

The Mediating Role of Academic Self-Efficacy in the Relationship between Psychological Capital and Academic Procrastination in Students

ARTICLE INFO

Article Type
Research Article

Authors

Mohadeseh Nemati 1
Arezo Shomal Oskoei2*
Haideh Saberi 3

How to cite this article

Mohadeseh Nemati, Arezo Shomal Oskoei, Haideh Saberi, The Mediating Role of Academic Self-Efficacy in the Relationship between Psychological Capital and Academic Procrastination in Students, *Journal of Islamic Life Style Centeredon Health*, 2022:6(3); 321-332

1. Ph.D. student, Department of Psychology, Roudhen Branch, Islamic Azad University, Roudhen, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Roudhen Branch, Islamic Azad University, Roudhen, Iran (Corresponding Author).
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Roudhen Branch, Islamic Azad University, Roudhen, Iran.

* Correspondence:

Address:
Phone:
Email: ashoskoei@riau.ac.ir

Article History

Received: 2022/07/02
Accepted: 2022/10/05

ABSTRACT

Purpose: This research was conducted with the purpose of mediating the role of academic self-efficacy in the relationship between psychological capital and academic procrastination in academic students.

Materials and methods: The cross-sectional research method is correlational. The statistical population of the present study included all secondary school students (boys and girls) in the 2nd and 4th districts of Tehran in the academic year 1401-1402, out of 23552 students, 400 were selected by multi-stage cluster sampling method. In this research, the tools of academic procrastination (Solomon and Roth Bloom, 1984), psychological capital (McGee, 2011) and academic self-efficacy (Jinks and Morgan, 1999) were used. In order to analyze the data, SPSS-V23 and Lisrel-V8.8 software were used. Also, in order to respond to the research hypotheses, structural equation modeling was used.

Findings: The research findings showed that the model has a good fit. The results showed that psychological capital has a direct effect on academic procrastination in students. Also, the results showed that psychological capital has an indirect effect on academic procrastination in students (through the mediating role of academic self-efficacy).

Conclusion: According to the results, it can be stated that the more psychological capital and academic self-efficacy a person has, the less academic procrastination will be. Therefore, paying attention to the mentioned variables helps researchers and therapists in prevention and designing more suitable treatments.

Keywords: academic procrastination, psychological capital, academic self-efficacy.

نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین

سرمایه روانشناختی با اهمالکاری تحصیلی در دانش

آموزان

محدثه نعمتی^۱

دانشجو دکتری، گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

آرزو شمالی اسکویی^{۲*}

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

هائیده صابری^۳

استادیار، گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین سرمایه روانشناختی با اهمالکاری تحصیلی در دانش آموزان تحصیلی انجام شد.

مواد و روش‌ها: روش پژوهش مقطعی از نوع همبستگی است. جامعه‌آماري پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه (دختر و پسر) منطقه ۲ و ۴ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تشکیل دادند، که از میان ۲۳۵۵۲ دانش‌آموز، تعداد ۴۰۰ نفر را روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش از ابزارهای اهمالکاری تحصیلی (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴)، سرمایه روانشناختی (مک گی، ۲۰۱۱) و خودکارآمدی تحصیلی (جینکس و مورگان، ۱۹۹۹) استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS-V23 و Lisrel-V8.8 استفاده گردید. همچنین به منظور پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که مدل از برازش مناسبی برخوردار است. نتایج نشان داد سرمایه روانشناختی بر اهمالکاری تحصیلی در دانش‌آموزان تأثیر مستقیم دارد. همچنین نتایج نشان داد سرمایه روانشناختی بر اهمالکاری تحصیلی در دانش‌آموزان (از طریق نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی) تأثیر غیرمستقیم دارد. **نتیجه‌گیری:** با توجه به نتایج می‌توان اظهار داشت هر چقدر فرد از سرمایه روانشناختی و خودکارآمدی تحصیلی بیشتری بهره داشته باشد، میزان اهمالکاری تحصیلی کمتر خواهد بود. لذا توجه به متغیرهای مذکور در پیشگیری و طراحی درمان‌های مناسب‌تر به پژوهشگران و درمانگران باری می‌رساند.

واژگان کلیدی: اهمالکاری تحصیلی، سرمایه روانشناختی، خودکارآمدی تحصیلی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۱۳

* نویسنده مسئول: ashoskoei@riau.ac.ir

مقدمه

آموزش و پرورش نهادی است اجتماعی که می‌تواند در رشد و بالندگی، و هویت افراد جامعه و تبلور شخصیت آنان نقش بسیار مهمی ایفا کند. از این رو سرمایه‌گذاری، برنامه‌ریزی و رفع موانع و مشکلات آموزش و پرورش از حساس‌ترین و مهمترین وظایف مسئولان جامعه بوده و باید از اولویت ویژه‌ای برخوردار باشد (۱). از مسائل قابل توجه نظام آموزش و پرورش این است که با افزایش تعداد دانش‌آموزان مدارس و همزمان با رشد جامعه بر نوع و میزان مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان افزوده می‌شود (۲). دانش‌آموزان به عنوان یکی از اقشار آسیب‌پذیر جامعه در معرض انحرافات و معضلات اجتماعی قرار دارند. شناخت مشکلات و ناهنجاری‌های آنها برای پیشگیری از این آسیب‌ها ضرورت انکارناپذیری دارد (۳). یکی از مهمترین مسائل تاثیرگذار بر رشد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اهمالکاری در انجام تکالیف است که از دیرباز مورد توجه و بررسی روان‌شناسان و مربیان تعلیم و تربیت قرار داشته است (۴).

اهمالکاری یکی از پدیده‌های آزارنده است و اکثر مردم آن را مضر و احمقانه می‌دانند. با این وجود یکی از پدیده‌های شایع در جامعه می‌باشد (۵). اهمالکاری به آن بخشی از ویژگی‌های روانشناختی اطلاق می‌شود که در آن به تاخیر انداختن کار یا مسئولیت یک رفتار به دلیل ناخوشایندی و ملال‌آور بودن آن است و در اکثر موقعیت‌ها به نارضایتی از عملکرد منجر می‌شود (۶). بررسی‌های تاریخی نشان می‌دهند که اهمالکاری حداقل در سه هزار سال گذشته مصیبتی زیانبار برای افراد بوده است و در جوامع مدرن نیز از جمله مشکلات جدی در زندگی روزمره و محیط آموزشی به شمار می‌رود (۷). اهمالکاری با توجه به پیچیدگی و مولفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، به شکل‌های گوناگونی چون، اهمالکاری کلی یا روزمره، اهمالکاری روان رنجورانه، اهمالکاری در تصمیم‌گیری، اهمالکاری وسواسی و اهمالکاری تحصیلی ظاهر می‌شود (۸). رایج‌ترین شکل اهمالکاری، اهمالکاری تحصیلی است که در محیط‌های آموزشی میان دانش‌آموزان، بسیار شایع است و با پیامدهای زیانباری از جمله گرفتن نمره‌های پایین کلاسی تا انصراف‌های دوره‌ای (۹): افت تحصیلی، شکست تحصیلی، ترک درس و مدرسه و دوری از تکالیف مربوط به مدرسه همراه است (۱۰). به نظر سانتا‌یاسا، رایبی و سارا^۲ (۱۱) اهمالکاری تحصیلی به تاخیر انداختن اهداف تحصیلی به نقطه و زمانی است که در آن عملکرد مطلوب، غیرممکن و ناخوشایند می‌شود. این نوع اهمالکاری به عنوان یک مشکل در وظایف مورد انتظار از دانش‌آموزان مانند آماده شده برای امتحان، انجام تکالیف، حضور به موقع در جلسات و پروژه‌ها دیده می‌شود (۱۲). به طوری که ۴۰ تا ۶۰ درصد دانش‌آموزان دچار انواع اهمالکاری تحصیلی هستند (۱۳). نتایج تحقیقات نشان داده است که اهمالکاری تحصیلی با متغیرهای بسیاری چون؛ عوامل شخصیتی، راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی ضعیف، کمالگرایی منفی، منبع کنترل بیرونی، خودپنداره ضعیف، عزت نفس پایین، جو کلاس و

