

الگوی ساختاری پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس سرمایه روان‌شناختی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی، هیجانی و اجتماعی در دانشجویان

آرزو اصفاف*

خدیجه ابوالمعالی الحسینی**

کیانوش هاشمیان***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس برخی از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی، هیجانی و اجتماعی در دانشجویان بود. روش پژوهش توصیفی-همبستگی و جامعه‌ی آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بود. چهارصد و بیست شرکت‌کننده به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس‌های اهمال‌کاری تحصیلی (سواری، ۲۰۱۱)، تاب‌آوری (کونور و دیویدسون، ۲۰۰۳)، جهت‌گیری زندگی (شیر و کارور، ۱۹۹۲) و امید (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۱) و بهزیستی جامع (جوشن‌لو، رستمی و نصرت‌آبادی، ۱۳۸۵) را که دارای بخش‌های هیجانی، روان‌شناختی و اجتماعی بود، تکمیل کردند. داده‌ها با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شدند. یافته‌ها بیانگر این است که همه‌ی شاخص‌های برازندگی با داده‌های گردآوری‌شده برازش دارند. اثر کل سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی منفی و معنادار و اثر سرمایه روان‌شناختی بر بهزیستی هیجانی، روان‌شناختی و اجتماعی مثبت و معنادار بود. اثر مستقیم بهزیستی روان‌شناختی بر اهمال‌کاری معنادار و همچنین اثر غیرمستقیم سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری به‌واسطه‌ی بهزیستی روان‌شناختی، هیجانی و اجتماعی معنادار بود. توصیه می‌شود روان‌شناسان تربیتی و مشاوران تحصیلی برای کاهش اهمال‌کاری در دانشجویان برنامه آموزشی مناسبی را تدوین کرده و راهکارهای ارتقاء تاب‌آوری، خوش‌بینی، امید و بهزیستی اجتماعی، روان‌شناختی و هیجانی را به آنان آموزش دهند.

واژه‌های کلیدی: اهمال‌کاری، بهزیستی، تحصیلی سرمایه‌ی روان‌شناختی

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

** دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. (نویسنده مسئول)

abolmaali@riau.ac.ir

*** دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

مقدمه

اهمال‌کاری^۱ از جمله مشکلات رفتاری است که شیوع بسیاری در بین عموم مردم دارد (هاول و واتسون^۲، ۲۰۰۷) و به معنای طفره رفتن، طول دادن و به تعویق انداختن کار یا وظیفه‌ای است که باید تکمیل شود (شارو، وادکینز و اولافسون^۳، ۲۰۰۷). اهمال‌کاری یک شکل رایج از شکست در خود نظم‌بخشی است که در آن به‌طور معمول فرد کاری را که انتظار می‌رود به‌موقع انجام دهد به‌صورت ارادی و عمدی به تأخیر می‌اندازد. این تأخیر ناخوشایند و غیرمنطقی است، تأخیر و غیرمنطقی بودن دو ویژگی اصلی اهمال‌کاری‌اند. افراد اهمال‌کار توجیه می‌کنند که دلایل منطقی‌ای برای تأخیر در انجام تکالیف ندارند (استیل و کلینک سیک^۴، ۲۰۱۳، دراکویتکس^۵، ۲۰۱۶؛ استیل، ۲۰۰۷؛ کلاسن، کراچاک و راجانی^۶، ۲۰۰۸). شارو و همکاران (۲۰۰۷) معتقدند که رفتار اهمال‌کارانه غیرسازنده^۷، غیرضروری^۸ و تأخیری^۹ است.

اهمال‌کاری مشکل شایعی است و در اکثر موقعیت‌های زندگی روزمره از جمله تحصیل اتفاق می‌افتد (روساریو^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۹). اغلب فراوانی اهمال‌کاری در دانشجویان بیش از گزارش‌های ارائه شده است، به‌طوری‌که بیش از ۵۰٪ از دانشجویان در فعالیت‌های تحصیلی خود شکست می‌خورند (بورنام، کوماراجو، همل و ندلر^{۱۱}، ۲۰۱۴). اهمال‌کاری تحصیلی به‌صورت تأخیر عمدی در انجام امور مرتبط با تحصیل نظیر خواندن، آماده کردن مقالات در طول سال تحصیلی، حضور مستمر در کلاس درس و مطالعه برای امتحانات آشکار می‌شود (گرانشل، پاترزک و فریس^{۱۲}، ۲۰۱۳؛ سولومن و راث بلوم^{۱۳}، ۱۹۸۴). اهمال‌کاری تحصیلی بیانگر تمایل غیرمنطقی فرد برای

-
1. procrastination
 2. Howell & Watson
 3. Schraw, Wadkins & Olafson
 4. Steel & Klingsieck
 5. Durakiewicz
 6. Klassen, Krawchuk & Rajani
 7. counterproductive
 8. needless
 9. delaying
 10. Rosrio & et al.
 11. Burnam, Komarraju, Hamel & Nadler
 12. Grunschel, Patrzek & Fries
 13. Solomon & Rothblum

به تعویق انداختن و یا مشکل در آغاز یک فعالیت و تکلیف درسی و یا کامل کردن آن است. در برخی از موارد نیز فراگیران با وجود انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای انجام آن ندارند (فراری^۱، ۱۹۹۸).

با توجه به پیامدهای منفی اهمال‌کاری تحصیلی بر روند و بازده تحصیلی دانشجویان اهمیت مطالعه عوامل تعیین‌کننده‌ی آن آشکار می‌شود. در این میان گرانشل و همکاران (۲۰۱۳) در بررسی نیم‌رخ به تأخیر انداختن وظایف و تکالیف تحصیلی در ۵۵۴ دانشجو دریافتند که چهار نوع مجزا برای تأخیر وجود دارند که می‌توانند دلایل تأخیر را تبیین کنند. این چهار نوع عبارت‌اند از تأخیر نامشهود^۲، تأخیر ناشی از فشار روانی ناشی از موفقیت در یک کار^۳، تأخیر ناشی از نگرانی/ اضطراب^۴ و تأخیر مربوط به نارضایتی از مطالعه^۵. در نوع نامشهود و فشار روانی به دنبال موفقیت، اهمال‌کاری تحصیلی شدت کم‌تری دارد و هدفمند است و فرد تا مدت کوتاهی فعالیت تحصیلی خود را به تأخیر می‌اندازد. در حالی که افرادی که تأخیر آنان به علت اضطراب/ نگرانی و نارضایتی از مطالعه است، نقایصی در مهارت‌های خود نظم‌بخشی نشان می‌دهند، در این افراد روان‌رنجورخویی و ضعف در مسئولیت‌پذیری بیشتر مشاهده می‌شود.

