



10.30495/jinev.2020.1899279,2183

«مقاله پژوهشی»

**نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی در رابطه عزت نفس با شادکامی^۱**احسان کشت‌ورزکندازی^{۲*}، مجید برزگر^۳، محمدجعفر شکوهی^۴

(دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۲۰ - پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۰۷/۰۱)

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی در رابطه عزت نفس با شادکامی در قالب یک مدل علی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان فارس بود (۴۸۰۳ نفر) که در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۸-۹۷ مشغول به تحصیل بودند و از بین آن‌ها تعداد ۳۵۸ دانشجو به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای انتخاب شدند و چهار مقیاس معتبر شامل: مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت، مقیاس خودکارآمدی شرر، مقیاس خودتنظیمی تحصیلی ماگنو و مقیاس شادکامی آکسفورد، جهت سنجش متغیرهای مدل مورد استفاده قرار گرفت. روایی و پایایی همه ابزارهای مورد استفاده در پژوهش توسط پژوهشگر، بررسی و تایید گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش با روش تحلیل مسیر از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که مدل با داده‌های این پژوهش، برازش مناسبی دارد و عزت نفس ($P < 0/03$)، خودکارآمدی ($P < 0/01$) و خودتنظیمی تحصیلی ($P < 0/001$) به صورت مستقیم شادکامی را پیش‌بینی نمودند؛ همچنین عزت نفس با واسطه‌ی خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی، شادکامی را به صورت غیرمستقیم و قوی‌تر از مسیر مستقیم، پیش‌بینی نمود ($P = 0/03$). در این میان مسیر مستقیم عزت نفس به خودکارآمدی ($P < 0/001$) و عزت نفس به خودتنظیمی تحصیلی ($P < 0/001$) نیز معنادار بود. این نتایج نشان‌دهنده آن است که نه تنها عزت نفس پیش‌بینی‌کننده شادکامی است، بلکه می‌تواند از طریق خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی به میزان بیشتری شادکامی را پیش‌بینی نماید؛ بنابراین رابطه عزت نفس به واسطه‌گری خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی با شادکامی معنادار است.

واژگان کلیدی: خودتنظیمی تحصیلی، خودکارآمدی، شادکامی، عزت نفس

۱- این مقاله مستخرج از یک طرح پژوهشی می‌باشد.

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد گروه روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

* نویسنده مسئول: Keshavarzhesan@miau.ac.ir

۳- استادیار گروه روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

۴- دانشجوی دکتری گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران



Intermediary Role of Self-Efficacy and Academic Self-Regulation in the Relationship between Self-Esteem and Happiness

Ehsan Keshtvarz kondazi^{1*}, Majid Barzegar², Mohammadjafar Shokouhi³

(Receipt: 2020.05.09 - Acceptance: 2020.09.22)

1- Master student of Psychology Department, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

* - Corresponding author: Keshtvarzehsan@miau.ac.ir

2- Assistant Professor, Department of psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

3- Ph. D. Student, Department of Educational Sciences, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

Abstract

The aim of this study was to investigate the mediating role of self-efficacy and academic self-regulation in the relationship between self-esteem and happiness. The statistical population of the study included undergraduate students of Fars Farhangian University (4803 students) who were studying in the first semester of the 98-97 academic year. Among them, 358 students were selected by one-stage cluster sampling. Subsequently, they completed four valid scales including Oxford Happiness Questionnaire, Sherer General Self-Efficacy Scale, the Cooper Smith Self-Esteem Scale, and the Magno Educational Self-Regulation Scale to assess the variables. The validity and reliability of all the scales were confirmed. Also, Path Analysis with SEQ was run as the statistical technique for analyzing the data. The results show that the proposed model's fitness to observations was desirable. Additionally, happiness was predicted directly by self-esteem ($P < 0.03$), self-efficacy ($P < 0.01$) and academic self-regulation ($P < 0.001$). Moreover, self-efficacy and academic self-regulation had a stronger significant mediating role between self-esteem and happiness ($P = 0.03$). The direct path of self-esteem to self-efficacy ($P < 0.001$) and self-esteem to academic self-regulation ($P < 0.001$) were also significant. It means that not only does self-esteem predict happiness, but also it can be predicted strongly by self-efficacy and academic self-regulation. Thus the relationship between self-esteem and happiness with the mediating role of self-efficacy and academic self-regulation is meaningful.

Keywords: academic self-regulation, self-efficacy, happiness, self-esteem

مقدمه

نشاط و شادمانی، یکی از مهم‌ترین نیازهای روانی بشر است که به دلیل تأثیرات عمده آن بر شکل‌گیری شخصیت آدمی و مجموعه زندگی انسان، همواره ذهن انسان را به خود مشغول کرده است. شادکامی، یکی از مفاهیم اساسی در روان‌شناسی مثبت‌نگر (موقر و اکبری امرغان، ۱۳۹۹) و یک احساس عاطفی است که توسط افراد تجربه می‌شود (دلاور و شکوهی امیرآبادی، ۱۳۹۹). شادی، صرف‌نظر از چگونگی به دست آوردن آن، سلامتی جسمانی را بهبود می‌بخشد. افراد شاد احساس امنیت بیشتری می‌کنند، آسان‌تر تصمیم می‌گیرند، دارای روحیه مشارکتی بیشتری‌اند و نسبت به کسانی که با آنان زندگی می‌کنند، احساس رضایت بیشتری می‌کنند (رشیدی کوچی، نحفی و محمدی‌فر، ۱۳۹۵)؛ بنابراین شادکامی نه تنها هدفی ارزشمند است، بلکه بر دیگر جنبه‌های مهم زندگی نیز تأثیر می‌گذارد (داینر و ریان، ۲۰۰۹)؛ بر این اساس، جامعه‌ای می‌تواند به سوی اهداف متعالی و ایده‌آل خود گام بردارد که شادی و شادکامی تجربه همیشگی اعضای آن جامعه باشد؛ چرا که شادی در بهبود و افزایش سلامت جسمانی و روانی نقش موثری دارد. لایبومیرسکی، شلدون و شید^۲ (۲۰۰۵) معتقدند، افراد شاد دارای الگویی هستند که در تفسیر اتفاقات تسهیل‌کننده هیجان‌ات مثبت است، معنابخش به زندگی و مولد حس ارزشمندی در آن‌ها است. افراد شاد از نظر ساختار فکری، قضاوت و انگیزش با افراد ناشاد تفاوت دارند و از بازدهی فردی و خانوادگی، شغلی، تحصیلی و اجتماعی بالاتری برخوردارند (یعقوبی و برادران، ۱۳۹۰). به طور کلی افراد با حالت خوشی و ناخوشی، به زندگی خود رنگ می‌دهند. فردی که از شادکامی بیشتری برخوردار است، آرامش و احساس امنیت بیشتر، تصمیم‌گیری راحت‌تر، میزان کار مطلوب و مشارکت بیشتر، زندگی سالم و پرنرژی و در نهایت زندگی رضایت‌مندانده‌ای دارد (پریسمن و کوهن^۳، ۲۰۰۵)؛ به همین دلیل، امروزه مطالعات مربوط به شادکامی و عوامل مرتبط با آن از مهم‌ترین اولویت‌های روان‌شناسی مثبت است. تعاریف متعددی درباره شادی توسط نظریه‌پردازان ارائه شده است که در همه آن‌ها به نوعی تجربه کردن احساسات مثبت به چشم می‌خورد. شادی، یعنی فزونی هیجان‌ات مثبت، رضایت بالا از زندگی و تقلیل احساسات منفی (لایبومیرسکی، کینگ و دینر^۴، ۲۰۰۵)؛ به عبارت دیگر، شادکامی دارای سه جزء اصلی: هیجان مثبت، رضایت از زندگی، فقدان هیجان منفی از قبیل افسردگی و اضطراب است (آرجیل و لو^۵، ۱۹۸۹)؛ به نقل از دلاور و همکاران، ۱۳۹۹). شادکامی ارزیابی شناختی و عاطفی یک فرد از زندگی خویش تعریف می‌شود که سه متغیر رضایت عمومی از زندگی، وجود عواطف مثبت و نبود عواطف منفی

1- Diener & Ryan

2- Lyubomirsky, Sheldon & Schkade

3- Pressman & Cohen

4- Lyubomirsky, King & Diener

5- Argyle & Lu

را در بر می‌گیرد (گرایگوردوبیل^۱، ۲۰۱۵) و تحت تأثیر صفات روانشناختی و محیط زندگی فرد قرار می‌گیرد (لیم، یو و ها^۲، ۲۰۱۵). مایرز و دینر^۳ (۱۹۹۵) نیز بر این باورند که شادکامی دارای مؤلفه‌های عاطفی، اجتماعی و شناختی است. مؤلفه عاطفی، باعث می‌شود که فرد همواره از نظر خلقی، شاد و خوشحال باشد؛ مؤلفه اجتماعی، باعث گسترش روابط اجتماعی با دیگران و افزایش حمایت اجتماعی می‌شود؛ مؤلفه شناختی، موجب می‌گردد فرد نوعی تفکر و پردازش اطلاعات ویژه خود داشته باشد. روابط مثبت با دیگران، هدفمند بودن زندگی، رشد شخصی، دوست داشتن دیگران و طبیعت نیز از اجزای شادکامی به حساب می‌آید (کار^۴، ۲۰۰۴). شلدون و لیومیرسکی (۲۰۰۴؛ نقل از جوکار، ۱۳۸۵) سه مؤلفه کلیدی را در شادکامی موثر می‌دانند که عبارتند از: نقطه تثبیت، شرایط و فعالیت‌های عمدی. نقطه تثبیت به ویژگی‌های ژنتیکی و شخصیتی فرد اشاره دارد. شرایط، دربردارنده متغیرهای جمعیت‌شناختی مانند سن، وضعیت تاهل، وضعیت استقلال و درآمد، تسهیلات و خانواده و مذهب است و فعالیت‌های عمدی، به فرایندهای تلاش‌مدار و هدفمند زندگی فرد اشاره دارد و در برگیرنده جنبه‌های شناختی^۵ (مانند داشتن نگرش‌های مثبت و کمال‌گرا)، رفتاری (مانند ابراز علاقه به دیگران یا ورزش کردن) و خواست‌های ارادی^۶ (مانند تعیین و دنبال کردن هدف‌های شخصی معنی‌دار) می‌باشد. شلدون، بوئم^۷ و لیومیرسکی (۲۰۱۳) اخیراً این مدل را، مدل شادی پایدار^۸ (SHM) معرفی نموده‌اند و میزان تأثیر هر کدام از مؤلفه‌ها را در تبیین شادکامی به ترتیب ۵۰ درصد، ۱۰ درصد و ۴۰ درصد گزارش نموده‌اند.

بر مبنای مدل شلدون و لیومیرسکی (۲۰۰۴) و متناسب با یافته‌های پژوهشی (بای و نیازی^۹، ۲۰۱۴؛ آراند، اکسترمررا و گلند^{۱۰}، ۲۰۱۳؛ پلاتسیدو^{۱۱}، ۲۰۱۳؛ فورنهم^{۱۲}، ۲۰۰۷) عزت نفس به عنوان یکی از ویژگی‌های شخصیتی، می‌تواند بر شادکامی موثر باشد. عزت نفس به احساس فرد نسبت به ارزشمندی و تأیید او نسبت به خودش مربوط است (سوزان^{۱۳}، ۲۰۰۷). عزت نفس احساس ارزش، درجه تصویب، تأکید، پذیرش و ارزشمندی است که شخص نسبت به خویشتن دارد (ون ووگت و هووارد^{۱۴}، ۱۹۹۷). عزت نفس به منزله بیان تأیید یا عدم تأیید فرد نسبت به خویشتن است (کشاورز افشار، هدهدی و

- 1- Garaigordobil
- 2- Lim, You & Ha
- 3- Myers & Diener
- 4- Carr
- 5- Cognition
- 6- Volitional activities
- 7- Boehm
- 8- Sustainable happiness model
- 9- Bai & Niazi
- 10- Aranda, Extremera & Pineda-Galan
- 11- Platsidou
- 12- Furnham
- 13- Susan
- 14- Van Vogt & Howard

علی‌نژاد، ۱۳۹۸) و نشان می‌دهد که تا چه اندازه فرد خود را توانا، ارزنده و پراهمیت می‌داند (پاپ و مک هال^۱، ۱۹۹۸). بر اساس نظر ویلی^۲ (۱۹۶۷) عزت نفس عبارت است از عناصری مانند برداشت افراد از ویژگی‌هایشان، نگرش‌ها، ترجیحات، ایده‌ها، احساسات، توانایی‌ها، ادراکات و مفاهیم خود در ارتباط با دیگران، محیط و خود فرد (گاتامو، گیتامو و اویوگی^۳، ۲۰۱۰؛ میربلوک بزرگی، اسدی مجره، عابدینی و آوریده، ۱۳۹۸). عزت نفس زاینده زندگی اجتماعی و ارزش‌های آن است و در تمامی فعالیت‌های روزانه انسان به نوعی جلوه‌گر بوده و به این شکل از مهم‌ترین جنبه‌های شخصیت و تعیین ویژگی‌های رفتاری انسان است (لاورنس، اشفورد و دنت^۴، ۲۰۰۶). عزت نفس بالا در فرد موجب احساس اعتماد به نفس می‌شود و وی را قادر می‌سازد تا خود را با شرایط سخت تطبیق دهد (ناکس و موروس^۵، ۲۰۱۷؛ به نقل از میکائیلی و صمدی‌فرد، ۱۳۹۸). مطالعات تجربی حاکی از این است که عزت نفس یک عامل روان شناختی مهم و اثرگذار بر سلامت، شادکامی و کیفیت زندگی افراد به شمار می‌رود. با افزایش عزت نفس، احساس توانمندی و ارزشمندی در فرد به وجود می‌آید و موجب تغییرات مثبتی همچون شادکامی، افزایش تلاش برای کسب موفقیت، داشتن اعتماد به نفس بالا و بلند همت بودن می‌شود (مان، هوسمان و شالماء^۶، ۲۰۰۴). بر اساس نتایج پژوهش (مروج، ۱۳۹۵) مشاهده شد که عزت نفس و شادکامی معلمان رابطه‌ای مستقیم با هم دارند؛ یعنی معلمانی که عزت نفس بیشتری دارند، شادکامی بیشتری هم دارند. نتایج پژوهش سلیمانی نقندر و سعادت‌شامیر (۱۳۹۲)، نشان داد که افراد شادکام و دارای عزت نفس بالا، دارای مهارت‌های اجتماعی بالایی مانند مهارت‌های احساسی و ادراکی، مهارت‌های جایگزین برای پرخاشگری، مهارت‌های مربوط به مواجهه با فشار و مهارت‌های برنامه‌ریزی هستند؛ از این رو، این افراد از رشد اجتماعی بالایی نیز برخوردارند. توان، جهانی و رفیعی (۱۳۹۳) در پژوهشی ضمن بررسی ارتباط بین عزت نفس و شادکامی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اراک، نشان دادند عزت نفس بالا موجب افزایش شادکامی می‌گردد. نتایج پژوهش‌های (امانی، ۱۳۹۵؛ میرگل، عسکری و محسنی، ۱۳۹۸) نیز نشان داد که بین عزت نفس و شادکامی رابطه‌ی مثبت معناداری وجود دارد.