² - Santyasa, Rapi & Sara

¹ - academic achievement

موفقیت در زمینه تحصیل را داراست به خودکارآمدی تحصیلی دست یافته است. طبق نظر بندورا، باورهای خودکارآمدی شخصی، به طور دقیق تفسیر او از کارهای گذشته نیست، بلکه ابزاری مستند است که چگونگی تعامل او را با محیط و افراد دیگر ممکن می‌سازد. خودکارآمدی ادراک شده قضاوت فرد درباره لیاقت های خویشتن است. از این جهت شناخت متغیرهای موثر بر خودکارآمدی تحصیلی، به عنوان نقش میانجی به بیش بینی بهتر اهمالکاری تحصیلی می‌انجامد. دانش آموزانی که دارای خودکارآمدی بیشتری هستند، اهداف سطح بالاتری را برای خود تنظیم می‌کنند که نهایتاً بر موفقیت آنها منتهی می‌شود. به عبارتی خودکارآمدی به عنوان یک متغیر میانجی می‌تواند اهمالکاری تحصیلی را کاهش دهد (۲۲). شناسایی متغیرهایی که می‌تواند بر خودکارآمدی تحصیلی، از یک سو، پیشگیری از پیامدهای شکست در مدرسه و پدیدآوری محیطی خوشایند برای یادگیری را افزایش می‌دهد و از سوی دیگر می‌تواند در دستیابی به روش های مناسب و تکیه بر اولویت های کاربردی کمک کند. زیسبرگ و اسچاوبسکی^۵ در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی مفهومی مرتبط با خودکارآمدی عمومی می‌دانند که به باور دانش آموز در مورد توانایی رسیدن به سطح معینی از تکلیف اشاره دارد. در پژوهش کوزیکوگلو^۶ خودکارآمدی تحصیلی بیانگر احساس توانایی فرد در مورد فعالیت های یادگیری، احاطه بر موضوعات درسی و برآورده کردن انتظارات تحصیلی است. در رابطه با تاثیر خانواده بر خودکارآمدی فرزندان، بوهانو، فانگ و سمپونگ^۷ به این نتیجه رسیدند که سبک های تربیتی والدین به ویژه ارتباط موثر والدین با فرزندان، به ایجاد و افزایش خودکارآمدی و اطمینان آنان در برخورد موثر با تکالیف و چالش های تحصیلی کمک می‌کند.

بنابراین، همان‌طور که می‌دانید، یکی از اهداف آموزش و پرورش تربیت دانش‌آموزانی است با روابط سالم و سازنده و جلب توجه این دانش‌آموزان به مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و داشتن روابط اجتماعی سالم، تا بتوانند شهروندان مفیدی برای خود و جامعه باشند. لذا، تا شرایط لازم از نظر آموزش فراهم نگردد، تحقق این هدف‌ها تا حدودی غیرممکن است. اگر در مدرسه و محیط خانواده جوّ سالمی ایجاد نگردد و دانش‌آموزان طی سال‌های تحصیلی چنین جوّی را تجربه نکنند، نمی‌توان انتظار داشت که آن‌ها از نظر یادگیری در سطح بالا باشند. لذا، خانواده و اعضای آن، مربیان مدارس، معلمان در کلاس درس، متولیان جامعه و نهادهای اجتماعی مرتبط با تربیت، باید در تربیت دانش‌آموز سازگار تلاش بی‌وقفه داشته باشند تا این که جامعه‌ای سالم و سازگار داشته باشیم. جامعه ای که افراد بتوانند رشد و بالندگی داشته و به شکوفایی و تکامل که هدف اصلی آفرینش است دست یابند. لذا انجام این پژوهش می‌تواند در جهت شناخت مسأله اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل پیشاینده

روش تدریس ارتباط دارد (۱۴). از طرفی به نظر می‌رسد، اهمالکاری ابتدا زندگی فرد را لذت بخش‌تر می‌کند ولی به زودی استرس، بهم ریختگی و شکست را به همراه دارد (۱۵) و باعث کاهش سرمایه روانشناختی در دانش‌آموزان می‌شود (۱۶).

بنابراین یکی از عوامل روانشناختی موثر بر اهمالکاری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌توان به سرمایه روانشناختی و خودکارآمدی تحصیلی (۱۵) اشاره کرد. در پژوهش حاضر با تکیه بر عوامل روانشناختی و بر مبنای رویکرد نو ظهور روان‌شناسی مثبت‌نگر و نظریه شناختی اجتماعی بندورا^۱ به همسبته های اهمالکاری تحصیلی می‌پردازیم. روانشناسی مثبت‌نگر^۲ اساساً به مطالعه توانمندی های انسان می‌پردازد، به شناسایی عوامل افزایش دهنده سلامت روان توجه دارد. برخی از توانمندی های انسان که به منش و سرشت او مربوط می‌شود جنبه روانی داشته و به افراد کمک می‌کند تا حوادث بالقوه تهدید کننده را کمتر این گونه تصور کنند و یا واکنش های خود را نسبت به این گونه حوادث کنترل نمایند (۱۷). «سرمایه روان شناختی» از «روانشناسی مثبت» سرچشمه می‌گیرد که در مکتب پست‌مدرن مطرح شده است. سرمایه روان شناختی نقاط قوت و جنبه‌های مثبت رفتار انسان را در برمی‌گیرد (۱۸). و در نهایت خودکارآمدی، اعتقاد راسخ فرد بر توانایی هایش برای بسیج منابع انگیزشی و شناختی و راهکارهای مورد نیاز برای اجرای موفقیت‌های معین می‌باشد (۱۹). در واقع این مؤلفه‌ها، در یک فرایند تعاملی و ارزشیابانه، به زندگی فرد معنا بخشید، تلاش فرد برای تغییر موقعیت‌های فشارزا را تداوم داده، او را برای ورود به صحنه عمل آماده نموده و مقاومت و سرسختی وی را در تحقق اهداف، تضمین می‌کند و باعث افزایش عملکرد تحصیلی و شایستگی در افراد می‌شود (۲۰). مطالعه تاثیر سرمایه روانشناختی و خودکارآمدی تحصیلی بیشتر در مورد سازه های روانشناسی صنعتی و علم مدیریت مورد توجه پژوهشگران بوده است. این مفاهیم به عنوان یک سازه مرتبه بالاتر در خصوص عملکرد تحصیلی و متغیرهای آموزشی ویژه دانش‌آموزان و دانشجویان، به تازگی در ادبیات پژوهش قرار گرفته و مطالعات اندکی در رابطه با پیش بینی آن با اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان انجام شده است. تری، پک، اسمیت و نگون^۳ در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که دانشجویانی که از باورهای خودکارآمدی تحصیلی و سرمایه روانشناختی بیشتری برخوردارند در مقابله با مشکلات تحصیلی بیشتر از راهبردهای مقابله ای مثبت استفاده می‌کنند، بدین معنی که در رسیدن به هدف های تحصیلی خود دلسرد نشده و تلاش می‌کنند با برخوردی موثر و سازنده موانع را از پیش رو برداشته و در مسیر موفقیت گام بردارند.