سولومن و راث بلوم (۱۹۸۴) بیان کردند که یادگیرندگان به دو دلیل اساسی ترس از شکست و بیزاری از تکلیف، مکرراً اقدام به اهمال‌کاری می‌کنند. «بیزاری از تکلیف» با افسردگی، شناخت‌های غیرمنطقی، عزت‌نفس ضعیف و رفتار تأخیر در مطالعه مرتبط است. اهمال‌کاری انحصاراً نقصی در عادات مطالعه یا مدیریت زمان نیست، بلکه تعامل پیچیده‌ای از عوامل رفتاری، شناختی و عاطفی عهده‌دار آن هستند (الیس و ناوس^۶، ۲۰۰۲). «در سطح رفتاری»، فرد به‌طور کاملاً اختیاری و بدون هیچ دلیل خاصی کاری را که قصد انجام آن را دارد در زمان تعیین‌شده انجام نمی‌دهد. «در سطح شناختی»، فرد در گرفتن تصمیمات به‌موقع تعلل می‌ورزد (شونبرگ^۷، ۲۰۰۵) و در «سطح هیجانی»

-
1. Ferrari
 2. inconspicuous
 3. successful pressure-seeking
 4. worried/anxious
 5. discontent with studies
 6. Ellis & Knaus
 7. Schouwenburg

اهمال‌کاری به‌عنوان مشکلی انگیزشی تلقی می‌شود و فرد اهمال‌کار علاقه‌مند است
 فعالیتی به‌غیراز فعالیت تعیین‌شده انجام دهد. ازاین‌رو، انجام آن کار در فاصله‌ی زمانی
 معین به دلیل انجام فعالیتی غیرضروری و لذت‌بخش به شکست منتهی می‌شود
 (سنکال، کاستنر و والرند^۱، ۱۹۹۵). اندیشمند و ابراهیمی (۱۳۹۵) دریافتند که آموزش
 کنترل موقعیت بر انگیزش افراد مؤثر است. انگیزش تحصیلی نیز تعیین‌کننده‌ی موفقیت
 یادگیرندگان در تحصیل است (لطفی عظیمی، افروز، درتاج و نعمت طاووسی، ۱۳۹۴).
 پژوهشگران بر نقش باورهای غیرمنطقی و نارضایتی از تحصیل در پیش‌بینی
 اهمال‌کاری تحصیلی تأکید کرده‌اند (بلیکس^۲، ۲۰۱۳؛ کیم، سیو و یون^۳، ۲۰۱۵)
 خودکارآمدی و اضطراب ۱۴٪ و خود نظم‌بخشی ۲۵٪ از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی
 را تبیین می‌کند (سنکال و همکاران، ۱۹۹۵). ذرراتی و خیر (۱۳۹۳) نشان دادند که بین
 خرده مقیاس‌های اهمال‌کاری شامل بعد آمادگی برای امتحان، آمادگی برای مقاله و
 آمادگی برای مقابله با سطح سلامت روان و تمرکز رابطه وجود دارد و با افزایش
 اهمال‌کاری، سلامت روان و تمرکز افراد کاهش می‌یابد.

در کل یافته‌های پژوهش‌های گذشته در خصوص اهمال‌کاری نشان می‌دهند که
 دانش‌آموزان اهمال‌کار احساس اضطراب (شیخی، فتح‌آبادی و حیدری، ۱۳۹۲؛ خاکپور
 برازجانی و حشمتی جدا، ۱۳۹۵؛ فرنیک، مکنزی، نیکویچ، گسلی و اسپادا^۴، ۲۰۱۶؛
 گنون، دیون و پیکیل^۵، ۲۰۱۶؛ میلگرام و توبیانا^۶، ۱۹۹۹)، افسردگی (فرنیک و همکاران،
 ۲۰۱۶؛ گاگنون، دیون و پیچی^۷، ۲۰۱۶؛ ازرا^۸ و همکاران، ۲۰۰۹؛ ون ایرد^۹، ۲۰۰۳)،
 استرس (سیرویس و توستی^{۱۰}، ۲۰۱۲؛ استید، شاناهان و نیوفلد^{۱۱}، ۲۰۱۰؛ تیس و

-
1. Senécal, Koestner & Vallerand
 2. Balkis
 3. Kim, Seo & Eun
 4. Fernie, McKenzie, Nikčević, Caselli & Spad
 5. Gagnon, Dionne, & Pychyl
 6. Milgram & Toubiana
 7. Gagnon, Dionne & Pychy
 8. Ozer
 9. van Eerde
 10. Sirois & Tosti
 11. Stead, Shanahan & Neufeld

بامیستر^۱، ۲۰۱۶) و نارضایتی از زندگی (گرانشل و همکاران، ۲۰۱۳؛ هینچ و شلدون^۲، ۲۰۱۳ و استیل، ۲۰۰۷) دارند. به نظر می‌رسد این فرض که افراد اهمال‌کار از کیفیت زندگی و سطح بهزیستی پایینی برخوردارند، منطقی است.

بهزیستی جامع آمیزه‌ای از بهزیستی هیجانی، اجتماعی و روان‌شناختی است (جوشن‌لو، رستمی، نصرت‌آبادی، ۱۳۸۵). «بهزیستی هیجانی» رضایت از زندگی ادراک‌شده (مانند رضایت از شغل، دوستان و غیره) و شادکامی و سرور و آرامش فردی را در برمی‌گیرد. «بهزیستی روان‌شناختی» شیوه‌ی نگرش فرد به کارکرد خود به‌عنوان «من» را بازنمایی می‌کند و دربرگیرنده‌ی پذیرش خود، رشد شخصی، خوش‌بینی، امید، هدف زندگی، کنترل محیط شخصی، معنویت، جهت‌یابی خود و ارتباطات مثبت است. «بهزیستی اجتماعی» نگرش افراد به کارکرد خودشان به‌عنوان «ما» را بازنمایی می‌کند و بیانگر ارزیابی و شناخت فرد در مورد توانایی‌های افراد دیگر و جامعه (به‌عنوان یک کل) است، همچنین ارزیابی فرد را در مورد سودمندی‌اش برای جامعه (خود-ارزشی شخصی^۳)، چگونگی عملکردش در اجتماع و کیفیت روابطش با افراد و گروه‌های اجتماعی را نشان می‌دهد (کسلر و همکاران^۴، ۲۰۰۵؛ چاپمن و استرین^۵، ۲۰۰۵؛ هیوبر و همکاران^۶، ۲۰۱۱). هاشمی نصرت‌آباد، (۱۳۹۱) دریافت که بین سرمایه‌ی روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی رابطه مثبتی وجود دارد. یعنی با افزایش سرمایه روان‌شناختی، بهزیستی نیز افزایش می‌یابد. اشخاص دارای سرمایه‌ی روان‌شناختی بالا در مواجهه با استرس تحصیلی شادی و بهزیستی روانی و جسمانی خود را حفظ می‌کنند (داورنیا، ۱۳۹۳).

«سرمایه‌ی روان‌شناختی» یکی از مفاهیم مهم در روان‌شناسی مثبت، یک حالت روان‌شناختی مثبت و رویکردی واقع‌گرا و انعطاف‌پذیر نسبت به زندگی است که به رشد توانایی‌های فرد و جنبه‌های مثبت روانی در او می‌پردازد و افراد را به چالش می‌کشد تا به خودآگاهی بهتر که لازمه‌ی دستیابی به هدف‌ها و موفقیت‌ها است، دست

-
1. Tice & Baumeister
 2. Hirsch & Sheldon
 3. personal self-worth
 4. Kessler
 5. Chapman & Strine
 6. Huber

یابند. سرمایه‌ی روان‌شناختی از چهار ظرفیت روان‌شناختی مثبت شامل امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی تشکیل می‌شود (لوتانز، اولیو، اوی و نورمن^۱، ۲۰۰۷) که در این پژوهش سه مؤلفه‌ی امید، خوش‌بینی و تاب‌آوری آن مطالعه شده است.