عامل دیگری که بر مبنای یافته‌های پژوهشی (هاناگاند و هانگال^۷، ۲۰۱۴؛ سالامی^۸، ۲۰۰۸؛ کروون و آرتیستیکو^۹، ۲۰۰۳؛ ویلاویسنشویو و برناردو^۱، ۲۰۱۶) می‌تواند پیش‌بینی‌کننده شادکامی باشد، خودکارآمدی

1- Pope & McHale

2- Wylie

3- Gatumu, Gitumu & Oyugi

4- Lawrence, Ashford & Dent

5- Knox & Muros

6- Mann, Hosman & Schaalma

7- Hunagund & Hangal

8- Salami

9- Cervone & Artistic

است که به عنوان یکی از فعالیت‌های عمدی و در سطحی شناختی ناظر بر داشتن نگرش مثبت، می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. خودکارآمدی یک ساختار انگیزشی معتبر در روان‌شناسی تربیتی (مولر و سوفرت^۲، ۲۰۱۸) که بر پایه و اساس باور به قابلی فرد برای کنارآمدن مؤثر با بسیاری از موقعیت‌های تنش‌زا است (روانی‌پور، احمدیان، یزدان‌پناه و سلطانیان^۳، ۲۰۱۵). خودکارآمدی یکی از سازه‌های مهم، در نظریه شناختی اجتماعی بندورا است و به قضاوت فرد در مورد توانایی خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار گفته می‌شود (ولفلک^۴، ۲۰۰۲؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۷؛ زیمرمن و کلری^۵، ۲۰۰۶؛ شانک^۶، ۲۰۰۸؛ لی، لی و بانگ^۷، ۲۰۱۶) سطحی عمومی‌تر خودکارآمدی به معنی اطمینان و باور فرد نسبت به توانایی‌های خود در کنترل افکار، احساس‌ها، فعالیت‌ها و نیز عملکرد او در مواقع استرس‌زاست (رگالیا و بندورا^۸، ۲۰۰۲؛ هربرت، موناگن، کاگن و استرای سند^۹، ۲۰۱۵). استقامت در انجام تکالیف، سطح عملکرد بالا متناسب با توانایی‌ها، جستجوی فعالانه موفقیت‌های جدید، انتخاب هدف‌های بالاتر، از ویژگی‌های افراد خودکارآمد است؛ میلان، کوهن، مولر و سالز^{۱۰} (۲۰۱۸) در پژوهش‌های خود نشان دادند که بطور کلی افراد خودکارآمد عواطف منفی کمتری مانند اضطراب، خشم و افسردگی تجربه کرده و از سطح شادکامی بالاتری برخوردار هستند؛ بنابراین به نظر می‌رسد افرادی که اهدافشان را مهم‌تر و احتمال موفقیت و رسیدن به آن‌ها را بیشتر می‌دانند، احساس شادکامی و خوشبختی بیشتری خواهند کرد؛ از سوی دیگر، حرکت کارآمد افراد به سمت هدف‌های خود، علت تغییرات مثبت در شادکامی و خوشبختی آنهاست و به طور کلی تلاش برای هدف‌های درونی باعث ارتقای شادکامی می‌شود (رایان و دسی^{۱۱}، ۲۰۰۱). اسماعیلی‌فر، شفیق‌آبادی و قدسی (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان سهم خودکارآمدی در پیش‌بینی شادکامی دریافتند که بین خودکارآمدی و شادکامی دانش‌آموزان دختر، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و خودکارآمدی می‌تواند شادکامی دانش‌آموزان را به طور مثبت پیش‌بینی کند. فرانسیس^{۱۲} (۱۹۹۹) نشان داد که افراد با خودکارآمدی بالا معمولاً پذیرش و درک درست‌تری از ویژگی‌های روحی و روانی

۱ Villavicencio & Bernardo

- 1- Muller & Seufert
- 2- Ravanipour, Ahmadian, Yazdanpanah & Soltanian
- 3- Wolfolk
- 4- Zimmerman & Cleary
- 5- Schunk
- 6- Lee, Lee & Bong
- 7- Regalia & Bandura
- 8- Herbert, Monaghan, Cogen & Streisand
- 9- Millam, Cohen, Mueller & Salles
- 10- Ryan & Deci
- 11- Francis

خود دارند، در برقراری ارتباط با دیگران راحت‌ترند، به آسانی عواطف منفی خود را کنترل می‌کنند و از رضایت‌مندی و بهزیستی بالاتری برخوردارند (نقل از ملک‌زاده، ۱۳۹۱).

از دیگر عوامل موثر بر شادکامی علاوه بر عزت نفس و خودکارآمدی می‌توان خودتنظیمی تحصیلی (موسوی، پیوسته‌گر و پورشهریاری، ۱۳۸۹؛ آبلارد و لیب شولتز، ۱۹۹۸؛ نقل از مطیعی، ۱۳۹۰؛ رضوان، ۱۳۸۵) را نام برد که در حیطه فعالیت‌های عمدی جای می‌گیرد و متناسب با جنبه رفتاری و خواست‌های ارادی این حیطه، می‌تواند بر شادکامی موثر باشد. زیمرمن (۲۰۱۵) معتقد است که خودتنظیمی، فرآیندی پویا و سازنده است که در آن یادگیرندگان، اهدافی را برای خود انتخاب می‌کنند و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، رفتار و انگیزش خود را متناسب با هدف موردنظرشان کنترل کنند (کشت‌ورز کندی و اوجی‌نژاد، ۱۳۹۹؛ کدیور، ۱۳۸۸). خودتنظیمی تحصیلی به منزله کوشش‌های روانی برای کنترل کردن وضعیت درونی، به منظور دستیابی به اهداف بالاتر تعریف شده است (بوهرا و سوگان، ۲۰۱۵؛ به نقل از بابازاده، حسینی‌نسب و لیوارجانی، ۱۳۹۸). زیمرمن (۲۰۱۵) خودتنظیمی را طی چهار مرحله معرفی می‌کند: مرحله ارزش‌یابی و مراقبت از خود، بدین معنا که فرد به ارزیابی از چگونگی مطالعه خود می‌پردازد؛ تعیین هدف و طراحی راهبرد، وقتی است که فرد اهدافی را برای خود بر می‌گزیند و راهبردهایی را انتخاب می‌نماید (بارس، ویجینیا و پاس، ۲۰۱۷)؛ اجرای طرح، زمانی است که راهبردهای یادگیری به اجرا در می‌آیند؛ اصلاح راهبردها، به ارزیابی بعد از انجام کار مربوط می‌شود (زیمرمن و مارتین پونز، ۱۹۹۰). تحقیقات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان موفق در خودتنظیمی تحصیلی به صورت فعال، درگیر هستند و ویژگی‌های آن‌ها عبارتست از: انگیزه ذاتی برای یادگیری، دانش بالا، استفاده از مهارت‌های فراشناختی برای نظارت بر رفتار و عملکرد خود (پانادرو، جانسون و بوتلا، ۲۰۱۷؛ کشت‌ورز کندی، صالحی و اسماعیلی، ۱۳۹۹؛ رمضان‌پور، کوروش‌نیا، مهریار و جاویدی، ۱۳۹۸)، هماهنگی انواع راهبردهای پیچیده و تعیین اهداف آموزشی (پری، نوربی، وود و رافتچک، ۲۰۰۳). پژوهش‌های متعدد نشان از آن داشته است که فراگیری که مهارت بیشتری در خودتنظیمی تحصیلی دارند، گرایش عمیقی به یادگیری دارند و تجارب یادگیری خود را فعالانه و از راه‌های بسیار متنوع هدایت می‌نمایند (جیکسوا و کالندا، ۲۰۱۵؛ دانیل، وانگ و برتلسن، ۲۰۱۶)؛ بنابراین درگیری دانش‌آموزان در تکالیف باعث تجربه

-
- 1- Ablard & Lippshults
 - 2- Buhrau & Suján
 - 3- Baars, Wijnia & Paas
 - 4- Zimmerman & Martinez-Pons
 - 5- Panadero, Jonsson & Botella
 - 6- Perry, Norby, Wood & Kraftcheck
 - 7- Jakesova & Kalenda
 - 8- Daniel, Wang & Berthelsen

مکرر غرق شدن (سیکزنتمیهایلی^۱، ۱۹۷۵) می‌شود که این حالت، خود یکی از اجزای شادکامی به حساب می‌آید (داکورت، استین و سلیگمن^۲، ۲۰۰۵)؛ از سوی دیگر، خودتنظیمی منجر به تقویت خود می‌شود. هرگاه افراد متناسب با ضوابطی که در نظر گرفته‌اند پیشرفت نمایند، این تقویت خود موجب احساس رضایت درونی فرد می‌گردد (بندورا، ۲۰۰۵). فاکس^۳ (۲۰۱۵) بیان می‌کند کسانی که خودتنظیمی کافی ندارند، به دلیل اینکه نمی‌دانند چگونه باید فعالیت‌های یادگیری خود را طراحی کنند، شکست می‌خورند و این امر باعث کاهش شادکامی در آن‌ها می‌شود. موسوی و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های خودنظم بخشی بر شادکامی دانش‌آموزان دختر دریافتند که بین دو نمره شادکامی و خودنظم بخشی در دو گروه گواه و آزمایش تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بدین صورت که کاربرد آموزش مهارت‌های خودنظم بخشی، میزان شادکامی دانش‌آموزان را افزایش داده است. (آبلارد و لیپ شولتز، ۱۹۹۸؛ نقل از مطیعی، ۱۳۹۰) طی یک مطالعه بر روی ۲۲۲ دانش‌آموز پایه هفتم به ارتباط خودتنظیمی تحصیلی و موفقیت اشاره می‌کند. این مطالعه نشان داد هرچه استفاده از راهبردهای خودتنظیمی بیشتر باشد، هدف‌های برتری‌جویانه بیشتر می‌شود و به تبع آن رضایت‌خاطر نیز بیشتر می‌گردد؛ همچنین رضوان (۱۳۸۵) نشان داد که آموزش مؤلفه‌های خودتنظیمی تحصیلی به دانشجویان مشروط، با افزایش پیشرفت تحصیلی و شادکامی همراه است.

با رویداشت به پژوهش‌های انجام شده در زمینه متغیرهای پژوهش حاضر، به نظر می‌رسد که روابط میان متغیرهای پیش‌بین شادی شامل عزت نفس، خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی، یک رابطه موازی نیست و عزت نفس در عین ارتباط مستقیم با شادکامی، پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی (سرخوش و رضایی^۴، ۲۰۱۴؛ میکولاجزک و لومینت^۵، ۲۰۰۸؛ چان^۶، ۲۰۰۷؛ شانک، ۱۹۸۹) و خودتنظیمی تحصیلی (مابکوج، ۲۰۱۰؛ مایر، سالوی و کاروسو^۷، ۲۰۰۴؛ موسوی و همکاران، ۱۳۸۹) می‌باشد. در واقع افراد دارای عزت نفس بالا مجهز به خودآگاهی از عواطف و احساسات خود هستند؛ بدین معنا که احساسات خود را در هر لحظه‌ای خاص تشخیص می‌دهند و بهترین آن‌ها را در تصمیم‌گیری‌ها دخالت داده و با ارزیابی‌های واقع بینانه از توانایی‌های خود، حس کارآمدی، اعتماد به نفس و رضایت را در خود ایجاد می‌نمایند