یکی دیگر از مهمترین عوامل درونی موفقیت تحصیلی^۴ و کاهش اهمالکاری تحصیلی در دانش‌آموزان، خودکارآمدی تحصیلی است که در سال های اخیر مورد توجه قرار گرفته است (۲۱). بر حسب نظر بندورا وقتی فرد باور داشته باشد که توانایی پیشرفت و کسب

⁵ - Zysberg & Schwabsky

⁶ - Kozikoglu

⁷ - Boahene, Fang & Sampong

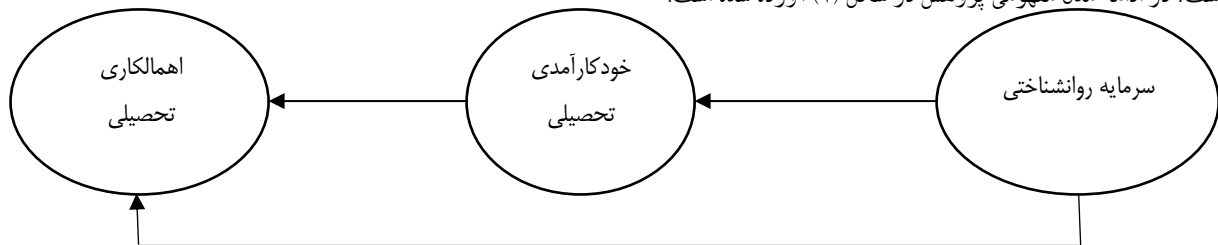
¹ - Bandura social cognitive theory

² - positive psychology

³ - Terry, Peck, Smith & Nguyen

⁴ - academic achievement

مرتبط با آن، به عنوان یک مبحث جدید مؤثر واقع شود و رهنمودهایی جهت شناسایی و کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان ارائه نماید و همچنین کاهش پژوهش در این حیطه، به خصوص در داخل کشور را جبران نماید. لذا محقق در جهت پاسخ به این سوال خواهد بود: آیا اهمال کاری تحصیلی بر اساس سرمایه روانشناختی با نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی قابل پیش بینی است؟ در ادامه مدل مفهومی پژوهش در شکل (۱) آورده شده است:



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

اهداف پژوهشی، اقدام به ارسال پرسشنامه ها به گروه ها نمود. لازم به ذکر است که تمامی مشخصات و اطلاعات دانش آموزان به صورت محرمانه باقی ماند.

ابزارهای پژوهش

اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم: این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم در سال ساخته و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهادند، این مقیاس را دهقانی برای اولین بار در ایران به کار برده است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه می باشد که ۳ مؤلفه را مورد بررسی قرار می دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات، شامل ۸ سوال می باشد. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف می باشد و شامل ۱۱ گویه می باشد و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله های پایان ترم می باشد که شامل ۸ گویه می باشد. نحوه پاسخ دهی به گویه ها به این صورت است که پاسخ دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه های هرگز، به ندرت، گاهی، اکثر اوقات و همیشه نشان می دهند که به گزینه هرگز نمره ۱، به ندرت نمره ۲، گاهی نمره ۳، اکثر اوقات نمره ۴، همیشه نمره ۵ تعلق می گیرد. همچنین در این مقیاس گویه های (۲)، (۴)، (۶)، (۱۱)، (۱۳)، (۱۵)، (۱۶)، (۲۱)، (۲۳)، (۲۵) به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. نامیان و حسینچاری در تحقیقی با عنوان تبیین اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آوردند. دولتی نیز در پژوهشی ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ بدست آوردند. روایی پرسشنامه در پژوهش جوکار و دلاورپور با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که یافته ها بیانگر روایی ۰/۸۹ بود.

پرسشنامه سرمایه روانشناختی مک گی (PCQ)^۱: برای سنجش سرمایه روانشناختی از پرسشنامه بیست و چهار سوالی که توسط مک گی چهار خرده مقیاس خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری و خوش بینی ارائه شده، استفاده خواهد شد. مقیاس پاسخگویی

مواد و روش ها

روش پژوهش حاضر، به لحاظ روش گردآوری داده ها توصیفی-همبستگی از طریق الگویابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه (دختر و پسر) منطقه ۲ و ۴ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ که مشغول به تحصیل بودند، تشکیل داد. تعداد کل دانش آموزان مقطع متوسطه بر اساس گزارش آموزش و پرورش شهر تهران ۲۳۵۵۲ نفر بودند. درباره حجم نمونه در پژوهش های مربوط به روش تحقیق همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری نظرات گوناگون وجود دارد ولی همه بر این موضوع توافق دارند که مدل معادلات ساختاری شبیه تحلیل عامل از فنون آماری است که با نمونه بزرگ قابل اجرا می باشد. بومسما حجم حدود ۲۰۰ نفر را برای برازش مدل کافی دانسته است. بر اساس اندازه اثر مورد انتظار و توزیع متغیرهای اندازه گیری شده و همچنین لحاظ توان آزمون، به ازای هر پارامتر برآورد شده حداقل ۱۰ آزمودنی ممکن کافی باشد، به شرط اینکه اندازه برآورد اثر بزرگ باشد و متغیرهای اندازه گیری شده دارای توزیع نرمال باشند. حداقل نمونه پژوهش حاضر با در نظر گرفتن تعداد پارامترهای برآورد شده در مدل حداقل ۳۵۰ نفر از دانش آموزان بود، که با در نظر گرفتن ریزش های احتمالی ۴۰۰ دانش آموز (۲۰۰ دانش آموز دختر و ۲۰۰ دانش آموز پسر) به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شد. روش نمونه گیری در این پژوهش، نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای بود. بدین صورت که از میان مدارس متوسطه در شهر تهران ابتدا مناطق ۴ و ۲ انتخاب و سپس از هر منطقه، دو مدرسه به تصادف انتخاب شد و سپس از هر مدرسه چهار کلاس به تصادف انتخاب و در نهایت پرسشنامه ها در میان دانش آموزان آن کلاس ها توزیع شد. لازم به ذکر است به منظور روش گردآوری داده ها با توجه به شرایط بهداشتی کشور (شیوع ویروس کرونا) پژوهشگر با دسترسی به گروه های فعال در شبکه های مجازی دانش آموزان (گروه های که به منظور برگزاری کلاس های آنلاین در شبکه های مجازی ایجاد شده اند)، بعد از توضیح

^۱ - Psychological Capital Questionnaire

۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰) است. روش نمره گذاری این پرسشنامه به این صورت است که سوال های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۸، ۲۱، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۲۹ و ۳۰ اگر پاسخ دهنده کاملاً موافق را علامت زده باشد ۴ می گیرد، اگر تا حدودی مخالف را علامت زده باشد ۲ می گیرد، اگر کاملاً مخالف را زده باشد ۱ می گیرد و سوال های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس است یعنی اگر کاملاً مخالف را علامت زده باشد ۴ می گیرد، تا حدودی مخالف ۳ می گیرد، تا حدودی موافق ۱ می گیرد. جنیکس و مورگان ضریب پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۲ و ضریب پایایی هر یک از خرده مقیاس های استعداد، کوشش و بافت را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش کرده است. در ایران نیز کریم زاده (۱۳۸۵) با استفاده از روش تحلیل عاملی، روایی این پرسشنامه را مورد تایید قرار داده است. این محقق، بارهای عاملی این تحلیل را برای نمره کل خودکارآمدی ۰/۷۶، عامل استعداد ۰/۶۶، عامل کوشش ۰/۶۵ و عامل بافت ۰/۶۰ گزارش کرده است. همچنین در پژوهش هاشمی و همکاران از روش های آلفای کرونباخ (و تنصیف اسپیرمن-برون) برای تعیین پایایی این مقیاس استفاده شد که برای خرده مقیاس های تلاش، استعداد و بافت به این ترتیب ۰/۶۰ (۰/۵۴)، ۰/۶۷ (۰/۷۰) و ۰/۵۵ (۰/۶۳) به دست آمد. در بخش استنباطی با توجه به ماهیت سؤال پژوهش از مدل سازی معادلات ساختاری به روش تحلیل مسیر استفاده شد. لازم به ذکر است برای تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار آماري SPSS-19 و Lisrel V7.80 استفاده شد.