در سطح کارکردهای روان‌شناختی، سرمایه‌ی روان‌شناختی آمادگی‌هایی را برای افراد فراهم می‌کند تا بتوانند برای دستیابی به اهداف (به‌ویژه اهداف مربوط به کار و تحصیل)، امیدوارانه و خوش‌بینانه رفتار کنند و از انعطاف‌پذیری مناسبی برخوردار باشند (گل پرور، ۱۳۹۵). امید بیانگر مقاومت فرد در راه رسیدن به اهداف و در صورت لزوم تغییر مسیر به سمت هدف برای دستیابی به موفقیت است و با ایجاد بنیان‌های روان‌شناختی لازم باعث پشتکار هر چه بیشتر افراد در مسیر اهدافشان شده و احتمال موفقیت را در آنان بالا می‌برد (لارنس و لوتانز، ۲۰۰۶). اسنایدر (۲۰۰۲) نشان داد که سطوح بالای امید پیش‌بینی‌کننده‌ی معتبری برای عملکرد تحصیلی در طول دوران دانشگاه است، به طوری که دانشجویانی که دارای سطوح بالایی از امید هستند، بیشتر بر اهداف خود متمرکز می‌شوند و از انگیزه و سلامت روان بیشتر و اهمال‌کاری کم‌تری نسبت به دیگر همتایان خود برخوردارند (داگلیبای^۲ و همکاران، ۲۰۱۴ نقل از تقی‌لو، ۱۳۹۵؛ ستایشی‌اظه‌ری و همکاران، ۱۳۹۶). سطح پایین امید پیش‌بینی‌کننده‌ی سطح بالای اضطراب و استفاده بیش‌تر از راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی است و امید به‌عنوان یک عامل مهم در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی به شمار می‌رود (الکساندر و انینگ‌بزی^۳، ۲۰۰۷).

تاب‌آوری به‌عنوان یک ظرفیت و توانایی تلقی می‌شود که به افراد کمک می‌کند که هنگام مواجهه با دشواری‌های زندگی از روش‌های مناسب استفاده کنند. افراد تاب‌آور به مشکلات به‌عنوان فرصت‌هایی برای رشد می‌نگرند (کسیدی^۴، ۲۰۱۶؛ لارنس، ۲۰۰۶؛ کارلتون^۵ و همکاران، ۲۰۰۶). تاب‌آوری در محیط تحصیل احتمال موفقیت یادگیرندگان را افزایش می‌دهد. حسینی و همکاران (۱۳۹۴) رابطه‌ی معناداری بین تاب‌آوری

-
1. Luthans, Avolio, Avey & Norman
 2. Daglibay
 3. Alexander & Onwuegbuzie
 4. Cassidy
 5. Carlton

روان‌شناختی و سطوح اهمال‌کاری دانشجویان گزارش دادند. خوش‌بینی مؤلفه‌ی دیگری از سرمایه روان‌شناختی است و اثر مثبتی بر بهزیستی، طریق ارتقاء سبک زندگی، رفتارهای سازگارانه و ظرفیت حل مسئله دارد (کانورسانو^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). افراد خوش‌بین از مهارت‌های بین فردی مطلوب‌تری برخوردارند و اجتماعی‌تر هستند و با بهره‌گیری از راهبردهای کنار آمدن مؤثر بهتر می‌توانند با فشارهای روانی کنار آیند و از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند (بهادری خسروشاهی و همکاران، ۱۳۹۱؛ و محبی نورالدین‌اند و همکاران، ۱۳۹۳). دانشجویانی که خوش‌بینی کم‌تری دارند و از سبک‌های مقابله غیر مشارکتی استفاده می‌کنند به تحصیل به‌عنوان منبع استرس یا به‌عنوان یک راه فرار نگاه می‌کنند. درحالی‌که دانشجویان خوش‌بین، به تحصیل به‌عنوان فرصتی برای ارتباطات اجتماعی، یادگیری و رشد نگاه می‌کنند. شواهدی وجود دارد که افراد خوش‌بین در مقایسه با افرادی که از سطح پایینی از خوش‌بینی برخوردارند و یا حتی بدبین هستند کیفیت زندگی بالاتری دارند (کریپل و هندرسون-کینگ^۲، ۲۰۱۰).

با توجه به پشتوانه‌ی نظری و پژوهشی موجود، این پژوهش در صدد است این مسئله را موردبررسی قرار دهد که آیا می‌توان بر اساس برخی از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی با میانجی‌گری بهزیستی جامع (روان‌شناختی، اجتماعی و هیجانی) اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کرد؟

روش

روش این پژوهش توصیفی-همبستگی و جامعه آماری شامل دانشجویان دوره‌ی کارشناسی در دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بود (N=۶۶۲۵). برای انتخاب نمونه از روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. با توجه به این‌که دانشگاه شهید رجایی در کل، دارای ۸ دانشکده است (شامل ۸ دانشکده‌ی علوم پایه، علوم انسانی، مهندسی عمران و معماری، مهندسی کامپیوتر، مهندسی مکانیک، مهندسی برق و الکترونیک و تربیت‌بدنی) از هر یک از دانشکده‌ها چند کلاس به تصادف انتخاب شد و سپس در هر کلاس کلیه دانشجویان موردبررسی

-
1. Conversano
 2. Krypzel & Henderson-King

قرار گرفتند. برای برآورد حجم نمونه از روش پیشنهادی شوماخر و لوماکس^۱ (۲۰۰۴) استفاده شد. آنان برای برآورد حجم نمونه در تحلیل مسیر و مدل‌یابی معادلات ساختاری روش نسبت شرکت‌کنندگان به تعداد پارامترهای مدل را معرفی کردند که در آن حجم نمونه مبتنی بر نسبت ۱:۲۰ شرکت‌کنندگان به پارامترهای مدل، حجم نمونه مطلوب تلقی می‌شود. در این پژوهش برای برآورد حجم نمونه با توجه به تعداد ۲۳ پارامتر مدل: [۹ پارامتر عبارت خطا = واریانس‌های باقی‌مانده مربوط به نشانگرها؛ ۹ بار عاملی مربوط به متغیرهای نهفته و ۵ پارامتر مربوط به مسیرهای مدل]، به ازای هر پارامتر ۱۸ شرکت‌کننده در نظر گرفته شد و حجم نمونه در مجموع ۴۱۴ نفر برآورد شد و با بیش برآورد به ۴۲۰ نفر افزایش یافت. کلیه شرکت‌کنندگان مقیاس‌های زیر را تکمیل کردند:

الف) مقیاس تاب‌آوری کونور و دیویدسون^۲ (۲۰۰۳) با ۲۵ گویه در یک مقیاس لیکرتی بین صفر (کاملاً نادرست) تا چهار (همیشه درست) نمره‌گذاری می‌شود و به‌خوبی قادر به تفکیک افراد تاب‌آور از غیرتاب‌آور در گروه‌های بالینی و غیر بالینی است. همسانی درونی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمده است. همبستگی نمره این مقیاس با نمره‌های مقیاس سرسختی کوباسا مثبت و معنادار و با نمرات مقیاس استرس ادراک‌شده و آسیب‌پذیری نسبت به استرس شیپان منفی و معنادار گزارش شده است (کونور و دیویدسون، ۲۰۰۳). آهنگرزاده و رسولی (۱۳۹۴) در تحلیل عاملی تأییدی ۵ عامل به‌دست‌آمده توسط کونور و دیویدسون (پذیرش تغییرات مثبت، تحمل اثرات منفی و قوی بودن در برابر تنش، صلاحیت و کفایت فرد، خودکنترلی و تأثیرات معنوی) را تأیید کرده و همسانی درونی این مؤلفه‌ها و همسانی درونی نمره‌ی کل مقیاس را به ترتیب معادل ۰/۷۵، ۰/۷۲، ۰/۷۴ و ۰/۷۳ و ۰/۷۵، ۰/۸۲ گزارش دادند. در پژوهش حاضر همسانی درونی نمره کل این پرسشنامه ۰/۸۹ به دست آمد.

