

The relationship of psychological capital (hope, optimism, resiliency and self-efficacy) with the achievement goals and academic performance of the first-year students

رابطه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول

Mohammad Hossein Mohebbi Noorodinvand, Manijeh Shahany, Hassan Pasha Sharifi

¹Postgraduate in Educational Sciences, Roudehhdn Branch, Islamic Azad University, Roudehhdn, Iran

²Professor, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University, Ahwaz, Khuzestan, Iran

³Associate Professor, Department of Educational Sciences, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehhdn, Iran

محمدحسین محبی نورالدین وند^{*}، منیجه شهینی بیلاق، حسن پاشا شریفی

دانش‌آموخته دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، خوزستان، ایران

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

Abstract

چکیده

The purpose of this study was analyzing the relationships of psychological capital (PsyCap) with achievement goals and academic performance of the first-year university students of Islamic Azad University in Masjed Soleiman and Ahwaz branches. The participants were consisted of 520 students (262 males and 258 females) who were selected by using the stratified random sampling method. The used instruments in the present study were consisted of Adult Dispositional Hope Scale (ADSH), Life Orientation Test-Revised (LOT-R), Resiliency Scale (RS), and Academic Self-Efficacy Scale (ASES) in order to assess each of the four factors of making up psychological capital. The Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) and Andrew Achievement Goals Scale were used to measure the achievement goals. The average of student's final scores in that semester was used to measure the academic performance. For analyzing the data, the confirmatory factor analysis, Pearson correlation coefficient and multiple regression methods were applied. The results showed that psychological capital and its four components with mastery-approach and performance-approach goals, and also academic performance had a meaningful positive relationship. Moreover, psychological capital and its four components had negative relationship with performance avoidance goal. Achievement goals had meaningful relationship with academic performance as well. In addition, the combination of the four variables of hope, optimism, resiliency and self-efficacy with respect to higher order construction of psychological capital can predict the mastery- approach goal and academic performance of the students more effectively.

پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول انجام گرفت. به همین منظور از بین دانشجویان سال اول کارشناسی دو دانشگاه آزاد اسلامی مسجد سلیمان و اهواز ۵۲۰ نفر (۲۶۲ پسر و ۲۵۸ دختر) به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از مقیاس امیدواری گرایشی بزرگسالان، آزمون جهت‌گیری زندگی (فرم تجدید نظر شده)، مقیاس تاب‌آوری و مقیاس خودکارآمدی تحصیلی که ۴ مؤلفه سرمایه روان‌شناختی را اندازه‌گیری می‌کنند و جهت اندازه‌گیری اهداف پیشرفت از خرده مقیاس‌های هدف‌های تبحر‌گرا، عملکرد گرا و عملکرد گریز از مجموعه الگوهای یادگیری سازگار و خرده مقیاس هدف تبحر‌گریز از مجموعه مقیاس‌های هدف‌های پیشرفت اندرو و همکاران استفاده شد. عملکرد تحصیلی نیز با استفاده از میانگین نمره‌های پایانی اندازه‌گیری شد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل عامل تأییدی، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که سرمایه روان‌شناختی و ۴ مؤلفه آن با هدف‌های تبحر‌گرا، عملکرد گرا و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنادار و با هدف عملکرد گریز رابطه منفی معنادار دارند. همچنین، اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی دارای رابطه معنادار هستند. به علاوه، ترکیب چهار متغیر امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی بهتر می‌تواند جهت‌گیری هدف تبحر‌گرای و عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کند.

Keywords: Psychological capital (Hope, Optimism, Resiliency, Self-efficacy), Achievement goals, academic performance.

واژگان کلیدی: سرمایه روان‌شناختی، امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری، خودکارآمدی، هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی

مقدمه

با توجه به اهمیت تحصیلات دانشگاهی و تقاضای روز افزون از دانشگاه‌ها برای ارتقای کیفیت آموزشی و بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، محققان آموزش دانشگاهی به دنبال مطالعه و بررسی متغیرهای مرتبط با موفقیت تحصیلی و راهبردهای مؤثر برای مواجهه با نیازهای تحصیلی و روانی - اجتماعی دانشجویان هستند. در این میان، دانشجویان سال اول به دلیل انتقال از تحصیلات دبیرستانی به دانشگاهی و لزوم سازگاری با محیط و فعالیت‌های دانشگاهی با چالش‌های اساسی رو به رو هستند؛ به گونه‌ای که می‌توان گفت موفقیت تحصیلی دانشجویان در سال اول برای تلاش و پشتکار آنها در طول دوران تحصیلی و پیشرفت‌های بعدی آنها بسیار با اهمیت است. برای سال‌های متمادی، پیشرفت تحصیلی را متأثر از توانایی‌های شناختی (Cognitive abilities) می‌دانستند که به کمک میانگین نمره‌های دبیرستانی و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی مورد اندازه‌گیری قرار می‌گرفت و از آن به عنوان بهترین پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی نام برده می‌شد. حال آن که استفاده از توانایی‌های شناختی، به عنوان تنها وسیله برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی، نمی‌تواند از پیشرفت دانش‌آموزان و دانشجویان تصویر کاملی به دست دهد (Robbins, Allen, Casillas, Peterson & Lee, 2006).

بررسی ادبیات تحقیق و نظریه‌های مربوط نشان می‌دهد که پیشرفت تحصیلی یک موضوع پیچیده و متأثر از ابعاد شناختی، اجتماعی و روان‌شناختی است و نمی‌تواند فقط با یک سازه یا حتی با سازه‌های چندگانه تبیین شود. یکی از زمینه‌هایی که در دهه‌های اخیر در حوزه روان‌شناسی شکل گرفت، ظهور رویکرد روان‌شناسی مثبت نگر (Positive Psychology) بود که موجب تحولات قابل ملاحظه و پژوهش‌های نافذ و مؤثری در زمینه‌های مختلف رفتاری از جمله در مطالعات مربوط به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان گردید. رویکرد روان‌شناسی مثبت نگر سعی دارد تا با استفاده از روش‌های علمی به مطالعه و کشف توانایی‌هایی که اجازه می‌دهند افراد، گروه‌ها، سازمان‌ها و جوامع پیشرفت کنند و به موفقیت نائل آیند، بپردازد (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). یکی از مفاهیم

مهم روان‌شناسی مثبت نگر که در سال‌های اخیر در حوزه‌ی رفتار سازمانی مورد توجه جدی قرار گرفته، اخیراً وارد مطالعات آموزش دانشگاهی شده است، مفهوم سرمایه روان‌شناختی (Psychological Capital (PsyCap)) است. سرمایه روان‌شناختی یک حالت روان‌شناختی مثبت و رویکرد واقع‌گرا و انعطاف‌پذیر نسبت به زندگی است که از چهار سازه امید (Hope)، خوش‌بینی (Optimism)، تاب‌آوری (Resiliency) و خودکارآمدی (Self-efficacy) تشکیل می‌شود و هر کدام از آنها به عنوان یک ظرفیت روان‌شناختی مثبت در نظر گرفته می‌شود، دارای مقیاس اندازه‌گیری معتبر است، مبتنی بر نظریه و تحقیق است و وابسته به حالت و قابلیت رشد دارد و به طور چشمگیری با پیامدهای عملکردی ارتباط دارد (Luthans, Youssef & Avolio, 2007). امید، توانایی شخص برای هدف‌گذاری، تجسم مسیرهای لازم برای رسیدن به هدف‌ها و داشتن انگیزه لازم در جهت رسیدن به آن هدف‌ها است. خوش‌بینی به اسنادهای علی مثبت اشاره می‌کند و روشی است که در آن افراد وقایع مثبت و منفی را تبیین می‌کنند و انتظار نتیجه مثبت دارند. تاب‌آوری، ظرفیت فرد برای پاسخ دادن و حتی شکوفا شدن در شرایط فشارزای مثبت یا منفی است و خودکارآمدی به اطمینانی که افراد به توانایی‌های خود برای انجام یک تکلیف خاص دارند، اشاره می‌کند (Luthans et al, 2007). در حالی که پژوهش‌های پیشین هر کدام از چهار حیطه تشکیل دهنده سازه سرمایه روان‌شناختی را به طور جدای از هم مورد بررسی قرار داده‌اند، اما مطالعات مربوط به سرمایه روان‌شناختی این سازه‌ها را در ارتباط با یکدیگر می‌بیند و مشترکات این متغیرها را در نظر می‌گیرد (Norman, Avey, Nimnichet & Pigeon, 2010). به عبارت دیگر، سرمایه روان‌شناختی، یک سازه «مرتبه بالاتر» (Higher-order) در نظر گرفته می‌شود، به این معنی که این چهار متغیر با هم ترکیب می‌شوند و یک کل هم‌افزایی (Synergistic) را می‌سازند و انتظار می‌رود که کل سازه نسبت به تک تک متغیرهای تشکیل دهنده آن تأثیر بیشتری بر عملکرد داشته باشد. در واقع، اصطلاح سرمایه روان‌شناختی به مفهوم این‌که «چه کسی هستی (خود