یافته ها

در این بخش با استفاده از شاخص های مرکزی، پراکندگی و نمودار متغیرهای پژوهش مورد توصیف قرار می گیرد.

استفاده شده در این پژوهش برای این پرسشنامه شش درجه ای (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۶) است. مک گی روایی و پایایی این پرسشنامه را همراه با فرم های بیست و پنج و دوازده سوالی سرمایه روانشناختی بررسی و شواهدی از روایی و پایایی این پرسشنامه ارائه کرده است. برای نمونه مک گی به عنوان شواهدی از روایی هم زمان این پرسشنامه با نسخ دیگر پرسشنامه سرمایه روانشناختی، بین سرمایه روانشناختی با خودکارآمدی همبستگی مثبت و معنادار بین ۰/۴۸ تا ۰/۵۴، با امیدواری همبستگی مثبت و معنادار بین ۰/۴۰ تا ۰/۶۱، با تاب آوری همبستگی مثبت و معنادار بین ۰/۴۸ تا ۰/۵۵ و با خوش بینی همبستگی مثبت و معنادار بین ۰/۴۷ تا ۰/۵۰ را گزارش کرده است. روایی صوری این پرسشنامه نیز بررسی و تایید شده است. در پژوهش گل پرور و همکاران تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس بر روی ۲۶ سوال این پرسشنامه همان چهار عامل معرفی شده در پرسشنامه اصلی را به دست داده و آلفای کرونباخ به ترتیب برای خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری و خوش بینی برابر با ۰/۹۱، ۰/۸۹، ۰/۸۳ و ۰/۷۰ به دست آمده است. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جنیکس و مورگان: در پژوهش حاضر برای اندازه گیری خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان از مقیاس خودکارآمدی دانش آموز مورگان جنیکس که توسط جنیکس و مورگان طراحی شده است، استفاده خواهد شد. این پرسشنامه شامل ۳۰ ماده است که از خرده مقیاس های استعداد، زمینه و تلاش تشکیل شده است و بر روی یک طیف ۴ درجه ای از نوع لیکرت قرار دارد. جنیکس و مورگان پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش کرده اند. در پژوهش حاضر از فرم کوتاه شده این پرسشنامه که شامل ۱۳ ماده است استفاده خواهد شد. این فرم دارای سه خرده مقیاس تلاش (ماده های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰)، استعداد (ماده های ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰) و زمینه (ماده های ۱۱، ۱۲، ۱۳،

جدول ۱. مشخصه های آماری متغیرهای پژوهش

| متغیر | مؤلفه | نمره | انحراف استاندارد | چولگی | کشیدگی |
|-------------------|------------------------------------|-------|------------------|-------|--------|
| اهمال کاری تحصیلی | آماده شدن برای امتحانات | ۳۵،۷۹ | ۴،۴۹ | -۱،۰۷ | ۱،۸۰ |
| | آماده شدن برای تکالیف | ۴۸،۰۰ | ۵،۹۲ | -۱،۷۱ | ۱،۸۶ |
| | آماده شدن برای مقاله های پایان ترم | ۳۴،۸۳ | ۴،۷۹ | -۱،۳۲ | ۱،۵۲ |
| سرمایه روانشناختی | خودکارآمدی | ۲۵،۵۷ | ۳،۷۸ | -۰،۸۶ | ۱،۲۰ |
| | امیدواری | ۲۶،۱۹ | ۳،۵۷ | -۱،۰۶ | ۱،۶۶ |
| | تاب آوری | ۲۵،۸۸ | ۳،۶۸ | -۰،۹۴ | ۱،۴۰ |
| | خوش بینی | ۲۵،۷۶ | ۳،۵۱ | -۰،۷۲ | -۰،۰۵ |
| خودکارآمدی تحصیلی | استعداد | ۳۰،۱۲ | ۶،۴۱ | -۰،۲۶ | -۱،۰۷ |
| | زمینه | ۳۰،۶۳ | ۴،۲۷ | -۰،۲۱ | -۰،۳۴ |
| | تلاش | ۳۰،۴۷ | ۵،۵۴ | -۰،۹۸ | -۱،۳۱ |

می گیرد، بنابراین، می توان فرض نرمال بودن داده ها را مطرح کرده و پذیرفت (البته، این هدف، در بخش بعدی با استفاده از آزمون آماری مناسب، مورد بررسی قرار گرفت). پس از بررسی نرمال بودن داده ها،

اطلاعات جدول ۱ مشخصه های آماری متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. با توجه به مقادیر چولگی و کشیدگی که در بازه ی (-۱،۹۶، +۱،۹۶) قرار دارد، حدس بر نرمال بودن داده ها قوت

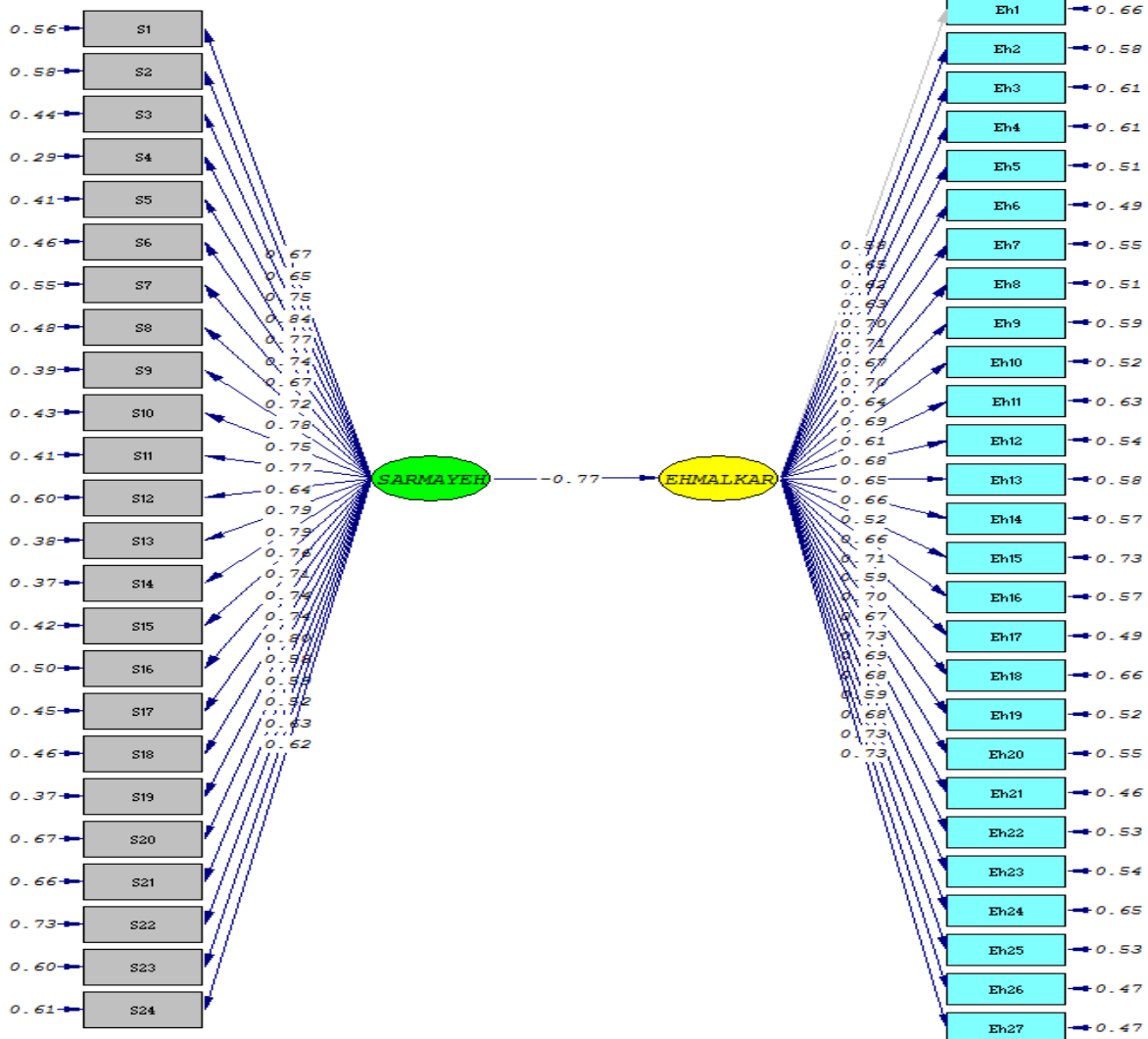
رابطه (همبستگی) بین متغیرهای پژوهش مورد ارزیابی قرار گرفت. بنابراین، از آزمون همبستگی استفاده کرده و نتایج آن در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

