

اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دختر با اشتیاق تحصیلی پایین

پروین فرج‌زاده¹، احمد غضنفری^{2*}، مریم چرامی³، طیبه شریفی⁴

1. دانشجوی دکتری، روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران

2. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران

3. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران

4. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران

تاریخ دریافت: 1398/10/05 تاریخ پذیرش: 1399/03/20

The Effectiveness of Training Psychological Capitals on Academic Procrastination of Female Teacher-Students with Low Academic Engagement

P. Farajzadeh¹, A. Ghazanfari^{2*}, M. Chorami³, T. Sharifi⁴

1. Ph.D. Student, Psychology, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, Iran

2. Associate Professor, Psychology Department, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, Iran

3. Assistant Professor, Psychology Department, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, Iran

4. Associate Professor, Psychology Department, Islamic Azad University, Shahrekord Branch, Shahrekord, Iran

Received: 2019/12/26 Accepted: 2020/06/09

Abstract

The present study was conducted with the purpose of investigating the effectiveness of training psychological capitals on academic engagement of teacher-students with low academic engagement. The present study was quasi-experimental with pretest, posttest, control group and a two-month follow-up period. The statistical population of the study included female teacher-students at the teachers' university in the city of Shahr-e-kord in academic year 2018-19. 30 female teacher-students with low academic engagement were selected through purposeful sampling method and randomly placed into experimental and control group (15 students in the experimental group and 15 students in the control group). The experimental group received psychological capitals training (Akhoondi, 2017) during two-and-a-half months in ten ninety-minute sessions. The applied questionnaires in this study included academic engagement questionnaire (Fredricks, Bloomfield, and Paris, 2004) and academic procrastination (Talkman, 1991). The data of the study were analyzed by repeated measurement ANOVA. The results showed that psychological capital training has a significant effect on the academic procrastination of teacher-students with low academic engagement ($p < 0.001$). The findings of the present study showed that psychological capitals training by applying the concepts such as hope, self-efficacy conception, resilience, and optimism can be used as an efficient training to decrease academic procrastination of teacher-students with low academic engagement.

Keywords

Psychological Capitals Training, Academic Procrastination, Academic Engagement, Teacher-Students.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی مقایسه اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان دختر با اشتیاق تحصیلی پایین انجام گرفت. روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان شهر شهرکرد در سال تحصیلی 1397-1398 بود. در این پژوهش تعداد 30 دانشجوی معلم دختر، با اشتیاق تحصیلی پایین، در دانشگاه فرهنگیان شهر شهرکرد با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با گمارش تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (15 دانشجو در گروه آزمایش و 15 دانشجو در گروه گواه). گروه آزمایش، آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی (آخوندی، 1396) را طی دو و نیم ماه در 10 جلسه 90 دقیقه‌ای دریافت کردند. برای اندازه‌گیری از پرسش‌نامه‌های اشتیاق تحصیلی (فردریکز، بلومفیلد و پاریس، 2004) و اهمال‌کاری تحصیلی (تاکمن، 1991) استفاده شد. داده‌های حاصل از پژوهش، به شیوه تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دختر با اشتیاق تحصیلی پایین تأثیر معنادار دارد ($p < 0/001$). یافته‌های پژوهش نیز بیانگر آن بود که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی با بهره‌گیری از مفاهیمی چون امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی می‌تواند به عنوان یک آموزش کارآمد برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دختر با اشتیاق تحصیلی پایین استفاده شود.

واژگان کلیدی

آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی، اهمال‌کاری تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، دانشجویان.

مقدمه

یکی از مهم‌ترین دانشگاه‌های کشور، دانشگاه فرهنگیان است. این دانشگاه از جمله دانشگاه‌هایی است که با هدف تامین نیرو و تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش تاسیس شده است. اهداف مهم این دانشگاه شامل تامین و تربیت معلمان، مدیران، مربیان و کارکنان و پژوهشگرانی است که معتقد به مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی و انقلابی، دارای فضائل اخلاقی و ارزش‌های والای انسانی، کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی ایران هستند؛ بر این اساس دانشگاه فرهنگیان در پی آن است که دانشجویانی را برای شغل معلمی تربیت کند که واجد ویژگی‌های این شغل باشند؛ چرا که امروزه در نظام‌های آموزشی جهان، معلمی می‌تواند در عرصه علم و عمل به خوبی ایفای نقش کند که راه و رسم چگونه آموختن، چگونه اندیشیدن و چگونه زیستن را به فراگیرانش بیاموزد و به خودسازی و دانش‌افزایی خود توجه کند (خروشی، نصراصفهانی و میرشاه جعفری، 1396). دوران دانشجویی جزء اوقات مهیج و محرک زندگی دانشجویان است. در این دوران تغییرات تازه‌ای برای دانشجویان و والدینشان روی می‌دهد؛ آنها علاوه بر آماده شدن برای زندگی حرفه‌ای، باید برای چالش‌های متفاوت یادگیری و همچنین آگاهی نسبت به خود و دنیای اطرافشان آماده شوند (وارسته‌فر و موسوی تازه‌آبادی، 1393).

در فرایند فعالیت تحصیلی دانشجویان عواملی وجود دارد که می‌تواند عملکرد و موفقیت تحصیلی دانشجویان را تحت تاثیر منفی قرار دهد؛ از جمله این عوامل می‌توان به افت تحصیلی اشاره کرد (لی¹، 2017). بروز افت تحصیلی، دلایل مختلفی می‌تواند داشته باشد؛ یکی از مهم‌ترین عوامل افت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان از دست دادن اشتیاق تحصیلی² است (امینی، دولتی و غلامی، 1396؛ محمودیان، عباسی، پیرانی و شاه‌علی کجورانی، 1397). رشد روان‌شناسی مثبت‌نگر و تمرکز آن بر انعطاف‌پذیری و پرورش توانایی‌های فرد، اشتیاق تحصیلی را به عنوان مفهومی علمی، در کانون

