

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

The Role of Psychological Capital Components
(Hope, Optimism, Resiliency and Self-Efficacy) and Achievement Goals Orientation
in Predicting Academic Procrastination in Students

سعید مشتاقی^{۱*} و همام مویدفر^۲

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۳/۰۳

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۲/۱۲

چکیده

هدف: پژوهش حاضر پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر پایه مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) و جهت‌گیری اهداف پیشرفت بود.

روش: روش پژوهش به شیوه همبستگی و با هدف پیش‌بینی بود. به همین منظور از بین دانشجویان (کارشناسی و کارشناسی‌ارشد) دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ تعداد 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 مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی از مقیاس امیدواری گرایشی بزرگسالان، آزمون تجدید نظر شده جهت‌گیری زندگی، مقیاس تاب‌آوری و مقیاس خودکارآمدی تحصیلی استفاده شد. داده‌ها با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد 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 داشته ($P < 0/05$)، و از بین متغیرهای پژوهش، مؤلفه خودکارآمدی، هدف عملکرد-گرایش، تسلط-گرایش، عملکرد-اجتناب و مؤلفه امیدواری ۳۳ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین کردند.

نتیجه‌گیری: بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت از متغیرهای مهم و مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان هستند.

کلیدواژه‌ها: اهمال‌کاری تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی، اهداف پیشرفت.

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

۲. هیئت علمی گروه روان‌شناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

Email: saeed1788@gmail.com

* نویسنده مسئول:

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

۱. مقدمه

اهمال‌کاری^۱ در زبان لاتین از دو بخش pro به معنی «جلو»، «پیش» و «در حمایت از» و crastinus به معنی فردا و به گونه تحت اللفظی به معنی تا فردا است. مترادف‌های آن شامل مسامحه، دو دلی، به تأخیر اندازی و به عقب انداختن انجام کاری به ویژه به‌علت بی‌دقتی عادت، یا به تعویق انداختن یا تأخیر غیرضروری است (استیل^۲، ۲۰۰۷). اهمال‌کاری افراد زیادی را تحت تأثیر قرار داده و از مشکلات گریبان‌گیری است که تقریباً همیشه بر بهره‌وری و بهزیستی افراد اثر سوء دارد. اهمال‌کاری در خصوص تکالیف تحصیلی یک مشکل رایج در میان دانشجویان است و از مهم‌ترین علل شکست یا فقدان موفقیت فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است. تقریباً یک چهارم دانشجویان گزارش می‌دهند که مکرراً تا درجه‌ای اهمال‌کاری می‌کنند که برای آنها ایجاد استرس کند، که این امر عملکرد آموزشی ضعیف آنها را موجب می‌شود (بالکیس و دورو^۳، ۲۰۰۹). واژه اهمال‌کاری را عده‌ای (الیس و نال، ترجمه: محمدعلی فرجاد، ۱۳۸۲) معادل تعلل، تنبلی، سهل‌انگاری و به تعویق انداختن دانسته‌اند و برخی دیگر از پژوهشگران (وسلر، ۱۹۸۰ به نقل از نینان^۴، ۲۰۰۸) بین اهمال‌کاری و تنبلی تمایز قائل شده و ذکر می‌کنند که فرد تنبل نسبت به انجام دادن کار بی‌میل است در حالی که اهمال‌کار، اغلب با مشغول نگه داشتن خود از انجام دادن تکلیفی اجتناب می‌ورزد که هم اکنون اولویت دارد. 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^۵، 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 کامل اختیاری در زمان تعیین شده انجام نمی‌دهد و در سطح شناختی فرد در گرفتن تصمیمات به موقع، تعلل می‌ورزد. در نتیجه، چنین افرادی آن چه را که برای رسیدن به اهداف خود باید انجام دهند به موقع انجام نمی‌دهند یا اصلاً انجام نمی‌دهند. پژوهش‌های اولیه اهمال‌کاری بیشتر بر ویژگی رفتاری آن متمرکز بودند (شونبرگ^۶، ۲۰۰۵) و راه حل آنها برای اجتناب از این رفتار بر مقیاس‌های تعیین رفتار، مانند بهبود مدیریت زمان و کاربرد عادت‌های خوب مطالعه، تمرکز داشت. 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، به‌طور غیرمنطقی عمل می‌کنند و از به اتمام رساندن

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

تکلیف اجتناب می‌کنند تا از این طریق دیگران نتوانند توانایی واقعی آنها را در انجام دادن تکالیف ارزیابی کنند (جارادت^۱، ۲۰۰۴).

