها همزمان وارد معادله شوند تنها مولفه‌ی آماده کردن تکالیف درسی از متغیر اهمال کاری تحصیلی و مولفه‌های انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش بیرونی برای تنظیم همانندسازی شده از متغیر انگیزش تحصیلی توانایی پیش‌بینی رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید را داشته‌اند.

در پژوهشی روابط مثبت بین امید و موفقیت افراد نشان داده شده است، افرادی که امید بالا داشتند برای رسیدن به اهداف تحصیلی تلاش بیشتری می‌کردند. در سطح دانشگاه، دانشجویانی که نمرات بالاتری در سطوح مختلف امید به دست آوردند به احتمال زیاد به دوره کارشناسی ارشد راه پیدا می‌کنند (کاوینگتون، ۲۰۰۰). این نتایج نشان می‌دهد چنانچه در جهت افزایش

امید در دانشجویان کار شود می‌توان اهمال کاری تحصیلی را کاهش داده و انگیزش تحصیلی را افزایش داد تا به رشد افراد در مسیر شغلی آینده کمک شود.

نتایج پژوهش‌های پیشین نشان از میزان بالای اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان بوده است. از جمله برخی پژوهش‌ها تا ۷۰٪ میزان اهمال کاری تحصیلی را گزارش داده‌اند (جدیدی و همکاران، ۲۰۱۱؛ گود، ۲۰۰۸؛ فراری و همکاران، ۲۰۰۵؛ فراری و بک، ۱۹۹۸). حتی به زعم اُبرین (۲۰۰۲) ۸۰٪ تا ۹۵٪ دانشجویان اهمال کاری تحصیلی داشته‌اند و بنا بر ادعای اوزر و همکاران (۲۰۰۹) ۴۰٪ تا ۹۵٪ بوده است. در تحقیقی که با هدف پیش‌بینی اهمال کاری دانشجویان انجام گرفت، نتایج نشان داد که عوامل انگیزشی دانشجویان از جمله متغیرهای پیش‌بین اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بود و هرچه میزان انگیزش دانشجویان بالاتر بود از میزان اهمال کاری دانشجویان کاسته می‌شد (ولی زاده، احدی، حیدری، مظاهری و کجباف، ۱۳۹۳). همچنین، تحقیق دیگری با هدف پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول صورت گرفت، نتایج نشان داد که بین جهت‌گیری اهداف پیشرفت با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد و از طرفی، ابعاد جهت‌گیری اهداف پیشرفت توانایی پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی را دارا بودند (مشتاقی و موید فر، ۱۳۹۵).

مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان دادند که مؤلفه‌های ارزش‌گذاری درونی و بیرونی نسبت به هدف، سازماندهی، راهبردهای خود نظم‌دهی، فراشناختی، مدیریت زمان و مکان مطالعه و تلاش برای خود تنظیمی به‌طور معناداری پیش‌بینی‌کننده اهمال کاری تحصیلی هستند. همچنین در تحقیق دیگری با عنوان "مدل علی تاثیر انگیزش تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهمال کاری دانشجویان" نتایج نشان داد که بی انگیزشی و اهمال کاری توانایی پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی را دارند، چنانچه اهمال کاری تحصیلی تا حدی نقش واسطه‌ای بین بی انگیزشی و فرسودگی تحصیلی داشته است، همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که در این مدل، انگیزش درونی و بی انگیزگی به‌صورت مستقیم در اهمال کاری تحصیلی نقش داشته‌اند (برزگر برفروبی، دربیدی و همتی، ۱۳۹۴).

نتایج پژوهش عوضیان، بدری، سرندی و قاسمی (۱۳۹۳) نشان داد که بین اهمال کاری تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت وجود داشته است، همین‌طور اهمال کاری تحصیلی توانایی پیش‌بینی انگیزش پیشرفت تحصیلی را دارا بود. نتایج تحقیق عطادخت، محمدی و بشرپور (۱۳۹۴) نشان دادند که بین اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه‌های آن با انگیزش پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه معکوس وجود داشته است، چنانکه انگیزش پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی توانایی پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی را داشتند. جانتون و

وترستن^۱ (۲۰۰۶)، معتقدند که امید به خصوص امید شغلی یک فاکتور مهم است و ممکن است در زمینه دستیابی به یک شغل مهم موثر باشد، با توجه به تعریف عملیاتی امید به عنوان یک فرایند انگیزشی که با جنبه‌های هیجانی، شناختی و افزایش حمایت‌های کاری همراه است. همچنین، امید شغلی را می‌توان به عنوان یک حالت انگیزشی مثبت تعریف کرد، که به سوی کار و اهداف کاری مربوط به کار تمایل دارد که شامل اهداف کاری فعلی و مسیرهای دستیابی به آن اهداف است. اگر این ویژگی‌ها برای مشاوره مسیر شغلی و تحقیقات مرتبط به کار رود، نظریه‌ی امید می‌تواند یک چهارچوب بالقوه‌ای برای افراد، اهداف مرتبط با کار، ایده‌هایی برای دستیابی به اهداف مرتبط با کار و انگیزش برای دستیابی به اهداف مرتبط با کار ارائه دهد.