1. Schumacker & Lomax
2. Connor & Davidson

ب) مقیاس جهت‌گیری زندگی (LOT)^۱ شیپور و کارور^۲ (۱۹۹۲) برای سنجش خوش‌بینی به کار می‌رود. این مقیاس ۱۰ گویه دارد و در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از صفر (کاملاً موافق) تا چهار (کاملاً مخالف) نمره‌گذاری می‌شود و دامنه‌ی نمره‌های آن بین ۰ تا ۲۴ است. در این مقیاس گویه‌های ۲، ۵، ۶، ۷ انحرافی هستند و نمره‌ای به آن‌ها تعلق نمی‌گیرد و گویه‌های ۳، ۷، ۹ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی از طریق چرخش واریماکس، یک ساختار تک عاملی با همسانی درونی ۰/۷۸ را شناسایی کرده است. کجیاف (۱۳۸۵) این مقیاس را به فارسی ترجمه کرد و پایایی آن را با دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب معادل ۰/۷۴ و ۰/۸۷ به دست آورده است. ضرایب روایی هم‌زمان بین این مقیاس با افسردگی و خودتسلط‌یابی به ترتیب ۰/۶۵- و ۰/۷۲ به دست آمده است (کجیاف، عریضی سامانی، خدابخشی، ۱۳۸۵). در پژوهش حاضر ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۶۱۲ به دست آمد.

ج) مقیاس امید اسنایدر و همکاران (۱۹۹۱) برای افراد بالاتر از ۱۵ سال کاربرد دارد (اسنایدر و لوپز، ۲۰۰۷) و دارای ۱۲ گویه و دو زیرمقیاس تفکر عاملی و تفکر راهبردی است و نمره‌گذاری آن در طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از کاملاً غلط=۱ تا کاملاً درست=۴ صورت می‌گیرد. همسانی درونی نمره کلی این پرسشنامه در دامنه‌ی ۰/۷۴ تا ۰/۸۴، زیرمقیاس تفکر عاملی در دامنه‌ی ۰/۷۱ تا ۰/۷۶ و زیرمقیاس راهبردها در دامنه‌ی ۰/۶۳ تا ۰/۸۰ گزارش شده است. پایایی این پرسشنامه به روش بازآزمایی برای کل آزمون در فاصله زمانی ۸ تا ۱۰ هفته ۰/۸۰ و بالاتر و برای زیرمقیاس تفکر عاملی ۰/۸۱ و تفکر راهبردی ۰/۷۴ گزارش شده است (اسنایدر و لوپز، ۲۰۰۷). همبستگی این پرسشنامه با پرسش‌نامه‌های خوش‌بینی، انتظار دست‌یابی به هدف و عزت‌نفس در دامنه‌ی ۰/۵ تا ۰/۶ گزارش شده است (موسوی نسب، تقوی و محمدی، ۱۳۸۵). مقدار آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش حاضر برابر با ۰/۷۸ به دست آمده است.

د) مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سواری (۲۰۱۱)، ۱۲ سؤال دارد و سه مؤلفه‌ی اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی-روانی و اهمال‌کاری ناشی از

-
1. life orientation test
 2. Scheier, Carver

بی‌برنامگی را می‌سنجد و نمره‌گذاری آن در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای صورت می‌گیرد. همبستگی نمره‌ی این پرسشنامه با پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی تاکمن ($r = 0/53$) نشانگر روایی ملاکی آن است. مقدار آلفای کرونباخ نمره‌ی کل این مقیاس را $0/85$ گزارش شده است (سواری، ۲۰۱۱) در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ اهمال‌کاری عمدی برابر با $0/79$ ، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی برابر با $0/78$ و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی برابر $0/78$ به دست آمد.

ه) مقیاس بهزیستی جامع: این مقیاس بر اساس مدل بهزیستی شخصی (کیز، ۲۰۰۳) توسط جوشن‌لو، رستمی و نصرت‌آبادی (۱۳۸۵) ساخته شده است. کیز (۲۰۰۳) بهزیستی شخصی را آمیزه‌ای از بهزیستی و سرزندگی هیجانی و بهزیستی کارکردی (روانشناختی و اجتماعی) می‌داند. بر اساس این مدل جوشن‌لو و همکاران (۱۳۸۵) با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی (در تحلیل موازی) نشان دادند که مدل سه عاملی بهزیستی هیجانی (با ۱۲ گویه)، اجتماعی (با ۱۵ گویه) و روان‌شناختی (با ۱۸ گویه)، در جامعه‌ی دانشجویان دانشگاه تهران، با داده‌های گردآوری‌شده برازش دارد. بهزیستی روان‌شناختی $0/33$ ، بهزیستی اجتماعی $0/11/5$ و بهزیستی هیجانی $0/8/8$ و در مجموع $0/53/3$ از واریانس کل آزمون از طریق این سه عامل تبیین شد. پذیرش خود، خود پیروی، سلطه بر محیط، رشد شخصی، روابط مثبت با دیگران و هدفمندی در زندگی زیرمقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی را تشکیل دادند و دامنه‌ی همسانی درونی آن‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ بین $0/43$ و $0/60$ گزارش شد. روابط مثبت با دیگران، یکپارچگی اجتماعی، شکوفایی اجتماعی و پذیرش اجتماعی زیر مقیاس‌های بهزیستی اجتماعی را تشکیل دادند و دامنه‌ی همسانی درونی آن‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ بین $0/59$ و $0/76$ گزارش شده است و بهزیستی هیجانی با همسانی درونی $0/85$ نیز دارای دو زیرمقیاس رضایتمندی از زندگی و عواطف مثبت بود. در پژوهش حاضر همسانی درونی بهزیستی اجتماعی با $0/78$ ، بهزیستی هیجانی $0/90$ و بهزیستی روان‌شناختی $0/74$ به دست آمد.

یافته‌ها

در این مطالعه ۲۱۰ مرد و ۲۱۰ زن حضور داشتند که میانگین و انحراف معیار سن در زنان و مردان به ترتیب برابر با $21/13 \pm 1/64$ و $21/15 \pm 2/05$ بود. ۳۶۹ نفر (۸۷/۹ درصد) از شرکت‌کنندگان مجرد و ۵۱ نفر (۲۱/۱ درصد) متأهل بودند. میانگین و انحراف معیار معدل تحصیلی برای زنان و مردان به ترتیب برابر با $16/52 \pm 1/45$ و $15/42 \pm 1/75$ بود. در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار، مقادیر کشیدگی، چولگی، عامل تورم واریانس^۱ (VIF) و ضریب تحمل^۲ متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های آماری متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	میانگین \pm انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی	ضریب تحمل	تورم واریانس (VIF)	
تاب‌آوری	$64/85 \pm 12/96$	-۰/۳۹۱	۰/۶۱۹	۰/۴۳۱	۲/۳۲۱	سرما به روان‌شناختی
امید	$30/89 \pm 4/33$	-۰/۶۵۵	۰/۹۷۴	۰/۴۴۳	۲/۳۰۴	
خوش‌بینی	$4/81 \pm 3/39$	-۰/۲۳۲	-۰/۰۶۷	۰/۷۵۶	۱/۳۲۳	
هیجانی	$42/88 \pm 8/65$	-۰/۸۱۵	۰/۲۷۹	۰/۵۱۰	۱/۹۶۰	بهریستی
روان‌شناختی	$88/70 \pm 12/83$	-۰/۶۴۹	۰/۴۳۵	۰/۴۸۴	۲/۰۶۵	
اجتماعی	$66/51 \pm 13/01$	-۰/۰۸۱	-۰/۱۰۸	۰/۴۸۶	۲/۰۵۹	رغ
عمدی	$14/04 \pm 4/15$	۰/۲۸۹	-۰/۰۷۴	-	-	اهمال‌کاری
ناشی از خستگی جسمی	$11/21 \pm 3/34$	۰/۳۰۲	-۰/۰۹۷	-	-	
ناشی از بی‌برنامگی	$9/25 \pm 2/83$	-۰/۰۳۶	-۰/۵۵۱	-	-	