درک بسیاری از رفتارهای انسان به علت پیچیده بودن آن بسیار مشکل بوده 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 (نصری، ابراهیم‌دماوندی و عاشوری، ۱۳۹۳). براساس مفهوم‌پردازی‌های متعدد از این متغیر، عوامل مختلفی را در پیدایش اهمال‌کاری تحصیلی برشمرده‌اند. به‌طور کلی از عوامل متعدد مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان به عوامل جمعیت‌شناختی نظیر سن، جنسیت، رشته تحصیلی (بالکیس و دورو، ۲۰۰۹؛ عطادخت، محمدی، بشرپور، ۱۳۹۴) و عوامل روان‌شناختی نظیر هوش هیجانی و خودکارآمدی (هن و گروشیت^۲، ۲۰۱۴؛ رحیمیان‌بوگر و روحانی‌پور، ۱۳۹۴) اشاره کرد. در پژوهش حاضر با تکیه بر عوامل روان‌شناختی و بر مبنای رویکرد نو ظهور روان‌شناسی مثبت‌نگر و نظریه شناختی-اجتماعی دوئک (۱۹۹۹) به همبسته‌های اهمال‌کاری تحصیلی می‌پردازیم.

یکی از زمینه‌هایی که در دهه‌های اخیر در حوزه روان‌شناسی شکل گرفت، ظهور رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر بود که موجب تحولات قابل ملاحظه و پژوهش‌های نافذ و مؤثری در زمینه‌های مختلف رفتاری از جمله در مطالعات مربوط به سازه‌های تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان گردید. این رویکرد سعی دارد تا با استفاده از روش‌های علمی به مطالعه و کشف توانایی‌هایی که اجازه می‌دهند افراد، گروه‌ها، سازمان‌ها و جوامع پیشرفت کنند و به موفقیت نائل آیند، بپردازد (سلیگمن و سی‌سیکزنتمه‌آلی^۳، 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^۴ است. سرمایه روان‌شناختی یک حالت روان‌شناسی مثبت و رویکرد واقع‌گرا و انعطاف‌پذیر نسبت به زندگی است که از چهار مؤلفه شامل: امید^۵، خوش‌بینی^۶، تاب‌آوری^۷ و خودکارآمدی^۸ است. هر کدام از این سازه‌ها به‌عنوان یک ظرفیت روان‌شناسی مثبت در نظر گرفته می‌شوند و دارای مقیاس اندازه‌گیری معتبر هستند، مبتنی بر نظریه و تحقیق، و وابسته به حالت و قابلیت رشد بوده و به طور چشمگیری با پیامدهای عملکردی ارتباط دارند (لوتانز، یوسف و اولیو^۹، ۲۰۰۷).

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

سازه امید، توانایی شخص برای هدف‌گذاری، تجسم مسیرهای لازم برای رسیدن به هدف‌ها و داشتن انگیزه لازم در جهت رسیدن به آن هدف‌ها است. 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). درحالی‌که پژوهش‌های پیشین هر کدام از چهار مولفه تشکیل دهنده سازه سرمایه روان‌شناختی را به‌طور جدای از هم مورد بررسی قرار داده‌اند، اما مطالعات مربوط به رویکرد مثبت‌گرا این مؤلفه‌ها را در ارتباط با یکدیگر دیده و مشترکات این سازه‌ها را در نظر می‌گیرند (نورمن، نیمنیچت و پیژن^۱، ۲۰۱۰). به عبارت دیگر، سرمایه روان‌شناختی، یک سازه مرتبه بالاتر^۲، 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 تشکیل دهنده آن، تأثیر بیشتری بر عملکرد داشته باشد (محبی‌نورالدین‌وند، شهنی‌بیلاق و شریفی، ۱۳۹۳). در واقع، اصطلاح سرمایه روان‌شناختی به مفهوم این که «چه کسی هستید، خود واقعی» و «چه کسی می‌خواهید بشوید، خود ممکن» اشاره دارد و چیزی ورای سرمایه انسانی^۳ «چه چیزی می‌دانم» و سرمایه اجتماعی^۴ «چه کسانی را می‌شناسم» است. به دیگر سخن، سرمایه روان‌شناختی افراد را به چالش می‌کشد تا در جستجوی این سوال برآیند که چه کسی هستند و در نتیجه به خودآگاهی بهتر که لازمه دستیابی به هدف‌ها و موفقیت است، دست یابند (لوتانز، لوتانز و لوتانز، ۲۰۰۴).

