

بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل (AHS): فرم دانشجویی

فرهاد خرمائی*، سامان کمري**

چکیده

هدف پژوهش حاضر ساخت مقیاس امید به تحصیل دانشجویان و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آن بود. پژوهش حاضر در زمره طرح‌های روان‌سنجی مبتنی بر همبستگی است. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز بود که از آن، تعداد ۵۶۶ نفر (۲۷۸ مرد و ۲۸۸ زن) با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و به مقیاس امید به تحصیل پاسخ دادند. جهت بررسی روایی مقیاس امید به تحصیل از تحلیل عاملی تأییدی و روایی همگرا و برای بررسی پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS وجود چهار عامل امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی دانشگاه و امید به کسب شایستگی را مورد تأیید قرار داد که همه گویه‌ها در عامل‌های مربوط به خود بارگذاری شدند. همچنین نتایج ضریب همبستگی بین خرده مقیاس‌های امید به تحصیل با متغیرهای مفهومی مشابه از قبیل امید در نظریه پکران، مشغولیت و فرسودگی تحصیلی و تحسین شواهدی دال بر روایی سازه متغیر مورد نظر را بدست داد. از طرفی دیگر نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی نشان داد که تمامی خرده مقیاس‌ها و همچنین کل مقیاس از پایایی مطلوبی برخوردار بودند. به طور کلی نتایج بیانگر آن بود که مقیاس امید به تحصیل دانشجویان از ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوبی برخوردار است و می‌توان از آن به عنوان ابزاری سودمند در مشاوره تحصیلی و فعالیت‌های پژوهشی بهره برد.

واژه‌های کلیدی: امید به تحصیل، امید به سودمندی دانشگاه، امید به کسب شایستگی، امید به کسب

فرصت‌ها، امید به کسب مهارت زندگی

* دانشیار بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (khormaei@shirazu.ac.ir)

** دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول).

(kamari.saman@yahoo.com)

مقدمه

در نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی، هیجان‌ات و باورها در فراخوانی الگوهای متمایزی از رفتارها مانند انتخاب تکالیف^۱، مشغولیت شناختی^۲، تلاش و پشتکار، اجتناب از شکست، کناره‌گیری از تلاش، انتخاب اهداف دست نیافتنی، اهمال‌کاری، راهبردهای مقابله‌ای^۳ (امیرخان و آیونگ^۴، ۲۰۰۷؛ شروورس، کرایچ و گارنفسکی^۵، ۲۰۰۷؛ مانا، ساکا، داهان، بن‌سیمون و مارگالیت^۶، ۲۰۲۰) و پرخاشگری منفعلانه (سیفرت^۷، ۲۰۰۴) ایفای نقش می‌کنند. عواطف مثبت و منفی برانگیخته شده در موقعیت‌های پیشرفت را، هیجان‌ات پیشرفت^۸ می‌نامند. هیجان پیشرفت به عنوان هیجانی که به طور مستقیم با فعالیت‌ها و اکتساب در ارتباط است تعریف می‌شود. این هیجان‌ات در انگیزش، عملکرد، تحول شخصیت، بهزیستی تحصیلی و سلامت دانش‌آموزان و دانشجویان نقش مهمی ایفا می‌کنند (آزادیان بجنوردی، بختیارپور، مکوندی و احتشام‌زاده، ۲۰۲۰؛ پکران، فرنزل، گوئنز و پری^۹، ۲۰۰۲؛ جیمز و روبی^{۱۰}، ۲۰۱۹؛ شوتز و پکران^{۱۱}، ۲۰۰۷؛ فرومن^{۱۲}، ۲۰۱۰).

در چند دهه اخیر، تحقیقات بر هیجان‌ات پیشرفت تجربه شده توسط دانش‌آموزان و دانشجویان متمرکز شده است، به این معنا که زمانی که دانش‌آموزان و دانشجویان در تکالیف علمی موفق می‌شوند یا شکست می‌خورند، یا انتظار موفقیت یا شکست را دارند، چه هیجان‌اتی را تجربه می‌کنند (گوئنز، پکران، هال و هاگ^{۱۳}، ۲۰۰۶؛ هاول و لارسن^{۱۴}، ۲۰۱۵). یکی از مهم‌ترین هیجان‌اتی که در این بین مورد بحث و بررسی قرار گرفته است هیجان امید^{۱۵} است. مطالعات طولی مختلف در زمینه امید، ارتباط معنی‌داری را بین چگونگی تفکر افراد در رابطه با آینده و موفقیت تحصیلی آنها پیدا کرده‌اند (گالاگر، مارکوس و لوپز^{۱۶}، ۲۰۱۷؛ لی و یانگ^{۱۷}، ۲۰۱۸). گالاگر و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهشی با کنترل نقش متغیرهای خودکارآمدی و مشغولیت تحصیلی نشان دادند که امید می‌تواند موفقیت و پیشرفت در دانشگاه را پیش‌بینی کند. این یافته‌ها به لزوم کمک به یادگیرندگان در ایجاد

1. assignments selection

2. cognitive engagement

3. coping strategies

4. Amirkhan & Auyeung

5. Schroevers, Kraaij, & Garnefski

6. Mana, Saka, Dahan, Ben Simon, & Margalit

7. Seifert

8. achievement emotions

9. Pekran, Frenzel, Goetz, & Perry

10. James & Roby

11. Schutze & Pekran

12. Froman

13. Goetz, Pekran, Hall, & Haag

14. Howell & Larsen

15. Hope

16. Gallagher, Marques, & Lopez

17. Lee & Jang

توانایی برای شروع و پایدار کردن حرکت به سمت اهداف در جهت دستیابی به پیشرفت تحصیلی بالاتر اشاره دارد. از طرفی دیگر با ظهور روان‌شناسی مثبت‌نگر، صاحب‌نظران و پژوهشگران توجه خود را معطوف به بررسی توانمندی‌های انسان کردند و به جای توجه محض به تجارب یا تصورات منفی افراد به بررسی سازه‌هایی چون خویشتن‌داری، تاب‌آوری، معنویت، خوش‌بینی و امید پرداختند (سلیگمن و چیکسنت‌میهای^۱، ۲۰۰۰؛ مالیک^۲، ۲۰۱۳)، که در این میان، سازه امید توجه فزاینده‌ای را به خود جلب کرده است (اسنایدر^۳، ۲۰۰۰؛ ولز^۴، ۲۰۰۵).