جدول ۱ نشان می‌دهد که شاخص‌های چولگی و کشیدگی هیچ‌یک از متغیرها از دامنه‌ی ± 1 عبور نکرده است؛ بنابراین توزیع داده‌ها برای هر یک از متغیرهای پژوهش نرمال است. همچنین هم خطی چندگانه در متغیرهای مورد مطالعه رخ نداده است و ارزش عامل تورم واریانس مربوط به متغیرهای پیش‌بین پایین‌تر از ۱۰ و ارزش ضریب تحمل آن‌ها بالاتر از ۰/۱۰ است (میرز، گامست و گارینو^۳، ۲۰۰۶). در ادامه تحلیل،

1. variance inflation factor

2. tolerance

3. Meyers, Gamst, Guarino

اطلاعات مربوط به «فاصله مهالانوبیس» (D) و ترسیم منحنی توزیع آن نشان داد که داده‌های مربوط به هفت شرکت‌کننده پرت چند متغیری بوده و بنابراین از مجموعه‌ی داده‌ها حذف شدند و توزیع داده‌های چند متغیری در محدوده‌ی نرمال قرار گرفت.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای مورد مطالعه

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. تاب‌آوری	-								
۲. امید	۰/۷۰۹**	-							
۳. خوش‌بینی	۰/۴۲۷**	۰/۴۳۸**	-						
۴. بهزیستی هیجانی	۰/۵۱۹**	۰/۴۶۳**	۰/۳۳۸**	-					
۵. بهزیستی روان‌شناختی	۰/۵۰۸**	۰/۴۷۶**	۰/۳۵۸**	۰/۶۰۵**	-				
۶. بهزیستی اجتماعی	۰/۴۷۴**	۰/۵۰۲**	۰/۳۱۹**	۰/۵۷۰**	۰/۵۶۸**	-			
۷. اهمال‌کاری عمدی	۰/۳۲۴**	۰/۳۲۲**	۰/۱۷۶**	۰/۴۱۱**	۰/۴۹۹**	۰/۳۷۵**	-		
۸. اهمال‌کاری خستگی جسمی	۰/۴۱۱**	۰/۳۶۹**	۰/۲۳۹**	۰/۴۷۱**	۰/۵۳۲**	۰/۴۶۲**	۰/۶۴۰**	-	
۹. اهمال‌کاری بی‌برنامگی	۰/۳۱۷**	۰/۲۹۹**	۰/۱۴۸**	۰/۳۸۳**	۰/۴۵۱**	۰/۳۵۸**	۰/۶۸۵**	۰/۶۲۹**	-

*P < ۰/۰۵، **P < ۰/۰۱

جدول ۲ نشان می‌دهد که تاب‌آوری، امید و خوش‌بینی و بهزیستی روان‌شناختی، اجتماعی و هیجانی با اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی، بی‌برنامگی و عمدی به‌صورت منفی و در سطح معنادار ۰/۰۱ همبسته‌اند.

برای تحلیل داده‌ها از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. در این پژوهش سه متغیر بهزیستی روان‌شناختی، اجتماعی و هیجانی به‌عنوان نشانگر و دو متغیر اهمال‌کاری و سرمایه‌ی روان‌شناختی به‌عنوان متغیر پنهان وارد مطالعه شدند. از این‌رو، پیش از تحلیل شاخص‌های برازندگی مدل اندازه‌گیری دو متغیر مکنون فوق با استفاده

از تحلیل عاملی تأییدی ارزیابی شد. در مدل اندازه‌گیری چنین فرض شد که نشانگرهای تاب‌آوری، امید و خوش‌بینی متغیر مکنون سرمایه روان‌شناختی؛ و سه نشانگر اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی، بی‌برنامگی و عمدی متغیر مکنون اهمال‌کاری تحصیلی را اندازه‌گیری می‌کنند. شاخص‌های برازندگی نشان داد که شاخص مجذور کای ($\chi^2(N=413, df=8) = 12/370, p=0/135$) در سطح ۰/۰۵ غیرمعنادار است. این موضوع بیانگر برازش مطلوب مدل اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری شده بوده و پژوهشگر را از ارزیابی دیگر شاخص‌های برازندگی بی‌نیاز ساخت. بدین ترتیب نتایج تحلیل مدل اندازه‌گیری نشان داد که متغیرهای مشاهده‌شده از توان لازم برای اندازه‌گیری متغیرهای مکنون برخوردارند.

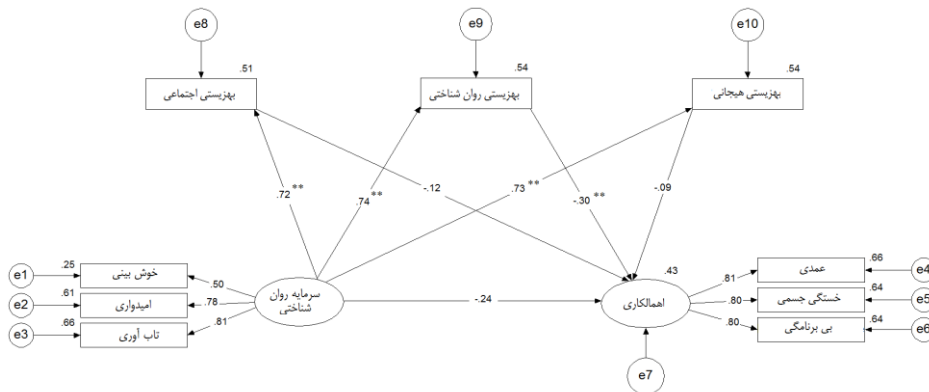
پس از اطمینان از برازش مطلوب مدل اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری شده، در مرحله دوم شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری (شکل ۱) مورد ارزیابی قرار گرفت. در مدل ساختاری پژوهش چنین فرض شده بود که متغیر مکنون سرمایه روان‌شناختی هم به صورت مستقیم و هم با میانجی‌گری ابعاد بهزیستی جامع (بهزیستی هیجانی، بهزیستی روان‌شناختی و بهزیستی اجتماعی) بر متغیر مکنون اهمال‌کاری تحصیلی اثر دارد. استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری برای ارزیابی چگونگی برازش مدل نشان داد، برخلاف شاخص مجذور کای ($\chi^2(23) = 80/54, p < 0/01$) که نسبت به حجم نمونه حساس است، شاخص برازندگی تطبیقی^۱ (CFI=۹۶۷)، شاخص نکویی برازش^۲ (GFI=۰/۹۵۵)، شاخص تعدیل‌شده برازندگی^۳ (AGFI=۰/۹۱۳) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب^۴ (RMSEA=۰/۰۷۸) از برازش قابل‌قبول مدل ساختاری با داده‌های گردآوری شده حمایت می‌کند. جدول ۳ اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل سرمایه روان‌شناختی را بر اهمال‌کاری تحصیلی نشان می‌دهد.