9- Csikszentmihalyi

۲ Duckworth, Steen & Seligman

۳- Fox

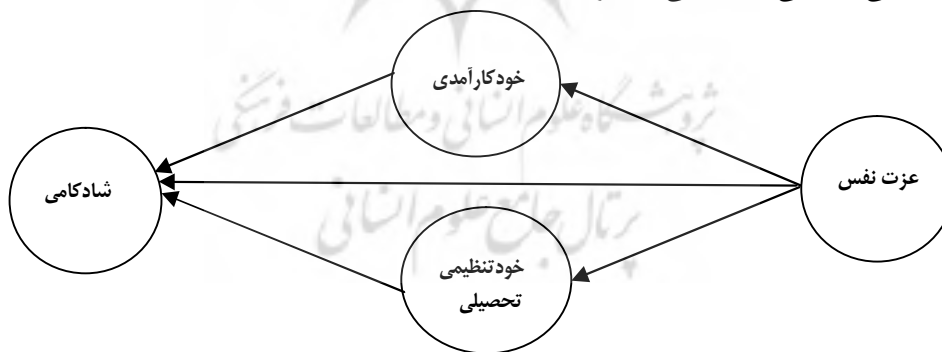
۴- Sarkhosh & Rezaee

۵- Mikolajczak & Luminet

۶- Chan

۷- Mayer, Salovey & Caruso

(مایر و همکاران، ۲۰۰۴). نتایج پژوهش نوری (۱۳۹۶) و کاویتون^۱ (۱۹۸۹) نشان داد که بین عزت نفس با خودکارآمدی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. با توجه به نتایج پژوهش می‌توان گفت که به هر میزان عزت نفس در افراد بالا برود به همان میزان خودکارآمدی نیز بالا می‌رود؛ از سوی دیگر با افزایش عزت نفس، احساس توانمندی و ارزشمندی در فرد به وجود می‌آید و موجب تغییرات مثبتی همچون شادکامی، افزایش تلاش برای کسب موفقیت، داشتن اعتماد به نفس بالا و بلند همت بودن می‌شود. این افراد با افزایش احساس مسئولیت، توانایی تمرکز و توجه بر تکلیف در حال انجام و کاهش تکانش‌گری است، می‌توانند در جهت افزایش خودتنظیمی تحصیلی قدم بردارند (مان، هوسمان و شالما، ۲۰۰۴)؛ به دیگر سخن، در این پژوهش، متغیرهای موثر بر شادکامی یعنی (عزت نفس، خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی) انتخاب شدند و مدل علیّ طراحی شد تا از طریق بررسی روابط ساختاری میان متغیرها، واریانس متغیر شادکامی تبیین گردد؛ از سوی دیگر با وجود پژوهش‌های متعدد، جای پژوهشی که بتواند به طور همزمان همه روابط را بررسی کند خالی است؛ بنابراین هدف اساسی پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی در رابطه عزت نفس با شادکامی بود. شکل ۱ مدل پیشنهادی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد. با توجه به مبانی نظری و ادبیات پژوهش، فرضیه‌های اساسی پژوهش به این شرح است: اول، بین عزت نفس و شادکامی رابطه معنادار وجود دارد. دوم، بین عزت نفس و خودکارآمدی رابطه معنادار وجود دارد. سوم، بین عزت نفس و خودتنظیمی تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. چهارم، بین خودتنظیمی تحصیلی و شادکامی رابطه معنادار وجود دارد. پنجم، بین خودکارآمدی و شادکامی رابطه معنادار وجود دارد. ششم، رابطه عزت نفس با واسطه‌گری خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی با شادکامی معنادار است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی نقش واسطه‌گری خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی در رابطه عزت نفس و شادکامی

Figure 1-

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی با استفاده از روش‌های مدل‌یابی روابط ساختاری است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان فارس بود (۴۸۰۳ نفر) که در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. به دلیل آن که پژوهش حاضر از سری مطالعات تحلیل مسیر به شمار می‌آید، جهت برآورد حجم نمونه کافی از روش تعیین حجم نمونه کلاین^۱ (۲۰۰۵) استفاده شد. طبق این روش، تعداد سؤالات در ۲/۵ الی ۵ ضرب می‌شود تا حداقل و حداکثر نمونه تعیین گردد؛ بنابراین تعداد ۴۱۰ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شد. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای تک مرحله‌ای می‌باشد. بدین صورت که از میان پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان فارس، پردیس‌های شهیدرجایی و شهیدباهنر شیراز به تصادف انتخاب شدند. آنگاه همه پرسشنامه‌ها در این دو پردیس (پردیس‌های شهیدرجایی و شهیدباهنر شیراز) توزیع و جمع گردید. نمونه حاضر متشکل از هر دو جنس دختر و پسر بود (۲۵۴ دانشجوی پسر و ۱۵۶ دانشجوی دختر). دانشجویان رشته‌های مختلف از جمله راهنمایی و مشاوره، ادبیات فارسی، آموزش ابتدایی، ریاضی، فیزیک، عربی، زبان انگلیسی و علوم تربیتی پرسشنامه‌های پژوهش را پاسخ دادند. از ۴۱۰ پرسشنامه توزیع شده تعداد ۴۰۰ پرسشنامه به دست پژوهشگران رسید که بعد از حذف پرسشنامه‌های ناقص و نیز حذف داده‌های پرت، ۳۵۸ نفر مبنای تحلیل پژوهش قرار گرفت.

ابزار سنجش

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به متغیرها از این ابزارها استفاده شد.

پرسشنامه شادکامی آکسفورد^۲ (OHI): این ابزار توسط آرچیل و لو (۱۹۹۰) طراحی شده است. این آزمون شامل ۲۹ عبارت چهارگزینه‌ای است که نمره‌گذاری گزینه‌های هر عبارت به ترتیب الف=۰، ب=۱، ج=۲، د=۳ است. بدین ترتیب بالاترین نمره‌ای که آزمودنی می‌تواند در این مقیاس کسب کند ۸۷ که بیانگر بالاترین شادکامی بوده و کم‌ترین نمره این مقیاس صفر است که مؤید ناراضی بودن آزمودنی از زندگی و افسردگی فرد است. آرچیل و لو (۱۹۹۰) پایایی پرسشنامه را به کمک ضریب آلفای کرونباخ

۱- Kline

۲- Oxford Happiness Questionnaire

۰/۹۰ و پایایی بازآزمایی آن را طی هفت هفته ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. روایی همزمان این پرسشنامه با استفاده از ارزیابی دوستان افراد در باره آنان ۰/۴۳ محاسبه شد؛ همچنین از آن‌جا که شادکامی دارای سه بخش عاطفه مثبت، رضایت و نبود عاطفه منفی دانسته شده است، همبستگی پرسشنامه آکسفورد با مقیاس عاطفه مثبت برادبرن^۱ (۱۹۶۹) ۰/۳۲، با شاخص رضایت از زندگی آرچیل ۰/۵۷ و با پرسشنامه افسردگی بک و دیگران^۲ (۱۹۶۱)، ۰/۵۲- محاسبه شد (فرانسیس، برو، لستر و فلیپچالک^۳، ۱۹۸۸). فرم اصلی این ابزار، تک مقیاس است و هیچ مقیاسی ندارد؛ اما در پژوهش علی‌پور و آگاه‌هریس (۱۳۸۶) پنج زیرمقیاس به دست آمد که در مجموع شامل ۲۹ گزاره می‌باشد. زیرمقیاس‌ها عبارتند از: رضایت از زندگی، حرمت خود، بهزیستی فاعلی، رضایت خاطر، خلق مثبت. زیرمقیاس رضایت از زندگی شامل گزاره‌های (۱، ۲، ۳، ۵، ۶، ۸، ۲۴ و ۲۶ مانند: من فوق‌العاده خوشحالم، احساس می‌کنم آینده امید و خوش‌حالی است، در مجموع از همه چیز زندگی‌ام راضی‌ام، احساس می‌کنم زندگی سرشار از دلگرمی و تشویق است و...)؛ حرمت خود شامل گزاره‌های (۴، ۱۰، ۱۱، ۱۵، ۲۰، ۲۱، ۲۳ مانند: احساس می‌کنم کلا بر تمام جنبه‌های زندگی‌ام کنترل دارم، هر نوع تصمیم‌گیری برایم آسان است، احساس می‌کنم کاملاً هشیار هستم و...)؛ بهزیستی فاعلی شامل گزاره‌های (۱۲، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۹ مانند: همواره با احساس راحتی از خواب بیدار می‌شوم، آنقدر سلامت هستم که گویی در نقطه اوج هان هستم، من با هر چیزی سرگرم می‌شوم و...)؛ رضایت خاطر شامل گزاره‌های (۷، ۹، ۱۷، ۲۳ مانند: همیشه تاثیر خوبی بر روی وقایع دارم، به دیگران علاقه بسیار زیادی دارم و...)؛ خلق مثبت شامل گزاره‌های (۲۲، ۲۷، ۲۸ مانند: همیشه با دیگران شوخی می‌کنم، همیشه خندانم و...) می‌باشد. در پژوهش حاضر، روایی پرسشنامه به روش تحلیل عامل تأییدی، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری^۴، روی ماده‌های این مقیاس انجام شد. در رابطه با رضایت از زندگی، حرمت خود، بهزیستی فاعلی، رضایت خاطر و خلق مثبت به ترتیب بیش‌ترین بار عاملی مربوط به ماده‌ی ۵ (۰/۷۳)، ۴ (۰/۶۲)، ۱۹ (۰/۶۷)، ۷ (۰/۵۲) و ۲۲ (۰/۵۲) و کم‌ترین بار عاملی برای هر کدام از زیرمقیاس‌های فوق به ترتیب مربوط به ماده ۲ (۰/۵۴)، ۲۱ (۰/۴۶)، ۱۲ (۰/۲۶)، ۲۳ (۰/۴۴) و ۲۸ (۰/۴۳) می‌باشد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور کای^۵ (۲) نسبت مجذور کای به درجه‌ی آزادی^۶ (χ^2/df) شاخص‌های (CFI)، (IFI) و (RMSEA)^۳ برای الگو، به

۱- Bradburn

۲- Beck Depression Inventory

۳- Francis, Brow, Lester & Philipchalk

۴- Analysis of Moment structure (AMOS)

۵- Chi square

۶- Cmin/df

ترتیب ۵۷۶/۵۹۵، ۱/۹۹، ۰/۸۹، ۰/۸۸ و ۰/۰۵ می‌باشد؛ بنابراین، می‌توان گفت که مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. در پژوهش حاضر، روایی محتوایی پرسشنامه توسط سه نفر از استادان صاحب‌نظر دانشگاه شیراز مورد بررسی و تایید قرار گرفت و جهت تعیین ضرایب پایایی برای خرده مقیاس‌های مختلف این پرسشنامه، از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ، برای کل پرسشنامه شادکامی ۰/۹۰ و برای خرده‌مقیاس‌های رضایت از زندگی، حرمت خود، بهزیستی فاعلی، رضایت خاطر و خلق مثبت به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۱، ۰/۵۱، ۰/۵۳ و ۰/۴۷ به دست آمده است.

پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت^۴ (SEI): پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) به منظور سنجش میزان احساس ارزشمندی دانش‌آموزان و دانشجویان در زمینه‌های اجتماعی و تحصیلی ساخته شده است. این پرسشنامه مشتمل بر پنج موضوع است که عبارت است از انجام تکالیف آموزشی، روابط اجتماعی، خانواده، خود و آینده و دارای چهار خرده‌مقیاس عزت نفس کلی، عزت نفس اجتماعی (همسالان)، عزت نفس خانوادگی (والدین)، عزت نفس تحصیلی (آموزشی) است. این پرسشنامه دارای ۵۸ سؤال دو گزینه‌ای با گزینه‌های بلی و خیر است که هر فرد متناسب با وضعیت خود یکی از گزینه‌ها را انتخاب می‌کند (مانند: بیشترین وقت خود را به خیال‌بافی می‌گذرانم، خیلی به خودم اطمینان دارم، دوست داشتم فرد دیگری بودم و...). شیوه نمره‌گذاری پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت به صورت صفر و یک است و نیز ۸ سؤال دروغ‌سنج بوده و در محاسبه نمره کل، این ۸ سؤال منظور نمی‌شود. شماره سؤالات دروغ‌سنج عبارت است از: ۲۶، ۳۲، ۳۶، ۴۱، ۴۵، ۵۰، ۵۳، ۵۸ چنانچه پاسخ‌دهنده از سؤالات بالا بیش از ۴ نمره بیاورد، بدان معنا است که اعتبار آزمون پایین بوده و آزمودنی سعی کرده خود را بهتر از آنچه هست جلوه دهد؛ اما در مورد نمره‌گذاری سایر سؤالات چنانچه آزمودنی به سؤالات ۱، ۴، ۵، ۸، ۹، ۱۴، ۱۹، ۲۰، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۳، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۲، ۴۳، ۴۶، ۴۷ با بله پاسخ دهد، یک نمره و اگر با خیر پاسخ دهد نمره صفر می‌گیرد و بقیه سؤالات به صورت معکوس است؛ یعنی پاسخ خیر آن‌ها یک نمره و پاسخ بله، صفر نمره می‌گیرد. بنابراین نمره کل آزمودنی حداقل صفر و حداکثر ۵۰ خواهد بود. حداقل نمره خرده‌مقیاس عزت نفس کلی، صفر و حداکثر ۲۶، عزت نفس اجتماعی، صفر و ۸ و عزت نفس تحصیلی، صفر و ۸، عزت نفس خانوادگی، صفر و ۸ خواهد بود. این پرسشنامه از پایایی و روایی قابل قبولی برخوردار است. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ را برای نمره کلی آزمون گزارش کرده‌اند. همچنین

۱- Comparative Fit Index

۲- Incremental Fit Index

۳- Root Mean Square Error of Approximation

1- Cooper Smith Self Esteem Inventory

جهت سنجش روایی بین نمره کل آزمون با خرده‌مقیاس روان‌آزرده‌گرایی در آزمون شخصیت آیسنک، روایی واگرایی منفی و معنادار و با خرده‌مقیاس برون‌گرایی، روایی همگرایی مثبت معنادار را نشان داده است. ادموند سون و همکاران (۲۰۰۶) نیز ضریب همسانی درونی ۰/۶۸ تا ۰/۹۰ را برای آزمون عزت نفس کوپر اسمیت گزارش کرده‌اند. کوپر اسمیت و همکاران (۱۹۹۰) ضریب بازآزمایی را بعد از پنج هفته، ۰/۸۸ و بعد از سه سال ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند. برومند (۱۳۸۰) سیاهه عزت نفس کوپراسمیت را بر روی دانش‌آموزان دوره دبیرستان و پیش‌دانشگاهی شهرستان اسلام شهر هنجاریابی کرده است. ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه شده است. برای بررسی روایی، همبستگی نمره‌های آن با نمره های حاصل از پرسشنامه آیزنگ محاسبه شده و ضریب همبستگی ۰/۸۱۴، نشان‌دهنده روایی ملاکی قابل قبول برای سیاهه کوپراسمیت است. نتایج پژوهش آقاداتاشی (۱۳۸۴)، نیز که در شهرستان ابهر انجام شده است، نشان‌دهنده اعتبار و روایی قابل قبول برای سیاهه عزت نفس کوپر اسمیت است. آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۷۹۶ محاسبه شده است. در این پژوهش نیز ضریب روایی با استفاده از آزمون آیزنگ ۰/۷۹۲ محاسبه شده است؛ همچنین برای بررسی روایی سازه، تحلیل عاملی با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی اجرا شده و نتایج نشان داده است که سیاهه از پنج مقیاس اشباع می‌باشد، که در مجموع ۲۱ درصد کل واریانس متغیرها را تبیین می‌کنند. در پژوهش حاضر، روایی محتوایی پرسشنامه توسط سه نفر از استادان صاحب‌نظر دانشگاه شیراز مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. همچنین ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ، برای کل پرسشنامه عزت نفس ۰/۸۸ و برای خرده‌مقیاس‌های عزت نفس کلی، عزت نفس خانوادگی، عزت نفس اجتماعی، عزت نفس تحصیلی به ترتیب برابر ۰/۸۴، ۰/۶۷، ۰/۷۷ و ۰/۷۵ به‌دست آمده است.