توجه و علاقه پژوهشگران در حوزه روان‌شناسی مثبت‌نگر قرار داده است؛ چرا که اشتیاق تحصیلی می‌تواند عملکرد دانش‌آموزان و دانشجویان را تحت تاثیر قرار دهد (اسچلنبرگ و بایلیس³، 2015؛ کلوسن و بوتیلیر⁴، 2017). اشتیاق می‌تواند به جهت‌گیری تحصیلی دانشجویان، حمایت از فرایند مثبت و جهت دار تحصیلی به جای تلاش برای حذف مشکلات موجود در فرایند تحصیلی، رشد علمی و سلامت روانی دانشجویان منجر شود. اشتیاق تحصیلی به کمیت و کیفیت انرژی جسمانی و روانی دانشجویانی اطلاق می‌شود که در طول دوران تحصیلی سرمایه‌گذاری می‌کنند (ژانگ، کین و رن⁵، 2018). سازه اشتیاق تحصیلی به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی در مدرسه و دانشگاه مربوط است، اطلاق می‌شود (عباسی، درگاهی، پیرانی و بنیادی، 1394). این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانشجویان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (چانگ، لی، بیون، سونگ و لی⁶، 2016).

کاهش اشتیاق تحصیلی می‌تواند دانشجویان را با اهمال‌کاری تحصیلی⁷ مواجه سازد (برزگر بفرویی، دربیدی و همتی، 1394؛ کلوسن و بوتیلیر، 2017). این متغیر تاثیر فراوانی بر موفقیت فردی دانشجویان دارد (زیگلر و اپدناکر⁸، 2018). اهمال‌کاری معادل سهل‌انگاری و به تعویق انداختن است. اهمال‌کاری به معنی آن است که کاری که برای اجرای آن تصمیمی گرفته می‌شود، بدون دلیل مشخص به آینده‌محول شود؛ کاری که می‌تواند حداقل برای خود فرد نتایجی را دربرداشته باشد و در عین حال، انجام ندادن آن نیز به زیان شخص است و باعث سرزنش کردن خود می‌شود (وون و یو⁹، 2018). اهمال‌کاری تحصیلی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب

3. Schellenberg, Bailis

4. Closson, Boutillier

5. Zhang, Qin, Ren

6. Chang, Lee, Byeon, Seong, Lee

7. Academic Procrastination

8. Ziegler, Opdenakker

9. Won, Yu

1. Lee

2. Academic Engagement

نظر مفهومی، حالتی مثبت از روان‌شناختی فردی در زمینه رشد و تحول است که حداقل چهار مشخصه قابل شناسایی دارد: خودکارآمدی (اطمینان داشتن به توانایی خود و تلاش ضروری و لازم به منظور کسب موفقیت در تکالیف چالش‌انگیز)، امیدواری (پایمردی و پشتکار در جهت نیل به اهداف و تغییر مسیر برای دستیابی به موفقیت در صورت نیاز)، خوش‌بینی (اسناد مثبت نسبت به موفقیت در حال و آینده) و تاب‌آوری که مفهوم انعطاف پذیر بودن برای دستیابی به موفقیت و اهداف را در زمان رو به رو شدن با دشواری و مشکلات در بر دارد (اوی، لوتانز، اسمیت و پالمر¹²، 2009). این مؤلفه‌ها در یک فرایند تعاملی و ارزشیابانه، تلاش فرد برای تغییر موقعیت‌های فشار را تداوم داده و او را برای ورود به صحنه عمل آماده می‌کند و مقاومت و سرسختی وی در تحقق اهداف را تضمین می‌کند (پارکر، بالتز، یانگ، هوف، الثمن، لاکوست و روبرت¹³، 2003).

در یک جمع‌بندی باید بیان کرد که مولفه‌های تحصیلی همچون اشتیاق تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی نقشی انکارناپذیر در آینده تحصیلی دانشجویان دارند که لازم است با استفاده از روش‌های آموزشی و درمانی مناسب سعی شود تا این مولفه‌ها تحت تاثیر قرار گرفته و از این رهگذر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و همچنین عملکرد اجتماعی و شغلی آنها نیز شتاب بیشتری پیدا کند. حال با توجه به اهمیت مولفه‌های اشتیاق تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان از یک سو و لزوم به کارگیری روش‌های مداخله‌ای و درمان مناسب و بهنگام و از سوی دیگر با مشاهده کارآمدی آموزش سرمایه روان‌شناختی در بهبود مولفه‌های روان‌شناختی، ارتباطی، رفتاری و تحصیلی جامعه‌های آماری مختلف و در عین حال فقدان پژوهشی مشابه پژوهش حاضر، این پژوهش درصدد پاسخ به این سوال است که آیا آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان با اشتیاق تحصیلی پایین تاثیر دارد؟

همراه است (گاستاوسون و میاک¹، 2017). در سال‌های اخیر، اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان نوعی «نقص در خودتنظیمی»، در معنای ناتوانی فرد در کنترل افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد مطابق با معیارهای موردنظر خود مطرح شده است (کیم، فرناندز و تریر²، 2017). یکی از جلوه‌های نقصان خودنظم‌جویی در اهمال‌کاری تحصیلی، تمایل به «تنزیل موقت» است که در آن، فرد پاداش‌های کوچک اما در دسترس را به پاداش‌های بزرگ اما دور از دسترس ترجیح می‌دهد (هاول، واتسون، پاول و بورو³، 2006). تنزیل موقت و به تبع آن اهمال‌کاری تحصیلی، تابع برخی عوامل موقعیتی، نظیر تأخیر در پاداش و آزارندگی تکلیف و برخی ویژگی‌های شخصیتی از قبیل پایین بودن خودآگاهی، بی‌نظمی ذهنی، خودکنترلی کم و نقصان انگیزش پیشرفت است (استیل⁴، 2007).