-
1. comparative fit index
 2. goodness of fit index
 3. adjusted goodness of fit index
 4. root mean square error of approximation

جدول ۳. اثرات کل، مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل ساختاری

مسیرها	B	S.E	B	سطح معناداری
اثر بهزیستی هیجانی بر اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۰۳۵	۰/۰۳۲	-۰/۰۸۸	۰/۲۵۹
اثر بهزیستی روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۰۸۰	۰/۰۲۴	-۰/۲۹۷	۰/۰۰۴
اثر بهزیستی اجتماعی بر اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۰۳۱	۰/۰۲۰	-۰/۱۲۲	۰/۱۳۶
اثر سرمایه روان‌شناختی بر بهزیستی هیجانی	۳/۶۶۷	۰/۴۴۴	۰/۷۳۳	۰/۰۰۱
اثر سرمایه روان‌شناختی بر بهزیستی روان‌شناختی	۵/۴۲۷	۰/۶۵۲	۰/۷۳۷	۰/۰۰۱
اثر سرمایه روان‌شناختی بر بهزیستی اجتماعی	۵/۴۸۲	۰/۶۹۸	۰/۷۱۷	۰/۰۰۱
اثر مستقیم سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۴۸۷	۰/۲۷۹	-۰/۲۴۲	۰/۰۶۷
اثر غیرمستقیم سرمایه روان‌شناختی - اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۷۳۳	۰/۲۳۷	-۰/۳۷۰	۰/۰۰۲
اثر کل سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی	-۱/۲۱۱	۰/۱۷۸	-۰/۶۱۲	۰/۰۰۱

جدول ۳ نشان می‌دهد که از بین ابعاد بهزیستی، تنها اثر بهزیستی روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($\beta = -0.297, P < 0.01$). اثر کل سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($\beta = -0.612, P < 0.01$). اثر سرمایه روان‌شناختی بر هر سه بعد بهزیستی ($P < 0.01$)، مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. اثر مستقیم ($M\beta = 0.729, \beta = -0.242, P > 0.05$) و اثر غیرمستقیم ($\beta = -0.370, P < 0.01$) و اثر کل ($\beta = -0.612, P < 0.01$) سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی در سطح ۰/۰۱ منفی و معنادار است. شکل ۱ مدل ساختاری پژوهش در تبیین اثر سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی با میانجی‌گری ابعاد بهزیستی را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل ساختاری پژوهش، اثر سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی با میانجی‌گری ابعاد بهزیستی

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش حاکی از برازش مدل مفهومی پژوهش مبنی بر پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس برخی از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی با میانجی‌گری ابعاد هیجانی، روان‌شناختی و اجتماعی بهزیستی بود. سرمایه روان‌شناختی توانست اهمال‌کاری را در جهت منفی پیش‌بینی کند و از بین ابعاد بهزیستی، بهزیستی روان‌شناختی قادر به پیش‌بینی اهمال‌کاری در جهت منفی بود. همچنین بهزیستی روان‌شناختی، اجتماعی و هیجانی توانستند رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی را میانجی‌گری کنند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های هاشمی نصرت‌آباد و همکاران (۱۳۹۰)، داورنیا و همکاران (۱۳۹۳)، سلیمانی (۱۳۹۳)؛ رحیمیان بوگر و اصغرنژاد فرید (۱۳۸۷)، بشارت (۱۳۸۷) صیدی سارویی (۱۳۹۲)، حسینی (۱۳۹۴)، هاشمی نصرت‌آباد و همکاران (۱۳۹۱)، محبی نورالدین‌وند و همکاران (۱۳۹۳)، الکساندر و انیگ بزی (۲۰۰۷)، لوتانز و همکاران (۲۰۰۷)، لارنس و لوتانز (۲۰۰۶)، کیاروچی و دنکی (۲۰۰۶) همخوانی دارد.

در تبیین رابطه برخی از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی (تاب‌آوری، امید، خوش‌بینی) و بهزیستی، می‌توان گفت که سرمایه روان‌شناختی افراد را برای مقابله با موقعیت‌های چالش‌انگیز زندگی توانمند می‌کند، سرمایه روان‌شناختی ظرفیت بالقوه

بالایی برای تقویت بهزیستی دارد (کاترین و همکاران، ۲۰۱۱). مؤلفه‌های سرمایه‌ی روان‌شناختی و ابعاد آن به‌عنوان متغیرهای انتظاری هستند که بار شناختی-عاطفی مثبت دارند و از طریق تأثیر بر رفتار و حالات و تصمیمات سازگاران، بر بهزیستی افراد اثر می‌گذارند. برای مثال تاب‌آوری از طریق افزایش عواطف مثبت و کاهش عواطف و احساسات منفی، خود-ارزشمندی را در افراد تقویت کرده و مقابله با شرایط دشوار زندگی و انطباق‌پذیری مثبت را آسان می‌کند و بهزیستی روان‌شناختی را افزایش می‌دهد (کونور و دیویدسون، ۲۰۰۳). خوش‌بینی نیز از طریق ارتقاء سبک زندگی، بهره‌گیری از راهبردهای کنار آمدن سازگاران و افزایش ظرفیت فردی به ارتقاء سطح بهزیستی روان‌شناختی کمک می‌کند (کانورسانو و همکاران، ۲۰۱۰). دانشجویان خوش‌بین در مقایسه با افرادی که از سطح پایینی از خوش‌بینی برخوردارند کیفیت زندگی بالاتری دارند (کریپل و هندرسون-کینگ، ۲۰۱۰). به‌علاوه امید نیز به‌عنوان مؤلفه‌ی دیگر سرمایه‌ی روان‌شناختی مقاومت فرد را در راه رسیدن به اهداف افزایش می‌دهد و با ایجاد بنیان‌های روان‌شناختی لازم باعث پشتکار هر چه بیشتر افراد در مسیر رسیدن اهدافشان شده و احتمال موفقیت در آنان را بالا می‌برد (لارنس و لوتانز، ۲۰۰۶) و در نتیجه اهمال‌کاری را کاهش می‌دهد.

در این پژوهش اثر کل و مستقیم سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی منفی و معنادار بود. این نتیجه با یافته‌های به‌دست‌آمده توسط پژوهشگران قبلی از ولف (۱۹۹۵)، محبی نورالدین و همکاران (۱۳۹۳) و کجیاف و همکاران (۱۳۹۱) همخوانی دارد. سرمایه‌ی روان‌شناسی همانند بهزیستی بر رشد توانایی‌های فردی متمرکز می‌شود. از این رو، افراد با سرمایه روان‌شناختی بالاتر راهکارهای مقابله با استرس کارآمدتری را به کار می‌گیرند (داور نیا و همکاران، ۱۳۹۳)، در نتیجه به‌جای اجتناب از انجام تکالیف درسی و اهمال‌کاری تلاش و پشتکار برای انجام تکالیف را افزایش داده و بازده‌های مطلوبی را به دست می‌آورند. تاب‌آوری به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های سرمایه‌ی روان‌شناختی، از طریق اثرگذاری بر توانمندی حل مسئله، استقلال، هدفمندی و باور به آینده روشن، می‌تواند اهمال‌کاری را کاهش دهد (ولف، ۱۹۹۵). به‌علاوه، افراد تاب‌آور به دلیل خودآگاهی بیشتر، نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کرده و سعی می‌کنند که بر نقاط ضعف خود فائق آیند و زمینه‌ی کاهش اهمال‌کاری تحصیلی را فراهم

آورند. سطوح بالای امید نیز منجر به تمرکز بیشتر بر اهداف تحصیلی شده و در نتیجه منجر به کاهش اهمال‌کاری می‌شود (داگلیبای و همکاران، ۲۰۱۴ نقل از تقی لو، ۱۳۹۵). دانشجویان خوش‌بین، به تحصیل به‌عنوان فرصتی برای ارتباطات اجتماعی، یادگیری و رشد نگاه می‌کنند (کریپل و هندرسون-کینگ، ۲۰۱۰) و این نگاه به تحصیل انگیزه‌ی آنان را به تحصیل افزایش داده و از اهمال‌کاری آنان می‌کاهد. به‌عبارت‌دیگر امید منشأ پویایی و پیشرفت در عرصه‌های مختلف زندگی انسان از جمله زندگی تحصیلی می‌شود.