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، به تازگی در ادبیات پژوهش قرار گرفته است و مطالعات اندکی در این زمینه انجام شده است. برای نمونه، سیو، باکر و ژیانگ^۵ (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. به‌عنوان نمونه، دی، هنسن، ملتبی، پرکتور و وود^۶ (۲۰۱۰) در یک مطالعه

1. Norman, Nimmicht & Pigeon
2. higher.order
3. human capital
4. social capital
5. Siu, Bakker & Jiang
6. Day, Hanson, Maltby, Proctor & Wood

طولی سه ساله 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 راستا؛ ابراهیمی، صباغیان و ابوالقاسمی (۱۳۹۰) نیز در پژوهشی بر روی ۳۸۱ دانشجو نشان دادند که بین دو عامل امید و موفقیت تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. مطابق با مدل کارور و شیرر (۱۹۸۵) به نقل از شیرر، کارور و بیدج^۱، (۲۰۰۱)، خوش‌بینی-بدبینی به ترتیب، اشاره به انتظار پیامدهای مثبت و منفی از آینده دارد. کارور، شیرر و سگراستروم^۲ (۲۰۱۰) معتقدند افراد خوش‌بین از رسیدن به اهداف اطمینان دارند و افراد بدبین در رسیدن به هدف و شرایط مشابه شک دارند، خوش‌بینی بالا، آشفتگی و اضطراب کمتری را در انتهای نیمسال تحصیلی پیش‌بینی می‌کند (بریست^۳، شیرر و کارور، ۲۰۰۲). مطالعات نشان می‌دهند که مشارکت فعال دانشجویان در برنامه‌های تحصیلی و سازگاری با محیط دانشگاهی و استفاده از فرصت‌های پیش‌رو، مستلزم خوش‌بینی انعطاف‌پذیر و واقع‌گرایانه‌ای است که به آنها کمک می‌کند به‌طور مستقل فعالیت کنند، از چالش‌ها استقبال کرده و تغییرات را پذیرا باشند. در این رابطه، پژوهشی نشان داد که خوش‌بینی با انگیزش و پیامدهای تحصیلی موفقیت‌آمیز همبستگی مثبت دارد (پریچارد و ویلسن^۴، ۲۰۰۳). به‌طور مشابهی نونیز و رایت^۵ (۲۰۰۴) نیز در مطالعه‌ای تأثیر واسطه‌ای خوش‌بینی را در ارتباط بین توانایی و عملکرد تحصیلی مورد مطالعه قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که توانایی بالا به همراه خوش‌بینی، عملکرد تحصیلی را بهتر تبیین می‌کنند. 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^۶ (۲۰۱۰) بهترین تعریفی که برای تاب‌آوری وجود دارد این است 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^۷، ۲۰۰۱). مولفه خودکارآمدی به باورهای شخص در مورد توانایی‌های خود برای انجام دادن یک تکلیف خاص، اشاره دارد (بندورا^۸، ۱۹۹۷). از نظر بندورا دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی بالا از راهبردهای مؤثر یادگیری بیشتری استفاده می‌کنند، به‌طور کارآمد زمان خود را مدیریت می‌کنند و در نظارت بر تلاش خود بهتر از دیگران

1. Shcheier, Carver & Beidge
2. Segerstrom
3. Brissette
4. Pritchard & Wilson
5. Nonis & Wright
6. Zautra, Hall & Murray
7. Bean & Eaton
8. Bandura

هستند. به نظر زیمرمن^۱ (۲۰۰۱) باورهای خودکارآمدی بر روی تصمیم‌گیری‌های شخص در مورد این که 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 موثر و سازنده موانع را از پیش رو برداشته در مسیر موفقیت گام بردارند. به طور کلی بررسی ادبیات پژوهشی در مورد سازه خودکارآمدی نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی نقش مؤثری در پیشرفت تحصیلی، در سطوح مختلف تحصیلی، ایفا می‌کند و به عنوان یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم رفتارهای سازگاران تحصیلی خودنمایی می‌کند. سابقه پژوهشی در خصوص ارتباط سازه سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان یک سازه سطح بالاتر با اهمال‌کاری تحصیلی یافت نشد.

