

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال سیزدهم شماره ۵۰ تابستان ۱۳۹۷

مقایسه بهزیستی روانشناختی، نیاز به شناخت، ذهن‌آگاهی و سرمایه‌های روانشناختی در دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا

ابوالقاسم یعقوبی^۱

حسین نادری پور^۲

حسین محقی^۳

مسیب یارمحمدی واصل^۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه بهزیستی روانشناختی، نیاز به شناخت، ذهن‌آگاهی و سرمایه‌های روانشناختی در دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا انجام گرفت. روش پژوهش علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه بوعلی‌سینا در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ بود. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۲۱۴ دانشجو (۵۸ نفر دارای پیشرفت تحصیلی پایین، ۷۸ نفر دارای پیشرفت تحصیلی متوسط و ۷۸ نفر دارای پیشرفت تحصیلی بالا) بوده‌اند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌های مقیاس ذهن‌آگاهی براون و ریان، مقیاس نیاز به شناخت کاسیوپو، پتی، کائو، پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف و پرسشنامه سرمایه‌های روانشناختی لوتانز بودند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس چندمتغیره و آزمون توکی استفاده شده است. یافته‌ها نشان دادند که بین سه گروه در متغیرهای بهزیستی روانشناختی ($P < 0/001$)، نیاز به شناخت ($P < 0/001$)، ذهن‌آگاهی ($P < 0/001$) و سرمایه‌های روانشناختی ($P < 0/001$) تفاوت معناداری وجود دارد، به طوری که میانگین نمرات دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا در بهزیستی-

۱- دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران. (نویسنده مسئول) Email:yaghobi41@yahoo.com

۲- کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران

۳- استادیار گروه روانشناسی دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران

۴- دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران

روانشناختی، نیاز به شناخت، ذهن‌آگاهی و سرمایه‌های روانشناختی از میانگین نمرات دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی متوسط و پایین بیشتر بوده است. همچنین میانگین نمرات دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی متوسط در بهزیستی‌روانشناختی، نیاز به شناخت، ذهن‌آگاهی و سرمایه‌های روانشناختی از میانگین نمرات دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین بیشتر بوده‌اند. نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که مدنظر قراردادن بهزیستی‌روانشناختی، نیاز به شناخت، ذهن‌آگاهی و سرمایه‌های روانشناختی در دانشجویان می‌تواند زمینه‌ساز ارتقای پیشرفت تحصیلی آنان شود.

واژگان کلیدی: پیشرفت تحصیلی؛ بهزیستی‌روانشناختی؛ نیاز به شناخت؛ ذهن‌آگاهی؛ سرمایه‌های روانشناختی

مقدمه

پیشرفت تحصیلی^۱ یکی از اهداف مهم آموزش است که یک ساختار چند بعدی را شامل و اغلب از طریق میانگین نمرات مشخص می‌شود. این متغیر می‌تواند تأثیر بسزایی بر جنبه‌های متعدد زندگی انسان از جمله شغل (نگروسابتیریکا، پاپ^۲، ۲۰۱۶)، وضعیت اجتماعی، بهزیستی، سلامت جسمی و درآمد گذارد (روپل، لیرچ، والتر^۳، ۲۰۱۵). نزدیک به یک قرن است که روانشناسان به دنبال تشخیص عوامل مؤثر و پیش‌بینی‌کننده در پیشرفت تحصیلی هستند (چامورو پرموزیک، فرنهام^۴، ۲۰۰۳). به همین منظور در چند دهه اخیر متغیرهای گوناگونی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های پیشرفت تحصیلی در دانشجویان مورد توجه محققان قرار گرفته است. از جمله آن متغیرها می‌توان به، نیاز به شناخت^۵ (پاپویسی، باربو، کاستا، کولدا، کولدا^۶، ۲۰۱۴)، سرمایه‌های روانشناختی^۷ (سیو، باکر، جیانگ^۸، ۲۰۱۳)، ذهن‌آگاهی^۹ (بنت، دُرْجی^{۱۰}، ۲۰۱۶) و بهزیستی‌روانشناختی^{۱۱} (برگر،

1- Academic Achievement

3- Ruppel, Liersch & Walter

5- Need for Cognition

7- psychological capital

9- mindfulness

11- Psychological Well-Being

2- Negru-Subtirica & Pop

4- Chamorro-Premuzic & Furnham

6- Popoviciu, Barbu, Costea, CuldAa & Culda

8- Siu, Bakker & Jiang

10- Bennett & Dorjee

آلکالای، تورتی، میلیچ^۱، ۲۰۱۱) اشاره کرد.

با اینکه عوامل متعددی می‌توانند بر پیشرفت تحصیلی تأثیر بگذارند (کرامر، سامر، آرناسو^۲، ۲۰۱۶) اما بهزیستی روانشناختی یکی از مهم‌ترین متغیرهای تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی است. پیشرفت تحصیلی و بهزیستی هر دو نقش مهمی در زندگی افراد ایفا می‌کنند و زندگی انسان‌ها را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهند (روپل، لیرچ، والتر، ۲۰۱۵). بهزیستی روانشناختی را می‌توان خوشبختی، شادی و داشتن احساسات مثبت در زندگی تعریف نمود (لی، پارک^۳، ۲۰۱۶) که در آن فرد در تلاش است توانایی‌های بالقوه خود را شکوفا کند (ریف^۴، ۱۹۸۹). این متغیر دارای شش مؤلفه پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، زندگی هدفمند، تسلط بر محیط، خودمختاری و رشد فردی است (ریف، ۱۹۸۹؛ ریف، کیز^۵، ۱۹۹۵). پذیرش خود: این مقیاس نگرش مثبت و پذیرش خود را می‌سنجد و به معنای آن است که فرد جنبه‌های مختلف خویش را می‌پذیرد و احساس مثبتی درباره آن و گذشته خود دارد. تعامل مثبت با دیگران: ظرفیت کافی برای برقراری روابط گرم و رضایت‌بخش با دیگران و توانایی درک بده بستان روابط انسانی را ارزیابی می‌کند. هدفمندی در زندگی: یعنی اعتقاد به این موضوع که زندگی جهت‌مند و دارای معنا است. تسلط بر محیط: توانایی و ظرفیت فرد در مدیریت و تسلط بر محیط را می‌سنجد (دیرای^۶، ۲۰۱۳). خودمختاری: یک حس نیرومند از فردیت و آزادی شخصی را ایجاد و توسعه دادند (وازکوئز، هرواس، روحانا، گومز^۷، ۲۰۰۹). رشد شخصی: احساس رشد مداوم و توسعه به‌عنوان یک شخص را مورد ارزیابی قرار می‌دهد (هومن^۸، ۲۰۱۶).

یکی دیگر از عواملی که می‌تواند بر موفقیت و شکست تحصیلی دانشجویان اثرگذار باشد، نیاز به شناخت است (برترمس، دیکهایسر^۹، ۲۰۰۹). نیاز به شناخت با عملکرد تحصیلی مرتبط است و بر روی آن تأثیر می‌گذارد (گالاگر^{۱۰}، ۲۰۱۲؛ سادوکی، گولگوز^{۱۱}،

1- Berger, Alcalay, Torretti & Milicic

3- Lee & Park

5- Keyes

7- Vazquez, Hervas, Rahona & Gomez

9- Bertrams & Dickhauser

11- Sadowski & Gulgoz

2- Krammer, Sommer & Arendasy

4- Ryff

6- Daraei

8- Homan

10- Gallagher

۱۹۹۶). مطالعات اندکی در باب نیاز به شناخت و پیشرفت تحصیلی انجام شده است. با این وجود نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که نیاز به شناخت بالا با پیشرفت تحصیلی بالا همراه است (لونگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). این متغیر یک مفهوم کلی و صفت نسبتاً پایدار از انگیزه درونی می‌باشد (مایر، وگل، پرکل^۲، ۲۰۱۴) که توسط کاسیوپو و پتی^۳ معرفی شده است (کاسیوپو، پتی، ۱۹۸۲). نیاز به شناخت به عنوان تمایل به مشارکت، بهره‌گیری و لذت بردن از تلاش‌های شناختی تعریف می‌شود. این متغیر یک پیوستار دو قطبی است که در یک سمت آن نیاز به شناخت بالا و در سمت دیگر آن نیاز به شناخت پایین قرار دارد. افرادی که نیاز به شناخت بالایی دارند از تفکر کردن رضایت دارند و از این کار لذت می‌برند، در حالی که افراد با نیاز به شناخت پایین تفکر را به مثابه خفگی می‌دانند و تنها زمانی مشارکت می‌کنند که انگیزه بالایی در آنها وجود داشته باشد (فورتیر، برکل^۴، ۲۰۱۴).