برای بهبود مولفه‌های تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان و دانشجویان روش‌های مختلفی به کار گرفته شده است. یکی از این روش‌ها، آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی⁵ است که نتایج پژوهش‌های مختلف نشان از کارایی و تاثیر این روش بر بهبود مولفه‌های مختلف تحصیلی و روان‌شناختی دارد (سلیمانی و میرزائی، 1397؛ برجعلی، 1397؛ زمانی‌زاد، باباپور و صبوری، 1397؛ ایرجی‌راد و ملک‌زاده نصرآبادی، 1396؛ گلستانه، سلیمانی، و دهقانی، 1396؛ تسار، هسا و لین⁶، 2019؛ کیم، کیم، نیومن، فریس و پرو⁷، 2019؛ گائو، دکوستر، بابالولا، دی‌اسکتر، گاربا و ریزلا⁸، 2018؛ کانگ و باسر⁹، 2018؛ لیاوو و لیو¹⁰، 2016؛ الیو و کاراکاس¹¹، 2015)؛ چنانکه نتایج پژوهش عمویی، عجم و بادنوا (1396)، نیز نشان داد که سرمایه‌های روان‌شناختی، نقشی تعیین‌کننده در فرایند اشتیاق تحصیلی دانشجویان دارند. سرمایه روان‌شناختی از

1. Gustavson, Miyake
2. Kim, Fernandez, Terrier
3. Howell, Watson, Powell, & Buro
4. Steel
5. Psychological Capital
6. Tsaur, Hsu, Lin
7. Kim, Kim, Newman, Ferris, Perrewé
8. Guo, Decoster, Babalola, De Schutter, Garba, Riisla
9. Kang, Busser
10. Liao, Liu
11. Aliyev, Karakus

12. Avey, Luthans, Smith, Palmer

13. Parker, Baltes, Young, Huff, Altmann, Lacost, Roberts

روش

طرح پژوهش حاضر، از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجومعلمان دختر دانشگاه فرهنگیان شهر شهرکرد در سال تحصیلی 98-1397 بود. از این میان، تعداد 30 دانشجومعلم دختر دارای اشتیاق تحصیلی پایین در دانشگاه فرهنگیان به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند؛ بدین صورت که به منظور شناسایی دانشجویان دارای اشتیاق تحصیلی پایین، پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی در بین دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان شهر شهرکرد توزیع شد. پس از جمع‌آوری و نمره‌گذاری پرسش‌نامه‌ها و حذف پرسش‌نامه‌های ناقص و مخدوش، دانشجویانی که نمرات کمتر از میانگین را در پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی به دست آورده بودند، شناسایی شدند (نمرات پایین‌تر از 147: در جامعه ایرانی) که تعداد آنها 73 دانشجو بود؛ سپس تعداد 30 نفر از این دانشجویان که کمترین نمرات را در پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی به دست آورده بودند (نمرات پایین‌تر از میانگین و به صورت ترتیب‌بندی شده)، انتخاب و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (15 دانشجو در گروه آزمایش و 15 دانشجو هم در گروه گواه). پس از گمارش تصادفی دانشجویان منتخب در گروه‌های آزمایش و گواه، پیش از ارائه مداخله آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی، پرسش‌نامه پژوهش (پرسش‌نامه اهماتل‌کاری تحصیلی) به دانشجویان ارائه و پس از پاسخگویی جمع‌آوری شد. در گام بعد دانشجویان حاضر در گروه آزمایش مداخله آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی را در طی دو نیم ماه دریافت کردند؛ در حالی که گروه گواه از دریافت این مداخله در طی انجام فرایند پژوهش بی‌بهره و در انتظار دریافت مداخلات حاضر بود. پس از اتمام جلسات پس‌آزمون، برای اطمینان از ثبات نتایج، دو ماه بعد دوره پیگیری اجرا شد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل دانشجومعلم بودن و حضور تمام وقت در دانشگاه فرهنگیان، کسب نمره پایین‌تر از میانگین در پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی (نمرات پایین‌تر از 35)، نداشتن آسیب‌های روان‌شناختی مزمن همچون اضطراب و افسردگی (با توجه به خوداظهاری و مصاحبه بالینی)، نداشتن بیماری جسمی حاد و مزمن و اعلام رضایت و

آمادگی برای شرکت در پژوهش بود؛ همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش شامل داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس، عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش و بروز حوادث پیش‌بینی نشده، بود.

ابزار

پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی¹: پرسش‌نامه استاندارد اشتیاق تحصیلی توسط فردریکز، بلومنفیلد و پاریس² (2004) طراحی و تدوین شده است. این پرسش‌نامه 15 گویه دارد و با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (هرگز: نمره یک تا همیشه: نمره 5)، با سؤالاتی همچون: (من در کلاس توجه می‌کنم؛ وقتی سر کلاس هستم فقط تظاهر می‌کنم که فعال هستم) اشتیاق تحصیلی را می‌سنجد. سؤالات 1 و 2 و 3 و 4 مربوط به خرد مقیاس اشتیاق رفتاری و سؤالات 5 و 6 و 7 و 8 و 9 و 10 مربوط به اشتیاق عاطفی و سؤالات 11 و 12 و 13 و 14 و 15 نیز مربوط به خرده مقیاس اشتیاق شناختی است. حداقل نمره این پرسش‌نامه 15 و حداکثر نمره 75 است. نمره بین 15 تا 25: میزان اشتیاق تحصیلی در حد پایینی است؛ نمره بین 25 تا 50: میزان اشتیاق تحصیلی در حد متوسطی است و نمره بالاتر از 50: میزان اشتیاق تحصیلی در حد بالایی است. در پژوهش عباسی و همکاران (1394)، قابلیت اعتماد پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ بالای 0/70 به دست آمده است؛ همچنین درستی‌آزمایی محتوایی آن نیز 0/89 محاسبه شد؛ به‌علاوه، میزان قابلیت اعتماد این ابزار در پژوهش گنجی، توکلی، بنی‌اسدی شهربابک و اسدی (1395)، با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ 0/77 محاسبه شد. قابلیت اعتماد مقیاس‌های اشتیاق شناختی، اشتیاق عاطفی، اشتیاق رفتاری و نمره کل پرسش‌نامه در این پژوهش با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب 0/81، 0/78، 0/79 و 0/80 محاسبه شد.