تحقیقات حاکی از اهمیت امید، در بازده‌های مربوط به زندگی شغلی و تحصیلی هستند، برای مثال یاکوشکو و سوکولوا^۲ (۲۰۱۰) دریافتند که عزت نفس با امید شغلی رابطه‌ی مثبتی دارد و اینکه کسانی که به خود متکی هستند نسبت به کسانی که بر معلم و والدین خود وابسته‌اند از امید شغلی بالایی برخوردارند.

پژوهش کنی، والش-بلیر، بلوستین، بمپچات و سلترز^۳ (۲۰۱۰) که به مطالعه انگیزه موفقیت، امید شغلی، حمایت خودمختاری، عقاید مرتبط با پیشرفت در میان نوجوانان شهری پرداخته بودند نتایج پژوهش نشان داد که امید شغلی یکی از مواردی بود که انگیزه موفقیت را در نوجوانان پیش‌بینی می‌کرد. همچنین پژوهش گیون^۴ (۲۰۱۳) که به مطالعه امید شغلی و عملکرد احساسی- اجتماعی مجرمان پرداخته است، نشان می‌دهد که امید شغلی یکی از متغیر-های مهم برای بازگشت موفق مجرمان، در اجتماع و یافتن شغل است.

البته امید تحت تاثیر متغیرهای مختلفی است برای مثال، تامسون، پاهر و نیتزاریم^۴ (۲۰۱۳) به مطالعه رابطه متغیرهای بافتی و شخصی با امید شغلی در بین دانشجویان کارشناسی پرداخته‌اند. یافته‌ها حاکی از آن است که، پریشانی روانی، تجربیات طبقه‌ای و تجربیات نژادی با امید شغلی رابطه معکوس دارد اما موقعیت اجتماعی ادراک شده با امید شغلی رابطه مثبت دارد و البته امید شغلی با افرادی که نفر اول در خانواده هستند که به دانشگاه می‌آیند یا کسانی که چندمین نفر خانواده هستند رابطه‌ی معناداری ندارد. تحقیقات همچنان نشان داده‌اند که امید شغلی به طور مثبتی با معیارهای خودکارآمدی تصمیم‌گیری شغلی، اهداف شغلی، هویت شغلی،

1. Juntunen & Wettersten
2. Yakushko & Sokolova
3. Kenny, Walsh-Blair, Blustein, Bempechat & Seltzer
4. Thompson, Pahr & Nitzarim

خوشبینی و معنای زندگی ارتباط دارد(باشوگو و سوکولوا^۱، ۲۰۱۰؛ وحید دستجردی و نیلفروشان، ۱۳۹۴).

آسیب در حوزه اهمال کاری و انگیزش فقط مربوط به دانش آموزان نمی شود بلکه این آسیب در سیستم آموزش و پرورش بسیار کلی است و کارکنان هم با آن درگیر هستند، به گونه ای که تحقیق افشاری، سیادت و مهربابی کوشکی (۱۳۹۶) نشان داد که کارکنان آموزش پرورش (شامل دبیر، مدیر و کارشناس اداری) بنوعی درگیر اهمال کاری بودند که از جمله متغیرهای همبسته و پیش بینی کننده منفی، انگیزش آنان بود. علاوه بر اصلاح سیستم آموزش و پرورش که می تواند نقش مهمی در رشد مسیر شغلی دانش آموزان ایفا کند، نقش خانواده هم بسیار مهم است بگونه ای که بسیاری از تحقیقات بر نقش والدین در رشد مسیر شغلی فرزندان تاکید داشته اند؛ از جمله در مطالعه ای کیفی و پدیدار شناختی مشخص شد که والدین با حمایت عاطفی و اطلاعاتی و همچنین ایجاد بسترهای اکتشاف، خودگردانی، خودکفایی و خودکارآمدی می توانند مسیر شغلی فرزندان شان را تسهیل کنند (گل پیچ، نظری، تاجیک اسماعیلی و کسای اصفهانی، ۱۳۹۷).