مقیاس خودتنظیمی تحصیلی ماگنو^۱ (ASRR-S): در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان از مقیاس خودتنظیمی تحصیلی ماگنو (۲۰۱۱) که بر اساس مدل زیمرمن و مارتین-پونز (۱۹۹۰) تهیه شده است، استفاده شد. این پرسشنامه در اصل دارای ۵۵ گویه بود که پاسخ‌ها بر اساس یک مقیاس چهار درجه‌ای از ۱ تا ۴ درجه‌بندی می‌شد که نمایانگر (۱) کاملاً مخالف؛ (۲) مخالف؛ (۳) موافق؛ (۴) کاملاً موافق بود. این پرسشنامه که به زبان انگلیسی تهیه شده، به منظور ایجاد سازگاری با فرهنگ ایرانی و تهیه نسخه ایرانی شده بعد از انجام مراحل، ترجمه معکوس و به صورت پایلوت بر روی ۳۰ نفر داوطلب اجرا شد. تعداد ۹ گویه به دلیل پایایی کم حذف شدند. بعد از انجام تکنیک های تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی هفت عامل شناسایی و مورد تأیید قرار گرفتند: راهبردهای مربوط

1- Magno

به حافظه (۸ گویه)، هدف‌گذاری (۸ گویه)، خودارزشیابی (۷ گویه)، درخواست کمک (۴ گویه)، ساماندهی (۵ گویه)، مسئولیت‌یادگیری (۷ گویه)، برنامه‌ریزی (۷ گویه). آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۹۹ و ضریب پایایی خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۶۹، ۰/۸۵، ۰/۷۱، ۰/۷۸، ۰/۷۷ و ۰/۷۹ به‌دست آمده است (دردی‌نژاد و صالح‌صدق‌پور، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر، روایی مقیاس با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری، روی ماده‌های این مقیاس انجام شد. در رابطه با راهبردهای حافظه، هدف‌گذاری، خودارزشیابی، درخواست کمک، ساماندهی، مسئولیت‌یادگیری و برنامه‌ریزی به ترتیب بیش‌ترین بار عاملی مربوط به ماده‌ی ۳۴ (۰/۵۸)، ۳۶ (۰/۵۳)، ۴۱ (۰/۶۰)، ۹ (۰/۶۰)، ۴۷ (۰/۶۸)، ۱۸ (۰/۷۰) و ۴۴ (۰/۵۱) می‌باشد و کم‌ترین بار عاملی برای هر کدام از زیرمقیاس‌های مذکور به ترتیب مربوط به ماده ۱۰ (۰/۳۱)، ۱۱ (۰/۴۶)، ۲ (۰/۲۵)، ۱۹ (۰/۲۷)، ۳۰ (۰/۲۵)، ۴۲ (۰/۱۵) و ۲۲ (۰/۳۰) می‌باشد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور کای (χ^۲) نسبت مجذور کای به درجه ی آزادی (χ^۲/df) شاخص‌های (CFI)، (IFI) و (RMSEA) برای الگو، به ترتیب ۲۲۶۴/۶۶۶، ۱/۷۲، ۰/۸۹، ۰/۹۰ و ۰/۰۶ می‌باشد؛ بنابراین، می‌توان گفت که مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. در پژوهش حاضر، روایی محتوایی پرسشنامه توسط سه نفر از استادان صاحب‌نظر دانشگاه شیراز مورد بررسی و تأیید قرار گرفت و جهت تعیین ضرایب پایایی برای خرده‌مقیاس‌های مختلف این مقیاس، از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ، برای کل مقیاس خودتنظیمی تحصیلی ۰/۸۹ و برای خرده‌مقیاس‌های راهبردهای مربوط به حافظه، هدف‌گذاری، خودارزشیابی، درخواست کمک، ساماندهی، مسئولیت‌یادگیری و برنامه‌ریزی به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۵۸، ۰/۷۷، ۰/۵۸، ۰/۴۵، ۰/۵۹ و ۰/۴۷ به‌دست آمده است.

مقیاس خودکارآمدی شرر^۱ (SGSES): نسخه اصلی آزمون شامل ۳۶ سوال بود که سازندگان آن بر اساس تحلیل‌های انجام شده سوالاتی را مبنای تحلیل قرار دادند که بار عاملی ۰/۴۰ را در هر یک از عوامل اجتماعی و عمومی داشتند. بر این اساس ۱۳ سوال که دارای این ویژگی نبودند، حذف شدند و آزمون به ۲۳ سوال کاهش یافت که ۱۷ ماده آن اختصاص به خودکارآمدی عمومی و ۶ ماده دیگر مربوط به تجربیات خودکارآمدی در موقعیت‌های اجتماعی است. از این تعداد، ۱۷ سوال خودکارآمدی عمومی را با میانگین ۵۷/۹۹ و انحراف استاندارد ۱۲/۸ می‌سنجد. ضریب پایایی از طریق آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس خودکارآمدی عمومی و خرده‌مقیاس خودکارآمدی اجتماعی به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۱ به‌دست آمد.

اعتبار سازه این مقیاس با روش تحلیل عاملی اکتشافی توسط وودروف و کاشمن^۱ (۱۹۹۳) مورد تایید قرار گرفته است. جهت تعیین روایی سازه، بین نمرات مقیاس خودکارآمدی و مقیاس کنترل درونی-بیرونی راتر همبستگی منفی متوسط وجود داشت. سازندگان مقیاس بدون مشخص کردن عوامل و گویه‌های آن‌ها معتقدند که این مقیاس پنج جنبه را از رفتار شامل میل به آغازگری، میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف، مقاومت در رویارویی با موانع، مقابله‌ی مسئله‌مدار و دریافت حمایت اجتماعی از خانواده و دوستان، اندازه‌گیری می‌کند (شرر و مادوکس، ۱۹۸۲؛ نقل از اصغرزاده، ۱۳۸۲؛ بهرامیان و همکاران، ۱۳۹۶). در این مقیاس برای هر سوال ۵ پاسخ، پیشنهاد شده است و طبق مقیاس درجه‌بندی لیکرت از چپ به راست افزایش می‌یابد. سوالات ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش حاضر، جهت تعیین روایی، از روش تحلیل عاملی با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس بر ۱۷ گویه‌ی پرسشنامه انجام شد. ابتدا آزمون‌های مقدماتی جهت ارزیابی مناسب بودن نمونه برای تحلیل عاملی، شامل کفایت نمونه‌گیری (KMO) و آزمون کرویت بارتلت انجام شد. این ضرایب به ترتیب ۰/۸۷ و ۱۵۵۳/۴۰۸ ($P < ۰/۰۰۰۱$) به دست آمد، که بیانگر مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی است. نتایج تحلیل عاملی، سه عامل را با ارزش ویژه بالای یک نشان داد. در پژوهش حاضر، روایی محتوایی پرسشنامه توسط سه نفر از استادان صاحب‌نظر دانشگاه شیراز مورد بررسی و تایید قرار گرفت و جهت محاسبه ضرایب پایایی برای سه خرده‌مقیاس این ابزار، از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۳ و برای پنج خرده‌مقیاس میل به آغازگری، میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف، مقاومت در رویارویی با موانع، مقابله‌ی مسئله‌دار، دریافت حمایت اجتماعی از خانواده و دوستان به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۵۰، ۰/۶۹، ۰/۷۱ و ۰/۶۸ به دست آمده است.

روش اجرا

در پژوهش حاضر از روش پرسشنامه برای گردآوری اطلاعات استفاده شد. به این منظور، در ابتدا با کسب مجوز از مسئولین دانشگاه فرهنگیان فارس به اجرای پژوهش پرداخته و از دانشجویان خواسته شد تا پرسشنامه‌های مورد نظر را تکمیل نمایند. قبل از تکمیل پرسشنامه‌ها، به‌طور مختصر در مورد اهداف و اهمیت پژوهش برای دانشجویان توضیح داده شد و همچنین اطمینان خاطر به آن‌ها داده شد که اطلاعات کسب شده محرمانه خواهند ماند. بر اساس پژوهش‌های صالح اردستانی و خرمایی (۱۳۹۹) و کشکولی، خرمایی، یوسفی و فولادچنگ (۱۳۹۷)، به منظور کنترل اثر واگذاری پرسشنامه‌ها در پاسخ

۱- Woodruff & Cashman

گویی دانشجویان، از روش چرخش متناوب در واگذاری پرسشنامه‌ها استفاده شد. از مجموعه‌ی پرسشنامه‌های ارائه شده و جمع‌آوری شده، برخی پرسشنامه‌ها به دلیل ناقص بودن کنار گذاشته شدند. در نهایت ۴۰۰ پرسشنامه کامل بودند. در جریان اجرای تحلیل مسیر، برای تعیین مدل نهایی، اطلاعات ۴۲ پرسشنامه به عنوان داده پرت^۱ حذف شد و داده‌های ۳۵۸ شرکت‌کننده مورد تحلیل نهایی قرار گرفت.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، پیش از تحلیل داده‌ها و برای اطمینان از این که داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی مدلیابی معادلات ساختاری را برآورد می‌کنند، چند مفروضه اصلی معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده، نرمال بودن و هم‌خطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفتند. در پژوهش حاضر از روش جایگزینی داده‌های گمشده با میانگین استفاده شد و جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از کجی و کشیدگی متغیرها استفاده گردید و به این ترتیب متغیرهای پژوهش همگی دارای قدرمطلق ضریب کجی کوچک‌تر از ۳ و قدرمطلق ضریب کشیدگی کوچک‌تر از ۱۰ بودند و لذا تخطی از نرمال بودن داده‌ها قابل مشاهده نبود (بایرن^۲، ۲۰۰۱). به طور کلی نتایج ارائه شده در این بخش نشان می‌دهد که تمامی مفروضه‌های اساسی تحلیل مدلیابی معادلات ساختاری برقرار است و بنابراین برای این تحلیل مانعی وجود ندارد. در پژوهش حاضر هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با استفاده از آماره تحمل و عامل تورم واریانس (VIF) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به‌دست آمده برای متغیرها بالای ۰/۱۰ هستند و نشان‌دهنده عدم وجود هم‌خطی چندگانه متغیرهاست و همچنین مقدار عامل تورم واریانس به‌دست آمده برای متغیرها کوچک‌تر از ۱۰ بودند که نشان‌دهنده عدم هم‌خطی چندگانه بین متغیرهاست. نتایج در دو بخش توصیفی و آزمون مدل گزارش می‌گردد. جدول شماره ۱ ضریب همبستگی پیرسون، میانگین و انحراف استاندارد، متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول ۱: میانگین انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای موجود در پژوهش

Table 1
Average, standard deviation and correlation coefficients of research variables

۱- Outlier

۲- Byrne

| متغیرهای پژوهش Research variables | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | Mean | SD |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----|------|-------|
| 1. رضایت از زندگی Life satisfaction | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 4.37 | 10.76 |
| 2. حیرت خود Self-respect | 0.64** | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 3.52 | 9.72 |
| 3. بهانه‌های فاسد rehabilitation | 0.54** | 0.65** | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2.38 | 7.81 |
| 4. رضایت خاطر Satisfaction | 0.49** | 0.60** | 0.57** | - | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1.78 | 6.47 |
| 5. خلق مثبت Mood-positive | 0.57** | 0.50** | 0.48** | 0.53** | - | | | | | | | | | | | | | | | | | 1.53 | 4.92 |
| 6. عزت نفس کلی Overall self-esteem | 0.29** | 0.16** | 0.32** | 0.34** | 0.35** | - | | | | | | | | | | | | | | | | 3.49 | 22.98 |
| 7. عزت نفس اجتماعی Social self-esteem | 0.05 | 0.09 | 0.10 | 0.02 | 0.14** | 0.01 | - | | | | | | | | | | | | | | | 2.71 | 25.57 |
| 8. عزت نفس خانوادگی Family self-esteem | 0.05 | 0.63** | 0.18** | 0.27** | 0.35** | 0.41** | 0.32** | - | | | | | | | | | | | | | | 3.28 | 20.84 |
| 9. عزت نفس تحصیلی Academic self-esteem | 0.43** | 0.04 | 0.61** | 0.19** | 0.17** | 0.34** | 0.41** | 0.33** | - | | | | | | | | | | | | | 4.49 | 21.94 |
| 10. آغازگری رفتار Initiation of behavior | 0.45** | 0.44** | 0.24** | 0.42** | 0.28** | 0.28** | 0.36** | 0.41** | 0.32** | - | | | | | | | | | | | | 3.38 | 20.76 |
| 11. تلاش تکمیل تکلیف Attempt to complete the task | 0.39** | 0.46** | 0.19** | 0.13* | 0.28** | 0.26** | 0.28** | 0.18** | 0.29** | 0.17** | - | | | | | | | | | | | 3.16 | 15.96 |
| 12. رهایی از موانع Resistance to obstacles | 0.57** | 0.37** | 0.46** | 0.56** | 0.17** | 0.43** | 0.31** | 0.36** | 0.37** | 0.55** | 0.45** | - | | | | | | | | | | 5.03 | 25.62 |
| 13. مقابله مستندار Problem-oriented confrontation | 0.33** | 0.56** | 0.23** | 0.36** | 0.32** | 0.15** | 0.35** | 0.21** | 0.26** | 0.30** | 0.39** | 0.34** | - | | | | | | | | | 3.26 | 21.78 |
| 14. دریافت حمایت اجتماعی Get social support | 0.09 | 0.34** | 0.57** | 0.25** | 0.39** | 0.46** | 0.17** | 0.42** | 0.30** | 0.24** | 0.28** | 0.45** | 0.37** | - | | | | | | | | 2.69 | 9.78 |
| 15. حافظه Memory | 0.49** | 0.09 | 0.30** | 0.22** | 0.10 | 0.11* | 0.09 | 0.01 | 0.14** | 0.21** | 0.31** | 0.29** | 0.28** | 0.35** | - | | | | | | | 4.10 | 29.34 |
| 16. هدف‌گزینی targeting | 0.44** | 0.50** | 0.21** | 0.40** | 0.30** | 0.07 | 0.09 | 0.08 | 0.07 | 0.08 | 0.13* | 0.24** | 0.20** | 0.31** | 0.34** | - | | | | | | 1.94 | 12.23 |
| 17. خودارزشیابی Self-assessment | 0.55** | 0.61** | 0.56** | 0.11* | 0.39** | 0.26** | 0.09 | 0.20** | 0.06** | 0.10* | 0.14** | 0.17** | 0.30** | 0.29** | 0.31** | 0.34** | - | | | | | 4.28 | 33.86 |
| 18. درخواست کمک Ask for help | 0.34** | 0.56** | 0.45** | 0.53** | 0.12* | 0.42** | 0.31** | 0.14** | 0.19** | 0.14** | 0.02 | 0.13* | 0.19** | 0.31** | 0.33** | 0.34** | 0.36** | - | | | | 2.77 | 20.99 |
| 19. سازماندهی Organize | 0.35** | 0.33** | 0.39** | 0.43** | 0.44** | 0.03 | 0.22** | 0.04 | 0.01 | 0.04 | 0.02 | 0.08 | 0.01 | 0.04 | 0.12* | 0.05 | 0.03 | 0.13* | - | | | 2.07 | 15.28 |
| 20. مسئولیت‌پذیری Learning responsibilities | 0.55** | 0.34** | 0.57** | 0.59** | 0.51** | 0.50** | 0.18** | 0.44** | 0.32** | 0.05 | 0.13* | 0.13** | 0.02 | 0.19** | 0.18** | 0.22** | 0.29** | 0.31** | 0.30** | - | | 2.32 | 15.30 |
| 21. برنامه‌ریزی planning | 0.55** | 0.56** | 0.36** | 0.48** | 0.53** | 0.50** | 0.58** | 0.14** | 0.27** | 0.21** | 0.07 | 0.15** | 0.13** | 0.02 | 0.16** | 0.17** | 0.21** | 0.21** | 0.24** | 0.25** | - | 2.11 | 15.66 |