1. Questionnaire for Academic Achievement
2. Fredericks, Blumenfeld, Paris

جدول 1. مشخصات ابزارها

ابزار اندازه‌گیری	نوع مقیاس	ابعاد پرسش‌نامه	دامنه نمرات	پایایی اعتبار
پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی فرد ریگز	لیکرت	شناختی؛ عاطفی؛ رفتاری	حداقل 15 و حداکثر 75	به ترتیب 0/81، 0/78 و 0/80
پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی تا کمن 1991	لیکرت	اهمال‌کاری بالا؛ متوسط؛ پایین	حداقل 16 و حداکثر 64	0/71 و 0/79

پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی

برای آزمون و سنجش تعلق یا اهمال‌کاری تحصیلی، از پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی (تا کمن¹، 1991) استفاده شد. این پرسش‌نامه یک مقیاس خودگزارشی 16 ماده‌ای است. نمره‌گذاری پرسش‌نامه به روش لیکرت است. برای نمره‌گذاری این پرسش‌نامه در ابتدا به هر عبارت به ترتیب کاملاً موافقم؛ 4؛ موافقم؛ 3؛ مخالفم؛ 2 و کاملاً مخالفم؛ 1 نمره داده می‌شود. شماره سوالات 3-12-14-16 به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند؛ کاملاً موافقم؛ 1؛ موافقم؛ 2؛ مخالفم؛ 3 و کاملاً مخالفم؛ 4. دامنه نمرات هر آزمودنی بین 16 تا 64 است. افرادی که نمره آنها بین 16 تا 26 است از اهمال‌کاری پایین دارند؛ افرادی که نمره آنها بین 27 تا 46 است از اهمال‌کاری متوسطی دارند؛ افرادی که نمره آنها بین 47 تا 64 است از اهمال‌کاری بالایی دارند. بر این اساس گرفتن نمره بالا در این پرسش‌نامه نشانه اهمال‌کاری بالا در آن است. تا کمن (1991)، پایایی این پرسش‌نامه را 0/86 و میزان روایی محتوایی این پرسش‌نامه را 0/83 گزارش کرده است. در پژوهش کاظمی، فیاضی و کاوه (1389)، مقدار پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ 0/71 و میزان روایی آن 0/78 به دست آمد که گویای اعتبار بالای پرسش‌نامه است. در پژوهش حاضر نیز میزان پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ 0/79 محاسبه شد.

روند اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوزهای لازم و انجام فرایند نمونه‌گیری (مطابق با آنچه ذکر شد)، دانشجویان انتخاب شده (30

دانشجو) به شیوه تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه گمارده شدند (هر گروه 15 دانشجو). گروه آزمایش مداخله آموزشی سرمایه‌های روان‌شناختی را طی دو و نیم ماه به صورت هفته‌ای یک جلسه 90 دقیقه‌ای دریافت کردند. برنامه مداخله‌ای آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی از پژوهش آخوندی (1396)، اقتباس شده است. برای رعایت اخلاق در پژوهش، رضایت دانشجویان برای شرکت در برنامه مداخله کسب شد و ایشان از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند؛ همچنین به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت خواهند کرد؛ به‌علاوه به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه باقی می‌ماند و نیازی به درج نام نیست.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها، آزمون موچلی برای بررسی پیش‌فرض کرویت داده‌ها و همچنین از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی فرضیه پژوهش استفاده شد. نتایج آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-23 تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که دانشجویان حاضر در پژوهش از رشته‌های آموزش ابتدایی و آموزش زبان و ادبیات فارسی بودند. این دانشجویان 19 تا 22 ساله بودند که بیشترین فراوانی مربوط به 22 سال سن بود. میانگین و انحراف استاندارد متغیر وابسته پژوهش در

1. Tuckman

جدول 2. مداخلات آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی (آخوندی، 1396)