امید در عرصه تحصیلی، خانوادگی، اجتماعی، شغلی، روابط رومان‌تیک و اوقات فراغت، امید در عرصه تحصیلی بیشترین رابطه را با موفقیت تحصیلی داشت. یکی دیگر از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی خوشبینی است. مطالعات مربوط به خوشبینی نشان می‌دهند که مشارکت فعال دانشجویان در برنامه‌های تحصیلی و سازگاری با محیط دانشگاهی و استفاده از فرصت‌های پیش رو، مستلزم خوشبینی انعطاف پذیر و واقع‌گرایانه‌ای است که به آنها کمک می‌کند به طور مستقل فعالیت کنند، از چالش‌ها استقبال کنند و تغییرات را پذیرا باشند. در این رابطه، (Pritchard & Wilson, 2003) در مطالعه خود بر روی دانشجویان دانشگاه نشان دادند که خوش‌بینی با انگیزش و پیامدهای تحصیلی موفقیت آمیز همبستگی مثبت دارد. (Nonis & Wright, 2004) نیز در مطالعه‌ای تأثیر واسطه‌ای خوش‌بینی را در رابطه بین توانایی و عملکرد تحصیلی مورد مطالعه قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که توانایی بالا به همراه خوش‌بینی موقعیتی بالا بهتر عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کند. در پژوهشی دیگر، (Ruthing, Haynes, Perry & Chipperfield, 2007) بررسی رابطه بین خوشبینی تحصیلی با عملکرد تحصیلی و سلامتی دانشجویان دانشگاه پرداختند. نتایج این تحقیق نشان داد که خوشبینی تحصیلی، عملکرد بهتر در تکالیف درسی، میانگین بالای نمره‌های پایانی و کاهش فرسودگی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کرد. در سال‌های اخیر در مطالعات مربوط به آموزش دانشگاهی، تاب‌آوری (یک بعد دیگر سرمایه روان‌شناختی) به عنوان یک سازه‌ی مهم و مرتبط با متغیرهای انگیزشی، شناختی، عزت نفس، سلامتی و عملکرد تحصیلی دانشجویان مورد بررسی قرار گرفته است (Ryff & Singer, 2003). به طور کلی، تحقیقات نشان می‌دهند که دلیل مواجهه بیشتر دانشجویان با چالش‌های انتقال از تحصیلات دبیرستانی به دانشگاه و تجارب آسیب‌زای فردی، فقدان آمادگی تحصیلی، یا تعلق به جوامع در معرض خطر، نحوه پاسخ‌دهی دانشجویان به این چالش‌ها بر سطح انگیزش، پشتکار و تلاش تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارد، در حالی که سطح تاب‌آوری آنها می‌تواند به عنوان یک متغیر واسطه‌ای نقش مهمی ایفا کند. (Bean & Eaton, 2001) بالاخره، خودکارآمدی، نیز به عنوان یک بعد

واقعی)» و «چه کسی می‌خواهید بشوید (خود ممکن)» اشاره دارد و چیزی ورای سرمایه انسانی (Human capital) «چه چیزی می‌دانم» و سرمایه اجتماعی (Social capital) «چه کسانی را می‌شناسم» است. به سخن دیگر، سرمایه روان‌شناختی افراد را به چالش می‌کشد تا در جستجوی این سؤال برآیند که چه کسی هستند و در نتیجه به خودآگاهی بهتر که لازمه دستیابی به هدف‌ها و موفقیت است، دست یابند (Luthans, Luthans & Luthans, 2004). مطالعه تأثیر سرمایه روان‌شناختی به عنوان یک سازه مرتبه بالاتر در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان دانشگاه در مرحله آغازین قرار دارد و مطالعات اندکی در این زمینه انجام گرفته است، هر چند که هر کدام از اجزای آن با عملکرد تحصیلی دوره‌های مختلف همبسته شده است. برای مثال، (Snyder et al, 2002) در یک مطالعه طولی ۶ ساله به بررسی رابطه بین امید و موفقیت تحصیلی دانشجویان سال اول پرداختند. نتایج این تحقیق نشان داد که سطوح بالای امید، پیش‌بینی کننده معتبر عملکرد تحصیلی بالا در طول دوران دانشگاه و میانگین کلی نمره‌ها، فارغ‌التحصیلی سریع‌تر از دانشگاه و ترک تحصیل پایین به دلیل نمره‌های پایین است. بر اساس نتایج این تحقیق، آنها گزارش کردند که دانشجویانی که دارای سطوح بالاتر امیدواری هستند، بیشتر بر هدف‌های خود متمرکز می‌شوند و از انگیزه‌ی بیشتری، 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 آنها می‌شود. همچنین، (Day, Hanson, Maltby, Proctor & Wood, 2010) در یک مطالعه طولی ۳ ساله به این نتیجه دست یافتند که امید به طور منحصر به فردی فراتر از هوش، شخصیت و پیشرفت‌های قبلی، توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بعدی دانشجویان دوره کارشناسی را دارد. در همین رابطه، (Ebrahimi, Sabaghiyan & Abolghasemi, 2011) در پژوهش خود بر روی ۳۸۱ دانشجوی دانشگاه نشان دادند که بین دو عامل امید و موفقیت تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. نتایج این تحقیق نشان داد که از میان ۶ عرصه مطرح امید، یعنی

جهت‌گیری هدف را بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد می‌داند که سبب می‌شود تا فرد به شیوه‌های مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت بپردازد و در نهایت پاسخی را ارائه دهد. این جهت‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه‌ی فرد از تحصیل است و به همین دلیل تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد. تلاشی که یادگیرندگان در تکلیف یادگیری نشان می‌دهند و نوع راهبردهایی که استفاده می‌کنند، تحت تأثیر جهت‌گیری هدفی است که آنها انتخاب می‌کنند. Dweck & Leggett (1988) نیز هدف‌های پیشرفت را ناظر بر دلایل دانش‌آموزان برای انجام دادن تکالیف یادگیری توصیف کرده‌اند. به نظر آنها نوع هدفی که یادگیرنده انتخاب می‌کند، مقدار انگیزش، تلاش و سایر کنش‌های فرد در موقعیت یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در چارچوب رویکرد هدف‌گرایی، چندین نظریه متفاوت توسط محققان مختلف ارائه شده است. Dweck & Leggett (1986, cited in Leggett, 1988) الگوی هدف‌گرایی خود را به دو شکل هدف‌های یادگیری (Learning goals) و هدف‌های عملکردی (performance goals) عنوان کرده است. در هدف‌های عملکردی، تأکید بر نشان دادن توانایی‌ها نسبت به سایرین است، نه افزایش آنها، در حالی که در هدف‌های یادگیری تأکید بر ایجاد مهارت‌های جدید، سعی در به دست آوردن بینش و بهبود شایستگی است. گروهی از محققان، هدف‌های پیشرفت را بر اساس میزان سهولتی که در ایجاد انگیزش درونی دارند، دسته‌بندی کرده‌اند و بر این عقیده هستند، که هدف تبحری موجب تسهیل انگیزش درونی می‌شود؛ در حالی که هدف عملکردی بر انگیزش درونی تأثیر منفی دارد. (Elliot & Harackiewicz 1996)

عنوان می‌کنند نتایج تعدادی از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که هدف عملکردی برای انگیزش درونی زیان‌آور است. بنابراین، در نتیجه پژوهش‌های بیشتر و نتایج متناقض آنها در باره پیامد هدف عملکردی، پژوهشگران این نوع جهت‌گیری هدف را به دو گروه گرایشی و اجتنابی تقسیم کردند. در نتیجه آنها الگوی هدف‌گرایی خود را به صورت یک الگوی سه‌گانه ارائه دادند که شامل هدف‌های تبحری، عملکردگرا

مهم سرمایه روان‌شناختی فرد، به باورهای شخص در مورد توانایی‌های خود برای انجام دادن یک تکلیف خاص، اشاره دارد. (Bandura, 1997) از نظر بندورا دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی بالا از راهبردهای مؤثر یادگیری بیشتری استفاده می‌کنند، به طور کارآمد زمان خود را مدیریت می‌کنند و در نظارت بر تلاش خود بهتر از دیگران هستند. همچنین، به نظر (Zimmerman, 2001) باورهای خودکارآمدی بر روی تصمیم‌گیری‌های شخص در مورد این‌که تکلیفی را انجام دهد، بر روی سطوح تلاش مورد نیاز برای انجام آن تکلیف و پایداری و پشتکار او در کامل کردن آن تکلیف تأثیر می‌گذارد. (Sheikhaleslami & Ahmadi, 2011) نیز در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که دانشجویانی که از باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیشتری برخوردارند در مقابله با مشکلات تحصیلی بیشتر از راهبردهای مقابله‌ای مثبت استفاده می‌کنند. بدین معنی که در رسیدن به هدف‌های تحصیلی خود پایداری نموده، یادگیری خود را هدایت و کنترل می‌کنند و در صورت روبه‌رو شدن با موانع به سادگی از دنبال کردن هدف‌های خود دلسرد نشده و تلاش می‌کنند با برخوردی مؤثر و سازنده موانع را از پیش رو برداشته، در مسیر موفقیت گام بردارند. به طور کلی، بررسی ادبیات تحقیق نشان می‌دهد که باورهای خودکارآمدی نقش مؤثری در پیشرفت تحصیلی، در سطوح مختلف تحصیلی، ایفا می‌کند و به عنوان یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم رفتارهای سازگارانه تحصیلی، حتی با وجود کنترل پیشرفت قبلی، به شمار می‌رود.

علاوه بر سرمایه روان‌شناختی، یکی دیگر از مبانی نظری که در پژوهش حاضر در تبیین عملکرد تحصیلی مورد استفاده قرار گرفته است، نظریه هدف‌های پیشرفت (Achievement goals) است. هدف پیشرفت، ادراک فراگیر از «چرایی» تلاش در موقعیت‌های یادگیری را محور بحث قرار می‌دهند. به عبارت دیگر، در این نظریه‌ها، جهت‌گیری هدف (Goal orientation) فراگیران و دلایل و مقصود آنها از مشغولیت تحصیلی (Academic engagement) و انجام تکالیف یادگیری مورد نظر قرار می‌گیرد. (Ames, 1992)

نمی‌دهند. به عبارت دیگر، این گونه افراد، از عدم درک و فهم و فراموشی مواد درسی که باعث احساس عدم شایستگی در آنها می‌شود، اجتناب می‌کنند. در نتیجه، از تکالیف چالش‌انگیز پرهیز می‌کنند. زیرا شکست در این تکالیف به معنی عدم شایستگی است. همچنین، یادگیرندگان با هدف عملکردگرا تمایل به داشتن عملکرد بهتر از دیگران و به منظور نشان دادن شایستگی خود، نسبت به دیگران، می‌کوشند؛ در حالی که یادگیرندگان با هدف عملکرد گریز بر اجتناب از نشان دادن قضاوت‌های منفی دیگران و بی‌کفایتی و گریز از خوردن بر چسب کودن تمرکز دارند (Eliot & Murayama, 2008). به طور کلی نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که هدف‌های تبحرگرا و عملکردگرا به طور مثبت و هدف‌های عملکردگریز و تبحرگریز به طور منفی با عملکرد تحصیلی رابطه دارند (Eliot & McGregor, 2001).