یکی دیگر از یافته‌های اثر مستقیم بهزیستی روان‌شناختی بر اهمال‌کاری بود. بهزیستی روان‌شناختی تلاش فرد را برای تحقق توانایی‌های بالقوه‌اش بازنمایی می‌کند و بیانگر مقابله با چالش‌ها و شرایط نامطلوب زندگی است (ریف، ۱۹۹۸) و این مزیت نقش مهمی در کاهش اهمال‌کاری افراد دارد. به‌علاوه به نظر می‌رسد که پذیرش خود، رشد شخصی، خوش‌بینی، امید، هدفمندی زندگی، کنترل محیط شخصی، معنویت، جهت‌یابی خود و ارتباطات مثبت که بهزیستی روان‌شناختی را بازنمایی می‌کنند، زمینه‌ی پشتکار و انگیزه بیش‌تر را فراهم می‌کنند و بر کاهش اهمال‌کاری اثر می‌گذارند. یکی از محدودیت‌های این پژوهش استفاده پرسشنامه به‌عنوان یک ابزار خود گزارشی بود. در ابزارهای خود گزارشی ممکن است شرکت‌کنندگان به دلیل سوگیری مطلوبیت اجتماعی آگاهانه یا ناآگاهانه پاسخ‌های خود را تحریف کرده باشند، از این‌رو توصیه می‌شود تعمیم یافته‌ها با احتیاط صورت گیرد. بر اساس یافته‌های این پژوهش، با توجه به نقش سرمایه‌ی روان‌شناختی و بهزیستی در پیش‌بینی اهمال‌کاری در دانشجویان توصیه می‌شود که روان‌شناسان تربیتی و مشاوران تحصیلی برای کاهش اهمال‌کاری در دانشجویان برنامه آموزشی مناسبی را تدوین کنند و راهکارهای ارتقاء تاب‌آوری، خوش‌بینی، امید و بهزیستی را به آنان آموزش دهند. به‌علاوه به پژوهشگران توصیه می‌شود، مدل تبیین اهمال‌کاری بر اساس سرمایه روان‌شناختی با میانجی‌گری بهزیستی روان‌شناختی، اجتماعی و هیجانی را در دو گروه دختران و پسران به تفکیک مطالعه کرده و تغییرناپذیری این مدل را مورد بررسی قرار دهند. همچنین برای تبیین بهتر پدیده اهمال‌کار توصیه می‌شود مطالعه موردی را روی دانشجویان دارای اهمال‌کاری تحصیلی انجام شود.

منابع

- آهنگرزاده رسولی، سهیلا و رسولی، مریم. (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی «مقیاس تاب‌آوری کانر- دیویدسون» در نوجوانان مبتلا به سرطان. *مجله دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه*، ۹(۱۳)، ۷۳۹-۷۴۷.
- اندیشمند، ویدا و ابراهیمی، عهدیه. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش موقعیت کنترل بر هدف‌گذاری و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه سیرجان در سال تحصیلی ۹۵. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۰(۳۵)، ۲۶۶-۲۷۹.
- بشارت، محمدعلی؛ صالحی، مریم؛ شاه‌محمدی، خدیجه؛ نادعلی، حسین و زبردست، عذرا. (۱۳۸۷). رابطه تاب‌آوری و سخت‌کوشی با موفقیت ورزشی در مداخلات روانی در ورزشکاران. *روان‌شناسی معاصر*، ۳(۲)، ۳۸-۴۹.
- بهادری خسروشاهی، جعفر و هاشمی نصرت‌آباد، تورج. (۱۳۹۱). رابطه اضطراب اجتماعی، خوش‌بینی و خودکارآمدی با بهزیستی روان‌شناختی در دانشجویان. *مجله پزشکی ارومیه*، ۲۳(۲)، ۱۱۵-۱۲۲.
- تقی‌لو، صادق و لطفی، حمیده. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای امیدواری در رابطه بین چشم‌انداز زمان و آشفته‌گی روان‌شناختی. *مجله اندیشه و رفتار*، ۱۰(۳۹)، ۹۵-۱۰۹.
- جوشن‌لو، محسن؛ رستمی، رضا و نصرت‌آبادی، نصرت. (۱۳۸۵). بررسی ساختار عاملی مقیاس بهزیستی جامع. *روان‌شناسی تحولی*، ۳(۹)، ۳۵-۵۱.
- حسینی، زینب‌السادات و امیری، حسن. (۱۳۹۴). رابطه بین تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان اسلام‌آباد غرب. *نخستین کنفرانس بین‌المللی جامع روان‌شناسی ایران*.
- خاکپور برازجانی، ساحل و حشمتی جدا، آرزو. (۱۳۹۵). بررسی اثر تعاملی استرس، سلامت روان، اضطراب و افسردگی با اهمال‌کاری تحصیلی. *همایش بین‌المللی استرس و بیماری‌های روانی*. تهران، دانشگاه علامه طباطبائی، ۲۱ و ۲۲ اردیبهشت.
- داورنیا، رضا؛ شاکرمی، محمد و زهراکار، کیانوش. (۱۳۹۳). عوامل پیش‌بین بهزیستی روان‌شناختی در دانشجویان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*، ۲۱(۳)، ۴۶۸-۴۸۱.
- ذراتی، ناهید و خیر، محمد. (۱۳۹۳). پیش‌بینی سلامت روان بر اساس ابعاد کمال‌گرایی و اهمال‌کاری در دانشجویان پزشکی. *راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*، ۱(۱)، ۱-۱۰.

- رحیمیان بوگر، اسحق و اصغر نژاد فرید، علی اصغر. (۱۳۸۷). رابطه سرسختی روان‌شناختی و خودتاب‌آوری با سلامت روان در جوانان و بزرگسالان بازمانده زلزله شهرستان بم. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی*، ۱۴(۱)، ۶۲-۷۰.
- ستایشی اظهري، محمد؛ میرنسب، میر محمود و محبی، مینا. (۱۳۹۶). رابطه امیدواری و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۱۰(۳۷)، ۱۲۵-۱۴۲.
- سلیمانی، اسماعیل و حبیبی، یعقوب. (۱۳۹۳). ارتباط تنظیم هیجان و تاب‌آوری با بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۴)، ۵۱-۷۲.
- سواری، کریم. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۵(۲)، ۹۷-۱۱۰.
- شیخی محسن؛ فتح‌آبادی جلیل و حیدری محمود (۱۳۹۲). ارتباط اضطراب، خودکارآمدی و کمال‌گرایی با اهمال‌کاری. *روان‌شناسی تحولی*، ۹(۳۵)، ۲۸۳-۲۹۵.
- صیدی سارویی، محمد؛ فرهنگ، صدف؛ امینی، مرضیه؛ حسینی، سیده مریم. (۱۳۹۲). رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، ویژگی‌های شخصیتی با بهزیستی روان‌شناختی با واسطه‌گری تاب‌آوری در بیماران ام. اس. *مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۳(۱۱)، ۱۷-۳۸.
- کجباف، محمدباقر؛ عریضی سامانی، سید حمیدرضا و خدابخشی، مهدی. (۱۳۸۵). هنجاریابی، پایایی و روایی مقیاس خوش‌بینی و بررسی رابطه بین خوش‌بینی، خودتسلطیابی و افسردگی در شهر اصفهان. *مطالعات روان‌شناختی*، ۲(۱-۲)، ۵۱-۶۸.
- گل پرور، محسن و میرزایی، زینب. (۱۳۹۵). الگوی ساختاری تأثیر سرمایه روان‌شناختی بر موفقیت مسیر شغلی با توجه به میانجی‌تعهد و رضایت. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۲(۲)، ۸۱-۹۴.
- لطفی عظیمی، افسانه؛ افروز، غلامعلی؛ درتاج، فربرز و نعمت طاووسی، محترم. (۱۳۹۴). نقش مسند مهارگری و خودکارآمدی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹(۳۱)، ۱-۱۸.
- محبی نورالدین وند، محمدحسین؛ شهنی بیلاق، منیجه و پاشاشریفی، حسن. (۱۳۹۳). رابطه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۱(۱۳)، ۶۱-۷۹.