علاوه بر نیاز به شناخت، ذهن‌آگاهی را نیز می‌توان مرتبط با پیشرفت تحصیلی دانست. ذهن‌آگاهی یکی از عوامل مهم در زمینه افزایش موفقیت و پیشرفت تحصیلی است (بیت، دُرْجی، ۲۰۱۶). ذهن‌آگاهی بیش از ۲۵ قرن در جهان شرق انجام می‌شود، اما اخیراً در غرب محبوب شده است (گوردون، شونین، سومچ، ساندن، گریفیث^۵، ۲۰۱۴). این متغیر توجه بسیاری از دانشمندان و پزشکان را در دهه‌های گذشته به سمت خود کشیده است (جانکاوسکی، هالس^۶، ۲۰۱۴). ذهن‌آگاهی فرصت تعامل با لحظه حال و در لحظه بودن را فراهم می‌کند، بدون آنکه درگیر گذشته شویم (گمرر، سیگل، فولتن^۷، ۲۰۱۳). عناصر ذهن‌آگاهی، یعنی آگاهی و پذیرش بدون قضاوت روانی شخص از لحظه به لحظه تجربه به‌عنوان یک پادزهر مؤثر بالقوه در برابر روان‌پریشانی‌های شایع در نظر گرفته می‌شود (کنگ، اسموسکی، رایبِنز^۸، ۲۰۱۱). تأثیرات مثبتی از ذهن‌آگاهی در زمینه‌های مختلف از عملکردهای انسان یافت شده است که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به عاطفی، شناختی،

1- Luong

3- Cacioppo & Petty

5- Gordon, Shonin, Sumich, Sundin & Griffiths

7- Germer, Siegel & Fulton

2- Meier, Vogl & Preckel

4- Fortier & Burkell

6- Jankowski & Holas

8- Keng, Smoski & Robins

رفتاری، تحصیلی و روابط بین شخصی اشاره نمود (جانکوسکی، هالس، ۲۰۱۴). لو، هوانگ، ریوس^۱ (۲۰۱۷) در مطالعه‌ای که در زمینه ذهن‌آگاهی به انجام رساندند به این نتیجه دست یافتند که ذهن‌آگاهی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی بالا همراه است.

پژوهش‌های متعددی از این نظریه حمایت کرده‌اند که سرمایه‌های روانشناختی به طور مثبتی با پیشرفت تحصیلی بالا همراه است (لوتانز، لوتانز، جنسن^۲، ۲۰۱۲). سرمایه روانشناختی یکی از منابع استراتژیک در روانشناسی می‌باشد که توجه بسیاری را به خود جلب کرده است. این متغیر یک ساختار نسبتاً جدید محسوب می‌شود (اکرمس، هربرت^۳، ۲۰۱۳) که تأثیر بسزایی بر پیشرفت تحصیلی می‌گذارد (لوتانز، لوتانز، جنسن، ۲۰۱۲). سرمایه روانشناختی به مطالعه و استفاده از نقاط مثبت منابع انسانی و ظرفیت‌های روانشناختی برای بهبود عملکرد و رشد انسان می‌پردازد (توست، توپراک^۴، ۲۰۱۷). این متغیر دارای چهار مؤلفه خوش‌بینی^۵، خودکارآمدی^۶، تاب‌آوری^۷ و امیدواری^۸ است (داتو، والدز^۹، ۲۰۱۶؛ لوتانز، یوسف^{۱۰}، ۲۰۰۴). خوش‌بینی اشاره به این باور است که در آینده موفقیت و نتایج مثبت رخ خواهد داد، در حالی که مخالف خوش‌بینی، بدبینی اشاره به این باور است که در آینده نتایج نامطلوب اتفاق خواهد افتاد (اگوستو-لاند، پولیدو-مارتوس، لویز-زافرا^{۱۱}، ۲۰۱۱). خودکارآمدی به عنوان اطمینان به توانایی‌های خویش برای انجام یک رفتار ویژه در حوزه‌های مختلف رفتاری عنوان شده است (لبرتو، کوتن، مک لیش، مین جیونی، اوپریان^{۱۲}، ۲۰۱۴). تاب‌آوری به عنوان عملکرد مثبت و مستمر در مقابله با چالش‌های فیزیکی، روانی و حفظ سلامتی با وجود مواجهه با استرس و خطرات تعریف می‌شود. محققان^۳ مؤلفه مجزا از تاب‌آوری را مشخص کرده‌اند که عبارتند از: الف) تعامل پایدار در فعالیت‌های مطلوب و با ارزش ب) بازیابی و بهبود از تجارب استرس‌زا و بازگشت به تعادل ج) رشد شخصی در پاسخ به یک چالش فیزیکی یا روانی (استروجن،

1- Lu, Huang & Rios

3- Ekermans & Herbert

5- Optimism

7- Resilliency

9- Datu & Valdez

11- Augusto-Landa, Pulido-Martos & Lopez-Zafra

2- Luthans & Jensen

4- Tosten & Toprak

6- Self-efficacy

8- Hope

10- Youssef

12- Luberto, Cotton, McLeish, Mingione & O'Bryan

زاترا^۱، ۲۰۱۳). امیدواری به‌عنوان پایبندی نسبت به اهداف و امیدوار بودن به اینکه به صورت موفقیت‌آمیز می‌توان به اهداف رسید، تعریف می‌شود (اکرمنس، هربرت، ۲۰۱۳).

نتایج مطالعات درو و بالکس^۲ (۲۰۱۷) نشان می‌دهند که بین عملکرد تحصیلی و بهزیستی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و بهزیستی باعث بالا رفتن میزان پیشرفت و عملکرد تحصیلی می‌شود. نتایج مطالعات گولگز^۳ (۲۰۰۱) حاکی از آن بود، افرادی که نیاز به شناخت بالایی دارند در مقایسه با افرادی که نیاز به شناخت پایینی دارند عملکرد و پیشرفت تحصیلی بهتر و بالاتری دارند. هاول و برو^۴ (۲۰۱۱) با مطالعه‌ای که در زمینه ذهن‌آگاهی انجام دادند به این نتیجه دست یافتند که ذهن‌آگاهی بالا باعث پیشرفت و موفقیت می‌شود. نتایج پژوهش سینا و رمیا^۵ (۲۰۱۶) در برگیرنده این یافته بود که سرمایه روانشناختی بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد. نتایج پژوهش لونگ و همکاران (۲۰۱۷) و پاپویسی و همکاران (۲۰۱۱) نشان داد که بین نیاز به شناخت و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و افرادی که در آنها نیاز به شناخت بالاست عملکرد مطلوب بالاتری در دانشگاه دارند و تمایل بیشتری برای شرکت در فعالیت‌های شناختی فعال از خود نشان می‌دهند. نتایج پژوهش ابوالقاسمی (۱۳۹۰) نشان داد که تاب‌آوری، خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا در مقایسه با دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین به طور معناداری بیشتر و استرس آنها کمتر است. نتایج مطالعات ابوالقاسمی، رضایی‌جمالویی، نریمانی، زاهدبابلان (۱۳۹۰) حاکی از آن بود که دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و متوسط از مهارت‌های شناختی بیشتری نسبت به دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین برخوردار هستند. بهزادپور، مطهری، گودرزی (۱۳۹۲) در پژوهشی که به انجام رساندند به این نتیجه رسیدند که نمرات دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا در مقیاس تاب‌آوری از میانگین نمرات دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین بیشتر است.