جلسه	شرح جلسه
جلسه اول	ارائه تعاریفی از امید و ناامیدی و ویژگی‌های افراد امیدوار. ارائه تعاریفی از مفاهیمی مانند خوش‌بینی، بدبینی، خوش‌بینی واقعی و خوش‌بینی غیرواقعی و وجه تمایز بین آنها. ارائه تعاریفی از مفهوم خودکارآمدپنداری و بحث در خصوص ویژگی‌های افراد خودکارآمدپنداری. ارائه تعاریفی از مفاهیم تاب‌آوری و بحث در خصوص ویژگی‌های افراد تاب‌آور و مقاوم.
جلسه دوم	بررسی میزان امید و رضایت از زندگی شرکت‌کنندگان و ایجاد انگیزه. آشنایی با مفهوم درماندگی آموخته شده و نقش آن در خوش‌بینی و بدبینی. بحث در خصوص نقش درماندگی آموخته شده در کاهش خودکارآمدپنداری. ارائه تعاریفی از مفهوم سرسختی و معرفی مؤلفه‌های آن.
جلسه سوم	آگاه ساختن شرکت‌کنندگان از نقش اهداف در ایجاد و افزایش امید. آشنا ساختن شرکت‌کنندگان با فرایند اسناد و مفهوم مکان کنترل. بررسی ارتباط بین انگیزه، اراده و اعتماد به نفس با خودکارآمدپنداری و استفاده از تکنیک بازخورد. تمرکز بر مؤلفه تعهد و استفاده از تکنیک‌هایی مناسب.
جلسه چهارم	آشنایی شرکت‌کنندگان با چگونگی دست یافتن به اهدافی روشن و قابل دستیابی. آشنایی اعضا با اسنادهای درونی، بیرونی، کلی، خاص، پایدار، ناپایدار و نقش هر کدام در خوش‌بینی. بررسی و بحث در خصوص چگونگی افزایش اعتماد به نفس و خودکارآمدپنداری و استفاده از تکنیک بازخورد مثبت. تمرکز بر مؤلفه چالش، چگونگی تبدیل مشکلات به چالش‌ها و افزایش تمایل به روبه رو شدن با آنها.
جلسه پنجم	آموزش چگونگی تقسیم یک هدف بزرگ به اهدافی کوچک‌تر به منظور افزایش احتمال تحقق آنها. آشنایی اعضا با نقش اسنادها در خوش‌بینی. استفاده از تکنیک تصویرسازی ذهنی به منظور ایجاد تجارب مثبت و تقویت آن به منظور افزایش خودکارآمدپنداری. تمرکز بر مؤلفه مهار و بحث در خصوص چگونگی افزایش احساس مهار بر زندگی
جلسه ششم	آگاه ساختن شرکت‌کنندگان با چگونگی فرمول‌بندی اهدافی روشن و عینی. آموزش چگونگی ایجاد و گسترش اسنادهای مثبت درونی. استفاده از تکنیک تقویت جانشینی از طریق ارائه نمونه‌های جهانی و منطقه‌ای از افراد خودکارآمد. آشنایی شرکت‌کنندگان با راهبردهای مسئله‌محور و هیجان‌محور و نقش آنها در افزایش تاب‌آوری.
جلسه هفتم	آشنا ساختن اعضا با نقش تعیین اهداف روزانه در تحقق اهداف بزرگ و چگونگی انجام آن. استفاده از تکنیک تحلیل وقایع ناخوشایند به ناخوشایندتر به منظور ارتقای سطح خوش‌بینی. آشنایی شرکت‌کنندگان با روش‌های علمی حل مسئله و نقش کاربردی آنها در افزایش سطح خودکارآمدپنداری. آشنایی بیشتر با راهبردهای مستقیم با مسئله‌محور و تشویق اعضا به استفاده بیشتر از این راهبردها.
جلسه هشتم	آشنا ساختن اعضا با چگونگی استفاده از گذرگاه‌های متعدد در تحقق هدف خوش‌بینی، استفاده از تکنیک تحلیل وقایع ناخوشایند و تعیین پیامدهای مثبت این وقایع به منظور ارتقای سطح خوش‌بینی، دعوت از فردی موفق و خودکارآمد به منظور استفاده از الگوهای عینی در افزایش سطح خودکارآمدپنداری، آشنایی با راهبردهای غیرمستقیم یا هیجان‌محور و استفاده از آنها در شرایط تنگدگی بالا.
جلسه نهم	آشنا ساختن اعضا با چگونگی تبدیل موانع به چالش‌هایی جهت تحقق اهداف، توجه بر استعدادها و توانایی‌های فردی به منظور افزایش سطح خوش‌بینی، استفاده از تقویت مستقیم و جانشینی از طریق بحث در خصوص موفقیت‌ها به منظور افزایش خودکارآمدی. بحث در خصوص نقش مکان مهار در سرسختی و استفاده از تکنیک خودگویی‌های مثبت جهت افزایش سطح تاب‌آوری.
جلسه دهم	مرور یادگرفته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش سطح امید و خوش‌بینی، مرور یادگرفته‌های جلسات پیشین و تمرین عملی به منظور افزایش سطح خوش‌بینی، ارائه تمرین عملی به منظور افزایش سطح خودکارآمدپنداری و تاب‌آوری.

آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برقرار است ($p > 0/05$)؛ همچنین پیش‌فرض همگنی واریانس، توسط آزمون لوین سنجیده شد و نتایج آن معنادار نبود و این یافته نشان داد پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در متغیر اهمال‌کاری تحصیلی رعایت شده است ($p > 0/05$). به‌علاوه نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت نمره‌های پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و گروه

مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، به تفکیک دو گروه آزمایش و گواه، در جدول 2، ارائه شده است. پیش از ارائه نتایج تحلیل آزمون واریانس با اندازه‌گیری مکرر، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک سنجیده شد؛ بر همین اساس نتایج آزمون شاپیرو ویلک بیانگر آن بود که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمونه‌ای داده‌ها در متغیر اهمال‌کاری تحصیلی در گروه‌های

جدول 3. میانگین و انحراف استاندارد اهمال‌کاری تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

مولفه‌ها	گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
اهمال‌کاری تحصیلی	گروه آزمایش	7	42/53	35/53	6/25	33/46	5/94
	گروه گواه	5/48	43/60	44/06	7/03	43/86	6/03

مقایسه با گروه گواه یک اثر معنادار بوده است. در نهایت اما سطر مربوط به تعامل مراحل و گروه‌بندی به عنوان مهم‌ترین یافته جدول بالا حاکی از آن است که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی با تعامل مراحل نیز تاثیر معناداری بر مراحل آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) متغیر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجومعلم‌ان داشته است؛ همچنین نتایج نشان داد که 55 درصد از

گواه در متغیر وابسته (اهمال‌کاری تحصیلی) معنادار نبوده است ($p > 0/05$)؛ همچنین نتایج آزمون موچلی بیانگر آن بود که پیش‌فرض کرویت داده‌ها در متغیر اهمال‌کاری تحصیلی رعایت شده است ($p > 0/05$). نتایج جدول تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان می‌دهد که میانگین نمرات متغیر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجومعلم‌ان فارغ از تاثیر گروه‌بندی، طی

جدول 4. تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی تاثیرات درون و بین گروهی برای متغیر اهمال‌کاری تحصیلی

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار f	مقدار p	اندازه اثر	توان آزمون
مراحل	313/15	2	156/57	109/18	0/0001	0/79	1
اهمال‌کاری	1000	1	1000	9/54	0/007	0/29	0/85
تحصیلی	365/86	2	182/93	127/55	0/0001	0/82	1
تعامل مراحل و گروه‌بندی	80/31	56	1/43				
خطا							

تغییرات متغیر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجومعلم‌ان توسط تعامل متغیر مراحل و گروه‌بندی تبیین می‌شود. حال در ادامه به مقایسه مراحل آزمون با همدیگر پرداخته می‌شود تا مشخص شود تغییرات صورت گرفته در کدامیک از مراحل بوده است. همان گونه که نتایج جدول 4 نشان می‌دهد، میزان F، اثر تعامل مراحل و گروه برای متغیر اهمال‌کاری تحصیلی (127/55) است که در سطح 0/001 معنادار است. این یافته نشان می‌دهد که