از سوی دیگر، بررسی ادبیات تحقیق حاکی از رابطه برخی از ابعاد سرمایه روان‌شناختی با هدف‌های پیشرفت است. برای مثال، مطالعات متعددی نشان می‌دهند که خودکارآمدی یک بعد تأثیرگذار بر جهت‌گیری هدف پیشرفت است (Usher & Pajares, 2008). پژوهش (Khezriazar, Lavasani, Malahmadi & Amani, 2010) نشان داد که خودکارآمدی رابطه مستقیم و مثبتی با هدف‌های تبحری، عملکردگرا و پیشرفت تحصیلی ریاضی دارد و با هدف عملکردگریز رابطه منفی دارد. (Sakiz, 2011) نیز در مطالعه‌ای بر روی دانشجویان نشان داد که جهت‌گیری هدف تبحری با باورهای خودکارآمدی ارتباط مثبت و معنادار دارد و جهت‌گیری هدف عملکردی با باورهای خودکارآمدی ارتباط معنادار ندارد. (Daire & Banijamali 2009) نیز در مطالعه‌ای به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی به عنوان اثرگذارترین عامل انگیزشی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم از طریق هدف‌های تبحرگرا و سودمندی تکلیف با راهبردهای شناختی و فراشناختی رابطه دارد. همچنین، خودکارآمدی از طریق راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. همچنین، رابطه مثبت بین امید (به عنوان یکی از ابعاد سرمایه روان‌شناختی) و

(Performance-approach) و عملکردگریز (Performance-avoidance) است. دانش‌آموزان با هدف تبحری، علاقمند به افزایش دانش، درک و فهم و رشد شایستگی خود از طریق تلاش هستند. هدف عملکردگرا، تمایل فرد نسبت به مشغولیت در تکالیف به منظور کسب عملکرد بهتر از دیگران را انعکاس می‌دهد و هدف عملکردگریز، بر اجتناب از مشغولیت در تکالیف به منظور جلوگیری از بی‌کفایتی فرد نسبت به دیگران، دلالت دارد (Eliot & Church, 1997). نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که جهت‌گیری‌های مختلف هدف پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری متفاوتی در موقعیت‌های تحصیلی برای یادگیرندگان به همراه دارد. برای نمونه، (Kaplan, Middleton, Urdan & Midgley 2002) در مطالعه‌ای نتایج سودمند جهت‌گیری هدف تبحری را انگیزش درونی بیشتر، رفتارهای فعال مانند، صرف زمان بیشتر روی تکلیف، ترجیح تکالیف چالش‌برانگیز، پایداری در مواجهه با سختی‌ها، گزارش تلاش بیشتر و رفتارهای اجتنابی کمتر، گزارش کردند. به نظر آنها، هدف عملکردگرا انگیزش درونی یادگیرنده‌ها را تضعیف می‌کند و یادگیرندگان با این نوع جهت‌گیری هدف از راهبردهای مطالعه برای تسهیل عملکرد استفاده می‌کنند؛ بنابراین، این نوع جهت‌گیری با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد. از نظر آنها هدف عملکردگریز با انگیزش درونی کمتر، رفتارهای اجتنابی و تلاش کمتر ارتباط دارد. بنابراین، این نوع جهت‌گیری هدف با عملکرد تحصیلی رابطه منفی دارد. یکی از جدیدترین الگوهای جهت‌گیری هدف، طبقه‌بندی هدف‌های پیشرفت 2×2 (Eliot & McGregor 2001) است که در آن ۴ نوع هدف‌گرایی یعنی هدف‌های تبحرگرا (Mastery-approach)، تبحرگریز (Mastery-avoidance)، عملکردگرا و عملکردگریز ارائه شده است. بر اساس این نوع جهت‌گیری‌ها، یادگیرندگان با هدف تبحرگرا به منظور لذت بردن از یادگیری، کسب و بهبود شایستگی از طریق افزایش توانایی و تسلط بر موضوع یادگیری تلاش می‌کنند. یادگیرندگان با هدف تبحرگریز به منظور اجتناب از نتایج تحصیلی منفی (مانند فقدان مهارت‌ها و عدم فهم موضوع‌های تحصیلی) تمایلی به یادگیری و تبحر نشان

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان سال اول دوره کارشناسی پیوسته است که در دو دانشگاه آزاد اسلامی مسجد سلیمان و اهواز در سال تحصیلی ۹۱ - ۱۳۹۰ مشغول به تحصیل بوده‌اند. بر اساس گزارش اداره آموزش دو دانشگاه حجم جامعه آماری این پژوهش ۳۳۷۰ نفر (۱۶۹۳ پسر و ۱۶۷۷ دختر) بودند. از بین آنها نمونه‌ای به حجم ۵۲۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، بر اساس جدول کرسی و مورگان (Krejcie & Morgan, 1970) و به نسبت دانشجویان سال اول دو واحد دانشگاهی (مسجد سلیمان و اهواز)، جنسیت (دختر و پسر) و گروه‌های آموزشی (علوم انسانی، فنی مهندسی، علوم پایه و پرستاری - مامایی) انتخاب شدند؛ سپس، پرسشنامه‌ها توسط آنها تکمیل و جمع‌آوری شد. در نهایت، با توجه به این که تعداد ۱۱ مورد از پرسشنامه‌ها ناقص پر شده یا برگشت داده نشده بودند، تحلیل آماری داده‌ها بر روی ۵۰۹ نفر انجام شد. جدول شماره ۱ اطلاعات مربوط به نمونه‌گیری پژوهش را که شامل جنسیت، گروه تحصیلی و تعداد نمونه انتخاب شده از هر دانشگاه را نشان می‌دهد.

همان‌طور که جدول شماره ۱ نشان می‌دهد، از تعداد ۵۲۰ نفر نمونه جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش، ۲۶۲ نفر پسر و ۲۵۸ نفر دختر هستند. همچنین، تعداد ۴۰۵ نفر در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز و ۱۱۵ نفر در دانشگاه آزاد اسلامی واحد مسجد سلیمان مشغول به تحصیل‌اند. در ضمن، از این تعداد، ۲۲۲ نفر دانشجویان گروه علوم انسانی و ۳۵ نفر دانشجویان گروه علوم پایه به ترتیب بیشترین و کمترین آمار شرکت کننده در نمونه هستند.

در این پژوهش به منظور گردآوری داده‌ها، ابزارهای زیر مورد استفاده قرار گرفتند:

۱. پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی

پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی (Psychological Capital Questionnaire PCQ) اولیه توسط (Luthans et al, 2007) با زمینه کاربری در محیط‌های حرفه‌ای طراحی شده است و از ۴ خرده مقیاس امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تشکیل شده است. در پژوهش حاضر، با توجه به عدم وجود ابزاری برای اندازه‌گیری سرمایه روان‌شناختی دانشجویان در عرصه تحصیلی و بر اساس پژوهش‌های انجام

جهت‌گیری هدف تبحری در مطالعه اشنایدر و همکاران (۲۰۰۲) تأیید شده است. از نظر آنها امید یک سازه مرتبط با هدف است و درک عمیق این که امید چگونه عمل می‌کند می‌تواند به وسیله مطالعاتی که به بررسی رابطه بین امید و جهت‌گیری هدف می‌پردازند، مشخص شود. (Peterson, Gerhardt & Rode 2006) نیز در مطالعه خود بر روی دانشجویان به این نتایج دست یافتند که جهت‌گیری هدف یادگیری (تبحری) رابطه مثبت با امیدواری وابسته به صفت دارد. همچنین، امیدواری وابسته به صفت از طریق متغیر میانجی امیدواری وابسته به موقعیت رابطه مثبت با انجام موفقیت‌آمیز تکالیف دارد. بنابراین، با توجه به این که سرمایه روان‌شناختی به عنوان یک سازه محوری و مرتبه بالاتر به اندازه کافی در حوزه رفتارهای تحصیلی مورد مطالعه قرار قرار نگرفته است، لذا پژوهش در زمینه رابطه این سازه روان‌شناختی و ابعاد آن با انگیزش و عملکرد تحصیلی ضروری به نظر می‌رسد.

با توجه به آنچه گفته شد، اهداف پژوهش حاضر عبارتند از:

الف) بررسی رابطه ساده و چندگانه سرمایه روان‌شناختی و ۴ مؤلفه آن (امید، خوشبینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت چهارگانه (تبحرگرا، تبحرگریز، عملکردگرا و عملکردگریز) دانشجویان سال اول

ب) بررسی رابطه ساده و چندگانه سرمایه روان‌شناختی و ۴ مؤلفه آن (امید، خوشبینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول

ج) بررسی رابطه هدف‌های پیشرفت چهارگانه (تبحرگرا، تبحرگریز، عملکردگرا و عملکردگریز) با عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول

روش پژوهش

پژوهش حاضر یک پژوهش غیر آزمایشی است که با استفاده از روش پژوهش همبستگی انجام گرفته است. با استفاده از این روش به بررسی رابطه یک به یک متغیرهای پژوهش پرداخته می‌شود. همچنین، در این پژوهش به کمک تحلیل رگرسیون چندگانه به پیش‌بینی متغیرهای ملاک با استفاده از متغیرهای پیش‌بین اقدام شده است.