1- Sturgeon & Zautra
3- Gulgoz
5- Seena & Ramya

2- Duru & Balkis
4- Howell & Buro

یکی از اولویت‌های مهم پژوهش در عرصه نظام آموزش عالی، شناخت و بررسی عوامل مؤثر در ارتقاء پیشرفت تحصیلی دانشجویان است. در همین راستا پژوهش‌های متعددی سعی کرده‌اند که عوامل و متغیرهای تأثیرگذار بر ارتقاء پیشرفت تحصیلی را کشف کنند تا بتوانند تصمیمات علمی و اصولی در این زمینه اتخاذ نمایند. بر اساس مبانی نظری و با توجه به بررسی‌های انجام گرفته در باب پیشرفت تحصیلی مشخص می‌شود که بهزیستی روانشناختی، نیاز به شناخت، ذهن‌آگاهی و سرمایه‌های روانشناختی متغیرهایی هستند که با پیشرفت تحصیلی در ارتباط هستند و شرایطی را برای فرد به وجود می‌آورند که باعث بهبود و ارتقاء آن می‌شوند. به این صورت که با افزایش میزان ذهن‌آگاهی، وضعیت بهزیستی روانشناختی و سرمایه روانشناختی در فرد بهبود می‌یابد (روچ، هار، لوتانز^۱، ۲۰۱۴). این بهبود وضعیت در شاخص‌های بهزیستی و سرمایه‌روانشناختی، نیاز به شناخت بالا را به همراه دارد (کول، کورکماز^۲، ۲۰۱۳). ارتقاء نیاز به شناخت نیز به سهم خود باعث افزایش انگیزش و امیدواری به تحصیل می‌شود که این امر پیشرفت تحصیلی بالا را به ارمغان می‌آورد (پاپویسی، باربو، کاستا، کولدا، کولدا، ۲۰۱۴). این ارتباط نشانگر لزوم توجه همزمان به این متغیرها است. اگر چه در ارتباط با متغیرهای اصلی پژوهش، مطالعاتی صورت گرفته است اما مطالعه‌ای که تمامی متغیر یاد شده را در یک تحقیق بر روی دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا تحت پوشش قرار دهد یافت نشد. پرداختن به این موضوع که کدام یک از دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا در متغیرهای بهزیستی روانشناختی، نیاز به شناخت، ذهن‌آگاهی و سرمایه‌های روانشناختی دارای وضع بهتری هستند از اهمیت بالایی برخوردار است که تاکنون به طور دقیق و علمی به آن پرداخته نشده است. با توجه به این خلاء موجود در یافته‌های پیشین، انجام این پژوهش ضروری به نظر می‌رسد. بر این اساس هدف پژوهش حاضر مقایسه بهزیستی روانشناختی، نیاز به شناخت، ذهن‌آگاهی و سرمایه‌های روانشناختی در دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا می‌باشد. تا به رهیافت‌هایی جدید در راستای بالا بردن کارایی نظام آموزشی منجر شود و برنامه‌ریزان نظام دانشگاهی

1- Roche, Haar & Luthans

2- Cole & Korkmaz

نظام دانشگاهی را برای اهداف دانشگاه که همان پرورش نیروی انسانی است یاری دهد.

روش

روش پژوهشی بکار گرفته شده در این تحقیق توصیفی و از نوع پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانشجویان دانشگاه بوعلی‌سینا همدان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ بود. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۲۱۴ دانشجو (۵۸ نفر دارای پیشرفت تحصیلی پایین، ۷۸ نفر دارای پیشرفت تحصیلی متوسط و ۷۸ نفر دارای پیشرفت تحصیلی بالا) بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این ترتیب که در مرحله اول از بین دانشکده‌های دانشگاه بوعلی‌سینا همدان شش دانشکده (علوم انسانی، فنی و مهندسی، علوم ورزشی، شیمی، علوم پایه، اقتصاد و علوم اجتماعی) به شیوه تصادفی انتخاب شدند. در مرحله بعدی از هر دانشکده دو کلاس به طور تصادفی انتخاب شد تا نمونه مورد نظر محقق گردد. سپس آزمودنی‌ها پرسشنامه‌های مقیاس ذهن‌آگاهی^۱ براون و رایان، مقیاس نیاز به شناخت^۲ کاسیوپو، پتی و کائو^۳، پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف^۴ و پرسشنامه سرمایه‌های روانشناختی لوتانز^۵ را تکمیل کردند.

ابزار پژوهش

پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف (فرم کوتاه): پرسشنامه بهزیستی روانشناختی توسط ریف (۱۹۸۹) ساخته شده است و دارای ۱۸ سوال می‌باشد که بر روی یک طیف ۶ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) مشخص می‌شود. این پرسشنامه دارای شش عامل می‌باشد که عبارتند از: زندگی هدفمند، رابطه مثبت با دیگران، رشد شخصی، پذیرش خود، استقلال و تسلط بر محیط. نمره‌گذاری برخی از سوالات در این پرسشنامه به صورت معکوس انجام می‌شود. همبستگی این پرسشنامه با فرم اصلی آن از ۰/۷۰ تا

1- Mindful Attention Awareness Scale

3- Kao

5- Luthans Psychological Capital Questionnaires(PCQ)

2- Need for Cognition Scale

4- Ryff's Psychological Well-being Scale

۰/۸۹ در نوسان بوده است (ریف، ۱۹۹۵). در این پژوهش اعتبار مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۲ برآورد گردید.

مقیاس ذهن‌آگاهی (MAAS): مقیاس ذهن‌آگاهی توسط براون و رایان (۲۰۰۳) مطرح شده است. این مقیاس یک آزمون ۱۵ سوالی می‌باشد که به منظور سنجش سطح هوشیاری و توجه نسبت به رویدادها و تجارب جاری زندگی ساخته شده است. سوال‌های این آزمون سازه ذهن‌آگاهی را در مقیاس شش درجه‌ای (از تقریباً همیشه تا تقریباً هرگز) می‌سنجد. همسانی درونی سوال‌های آزمون بر اساس ضریب آلفای کرونباخ از ۰/۸۰ تا ۰/۸۷ گزارش شده است (براون و رایان، ۲۰۰۳). روایی مقیاس با توجه به همبستگی آن با ابزارهای سنجش افسردگی و اضطراب و همبستگی آن با ابزارهای سنجش عاطفه مثبت و حرمت خود کافی گزارش شده است. ضریب پایایی بازآزمایی آن نیز در فاصله زمانی یک ماهه ثابت گزارش شده است (مومنی، شهیدی، موتابی، حیدری، ۱۳۹۳). ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در نمونه ایرانی ۰/۸۵ بوده است (نژاداحمدی، مرادی، ۱۳۹۳). در این پژوهش نیز اعتبار مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ برآورد گردید.

مقیاس نیاز به شناخت: پرسشنامه نیاز به شناخت مشتمل بر ۱۸ ماده می‌باشد که توسط کاسیوپو، پتی و کائو (۱۹۸۴) مطرح شده است. این پرسشنامه به شیوه لیکرت در یک طیف پنج درجه‌ای (از عمدتاً مشخصه من نیست تا مشخصه من است) مشخص می‌شود. نمره‌گذاری برخی از سوالات در این پرسشنامه به صورت معکوس انجام می‌شود. پایایی این مقیاس طبق آلفای کرونباخ در پژوهش کاسیوپو و همکاران (۱۹۸۴) برابر ۰/۹۰ بوده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ بدست آمد.