N=358, P<0.05, معادل P<0.01, معادل

همچنین، روایی پرسشنامه‌ها توسط دو معیار روایی همگرا و واگرا که مختص مدل‌سازی معادلات ساختاری است، بررسی شد. معیار (AVE) نشان‌دهنده میانگین واریانس به اشتراک گذاشته شده بین هر سازه با شاخص‌های خود است؛ به بیان ساده‌تر، AVE میزان همبستگی یک سازه با شاخص‌های خود را نشان می‌دهد که هرچه این همبستگی بیشتر باشد، برازش نیز بیشتر است (بارکلای، هیگینز و تامپسون، ۱۹۹۵). مقدار AVE مربوط به سازه‌های مدل در جدول (۲) آمده است.

جدول ۲. نتایج میانگین واریانس استخراج شده (AVE) سازه‌های مدل

Table 2.

Results of mean extracted variance (AVE) of model structures

| متغیر Variable | عزت نفس self-esteem | شادکامی happiness | خودتنظیمی تحصیلی academic self-regulation | خودکارآمدی self-efficacy | عزت نفس کلی Overall self-esteem |
|-----------------------------|------------------------|----------------------|---|-----------------------------|------------------------------------|
| میانگین واریانس استخراج شده | 0.76 | 0.73 | 0.77 | 0.73 | 0.68 |

۱- Average Variance Extracted

۲- Barclay, Higgins & Thompson

| AVE | | | | | |
|---------------------------------------|--|---|--|--|--|
| متغیر Variable | عزت نفس اجتماعی Social self- esteem | عزت نفس خانوادگی Family self- esteem | عزت نفس تحصیلی Academic self- esteem | رضایت از زندگی Life satisfaction | حرمت خود Self-respect |
| میانگین واریانس استخراج شده AVE | 0.66 | 0.64 | 0.71 | 0.63 | 0.60 |
| متغیر Variable | بهبودی rehabilitation | رضایت خاطر Satisfaction | خلق مثبت Mood-positive | دریافت حمایت اجتماعی Get social support | آغازگری رفتار Initiation of behavior |
| میانگین واریانس استخراج شده AVE | 0.64 | 0.79 | 0.71 | 0.75 | 0.73 |
| متغیر Variable | تلاش تکمیل Attempt to complete the task | رویارویی با موانع Resistance to obstacles | مقابله‌ی مساله‌مدار Problem- oriented confrontation | حافظه Memory | هدف‌گذاری targeting |
| میانگین واریانس استخراج شده AVE | 0.76 | 0.70 | 0.74 | 0.71 | 0.69 |
| متغیر Variable | خودارزشیابی Self- assessment | درخواست کمک Ask for help | ساماندهی Organize | مسئولیت‌یادگیری Learning responsibilities | برنامه‌ریزی planning |
| میانگین واریانس استخراج شده AVE | 0.77 | 0.75 | 0.77 | 0.70 | 0.70 |

با توجه به جدول (۲) مقدار AVE تمام سازه‌ها بالاتر از ۰/۵ (فورنل و لاکر، ۱۹۸۱) است و در نتیجه روایی همگرایی مدل و مناسب بودن برازش مدل‌های اندازه‌گیری تأیید می‌شود. معیار دیگر برای ارزیابی، روایی واگرا است. روایی واگرا وقتی در سطح قابل قبول است که میزان AVE برای هر سازه بیشتر از واریانس اشتراکی آن سازه و سازه‌های دیگر (مربع مقدار ضرایب همبستگی بین سازه‌ها) در مدل باشد (فورنل و لاکر، ۱۹۸۱). نتایج روایی واگرای مدل در جدول (۳) آمده است.

جدول ۳. روایی واگرا، فورنل و لاکر

Table 3

Divergent validity, Fornell and Larcker

| متغیر variable | عزت نفس self-esteem | خودکارآمدی self-efficacy | خودتنظیمی تحصیلی academic self- regulation | شادکامی happiness |
|------------------------|------------------------|-----------------------------|--|----------------------|
| عزت نفس self-esteem | 0.748 | | | |
| خودکارآمدی | 0.506 | 0.747 | | |

| self-efficacy | | | |
|---------------|-------|-------|--|
| | 0.894 | 0.414 | 0.468 |
| | | | خودتنظیمی تحصیلی academic self-regulation |
| 0.772 | 0.542 | 0.582 | 0.515 |
| | | | شادکامی happiness |

جدول ۳ امکان مقایسه همبستگی سازه‌های پژوهش را با سؤال‌های خود و سازه‌های دیگر می‌دهد. برای نمونه در مورد ستون اول که مربوط به سازه عزت نفس است، میزان همبستگی این سازه با سؤال‌های خود در حدود ۷۴ درصد (۰/۷۴۸) است. این عدد از اعداد قرار گرفته در پایین آن ستون که میزان همبستگی میان سازه عزت نفس و سایر سازه‌ها را نشان می‌دهد، بیشتر است. این توضیح در مورد ستون‌های دیگر نیز صادق است؛ به عبارت بهتر، مقادیر موجود در روی قطر اصلی ماتریس از کلیه مقادیر موجود در ستون مربوطه بزرگتر است؛ بنابراین نتیجه گرفته می‌شود این مدل از روایی و اگرایی قابل قبولی برخوردار است.

پس از اجرای تحلیل مسیر، مدل تجربی و قابل استفاده به دست آمد. البته لازم به ذکر است که این مدل اولیه دارای برازشی حدود ۲/۴ بود؛ از این رو به کمک شاخص‌های اصلاحی^۱ پیشنهادی اقدام به دستکاری مدل شد. در این جریان، میزان برازش مدل با واقعیت بر اساس گزارش (P-Value) تا سطح ۰/۰۶ پیش رفت و به برازش ۱/۵۸ اکتفا گردید. برای تعیین کفایت برازندگی مدل پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی مانند کای اسکوئر (مربع خی)، RMSEA P.value (شاخص ریشه‌ی دوم برآورد واریانس خطای تقریب)، NFI^۲، NNFI^۳ (شاخص نرم نشده برازش)، CFI (شاخص برازش تطبیقی)، IFI (شاخص برازش افزایشی) و GFI (قاسمی، ۱۳۸۹). میزان برازش مدل را مورد بررسی و تأیید قرار داد. همان‌گونه که جدول ۴ نشان می‌دهد الگوی پیشنهادی با توجه به شاخص‌های برازندگی دارای برازش خیلی خوب است.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل

Table 4.

Model fitness indexes

| شاخص index | مجذور خی بر درجه آزادی | سطح معنی‌داری P | شاخص نیکویی برازش GFI | شاخص تطبیقی CFI | هنجار شده TLI | شاخص برازش تطبیقی IFI | شاخص برازش افزایشی خطای PCLOSE | ریشه میانگین مربعات خطای | احتمال نزدیکی برازندگی |
|---------------|---------------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|---------------------|--------------------------------|--|-----------------------------------|------------------------------|
|---------------|---------------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|---------------------|--------------------------------|--|-----------------------------------|------------------------------|

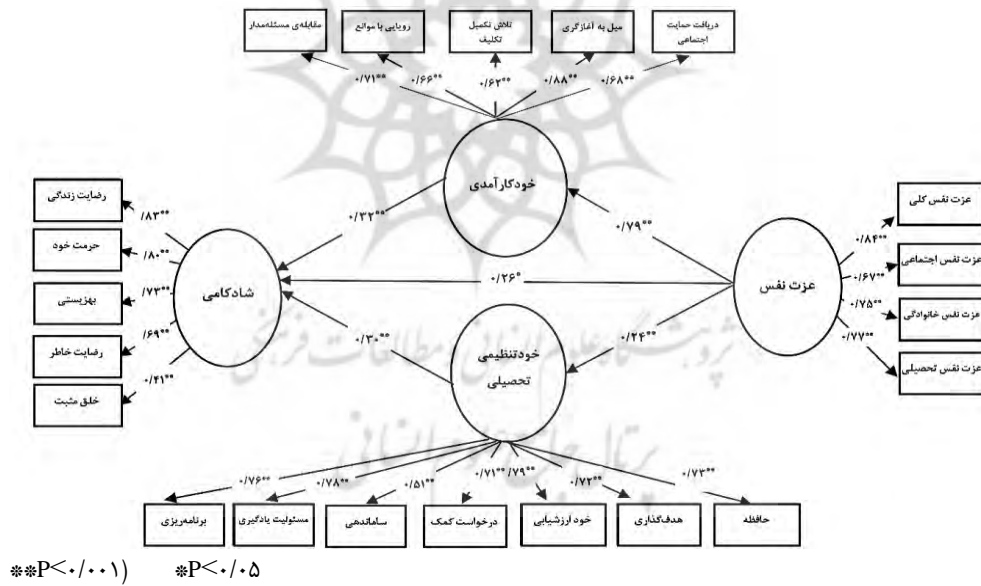
۱- Modification indices

1- Normal Fit Index

2- Non-Normal Fit Index

| برآورد RMSEA | | NFI | | | | | χ^2/df | | |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|-------------|------|---|
| 0.001 | 0.12 | 0.83 | 0.85 | 0.75 | 0.79 | 0.81 | 0.001 | 2.4 | قبل از اصلاح مدل Before modifying the model |
| 0.118 | 0.05 | 0.92 | 0.91 | 0.90 | 0.92 | 0.96 | 0.06 | 1.58 | بعد از اصلاح مدل After modifying the model |

مدل ساختاری مورد آزمون و مدل‌های اندازه‌گیری پژوهش که شامل ضرایب رگرسیون یا بارهای عاملی رابطه متغیرهای پنهان و مشاهده شده است در شکل شماره ۲ آمده است. ضرایب مسیر در این شکل، حاکی از معنادار بودن مسیرهای مستقیم مربوط به مدل‌های اندازه‌گیری است که نشانه معرف بودن همه زیرمقیاس‌های متغیرها برای متغیر مربوطه است. در جدول ۵ بارهای عاملی شاخص‌های پژوهش به همراه مقدار t آمده است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش
Figure 2.
Final model of research

جدول ۵. بارهای عاملی شاخص‌های پژوهش

Table 5.

Factor loads of research indicators

| متغیرهای مشاهده شده Observed variables | خودتنظیمی تحصیلی academic self-regulation | عزت نفس self-esteem | خودکارآمدی self-efficacy | شادکامی happiness |
|---|--|------------------------|-----------------------------|----------------------|
| راهبردهای حافظه Memory strategies | 0.73(s) | | | |
| هدف‌گذاری targeting | 0.72(12.95) | | | |
| خودارزشیابی Self-assessment | 0.79(14.27) | | | |
| درخواست کمک Ask for help | 0.71(12.95) | | | |
| ساماندهی Organize | 0.51(9.13) | | | |
| مسئولیت‌یادگیری Learning responsibilities | 0.78(13.43) | | | |
| برنامه‌ریزی planning | 0.76(12.56) | | | |
| عزت نفس کلی Overall self-esteem | | 0.84(s) | | |
| عزت نفس اجتماعی Social self-esteem | | 0.67(2.89) | | |
| عزت نفس خانوادگی Family self-esteem | | 0.75(12.21) | | |
| عزت نفس تحصیلی Academic self-esteem | | 0.77(12.23) | | |
| آغازگری رفتار Initiation of behavior | | | 0.88(12.52) | |
| تلاش برای تکمیل تکلیف Attempt to complete the task | | | 0.62(10.14) | |
| مقاومت در مقابله با موانع Resistance to obstacles | | | 0.66(s) | |
| مقابله‌ی مسئله‌مدار Problem-oriented confrontation | | | 0.71(12.52) | |
| دریافت حمایت اجتماعی Get social support | | | 0.68(10.14) | |
| رضایت از زندگی Life satisfaction | | | | 0.83(6.15) |
| حرمت خود Self-respect | | | | 0.80(6.12) |
| بهبه‌یستی فاعلی rehabilitation | | | | 0.73(6.03) |

| | |
|------------|----------------------------|
| 0.69(6.10) | رضایت خاطر Satisfaction |
| 0.51(s) | خلق مثبت Mood-positive |

با توجه به جدول فوق ملاحظه می‌شود که تمامی بارهای عاملی شاخص‌های پژوهش همگی بالاتر از $0/4$ می‌باشند. اعداد داخل پرانتز مقادیر آزمون t است. $S =$ مقیاس است که در آن، آزمون t محاسبه نشده است. معمولاً در الگوی معادلات ساختاری یکی از نشانگرها به عنوان مقیاس انتخاب می‌شود. همچنین روابط ساختاری متغیرهای موجود در مدل که شامل اثرات مستقیم متغیرهاست در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶. اثرات مستقیم متغیرهای پنهان موجود در مدل

Table 6.