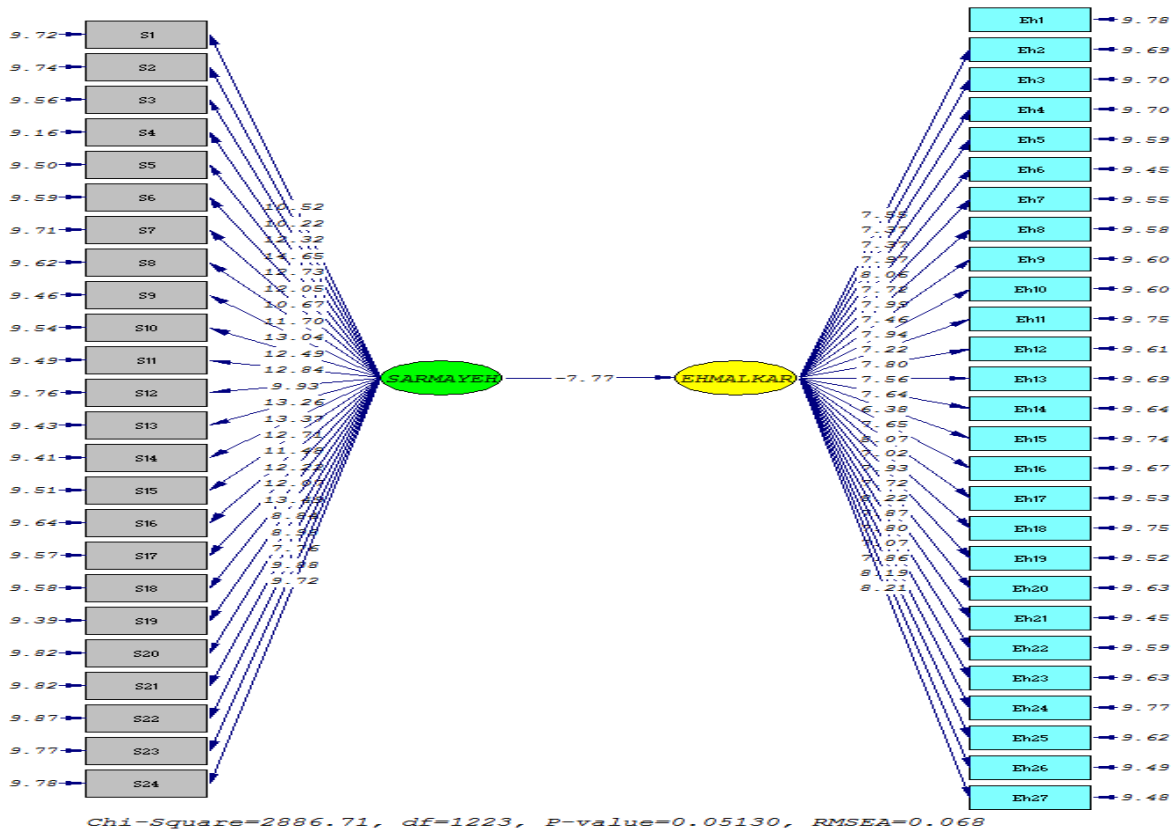
| خودکارآمدی تحصیلی | سرمایه روانشناختی | اهمال کاری تحصیلی | همبستگی Sig. |
|-------------------|---------------------|----------------------|--------------|
| | ۱ | ** -0.732 ۰,۰۰۰ | همبستگی Sig. |
| | ** 0.318 ۰,۰۰۰ | ** -0.324 ۰,۰۰۰ | همبستگی Sig. |

معادلات ساختاری تأییدی استفاده می‌شود. بدین منظور، پس از رسم ساختار، اضافه نمودن قیود مدل و انتخاب روش ماکسیمم درستنمایی، مدل اجرا شده و نمودار مسیر برازش شکل‌های ۲ و ۳ به دست آمد.

همان‌طور که از ماتریس ۲ مشخص است، علامت ** نشان‌دهنده وجود همبستگی بین متغیرهای پژوهش در سطح ۰,۰۱ را نشان می‌دهد. یعنی، بین متغیرهای پژوهش رابطه معنادار وجود دارد. در این بخش، به منظور بررسی روابط متغیرهای پژوهش، از مدل



شکل ۲. ضرایب مسیر و بارهای عاملی مدل (در حالت استاندارد)



شکل ۳. ضرایب معناداری مدل

جدول ۳ دیده می‌شود، همه‌ی شاخص‌ها کفایت آماری دارند. بنابراین، با اطمینان می‌توان دریافت محقق در مورد این شاخص‌ها به برازش نسبتاً کاملی دست یافته است.