منابع

- افشاری، بهرام؛ سیادت، سید علی؛ مهربابی کوشکی، حسینعلی (۱۳۹۶). نقش میانجیگری خودکارآمدی، انگیزش شغلی، رضایت شغلی، فرسودگی شغلی و مدیریت زمان در رابطه ی با سلامت روان و اهمال کاری در سازمان آموزش و پرورش، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، (۳۲)، ۹، ۱۵۳-۱۲۷.
- باقری، ناصر. (۱۳۷۹). *هنجار یابی مقیاس انگیزش تحصیلی بین دانش آموزان دبیرستان های شهر تهران*، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- برزگر برفروبی، کاظم؛ دربیدی، مرجان؛ همتی، حمیده (۱۳۹۴). *مدل علی تاثیر انگیزش تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با نقش واسطه ای اهمال کاری دانشجویان*، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، (۲)، ۷، ۱۵۳-۱۲۷.
- جوکار، بهرام؛ دلاور پور، محمدآقا (۱۳۸۶). *رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت، اندیشه های نوین تربیتی*، (۳)، ۳-۴، ۸۰-۶۱.
- زاده باقری، قادر؛ وزیری، الهه؛ گلستانی، مجتبی (۱۳۸۹). *بررسی میزان شیوع اضطراب در دانشجویان دانشگاه های علوم پزشکی یاسوج و کرمان در سال ۱۳۸۹*، اولین همایش کشوری دانشجویی عوامل اجتماعی موثر بر سلامت، تهران، دانشگاه علوم پزشکی ایران.

عطادخت، اکبر؛ محمدی، عیسی؛ بشرپور، سجاد (۱۳۹۴). بررسی اهمال کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی و رابطه آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، روان‌شناسی مدرسه، ۴، ۱۴، ۴۸-۵۵.

عوضیان، فاطمه؛ بدری، رحیم؛ سرندی، پرویز؛ قاسمی، زهره (۱۳۹۳). بررسی رابطه اهمال کاری و عزت نفس با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر کاشان، فصلنامه علوم تربیتی، ۴، ۱۴، ۱۶۴-۱۵۱.

گل پیچ، زینب؛ نظری، علی محمد؛ تاجیک اسماعیلی، عزیزا. . .؛ کسای اصفهانی، عبدالرحیم (۱۳۹۷). عوامل والدینی موثر بر رشد شغلی: یک مطالعه کیفی، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، (۳۴) ۱۰، ۱۳۶-۱۱۳.

مشتاقي، سعید، مویدفر، همام (۱۳۹۶). نقش مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، (۹) ۳، ۵۲-۳۳.

مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود؛ صادقی، منصورالسادات (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خود تنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، (۸) ۴، ۷۰-۴۹.

میرزایی، مصلح؛ غرای، بنفشه، بیرشک، بهروز (۱۳۹۲). نقش کمال‌گرایی مثبت و منفی، خودکارآمدی، نگرانی و مشکل در نظم بخشی هیجانی در پیش‌بینی اهمال کاری رفتاری و تصمیم‌گیری، مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، (۳) ۱۹، ۲۴۰-۲۳۰.

نوری امام زاده ئی، طاهره؛ نیلفروشان، پریسا (۱۳۹۵). اهمال کاری تحصیلی دانشجویان: نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی و ابعاد دوگانه کمال‌گرایی، رویکردهای نوین آموزشی، ۱۱، ۲۳، ۴۰-۲۱. و حید دستجردی، لیلا؛ نیلفروشان، پریسا (۱۳۹۴). امید شغلی: نقش عوامل شخصی، اجتماعی و حمایت خانواده، پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت، (۴) ۱، ۲۸-۱۵.

ولی‌زاده، زهرا؛ احدی، حسن؛ حیدری، محمود؛ مظاهری، محمدمهدی؛ کجباف، محمدباقر (۱۳۹۳). پیش‌بینی اهمال کاری دانشجویان بر اساس عوامل شناختی، هیجانی، انگیزشی و جنسیت، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، (۳) ۱۵، ۱۰۰-۹۲.

Amundson, N., Niles, S. G., Yoon, H. J., Smith, B., Hyoyeon, I., & Mills. L. (2013). The Hope-Centered Career Research Team Between the University of British Columbia and The Pennsylvania State University.

Aarepattamannil, S., & Freeman, J. G. (2008). Academic achievement, academic self concept, and academic motivation of immigrant adolescents in the greater Toronto area secondary schools. *Journal of Advanced Academics*, 19, 700-743.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78.