بر مبنای چارچوب مورد بررسی در این پژوهش، عامل انگیزشی نیز در ارتباط با اهمال‌کاری تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. دونک^۲ (۱۹۹۹) در رویکرد شناختی - اجتماعی خود سازه‌ای تحت عنوان جهت‌گیری اهداف پیشرفت^۳ را مدنظر قرار می‌دهد که بر مبنای آن می‌توان شکل‌گیری پیشرفت تحصیلی و نقطه مقابل آن اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین نمود. مفهوم جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت اساساً ناظر بر دلایل فراگیران برای انجام دادن تکالیف است (براتن و استرامسو^۴، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر فراگیر در ارتباط با این مؤلفه، 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 از جمله اهداف تسلط، که برای نشان دادن بهبود شایستگی، یادگیری و تسلط بر تکلیف به کار می‌روند، و اهداف عملکردی، که برای نشان دادن شایستگی و رقابت با دیگران انتخاب می‌شوند. در یکی از آخرین نظریات در مورد جهت‌گیری اهداف پیشرفت، الیوت و مک‌گریگور^۵ (۲۰۰۱) یک چارچوب جهت‌گیری هدف پیشرفت ۲×۲ را مطرح کردند شامل: جهت‌گیری تسلط-گرایش^۶، شامل تلاش برای یادگرفتن تمام آن چیزی است که برای یادگیری وجود دارد. جهت‌گیری تسلط-اجتناب^۷، که مربوط است به ناکام ماندن در یادگیری آن‌چه که برای یادگیری وجود دارد. جهت‌گیری عملکرد-گرایش^۸، که با جستجو برای بهتر از دیگران عمل کردن مشخص می‌شود و در

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

نهایت جهت‌گیری عملکرد-اجتناب^۱ 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.

مطالعه‌ای که ارتباط مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی و اهداف پیشرفت را به طور همزمان با اهمال‌کاری تحصیلی بررسی کند یافت نشد که این خلا پژوهشی، ضرورت مطالعه حاضر را آشکار می‌سازد. با توجه به 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 داد؟»

۲. روش‌شناسی

پژوهش حاضر از جمله تحقیقات کاربردی است که بر مبنای روش تحقیق همبستگی و با هدف پیش‌بینی انجام گرفت.

۲-۱. 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 کارشناسی‌ارشد در سال تحصیلی ۸۴-۸۵ مشغول به تحصیل بودند. حجم جامعه چیزی بیشتر از ۱۴۰۰۰ نفر است که از این میان حدود ۴۰ درصد دانشجوی زن و بقیه دانشجویان مرد بودند. نمونه آماری به روش تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب شد. به این ترتیب که ابتدا برحسب طبقه جنسیت، گروه نمونه به دو طبقه دانشجوی زن و مرد تقسیم شد. بعد برای هر گروه زن یا مرد، سطح دوم طبقات یعنی برحسب متغیر دانشکده، زیر طبقات دیگر شکل گرفت. در نهایت با توجه به نسبت حجم جامعه به حجم نمونه در هر طبقه و زیر طبقات، گروه نمونه به روش تصادفی

1. performance.avoidance

ساده انتخاب شدند. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) و با توجه به میزان حجم جامعه، برابر با ۳۷۵ نفر برآورد شد.

۲-۲. ابزار پژوهش

۲-۲-۱. **مقیاس اهمال‌کاری لی^۱**: یک مقیاس خود گزارشی مداد-کاغذی است که ۲۰ سؤال را در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (از هرگز تا اغلب اوقات) شامل می‌شود. این آزمون زیرمقیاس ندارد و حاصل جمع نمرات میزان اهمال‌کاری تحصیلی فرد را نشان می‌دهد به طوری که نمرات زیاد در مقیاس نشانه اهمال‌کاری بیشتر و نمرات 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 محاسبه شد.