مفهوم امید به طور سنتی در علوم اجتماعی و به طرق مختلف از قبیل اعتماد پایه، پاسخ شرطی شده، انتظارات هدف و دلبستگی معنوی مفهوم‌سازی شده است. با وجود این جدیدترین و گسترده‌ترین نظریه امید در زمینه روان‌شناسی مثبت‌نگر وجود دارد (لی و یانگ، ۲۰۱۸؛ یوتسیدی، پآگولاتو، کریازوس و استالیکاس^۵، ۲۰۱۸). ساختارهای منسوب به امید در متون روان‌شناسی از سال ۱۹۵۰ به بعد ظاهر شدند و اهمیت امید را در تغییرات درمانی، یادگیری و بهزیستی عمومی خاطر نشان ساختند. فرد دارای امید کسی است که انرژی و انگیزه لازم را برای رسیدن به هدف‌های منطقی دارد و می‌داند که چه چیزی می‌خواهد و همچنین می‌داند که چگونه و از چه راهی می‌تواند به هدف‌های خود برسد. چنین شخصی اگر در مسیری به مانع برخورد کرد از مسیرهای دیگری اهداف خود را دنبال می‌کند (میلر و پاورز^۶، ۱۹۸۸). امید از دیدگاه‌های مختلف شناختی-انگیزشی و شناختی-هیجانی مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. از بین مدل‌های مختلف ابتدا دیدگاه شناختی-انگیزشی (نظریه اسنایدر^۷) و سپس دیدگاه شناختی-هیجانی (نظریه کنترل-ارزش پکران^۸) در رابطه با مفهوم امید و ابزارهای مرتبط با سنجش این مدل‌ها معرفی می‌شوند.

از منظر شناختی و بر اساس دیدگاه اسنایدر (۱۹۹۴) امید به عنوان فرایندی از تفکر درباره یک هدف با انگیزش برای حرکت به سوی این هدف (عامل)، و راه‌های رسیدن به این هدف (گذرگاه) معرفی شده است (راند، مارتین و شیا^۹، ۲۰۱۱). اسنایدر عقیده دارد که برای ایجاد امید وجود دو نوع تفکر گذرگاه^{۱۰} (راهبردی یا مسیر) و تفکر عاملی^{۱۱} (عاملیت) الزامی است. گذرگاه به برنامه‌ریزی برای دست یافتن به هدف توجه دارد و عاملیت به انرژی مبتنی بر هدف می‌پردازد. تفکر گذرگاه جزء شناختی امید و نشان دهنده‌ی ظرفیت و توان فرد برای خلق مسیر و تفکر عاملی جزء انگیزشی

¹. Seligman & Csikszentmihalyi

². Malik

³. Snyder

⁴. Wells

⁵. Yotsidi, Pagoulitou, Kyriazos, & Stalikas

⁶. Miller & Powers

⁷. Snyder theory

⁸. Pekrun's control-values theory

⁹. Rand, Martin, & Shea

¹⁰. pathway

¹¹. agency

امید است که فرد خود را برای استفاده از این مسیرها بر می‌انگیزاند (الکساندر و آنویبوزی^۱، ۲۰۰۷). براساس دیدگاه اسنایدر (۱۹۹۴) امید یک هیجان نیست بلکه یک سیستم انگیزشی - شناختی پویا و فعال است که فرد را در راستای دستیابی به اهدافش هدایت می‌کند. از نظر اسنایدر موفقیت در کارهای چال انگیز، مخصوصاً در حیطه‌ی تحصیلی اغلب نیازمند توانا بودن برای ایجاد چندین گذرگاه (مسیر) برای رسیدن به اهداف است (اسنایدر و همکاران، ۲۰۰۲؛ راماجاندران^۲، ۲۰۱۲؛ فلدمن و اسنایدر^۳، ۲۰۰۵).

پکران از جمله افرادی است که با منظر هیجانی امید را مورد بررسی قرار داده است. امید در نظریه کنترل- ارزش پکران (۲۰۰۶) به عنوان یک هیجان پیامدی آینده‌نگر مطرح می‌گردد، که فرد را در راستای پیشرفت بر می‌انگیزاند. در هیجان‌ات پیامدی، موفقیت به صورت مثبت و شکست به صورت منفی ارزش‌گذاری می‌شوند. اگر دستیابی به موفقیت به طور مثبت ارزیابی گردد و فرد احساس کنترل نسبی بر موقعیت داشته باشد، هیجان امید تجربه می‌شود. ولی اگر موفقیت غیر قابل دستیابی ارزیابی گردد و شخص احساس کنترل اندکی بر موقعیت داشته باشد، ناامیدی تجربه خواهد شد (پکران و لیننبرینک-گارسیا^۴، ۲۰۱۴). ناامیدی در نظریه کنترل- ارزش پکران به عنوان یک هیجان منفی پیامدمحور و منفعل کننده دسته‌بندی شده است، در حالی که امید به عنوان یک هیجان مثبت پیامدمحور و فعال کننده طبقه‌بندی شده است (شوتز و پکران، ۲۰۰۷). از طرفی دیگر، لازاروس^۵ (۱۹۹۹) امید را به عنوان یک هیجان معرفی و طبقه‌بندی می‌کند، که حصول اهداف مثبت را پیش‌بینی می‌کند و حالت کلی از فعال‌سازی و آمادگی برای مشارکت در رفتار را برای افراد ایجاد می‌کند.