با توجه به معیارهای χ^2 -دو و RMSEA این مدل برازش مناسبی به داده‌ها ارائه می‌کند. در جدول ۴-۱۵، مهم‌ترین و متداول‌ترین شاخص‌های برازش آورده شده است. همان‌گونه که در

جدول ۳. گزیده‌ای از شاخص‌های برازش مهم مدل ترسیمی

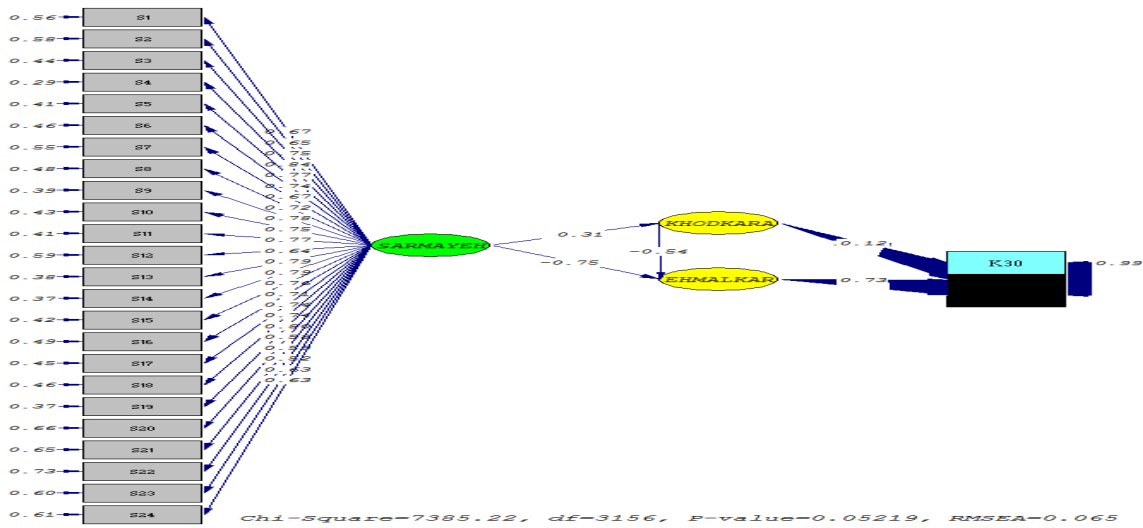
| شاخص | نام شاخص | اختصار | مقدار | برازش قابل قبول |
|-----------------------|---------------------------------|--------|---------|-----------------|
| شاخص‌های برازش مطلق | سطح تحت پوشش (کای اسکوئر) | - | ۲۸۸۶٫۷۱ | |
| شاخص‌های برازش تطبیقی | شاخص نیکویی برازش | GFI | ۰٫۸۸ | بزرگتر از ۰٫۸ |
| | شاخص نیکویی برازش اصلاح شده | AGFI | ۰٫۹۰ | بزرگتر از ۰٫۸ |
| شاخص‌های برازش مقتصد | شاخص برازش تطبیقی | CFI | ۰٫۹۷ | بزرگتر از ۰٫۹ |
| | ریشه میانگین مربعات خطای برآورد | RMSEA | ۰٫۰۶۸ | کمتر از ۰٫۱ |

در جدول ۴-۱۶، ضرایب مسیر به همراه مقادیر t برای فرضیه‌ی فوق آورده شده است. همان‌طور که مشخص است، مسیرهای مورد آزمون، پذیرفته می‌شوند.

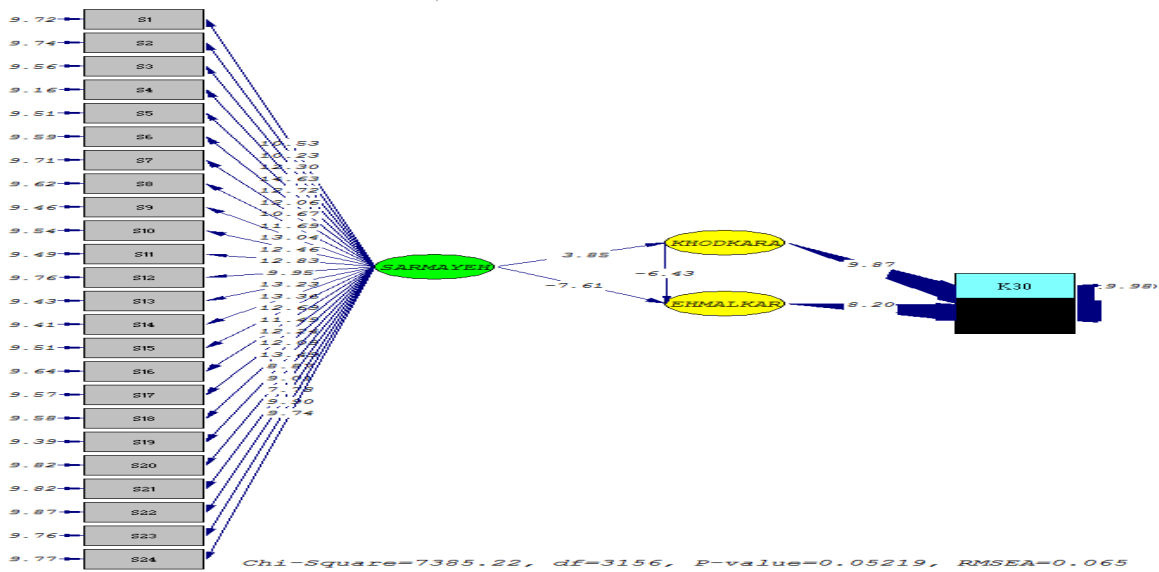
جدول ۴. ضرایب مسیر و مقادیر t

| مسیر | ضریب مسیر | مقدار t | وضعیت |
|---|-----------|-----------|------------|
| سرمایه روانشناختی \rightarrow اهمال‌کاری تحصیلی | -۰٫۷۷ | -۷٫۷۷ | پذیرفته شد |

بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که سرمایه روانشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان تاثیر مستقیم دارد.



شکل ۴. ضرایب مسیر و بارهای عاملی مدل فرضیه ششم (در حالت استاندارد)



شکل ۵. ضرایب معناداری مدل

جدول ۵. ضرایب مسیر و مقادیر t

| مقدار t | ضریب مسیر | مسیر | وضعیت |
|---------|-----------|---|------------|
| ۳,۸۵ | ۰,۳۱ | سرمايه روانشناختي --> خودکارآمدی تحصیلی | پذیرفته شد |
| -۶,۴۳ | -۰,۵۴ | خودکارآمدی تحصیلی --> اهمال کاری تحصیلی | پذیرفته شد |
| -۷,۶۱ | -۰,۷۵ | سرمايه روانشناختي --> اهمال کاری تحصیلی | پذیرفته شد |

بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که سرمايه روانشناختي بر اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان (از طریق نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی) تاثیر غیرمستقیم دارد. برای بررسی میزان تأثیر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر وابسته لازم است تا اثرات کل، مستقیم و غیرمستقیم برای متغیر درون‌زای مدل ارائه شود که این اثرات در جدول ۶ قابل مشاهده است.

جدول ۶. ضرایب مسیر و مقادیر t

| اثر | متغیر وابسته | متغیر مستقل |
|-------|-------------------|-------------------|
| کل | سرمايه روانشناختي | خودکارآمدی تحصیلی |
| ۰,۳۱ | خودکارآمدی تحصیلی | اهمال کاری تحصیلی |
| -۰,۵۴ | اهمال کاری تحصیلی | سرمايه روانشناختي |
| -۰,۵۷ | اهمال کاری تحصیلی | خودکارآمدی تحصیلی |