۲-۲-۲. **پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی (PCQ)^۳**: این پرسشنامه اولین بار توسط لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) با زمینه کاربری در محیط‌های حرفه‌ای طراحی شد و از چهار خرده‌مقیاس امید، خوش‌بینی، 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 پرسشنامه اصلی و براساس پژوهش‌های پیشین به‌ویژه مطالعه محبی نورالدین‌وند و همکاران (۱۳۹۳) و نلسون^۴ (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 براساس طیف شش درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم، تنظیم شد. ابزارهای تشکیل دهنده این پرسشنامه عبارتند از:

- **مقیاس امیدواری گرایشی بزرگسالان (ADHS)^۵**: این مقیاس توسط اسنایدر و همکاران (۱۹۹۱) جهت سنجش سازه امید در بین بزرگسالان ۱۵ سال به بالا ساخته شد. دارای ۱۲ گویه است که البته تنها ۸ گویه آن مورد استفاده قرار می‌گیرد. شامل دو خرده‌مقیاس 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 راه‌حل برای حل مساله و تحقق هدف موردنظر را می‌دهد، است. کاشدن^۶ و همکاران (۲۰۰۲) ضریب پایایی آلفا را برای کل مقیاس ۰/۸۲ گزارش کردند.

1. procrastination scale (Lay, 1986)
2. Sirosis
3. Psychological Capital Questionnaire
4. Nelson
5. Adult Dispositional (Trait) Hope Scale
6. Kashden

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 تجدیدنظر شده جهت‌گیری زندگی (LOT-R)**^۱: این مقیاس توسط شیرر و کارور (۱۹۸۵) ساخته شد و حالت خوش‌بینی و بدبینی را اندازه‌گیری می‌کند، 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 به‌دست آمد.

- **مقیاس تاب‌آوری (RS)**^۲: این مقیاس توسط وگنیلد و یونگ^۳ (۱۹۹۳) در ۱۴ گویه ساخته شد. 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)**^۴: این مقیاس توسط چمرز، هو و گارسیا^۵ (۲۰۰۱) جهت اندازه‌گیری اطمینان دانشجویان نسبت به توانایی‌های تحصیلی ساخته شد. 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.

۲-۲-۳. **پرسشنامه هدف پیشرفت (AGQ)**^۶: این پرسشنامه بر اساس الگوی چهار وجهی الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) ساخته شد و یک مقیاس ۱۲ گویه‌ای است که براساس 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، به‌ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۱، ۰/۸۰ و ۰/۶۹ محاسبه شد.

1. Life Orientation Test.Revised
2. Resiliency Scale
3. Wagnild & Young
4. Academic Self.Efficacy Scale
5. Chemers, Hu & Garcia
6. Achievement Goal Questionnaire

۳. یافته‌ها

در جدول ۱ یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت دانشجویان ارائه شده است.

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

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

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) می‌باشد. 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 معنادار وجود دارد ($P<۰/۰۵$). به منظور پیش‌بینی و تبیین 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 گام به گام اهمال کاری تحصیلی از طریق مؤلفه‌های سرمایه

| روان‌شناختی و اهداف پیشرفت | | | | | | | |
|----------------------------|-----------------------|--------|------|----------------|-------|---------|--------|
| گام | متغیر پیش‌بین | 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 | -۵/۶۲* |
| | هدف عملکرد- گرایش | | | | ۰/۵۱ | ۰/۲۵ | ۳/۷۳* |
| سوم | مؤلفه خودکارآمدی | ۲۱/۲۷* | ۰/۵۲ | ۰/۲۷ | -۰/۳۶ | -۰/۳۲ | -۴/۶۷* |
| | هدف عملکرد- گرایش | | | | ۰/۵۵ | ۰/۲۸ | ۴/۲۲* |
| چهارم | هدف تسلط-گرایش | | | | -۰/۵۷ | -۰/۲۷ | -۴/۰۵* |
| | مؤلفه خودکارآمدی | ۱۸/۵۴ | ۰/۵۵ | ۰/۳۰ | -۰/۳۸ | -۰/۳۳ | -۴/۹۱* |
| | هدف عملکرد- گرایش | | | | ۰/۴۲ | ۰/۲۱ | ۳/۰۶* |
| | هدف تسلط-گرایش | | | | -۰/۶۳ | -۰/۳۰ | -۴/۴۸* |
| پنجم | هدف عملکرد- اجتناب | | | | ۰/۴۶ | ۰/۱۹ | ۲/۸۰* |
| | مؤلفه خودکارآمدی | ۱۶/۷۱ | ۰/۵۸ | ۰/۳۳ | -۰/۲۴ | -۰/۲۱ | -۲/۶۸* |
| | هدف عملکرد- گرایش | | | | ۰/۴۰ | ۰/۲۰ | ۲/۹۷* |
| | هدف تسلط-گرایش | | | | -۰/۵۴ | -۰/۲۶ | -۳/۸۵* |
| پنجم | هدف عملکرد- اجتناب | | | | ۰/۵۵ | ۰/۲۳ | ۳/۳۳* |
| | مؤلفه امیدواری | | | | -۰/۲۷ | -۰/۲۲ | -۲/۶۲* |