موسوی نسب، سید محمد؛ تقوی، سید محمدرضا و محمدی، نوراله (۱۳۸۵). خوش‌بینی و ارزیابی استرس: بررسی دو مدل نظری در پیش‌بینی سازگاری روان‌شناختی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان*، ۱۳(۲)، ۱۱۱-۱۲۰.

هاشمی نصرت‌آباد، تورج؛ باباپور، جلیل و بهادری خسروشاهی، جعفر. (۱۳۹۱). نقش سرمایه روان‌شناختی در بهزیستی روانی با توجه به اثرات تعدیلی سرمایه اجتماعی. پایان‌نامه دانشگاه تبریز، کارشناسی ارشد.

Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. In *Personality and Individual Differences* 42 (7), 1301–1310. DOI: 10.1016/j.paid.2006.10.008.

Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. In *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 15 (1), 57–74.

Burnam, A., Komaraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? In *Learning and Individual Differences*, 36, 165–172. DOI: 10.1016/j.lindif.2014.10.009.

Carlton, B. S., Goebert, D. A., Miyamoto, R. H., Andrade, N. N., Hishinuma, E. S., Makini, G. K. & et al. (2006). Resilience, family adversity and well-being among Hawaiian and non-Hawaiian adolescents. In *The International journal of social psychiatry*, 52(4), 291–308. DOI: 10.1177/0020764006065136.

Cassidy, Simon (2016): The Academic Resilience Scale (ARS-30). A New Multidimensional Construct Measure. In *Frontiers in psychology*, 7, 1787. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01787.

Chapman, D. P., Perry, G. S., & Strine, T. W. (2005). The vital link between chronic disease and depressive disorders. In *Prev Chronic Dis*, 2(1), A14. Available online at <http://www.cdc.gov/pcd/issues/2005/>.

Ciarrocchi, J. W., & Deneke, E. (2006). Hope, optimism, pessimism, and spirituality as predictor of Well-being controlling for personality. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 16, 161-183.

Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). In *Depression and anxiety*, 18 (2), 76–82. DOI: 10.1002/da.10113.

Conversano, C., Rotondo, A., Lensi, E., Della Vista, O., Arpone, F., & Reda, M. A. (2010). Optimism and its impact on mental and physical well-being. In *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, 6, 25–29. DOI: 10.2174/1745017901006010025.

Durakiewicz, T. (2016). A universal law of procrastination. In *Physics Today*, 69 (2), 11–12. DOI: 10.1063/PT.3.3064.

Ellis, A., & Knaus, W. J. (2002). *Overcoming procrastination (Rev.ed)*. NY: American Library.

Fernie, B. A., McKenzie, A-M., Nikčević, A. V., Caselli, G., & Spada, M. M. (2016). The Contribution of Metacognitions and Attentional Control to Decisional Procrastination. In *J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther*, 34(1), 1–13. DOI: 10.1007/s10942-015-0222-y.

Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (1998). Procrastination as a Self-Handicap for Men and Women. A Task-Avoidance Strategy in a Laboratory Setting. In *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73–83. DOI: 10.1006/jrpe.1999.2261.

- Gagnon, J., Dionne, F., & Pychyl, T. A. (2016). Committed action. An initial study on its association to procrastination in academic settings. In *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5 (2), 97–102. DOI: 10.1016/j.jcbs.2016.04.002.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers. A latent profile analysis. In *Learning and Individual Differences*, 23, 225–233. DOI: 10.1016/j.lindif.2012.09.014.
- Hinsch, C., & Sheldon, K. M. (2013). The impact of frequent social Internet consumption. Increased procrastination and lower life satisfaction. In *J. Consumer Behav*, 12(6), 496–505. DOI: 10.1002/cb.1453.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Association with achievement goal and learning Strategies. *personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Huber, M., Knottnerus, J. A., Green, L., van der Horst, H., Jadad, A. R., Kromhout, D., & Smid, H. (2011). In *BMJ*, p. 343. Available online at <http://savenhshomeopathy.org/wp-content/uploads/2012/09/Huber-Definition-Health-BMJ-21.pdf>.
- Kathrin, M., Tannir, N. M. & Cohen, L. (2011). Treatment related optimism protects quality of life in phase II clinical trial for metastatic renal cell carcinoma. *Annals of Behavioral Medicine*, 42(3), 313-320.
- Kessler, R. C., Chiu, W. T., Demler, O., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Prevalence, severity, and comorbidity of 12-month DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. In *Archives of general psychiatry*, 62 (6), 617–627. DOI: 10.1001/archpsyc.62.6.617.
- Keyes, C. L. M., & Ryff, C. D. (2003). Somatization and Mental Health: A Comparative study of the idiom of distress hypothesis. *Hypothesis Social and Medicine*, 57, 1833-1845.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance. A meta-analysis. In *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. DOI: 10.1016/j.paid.2015.02.038.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates. Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. In *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2007.07.001.
- Krypel, M. N., & Henderson-King, D. (2010). Stress, coping styles, and optimism. Are they related to meaning of education in students' lives? In *Social Psychology of Education*, 13 (3), 409–424. DOI:10.1007/s11218-010-9132-0.
- Larson, M. & Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of leadership & Organizational Studies*, 13(2), 45-62.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital. Measurement and relationship with performance and satisfaction. In *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x.
- Milgram, N., Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. In *British Journal of Educational Psychology*, 69 (3), 345–361. DOI: 10.1348/000709999157761.
- Ozer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students. Possible gender differences in prevalence and reasons. In *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241–257. DOI: 10.3200/SOCP.149.2.241-257.
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school, and family variables. In *The Spanish journal of psychology*, 12 (1), 118–127.

- Ryff, C. D., Singer, B., Love, G. D. & Essex, M. J. (1998). Resilience in adulthood and later life: Defining features and dynamic processes. In J. Lomranz (Ed.), *Handbook of aging and mental health: An integrative approach*, 69–96.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being. Theoretical overview and empirical update. In *Cogn Ther Res*, 16 (2), 201–228. DOI: 10.1007/BF01173489.
- Schouwenburg, H. (2005). On counseling the procrastinator in academic setting. *FEDORA PSYCHE Conference*, Groningen, The Nether lands.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do. A grounded theory of academic procrastination. In *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 12–25. DOI: 10.1037/0022-0663.99.1.12.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. In *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607–619. DOI: 10.1080/00224545.1995.9712234.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum association publishers, Mahwah, New Jersey and London.
- Sirois, F. M. & Tosti, N. (2012). Lost in the Moment? An Investigation of Procrastination, Mindfulness, and Well-being. In *J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther*, 30(4), 237–248. DOI: 10.1007/s10942-012-0151-y.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. In *Psychological Inquiry*, 13, 249–257.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology. The Scientific and Practical*. London: SAGE.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., & Sigmon, S. T., et al. (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.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination. Frequency and cognitive-behavioral correlates. In *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4), 503–509. DOI: 10.1037/0022-0167.31.4.503.
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. W. J. (2010). I'll go to therapy, eventually. Procrastination, stress and mental health. In *Personality and Individual Differences*, 49 (3), 175–180. DOI: 10.1016/j.paid.2010.03.028.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination. A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. In *Psychological bulletin*, 133(1), 65–94. DOI: 10.1037/0033-2909.133.1.65.
- Steel, P., & Klingsieck, K. (2013). *Oxford Bibliographies Online Datasets*.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (2016). Longitudinal Study of Procrastination, Performance, Stress, and Health. The Costs and Benefits of Dawdling. In *Psychol Sci*, 8(6), 454–458. DOI: 10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x.
- Van Eerde, W. (2003). Procrastination at work and time management training. In *The Journal of psychology*, 137(5), 421–434. DOI: 10.1080/00223980309600625.
- Wolff, S. (1995). The concept of resilience. *Australian and New Zealand of Psychiatry*, 29, 565-574.