با توجه به نظریات مهم ارائه شده در زمینه امید و امیدواری، ابزارهای بسیاری نیز برای سنجش آن ابداع شده است (میلر و پاورز، ۱۹۸۸). اسنایدر (۱۹۹۴) مقیاس امیدواری را ساخت که دارای ۱۲ گویه است و دو بعد تفکر راهبردی (مسیر) و تفکر عامل را اندازه‌گیری می‌کند. در سال ۱۹۸۸ پرسشنامه امیدواری میلر^۶ توسط میلر و پاورز برای سنجش میزان امیدواری در افراد ساخته شد. پرسشنامه اولیه دارای ۴۰ سوال بود که در نسخه‌های بعدی به ۴۸ سوال افزایش یافت. همچنین سیمپسون^۷ (۱۹۹۹) برای سنجش امید، مقیاس امیدواری حوزه‌های خاص ویژه بزرگسال^۸ را با اقتباس از مقیاس امیدواری اسنایدر تدوین کرد که دارای ۴۸ گویه است و میزان امیدواری و رضایت فرد را در شش حوزه زندگی (اجتماعی، تحصیلی، روابط عاشقانه، خانوادگی، شغلی و اوقات فراغت)

1. Alexander & Onwuegbuzie

2. Ramachandren

3. Feldman & Snyder

4. Linnenbrink-Garcia

5. Lazarus

6. Miller Hope Scale (MHS)

7. Sympson

8. adult domain-specific hope scale (ADSH)

می‌سنجد. پکرون، گوئتز، تیتز و پری^۱ (۲۰۰۲) نیز پرسشنامه هیجانانگیز پیشرفت را طراحی کرده است که امید را به عنوان یکی از هیجانانگیز پیشرفت مثبت در نظر گرفته است. در همین راستا در ایران نیز سهرابی شگفتی و سامانی (۲۰۱۱) بر اساس مدل اسنایدر و با اقتباس از آن پرسشنامه امید به تحصیل را تدوین کردند که همانند پرسشنامه امید اسنایدر دارای دو بعد تفکر راهبردی (مسیر) و تفکر عامل است و از ۹ گویه تشکیل شده است. لازم به ذکر است که در طی دو دهه اخیر اغلب تحقیقات انجام شده در مورد سازه امید براساس نظریه امید اسنایدر مفهوم‌سازی شده است (فلدمن و بیچ^۲، ۲۰۱۶). از این رو بیشتر پژوهش‌ها امید را از بعد شناختی - انگیزشی مورد بررسی قرار داده‌اند و از منظر شناختی - هیجانی کمتر مورد توجه بوده است. از طرفی بررسی ابزارها و پرسشنامه‌های مطرح شده در زمینه امید هم نشان می‌دهد که اکثر ابزارها به مفهوم‌سازی امید در بستر نظریه اسنایدر تمرکز کرده‌اند و از سوی دیگر نیز توجه به مفهوم امید در زمینه‌های تحصیلی و بافت تحصیلی کمتر مدنظر بوده است. در پژوهش حاضر محققان با در نظر گرفتن مبانی نظری دیدگاه‌های شناختی و هیجانی و بر اساس مصاحبه و تحلیل مولفه‌های بنیادی و زیربنایی امید به تحصیل از دیدگاه دانشجویان و بر اساس بافت شناختی و فرهنگی موجود در ایران به ساخت و اعتباریابی پرسشنامه امید به تحصیل پرداخته‌اند. در واقع از آنجایی که مفهوم امید مانند دیگر مفاهیم روان‌شناختی متناسب با بافت و زمینه فرهنگی هر کشوری می‌تواند متفاوت باشد، بنابراین ساخت یک ابزار بومی و منطبق با فرهنگ ایرانی مورد غفلت پژوهشگران ایرانی واقع شده بود. بر این اساس و با توجه به مباحث مطرح شده و عدم وجود ابزاری بومی متناسب با فرهنگ و جامعه ایران، ضرورت طراحی و ساخت ابزاری استاندارد و معتبر بومی بیش از پیش حائز اهمیت شد.

در پژوهش حاضر نقش امید به عنوان سازه‌ای شناختی - هیجانی در حیطه‌ای خاص (حیطه تحصیلی) مورد توجه قرار گرفته است و بر این اساس امید به تحصیل به عنوان یک هیجان و انتظار مبتنی بر موفقیت تحصیلی معرفی شده است که شخص این انتظار را دارد که با تحصیل بتواند در آینده به آن دست یابد (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶). در مقیاس امید به تحصیل فرم دانش‌آموزی^۳ (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶) که به وسیله محققین ارایه شده است. امید دارای ۴ مولفه یا خرده مقیاس تدوین شده است. مولفه اول با عنوان «امید به کسب فرصت‌ها» نامگذاری شده است. امید به کسب فرصت‌ها عبارت است از این انتظار که شخص با تحصیل بتواند در آینده به فرصت‌های شغلی و اجتماعی و نیز موفقیت در زندگی دست یابد. مولفه دوم «امید به کسب مهارت‌های زندگی»^۴ است که به معنای این انتظار در یادگیرنده است که آنچه در مدرسه می‌آموزد به وی مهارت‌های لازم در