*P<۰/۰۱

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود از بین متغیرهای پیش‌بین (چهار مؤلفه سرمایه روان-شناختی 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 به تنهایی ۱۴ درصد از تغییرات اهمال کاری تحصیلی دانشجویان را تبیین کرد. در گام دوم با اضافه شدن اهداف عملکرد-گرایش در مجموع ۲۰ درصد از تغییرات اهمال کاری 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 اهمال کاری تحصیلی به‌طور معنادار پیش‌بینی شد (P<۰/۰۱).

۴. بحث و نتیجه‌گیری

امروزه دانشجویان در محیط‌های آموزشی با بسیاری از عادت‌های رفتاری که مانع پیشرفت تحصیلی آنها می‌شود، روبه‌رو هستند. از جمله این عادت‌ها تمایل به تعویق انداختن تکالیف و انجام وظایف

تحصیلی در واپسین زمان‌های تعیین شده می‌باشد که از این عادت رفتاری به‌عنوان رفتار اهمال‌کاری یاد می‌شود. در پژوهش حاضر چگونگی ارتباط سازه جدید سرمایه روان‌شناختی و مولفه‌های آن، همچنین انواع چهارگانه جهت‌گیری اهداف پیشرفت را با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان مورد بررسی قرار گرفت و مدل‌های پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس این سازه‌ها تدوین شد. یافته‌های پژوهشی نشان داد که بین جهت‌گیری اهداف تسلط-گرایش با اهمال‌کاری 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 سوالات تمرکز دارند که: «چگونه این مطلب را می‌توانم بفهمم؟»، «چگونه این کار را می‌توانم انجام دهم؟»، و «چگونه بر این درس می‌توانم مسلط باشم؟» (به نقل از ایوت 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 اهمال‌کاری 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 که به‌طور بالقوه روحیه‌ی رقابت را القاء می‌کنند، هستند و در چنین شرایطی معیارهای عینی به‌عنوان آشکارترین و قابل دسترس‌ترین ملاک برای ارزشیابی افراد می‌باشند (مثل نمرات درسی). بنابراین، افراد مذکور با برتر نشان دادن خود در این ملاک‌ها، به دنبال نشان دادن شایستگی خود در مقایسه با دیگران بوده 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 به‌وجود می‌آورد و می‌تواند اهمال‌کاری 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 پذیرش شده دارند و دارای جهت‌گیری تسلطی هستند، احساس حمایت می‌کنند و به صورت برنامه‌ریزی شده فعالیت‌های خود را شروع کرده و به پایان می‌رسانند. البته برخی پژوهش‌ها نتایجی متفاوت از یافته‌های پژوهش حاضر دارند به‌طوری‌که دانیلس و استاپ‌نیسکی^۲ (۲۰۱۲) در مطالعه خود نشان دادند دانشجویانی که دارای تنظیم و انگیزش کنترل شده (عملکردگرا) بودند در متغیرهای مختلف مربوط به تحصیل مانند کسب لذت، ملالت، اضطراب، موفقیت ادراکی و نمرات درسی تفاوتی با دانشجویان دارای انگیزش خودمختار (تسلط‌گرا) نداشته و هر دو گروه عملکرد سازگارانه‌ای داشتند. در مجموع با توجه به محیط‌های