Direct effects of latent variables in the model

| سطح معناداری Significance level | مقدار T statistic | خطای استاندارد Standard error | مقدار استاندارد شده Standardized value | مقدار برآورد Estimated value | روابط متغیرها در مدل Relationships of variables in the model |
|------------------------------------|----------------------|-------------------------------------|--|------------------------------------|--|
| $P < 0.03$ | 2.15 | 0.031 | 0.26 | 0.067 | عزت نفس بر شادکامی Self-esteem over happiness |
| $P < 0.001$ | 9.23 | 0.061 | 0.79 | 0.564 | عزت نفس بر خودکارآمدی Self-esteem on self-efficacy |
| $P < 0.001$ | 3.70 | 0.078 | 0.24 | 0.286 | عزت نفس بر خودتنظیمی Self-esteem on academic self-regulation |
| $P < 0.01$ | 2.49 | 0.046 | 0.32 | 0.116 | خودکارآمدی بر شادکامی Self-efficacy on happiness |
| $P < 0.001$ | 4.17 | 0.016 | 0.30 | 0.066 | خودتنظیمی تحصیلی بر شادکامی academic self-regulation on happiness |

با توجه به اطلاعات مندرج در مدل آزمون شده و جدول ۵، همه فرضیه‌های پژوهش تایید گردید. برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از دستور بوت استراپ^۱ در نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۱)

1- Bootstrapping

استفاده گردید. همان گونه که در جدول ۷ نیز گزارش شده است، مسیرهای غیرمستقیم مدل معنادار می باشند و این حاکی از معنی داری نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی در ارتباط بین عزت نفس و شادکامی است.

جدول ۷. برآورد مسیر غیرمستقیم مدل با استفاده بوت استرپ

Table 7.

Indirect route estimation of the model using bootstrap

| معناداری Significance | حد بالا high limit | حد پایین low limit | مقدار Estimate | مسیر غیرمستقیم Path indirect |
|--------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|---|
| 0.003 | 0.525 | 0.177 | 0.33 | عزت نفس به شادکامی با واسطه‌گری خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی self-esteem to happiness with Intermediary of self-efficacy and academic self- role regulation |

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی در رابطه‌ی بین عزت نفس و شادکامی بود. نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری در قالب روابط موجود در مدل در ادامه تشریح می‌گردد. از جمله یافته‌های مهم این پژوهش وجود رابطه معنادار عزت نفس با شادکامی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های مان، هوسمان و شالما (۲۰۰۴)، چان (۲۰۰۷)، بای و نیازی (۲۰۱۴)، آراند و همکاران (۲۰۱۳)، توان و همکاران (۱۳۹۳) و پلاستیدو (۲۰۱۳) همسو است. عزت نفس در شادکامی عنصری کلیدی و با اهمیت است. نظریه پردازان بر این باورند که عزت نفس منجر به افزایش شادکامی می‌شود و بالا بودن ارزشمندی فرد نسبت به خویش را به عنوان یک عامل محافظت کننده روان مطرح نموده‌اند (سالووی، بلدل، دتویلر و مایر، ۲۰۰۰). مطالعات تجربی حاکی از این است که عزت نفس یک عامل روان‌شناختی مهم و اثر گذار بر سلامت، شادکامی و کیفیت زندگی افراد به شمار می‌رود. با افزایش عزت نفس، احساس توانمندی و ارزشمندی در فرد به وجود می‌آید و موجب تغییرات مثبتی همچون شادکامی، افزایش تلاش برای کسب موفقیت، داشتن اعتماد به نفس بالا و بلند همت بودن می‌شود (مان، هوسمان و شالما، ۲۰۰۴). بر اساس نتایج پژوهش (مروج، ۱۳۹۵) مشاهده شد که عزت نفس و

شادکامی معلمان رابطه‌ای مستقیم با هم دارند؛ یعنی معلمانی که عزت نفس بیشتری دارند، شادکامی بیشتری هم دارند.

یکی از یافته‌های این پژوهش وجود ارتباط معنادار بسیارقوی بین عزت نفس و خودکارآمدی است که این یافته با نتایج پژوهش مهرداد، ادیبی و صفایی (۱۳۹۷)، مابکوج (۲۰۱۰)؛ کاویتون (۱۹۸۹)، گیست و همکاران (۱۹۹۱)؛ به نقل از تگریان (۱۳۸۷)، هالی^۱ (۱۹۸۷) و نوری (۱۳۹۶) هم‌خوانی دارد. این یافته بیانگر آن است فردی که توانایی درک احساسات خود را دارد و نیز خود را توانا، ارزنده و پراهمیت می‌داند؛ همچنین می‌تواند عواطف دیگران را درک نماید، متقابلاً حمایت‌های افراد را فراخوانده و احساس کارآمدی بیشتری می‌نماید؛ از سوی دیگر افراد دارای عزت نفس، در تمام مؤلفه‌های عزت نفس، یعنی در امنیت (احساس راحتی، وقوف در آن‌جا که از وی انتظار می‌رود، توانایی وابستگی به افراد و موقعیت‌ها و درک قواعد و محدودیت‌ها، دارا بودن احساس قوی امنیت)، خودپذیری (احساس فردگرایی، شایستگی، کفایت و تحسین از خود)، پیوندجویی (احساس تعلق داشتن و مقبولیت)، شایستگی (وقوف بر نیرومندی‌ها، توانمندی‌ها و پذیرش ضعف‌ها) و تعهد (دارا بودن هدف و انگیزه در زندگی)، قوی‌تر بوده و در نتیجه احساس کارآمدی بیشتری دارند. افرادی که عزت نفس پائینی دارند علاوه بر ضعف در پیوندجویی در خودپذیری که یکی از مؤلفه‌های عزت نفس است، ضعیف هستند که این به نوبه خود منجر به عدم اعتماد به توانمندی‌های خود شده و در موقعیت‌های مخاطره‌آمیز دچار یاس و ناامیدی شده و احتمال این که به نحو موثری عمل کنند، کاهش می‌یابد. چنین افرادی از مواجهه با مسائل چالش‌برانگیز واهمه دارند و به تبع آن عملکردشان دچار آسیب می‌شود که این امر به نوبه خود منجر به احساس ناکارآمدی بیشتر می‌شود (مادوکس^۲، ۱۹۹۵؛ به نقل از توان و همکاران، ۱۳۹۳).

یافته دیگر پژوهش، ارتباط معنادار میان عزت نفس و خودتنظیمی تحصیلی است که با یافته‌های (مابکوج، ۲۰۱۰؛ مایر و همکاران، ۲۰۰۴؛ موسوی و همکاران، ۱۳۸۹) هماهنگ است. افرادی که عزت نفس بالایی دارند به جهت شناخت دقیق عواطف و احساسات خود و خودارزیابی‌های مداوم خویش، نقاط قوت و ضعف خود را می‌شناسند و انعطاف‌پذیری بیشتری نسبت به سایر افراد در حالت‌های خلقی ناخوشایند دارند. این افراد به نوعی خودتنظیمی مجهز می‌شوند که می‌تواند شناختی و رفتاری نیز باشد. در واقع عزت نفس با خودآگاهی و درک درست از نیرومندی و توانایی‌های خود، داشتن هدف و انگیزه در زندگی و احساس تعلق داشتن و مقبولیت، شخص را وادار می‌نماید تا در زمینه تنظیم خود در مسائل تحصیلی نیز پیشرو باشد. چنین افرادی با انتخاب هدف و راهبردهای خاص یادگیری، ضمن باور به توانا و ارزنده بودن خویش، در جهت اجرایی کردن راهبردها و نیز پیشرفت و شادکامی خود تلاش می‌نمایند.

2- Holly
1- Maddux

وجود رابطه معنادار بین خودکارآمدی و شادکامی همخوان با پژوهش‌های هاناگان‌دو و هانگال (۲۰۱۴)، سالامی (۲۰۰۸) و کروون و آرتیستیکو (۲۰۰۳) است. خودکارآمدی، بر انتخاب‌های زندگی، سطح انگیزه، کیفیت عملکرد، مقاومت در برابر ناملایمات و آسیب‌پذیری به استرس و افسردگی تاثیر می‌گذارد. افراد کارآمد، علاقه باطنی و تعهد ژرف در انجام فعالیت‌ها، برای رسیدن به اهداف خود را دارند. آن‌ها تلاش هایشان را در مواجهه با شکست، تشدید و تداوم می‌بخشند و به سرعت، اثربخشی خود را بعد از شکست بازیابی می‌کنند. آن‌ها شکست را به عدم تلاش کافی یا کمبود دانش و مهارت قابل حصول، نسبت می‌دهند و با شرایط تهدیدکننده، با اطمینان کامل بر توانایی اعمال کنترل، روبه‌رو می‌شوند. چنین افرادی نسبت به استرس‌ها و آسیب‌پذیری‌ها، غم و نگرانی کمتری را تجربه می‌کنند؛ در نتیجه انسان‌های شادی هستند و شادکامی آن‌ها بیشتر از سایر افراد است.

یکی دیگر از یافته‌های مهم این پژوهش، وجود رابطه معنادار بین خودتنظیمی تحصیلی و شادکامی است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های کنتار و ساندرسون (۱۹۹۹)؛ نقل از آرگایل^۱، (۱۹۲۵)، هیلز و آرگایل^۲ (۲۰۰۱)، فاکس (۲۰۱۵) و موسوی و همکاران (۱۳۸۹) همسو است. با توجه به این‌که خودتنظیمی تحصیلی با فرایندهای روانی مهمی همچون فرایندهای شناختی و انگیزشی درگیر بوده و هرکدام از این فرایندها با وضعیت بهداشت روانی افراد مرتبط هستند (بندورا، ۲۰۰۵)؛ لذا خودتنظیمی در ایجاد شادکامی نقش دارد. وقتی افراد با استفاده از تنظیم اهداف و روش‌های برنامه‌ریزی، پیشرفت مقبولی به سوی اهداف خود پیدا می‌کنند، در اثر تجربه احساس شایستگی، به احساس لذت‌بخش و شادی دست می‌یابند (موسوی و همکاران، ۱۳۸۹). داینر در نظریه شادکامی خود یک جزء شناختی برای شادکامی قائل است که به معنای تفکر و پردازشی است که منجر به خوش‌بینی فرد می‌شود. در افراد خودتنظیم این خوش‌بینی با تعیین هدف‌های قابل حصول و برنامه‌ریزی جهت دسترسی به آن‌ها ایجاد می‌گردد؛ از سوی دیگر، متناسب با دیدگاه سلیگمن و همکاران (۲۰۰۵)، یکی از اجزای شادکامی، تجربه مکرر حالت جریان است. خودتنظیمی تحصیلی، یادگیرنده را درگیر می‌کند که به طور فعال، رفتار خود را به انجام اهداف، هدایت کند (کلری و زیمرمن، ۲۰۰۴) و در اثر درگیری در به ثمر رساندن فعالیت، حالت خوشایند (جریان) را تجربه خواهد کرد.

با توجه به نتایج تحلیل مسیر غیرمستقیم، رابطه عزت نفس با واسطه‌گری خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی با شادکامی معنادار بود. فردی که توانایی درک احساسات خود را دارد و نیز خود را توانا، ارزنده و پراهمیت می‌داند، همچنین می‌تواند عواطف دیگران را درک نماید، متقابلاً حمایت‌های افراد را فراخوانده و احساس کارآمدی بیشتری می‌نماید؛ از سوی دیگر، افراد دارای عزت‌نفس، در تمام مؤلفه‌های عزت

2- Argyle

3- Hills & Argyle

نفس، یعنی در (امنیت، خودپذیری، پیوندجویی، شایستگی و تعهد)، قوی‌تر بوده و در نتیجه احساس کارآمدی بیشتری دارند (توان و همکاران، ۱۳۹۳)؛ به تبع آن افراد کارآمد با استقامت در انجام تکالیف، عملکرد مطلوب متناسب با توانایی‌ها، جستجوی فعالانه موفقیت‌های جدید و انتخاب هدف‌های بالاتر، به سراغ فعالیت‌های چالش‌برانگیز می‌روند و موفقیت در این فعالیت‌ها، احساس شادکامی و خوشبختی مضاعفی را برای آن‌ها فراهم می‌آورد؛ از سوی دیگر، حرکت کارآمد افراد به سمت هدف‌های خود، علت تغییرات مثبت در شادکامی و خوشبختی آن‌هاست و به طور کلی تلاش برای هدف‌های درونی باعث ارتقای شادکامی می‌شود (رایان و دسی، ۲۰۰۱)؛ اما عزت‌نفس از طریق خودتنظیمی نیز شادکامی را پیش‌بینی می‌نماید. عزت‌نفس به عنوان یکی از ویژگی‌های شخصیتی، از طریق تقویت تعهد و شایستگی، می‌تواند به خودتنظیمی افراد کمک نماید (مان و همکاران، ۲۰۰۴)؛ از سوی دیگر، با افزایش عزت‌نفس، احساس توانمندی و ارزشمندی در فرد به وجود می‌آید (کشت‌ورزکننداری، ۱۳۹۷) و موجب تغییرات مثبتی همچون شادکامی، افزایش تلاش برای کسب موفقیت، داشتن اعتماد به نفس بالا و بلند همت بودن می‌شود. این افراد با افزایش احساس مسئولیت، توانایی تمرکز و توجه بر تکلیف در حال انجام و کاهش تکانش‌گری است، می‌توانند در جهت افزایش خودتنظیمی تحصیلی قدم بردارند (مان، هوسمان و شالما، ۲۰۰۴)؛ به همین ترتیب، خودتنظیمی تحصیلی نیز منجر به تقویت خود می‌شود؛ چراکه هرگاه افراد متناسب با ضوابطی که در نظر گرفته‌اند پیشرفت نمایند، این تقویت خود موجب احساس رضایت درونی فرد می‌گردد (بندورا، ۲۰۰۵)؛ به گونه‌ای که این پیشرفت را موفقیت تلقی کرده و احساس شادکامی می‌نماید.