1. Pekrun, Goetz, Titz, & Perry

2. Feldman & Beach

3. Academic Hope Scale (AHS)

4. hope to gain opportunities

5. hope to gain life skills

تفکر، زندگی در اجتماع و تعامل با دیگران را خواهد آموخت. سومین مولفه «امید به سودمندی مدرسه»^۱ نام گرفت. امید به سودمندی مدرسه گویای این انتظار است که مدرسه و تحصیل در داشتن یک زندگی خوب و کسب شغلی مناسب سودمند و مفید باشد. در نهایت مولفه چهارم «امید به کسب شایستگی»^۲ است که گویای انتظاری است که با تحصیل می‌توان اعتبار، محبوبیت و وجهی اجتماعی بدست آورد. تحقیقات فراوانی با استفاده از مقیاس امید به تحصیل فرم دانش‌آموزی (خرمایی و کمری، ۱۳۹۶) انجام شده است و شواهد حاکی از روایی و پایایی مطلوب این ابزار در پژوهش‌های داخلی است (آزادیان بجنوردی و همکاران، ۲۰۲۰؛ بارانی، راهیما و خرمائی، ۱۳۹۸؛ خالق‌خواه و کریمیان‌پور، ۱۳۹۹؛ راهیما، بارانی و خرمائی، ۱۳۹۹؛ زینعلی، اکبری، صادقی و مقتدر، ۱۳۹۹؛ عزیزیان کهن، دهقانی و نصرتی، ۱۳۹۷؛ فرازی و عسگری، ۱۳۹۹؛ قدم‌پور، حیدریانی، برزگر بفرویی و دهقان منشادی، ۱۳۹۷؛ ملاحی و تعبدی، ۱۳۹۸).

ارتباط بین امید با انواع متغیرهای روان‌شناختی در تحقیقات متنوعی بررسی شده است (مانا و همکاران، ۲۰۲۰). ایروینگ، اسنایدر و کروسون^۳ (۱۹۹۸) نشان دادند که آموزش امید می‌تواند ظرفیت روان‌شناختی افراد را گسترش داده و فواید روان‌شناختی متنوعی برای افراد داشته باشد. همچنین امید با رضایت از زندگی، بهزیستی، عملکرد تحصیلی، راهکارهای کنار آمدن و تنظیم هیجان رابطه دارد (واله، هیوبنر و سولدو^۴، ۲۰۰۶). اسنایدر، سیمپسون، مایکل و چیاونز^۵ (۲۰۰۰) نیز نشان دادند که امید ابزاری جهت پیشگیری (اولیه و ثانویه) در رابطه با مشکلات زندگی است. علاوه بر این در پژوهش‌های متعدد نشان داده شده است که بین سرسختی روان‌شناختی با امید به زندگی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد (تراوتوین، کولر، اشمیتز و بامرت^۶، ۲۰۰۲؛ کوماراجیو و کارایو^۷، ۲۰۰۵؛ کوپر، لیندزی، نیه و گریب هوس^۸، ۱۹۹۹؛ واگرن و فوندر^۹، ۲۰۰۷). محققان دیگری به مطالعه رابطه بین سطوح امید و موفقیت و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان و دانشجویان پرداخته‌اند، به نظر آنها امید با موفقیت تحصیلی اغلب در ارتباط است (اسنایدر، ۱۹۹۹؛ اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۷؛ چنگ^{۱۰}، ۱۹۹۸؛ کوری، اسنایدر، کوک، رویی و رهم^{۱۱}، ۱۹۹۷؛ کمری، فولادچنگ، خرمائی، شیخ‌الاسلامی و جوکار، ۱۳۹۶؛ مک‌درموت^{۱۲} و اسنایدر، ۱۹۹۹، ۲۰۰۰).

1. hope in school's usefulness

2. hope to gain competency

3. Irving, Snyder, & Crowson

4. Valle, Huebner, & Suldo

5. Sympson, Michael, & Cheavens

6. Trautwein, Koller, Schmitz, & Baumert

7. Komaraju & Karau

8. Cooper, Lindsay, Nye, & Great house

9. Wagerman & Funder

10. Chang

11. Curry, Snyder, Cook, Ruby, & Rehm

12. McDermott

اسنایدر (۱۹۹۵) نیز در اعتباریابی پرسشنامه امید در کودکان اشاره می‌کند که بین نمرات بالا در امید برای آینده و نمرات بالا در امتحانات رابطه مثبت وجود دارد. همچنین شواهد تحقیقی نشان می‌دهند مداخلات امیدآموزی می‌توانند سطح امید را افزایش دهند (اسنایدر، ۱۹۹۵، ۲۰۰۰). رابطه امید با شایستگی بیشتر نیز در بسیاری از حیطه‌های زندگی مثل تحصیل بررسی شده است (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۷، ۲۰۰۲؛ بارلو^۱، ۲۰۰۲؛ الکساندر و آنویوزی، ۲۰۰۷؛ ولز، ۲۰۰۵). برای نمونه دانشجویان امیدوار بیشتر احتمال دارد، باور کنند که به نمره نهایی مورد نظر خود خواهند رسید و به توانایی تحصیلی خود اعتماد بیشتری دارند (آنوگبوزی و اسنایدر، ۲۰۰۰؛ اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۱؛ مالیک، ۲۰۱۳). با توجه به آنچه که تاکنون مطرح شد و با در نظر گرفتن ضرورت وجود ابزاری بومی و متناسب با فرهنگ جامعه ایرانی، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل در دانشجویان بود.