شده مانند (Nelson, 2010) از ۴ ابزار معتبر که هر کدام یکی از ۴ خرده‌مقیاس سرمایه روان‌شناختی را اندازه‌گیری می‌کنند، استفاده شد. سپس با ترکیب ماده‌های این چهار ابزار و تعیین شاخص‌های روان‌سنجی آن، پرسشنامه ۳۶ ماده‌ای سرمایه روان‌شناختی تهیه گردید. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه، همانند خرده‌مقیاس‌های آن، بر اساس یک مقیاس شش درجه‌ای از نوع لیکرت، از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) تنظیم شده است. این ابزارها عبارتند از:

الف) مقیاس امیدواری گرایشی بزرگسالان (Adult Dispositional Hope Scale ADHS): یک مقیاس خود-گزارشی ۸ ماده‌ای است که برای بزرگسالان ۱۵ سال به بالا و به وسیله (Snyder et al, 2002) تهیه شده است. این مقیاس شامل ۲ خرده‌مقیاس تفکرعاملیتی (Agency thinking Pathway)، که به انگیزش شخصی و اشتیاق برای رسیدن به یک هدف با ارزش مربوط است، و تفکر رهیاب (thinking Pathway)، که به شخص امکان ایجاد چندین راه حل برای حل مسأله و تحقق هدف مورد نظر را می‌دهد، است. نمونه‌هایی از ماده‌های این ابزار برای خرده‌مقیاس تفکر عاملیتی عبارت است از: «من با قدرت اهدافم را دنبال می‌کنم»، و برای تفکر رهیاب «راه‌های زیادی برای حل مشکلات تحصیلی من وجود دارد».

ب) آزمون جهت‌گیری زندگی (فرم تجدید نظر شده) (Life Orientation Test- Revised LOT-R): آزمون جهت‌گیری زندگی-فرم تجدید نظر شده یا خوش‌بینی‌گرایی (Dispositional optimism) توسط (Scheier & Carver, 1985) ساخته شده و یک آزمون ۶ ماده‌ای خود-گزارشی است؛ ۳ ماده آن مربوط به خوش‌بینی و ۳ ماده دیگر مربوط به بدبینی است. نمونه‌هایی از ماده‌های این آزمون برای خرده‌مقیاس خوش‌بینی عبارت است از: «من در موارد نامطمئن، معمولاً انتظار بهترین حالت را دارم»، و برای خرده‌مقیاس بدبینی «به ندرت انتظار دارم که کارها مطابق میل من پیش بروند».

ج) مقیاس تاب‌آوری (Resiliency Scale RS): مقیاس تاب‌آوری توسط وگنیلد و یونگ (Wagnild & Young, 1993) ساخته شده و شامل ۱۴ ماده است که متغیر تاب‌آوری و دو بعد عمده آن یعنی شایستگی فردی (Personal competence) و پذیرش خود و زندگی (Acceptance self and life) را اندازه‌گیری می‌کند. نمونه‌هایی از ماده‌های این ابزار برای خرده‌مقیاس شایستگی عبارت است از: «احساس می‌کنم می‌توانم کارهای زیادی را در هر لحظه انجام دهم»، و برای پذیرش خود و زندگی «اعتقاد من نسبت به خودم باعث می‌شود تا در لحظات سخت موفق شوم».

د) مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (Academic Self-Efficacy Scale ASE): مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (Chemers, Hu & Garcia, 2001) اطمینان دانشجویان را نسبت به توانایی‌های تحصیلی خود اندازه‌گیری می‌کند. این ابزار اندازه‌گیری، یک مقیاس خود-گزارشی ۸ ماده‌ای است که از پاسخ دهندگان می‌خواهد که میزان توانایی‌های خود را در خوب انجام دادن تکالیف تحصیلی، مانند مهارت‌های ضروری مؤثر برای پیشرفت تحصیلی، نظیر زمان‌بندی برای انجام تکالیف، یادداشت‌برداری، نوشتن مقالات و غیره، گزارش دهند. نمونه‌هایی از ماده‌های این ابزار عبارتند از: «من می‌دانم که برای انجام تکالیف خود، چگونه برنامه‌ریزی زمانی داشته باشم» و «من از توانایی خوبی برای موفقیت در دانشگاه برخوردارم».

پایایی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی: پایایی هر کدام از ۴ مؤلفه سرمایه روان‌شناختی به روش‌های مختلف و توسط محققان مختلف به دفعات مختلف تأیید شده است. به عنوان نمونه، (Snyder et al 1991) پایایی مقیاس امیدواری گرایشی بزرگسالان را از طریق اجرای آن بر روی نمونه‌های دانشجویی و مداخله‌های روان‌شناختی با استفاده از روش آلفای کرونباخ و روش اجرای مجدد بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۴ گزارش نمودند. (Beidge, 2001 Scheier, Carver) پایایی آزمون جهت‌گیری زندگی (فرم تجدید نظر شده) را با استفاده از روش آلفای کرونباخ از ۰/۷۰ تا ۰/۸۰ گزارش کردند. (Wagnild & Young, 1993) پایایی مقیاس تاب‌آوری را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آوردند. آنها همچنین، با استفاده از روش باز آزمایی، در یک

می‌دهد که عوامل با یکدیگر و با نمره کل ارتباط معناداری دارند که می‌تواند نشانگر روایی همگرایی بالای این پرسشنامه باشد.

روایی سازه پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی نیز با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی (Confirmatory Factor Analysis) محاسبه شد. بر اساس نتایج حاصل، تمامی ماده‌های مربوط به خرده مقیاس‌های پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی روی عامل‌های مربوط به خود بار معنادار (در سطح $p < 0.001$) داشته‌اند و هیچ کدام از ماده‌های ۴ مؤلفه سرمایه روان‌شناختی حذف نشدند. همچنین، در پژوهش حاضر سرمایه روان‌شناختی به عنوان یک عامل مرتبه دوم (Second-order) در نظر گرفته شده است که از ۴ عامل مرتبه اول (First-order) امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تشکیل شده است. بر خلاف عامل مرتبه اول که یک عامل مکنون است و به عنوان واریانس مشترک گروه‌های استفاده شده برای سنجش آن عمل می‌کند، یک عامل مرتبه دوم، به عنوان واریانس مشترک بین عوامل مرتبه اول در نظر گرفته می‌شود. به بیان دیگر، عوامل مرتبه دوم به واقع عامل‌های عامل‌ها به حساب می‌آیند (Hooman, 2008). بر اساس نتایج به دست آمده، بین هر یک از ۴ عامل و نمره کل پرسشنامه ضرایب همبستگی قوی به دست آمد. این ضرایب نشان می‌دهند که هر کدام از ۴ عامل مرتبه اول امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی بر روی یک سازه مرتبه بالاتر یعنی سرمایه روان‌شناختی به طور معناداری بار گذاشته‌اند. به عبارت دیگر، این ۴ عامل زیر مجموعه سازه مرتبه بالاتر سرمایه روان‌شناختی هستند. همچنین، در تحلیل عامل تأییدی جهت بررسی روایی سازه از شاخص‌های برازش نیز استفاده شده است. بر اساس نتایج به دست آمده، مقادیر شاخص‌های برازندگی شامل مجذور خی $(X^2 = 1197/90)$ با درجات آزادی $df = 590$ و سطح معناداری 0.001 ، مجذور خی نسبی (Relative Chi-Square) $(03/2 = X^2/df)$ شاخص نیکویی برازش $(80/0 = GFI)$ شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (Adjusted Goodness of Fit Index)

دوره ۱۲ ماهه، ضرایب همبستگی 0.67 تا 0.84 را برای این مقیاس گزارش نمودند. (Chemers, Hu & Garcia, 2001) پایایی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ 0.81 گزارش کردند. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی و ۴ مؤلفه آن با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف محاسبه شد که نتایج آن به ترتیب برای مؤلفه امید $(0.72$ و $0.70)$ ، خوش‌بینی $(0.71$ و $0.82)$ ، تاب‌آوری $(0.79$ و $0.82)$ ، خودکارآمدی $(0.86$ و $0.82)$ و کل پرسشنامه $(0.90$ و $0.88)$ محاسبه شدند. این نتایج حاکی از آن است که ضرایب به دست آمده برای همه مقیاس‌ها رضایت بخش بوده و نشان دهنده همسانی درونی قابل قبول این پرسشنامه است.

روایی هر کدام از ۴ مؤلفه سرمایه روان‌شناختی نیز به روش‌های مختلف، توسط پژوهشگران مختلف و به دفعات مختلف تأیید شده است. روایی ملاکی (Criterion validity) مقیاس امیدواری گرایشی از طریق محاسبه همبستگی آن با آزمون‌های روان‌شناختی مشابه، مانند آزمون جهت‌گیری زندگی (Scheier & Carver, 1985) و مقیاس عزت نفس (Rosenberg (1965, cited in Snyder et al, 1991) تأیید شده است. روایی ملاکی آزمون جهت‌گیری زندگی (فرم تجدید نظر شده) از طریق همبستگی منفی بالای آن با اندازه‌های روان رنجوری تأیید کردند (Scheier et al, 2001). روایی مقیاس تاب‌آوری نیز با روش‌های مختلف تأیید شده است. (Wagnild & Young, 1993) روایی ملاکی این مقیاس را از طریق همبستگی بالای آن با معیارهای سلامتی، دلگرمی (morale) و رضایت از زندگی تأیید کردند. (Chemers et al, 2001) نیز روایی ملاکی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی خود را از طریق همبستگی آن با ابزارهای مشابه دیگر تأیید نمودند. در پژوهش حاضر، روایی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی با استفاده از دو روش روایی همگرا (convergent validity) و روایی سازه (Construct validity) محاسبه شد. به منظور بررسی روایی همگرایی این پرسشنامه از ضرایب همبستگی میان ۴ عامل با یکدیگر و با نمره کل استفاده شد. نتایج جدول شماره ۲ نشان

دانشجویان را از عدم یادگیری کامل موضوع و نفهمیدن کامل محتوای مطلب درسی نشان می‌دهد. نمونه‌ای از ماده‌های این نوع هدف‌گرایی به این صورت است: «اغلب نگران آن هستم که نتوانم تمام آنچه را که برای آموختن در این کلاس وجود دارد، یاد بگیرم». شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه، بر اساس یک مقیاس پنج درجه‌ای از نوع لیکرت، از کاملاً نادرست (۱) تا کاملاً درست (۵) تنظیم شده است. حداقل و حداکثر نمره در این مقیاس به ترتیب ۱۷ و ۸۵ است (Boostani, 2011).