1. Howel & Buro
2. Daniels & Stupnisky

دانشگاهی ما که تاکید بر نمره بالا و رقابت با سایر دانشجویان هست و مهم‌تر آن که نظام ارزیابی ما ملاک مرجع است و ملاک نیز دوباره نمره است، این معضلی است که در جامعه ما در برخی موارد 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 پیش‌بینی کننده مثبت تعلل و اهمال‌کاری نباشد اما مهار شدید دانشجویان از طرف پایگاه‌های اجتماعی مانند خانواده و اساتید و سایر دانشجویان، یک نوع وادادن و بی خیال شدن را در دانشجو به وجود آورد و به‌طور مثبتی تعلل‌ورزی و اهمال‌کاری را بوجود آورد. مطابق با یافته‌های پژوهش بین چهار مولفه سلامت روان‌شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان رابطه معنادار و منفی وجود داشت. همچنین در تحلیل رگرسیون گام به گام مشخص شد که مولفه خودکارآمدی به تنهایی قادر به تبیین ۱۴ درصد واریانس اهمال‌کاری تحصیلی به شکل معکوس است. از سویی دیگر مشاهده شد که بین چهار مولفه سرمایه روان‌شناختی با جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همسو با پژوهش‌های گذشته (خضریازر^۱ 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، آرت و زیبرگ^۲ (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، براساس این نتایج، خودکارآمدی و اطمینان فرد به توانایی‌های خود برای انجام موفقیت آمیز تکالیف یادگیری، به صورت مستقیم و یا با واسطه متغیرهای دیگر مثل، راهبردهای عمیق یادگیری، فراشناخت، تلاش، پایداری و اهداف پیشرفت از مولفه‌های اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی است که توانایی پیش‌بینی معکوس اهمال‌کاری تحصیلی توسط مولفه خودکارآمدی در پژوهش حاضر نیز تایید این مدعا است. دیگر مولفه 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

1. Khezriazar

2. Vrugt, Oort & Zeeberg

(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 به‌منظور 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 به‌وجود 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.

در پایان باز هم در راستای نظر لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) که سازه سرمایه روان‌شناختی را به‌عنوان یک سازه سطح بالاتر در نظر می‌گیرند اذعان می‌کنیم افرادی که سطوح بالایی از سرمایه روان‌شناختی را دارا هستند، ممکن است به‌دلیل تعداد و سطح سازه‌های روان‌شناختی که در شناخت، انگیزه و در نهایت رفتار آنها متجلی می‌شود، نسبت به افرادی که تنها امیدواری، خوش‌بینی، تاب‌آوری و 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 ولی در هم‌افزایی با دیگر مؤلفه‌ها و بالا بردن سطح سرمایه روان‌شناختی دانشجویان مؤثر بوده‌اند.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌های روش‌شناختی و نظری بود که می‌توان به ماهیت غیر علی نتایج تحقیق همبستگی، سوگیری پاسخ‌ها و حساسیت آزمودنی‌ها به گویه پرسشنامه‌ها و محدود بودن جامعه و نمونه آماری به دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول اشاره کرد. به‌منظور اصلاح محدودیت‌های روش‌شناختی پیشنهاد می‌شود سایر محققان، پدیده اهمال‌کاری تحصیلی را در پژوهش‌های آزمایشی و همراه با مداخله مورد بررسی قرار دهند و از ابزارهای دیگر نیز سود جویند. همچنین پیشنهاد می‌شود رویکردها و مفاهیم جدید روانشناسی مثبت‌نگر را در این بررسی‌ها دخیل کنند تا با شناسایی هرچه بیشتر عوامل مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی، شناخت بهتری از علل و همبسته‌های این پدیده حاصل آید و بر اساس آن بتوان با برنامه‌ریزی‌های آموزشی و مشاوره‌ای از تبعات منفی اهمال‌کاری در آینده تحصیلی و کاری دانشجویان کاست.