روش پژوهش

این مقاله بخشی از پژوهشی است که برای ساخت ابزار به روش طرح‌های ترکیبی^۲ متوالی اکتشافی^۳ از نوع ابزارسازی انجام شده است. در این مقاله بخش کمی مطالعه یعنی بررسی خصوصیات روان‌سنجی ابزار مبتنی بر همبستگی گزارش شده است و مدل مستخرج از پژوهش خرمائی و کمبری (۱۳۹۶) مبنی بر تدوین مقیاس امید به تحصیل: فرم دانش‌آموزی، مبنای نظری تحلیل محتوای جهت‌دار (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰) قرار گرفت. قابل ذکر است هنگامی از تحلیل محتوای جهت‌دار استفاده می‌شود که یک نظریه یا مدل از قبل موجود مبنای تحلیل محتوا قرار گیرد. در قسمت کیفی مطالعه برای اطمینان از وجود مولفه‌های مدل در دانشجویان مجدداً مصاحبه نیمه ساختارمند با ۲۰ دانشجوی دانشگاه شیراز انجام شد و پس از اشباع داده‌ها به پیاده‌سازی محتوای مصاحبه‌ها و استخراج عوامل کلیدی پاسخ‌های دانشجویان اقدام گردید و این ابزار برای استفاده در گروه‌های سنی دانشجویی انطباق داده شد. مشارکت‌کنندگان بخش کیفی پژوهش دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز در رشته‌های مختلف بودند که پس از اجرای مصاحبه با این دانشجویان و با طرح سوالاتی مانند «چیستی امید؟» و «شما با چه امیدی درس می‌خوانید؟»، در مرحله اول تمامی پاسخ‌ها ثبت گردید. سپس در مرحله بعد به تحلیل محتوای پاسخ‌ها و دسته‌بندی آنها در مضامین کلی‌تر پرداخته شد که مجدداً همان جواب و دغدغه‌های مدل چهار مولفه‌ای دانش‌آموزی مطرح شد. از طرفی دیگر از آنجایی که سازه امید به تحصیل در جمعیت دانش‌آموزی و دانشجویی تقریباً بیانگر

^۱. Barlow

^۲. mixed methods

^۳. exploratory sequential

یک مفهوم مشترک است بر این اساس انطباق سوالات در این مقیاس مطابق با فرم دانش‌آموزی صورت پذیرفت و گویه‌ها مجدداً بر اساس محتوای مصاحبه و گویه‌های فرم دانشجویی تنظیم و اصلاحاتی در آن‌ها انجام شد. در مرحله بعدی این مقیاس بر روی نمونه دانشجویی اجرا و داده‌ها وارد فرایند تحلیل عاملی تأییدی جهت رواسازی ابزار با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS-22 و AMOS-21 شد.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. حجم نمونه طبق دیدگاه کلاین^۱ (۲۰۱۵)، بر اساس تعداد پارامترهای مدل مشخص گردید به این صورت که به ازای هر پارامتر مدل بین ۱۰ تا ۲۰ شرکت‌کننده انتخاب می‌شوند اما در هر صورت حجم نمونه نباید کمتر از ۲۰۰ نفر باشد. بدین ترتیب شرکت‌کنندگان پژوهش ۵۶۶ نفر (۲۷۸ مرد و ۲۸۸ زن) بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که از تمامی دانشکده‌های دانشگاه شیراز به تصادف دو کلاس به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند و تمامی دانشجویان این کلاس‌ها به عنوان شرکت‌کنندگان در پژوهش شرکت کردند. در جدول ۱ اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش گزارش شده است. میانگین سنی آزمودنی‌ها ۲۰/۹۵ سال و انحراف استاندارد آن ۲/۹۵ سال بود. همچنین دامنه سنی آزمودنی‌ها بین ۱۸ تا ۴۸ سال بود.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش

دانشکده	فراوانی	درصد فراوانی
علوم تربیتی و روان‌شناسی	۹۴	۱۶/۶
حقوق و علوم سیاسی	۷۳	۱۲/۹
ادبیات و علوم انسانی	۴۷	۸/۳
الهیات و معارف اسلامی	۳۰	۵/۳
اقتصاد، مدیریت و علوم اجتماعی	۱۰۶	۱۸/۷
علوم	۷۹	۱۴/۰
برق و کامپیوتر	۷۶	۱۳/۴
مهندسی شیمی، نفت و گاز	۲۰	۳/۵
مهندسی مکانیک	۲۳	۴/۱
مهندسی عمران و مواد	۱۸	۳/۲
جمع کل	۵۶۶	۱۰۰/۰

^۱. Kline

ابزارهای پژوهش

در این پژوهش از ابزارهایی به این شرح استفاده گردید:

سیاهه‌ی مشغولیت تحصیلی: سیاهه‌ی مشغولیت تحصیلی^۱ به وسیله سالملا-آرو و آپادایا^۲ (۲۰۱۲) تدوین شد. این سیاهه ۹ گویه‌ای درباره تکالیف درسی، دارای سه مقیاس انرژی (سه گویه)، تعهد (سه گویه) و شیفتگی (سه گویه) است که بر اساس طیف ۵ درجه‌ای از هرگز (۰) تا همیشه (۴) درجه‌بندی شده است. در مطالعه سالملا-آرو و آپادایا (۲۰۱۲) مقدار ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) عامل کلی مشغولیت تحصیلی و زیر مقیاس‌های انرژی، تعهد و شیفتگی به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ به دست آمد. در مطالعه‌ی سالملا-آرو، کیورو، لسکینن و نورمی^۳ (۲۰۰۹) نیز ضرایب همسانی درونی برای زیر مقیاس‌های انرژی ۰/۸۲، تعهد ۰/۹۵ و شیفتگی ۰/۹۱ گزارش شد که نشان دهنده پایایی مناسب سیاهه است. در پژوهش حاضر نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS نشان داد که همه گویه‌ها دارای بار عاملی معنی‌دار بالاتر از ۰/۴۶ (حداقل قابل قبول: ۰/۳۲؛ کلاین، ۲۰۱۵) بودند ($p < ۰/۰۰۱$) و در عامل‌های مربوط به خود بارگذاری شدند. همچنین جهت بررسی پایایی نمرات، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار ضریب به دست آمده برای عامل انرژی برابر با ۰/۶۹، برای عامل تعهد برابر با ۰/۷۱، برای عامل شیفتگی برابر با ۰/۶۶ و برای کل سیاهه‌ی مشغولیت تحصیلی برابر با ۰/۸۶ بود. نتایج مربوط به ضرایب آلفای کرونباخ بیانگر پایایی مطلوب سیاهه‌ی مشغولیت تحصیلی است.

سیاهه‌ی فرسودگی تحصیلی: سیاهه‌ی فرسودگی تحصیلی^۴ به وسیله سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۹) بر اساس سیاهه فرسودگی مدرسه (سالملا-آرو و ناتانن^۵، ۲۰۰۵) تدوین شده است. این سیاهه ۹ گویه‌ای فرسودگی تحصیلی، سه عامل فرسودگی تحصیلی شامل خستگی در دانشگاه^۶ (۴ گویه)، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در دانشگاه^۷ (۳ گویه) و احساس عدم کفایت (بی‌کفایتی) در دانشگاه^۸ (۲ گویه) را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ دهندگان وضعیت خود را در طیف ۶ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) مشخص می‌نمایند. در مطالعه سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۹) مقادیر ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های احساس خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در دانشگاه و احساس عدم کفایت در دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۶۱، ۰/۷۷ و ۰/۶۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS نشان داد

1. Academic Engagement Inventory (AEI)

2. Salmela-Aro & Upadyaya

3. Kiuru, Leskinen, & Nurmi

4. Academic Burnout Inventory (ABI)

5. Salmela-Aro & Naatanen

6. exhaustion at school/university

7. cynicism toward the meaning of school/university

8. sense of inadequacy at school/university

که همه گویه‌ها دارای بار عاملی معنی‌دار بالاتر از ۰/۳۵ بودند ($p < ۰/۰۰۱$) و در عامل‌های مربوط به خود بار شدند. گویه شماره ۷ از خرده‌مقیاس خستگی و گویه شماره ۳ از خرده‌مقیاس بی‌کفایتی به علت بار عاملی پایین از مقیاس حذف شدند. در نتیجه خرده‌مقیاس بی‌کفایتی که دارای ۲ گویه بود به علت حذف گویه‌ی ۳ از آن به طور کلی از تحلیل‌ها کنار گذاشته شد و نتایج تحلیل عامل تأییدی وجود دو خرده‌مقیاس خستگی و بدبینی را تأیید کردند. جهت بررسی پایایی نمرات سیاهه‌ی فرسودگی تحصیلی، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار ضریب به دست آمده برای عامل خستگی برابر با ۰/۵۵، برای عامل بدبینی برابر با ۰/۸۵ و برای کل سیاهه‌ی فرسودگی تحصیلی برابر با ۰/۸۰ بود. در کل نتایج مربوط به ضرایب آلفای کرونباخ بیانگر پایایی مطلوب سیاهه‌ی فرسودگی تحصیلی است.

مقیاس امید به تحصیل (فرم دانشجویی): این مقیاس بر اساس مدل مطرح در فرم دانش‌آموزی مقیاس امید به تحصیل (خرمائی و کمری (۱۳۹۶) تدوین شده و شامل ۲۷ گویه است. نحوه نمره‌گذاری گویه‌ها به صورت کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، نظری ندارم (۳)، موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) است. فرم دانش‌آموزی این مقیاس پیش از این بر روی ۲۴۱ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر شیراز اجرا شده است. نتایج تحلیل عاملی مقیاس امید به تحصیل به روش مولفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس نشان دهنده‌ی وجود ۴ مولفه در خرده‌مقیاس امید به تحصیل بود که به ترتیب امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه و امید به کسب شایستگی نام‌گذاری شده‌اند. روایی این فرم در پژوهش خرمائی و کمری (۱۳۹۶) از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و به روش مولفه‌های اصلی با چرخش واریماکس احراز گردید. از طرفی دیگر پایایی این مقیاس در پژوهش خرمائی و کمری (۱۳۹۶) از طریق ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت و برای خرده‌مقیاس امید به کسب فرصت‌ها ضریب ۰/۹۰، امید به کسب مهارت‌های زندگی ۰/۹۰، امید به سودمندی مدرسه ۰/۸۰، امید به کسب شایستگی ۰/۷۶ و کل مقیاس ۰/۹۴ بدست آمد. فرایند تدوین فرم دانشجویی مقیاس امید به تحصیل در قسمت روش توصیف گردید و شاخص‌های روان‌سنجی آن در ادامه خواهد آمد.