Bland, M. (2000). *An introduction to medical statistics* (Edit. 3). Oxford university press.

- Chang, E. C. (2003). A critical appraisal and extension of hope theory in middle aged men and women: Is it important to distinguish agency and pathways components? *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 121–143.
- Chase, L. (2003). Procrastination: the new master skill of time management. *Agency Sales Magazine*, 33, 60-62.
- Clark, J. L. and Oliver, H. W. (1994). Academic Procrastination among African-American. College Students. *Psychological Reports* . 75,2 931. 36.
- Cokley, K., & Patel, N. (2007). A psychometric investigation of the academic self-concept of Asian American college students. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 88–99.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200,
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dekker, S., & Fischer, R. (2008). Cultural differences in academic motivation goals: A meta-analysis across 13 societies. *The Journal of Educational Research*, 102(2), 99-108.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.
- Ferrari, J. R. & Beck, B. L. (1998). Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinator. *Education*, 118(4), 529-538.
- Goode, C. (2008). Effects of Academic procrastination Retrieved from website <http://homeworktree.com> on October 13 , 2008.
- Groopman, J. (2005). *The Anatomy of Hope: How People Prevail in the Face of Illness*. New York Time. Best Seller. USA.
- Guion, D. (2013). *Work hope and the socio emotional functioning of offenders*. Doctoral Dissertation of Virginia Commonwealth University.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76 (3), 317-324.
- Holland, J. L., Daiger, D., & Power, P. G. (1980). My vocational situation: Description of an experimental diagnostic form for the selection of vocational assistance. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Jadidi, F., Mohammadkhani, Sh, Zahedi Tajrishi, K. (2011). Perfectionism and academic procrastination, *Social and Behavioral Sciences* 30, 534-537.
- Juntunen, C. L., & Wettersten, K. B. (2006). Work hope: Development and initial validation of a measure. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 94–106.
- Kenny, M. E., Walsh-Blair, L. Y., Blustein, D. L., Bempechat, J. & Seltzer, J. (2010). Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 205-212.
- Lapan, R. T. (2004). *Career development across the K-16 years: Bridging the present to satisfying and successful futures*. Alexandria, VA, US: American Counseling Association.

- Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Miquelon, P. (2007). A motivational model of persistence in science education: A self-determination theory approach. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 351–369.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96, 56–67.
- Neenan M. (2008). Tackling Procrastination: An REBT Perspective for Coaches. *J Rat-Emo Cognitive- Behavior*, 26, 53-62.
- Niles, S. G., Amundson, N. E., & Neault, R. (2011). *Career flow: A hope-centered approach to career development*. Boston: MA: Pearson.
- Niles, S. G., Yoon, H. J., Balin, E., Amundson, N. E., (2010). Using a hope-centered model of career development in challenging times. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(34), 101-108.
- O'Brien, W. K. (2002). Applying the trans theoretical model to academic procrastination. *Dissertation Abstracts International*. Section B: The Sciences and Engineering. 62(11-B):53-59.
- Oweini, A. & Harraty, N (2005). The carrots or the stick: What motivate students? A Manuscript. Lebanese American University. USA.
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241–257.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44–55.
- Pintrich, P. R. (2004). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92 – 104.
- Rohrbaugh, D. (2006). Perceived stress in active, passive and non-procrastinating college students. *BURS 2006, Psychology II*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Schouwenburg H. (2005). On counseling the procrastinator in academic setting. Presented at the Fedora psyches conference.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of HOPE: Theory, Measures, and Application's*. (edited by C. R. Snyder) ACADEMIC PRESS. USA
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.
- Snyder, C. R. (2007). The role of hope in cognitive behavior therapies. *Cognitive Therapy and Research*.
- Solomon, L. J., and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 504-510.
- Steel, P. (2005). *The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Self-Regulatory Failure*. University of Calgary.

- Thompson, M. N., Paher, P. & Nitzarim, S. R. (2013). Personal and contextual variables related to work hope among undergraduate students from underrepresented backgrounds. *Journal of Career Assessment*, 30, 1-8.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and motivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Yakushko, O., & Sokolova, O. (2010). Work hope and influences of the career development among Ukrainian college students. *Journal of Career Development*, 36(4), 310-23.
- Yao, M. (2009). An Exploration of Multidimensional Perfectionism, Academic Self-efficacy, Procrastination Frequency, and Asian American Cultural Values. Graduate Program in Psychology. The Ohio State University.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Mortimer, J. T. (2006). Adolescent work, vocational development, and education. *Review of Educational Research*, 76(4), 537-566.