$$-۰,۵۴ = ۰,۳۱ * -۰,۱۸$$

همان‌طور که در جدول ۶ قابل مشاهده است: تاثیر سرمایه روانشناختی به صورت غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی به میزان ۰۰.۵۷- است.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین سرمایه روانشناختی با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شد. نتایج نشان داد که سرمایه روانشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان تاثیر مستقیم و معناداری دارد. امروزه دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی با بسیاری از عادت‌های رفتاری که مانع پیشرفت تحصیلی آنها می‌شود، رو به رو هستند. از جمله این عادت‌ها تمایل به تعویق انداختن تکالیف و انجام وظایف تحصیلی در واپسین زمان‌های تعیین شده می‌باشد که از این عادت رفتاری به عنوان رفتار اهمال‌کاری یاد می‌شود. در راستای نظر لوتانز و همکاران (۲۴) که سازه سرمایه روانشناختی را به عنوان یک سازه سطح بالاتر در نظر می‌گیرند اذعان می‌کنیم دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از سرمایه روانشناختی را دارا هستند، ممکن است به دلیل تعداد و سطح سازه‌های روان‌شناختی که در شناخت، انگیزه و در نهایت رفتار آنها متجلی می‌شود، نسبت به افرادی که تنها امیدواری، خوش‌بینی، تاب‌آوری و یا خودکارآمدی را در یک موقعیت معین نشان می‌دهند، عملکرد بهتری داشته باشند. یافته‌های وروگت و همکاران (۲۵) نشان داد که دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا در فعالیت‌های تحصیلی خود، اهداف مثبتی دارند، تلاش کافی و موثری در حل مسائل چالش‌انگیز از خود نشان می‌دهند و در مواجهه با موانع و چالش‌های پیش‌رو پایداری بسیاری دارند. بسیاری از پژوهش‌ها رابطه قوی خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری را نشان داده‌اند، بر اساس این نتایج، خودکارآمدی و اطمینان فرد به توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف یادگیری، به صورت مستقیم و یا با واسطه متغیرهای دیگر مثل، راهبردهای عمیق یادگیری، فراشناخت، تلاش، پایداری و اهداف پیشرفت از مولفه‌های اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی است که توانایی پیش‌بینی معکوس اهمال‌کاری تحصیلی توسط مولفه خودکارآمدی در پژوهش حاضر نیز تایید این مدعا است. دیگر مولفه سرمایه روانشناختی که ارتباط معکوس و معنادار با اهمال‌کاری تحصیلی داشت مولفه امیدواری بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های اسنایدر و همکاران، پترسون و همکاران و محبی نورالدین وند و همکاران همسو بود. دانش‌آموزان با سرمایه روانشناختی بالا که از ظرفیت امیدواری بالا برخوردارند، توانایی زیادی تنظیم اهداف تسلطی و افزایش یادگیری دارند، این افراد به منظور دستیابی به هدف‌های خود تلاش زیادی می‌کنند و در صورت مواجهه با موانع، توانایی بالایی در یافتن مسیرهای جایگزین برای رسیدن به اهداف خود خواهند داشت به عبارتی دارای تفکر رهیاب هستند. داشتن مولفه امیدواری، ارتباط نزدیکی با پیشرفت تحصیلی هم دارد. دانش‌آموزان دارای سطوح بالای امیدواری، بیشتر بر هدف‌های تحصیلی خود متمرکز می‌شوند و از انگیزه بهتری نسبت به همتایان خود برخوردارند. همچنین، این افراد دارای پشتکار

و عزم جدی در انجام فعالیت‌ها هستند زیرا معتقدند که تلاش منجر به پیشرفت و رضایت می‌شود. به عبارتی امید به عنوان یک سازه روان‌شناختی مثبت، انگیزشی را در افراد به وجود می‌آورد که آنها را برای رسیدن به موفقیت تشویق می‌کند و سبب تلاش بیشتر آنها برای دستیابی به پیشرفت می‌شود. کارور و همکاران معتقدند افراد خوش‌بین از رسیدن به اهداف اطمینان دارند و افراد بدبین در رسیدن به هدف و شرایط مشابه شک دارند، خوش‌بینی بالا، آشفستگی و اضطراب کمتری را در انتهای نیمسال تحصیلی پیش‌بینی می‌کند. مطالعات نشان می‌دهند که مشارکت فعال دانش‌آموزان در برنامه‌های تحصیلی و سازگاری با محیط مدرسه، و استفاده از فرصت‌های پیش‌رو، مستلزم خوش‌بینی انعطاف‌پذیر و واقع‌گرایانه‌ای است که به آنها کمک می‌کند به طور مستقل فعالیت کنند، از چالش‌ها استقبال کرده و تغییرات را بپذیرا باشند. به اعتقاد زواترا و همکاران بهترین تعریفی که برای تاب‌آوری وجود دارد این است که آن را به عنوان سازگاری موفق با شرایط ناگوار در نظر بگیریم. تاب‌آوری در پژوهش‌های تربیتی به عنوان یک متغیر واسطه‌ای نقش ایفا می‌کند و باعث کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین نتایج نشان داد که تاثیر سرمایه روانشناختی به صورت غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال‌کاری به میزان ۰۰/۵۷- است. این نتایج بیانگر آن است که با افزایش سرمایه روانشناختی در دانش‌آموزان از میزان اهمال‌کاری در آنان به طور معناداری کاسته می‌شود که با سایر پژوهش‌های انجام شده مطابقت دارد. همچنین مطالعات مشابه نشان داده‌اند که بین سرمایه روانشناختی و کاهش علائم روانشناختی و به تبع آن کاهش اهمال‌کاری ارتباط معناداری وجود دارد که به نوعی با یافته‌های پژوهش حاضر همسویی دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان این طور استدلال کرد سرمایه روانشناختی که توسط لوتانز و همکاران مطرح شده است، دانش‌آموزان را واجد افکار، احساسات و رفتارهای سازنده و مثبت می‌کند و از آسیب‌پذیری آنان به طور قابل ملاحظه‌ای می‌کاهد. به عبارت دیگر یکی از عواملی که در افزایش گرایش به اهمال‌کاری در دانش‌آموزان موثر است، عدم برخورداری دانش‌آموزان از ظرفیت‌ها و مهارت‌های روانشناختی لازم مثل خودکارآمدی تحصیلی است. زندگی روزمره سرشار از موقعیت‌هایی است که دانش‌آموزان باید با آن به صورت سازنده مقابله کنند، در صورت عدم برخورداری از ظرفیت‌ها و مهارت‌های لازم، زمینه برای شکل‌گیری و تداوم رفتارهای بی‌حاصل همچون رفتارهای مرتبط با اهمال‌کاری که به نوعی جزو راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد محسوب می‌شود، فراهم می‌شود. اما امیدواری در دانش‌آموزان باعث می‌شود که هنگام مواجهه با موانع، توانایی بالا بی‌در یافتن مسیرهای جایگزین برای رسیدن به اهداف خود داشته باشند و خوش‌بینی نیز باعث افزایش ایجاد اسنادهای مثبت از موفقیت‌هایشان می‌شوند. خودکارآمدی نیز شامل باورهای مثبت فرد از توانایی‌هایش برای غلبه بر چالش‌ها و کنترل بیشتر بر موقعیت‌ها است. بنابراین این خصوصیات مثبت و کنترل بالای این افراد بر رویدادهای زندگی باعث می‌شود که در درجه اول به دنبال استفاده از راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد همچون رفتارهای مرتبط

References

1. Ucar, M.F., & Sungur, S. (2017). The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and engagement in student science achievement. *Research in Science & Technological Education*, 35(2), 149-168
2. Thomas, R., Wheeler, L. A., Delgado, M. Y., Nair, R. L., & Coulter, K. M. (2021). Latinx adolescents' academic self-efficacy: Explaining longitudinal links between ethnic-racial identity and educational adjustment. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*.
3. Basith, A., Syahputra, A., & Ichwanto, M. A. (2020). Academic self-efficacy as predictor of academic achievement. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 9(1), 163-170.
4. Metcalf, D. A., & Wiener, K. K. K. (2018). Academic self-efficacy in a twenty-first-century Australian university: strategies for first-generation students. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1472-1488.
5. Fathi, Ayat; Fathi Azar, Iskander; Badri Gregari, Rahim and Mirnasab, Mirmahmoud. (2014). The effectiveness of teaching strategies to reduce academic procrastination in the academic procrastination of middle school students in Tabriz. *Education and Evaluation Quarterly*, 8(30), 57-45.
6. Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, 54, 160-172.
7. Sepahrian, Firouze and Hosseinzadeh, Mehdi. (2011). Analyzing the structural model of the relationship between coping styles and academic procrastination in students. *Journal of New Educational Thoughts*, 4 (1), 77-94.