پایایی پرسشنامه اهداف پیشرفت، در مطالعات متعددی مورد تأیید قرار گرفته شده است. (Liem, Lau & Nie, 2008) در پژوهشی ضرایب پایایی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای هدف تبحر گرا ۰/۸۹، هدف تبحر گریز ۰/۸۱، هدف عملکرد گرا ۰/۶۷ و هدف عملکرد گریز ۰/۷۳ به دست آوردند. همچنین، (Boostani 2011) در پژوهش خود، ضرایب پایایی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، برای خرده مقیاس هدف تبحر گرا ۰/۵۸، هدف تبحر گریز ۰/۷۴، هدف عملکرد گرا ۰/۸۸ و هدف عملکرد گریز ۰/۶۵ و با استفاده از روش تنصیف برای هر ۴ مؤلفه به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۷۰، ۰/۸۹ و ۰/۵۲ گزارش نمود. در پژوهش حاضر، ضرایب همسانی درونی، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، برای ۴ مؤلفه پرسشنامه اهداف پیشرفت، که شامل هدف تبحرگرا، هدف عملکرد گرا، هدف عملکرد گریز و تبحر گریز است، به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۹۲، ۰/۶۸ و ۰/۸۹ به دست آمد. ضرایب پایایی، با استفاده از روش تنصیف برای هر ۴ مؤلفه به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۶، ۰/۵۹ و ۰/۸۰ محاسبه شد که نشان دهنده همسانی درونی قابل قبول پرسشنامه فوق است.

در پژوهش حاضر، به منظور بررسی روایی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که نتایج آن نشان داد که تمامی ماده‌ها روی عوامل مربوط به خود بار معنادار (در سطح $p < 0.001$) داشته‌اند. همچنین، مقادیر شاخص‌های برازندگی شامل مجذور خی $(X^2 = 354/85)$ با درجه آزادی $df = 113$ مجذور خی نسبی $(df/X^2 = 3/14)$ ، شاخص نیکویی برازش

(Comparative) $(76/0 = AGFI)$ ، شاخص برازندگی تطبیقی (Fit Index) $(77/0 = CFI)$ ، شاخص برازندگی افزایشی (Incremental Fit Index) $(78/0 = IFI)$ و مقدار ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (Root Mean Squared Error of Approximation) $(06/0 = RMSEA)$ به دست آمد. این مقادیر نشان دهنده برازش قابل قبولی مدل ۴ عاملی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی و روایی سازه مطلوب آن است.

۲. پرسشنامه هدف‌های پیشرفت

در این پژوهش، الگوی هدف‌گرایی پیشرفت 2×2 مورد توجه است که جهت سنجش آنها از دو ابزار اندازه‌گیری استفاده شد. برای سنجش هدف‌های پیشرفت تبحر گرا، عملکرد گرا و عملکرد گریز از مجموعه الگوهای یادگیری سازگار (Patterns of Adaptive Learning Scales) (PALS)، ساخته (Midgley et al (2000) و برای سنجش هدف تبحر گریز، از مجموعه مقیاس‌های هدف پیشرفت، ساخته (Andrew, Elliot, Holly, & McGregor 2001) استفاده گردید. در پژوهش‌های مختلف این ۴ الگوی هدف‌گرایی به صورت یک پرسشنامه ۱۷ ماده‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرند. ماده‌های ۱ تا ۵ مربوط به هدف تبحر گرا هستند و نشان می‌دهند که دانش‌آموزان تا چه اندازه به رشد شایستگی و مهارت، در زمینه تحصیلی، تمایل دارند. نمونه‌ای از ماده‌های این نوع هدف‌گرایی بدین صورت است: «برایم مهم است که امسال مطالب جدید زیادی را یاد بگیرم». ماده‌های ۶ تا ۱۰ مربوط به هدف عملکردگرا هستند و میزان تمایل دانش‌آموزان را برای داشتن عملکرد بهتر، نسبت به دیگران، مشخص می‌کند. نمونه‌ای از ماده‌های این نوع هدف‌گرایی به این صورت است: «برایم مهم است که باهوش‌تر از دیگر دانشجویان کلاس به نظر برسم». ماده‌های ۱۱ تا ۱۴ مربوط به هدف عملکردگریز هستند و میزان تمایل دانشجویان را برای اجتناب از تأیید عدم شایستگی خود نشان می‌دهد. نمونه‌ای از ماده‌های این نوع هدف‌گرایی بدین صورت است: «برایم مهم است که در کلاس به عنوان فردی کودن به من نگاه نشود». ماده‌های ۱۵ تا ۱۷ هدف تبحر گریز را می‌سنجند که ترس

همان‌گونه که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود، بین نمره کل سرمایه روان‌شناختی و جهت‌گیری هدف تبحرگرا رابطه معنادار در سطح $p < 0/001$ وجود دارد ($r = 0/60$). این رابطه معنادار در مورد هر ۴ مؤلفه سرمایه روان‌شناختی مشاهده می‌شود. بالاترین مقدار همبستگی بین عامل خودکارآمدی با هدف تبحرگرا است ($r = 0/57$)، است. همچنین، بین نمره کل سرمایه روان‌شناختی با جهت‌گیری هدف عملکردگرا رابطه معنادار در سطح $p < 0/001$ وجود دارد ($r = 0/17$). این رابطه معنادار در مورد هر ۴ مؤلفه سرمایه روان‌شناختی مشاهده می‌شود. بالاترین مقدار همبستگی بین عامل خودکارآمدی با هدف عملکردگرا است ($r = 0/15$) که در سطح $p < 0/001$ معنادار است. همچنین، نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که هیچ یک از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی به تنهایی با جهت‌گیری هدف عملکردگرای رابطه معنادار ندارد، در حالی که بین نمره کل سرمایه روان‌شناختی و این نوع هدف‌گرایی رابطه منفی معنادار به دست آمد ($r = 0/089$). همچنین، بین سرمایه روان‌شناختی و جهت‌گیری هدف تبحرگرای رابطه معنادار مشاهده نشد.

فرضیه ۲. بین ۴ مؤلفه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) و هدف پیشرفت تبحرگرا دانشجویان سال اول رابطه چندگانه وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه با روش گام به گام بین ابعاد سرمایه روان‌شناختی (متغیرهای پیش‌بین) و جهت‌گیری هدف تبحرگرا (متغیر ملاک) در جدول شماره ۵ ارائه می‌شود.

نتایج جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که بین ۴ مؤلفه سرمایه روان‌شناختی و جهت‌گیری هدف تبحرگرا دانشجویان رابطه چندگانه وجود دارد و این رابطه چندگانه (MR) از ضرایب همبستگی ساده (r) هر کدام از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی با متغیر ملاک هدف تبحرگرا (جدول شماره ۳) بیشتر است. بدین معنی که هر کدام از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی بخشی از واریانس هدف تبحرگرا را تبیین می‌کند. مقدار R مشاهده شده (۰/۶۱۱) نشان دهنده آن است که مدل رگرسیون خطی حاضر به خوبی می‌تواند

($GFI = 0/86$)، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (۰/۸۰)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI = 0/90$)، شاخص برازندگی افزایشی ($IFI = 0/90$) و مقدار ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب ($RMSEA = 0/09$) هستند که به ملاک‌های برازندگی نزدیک هستند و می‌توان گفت که مدل مذکور با داده‌ها برازش دارد و بنابراین، پرسشنامه از روایی قابل قبولی برخوردار است.

۳. عملکرد تحصیلی: در این پژوهش، به منظور اندازه‌گیری عملکرد تحصیلی از میانگین پایانی کل دروس نیمسال اول دانشجویان استفاده شد. شایان ذکر است که در نیمسال اول دوره کارشناسی، دروس پیش دانشگاهی و پایه مشترک وجود دارد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش حاضر در دو بخش یافته‌های توصیفی و یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش ارائه می‌شود. در جدول شماره ۳ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای مورد مطالعه گزارش شده است.

همان‌طور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار متغیر سرمایه روان‌شناختی شرکت‌کنندگان به ترتیب ۱۶۶/۵۵ و ۲۰/۸۹ است. همچنین، میانگین (و انحراف معیار) خرده مقیاس‌های سرمایه روان‌شناختی، یعنی امید ۳۹/۲۵ (و ۴/۶۳)، خوش‌بینی ۲۶/۳۱ (و ۴/۴۱)، تاب‌آوری ۶۵/۵۲ (و ۹/۰۳) و خودکارآمدی ۳۵/۵۰ (و ۷/۲۰) می‌باشد. علاوه بر آن، میانگین (و انحراف معیار) آزمودنی‌ها در خرده مقیاس‌های اهداف پیشرفت، یعنی هدف‌های تبحرگرا ۲۲/۲۳ (و ۲/۸۷)، هدف‌های عملکردگرا ۱۷/۶۸ (و ۵/۲۰)، هدف‌های عملکردگرای ۱۵/۱۵ (و ۳/۰۷) و هدف‌های تبحرگرای ۱۰/۷۲ (و ۲/۹۷) است. همچنین، میانگین (و انحراف معیار) عملکرد تحصیلی آزمودنی‌ها ۱۵/۶۵ (و ۱/۸۲) به دست آمده است.

فرضیه ۱. بین سرمایه روان‌شناختی و ۴ مؤلفه آن (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت چهارگانه دانشجویان سال اول رابطه معنادار وجود دارد.

رابطه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و ... / ۷۱

تحصیلی دانشجویان سال اول رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همان‌گونه که در جدول شماره ۶ مشاهده می‌شود، بین نمره کل سرمایه روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی رابطه معنادار در سطح $p < 0/001$ وجود دارد ($r = 0/61$).

برای پیش‌بینی استفاده شود. مقدار R^2 نیز به این معنی است که ۳۷/۴٪ واریانس هدف تبحر گرا توسط مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی تبیین می‌شود.