پرسشنامه سرمایه‌روانشناختی لوتانز (PCQ): پرسشنامه سرمایه روانشناختی توسط لوتانز مطرح شده است. این پرسشنامه دارای ۲۴ سوال و چهار خرده‌مقیاس امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی است که هر خرده‌مقیاس شامل ۶ گویه می‌باشد و آزمودنی به هر گویه در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم)

پاسخ می‌دهد. نمره‌گذاری برخی از سوالات در این پرسشنامه به صورت معکوس انجام می‌شود. نسبت خی‌دو این آزمون برابر است با $24/6$ و آماره‌های CFI و RMSEA در این مدل به ترتیب $0/97$ و $0/08$ می‌باشد (لوتانز، نورمن، آلوز، اویی، ۲۰۰۸). در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ $0/89$ به دست آمد.

پیشرفت تحصیلی: روش‌های مختلفی برای جمع‌آوری اطلاعات برای ارزیابی و بررسی پیشرفت تحصیلی وجود دارد. در این پژوهش برای ارزیابی و مشخص کردن دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا، از معدل کل (نیومن، گوترمنب، ۲۰۱۶) استفاده شد. به این صورت که دانشجویان دارای معدل بالای ۱۷ به عنوان پیشرفت تحصیلی بالا، معدل ۱۵ تا ۱۷ پیشرفت تحصیلی متوسط و معدل ۱۲ تا ۱۵ به عنوان پیشرفت تحصیلی پایین در نظر گرفته شد. انتخاب این معیار برای تقسیم‌بندی پیشرفت تحصیلی به سه گروه پایین، متوسط و بالا، بر اساس جمع‌بندی پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه است (ابوالقاسمی، ۱۳۹۰؛ ابوالقاسمی، رضایی‌جمالویی، نریمانی، زاهدباخان، ۱۳۹۰؛ مطهری، گودرزی، ۱۳۹۲؛ نیومن، گوترمنب، ۲۰۱۶).

به منظور تحلیل داده‌های پژوهش علاوه بر استفاده از روش آمار توصیفی از تحلیل واریانس چندمتغیره و آزمون توکی استفاده شده است.

یافته‌ها

در جدول (۱) میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنی‌های سه گروه در متغیرهای پژوهش آمده است. با توجه به این جدول میانگین نمرات دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا در تمامی متغیرها بالاتر از میانگین نمرات دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی متوسط و پایین است.

جدول (۱) میانگین و انحراف معیار سه گروه دانشجویان در متغیرهای پژوهش

متغیر	پیشرفت تحصیلی بالا	پیشرفت تحصیلی متوسط	پیشرفت تحصیلی پایین
	میانگین انحراف معیار	میانگین انحراف معیار	میانگین انحراف معیار
بهزیستی روانشناختی	۸/۳۹۱	۷۸/۴۱	۸/۳۹۱
ذهن آگاهی	۱۲/۶۵۵	۶۰/۲۹	۱۲/۶۵۵
نیاز به شناخت	۸/۷۱۱	۴۴/۶۰	۸/۷۱۱
سرمایه‌های روانشناختی	۱۵/۴۰۱	۹۹/۰۴	۱۵/۴۰۱
خودکارآمدی	۴/۸۳۳	۲۵/۲۷	۴/۸۳۳
امیدواری	۴/۸۱۲	۲۵/۰۳	۴/۸۱۲
تاب‌آوری	۴/۶۴۹	۲۴/۶۳	۴/۶۴۹
خوش‌بینی	۴/۳۵۶	۲۴/۱۲	۴/۳۵۶

جدول (۲) نتایج آزمون لوین برای متغیرها

متغیر	F	DF ₁	DF ₂	Sig
بهزیستی روانشناختی	۲/۲۱۰	۲	۲۱۱	۰/۱۱۲
ذهن آگاهی	۰/۲۷	۲	۲۱۱	۰/۹۷۳
نیاز به شناخت	۰/۹۳۲	۲	۲۱۱	۰/۳۹۵
سرمایه‌های روانشناختی	۱/۵۶۶	۲	۲۱۱	۰/۲۱۱
خودکارآمدی	۰/۲۹	۲	۲۱۱	۰/۹۷۱
امیدواری	۲/۱۲۰	۲	۲۱۱	۰/۱۲۳
تاب‌آوری	۰/۷۶۴	۲	۲۱۱	۰/۴۶۷
خوش‌بینی	۱/۹۷۶	۲	۲۱۱	۰/۱۴۱

بر اساس نتایج جدول (۲) پیش فرض همگنی واریانس‌ها در متغیرهای بهزیستی روانشناختی، نیاز به شناخت، ذهن آگاهی، سرمایه‌های روانشناختی، خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی در سه گروه تأیید شد.

بر اساس نتایج جدول (۳) می‌توان بیان داشت که حداقل در یکی از متغیرها (بهزیستی روانشناختی، ذهن آگاهی، نیاز به شناخت، سرمایه‌های روانشناختی، خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی) بین گروه‌های مورد پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول (۳) نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره بر روی نمرات متغیرهای پژوهش

نام آزمون	مقدار	f	فرضیه df	خطا df	سطح معناداری
اثر پیلائی	۰/۲۳۵	۳/۹۱۸	۱۴	۴۱۲	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۷۷۰	۴/۰۸۲	۱۴	۴۱۰	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ	۰/۲۹۱	۴/۲۴۵	۱۴	۴۰۸	۰/۰۰۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۲۶۵	۷/۸۱۳	۷	۲۰۶	۰/۰۰۱

جدول (۴) نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره بر روی متغیرهای پژوهش

منبع متغیر	متغیر	SS	df	MS	F	P	
گروه	بهزیستی روانشناختی	۲۲۵۹/۹۰۱	۲	۱۱۲۹/۹۵۰	۱۴/۴۷۳	۰/۰۰۱	
	ذهن‌آگاهی	۳۹۹۷/۰۵۹	۲	۱۹۹۸/۵۳۰	۱۳/۸۸۱	۰/۰۰۱	
	نیاز به شناخت	۱۹۱۲/۸۰۲	۲	۹۵۶/۴۰۱	۱۲/۸۰۷	۰/۰۰۱	
	سرمایه‌های روانشناختی	۷۳۴۴/۱۴۹	۲	۳۶۷۲/۰۷۴	۱۸/۰۷۷	۰/۰۰۱	
	خودکارآمدی	۵۴۹/۶۱۹	۲	۲۷۴/۸۱۰	۱۱/۹۴۶	۰/۰۰۱	
	امیدواری	۵۲۱/۷۷۴	۲	۲۶۰/۸۸۷	۱۰/۸۴۶	۰/۰۰۱	
	تاب‌آوری	۶۰۶/۳۸۴	۲	۳۰۳/۱۹۲	۱۵/۹۱۶	۰/۰۰۱	
	خوش‌بینی	۲۳۸/۳۸۸	۲	۱۱۹/۱۹۴	۷/۵۵۴	۰/۰۰۱	
	خطا	بهزیستی روانشناختی	۱۶۴۷۳/۵۸۰	۲۱۱	۷۸/۰۷۴		
		ذهن‌آگاهی	۳۰۳۷۸/۴۷۸	۲۱۱	۱۴۳/۹۷۴		
نیاز به شناخت		۱۵۷۵۷/۱۴۶	۲۱۱	۷۴/۶۷۸			
سرمایه‌های روانشناختی		۴۲۸۶۲/۶۰۳	۲۱۱	۲۰۳/۱۴۰			
خودکارآمدی		۴۸۵۴/۰۲۶	۲۱۱	۲۳/۰۰۵			
امیدواری		۵۰۷۵/۴۰۴	۲۱۱	۲۴/۰۵۴			
تاب‌آوری		۴۰۱۹/۳۵۵	۲۱۱	۱۹/۰۴۹			
خوش‌بینی		۳۳۳۹/۴۹۹	۲۱۱	۱۵/۷۷۹			
کل		بهزیستی روانشناختی	۱۳۳۷۱۴۱	۲۱۴			
		ذهن‌آگاهی	۸۲۵۱۸۹	۲۱۴			
	نیاز به شناخت	۴۳۰۶۵۵	۲۱۴				
	سرمایه‌های روانشناختی	۲۲۰۴۰۲۹	۲۱۴				
	خودکارآمدی	۱۴۲۴۷۴	۲۱۴				
	امیدواری	۱۴۲۳۶۴	۲۱۴				
	تاب‌آوری	۱۳۹۴۷۸	۲۱۴				
خوش‌بینی	۱۳۳۳۹۷	۲۱۴					

جدول (۴) نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره برای مقایسه میانگین‌های دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا را در هر یک از متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، در بهزیستی روانشناختی ($F=14/473$)، ذهن‌آگاهی ($F=13/881$)، نیاز به شناخت ($F=12/807$)، سرمایه‌های روانشناختی ($F=18/077$)، خودکارآمدی ($F=11/946$)، امیدواری ($F=10/846$)، تاب‌آوری ($F=15/916$) و خوش‌بینی ($F=7/554$) تفاوت معناداری بین دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا وجود دارد.