در مجموع افرادی که مجهز به عزت‌نفس هستند، شادی بیشتری را تجربه می‌کنند؛ اما این شادی زمانی مضاعف می‌گردد که عزت‌نفس بر باورهای خودکارآمدی و مهارت خودتنظیمی آن‌ها اثر بگذارد؛ به عبارت دیگر، عزت‌نفس به تنهایی قادر به پیش‌بینی شادی می‌باشد؛ اما با تاثیر بر خودکارآمدی و نیز مهارت خودتنظیمی تحصیلی، شادی بیشتری قابل تجربه است؛ بنابراین افرادی که عزت‌نفس بالایی دارند، احساس کارآمدی و هدفمندی بیشتری نموده و پیامد چنین حسی، تجربه شادی بیشتر خواهد بود. در خصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به چند نکته اشاره نمود. نخست آن‌که، به دلیل ماهیت همبستگی پژوهش، در استنباط علی باید احتیاط نمود؛ دوم این‌که، نمونه مورد نظر دانشجویان مقطع کارشناسی بودند و در تعمیم نتایج به مقاطع پایین‌تر و بالاتر، باید این نکته مد نظر قرار گیرد؛ سوم این‌که، متغیرهای میانجی نتوانسته‌اند واسطه‌گری کامل داشته باشند و این مساله نشان از وجود متغیرهای میانجی دیگر دارد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی طرح در قالب یک طرح آزمایشی نیز مورد کنکاش قرار گیرد تا استنباط‌های علی با قوت بیشتری تأیید شوند؛ همچنین پیشنهاد می‌شود در

مقطع دبیرستان نیز این پژوهش تکرار شود تا بتوان شواهد تحولی برای تأیید مدل فراهم آورد و در نهایت پیشنهاد می‌گردد نقش متغیرهای میانجی دیگر نظیر تنظیم شناختی هیجانات به عنوان فرایند تنظیمی مکمل مورد نظر قرار گیرد.

References

منابع

- اسماعیلی فر، ندا؛ شفیع‌آبادی، عبدالله و قدسی، احقر (۱۳۹۰). سهم خودکارآمدی در پیش‌بینی شادکامی. *اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی*، ۵(۲)، ۳۵-۲۷.
- اصغرزاده، طاهره (۱۳۸۲). بررسی باورهای خودکارآمدی، مسند مهارگذاری با موفقیت تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه شهیدبهشتی.
- امانی، رزیتا (۱۳۹۵). شادکامی در دوران سالمندی: نقش عزت نفس. *مجله روان‌شناسی پیری*، ۲(۱)، ۸۰-۷۳.
- آرگایل، مایکل (۱۹۲۵). *روان‌شناسی شادی*، ترجمه مسعود گوهرانارکی، محمدطاهر نشاطدوست، حسن پالاهنگ و فاطمه بهرامی (۱۳۸۲)، اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- بابازاده، حسین؛ حسینی‌نسب، داود و لیوارجانی، شعله (۱۳۹۸). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی با توجه به جهت‌گیری هدف و ادراک از کلاس با نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی، *مجله تعلیم و تربیت*، ۳۵(۴)، ۱۳۱-۱۵۱.
- بهبودیان، جواد (۱۳۹۰). *آمار و احتمال مقدماتی*. انتشارات: دانشگاه امام رضا(ع).
- بهرامیان، سیده‌فاطمه؛ مروتی، ذکراه؛ یوسفی‌افراشته، مجید و امیری، محسن (۱۳۹۶). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی و ساختار عامل تأییدی پرسشنامه خودکارآمدی مقابله‌ای. *دوفصلنامه روان‌شناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار)*، ۱۵(۲)، ۲۱۵-۲۲۶.
- تگریان، زینب (۱۳۸۷). *بررسی رابطه بین سبک‌های شناختی یادگیری و خودکارآمدی و عزت نفس دانشجویان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه. دانشگاه علامه طباطبایی.
- توان، بهمن؛ جهانی، فرزانه و رفیعی، محمد (۱۳۹۳). ارتباط بین عزت نفس و شادکامی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اراک. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۶)، ۴۷۴-۴۸۲.
- جوکار، بهرام (۱۳۸۵). رابطه هدف‌گرایی و شادی. *فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۲(۵)، ۱۴-۵۹.
- دردی‌نژاد، قربان‌فرهاد و صالح‌صدق‌پور، بهرام (۱۳۹۲). بازساخت، پایاسازی، رواسازی و هنجاریابی مقیاس خودتنظیمی تحصیلی، طرح پژوهشی، دانشگاه تربیت دبیر شهیدرجایی.
- دلاور، علی و شکوهی امیرآبادی، لیلا (۱۳۹۹). بررسی وضعیت شادکامی و رضایت از زندگی دانشجویان

- در زمان بحران کرونا ویروس جدید (کووید-۱۹). فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، ۶ (۵۵)، ۱-۲۵.
- رشیدی کوچی، فریده؛ نجفی، محمود و محمدی‌فر، محمدعلی (۱۳۹۵). تعیین نقش سرمایه‌های روان‌شناسی مثبت و عملکرد خانواده در پیش‌بینی شادکامی دانش‌آموزان دبیرستانی. پژوهشنامه روان‌شناسی مثبت، ۲ (۳)، ۷۹-۹۵.
- رضوان، شیوا (۱۳۸۵). تأثیر تنظیم هیجان بر شادکامی و نشخوار فکری دانشجویان. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۲ (۳)، ۲۵۱-۲۵۷.
- رمضان‌پور، علیرضا؛ کوروش‌نیا، مریم؛ مهریار، امیرهوشنگ و جاویدی، حجت‌اله (۱۳۹۸). رابطه بین ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و احساس تعلق به مدرسه با تاب‌آوری تحصیلی به واسطه خودتنظیمی تحصیلی، مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۱۰ (۳۷)، ۲۲۵-۲۴۶.
- سلیمانی نقندر، فاطمه و سعادت‌ی شامیر، ابوطالب (۱۳۹۲). رابطه شادکامی و عزت نفس با رشد اجتماعی در دانش‌آموزان ابتدایی. فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی، ۸ (۳۵)، ۱-۱۹.
- صالح اردستانی، سمیرا و خرمایی، فرهاد (۱۳۹۹). رابطه بین ادراک از محیط کلاس و تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای ادراک خود، نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، ۱۳ (۴۹)، ۱۰۹-۱۲۵.
- صالح‌صدق‌پور، بهرام و عظیمی، سیدنصرت (۱۳۹۳). مدل‌یابی رابطه ساختاری خودتنظیمی تحصیلی و هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۳ (۴)، ۷۳-۹۸.
- علی‌پور، احمد و آگاه‌هریس، مژگان (۱۳۸۶). اعتبار و روایی فهرست شادکامی آکسفورد در ایرانی‌ها. فصلنامه روان‌شناسی ایرانی، ۳ (۱۲)، ۲۷۸-۲۹۸.
- قاسمی، وحید (۱۳۸۹). مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد ایموس‌گرافیک، تهران: نشر جامعه‌شناسان.
- کار، آلن (۲۰۰۴). روان‌شناسی مثبت علم شادمانی و نیروی انسانی. ترجمه حسن پاشاشریفی و جعفر نجفی‌زند (۱۳۸۵). تهران: سخن.
- کدیور، پروین (۱۳۸۸). روان‌شناسی یادگیری، تهران: سمت.
- کشاوری‌افشار، حسین؛ هددهدی، زهرا و علی‌نژاد، طاهره (۱۳۹۸). نقش عزت نفس، سبک‌های فرزندپروری و انسجام خانواده و انعطاف‌پذیری در پیش‌بینی افسردگی دانش‌آموزان دختر، مجله روان‌شناسی مدرسه، ۸ (۱)، ۱۷۲-۱۴۱.
- کشت‌ورز کنذازی، احسان (۱۳۹۷). تعلیم و تربیت آینده با توجه به اسناد بالادستی. شیراز: انتشارات تخت

جمشید.

کشت‌ورز کندازی، احسان و اوجی‌نژاد، احمدرضا (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه ذهن‌آگاهی با رفتار غیرمولد تحصیلی. *فصلنامه علمی- پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱۱(۳۹)، ۹۵-۱۲۰.

کشت‌ورز کندازی، احسان؛ صالحی، محمدرضا و اسماعیلی، بهرام (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر خودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه آموزش پژوهی*، ۶(۲۱)، ۱۷-۳۱.

کشکولی، فرامرز؛ خرمایی، فرهاد؛ یوسفی، فریده و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۷). نقش سرشت و ایمنی هیجانی در رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول شهر بوشهر، *دو ماهنامه طب جنوب دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی بوشهر*، ۲۱(۳)، ۲۶۶-۲۵۳.

مروج، محبوبه (۱۳۹۵). رابطه‌ی عزت نفس و شادکامی معلمان دوره ابتدایی، *چهارمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، موسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار*.

مطیعی، حورا (۱۳۹۰). ساخت بسته آموزشی خودتنظیمی، کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و بررسی اثربخشی ویژگی‌های روان‌سنجی آن‌ها، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی*.

ملک‌زاده، لیدا (۱۳۹۱). نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه با فرزندپروری ادراک شده با بهزیستی روان‌شناختی، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی*.

موسوی، افروز؛ پیوسته‌گر، مهرانگیز و پورشهریاری، مه‌سیما (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودنظم‌بخشی بر شادکامی دانش‌آموزان دختر اول دبیرستانی. *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۸(۴)، ۱۲۰-۱۳۳.

موقر، عاطفه و اکبری امرغان، حسین (۱۳۹۹). اثربخشی امیددرومانی به شیوه‌ی گروهی بر تاب‌آوری و شادکامی دانش‌آموزان دختر، *رویش روان‌شناسی*، ۹(۲)، ۱۲۷-۱۳۴.

مهرداد، علی؛ ادیبی، زهرا و صفایی، سروش (۱۳۹۷). پیش‌بینی خودکارآمدی از طریق عزت نفس و حمایت سازمانی ادراک‌شده (مورد مطالعه: شرکت گاز استان اصفهان). *فصلنامه مدیریت منابع انسانی در صنعت نفت*، ۹(۳۵)، ۵۹-۸۲.

میربلوک بزرگی، عباس؛ اسدی مجره، سامره؛ عابدینی، مریم و آوریده، سولماز (۱۳۹۸). ارزیابی مدل ارتباطی ذهن‌آگاهی با شادکامی به واسطه نقش خوددلسوزی، عزت نفس و تنظیم هیجان در دانشجویان، *فصلنامه روش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۴(۵۶)، ۲۷۱-۲۹۲.

- میرگل، احمد؛ عسکری، فرشته و محسنی، سحر (۱۳۹۸). نقش هوش معنوی و عزت نفس در پیش‌بینی خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه دوم، *رویش روان‌شناسی*، ۸(۱۱)، ۱۲۷-۱۳۲.
- میکائیلی، نیلوفر و صمدی‌فرد، حمیدرضا (۱۳۹۸). پیش‌بینی افکار خودکشی بر اساس شادکامی، عزت نفس و سلامت معنوی در نوجوانان دختر، *پژوهش در دین و سلامت*، ۵(۳)، ۵۹-۷۱.
- نوری، مهناز (۱۳۹۶). بررسی رابطه عزت نفس با خودکارآمدی در دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع پیش دانشگاهی شهر اسلام‌آباد غرب، *نهمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم اجتماعی*، تهران، شرکت همایش‌گران مهر اشراق.
- یعقوبی، حمید و برادران، مجید (۱۳۹۰). همبسته‌های سلامت روان: شادکامی، ورزش و هوش هیجانی. *فصلنامه پژوهش نوین روان‌شناختی*، ۸(۲۳)، ۲۲۵-۲۴۰.
- Alipour, A., & Agahharris, M. (2007). Validity and validity of the Oxford Happiness Index in Iranians. *Journal of Developmental psychology (Iranian Psychologists)*. 3(12): 278-298 [In Persian].
- Amani, R. (2016). Happiness in old age: the role of self-esteem, *Journal of Aging Psychology*, 2(1): 73-80 [In Persian].
- Aranda, D., Extremera, N., & Pineda-Galán, C. (2013). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: the mediating effect of perceived stress. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21(2): 106-13.
- Argyle, M. & Lu, L. (1990). Happiness and social skills. *Personality and Individual Differences*. 11(12): 1255-1261.
- Argyle, M. (1925). *The Psychology of Happiness*. Translated to Farsi by Massoud Goharnaraki, MohammadTaher Neshatdoust, Hasan Palahang & Fatemeh Bahrami (2003). Isfahan: Jahad Daneshgahi Publications [In Persian].
- Asgharzadeh, T. (2003). Investigating the Relationship between Self-Efficacy Beliefs, Control Position and Academic Success, *Master dissertation in Psychology*, Shahid Beheshti University [In Persian].
- Baars, M., Wijnia, L., & Paas, F. (2017). The association between motivations, affect, and self-regulated learning when solving problems. *Frontiers in Psychology*, 8(8): 1-12.
- Babazadeh, H., Hosseini Nasab, D., & Livarjani, S. (2019). Predicting Academic Achievement According to Goal Orientation and Perception of the Classroom with the Mediating Role of Academic Self-Regulation, *Journal of Education*, 35(4): 131-151 [In Persian].
- Bahramian, S., Morvati, Z., Yousefi Afrashteh, M., & Amiri, M. (2017). Evaluation of psychometric properties and confirmatory factor structure of

- coping self-efficacy questionnaire. *Clinical Psychology and Personality*. 15(2): 215-226 [In Persian].
- Bai, N., & Niazi, S. M. (2014). The relationship between emotional intelligence and happiness in collegiate champions (Case study: Jiroft University). *European Journal of Experimental Biology* 4(1): 587-590.
- Barclay, D., Higgins, C., & Thompson, R. (1995). The partial least squares (PLS) approach to causal modeling: Personal computer adoption and use as an illustration. *Technology studies* 2(2): 285-309.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, G. & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archive of General Psychiatry* 4(6): 561-571.
- Behboodiani, J. (2011). *Preliminary statistics and probability*. Publications: Imam Reza University [In Persian].
- Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological well-being*. Chicago; Aldine publishing company.
- Buhrau, D., & Sujana, M. (2015). Temporal mindsets and self-regulation: The motivation and implementation of self-regulatory behaviors. *Journal of Consumer Psychology* 25(2): 231-244.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing* 1(1): 55-86.
- Carr, A. (2004). *Positive Psychology: The science of Happiness and Human Strengths*, New York, NY: Free Press [In Persian].
- Cervone, D., & Artisticco, D. (2003). The contribution of self-efficacy beliefs to dispositional shyness: On social cognitive systems and the development of personality dispositions. *Journal of Personality* 71(6): 943-970.
- Chan, D.W. (2007). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences* 36(8): 1781-1795.
- Covington, M. (1989). *Self esteem and Failure in school*. The social Impotence of self esteem. U.C. Press, Berkeley, CA.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Daniel, G. R., Wang, C., & Berthelsen, D. (2016). Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(10): 168-177.
- DardiNejad, Gh., & Saleh Sedghpour, B. (2013). Reconstruction, Validation, Foundation, and Standardization of the Academic Self-Regulation Scale, *research project*, Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University [In Persian].