مراحل پس‌آزمون و پیگیری دچار تغییر معنادار شده که این تغییر در مقایسه با پیش‌آزمون یک تفاوت معنادار به شمار می‌رود. در سطح 0/1000 از طرفی نتایج سطر دوم جدول بالا بیانگر آن است که متغیر گروه‌بندی (آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی) فارغ از مراحل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) بر متغیر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجومعلم‌ان تاثیر معنادار داشته است 7/000؛ بدین معنا که اثر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی در

جدول 5. نتایج مقایسه میانگین گروه آزمایش و گواه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در متغیرهای پژوهش

مولفه	مرحله	مقدار t	درجه آزادی	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد برآورد	سطح معناداری
اهمال‌کاری	پیش‌آزمون	-0/46	28	-1/06	2/29	0/64
	پس‌آزمون	-3/51	28	-8/53	2/43	0/002
پیگیری		-4/74	28	-10/40	2/19	0/0001

در ارتباط هستند؛ علاوه بر این گلستانه و همکاران (1396)؛ نشان دادند که سرمایه‌های روان‌شناختی نقش معناداری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دارند. نتایج پژوهش حاضر همچنین با یافته‌های برجعلی (1397)؛ زمانی‌زاد و همکاران (1397)؛ تسار و همکاران (2019)؛ کیم و همکاران (2019)؛ گائو و همکاران (2018)؛ کانگ و باسر (2018)؛ لیاوو و لیو (2016)؛ الیو و کاراکاس (2015) همسو بود؛ همچنان که این پژوهشگران در نتایج پژوهش خود گزارش کرده‌اند که سرمایه‌های روان‌شناختی نقشی پایدار در بهبود مولفه‌های روان‌شناختی و هیجانی افراد دارد.

در تبیین اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان با اشتیاق تحصیلی پایین باید ابتدا به مولفه‌های تشکیل دهنده سرمایه‌های روان‌شناختی اشاره کرد و سپس تبیین بر اساس تاثیر مولفه‌های آموزش داده شده صورت گیرد. یکی از مولفه‌های سرمایه‌های روان‌شناختی، آموزش خوش‌بینی است. در تبیین یافته حاضر باید بیان کرد که به طور کلی، افرادی که خوش‌بینی بالایی دارند و یا تحت آموزش‌های خوش‌بینی قرار گرفته‌اند، در زمینه تعارضات، قادرند به طور عمیق و منطقی بیندیشند و احساسات و افکار خود را به شکل مناسب بیان کنند، آنها بهتر می‌توانند خود را مهار کنند و به خود انگیزه دهند (لیاوو و لیو، 2016)؛ بنابراین، افرادی که خوش‌بینی بالا دارند، کمتر دچار خمودگی هیجانی، تحصیلی و روان‌شناختی می‌شوند و پاسخ‌های سازشی بهتری در مواجهه با وقایع ناگوار زندگی شخصی و تحصیلی از خود نشان می‌دهند. دیگر مولفه آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی تاب‌آوری است. تاب‌آوری کمک می‌کند، فرد با وجود قرار گرفتن در معرض فشارهای شدید و عوامل خطر (همانند چالش‌های تحصیلی) بتواند عملکرد اجتماعی، فردی، روان‌شناختی و تحصیلی خود را بهبود داده و بر مشکلات تحصیلی چیره شود (کیم و همکاران، 2019)؛ به‌علاوه، تاب‌آوری به عنوان یک فاکتور محافظتی برای دانشجویان در مقابل سختی‌ها و چالش‌های تحصیلی به شمار می‌رود. بر این اساس دانشجویانی که تحت آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی و تاب‌آوری حاصل از آن، قرار می‌گیرند، اغلب با ایجاد

گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ متغیر وابسته پژوهش (اهمال‌کاری تحصیلی) در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با یکدیگر تفاوت معناداری دارند. برای بررسی تفاوت میانگین گروه آزمایش آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی با گروه گواه در متغیر وابسته پژوهش، در جدول 5 نتایج مقایسه میانگین گروه آزمایش و گواه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گزارش شده است.

همان گونه که نتایج جدول 4 نشان می‌دهد، در متغیر اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت میانگین گروه آزمایش با گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون (0/64) معنادار نیست و در نتیجه بین دو گروه آزمایش و گواه در این مرحله تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما تفاوت میانگین گروه آزمایش و گروه گواه در مرحله پس‌آزمون (0/002) و پیگیری (0/0001) در متغیر اهمال‌کاری تحصیلی معنادار است؛ در نتیجه میانگین گروه آزمایش در این دو مرحله به صورت معناداری متفاوت از میانگین گروه گواه است و این بدان معناست که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی توانسته به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان با اشتیاق تحصیلی پایین در مراحل پس‌آزمون و پیگیری منجر شود.

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان با اشتیاق تحصیلی پایین انجام شد و نتایج نشان داد که آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان با اشتیاق تحصیلی پایین تاثیر معنادار دارد؛ بدین صورت که این مداخله توانسته به کاهش معنادار اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان با اشتیاق تحصیلی پایین منجر شود. در پژوهشی همسو سلیمانی و میرزائی (1397)، نشان دادند که مولفه‌های سرمایه‌های روان‌شناختی (امید، خودکارآمدی، خوش‌بینی و تاب‌آوری) می‌تواند به شکل معناداری رضایت از زندگی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کند؛ همچنین ایرجی‌راد و ملک‌زاده نصرآبادی (1396) بیان کردند که سرمایه‌های روان‌شناختی به طور مثبت و معناداری با انگیزه پیشرفت