مقیاس تحسین و ستایش: مقیاس تحسین و ستایش^۱ توسط شیندلر، زینک، ویندریچ و مینگهاوس^۲ (۲۰۱۳) ساخته شده است و در کل ۸ گویه دارد که ۴ گویه تحسین و ۴ گویه ستایش (پرستش) را می‌سنجد که در پژوهش حاضر از خرده‌مقیاس تحسین (۴ گویه) استفاده شد. این مقیاس در ابتدا دارای ۶ گویه برای سنجش تحسین و ۷ گویه برای سنجش ستایش بود اما در دو

^۱. Admiration and Adoration Scale (ADMADOS)

^۲. Schindler, Zink, Windrich, & Menninghaus

مطالعه همزمان شیندلر (۲۰۱۴) که بر روی یک نمونه ۱۲۱ نفری و یک نمونه ۱۱۲ نفری اجرا شد، در نهایت بر اساس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی تعداد گویه‌ها کاهش یافت و به طور کلی ۸ گویه استخراج شد که ۴ گویه برای سنجش تحسین و ۴ گویه برای سنجش ستایش معرفی گردید. روش نمره‌گذاری پرسشنامه از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. در مطالعه شیندلر (۲۰۱۴)، مقیاس تحسین از پایایی خوبی برخوردار بود. وی میزان ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ را گزارش داد. در پژوهش حاضر نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS نشان داد که همه گویه‌ها دارای بار عاملی معنی‌دار بالاتر از ۰/۴۴ بودند ($p < ۰/۰۰۱$) و به همان صورتی که در مطالعه اصلی آمده است در عامل‌های مربوط به خود بار شدند. به این ترتیب که گویه‌های ۱، ۲، ۳ و ۴ (با بار عاملی از ۰/۴۴ تا ۰/۷۸) در عامل تحسین قرار گرفتند. جهت بررسی پایایی نمرات مقیاس تحسین، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار ضریب به دست آمده برای مقیاس تحسین برابر با ۰/۷۳ بود که بیانگر پایایی مطلوب مقیاس تحسین است.

پرسشنامه هیجان پیشرفت: پکران، گوئتز و همکاران (۲۰۰۲) پرسشنامه‌ی هیجان پیشرفت^۱ را تدوین کردند. این پرسشنامه شامل ۳ بخش هیجان‌های کلاسی، یادگیری و امتحان است. دو بعد هیجان‌های مثبت (دارای سه خرده‌مقیاس لذت، امیدواری و غرور) و هیجان‌های منفی (دارای پنج خرده‌مقیاس خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) دارای ۷۵ گویه است. پاسخ‌دهندگان به این پرسشنامه پاسخ‌های خود را بر روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ برای کاملاً مخالفم تا ۵ برای کاملاً موافقم درجه‌بندی می‌کنند. گویه‌های ۱ تا ۲۲ متعلق به هیجان‌های مثبت و گویه‌های ۲۳ تا ۷۵ متعلق به هیجان‌های منفی هستند. حداقل و حداکثر نمره برای هیجان‌های مثبت، از ۲۲ تا ۱۱۰ و برای هیجان‌های منفی، از ۵۳ تا ۲۶۵ است. پکران، گوئتز و همکاران (۲۰۰۲)، روایی محتوایی پرسشنامه را با مراجعه به نظر برخی متخصصان و اساتید تعلیم و تربیت و روان‌شناسی به دست آوردند. همچنین کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل (۱۳۸۸) این پرسشنامه را برای جامعه‌ی دانش-آموزان ایرانی هنجاریابی کردند و از طریق به کارگیری روش تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند که ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد. کدیور و همکاران (۱۳۸۸)، همسو با نتایج پژوهش پکران، گوئتز و همکاران (۲۰۰۲)، نشان دادند که پرسشنامه‌ی هیجان‌های تحصیلی از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌های آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ محاسبه کردند.

در پژوهش حاضر جهت بررسی روایی همگرایی پرسشنامه امید به تحصیل با پرسشنامه هیجان پیشرفت پکران، فقط از خرده مقیاس امید استفاده شد که نتایج ضریب آلفای کرونباخ سوالات خرده

^۱. Achievement Emotion Questionnaire (AEQ)

مقیاس امید ۰/۸۸ بدست آمد که حاکی از پایایی مطلوب پرسشنامه بود.