با اهمالکاری نباشند و در ثانی در زمان اهمالکاری کنترل بیشتری بر روی کارهای خود و انجام کارهای معوقه داشته باشند. یافته های پژوهش حاضر نشانگر آن است که سازه های روانشناسی مثبت یعنی سرمایه روانشناختی و خودکارآمدی تحصیلی می تواند به صورت منفی و معنادار در تبیین اهمالکاری در دانش آموزان نقش داشته باشند. سرمایه روانشناختی و خودکارآمدی تحصیلی از طریق افزایش ظرفیت های روانشناختی افراد را واجد ویژگی ها و مهارت های سازنده ای می کند تا بتوانند به شیوه کارآمدتری در زندگی روزمره با عوامل استرس زا مقابله کنند و به احتمال کمتری درگیر رفتارهای بی حاصل مانند اهمالکاری شوند. بنابراین فراهم نمودن بستر و محیط های آموزشی دلگرم کننده و حمایتی که روحیه مثبت نگری دانش آموزان را ارتقا دهد، می تواند پیامدهای مثبتی برای مدرسه و دانش آموزان به همراه داشته باشد. ذکر این نکته ضروری است که سرمایه روانشناختی و مولفه های آن قابلیت توسعه و رشد پذیری دارند و رهنمودهای روشن و راهبردهای متعدد و موقتی در ادبیات روانشناسی مثبت نگر، برای افزایش امید، خوش بینی، تاب آوری و خودکارآمدی تحصیلی وجود دارد. به طور کلی بر اساس نتایج حاصل از این مطالعه می توان گفت که برنامه ریزی به منظور افزایش سرمایه روانشناختی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان می تواند منجر به افزایش تعهد و تلاش لازم دانش آموزان در جهت دستیابی به اهداف تعیین شده (خودکارآمدی تحصیلی)، شکل گیری اسنادهای مثبت در زمینه موفقیت و شکست های حال و آینده و در نتیجه کاهش گرایش به رفتارهای مرتبط با اهمالکاری (خوش بینی)، پایداری در راه رسیدن به اهداف و استفاده از رفتارهای اهمالکاری به شکل حساب شده برای رسیدن به این اهداف (امیدواری) و پایداری به هنگام مواجهه با موانع و مشکلات نرفتن به سراغ رفتارهای اهمالکاری در هنگام مواجهه با عوامل استرس زا (تاب آوری و انعطاف پذیری) گردد.

محدودیت این مطالعه این است که این پژوهش محدود به نمونه مورد بررسی از دانش آموزان است که این تعداد نمی تواند معرف خوب و کافی برای جامعه باشد. بنابراین تعمیم دادن نتایج فقط به جامعه موردنظر منطقی و امکان پذیر است، و برای سطوح دیگر باید با رعایت احتیاط این کار را انجام دهیم. همچنین پژوهشگر در فرایند نمونه گیری و توزیع پرسشنامه ها به علت مصادف شدن اجرای فرایند نمونه گیری با پاندمی کرونا با محدودیت هایی در توزیع پرسشنامه و اجرای فرایندهای آموزشی مواجه شد. با توجه به این که سرمایه های روانشناختی نقش موثری در کاهش اهمالکاری دانش آموزان دارند، می بایست در برنامه ریزی های نظام آموزشی در جهت موفقیت تحصیلی دانش آموزان به این امر مهم توجه شود. همچنین پیشنهاد می شود که جهت ارتقا سرمایه های روانشناختی در دانش آموزان، کارگاه های آموزشی در مدارس برگزار شود. پیشنهاد می شود مشاوران و روانشناسان آموزش و پرورش از یافته های حاصل از پژوهش های مرتبط با اهمالکاری با جنبه هایی که سبب علاقه یا بی علاقهگی به فعالیت های تحصیلی می شود به صورت کاربردی استفاده نمایند.

undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*.

17. Goldsmith, A. H., Darity, W., & Veum, J. R. (2018). Race, cognitive skills, psychological capital and wages. In *Leading Issues in Black Political Economy* (pp. 173-186). Routledge.

18. Kim, M., Oja, B. D., Kim, H. S., & Chin, J. H. (2020). Developing student-athlete school satisfaction and psychological well-being: The effects of academic psychological capital and engagement. *Journal of Sport Management*, 34(4), 378-390.

19. Atsa'am, D. D., & Kuset Bodur, E. (2020). Knowledge mining on the association between psychological capital and educational qualifications among hospitality employees. *Current Issues in Tourism*, 23(9), 1073-1077.

20. Wu, C. M., & Chen, T. J. (2018). Collective psychological capital: Linking shared leadership, organizational commitment, and creativity. *International Journal of Hospitality Management*, 74, 75-84.

21. Brati, Zahra; Farzad, Wali Allah; Sadekpour, Bahram and Tejali, Parisa. (2018). Predicting academic self-efficacy based on learning strategies and academic values, considering the mediating role of achievement goals. *Educational Psychology Quarterly*, 16(58), 25-45.

22. Malkoç, A., & Kesen Mutlu, A. (2018). Academic self-efficacy and academic procrastination: Exploring the mediating role of academic motivation in Turkish university students.

23. Gol Paror, Mohsen; Jafari, Maryam and Javadian, Zahra. (2012). Prediction of psychological capital through the components of spirituality in nurses. *Journal of Psychiatric Nursing*, 1 (3), 35-44.

24. Luthans, F.; Youssef, C. and Avolio, B. (2007). Psychological capital:

8. Yildiz, B., & Iskender, M. (2019). The secure attachment style oriented psycho-educational program for reducing intolerance of uncertainty and academic procrastination. *Current Psychology*, 1-14.

9. Hashemi, Toraj; Mustafavi, Farida; Mashinchi Abbasi, Naimeh and Badri, Rahim. (2011). The role of goal orientation, self-efficacy, self-regulation and personality in procrastination. *Bi Quarterly of Contemporary Psychology*, 7(1), 73-84.

10. Hooshyar, D., Pedaste, M., & Yang, Y. (2020). Mining educational data to predict students' performance through procrastination behavior. *Entropy*, 22(1), 12.

11. Santyasa, I. W., Rapi, N. K., & Sara, I. (2020). Project Based Learning and Academic Procrastination of Students in Learning Physics. *International Journal of instruction*, 13(1), 489-508.

12. Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193.

13. Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.

14. Yaqoubi, Abulqasem; Qalai, Behrouz; Rashid, Khosrow and Kurdoqabi, Rasool. (2014). Factors related to academic procrastination. *Educational Psychology Quarterly*, 11(37), 185-161.

15. Hen, M., & Goroshit, M. (2020). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, 39(2), 556-563.

16. Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among

- Developing the human competitive edge. Oxford, England: Oxford University Press
25. Vrugt, A.; Oort, F. J. and Zeeberg, C. (2002). "Goal orientations, perceived self-efficacy and study results amongst beginners and advanced students". *British Journal of Educational Psychology*, 72, 385-397
26. Zautra, A. J., Hall, J. S., & Murray, K. E. (2010). *Resilience: a new definition of health for people and communities*.