علاوه بر این باید گفت که سرمایه روان‌شناختی از نظر ماهیتی بار مثبت دارد و به ظرفیت‌ها و توانایی‌های انسان از دیدگاهی کاملاً مثبت می‌نگرد. بر اساس تمرکز بر مثبت‌نگری و توجه به نقاط مثبت افراد، سرمایه روان‌شناختی اثرات قابل ملاحظه‌ای بر عملکرد تحصیلی فرد می‌گذارد و می‌تواند طیف گسترده‌ای از متغیرهای رفتاری، سلامتی و شناختی، نظیر رضایت، تعهد، عملکرد سلامتی و بهزیستی، ادراک استرس و بهبود عملکرد اجتماعی را در پی داشته باشد. تجمع این فرایندها سبب بهبود خودکارآمدی تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دارای اشتیاق تحصیلی پایین می‌شود. در تبیین دیگر می‌توان اشاره کرد که سرمایه‌های روان‌شناختی از ویژگی‌های مهم و اساسی دانشجویان به شمار می‌رود که دانشجویان با بهره‌گیری از آن در فعالیت‌های آموزشی می‌توانند آسیب‌پذیری کمتری را در برابر رویدادهای تحصیلی استرس‌آور از خود نشان دهند؛ چرا که برخورداری از سرمایه‌های روان‌شناختی دانشجویان را قادر می‌کند تا در برابر مشکلات تحصیلی توان بالایی را از خود نشان داده و کمتر تحت تاثیر وقایع ناخوشایند تحصیلی قرار گیرند و این تغییر در نوع نگرش و انگیزش دانشجویان معلم می‌تواند در فراگیری دروس پودمانی تربیت معلم و افزایش کمیت و کیفیت مهارت‌های معلمی انتقال آن به دوره معلمی و نحوه تعامل با دانش‌آموزان در طول مدت کاری تاثیر چشمگیری داشته باشد (پیاژه و مارلو، 1979)، معتقدند نگرش معلم پیش از خدمت، نسبت به حرفه معلمی در سال‌های بعد از آن وقتی ضمن خدمت هستند تغییر می‌کند. بر این اساس نگرش معلم پیش از خدمت و در طول دوره دانشجویی افزایش می‌یابد (پا سکال و تریا لور، 1979). محدود بودن دامنه تحقیق به دانشجویان دختر با اشتیاق تحصیلی پایین شهر شهرکرد و استفاده نکردن از روش نمونه‌گیری تصادفی و مهار نکردن متغیرهای اثرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان با اشتیاق تحصیلی پایین از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود برای افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج، در سطح پیشنهاد پژوهشی، این پژوهش در سایر استان‌ها و مناطق و جوامع با فرهنگ‌های متفاوت، دیگر

هیجان‌های مثبت، پس از مقابله و رویارویی با موقعیت‌های تنیدگی‌زا به حالت طبیعی باز می‌گردند و بر این اساس می‌توانند راهبردهای فعالانه‌ای را برای بهبود اشتیاق تحصیلی به کار گرفته و با گسترش توانایی روانی خود، برنامه‌ریزی بهتری را در فرایند تحصیلی خود انجام داده و اهمال‌کاری تحصیلی خود را کاهش دهند.

در تبیین تاثیر آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی می‌بایست به نقش امید نیز اشاره کرد؛ مولفه‌ای که در چارچوب آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بدان پرداخته شد و به دانشجویان نیز آموزش داده شد. امید سبب می‌شود دانشجویان به غنی‌سازی جنبه‌های مثبت زندگی تحصیلی خود اقدام کنند. تفکر امیدوارانه می‌تواند ادراک افراد نسبت به شکست را به دو طریق تغییر دهد؛ اول، با تمرکز در راه‌های اطراف مانع، به این ترتیب نرسیدن به هدف دیگر یک شکست نیست؛ بلکه درسی است برای اینکه فرد دریابد چگونه از مسیرهای مناسب‌تر به هدف برسد. دوم، جستجوی راهی برای حفظ انگیزه در طول مسیر حرکت (گائو و همکاران، 2018). به این ترتیب زمانی که دانشجویان با مانعی مواجه می‌شوند، آن را یک چالش در نظر می‌گیرند نه نقطه‌ای برای توقف و عواملی که می‌توانند منجر به شکست شوند، منجر به تلاشی مجدد برای یافتن راهی جدید به سمت هدف و کسب خودکارآمدی خواهند شد که به شکل طبیعی این روند می‌تواند از اهمال‌کاری آنها بکاهد. سرمایه‌های روان‌شناختی (خودکارآمدی، خوش‌بینی، امیدواری و تاب‌آوری) در یک فرایند تعاملی و ارزشیابانه، به زندگی فرد معنا بخشیده (الیوی و همکاران، 2015) و تلاش فرد برای تغییر موقعیت‌های فشار را را تداوم داده (کیم و همکاران، 2019)، او را برای ورود به صحنه عمل آماده کرده و مقاومت و سرسختی وی در تحقق اهداف را تضمین می‌کند. بر این اساس آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی با ایجاد معنا و مفهوم در زندگی تحصیلی دانشجویان با اشتیاق تحصیلی پایین سبب می‌شود تا آنها معنایی جدید برای زندگی تحصیلی خود مفهوم‌سازی کرده و وجود مشکلات و چالش‌های تحصیلی نتواند آنها را از پیگیری اهداف زندگی تحصیلی غنی شده باز دارد که این فرایند کاهش در اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان با اشتیاق تحصیلی پایین را در پی دارد.

تضاد منافع

در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافی توسط نویسندگان گزارش نشده است.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دوره دکترای تخصصی پروین فرج‌زاده در دانشگاه آزاد واحد شهرکرد بود. بدین وسیله از تمام دانشجویان حاضر در پژوهش و مسئولین دانشگاه فرهنگیان شهر شهرکرد که همکاری کاملی برای اجرای پژوهش داشتند، قدردانی به عمل می‌آید.

دانشجویان، مهار عوامل ذکر شده و روش نمونه‌گیری تصادفی اجرا شود. با توجه به اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان با اشتیاق تحصیلی پایین، در سطح کاربردی پیشنهاد می‌شود مداخله آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی طی کارگاهی تخصصی به مشاوران و روان‌شناسان حاضر در مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی دانشگاه‌ها آموزش داده شود تا آنها با به کارگیری این مداخله برای دانشجویان با اشتیاق تحصیلی پایین، برای بهبود اشتیاق تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی این دانشجویان گامی عملی برداشته باشند.