جدول (۵) آزمون توکی جهت مقایسه جفت میانگین‌ها

سطح معناداری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	گروه دوم	گروه اول	
۰/۰۰۱	۱/۵۳۲	۸/۳۴۱	پیشرفت تحصیلی پایین	پیشرفت تحصیلی بالا	بهزیستی
۰/۰۲۹	۱/۴۱۵	۳/۶۴۱	پیشرفت تحصیلی متوسط	پیشرفت تحصیلی بالا	روانشناختی
۰/۰۰۸	۱/۵۳۲	۴/۶۰۰	پیشرفت تحصیلی پایین	پیشرفت تحصیلی متوسط	
۰/۰۰۱	۲/۰۸۰	۱۰/۹۲۰	پیشرفت تحصیلی پایین	پیشرفت تحصیلی بالا	ذهن‌آگاهی
۰/۰۱۴	۱/۹۲۱	۵/۴۳۶	پیشرفت تحصیلی متوسط	پیشرفت تحصیلی بالا	
۰/۰۲۴	۲/۰۸۰	۵/۴۸۵	پیشرفت تحصیلی پایین	پیشرفت تحصیلی متوسط	
۰/۰۰۱	۱/۴۹۸	۷/۴۷۲	پیشرفت تحصیلی پایین	پیشرفت تحصیلی بالا	نیاز به شناخت
۰/۳۷۵	۱/۳۸۳	۲/۱۲۸	پیشرفت تحصیلی متوسط	پیشرفت تحصیلی بالا	
۰/۰۰۱	۱/۴۹۸	۵/۳۴۳	پیشرفت تحصیلی پایین	پیشرفت تحصیلی متوسط	
۰/۰۰۱	۲/۴۷۱	۱۴/۶۵۳	پیشرفت تحصیلی پایین	پیشرفت تحصیلی بالا	سرمایه‌های
۰/۰۰۱	۲/۲۸۲	۸/۲۶۹	پیشرفت تحصیلی متوسط	پیشرفت تحصیلی بالا	روانشناختی
۰/۰۲۸	۲/۴۷۱	۶/۳۸۳	پیشرفت تحصیلی پایین	پیشرفت تحصیلی متوسط	
۰/۰۰۱	۰/۸۳۲	۴/۰۶۴	پیشرفت تحصیلی پایین	پیشرفت تحصیلی بالا	خودکارآمدی
۰/۰۵۳	۰/۷۶۸	۱/۷۹۵	پیشرفت تحصیلی متوسط	پیشرفت تحصیلی بالا	
۰/۰۱۹	۰/۸۳۲	۲/۲۶۹	پیشرفت تحصیلی پایین	پیشرفت تحصیلی متوسط	
۰/۰۰۱	۰/۸۵۰	۳/۹۳۰	پیشرفت تحصیلی پایین	پیشرفت تحصیلی بالا	
۰/۰۲۴	۰/۷۸۵	۲/۰۷۷	پیشرفت تحصیلی متوسط	پیشرفت تحصیلی بالا	
۰/۰۷۷	۰/۸۵۰	۱/۸۵۳	پیشرفت تحصیلی پایین	پیشرفت تحصیلی متوسط	

ادامه جدول (۵)

سطح معناداری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها	گروه دوم	گروه اول	
۰/۰۰۱	۰/۷۵۷	۴/۱۷۱	پیشرفت تحصیلی پایین	پیشرفت تحصیلی بالا	تاب‌آوری
۰/۰۰۱	۰/۶۹۹	۲/۵۲۶	پیشرفت تحصیلی متوسط	پیشرفت تحصیلی بالا	
۰/۰۷۸	۰/۷۵۷	۱/۶۴۵	پیشرفت تحصیلی پایین	پیشرفت تحصیلی متوسط	
۰/۰۰۱	۰/۶۸۹	۲/۴۸۷	پیشرفت تحصیلی پایین	پیشرفت تحصیلی بالا	خوش‌بینی
۰/۰۱۰	۰/۶۳۶	۱/۸۷۲	پیشرفت تحصیلی متوسط	پیشرفت تحصیلی بالا	
۰/۶۴۵	۰/۶۸۹	۰/۶۱۵	پیشرفت تحصیلی پایین	پیشرفت تحصیلی متوسط	

به‌دنبال یافته‌های فوق، به مقایسه جفت میانگین‌ها در بین دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا با استفاده از آزمون توکی پرداخته شد که نتایج آن در جدول (۵) نشان داده شده است. بر پایه این نتایج در تمامی متغیرهای پژوهش میان دانشجویان پیشرفت تحصیلی بالا و پایین تفاوت معنادار وجود داشت. همچنین در بهزیستی‌روانشناختی، نیاز به شناخت، ذهن‌آگاهی، سرمایه روانشناختی و خودکارآمدی میان دانشجویان پیشرفت تحصیلی متوسط و پایین تفاوت معنادار وجود داشته است. در گروه‌های پیشرفت تحصیلی بالا - متوسط هم تفاوت در تمامی متغیرها به جز نیاز به شناخت و خودکارآمدی معنادار بود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه بهزیستی‌روانشناختی، نیاز به شناخت، ذهن‌آگاهی و سرمایه‌های روانشناختی در دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا انجام گرفت. همان‌طور که مشاهده گردید بین سه گروه در سرمایه‌های روانشناختی و مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود داشت. به‌طوری که میانگین نمرات دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا در سرمایه‌های روانشناختی و مؤلفه‌های آن از دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی متوسط و پایین بیشتر بود که به غیر از مؤلفه خودکارآمدی در ارتباط با دانشجویان پیشرفت تحصیلی متوسط، این تفاوت میانگین‌ها از نظر آماری معنادار بود. همچنین میانگین نمرات سرمایه‌های روانشناختی و مؤلفه‌های آن در

دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی متوسط از دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین بیشتر بود که در مؤلفه خودکارآمدی و سرمایه‌های روانشناختی تفاوت میانگین‌ها معنادار بود. این نتایج با پژوهش سینا و رمیا (۲۰۱۶)، وانگ، نیهارت^۱ (۲۰۱۵)، دی، هانسون، مالتب، پروکتر، ود^۲ (۲۰۱۰)، فلدمن، کوبوتا^۳ (۲۰۱۴)، وانو، کیمکایت، وانگوانیچ^۴ (۲۰۱۴)، لوتانز، لوتانز، جنسن (۲۰۱۲) و میکائیلی منیع، نوری‌زاده، هاشمی (۱۳۹۳) همسو است.