- Delavar, A., & Shokouhi Amirabadi, L. (2020). Evaluation of students' happiness and life satisfaction during the new coronavirus crisis (Covid-19). *Journal of Educational Psychology*, 16(55): 1-25 [In Persian].
- Diener, E. & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4): 391-406.
- Duckworth, A. L. Steen, T. A. & Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1): 629-651.
- Esmaili Far, N., ShafiAbadi, A., & Ghodsi., A. (2011). The contribution of self-efficacy in predicting happiness Thought and Behavior in Clinical Psychology (Thought and Behavior), *Thought & Behavior in Clinical Psychology*. 5(2): 27-35 [In Persian].
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1): 39-50.
- Fox, S. L. (2015). Cognitive Enrichment, Self-Regulation, Life Satisfaction and Aging (*Doctoral dissertation, Education: Educational Psychology*).
- Francis, L. J., Brow, L. B., Lester, D., & Philipchalk, R. (1998). Happiness as stable extraversion: A cross-cultural examination of the reliability and validity of the Oxford Happiness Inventory among students in the U. K., U. S. A. Australian, and Canada. *Personality and Individual Differences*, 24(2): 167-171.
- Furnham, A. (2007). Personality Traits, Emotional Intelligence, and Multiple happiness. *North American Journal of Psychology*, 9(3): 439-462.
- Garaigordobil, M. (2015). Predictor variables of happiness and its connection with risk and protective factors for health. *Frontiers in Psychology*, 6(1176): 1-10.
- Gatumu, H.N; Gitumu, M.W & Oyugi, E.O (2010). Orphan students' self-esteem and their relationship between socio-economic status among secondary school students in three districts of central Kenya. *Journal of sociology, psychology and anthropology in practice*, 2(1): 1-8.
- Ghasemi, V. (2010). *Structural Equation Modeling in Social Research Using Amos Graphics*. Tehran: Publication of sociologists [In Persian].
- Herbert, L. J., Monaghan, M., Cogen, F. & Streisand, R. (2015). The impact of parents' sleep quality and hypoglycemia worry on diabetes self-efficacy. *Behavioral sleep medicine*, 13(4): 308-323.
- Hills, p., & Argyle, M. (2001). Emotional stability as a major dimension of happiness. *Personality and individual differences*, 31(8): 1357-1364.
- Holly, w. (1987). *Self Esteem: Does it contribute to students academic*.
- Hunagund, D. L. & Hangal, S. J. (2014). Self-Efficacy and Happiness in Youth. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 40(1): 70-73.

- Jakesova, J., & Kalenda, J. (2015). Self-regulated learning: Critical-realistic conceptualization. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 171(5): 178-189.
- Jokar, B. (2006). Relationship between goal orientation and happiness Quarterly, *Journal of New Psychological Research, University of Tabriz*, 2(5): 14-59 [In Persian].
- Kadivar, P. (2009). *Learning psychology*. Tehran: Samat. [In Persian].
- Kashkoli, F., Khormai, F., Yousefi, F., & Fooladcheng, M. (2018). The Role of Nature and Emotional Safety in Harmful Academic Behaviors of First Secondary School Students in Bushehr, *Bimonthly Journal of Southern Medicine*, Bushehr University of Medical Sciences and Health Services, 21(3): 266-253 [In Persian].
- Keshavarz Afshar, H., Hodhodi, Z., & Alinejad, T. (2019). The Role of Self-Esteem, Parenting Styles and Family Cohesion and Flexibility in Predicting Female Students' Depression. *Quarterly Journal of School Psychology*, 8(1): 141-172 [In Persian].
- Keshtvarz kondazi, E. (2018). *Future education according to upstream documents*. Shiraz: Persepolis Publications. [In Persian].
- Keshtvarz kondazi, E., Salehi, M., & Ismaili, B. (2020). The effectiveness of teaching metacognitive strategies on student's self-concept and academic performance. *Quarterly Journal of Education Studies*, 6(21): 17-31 [In Persian].
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford press.
- Knox, E., & Muros, JJ. (2017). Association of Lifestyle Behaviours with Self-Esteem through Health-Related Quality of Life in Spanish Adolescents. *European Journal of Pediatrics*, 176(5): 621-628.
- Lawrence, J., Ashford, K., & Dent, P. (2006). Gender differences in coping strategies of undergraduate students and their impact on self-esteem and attainment. *Learn Higher Educ.* 7(3):273-81.
- Lee, W., Lee, M., & Bong, M. (2016). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 39(2): 86-99.
- Lim, S. A., You, S., & Ha, D. (2015). Parental emotional support and adolescent happiness: Mediating roles of self-esteem and emotional intelligence. *Applied Research in Quality of Life*, 10(4): 631-646.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, KM., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2): 111-131.
- Lyubomirsky, S., King, L. A., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6): 803-855.

- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction, and adaptation, and adjustment theory. *Research and application*, 3(2): 3-36.
- Malekzadeh, L. (2012). The mediating role of self-efficacy in the relationship between perceived parenting and psychological well-being. *Faculty of Education and Psychology at the University Shahid Beheshti* [In Persian].
- Mann, M; Hosman CM, Schaalma HP (2004). De Vries NK. Self-esteem in broad spectrum approach for mental health promotion. *Health Educ Res.* 19(4): 72-357.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3): 197 –215.
- Merhdad, A., Adibi, Z., & Saffaei, S. (2018). Predicting self-efficacy through self-esteem and perceived organizational support (Case study: Isfahan Gas Company). *Human Resource Management in the Oil Industry.* 9(35): 59-82 [In Persian].
- Mikaeli, N., & Samadifard, H. (2019). Predicting Suicidal Thoughts Based on Happiness, Self-Esteem and Spiritual Health in Female Adolescents, *Research in Religion and Health*, 5(3): 59-71 [In Persian].
- Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: an exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44(7): 1445-1453.
- Millam, L. A., Cohen, G., Mueller, C., & Salles, A. (2018). The relationship between self-efficacy and well-being among surgical residents. *Journal of Surgical Education*, 76(2): 321-328.
- Mirbolok Bozorgi, A., Asadi Majareh, S., Abedini, M., & Avarideh, S. (2019). Evaluating Communication Model of Mindfulness with Happiness According to the Role of Self-Compassion, Self-Esteem and Emotion Regulation in Student. *Journal of Modern Psychological Researches*, University of Tabriz, 14(56): 271-292 [In Persian].
- Mirgol, A., Askari, F., & Mohseni, S. (2019). The Role of Spiritual Intelligence and Self-Esteem in Predicting the Self-Efficacy of Secondary School Boys and Girls, *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, 8(11): 127-132 [In Persian].
- Moravej, M. (2016). The relationship between self-esteem and happiness of primary school teachers. *Fourth National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies*, Tehran - Mehr Arvand Higher Education Institute, Center for Strategies for Achieving Sustainable Development [In Persian].
- Motiei, H. (2011). Construction of self-regulatory educational package to reduce academic procrastination and study its effectiveness and psychometric properties. *Master dissertation in Educational Psychology*. Faculty of Education and Psychology at the University Shahid Beheshti [In Persian].

- Mousavi, A., Peyvastegar, M., & Pourshariyari, M. (2010). Effectiveness of Self-Regal at ion Skills Training on Happiness Case of 1st Grade High-School Girls. *Quarterly Journal of Women's Studies Sociological and Psychological*, 8(4): 120-133 [In Persian].
- Mowqar, A., & Akbari Amarghan, H. (2020). The effectiveness of group hope therapy on resilience and happiness of female students, *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, 9 (2): 127-134 [In Persian].
- Muller, N.M. & Seufert, T. (2018). Effects of self-regulation prompts in hypermedia learning on learning performance and self-efficacy. *Learning and Instruction*, 58(8): 1-11.
- Myers, D. G. & Diener, E. (1995). The science of happiness. *The psychological science*, 31(5): 1-15.
- Nouri, M. (2017). A study of the relationship between self-esteem and self-efficacy in male and female pre-university students in Islamabad West. *9th International Conference on Psychology and Social Sciences*. Tehran - Mehr Ishraq Conference [In Persian].
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22(7): 74-98.
- Perry, V. M., Norby, W. T., Wood, E., & Kraftcheck, E. R. (2003). When can a lack of structure facilitate strategic processing of information? *British Journal of Educational Psychology*, 73(1): 59-69.
- Platsidou, M. (2013). Trait emotional intelligence predicts happiness, but how? An empirical study in adolescents and young adults. *International Journal of Wellbeing*, 3(2): 197-209.
- Pope AW, McHale SM (1998). *Self esteem enhancement with children and adolescents*. New York: Pergomon Press.
- Pressman, S. D., Cohen, S. (2005). Does positive affect influence health? *Psychological Inquiry*, 131(6): 925-71.
- Ramazanpour, A., Kouroshnia, M., Mehryar, A., & Javidi, H. (2019). The Relationship between Dimensions of Family Communication Patterns and the Sense of Belonging to School with Academic Resilience through Academic Self-Regulation, *Journal of Psychological Methods and Models*, Volume 10(37): 225-246. [In Persian].
- Rashidi Kochi, F., Najafi, M., & Mohammadifar, M. (2016). Determining the role of positive psychological capital and family performance in predicting high school students' happiness. *Journal of Positive Psychology*, 2(3): 95-79. [In Persian].
- Ravanipour, M, Ahmadian, A. Yazdanpanah, A & Soltanian, A. (2015). Assessing the relationship between self-efficacy and clinical decision-making in hospital nurse. *Sci J Hamadan Nurs Midwifery Fac*, 23(4): 77-86.

- Regalia, C., & Bandura, A. (2002). Longitudinal impact of perceived selfregulatory efficacy on violent conduct. *European Psychologist*, 7(1): 63-69.
- Rezvan, Sh. (2006). The effect of emotion regulation on students' happiness and intellectual rumination. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 12(3): 251-257.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well Being Annual. *Review of Psychology*, 52(1): 141-161.
- Salami, S. O. (2008). Psychopathology and academic performance among Nigerian high school adolescents: The moderator effects of study behavior, self-efficacy and motivation. *Journal of Social Sciences*, 16(2): 155-162.
- Saleh Ardestani, S., & Khormaei, F. (2020). The Relationship between Perceptions of the Classroom Environment and Students' Abstinence: The Mediating Role of Self-Perception, *Scientific Journal of Instruction and Evaluation*, 13(49): 109-125 [In Persian].
- Saleh Sedghpour, B., & Azimi, S. (2014). Structural modeling of the relationship between self-regulation and emotional intelligence on mathematical academic achievement mediated by self-efficacy. *Quarterly Journal of School Psychology Statute*. 3(4): 73-98 [In Persian].
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiller, J. B. & Mayer, G. D. (2000). *Coping Intelligently: Emotional intelligence and the coping process*. In C. R. (Eds.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 141-164). New York: Oxford University press.
- Sarkhosh, M., & Li Rezaee. A. (2014). How Does University Teachers' Emotional Intelligence Relate to Their Self-Efficacy Beliefs? *Portal inguarum*, 21(2): 85-100.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4): 463-467.
- Seymour, S., & Norman M, B. (1982). *Questionnaire design methods*, translated by AbdulBaqi Roshani (2008), Tehran, Karapiam Publishing [In Persian].
- Shiva, R. (2006). The effect of emotion regulation on students' happiness and rumination. *Iranian Psychiatry and Clinical Psychology (Thought and Behavior)*, 12(3): 251-257 [In Persian].
- Soleimani Naqandar, F., & Saadati Shamir, A. (2013). The relationship between happiness and self-esteem and social development in elementary students. *Quarterly Journal of Educational Research*, 8(35): 1-19.
- Susan, Harter (2007). *The development of self-esteem and self-representation*, Hand book of child psychology, fift edition, vol13, John Wiley and sons INC.pp. 518-553.

- Tagrian, Z. (2008). Investigating the relationship between cognitive learning styles and students' self-efficacy and self-esteem, *Master dissertation in School counselor*. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaie University [In Persian].
- Tavan, B., Jahani, F., & Rafiei, M. (2014). The relationship between self-esteem and happiness in students of Arak University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 14(6): 474- 482.
- Van Vugt, M., & Howard, C. (1997). Being better than some but not better than average: selfenhancing comparisons in aerobics. *Br J Soc Psychol*, 37(2): 185-201.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. I. (2016). Beyond math anxiety: Positive emotions predict mathematics achievement, self-regulation and self-efficacy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3): 415-422.
- Woodruff, S. L., & Cashman, J. F. (1993). Task domain and general-efficacy: A reexamination of the Self-Efficacy Scale. *Psychological Report*, 72(2): 423-432.
- Yaghoobi, H., & Baradaran, M. (2011). Correlates of Mental Health: Happiness, Sport, Emotional Intelligence. *Journal of Modern Psychological Researches*, University of Tabriz, 8(23): 225-240 [In Persian].
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in selfregulate learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1): 51-59.
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 21(2): 541-546.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). *Adolescents' Development of Personal Agency*. The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skills. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 45-69). Greenwich: Information Age.