منابع

- ابراهیمی، نسرین؛ صباغیان، زهرا و ابوالقاسمی، محمود. (۱۳۹۰). «بررسی رابطه امید با موفقیت تحصیلی دانشجویان». *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۷(۲)، 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 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*، ۳(۲)، ۸۶-۷۱.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). «رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با هدف‌های پیشرفت». *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۳ و ۴)، ۸۰-۶۱.
- حاتمی، جواد؛ پژمان‌فرد، مینا و صالح‌نجفی، مهسا. (۱۳۹۲). «رابطه باورهای هوشی، هدف‌های پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه تهران». *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، شماره ۲۱، ۷۰-۵۷.
- رحیمیان‌بوگر، اسحاق و روحانی‌پور، شیدا. (۱۳۹۴). «اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان: نقش پیش-بین عوامل جمعیتی و روانشناختی». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳(۴)، ۱-۱۹.
- زارع، حسین. (۱۳۹۳). «مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی». *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۱(۳)، ۱۸-۹.
- سپهریان، فیروزه. (۱۳۹۰). «اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی کننده آن». *مطالعات روانشناختی*، ۷(۴)، ۲۶-۹.
- سواری، کریم. (۱۳۹۲). «رابطه ساده و چندگانه تبحرگرایی و رویکردگرایی با اهمال‌کاری تحصیلی». *دوفصلنامه شناخت اجتماعی*، ۲(۳)، 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*، ۸(۳۱)، ۱۵-۲۵.
- عطادخت، اکبر؛ محمدی، عیسی و بشرپور، سجاد. (۱۳۹۴). «بررسی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی و رابطه آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی». *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۴(۲)، ۵۵-۶۸.
- عیسی‌زادگان، علی؛ میکائیلی‌منیع، فرزانه و مروئی‌میلان، فیروز. (۱۳۹۳). «رابطه بین امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دروه پیش‌دانشگاهی». *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۲)، ۱۳۷-۱۵۲.

محبی‌نورالدین‌وند، محمدحسین، شه‌نی‌بیلاق، 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 برنامه ریزی درسی*، سال یازدهم، ۲(۱۳)، ۶۱-۷۹.

نصری، صادق؛ ابراهیم‌دماوندی، مجید و عاشوری، اکرم (۱۳۹۳). «پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های هویت و تعهد». *فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی*، ۳(۴)، ۱-۱۷.

- Balkis, M. and Duru, E. (2009). "Prevalence of Academic Procrastination Behavior Among preservice 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. and Eaton, S. B. (2001). "The psychology underlying successful retention practices". *Journal of College Student Retention*, 1, 73-89.
- Braten, I. and Stromso, H. (2004). "Epistemological belief and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals". *Contemporary Educational Psychology*, 29, 374-388.
- Brisette, I.; Scheier, M. F. and Carver, C. S. (2002). "The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition". *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102-111.
- Carver, C. S.; Scheier, M. F. and Segerstrom, S. C. (2010). "Optimism". *Clinical Psychology Review*, 1-11.
- Chemers, M. M.; Hu, L. and 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. and Stupnisky, R. H. (2012). "Not that different in theory: Discussing the control-value theory of emotions in online learning environments". *Internet and Higher Education*, 15, 222-226.
- Day, L.; Hanson, K.; Maltby, J.; Proctor, C. and 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. and McGregor, H. (2001). "A 2*2 achievement goal framework". *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Hen, M. and Goroshit, M. (2014). "Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: a comparison between students with and without learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 47, 116-124.

- Howel, A. and 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.; Luthans, K. W. and Luthans, B. C. (2004). "Positive psychological capital: Beyond human and social capital". *Business Horizons*, 47, 45-50.
- Luthans, F.; Youssef, C. and 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. and 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. and 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. and Seo, E. H. (2015). "The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis". *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Neenan, M. (2008). "Tackling Procrastination: An REBT Perspective for Coaches". *Journal 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. and 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. and 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. and Rode, J. C. (2006). "Hope, learning goals, and task performance". *Personality and Individual Differences*, 40, 1099-1109.
- Pritchard, M. D. and 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.
- Scheier, M.F.; Carver, C.S. and 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. and Csikszentmihalyi, M. (2000). "Positive psychology: An introduction". *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 community- dwelling adults". *Journal of Personality and Individual Differences*, 43, 15-26.
- Siu, O. L.; Bakker, A. B. and 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. and 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. and 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". *Psychological Bulletin*, 133: 65-94.
- Wagnild, G. M. and Young, H. M. (1993). "Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale". *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Vrugt, A.; Oort, F. J. and 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. and 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". *Contemporary Educational Psychology*, 25: 82-91.