نتایج مطالعات وانو، کیمکایت، وانگوانیچ (۲۰۱۴) حاکی از آن بود که بین عملکرد تحصیلی با امیدواری، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. یافته‌های پژوهش وانگ، نیهارت (۲۰۱۵)، دی، هانسون، مالتب، پروکتر، ود (۲۰۱۰) و فلدمن، کوبوتا (۲۰۱۴) نشان داد که خودکارآمدی بالا با پیشرفت تحصیلی بالا همراه است و امیدواری و خودکارآمدی قادر هستند که پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کنند. نتایج پژوهش میکائیلی منیع، نوری‌زاده، هاشمی (۱۳۹۳) در برگیرنده این یافته بود که بین امید و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. لوتانز، لوتانز و جنسن (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای به بررسی تأثیر سرمایه‌های روانشناختی دانشجویان بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی پرداختند. نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد که بین سرمایه‌های روانشناختی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و سرمایه‌های روانشناختی می‌توانند پیشرفت و عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کنند. سرمایه‌روانشناختی نحوه استدلال و نگرش افراد را در مواجهه با چالش‌ها تغییر می‌دهد تا به‌جای تمرکز بر مشکلات به ارزیابی مشکلات بپردازند و رویدادهای ناخوشایند را به‌عنوان فرصتی برای یادگیری و پیشرفت در نظر بگیرند. سینا و رمیا (۲۰۱۶) بر این باور بودند که سرمایه روانشناختی باعث می‌شود که افراد تلاش بیشتری برای بهبود وضعیت آموزشی خود انجام دهند. دانشجویانی که از سرمایه روانشناختی بالا برخوردار هستند، توانایی زیادی در تنظیم اهداف تحصیلی، تسلطی دارند و در راه رسیدن به اهداف خود تلاش زیادی می‌کنند. این

1- Wang, Neihart
3- Feldman, Kubota

2- Day, Hanson, Maltby, Proctor & Wood
4- Vanno, Kaemkate & Wongwanich

گروه از دانشجویان انگیزه بیشتری نسبت به هم‌تایان خود در مشارکت فعال در فعالیت‌های تحصیلی نشان می‌دهند و وظایف تعیین شده تحصیلی را به خوبی انجام می‌دهند. بر اساس نظریه لوتانز، لوتانز، جنسن (۲۰۱۲) سرمایه‌های روانشناختی، بدبینی و ناامیدی در راه رسیدن به موفقیت تحصیلی را کاهش می‌دهد و باعث افزایش امیدواری و رضایت از تلاش‌های انجام شده در زمینه تحصیلی می‌شود و بستری را برای فرد فراهم می‌کند که باعث پیشرفت تحصیلی می‌شود (امید، مؤلفه انگیزشی مهم برای به حرکت در آوردن فرد در مسیر پیشرفت است). بر پایه دیدگاه داتو و والدز (۲۰۱۶) سرمایه‌های روانشناختی باعث تعامل در محیط علمی، موفقیت و تحصیلات مطلوب می‌شود. سرمایه روانشناختی ترس از شکست را در فرد کاهش می‌دهد و باعث می‌شود دانشجویان در راه رسیدن به پیشرفت تحصیلی سختی‌ها و مشکلات را تحمل کنند.

نتایج مربوط به بهزیستی روانشناختی نشان داد که بین سه گروه تفاوت معناداری وجود دارد. به طوری که میانگین نمرات بهزیستی روانشناختی دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا از دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی متوسط و پایین و میانگین نمرات دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی متوسط از دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین بیشتر بود که این تفاوت میانگین‌ها از نظر آماری معنادار بودند. این نتایج با پژوهش‌های برگر، آلکالای، تورتی، میلیچک (۲۰۱۱)، رانیا، سیری، بگنسکو، الو، ساسو^۱ (۲۰۱۳)، درو، بالکس (۲۰۱۷) و سینگ، کامرا^۲ (۲۰۱۶) همسو است. نتایج مطالعات رانیا، سیری، بگنسکو، الو، ساسو (۲۰۱۳) حاکی از آن بود که بین موفقیت تحصیلی با بهزیستی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. مطالعات برگر، آلکالای، تورتی، میلیچک (۲۰۱۱) و سینگ، کامرا (۲۰۱۶) نشان داد که پیشرفت تحصیلی بر بهزیستی تأثیر می‌گذارد. براساس دیدگاه درو، بالکس (۲۰۱۷) بهزیستی روانشناختی، از منابع مهم در ایجاد باورهای خودکارآمدی و موفقیت در زمینه تحصیلی محسوب می‌شود. بهزیستی روانشناختی باعث احساس اثرمند بودن در تعامل با مسائل تحصیلی، انگیزه بیشتر برای یادگیری و کاهش تنبلی در انجام

1- Rania, Siri, Bagnasco, Aleo & Sasso

2- Singh & Kamra

دادن فعالیت‌های مختلف به‌ویژه فعالیت‌های مرتبط با تحصیل می‌شود.

ریف (۱۹۸۹) باور داشت که بهزیستی روانشناختی شرایطی را به‌وجود می‌آورد که فرد در مسیر موفقیت و پیشرفت گام بردارد. در تبیین چرایی تفاوت در بهزیستی روانشناختی بین دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط، بالا باید اشاره نمود که افرادی که بهزیستی روانشناختی بالایی دارند، این احساس در آنها به‌وجود می‌آید که در حیطه‌های مختلف زندگی از جمله تحصیلی خوب پیش می‌روند. این امر باعث افزایش سازگاری فرد با مشکلات و همچنین ارزیابی مثبت نسبت به خود و شرایط تحصیلی‌اش می‌شود که این فرآیند منجر به اطمینان بیشتر به قابلیت‌های وجودی خویش و ایجاد اعتماد به توانایی‌های خود در انجام امور تحصیلی خواهد شد. این عزت نفس و خود باوری بیشتر عاملی برای پیشرفت در زمینه تحصیلی می‌شود.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بین سه گروه در ذهن‌آگاهی تفاوت معنادار وجود دارد. به‌طوری که میانگین نمرات ذهن‌آگاهی دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا از دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی متوسط و پایین و میانگین نمرات دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی متوسط از دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین بیشتر بود که این تفاوت میانگین‌ها در گروه‌ها از نظر آماری معنادار بودند. این نتایج با پژوهش لو، هوانگ، ریوس (۲۰۱۷)، کای، پیدجن^۱ (۲۰۱۳)، باچیمین، هاتچینز، پترسون^۲ (۲۰۰۸) و بنت، دُرجی (۲۰۱۶) همسو است. باچیمین، هاتچینز، پترسون (۲۰۰۸) در پژوهشی که به انجام رساندند به این نتیجه دست یافتند که ذهن‌آگاهی باعث کاهش اضطراب، بهبود مهارت‌های اجتماعی و همچنین باعث ارتقاء و بالا رفتن عملکرد و پیشرفت تحصیلی می‌شود. نتایج مطالعات کای، پیدجن (۲۰۱۳) حاکی از آن است که بین ذهن‌آگاهی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ذهن‌آگاهی، فرد را در مسیری قرار می‌دهد که با ذهنی باز و آگاهانه به آنچه در حال یادگیری است دقت کند و از این طریق به یادگیری عمیق و تفکری واضح در مسائل تحصیلی دست یابد،

1- Keye & Pidgeon

2- Beauchemin, Hutchins & Patterson

و در مسیر پیشرفت، تدوین هدف‌های روشن و عملکرد بهتر تحصیلی گام بردارد (بنت، دُرْجی، ۲۰۱۶). با افزایش میزان ذهن‌آگاهی کنترل فرد نسبت به رویدادهای مختلف زندگی از جمله در زمینه تحصیلی بیشتر می‌شود و ترس کمتری را تجربه می‌کند (ترس از شکست منجر به عدم درگیر شدن افراد در زمینه موفقیت در تکالیف می‌شود)، از این رو دقیق‌تر می‌تواند موقعیت‌های متنوع زندگی خویش را ارزشیابی کند و مناسب‌ترین تصمیم را بگیرد. بر پایه نظریه براون و ریان (۲۰۰۳)، ذهن‌آگاهی از طریق افزایش ظرفیت آگاهی و متمرکز نمودن توجه باعث می‌شود زمان‌هایی که ذهن انسان منحرف یا سرگردان می‌شود، آگاهی خود را به هدف و کاری که انجام می‌دهد بازگرداند، که بر اساس دیدگاه هاوول و برو (۲۰۱۱) این افزایش آگاهی، باعث می‌شود فرد عملکرد مناسبی را در حیطه تحصیلی پیش بگیرد و کمتر دچار شکست و افت در زمینه‌های مختلف از جمله پیشرفت تحصیلی شود. به‌همین منظور ذهن‌آگاهی باعث انتخاب راهبردهای مناسب، پیگیری تکالیف و کاهش نگرانی‌هایی مزاحم در تکمیل موفقیت‌آمیز تکالیف می‌شود که این امر منجر به پیشرفت تحصیلی بالا در دانشجویان می‌شود.