منابع

- آخوندی، نیلا (1396). اثربخشی مدل مداخله سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی و اهمال‌کاری سازمانی، دوفصلنامه شناخت اجتماعی، 6(1)، 27-40.
- احمد رستگار (1398). مدل علی رابطه حمایت تحصیلی و رفتار مدنی تحصیلی با تاکید بر واسطه‌گری سرمایه‌های روان‌شناختی فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی سال هفتم شماره سوم زمستان 1398 ص 63-76.
- امینی، داریوش؛ دولتی، احسان و غلامی، مرجان (1396). نقش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان. فصلنامه علمی تخصصی توسعه حرفه‌ای معلم، 2(3)، 51-60.
- برجعی، احمد (1397). مدل تاثیر انگیزه تحصیلی با میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی بر موفقیت تحصیلی، فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، 9(33)، 1-19.
- برزگر بفرویی، کاظم؛ دربیدی، مرجان و همتی، حمیده (1394). مدل علی تاثیر انگیزش تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری دانشجویان، فصلنامه مطالعات اسلام و روان‌شناسی، 2(1)، 1-10.
- خروشی، پوران؛ نصرافهانی، احمدرضا و میرشاه جعفری، سید ابراهیم (1396). مدل مفهومی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجویان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، 7(18)، 190-169.
- زمانی‌زاد، نسرین؛ باباپور، جلیل و صبوری، حسن (1397). روابط ساختاری بین ابعاد راهبردهای حل تعارض و سلامت اجتماعی دانشجویان با میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی، مطالعات روان‌شناسی تربیتی، 15(30)، 10-1.
- سلیمانی، نادر و میرزائی، خداداد (1397). الگوی نقش مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی در رضایت از زندگی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های پیام نور غرب استان اصفهان، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، 12(1)، 125-144.
- عباسی، مسلم؛ درگاهی، شهریار؛ پیرانی، ذبیح و بنیادی، فرزانه (1394). نقش تعلل‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، 15(23)، 160-170.
- عمویی، نوشین؛ عجم، علی‌اکبر و بادنوا، صدیقه (1396). نقش سرمایه روان‌شناختی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان دانشکده تغذیه و صنایع غذایی، پژوهش در آموزش علوم پزشکی، 9(2)، 66-75.
- غزالی قدمی؛ مریم زارع (1398). نقش ابعاد چشم‌انداز زمان و عوامل شخصیتی و ابعاد محیط ارتباطی خانواده درگیری تحصیلی با واسطه‌گری اشتیاق فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی سال هفتم شماره اول تابستان 1398 ص 59-68.
- کاظمی، مصطفی؛ فاضی، مرجان و منیژه، کاوه (1389). بررسی میزان شیوع تعلل و عوامل موثر بر آن در بین

- محمودیان، حسن؛ عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح و شاه‌علی کبورانی، فاطمه (1397). نقش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان. فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، 10(6)، 197-206.
- وارسته فر، افسانه و موسوی تازه‌آبادی، سیده فاطمه (1393). درک پدیدارشناسانه کنش اجتماعی در زندگی خوابگاهی دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان، فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، 3(8)، 10-31.
- Aliyev R, Karakus M. (2015). The Effects of Positive Psychological Capital and Negative Feelings on Students' Violence Tendency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190: 69-76.
- Avey, J.B., Luthans, F., Smith, R.M., & Palmer, N.F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology* 15(1), 17-28.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., Lee, S.M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burn-out. *Personality and Individual Differences*, 89, 202-210.
- Closson, L.M., Boutilier, R.R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57: 157-162.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Guo, L., Decoster, S., Babalola, M.T., De Schutter, L., Garba, O.A., Riisla, K. (2018). Authoritarian leadership and employee creativity: The moderating role of psychological capital and the mediating role of fear and defensive silence. *Journal of Business Research*, 92, 219-230.
- Gustavson DE, Miyake A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*. 54: 160-172.
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behav-
- مدیران و کارکنان دانشگاه، پژوهش‌نامه مدیریت تحول، 2(4)، 63-42.
- گلستانه، سیدموسی؛ سلیمانی، لیلا و دهقانی، یوسف (1396). رابطه سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی: با نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی، دست‌آوردهای روان‌شناختی، 24(1)، 127-150.
- گنجی، بی‌نشیر؛ توکلی، سمیرا؛ بنی‌اسدی شهربابک، فائزه و اسدی، سکینه (1395). بررسی رابطه بین اعتیاد به اینترنت و اشتیاق تحصیلی دانشجویان، دومانه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، 9(2)، 150-155.
- ioral postponement. *Personality and Individual Differences*, 40, 1519-1530.
- Kang, H.J., Busser, J.A. (2018). Impact of service climate and psychological capital on employee engagement: The role of organizational hierarchy. *International Journal of Hospitality Management*, 75: 1-9.
- Kim S, Fernandez S, Terrier L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*. 108: 154-157.
- Kim, M., Kim, A.C.H., Newman, J.I., Ferris, G.R., Perrewé, P.L. (2019). The antecedents and consequences of positive organizational behavior: The role of psychological capital for promoting employee well-being in sport organizations. *Sport Management Review*, 22(2): 108-125.
- Lee WWS. (2017). Relationships among grit, academic performance, perceived academic failure, and stress in associate degree students. *Journal of Adolescence*, 60: 148-152.
- Liao R, Liu Y. (2016). The impact of structural empowerment and psychological capital on competence among Chinese baccalaureate nursing students: A questionnaire survey. *Nurse Education Today*. 36: 31-36.
- Parker, C., Baltes, B., Young, S., Huff, J., Altmann, R., Lacost, H., Roberts, J. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 389-416.
- Schellenberg BJI, Bailis DS. (2015). Predicting longitudinal trajectories of academic passion in first-year university students.

- Learning and Individual Differences, 40; 149-155.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Tsaur, S., Hsu, F., Lin, H.(2019). Workplace fun and work engagement in tourism and hospitality: The role of psychological capital. *International Journal of Hospitality Management*, 81: 131-140.
- Tuckman, B.W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement*, 51, 473-480.
- Won S, Yu SL.(2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*. 61: 205-215.
- Zhang, Y., Qin, X., Ren, P.(2019). Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm. *Computers in Human Behavior*, 89: 299-307.
- Ziegler N, Opdenakk M. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64: 71-82.