فرضیه ۳. بین سرمایه روان‌شناختی و ۴ مؤلفه آن (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با عملکرد

جدول ۱ - توزیع فراوانی نمونه انتخاب شده بر اساس دانشگاه محل تحصیل، جنسیت و گروه تحصیلی

گروه	واحد مسجد سلیمان		واحد اهواز		جمع
	پسر	دختر	پسر	دختر	
علوم انسانی	۱۲	۱۴	۸۴	۱۱۲	۲۲۲
فنی مهندسی	۳۲	۱۶	۱۲۵	۴۰	۲۱۳
علوم پایه	۲	۱۸	۶	۹	۳۵
پرستاری - مامایی	۱	۲۰	-	۲۹	۵۰
جمع	۴۷	۶۸	۲۱۵	۱۹۰	۵۲۰

جدول ۲ - ماتریس همبستگی بین عوامل پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی و نمره کل

نمره کل	خودکارآمدی	تاب‌آوری	خوشبینی	امید	نمره کل
				۱	امید
			۱	* ۰/۵۷	خوش‌بینی
		۱	* ۰/۵۹	* ۰/۶۴	تاب‌آوری
	۱	* ۰/۵۸	* ۰/۴۷	* ۰/۶۲	خودکارآمدی
۱	* ۰/۷۱	* ۰/۸۲	* ۰/۷۲	* ۰/۸۴	نمره کل

* $P < 0/001$

جدول ۳ - میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات آزمودنی‌ها در متغیرهای پژوهش

متغیرها	شاخص‌های آماری				
	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره	
سرمایه روان‌شناختی	۱۶۶/۵۵	۲۰/۸۹	۹۴	۲۱۶	
مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی	امید	۳۹/۲۵	۴/۶۳	۲۲	۴۸
	خوش‌بینی	۲۶/۳۱	۴/۴۱	۱۳	۳۶
	تاب‌آوری	۶۵/۵۲	۹/۰۳	۳۷	۸۴
	خودکارآمدی	۳۵/۵۰	۷/۲۰	۱۲	۴۸
هدف‌های پیشنهادی	هدف تبحر گرا	۲۲/۲۳	۲/۸۷	۹	۲۵
	هدف عملکرد گرا	۱۷/۶۸	۵/۲۰	۵	۲۵
	هدف عملکرد گریز	۱۵/۱۵	۳/۰۷	۴	۲۰
	هدف تبحر گریز	۱۰/۷۲	۲/۹۷	۳	۱۵
عملکرد تحصیلی	۱۵/۶۵	۱/۸۲	۱۰/۴۳	۱۹/۵۹	

جدول ۴ - ضرایب همبستگی بین سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن با هدف‌های پیشرفت

هدف تبجر گریز	هدف عملکردگریز	هدف عملکرد گرا	هدف تبجر گرا	متغیر ملاک
				متغیر پیش‌بین
r	r	r	R	
-۰/۰۰۸	۰/۰۴	۰/۰۹**	۰/۵۲*	امید
-۰/۰۵	-۰/۰۳	۰/۱۱**	۰/۳۴*	خوش‌بینی
۰/۰۰۳	۰/۰۰۷	۰/۱۱**	۰/۵۲*	تاب‌آوری
-۰/۰۰۱	۰/۰۵	۰/۱۵*	۰/۵۷*	خودکارآمدی
-۰/۰۱۲	-۰/۰۸۹**	۰/۱۷*	۰/۶۰*	سرمایه روان‌شناختی

* $p < ۰/۰۱$ ** $p < ۰/۰۵$

جدول ۵ - ضرایب همبستگی چندگانه بین ۴ مؤلفه سرمایه روان‌شناختی و جهت‌گیری هدف تبجرگرا با استفاده از روش رگرسیون گام به گام

ضرایب رگرسیون β				نسبت F	ضریب تعیین	همبستگی چندگانه	شاخص‌های آماری
خودکارآمدی	تاب‌آوری	خوش‌بینی	امید	احتمال P	RS	R	متغیرهای پیش‌بین
			$\beta = ۰/۵۱۸$ $t = ۱۳/۶۵$ $p = ۰/۰۰۱$	۱۸۶/۲۰ ۰/۰۰۱	۰/۲۶۹	۰/۵۱۸	امید
		$\beta = ۰/۱۲۳$ $t = ۲/۸۷$ $p = ۰/۰۰۴$	$\beta = ۰/۴۶$ $t = ۱۰/۷۶$ $p = ۰/۰۰۱$	۹۸/۵۴ ۰/۰۰۱	۰/۲۸۰	۰/۵۲۹	خوش‌بینی
	$\beta = ۰/۲۹۳$ $t = ۵/۸۰$ $p = ۰/۰۰۱$	$\beta = ۰/۰۶۵$ $t = ۱/۵۲$ $p = ۰/۱۳$	$\beta = ۰/۲۹۲$ $t = ۵/۷۷$ $p = ۰/۰۰۱$	۸۱/۱۲ ۰/۰۰۱	۰/۳۲۵	۰/۵۷۰	تاب‌آوری
$\beta = ۰/۳۱۰$ $t = ۶/۲۶$ $p = ۰/۰۰۱$	$\beta = ۰/۱۶۳$ $t = ۳/۰۸$ $p = ۰/۰۰۲$	$\beta = ۰/۰۴۴$ $t = ۱/۰۸$ $p = ۰/۲۸۲$	$\beta = ۰/۱۹۷$ $t = ۳/۸۵$ $p = ۰/۰۰۱$	۵۱/۸۶ ۰/۰۰۰۱	۰/۳۷۴	۰/۶۱۱	خودکارآمدی

جدول ۶ - ضرایب همبستگی بین سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن با عملکرد تحصیلی

متغیر پیش‌بین متغیر ملاک	امید	خوش‌بینی	تاب‌آوری	خودکارآمدی	کل سرمایه روان‌شناختی
	R	r	r	r	r
عملکرد تحصیلی	*۰/۴۶۵	*۰/۴۶۲	*۰/۴۶۹	*۰/۵۸	*۰/۶۱

* $D < 0.001$

جدول ۷ - ضرایب همبستگی چندگانه بین ۴ مؤلفه سرمایه روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی با استفاده از روش رگرسیون گام به گام

ضرایب رگرسیون β				نسبت F	ضریب تعیین	همبستگی چندگانه	شاخص‌های آماري
خودکارآمدی	تاب‌آوری	خوش‌بینی	امید	احتمال P	RS	R	متغیرهای پیش‌بین
			$\beta = 0.465$ $t = 9.79$ $p = 0.0001$	۹۵/۹۲ ۰/۰۰۰۱	۰/۲۱۶	۰/۴۶۵	امید
		$\beta = 0.322$ $t = 6.50$ $p = 0.0001$	$\beta = 0.327$ $t = 6.59$ $p = 0.0001$	۵۶/۴۱ ۰/۰۰۰۱	۰/۳۰۱	۰/۵۴۹	خوش‌بینی
	$\beta = 0.196$ $t = 3.16$ $p = 0.002$	$\beta = 0.281$ $t = 5.54$ $p = 0.0001$	$\beta = 0.213$ $t = 3.49$ $p = 0.001$	۵۴/۴۵ ۰/۰۰۰۱	۰/۳۲۱	۰/۵۶۶	تاب‌آوری
$B = 0.368$ $t = 6.99$ $p = 0.0001$	$B = 0.071$ $t = 1.16$ $p = 0.247$	$\beta = 0.242$ $t = 5.06$ $p = 0.0001$	$\beta = 0.116$ $t = 1.97$ $p = 0.05$	۵۸/۷۱ ۰/۰۰۰۱	۰/۴۰۵	۰/۶۳۶	خودکارآمدی

جدول ۸ - ضرایب همبستگی بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت با عملکرد تحصیلی

هدف تب‌گریز	هدف عملکرد گریز	هدف عملکرد گرا	هدف تب‌گرا	متغیر پیش‌بین
r	R	r	R	متغیر ملاک
-۰/۰۶	-۰/۱۰***	۰/۱۶*	۰/۴۶*	عملکرد تحصیلی

* $p < 0.01$ *** $p < 0.005$

عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه منفی وجود دارد، هر چند که این رابطه معنادار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطه سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با اهداف پیشرفت چهارگانه (تبحر گرا، عملکرد گرا، عملکرد گریز و تبحر گریز) و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول انجام گرفت. همان گونه که نتایج نشان داد، سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن با جهت‌گیری هدف تبحر گرا و عملکرد گرا رابطه مثبت معنادار دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Peterson et al 2006) و (Snyder et al 2002) مبنی بر رابطه مثبت بین امید (به عنوان یکی از ابعاد سرمایه روان‌شناختی) و جهت‌گیری هدف تبحری و با نتایج پژوهش‌های (Sakiz 2011) و (Daire & Banijamali 2009) مبنی بر رابطه مستقیم و مثبت بین خودکارآمدی (به عنوان یکی دیگر از ابعاد سرمایه روان‌شناختی) و جهت‌گیری هدف تبحر‌گرایی و با نتیجه پژوهش (Khezriazar et al 2011) مبنی بر رابطه مثبت و مستقیم خودکارآمدی با هدف‌های تبحر‌گرایی و عملکردگرایی هم‌خوانی دارد. بر اساس این یافته‌ها می‌توان گفت که دانشجویان با سرمایه روان‌شناختی بالا، که از ظرفیت امیدواری بالا برخوردارند، توانایی زیادی در تنظیم اهداف تبحری 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 (Snyder et al, 2002). به علاوه، افراد با سرمایه روان‌شناختی بالا، که از باورهای خودکارآمدی قوی برخوردارند، به توانایی‌های خود برای دستیابی به هدف‌های تحصیلی و کسب تبحر و تسلط در تکالیف یادگیری اطمینان دارند و تلاش زیادی برای موفقیت در تکالیف چالش‌انگیز صرف می‌کنند. در این رابطه، (Bandura 1997) بیان می‌کند که خودکارآمدی در هماهنگی با نظام‌های هدف عمل می‌کند و از طریق افزایش تلاش و پایداری، انگیزش و عملکرد یادگیرندگان را ارتقا می‌دهند. یافته‌های

این رابطه معنادار در مورد هر ۴ مؤلفه سرمایه روان‌شناختی مشاهده می‌شود. بالاترین مقدار همبستگی بین عامل خودکارآمدی با هدف تبحر گرا است ($r = 0/58$)، که در سطح $p < 0/001$ معنادار است.