یافته‌ها در باب نیاز به شناخت نشان داد که میانگین نمرات دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و متوسط از دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی پایین بیشتر بود که این تفاوت میانگین‌ها از نظر آماری معنادر بودند. این نتایج با پژوهش‌های گولگز (۲۰۰۱)، سادوسکی، گولگز (۱۹۹۶)، لونگ و همکاران (۲۰۱۷) و پاپویسی، باربو، کاستا، کولدا، کولدا (۲۰۱۱) همسو است. نتایج پژوهش لونگ و همکاران (۲۰۱۷) و پاپویسی، باربو، کاستا، کولدا، کولدا (۲۰۱۱) نشان داد که بین نیاز به شناخت و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و افرادی که در آنها نیاز به شناخت بالاست، عملکرد مطلوب بالاتری در دانشگاه دارند و تمایل بیشتری برای شرکت در فعالیت‌های شناختی فعال دارند. ادبیات برجسته دانشجویان با استعداد و موفق، نیاز به شناخت چالشی و عطش آنها برای موفقیت و دانش است. نیاز به شناخت به عنوان یک مفهوم کلی و صفت نسبتاً پایدار از انگیزه درونی است (مایر، واگل، پریکل، ۲۰۱۴) که منجر به سرسختی در رسیدن به پیشرفت و دانش می‌شود. ارتقاء نیاز به شناخت به نوبه خود باعث افزایش

انگیزش و امیدواری به تحصیل می‌شود که این امر پیشرفت تحصیلی بالا را به ارمغان می‌آورد (پاپویسی، باربو، کاستا، کولدا، کولدا، ۲۰۱۴). بر اساس نظریه کاسیوپو، پتی (۱۹۸۲) نیاز به شناخت منجر به نیرو بخشی به رفتار به منظور مطالعه بیشتر و تحلیل عمیق فرآیندهای یادگیری می‌شود. افرادی که نیاز به شناخت بالایی دارند بر ارزش درونی تکالیف و یادگیری تأکید دارند و پیوسته در تلاش برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعیین شده هستند. به همین منظور این دسته از دانشجویان از پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردار هستند. بر پایه دیدگاه سادوسکی و گولگر (۱۹۹۶)، افرادی که نیاز به شناخت بالایی دارند، تمایل زیادی برای درگیر شدن در فرآیندهای تحصیلی و همچنین به چالش کشیدن تکالیف در آنها وجود دارد. نیاز به شناخت بالا باعث می‌شود که فرد به تکالیف درسی علاقمند شده و آن را مهم و کاربردی بداند و تمام تلاش خود را به کار بگیرد تا بر تکالیف تسلط یابد و به نظرات خویش اطمینان بیشتری داشته باشد. نیاز به شناخت باعث گسترش مهارت‌ها، نگرش‌ها و باورهایی می‌شود که موفقیت را در طی فرآیند تحصیلی به ارمغان می‌آورند. از این رو افرادی که در آنها نیاز به شناخت بالاست عملکرد مطلوب بالاتری در دانشگاه دارند و تمایل بیشتری برای شرکت در فعالیت‌های شناختی فعال دارند که این امر باعث پیشرفت تحصیلی مطلوب در آنها می‌شود (پاپویسی و همکاران، ۲۰۱۱).

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بوده است از جمله آنها می‌توان به این مورد اشاره نمود که چون پژوهش در دانشگاه بوعلی سینا همدان صورت گرفته است تعمیم نتایج آن به سایر جوامع باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین ملاک معدل تحصیلی در طبقه‌بندی دانشجویان به عنوان پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا از محدودیت‌های دیگر این پژوهش می‌باشد که در تعمیم‌پذیری نتایج باید به آن توجه کرد. با توجه به محدودیت‌های اشاره شده و یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود که این پژوهش در دانشگاه‌های دیگر و با در نظر گرفتن نقش ویژگی‌های فرهنگی-قومیتی و وضعیت اقتصادی بر میزان پیشرفت تحصیلی انجام پذیرد تا نتایج مطمئن‌تری دست یابد. با استناد به تحقیقات فوق و با در نظر گرفتن این موضوع که بهزیستی روانشناختی، نیاز به

شناخت، ذهن‌آگاهی و سرمایه روانشناختی، این قابلیت را دارند که با آموزش ارتقاء یابند، پیشنهاد می‌شود که سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران دانشگاه‌ها با آموزش مستمر این متغیرها، در جهت ارتقای پیشرفت تحصیلی گام مؤثری بردارند.

تشکر و قدردانی

در نهایت، از همکاری تمام دانشجویانی که در این پژوهش همکاری داشتند کمال تشکر و قدردانی داریم.

۱۳۹۶/۰۲/۱۲

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله:

۱۳۹۶/۰۵/۲۰

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله:

۱۳۹۶/۰۸/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله:

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۰). ارتباط تاب‌آوری، استرس و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین، *مطالعات روان‌شناختی*، ۷(۳)، ۱۵۱-۱۳۱.
- ابوالقاسمی، عباس؛ رضایی جمالویی، حسن؛ نریمانی، محمد و عادل زاهد بابلان (۱۳۹۰). مقایسه شایستگی اجتماعی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، متوسط و بالا، *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۱)، ۲۳-۶.
- بهبادپور، سمانه؛ مطهری، زهرا سادات و پگاه گودرزی (۱۳۹۲). رابطه بین حل مسأله و تاب‌آوری با میزان رفتارهای پرخطر در بین دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین، *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۲(۴)، ۳۲-۲۵.
- مومنی، فرشته، شهیدی، شهریار، موتابی، فرشته و محمود حیدری (۱۳۹۳). نقش تشخیصی نقص در تنظیم هیجانی، ذهن‌آگاهی و خود دوست‌داری در زنان مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر و زنان عادی، *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۹(۳۴)، ۱۷۲-۱۴۷.
- میکائیلی منیع، فرزانه؛ نوری‌زاده، نرگس و سهیلا هاشمی (۱۳۹۳). بررسی رابطه آخرت‌نگری، هدفمندی در زندگی، امید و انگیزش تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌جویان دوره کارشناسی، *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۹(۳۶)، ۲۰۷-۱۸۱.
- نژادحمیدی، ندا و علیرضا مرادی (۱۳۹۳). رابطه ذهن‌آگاهی، راهبردهای مقابله‌ای و استرس ادراک شده با کیفیت زندگی بیماران سرطانی، *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۹(۳۵)، ۱۸۸-۱۷۱.
- Augusto-Landa, J.M., Pulido-Martos, M. & Lopez-Zafra, E. (2011). Does Perceived Emotional Intelligence and Optimism/pessimism Predict Psychological Well-being?, *Journal of Happiness Studies*, 12(3): 463-474.
- Beauchemin, J., Hutchins, T. & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities, *Complementary Health Practice Review*, 13(1): 34-45.
- Bennett, K. & Dorjee, D. (2016). The Impact of a Mindfulness-Based Stress Reduction Course (MBSR) on Well-Being and Academic Attainment of Sixth-form Student, *Mindfulness*, 7(1): 105-114.

- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, L. & Milicic, N. (2011). Socio-emotional Well-Being and control capacity, and school achievement: Testing a mediation hypothesis, *Learning and Individual Differences*, 19(1): 135-138.
- Bertrams, A. & Dickhauser, O. (2009). High-school students' need for cognition, self control capacity, and school achievement: Testing a mediation hypothesis, *Learning and Individual Differences*, 19(1): 135-138.
- Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4): 822-848.
- Cacioppo, J.T. & Petty, R.E. (1982). The Need for cognition, *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 116-131.
- Cacioppo, J.T., Petty, R.E. & Kao, C.F. (1984). The efficient assessment of need for cognition, *Journal of Personality Assessment*, 48(3): 306-307.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality Traits and Academic Examination Performance, *European Journal of Personality*, 17(3): 237-250.
- Cole, J.S. & Korkmaz, A. (2013). First-year Students' Psychological Well-Being and Need for Cognition: Are They Important Predictors of Academic Engagement, *Journal of College Student Development*, 54(6): 557-569.
- Daraei, M. (2013). Social Correlates of Psychological Well-Being Among Undergraduate Students in Mysore City, *Social Indicators Research*, 114(2): 567-590.
- Datu, J.A.D. & Valdez, J.P.M. (2016). Psychological Capital Predicts Academic Engagement and Well-Being in Filipino High School Students, *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3): 399-405.
- 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(4): 550-553.

-
- Duru, E. & Balkis, M. (2017). Procrastination, Self-Esteem, Academic Performance, and Well-Being: A Moderated Mediation Model, *International Journal of Educational Psychology*, 6(2): 97-119.
- Ekermans, G.G. & Herbert, M. (2013). Psychological capital: Internal and external validity of the Psychological Capital Questionnaire (PCQ-24) on a South African sample, *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(2): 1-12.
- Feldman, D.B. & Kubota, M. (2014). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average, *Learning and Individual Differences*, 37: 210-216.
- Fortier, A. & Burkell, J. (2014). Influence of need for cognition and need for cognitive closure on three information behavior orientations, *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 51(1): 1-8.
- Gallagher, V.C. (2012). Managing resources and need for cognition: Impact on depressed mood at work, *Personality and Individual Differences*, 53(4): 534-537.
- Germer, C.K., Siegel, R.D. & Fulton, P.R. (2013). *Mindfulness and psychotherapy*. New York, NY: Guilford Press.
- Gordon, W.V., Shonin, E., Sumich, A., Sundin, E.C. & Griffiths, M.D. (2014). Meditation Awareness Training (MAT) for Psychological Well-Being in a Sub-Clinical Sample of University Students: A Controlled Pilot Study, *Mindfulness*, 5: 381-391.
- Gulgoz, S. (2001). Need for Cognition and Cognitive Performance From a Cross-Cultural Perspective: Examples of Academic Success and Solving Anagrams, *The Journal of Psychology*, 135(1): 100-112.
- Homan, K.J. (2016). Self-Compassion and Psychological Well-Being in Older Adults, *Journal of Adult Development*, 23(2): 111-119.
- Howell, A.J. & Buro, K. (2011). Relations among Mindfulness, Achievement-Related Self-Regulation, and Achievement Emotions, *Journal of Happiness Studies*, 12(6): 1007-1022.
- Jankowski, T. & Holas, P. (2014). Metacognitive model of mindfulness, *Consciousness and Cognition*, 28: 64-80.
-

- Keng, S.L., Smoski, M.J. & Robins, C.J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies, *Clinical Psychology Review*, 31(6): 1041-1056.
- Keye, M.D. & Pidgeon, A.M. (2013). Investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy, *Open Journal of Social Sciences*, 1(06), 1-4.
- Krammer, G., Sommer, M. & Arendasy, M.E. (2016). Realistic job expectations predict academic achievement, *Learning and Individual Differences*, 51: 341-348.
- Lee, M.Y. & Park, S.S. (2016). Influence of Family Strength on the Psychological Well-Being of Adults- Focusing on Mediation Effect of Social Capital, *Indian Journal of Science and Technology*, 9(26): 1-6.
- Lu, S., Huang, C.C. & Rios, J. (2017). Mindfulness and academic performance: An example of migrant children in China, *Children and Youth Services Review*, 82: 53-59.
- Luberto, C.M., Cotton, S., McLeish, A.C., Mingione, C.J. & O'Bryan, E.M. (2014). Mindfulness Skills and Emotion Regulation: the Mediating Role of Coping Self-Efficacy, *Mindfulness*, 5(4): 373-380.
- Luong, C., Strobel, A., Wollschlager, R., Greiff, S., Vainikainen, M.P. & Preckel, F. (2017). Need for cognition in children and adolescents: Behavioral correlates and relations to academic achievement and potential, *Learning and Individual Differences*, 53: 103-113.
- Luthans, B.C., Luthans, K.W. & Jensen, S.M. (2012). The Impact of Business School Students' Psychological Capital on Academic Performance, *Journal of Education for Business*, 87(5): 253-259.
- Luthans, F., Norman, S.M., Avolio, B.J. & Avey, A.J.B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate employee performance relationship, *Journal of Organizational Behavior*, 29(2): 219-238.
- Luthans, F. & Youssef, C.M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage, *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.

-
- Meier, E., Vogl, K. & Preckel, F. (2014). Motivational characteristics of students in gifted classes: The pivotal role of need for cognition, *Learning and Individual Differences*, 33: 39-46.
- Negru-Subtirica, O. & Pop, E.I. (2016). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence, *Journal of Vocational Behavior*, 93: 163-170.
- Neuman, A. & Guterman, O. (2016). Academic achievements and homeschooling-It all depends on the goals, *Studies in Educational Evaluation*: 51: 1-6.
- Popoviciu, S.A., Barbu, A., Costea, D., Culda, L. & Culda, S. (2011). Students Desire to Engage in cognitive Activities, Family of Origin Characteristics and need for cognition scores, *Problems of Education in the 21 Century*, 33: 62-72.
- Rania, N., Siri, A., Bagnasco, A., Aleo, G. & Sasso, L. (2013). Academic climate, well-being and academic performance in a university degree course, *Journal of Nursing Management*, 22(6): 751-760.
- Roche, M., Haar, J. M., & Luthans, F. (2014). The Role of Mindfulness and Psychological Capital on the Well-Being of Leaders, *Journal of Occupational Health Psychology*, 19(4), 476-489.
- Ruppel, F., Liersch, S. & Walter, U. (2015). The influence of psychological well-being on academic success, *Journal of Public Health*, 23(1): 15-24.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C.D. (1995). Psychological well-being in adult life, *Current Directions in Psychological Science*, 4(4): 99-104.
- Ryff, C.D. & Keyes, L.M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited, *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4): 719-727.
- Sadowski, C.J. & Gulgoz, S. (1996). Elaborative processing mediates the relationship between need for cognition and academic performance, *Journal of Psychology*, 130(3), 303-307.

- Seena, V.P. & Ramya, K. (2016). Psychological capital and its impact on academic performance, *South Asian Journal of Marketing & Management Research*, 6(9), 54-65.
- Singh, S. & Kamra, D. (2016). Study of Factors Affecting Academic Achievement in Medical Students, *Journal of Medical Science And clinical Research*, 4(12); 1968-14972.
- Siu, O.L., Bakker, A.B. & Jiang, X. (2013). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation, *Journal of Happiness Studies*, 15(4): 979-994.
- Sturgeon, J.A. & Zautra, A.J. (2013). Psychological Resilience, Pain Catastrophizing, and Positive Emotions: Perspectives on Comprehensive Modeling of Individual Pain Adaptation, *Current Pain and Headache Reports*, 17(3): 317-325.
- Tosten, R. & Toprak, M. (2017). Positive psychological capital and emotional labor: A study in educational organizations, *Cogent Education*, 4(1): 1-11.
- Vanno, V., Kaemkate, W. & Wongwanich, S. (2014). Relationships between academic performance, perceived group psychological capital, and positive psychological capital of Thai undergraduate students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116: 3226-3230.
- Vazquez, C., Hervas, G., Rahona, J.J. & Gomez, D. (2009). Psychological well-being and health, Contributions of positive psychology, *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5: 15-27.
- Wang, C.W. & Neihart, M. (2015). Academic Self-Concept and Academic Self-Efficacy: Self-Beliefs Enable Academic Achievement of Twice-Exceptional Students, *Roeper Review*, 37(2): 63-73.

پرتال جامع علوم انسانی