فرضیه ۴. بین ۴ مؤلفه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول رابطه چندگانه وجود دارد.

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه با روش گام به گام بین ابعاد سرمایه روان‌شناختی (متغیرهای پیش‌بین) و عملکرد تحصیلی (متغیر ملاک) در جدول شماره ۷ ارائه می‌شود.

نتایج جدول شماره ۷ نشان می‌دهد که بین ۴ مؤلفه سرمایه روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه چندگانه وجود دارد و این رابطه چندگانه (MR) از ضرایب همبستگی ساده (r) هر کدام از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی با متغیر ملاک تلاش تحصیلی (جدول شماره ۴) بیشتر است. بدین معنی که هر کدام از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی بخشی از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کند. مقدار R^2 ($0/405$) بدین معنی است که حدود ۴۰٪ واریانس عملکرد تحصیلی توسط ابعاد سرمایه روان‌شناختی تبیین می‌شود. مقدار R مشاهده شده ($0/636$) نیز نشان دهنده آن است که مدل رگرسیون خطی حاضر به خوبی می‌تواند برای پیش‌بینی استفاده شود.

فرضیه ۵. بین چهار نوع جهت‌گیری هدف پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول رابطه معنادار وجود دارد.

مندرجات جدول شماره ۸ ضرایب همبستگی بین ۴ جهت‌گیری هدف با عملکرد تحصیلی را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج به دست آمده، جهت‌گیری هدف تبحر گرا با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت معنادار دارد ($r = 0/46, p < 0/001$). جهت‌گیری هدف عملکرد گرا با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت معنادار دارد ($r = 0/16, p < 0/001$). جهت‌گیری هدف عملکرد گریز با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه منفی معنادار دارد ($r = -0/10, p < 0/05$). همچنین، نتایج جدول شماره ۸ نشان می‌دهد که بین جهت‌گیری هدف تبحر گریز با

از دیگر یافته‌های این پژوهش، ارتباط سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با عملکرد تحصیلی دانشجویان است. این یافته با نتایج پژوهش‌های Snyder et al (2002)، Day et al (2010) و Ebrahimi et al (2011) مبنی بر رابطه مثبت بین امید (به عنوان یکی از ابعاد سرمایه روان‌شناختی) و موفقیت تحصیلی هم‌خوانی دارد. بدین معنی که دانشجویانی که دارای سطوح بالاتر امیدواری هستند، بیشتر بر هدف‌های خود متمرکز می‌شوند و از انگیزه‌ی بیشتری، 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 آنها می‌شود. به عبارت دیگر، امید به عنوان یک نیروی 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 موفقیت می‌شود. همچنین، این یافته با نتایج مطالعات (Nonis & Wright 2004) و Ruthing et al (2007) مبنی بر رابطه بین خوش‌بینی و موفقیت تحصیلی همسو است، به این معنی که درگیری و مشارکت فعال دانشجویان در فعالیت‌های تحصیلی و کنار آمدن با چالش‌ها و موانع تحصیلی مستلزم باورهای خوش‌بینانه واقع‌گرایانه است. در این رابطه، Seligman (1998) بیان می‌کند که خوش‌بینی در بزرگسالی با پیشرفت بهتر در تحصیلات دانشگاهی همراه است. به علاوه، رابطه مثبت بین تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی نیز در راستای مطالعه (Bean & Eaton, 2001) است که معتقدند تاب‌آوری به عنوان یک عامل محافظت‌کننده بر نحوه مواجهه دانشجویان با چالش‌های تحصیلی، فقدان آمادگی و سایر تجارب آسیب‌زا تأثیر می‌گذارد. بر اساس مطالعه آنها، دانشجویان با سطح تاب‌آوری بالا قادرند با وجود موانع و دشواری‌ها، انگیزش، پشتکار و تلاش خود را در سطح بالا حفظ کنند و در نتیجه از عملکرد بالایی برخوردار باشند. بالاخره، این یافته با نتایج پژوهش‌های Sakiz (2011)، Khezriazar et al (2011) و Daire & Banijamali (2009) مبنی بر رابطه مثبت خودکارآمدی (به عنوان یکی دیگر از ابعاد سرمایه

(Vrugt, Oort & Zeeberg 2002) نیز نشان داد که دانشجویان با خودکارآمدی بالا در فعالیت‌های تحصیلی خود، جهت‌گیری هدف تبحری دارند، تلاش کافی و مؤثری در حل مسائل چالش‌انگیز از خود نشان می‌دهند و در مواجهه با موانع و چالش‌های پیش رو پایداری بسیاری دارند. همچنین، ظرفیت خوش‌بینی افراد با سرمایه روان‌شناختی بالا، باعث افزایش ادراک کنترل تحصیلی و ایجاد اسنادهای مثبت از موفقیت و شکست‌های حال و آینده در آنان می‌شود. بنابراین، صرف در فعالیت‌های تحصیلی خود بیشتر می‌کوشند، از چالش‌ها استقبال می‌کنند و انتظار موفقیت تحصیلی را دارند. در این رابطه، نتیجه پژوهش Pritchard (2003, & Wilson) بر روی دانشجویان دانشگاه نشان داد که خوش‌بینی با انگیزش و پیامدهای تحصیلی موفقیت آمیز همبستگی مثبت دارد. به علاوه، ظرفیت بالای تاب‌آوری در این افراد، باعث می‌شود تا آنها نحوه استدلال و نگرش متفاوتی در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و دیگر موقعیت‌های زندگی اتخاذ کنند. در این پردازش فکری، آنها به جای تمرکز بر مشکل و تبعات آن، توجه بیشتری بر ارزیابی و پردازش مشکل به صورت خلاقانه و از طریق جدید می‌کنند. این افراد فعالیت‌های پرمخاطره را نه به صورت تهدید بلکه به عنوان یک فرصت در نظر می‌گیرند. بنابراین، به جای اضطراب، موفقیت را تجربه می‌کنند (Kabat-zeen, 2005). به علاوه، همان گونه که نتایج نشان داد، ترکیب ۴ مؤلفه امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی با یکدیگر در قالب یک سازه سطح بالاتر، یعنی سرمایه روان‌شناختی، گرایش دانشجویان را به سمت جهت‌گیری هدف تبحری و رشد شایستگی و مهارت در تکالیف درسی افزایش می‌دهد. این یافته در راستای نظر (Luthans et al, 2007) است که بیان می‌کند افرادی که سطوح بالایی از سرمایه روان‌شناختی را دارا هستند، ممکن است به دلیل تعداد و سطح سازه‌های روان‌شناختی‌ای که در شناخت، انگیزه و در نهایت رفتار آنها متجلی می‌شود، نسبت به افرادی که تنها امیدواری یا خوش‌بینی یا تاب‌آوری و یا خودکارآمدی را در یک موقعیت معین نشان می‌دهند، عملکرد بهتری داشته باشند.

یادگیرندگان با هدف عملکرد گرا تمایل به داشتن عملکرد بهتر از دیگران و به منظور نشان دادن شایستگی خود، نسبت به دیگران، تلاش می‌کنند. بنابراین، این افراد برای رسیدن به تشویق‌های بیرونی و امتیازات اجتماعی و حفظ موقعیت و شایستگی خود در بین دوستان و گروه همسالان می‌کوشند و در نتیجه عملکرد بالایی از خود نشان می‌دهند، هر چند که ممکن است به فهم عمیق مطالب یادگیری دست پیدا نکنند. پیرامون رابطه منفی جهت‌گیری هدف عملکرد گریز و عملکرد تحصیلی می‌توان گفت از آن جایی که تمرکز یادگیرندگان عملکرد گریز بر اجتناب از قضاوت‌های منفی از سوی دیگران است، فعالیت و تلاش در جهت پیشرفت را تهدیدی برای خود می‌دانند. بنابراین، همه سعی این افراد این است که از موقعیت‌ها کناره‌گیری کنند و این امر موجب به وجود آمدن احساس بی‌کفایتی در آنها می‌شود (Eliot, 2005). در نتیجه، همان گونه که (Kaplan et al 2002) بیان کردند این نوع جهت‌گیری هدف با انگیزش درونی کمتر، رفتارهای اجتنابی و تلاش کمتر و عملکرد تحصیلی پایین ارتباط دارد.

به طور کلی یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) به صورت جداگانه و به صورت ترکیبی، در قالب یک متغیر سطح بالاتر، بر انگیزش و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان تأثیر می‌گذارند. همان گونه که نتایج نشان داد با افزایش سرمایه روان‌شناختی دانشجویان می‌توان آنها را به سمت جهت‌گیری هدف تبحرگرا و کسب شایستگی و تسلط در تکالیف یادگیری و موفقیت تحصیلی سوق داد. لذا فراهم نمودن بستر و محیط‌های آموزشی دلگرم کننده و حمایتی که روحیه مثبت‌نگری دانشجویان را افزایش دهد، می‌تواند پیامدهای مثبتی برای دانشگاه و دانشجویان به همراه داشته باشد. از جمله این‌که در زمینه تحصیلی باعث افزایش انگیزش درونی، مشارکت فعال در امور تحصیلی، پایداری در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و فهم مطالب علمی و در نهایت پیشرفت تحصیلی خواهد شد. ذکر این نکته ضروری است که سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن قابلیت رشد پذیری دارند و رهنمودهای روشن و راهبردهای متعدد و موفق در ادبیات روان‌شناسی

روان‌شناختی) با عملکرد تحصیلی هم‌خوانی دارد. بر اساس نتایج این پژوهش‌ها، خودکارآمدی یا اطمینان فرد به توانایی‌های خود برای انجام موفقیت آمیز تکالیف یادگیری، به صورت مستقیم یا به واسطه متغیرهای دیگر مانند، راهبردهای عمیق یادگیری، فراشناخت، تلاش، پایداری و غیره از مؤلفه‌های اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی به شمار می‌ود. به علاوه، همان گونه که نتایج نشان داد هر کدام از مؤلفه‌های امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی بخشی از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کند. بنابراین، هنگامی که این ۴ مؤلفه تحت عنوان متغیر سطح بالاتر سرمایه روان‌شناختی با یکدیگر ترکیب می‌شوند، همان گونه که (Luthans et al 2007) بیان می‌کنند، توان پیش‌بینی کنندگی آنها افزایش می‌یابد. به عبارت دیگر، سرمایه روان‌شناختی کلی فراتر از هر کدام از عوامل تشکیل دهنده آن قادر به تبیین عملکرد تحصیلی دانشجویان است.

از دیگر یافته‌های به دست آمده در این پژوهش، رابطه هدف‌های پیشرفت با عملکرد تحصیلی بود. بر اساس نتایج به دست آمده، هدف‌های تبحرگرا و عملکردگرا با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنادار دارند، در حالی که هدف عملکردگریز با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد. این یافته با نتایج مطالعه (Eliot & McGregor, 2001) و (Kaplan et al, 2002) هم‌خوانی دارد. پیرامون رابطه مثبت جهت‌گیری هدف تبحرگرای با عملکرد تحصیلی می‌توان گفت از آن جایی که این نوع هدف‌گرای با تلاش برای بهبود یا ارتقای شایستگی، دانش، مهارت‌ها و یادگیری مشخص می‌شود، بنابراین یادگیری مفهومی مواد درسی و پیشرفت تحصیلی حاصل چنین هدف‌گرای است. در این رابطه، الیوت (Eliot, 2005) معتقد است افراد تبحرگرا انگیزه درونی قوی برای یادگیری دارند و در پی یادگیری واقعی و لذت بردن از آن هستند. این انگیزه درونی همواره آنها را ترغیب می‌کند تا برای افزایش فهم، توانایی و شایستگی خود تلاش کنند. بنابراین، ایجاد زمینه به منظور گرایش دانشجویان به این نوع جهت‌گیری هدف بسیار با اهمیت است. همچنین، بر اساس نتایج به دست آمده، جهت‌گیری هدف عملکردگرای با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنادار دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که

Bandura, A. (1997). "Self-efficacy: The exercise of control". New York, NY: Freeman Press.

Bean, J., & Eaton, S. B. (2001). "The psychology underlying successful retention practices". *Journal of College Student Retention*, 1, 73-89.

Boostani, Fatemeh, (2011), The relationship of self-efficacy and achievement goals with metacognition and the comparison of the last variable-factors in female high school students in mamasani. M.A.Thesis in Educational Psychology in Shahid Chamran University .

Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). "Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment". *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 55-64.

Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C., and Wood, A. (2010). "Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement". *Journal of Research in Personality*, 44, 550-553.

Deyreh, Ezat, & Banijamali, Shokoosadat, (2009). Investigating the contribution of motivational factors on the use of cognitive and metacognitive strategies in the learning process, *Quarterly Journal of Psychological studies*, Volume 7.Number3, PP47-62[Persian.]

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). "A social-cognitive approach to motivation and personality". *Psychological Review*, 95, 256-273.

Ebrahimi, Nasrin, Sabaghian, Zahra, & Abolghasemi, Mahmoud. (2011). Investigating relationship of hope and academic success of college students, *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 17(2), 1-16[Persian.]

Elliot, A. J. (2005). "A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*". New York: Guilford.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). "Approach and avoidance achievement goals and

مثبت‌نگر، برای افزایش امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری، خودکارآمدی و سرمایه روان‌شناختی کلی وجود دارد. به طور کلی، بر اساس نتایج حاصل از این مطالعه می‌توان گفت که برنامه‌ریزی به منظور افزایش سرمایه روان‌شناختی دانشجویان می‌تواند منجر به الف) افزایش تعهد و تلاش لازم دانشجویان در جهت مشغولیت در تکالیف یادگیری چالش‌انگیز و کسب موفقیت تحصیلی (خودکارآمدی)؛ ب) شکل‌گیری اسنادهای مثبت در زمینه موفقیت و شکست‌های حال و آینده؛ ج) پایداری در راه هدف‌های تحصیلی و در صورت لزوم تغییر مسیر رسیدن به این اهداف برای دستیابی به موفقیت تحصیلی (امیدواری) و پایداری به هنگام مواجهه با موانع و مشکلات در طول دوران تحصیلی در دستیابی به موفقیت (تاب‌آوری یا انعطاف‌پذیری) شود. علاوه بر آن، با توجه به رابطه هدف‌تبر گرایبی با عملکرد تحصیلی، چنان‌چه در محیط‌های آموزشی بر تسلط بر مفاهیم و رشد مهارت‌ها تأکید شود، دانشجویان با انتخاب جهت‌گیری هدف‌تبر گرا، در جهت کسب تبر و تسلط در دروس خود تلاش بیشتری نموده، به سمت موفقیت گام برخواهند داشت. پیشنهاد می‌شود تا پژوهش‌های آینده به مطالعه در زمینه شناسایی سایر متغیرهای شناختی، انگیزشی و رفتاری مرتبط با سرمایه روان‌شناختی و نیز انجام مداخلات آزمایشی به منظور اثرات ارتقای سرمایه روان‌شناختی دانشجویان بر انگیزش، تلاش، عملکرد تحصیلی و دیگر بازده‌های مثبت تحصیلی آنها بپردازند. لازم به ذکر است از آن جایی که پژوهش حاضر بر روی دانشجویان دانشگاه‌های آزاد اسلامی اهواز و مسجد سلیمان انجام گرفته است، در تعمیم نتایج آن به گروه‌های دیگر باید جانب احتیاط را رعایت نمود.

منابع

Ames, C. (1992). Classrooms: "Goals, structures and student motivation". *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.

Andrew, J., Elliot, A., Holly, A., & McGregor, M. C. (2001). "A 2 × 2 achievement goal framework". *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 501-519.

- Luthans, F., Youssef, C., & Avolio, B. (2007). "Psychological capital: Developing the human competitive edge". Oxford, England: Oxford University Press.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). "Positive Psychological capital: Beyond human and social capital". *Business Horizons*, 47, 45-50.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). "Manual for Adaptive Learning Scales (PALS)". Ann Arbor, MI: University of Michigan. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Nelson, J. (2010). Building a conceptual model of academic effort for traditional first-year college students. A dissertation submitted to the School of Behavioral and Applied Sciences in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Higher Education at the Azusa Pacific University.
- Norman, S. M., Avey, J. B., Nimmicht, J. L. & Pigeon, N. G. (2010). "The interactive effects of psychological capital and organizational identity on employee organizational citizenship and deviance behavior". *Journal of leadership and organizational studies*. 17 (4) 380-391.
- Nonis, S. A., & Wright, D. (2004). "Moderating effects of achievement striving and situational optimism on the relationship between ability and performance outcomes of college students". *Research in Higher Education*, 44, 327-346.
- Peterson, S. J., Gerhardt, M. W., & Rode, J. C. (2006). "Hope, learning goals, and task performance". *Personality and Individual Differences*, 40, 1099-1109.
- Pritchard, M. D., & Wilson, G.S. (2003). "Using emotional and social factors to intrinsic motivation: A mediational analysis". *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). "A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). "A 2 × 2 achievement goal framework". *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). "On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application". *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.
- Hooman, Haidar Ali. (2008). *Structural Equation Modeling with LISREL Application*, (2nd Edn). Tehran: SAMT, [Persian].
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and world through mindfulness*. New York: Hyperion.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). "Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*," (pp. 21-53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Khezriazar, H., Lavasani, M. G., Malahmadi, E. & Amani, J. (2010). "The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning approaches and mathematics achievement". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 942-947.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). "Determining sample size for research activities". *Educational & Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). "The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome". *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.

Seligman, M.E.P. (1998). "Learned optimism: How to change your mind and your life", (2nd Edn). New York: Pocket Books.

Sheikholeslami, Razieh & Ahmadi, Sareh, (2011), Prediction of academic coping strategies by to self-efficacy beliefs and goal orientation in Shiraz university students. *Research in Curriculum Planning*, Volume 8.Number 4, PP15-24[Persin.]

Snyder, C. R., Harris, C, Anderson, J. R., Holleran, S. A., & Irving, L. M. (1991). "The

will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope". *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.

Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H., & Wiklund,

C. (2002). "Hope and academic success in college". *Journal of Educational Psychology*, 94, 820-826.

Usher, E.L., & Pajares, F. (2008). "Self-efficacy for self-regulated learning". *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463.

Vrugt, A., Oort, F.J., & Zeeberg, C. (2002). "Goal orientations, perceived self-efficacy and study results amongst beginners and advanced students". *British Journal of Educational Psychology*, 72, 385-397.

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). "Development and psychometric

evaluation of the Resilience Scale". *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.

Zimmerman, B. J. (2000). "Self-efficacy: An essential motive to learn". *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

predict student success". *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-28.

Robbins, S. B., Allen, J., Casillas, A., Peterson, C. H., & Le, H. (2006). "Unraveling The differential effects of motivational and skills, social, and self-management measures from traditional predictors of college outcomes". *Journal of Educational Psychology*, 98, 598-616.

Ruthing, J. C., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Chipperfield, J. G. (2007). "Academic

optimistic bias: Implications for college student performance and well-being". *Social Psychology of Education*, 10, 115-137.

Ryff, C. D., & Singer, B. (2003). "Flourishing under fire: Resiliency as a prototype

of challenged thriving". In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 428-445). Washington, DC: American Psychological Association.

Sakiz, G. (2011). "Mastery and performance approach goal orientations in

relation to academic self-efficacy beliefs and academic help seeking behaviors of college students in Turkey". *Educational Research*, 2(1), 771-778.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). "Optimism, coping, and health: Assessment

and implications of generalized outcome expectancies". *Health Psychology*, 4, 219- 247.

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (2001). "Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test," *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.

Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). "Positive psychology: An

Introduction". *American Psychologist*, 55, 5-14.