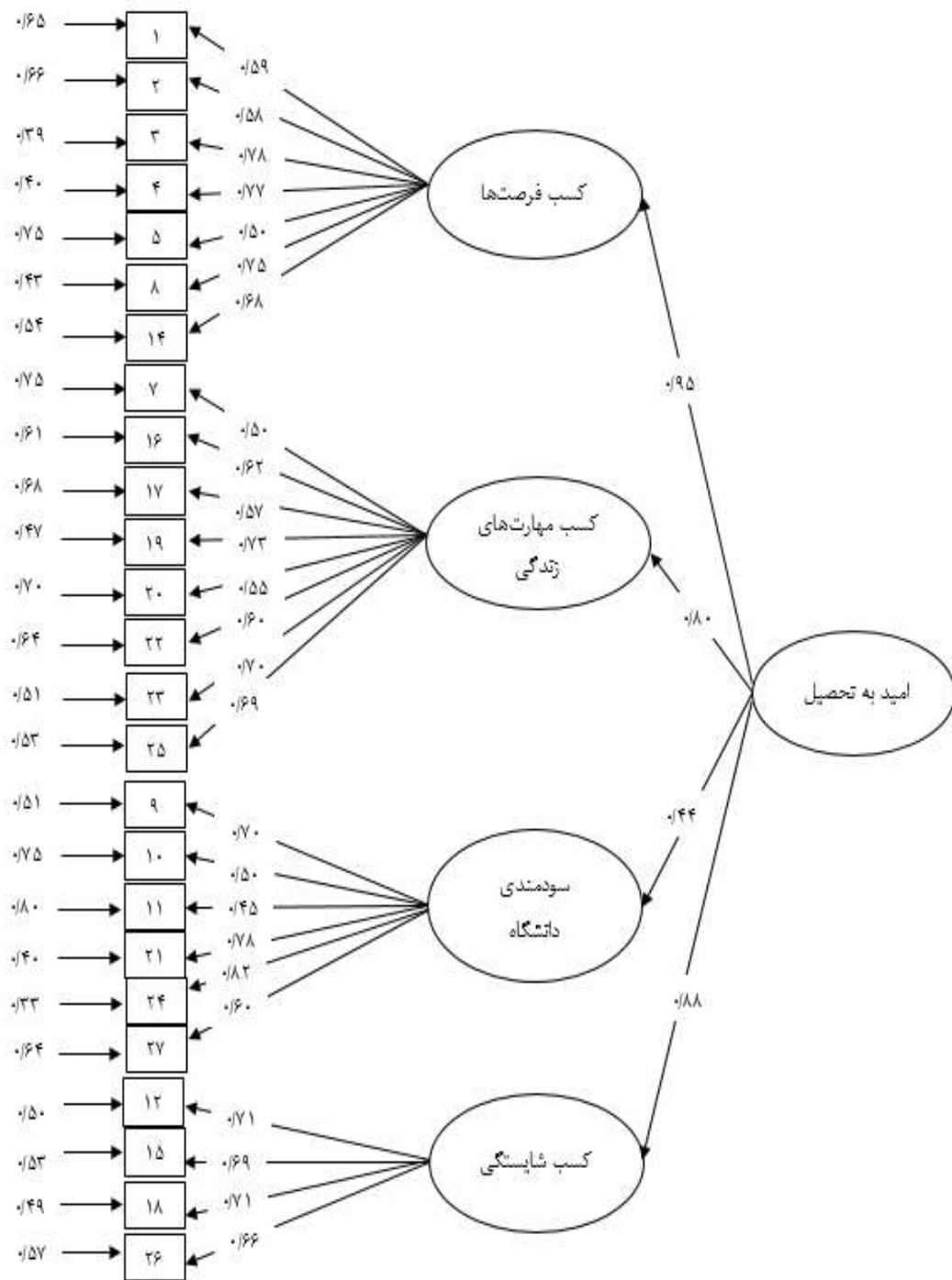
یافته‌ها

در این پژوهش ضمن تشریح چگونگی تدوین فرم دانشجویی مقیاس امید به تحصیل به بررسی ساختار عاملی آن از طریق تحلیل عاملی تأییدی پرداخته شده است. همچنین برای بررسی روایی سازه این مقیاس از همبستگی نمره این مقیاس با سازه‌های مرتبط استفاده شده است. از طرفی دیگر برای بررسی پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ بهره گرفته شد.

الف) روایی سازه از طریق تحلیل عاملی

در پژوهش حاضر جهت بررسی روایی مقیاس امید به تحصیل از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم با روش بیشینه درست‌نمایی^۱ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS نشان داد که همه گویه‌ها دارای بار عاملی معنی‌دار بالاتر از ۰/۴۵ (حداقل قابل قبول: ۰/۳۲؛ کلاین، ۲۰۱۵) بودند ($p < ۰/۰۰۱$) و در عامل‌های مربوط به خود بارگذاری شدند. به این ترتیب که گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۸ و ۱۴ (با بار عاملی ۰/۵۰ تا ۰/۷۸) در عامل امید به کسب فرصت‌ها، گویه‌های ۷، ۱۶، ۱۷، ۱۹، ۲۰، ۲۲، ۲۳ و ۲۵ (با بار عاملی ۰/۵۰ تا ۰/۷۳) در عامل امید به کسب مهارت‌های زندگی، گویه‌های ۹، ۱۰، ۱۱، ۲۱، ۲۴ و ۲۷ (با بار عاملی ۰/۵۰ تا ۰/۸۲) در عامل امید به سودمندی دانشگاه (گویه‌های ۶ و ۱۳ خرده مقیاس امید به سودمندی دانشگاه به دلیل بار عاملی پایین در تحلیل عاملی تأییدی از مقیاس حذف گردید) و گویه‌های ۱۲، ۱۵، ۱۸ و ۲۶ (با بار عاملی ۰/۶۶ تا ۰/۷۱) در عامل امید به کسب شایستگی قرار گرفتند (شکل ۱).

^۱. Maximum Likelihood Estimation (MLE)



شکل ۱. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مقیاس امید به تحصیل

شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه امید به تحصیل

شاخص	دامنه مورد قبول	عدد بدست آمده	نتیجه
X ² /df	<۳	۲/۱۹	تأیید مدل
GFI	>۰/۹۰	۰/۹۲	تأیید مدل
CFI	>۰/۹۰	۰/۹۵	تأیید مدل
NFI	>۰/۹۰	۰/۹۱	تأیید مدل
TLI	>۰/۹۰	۰/۹۳	تأیید مدل
IFI	>۰/۹۰	۰/۹۵	تأیید مدل
RMSEA	<۰/۰۸	۰/۰۴	تأیید مدل
PCLOSE	>۰/۰۵	۰/۶۲	تأیید مدل

مدل با ۸ شاخص برازش ارزیابی شد. نتایج هر ۸ شاخص نشان داد که مدل دارای برازش مطلوب است. مقدار شاخص خبی دو برابر ۵۱۷/۵۶ ($p < ۰/۰۰۱$ ، $df=۲۳۶$) به دست آمد و نسبت خبی دو بر درجه آزادی (۲/۱۹) در فاصله قابل قبول برازش (۱ تا ۳؛ کلاین، ۲۰۱۵) قرار دارد. شاخص GFI برابر ۰/۹۲ به دست آمد (مقدار قابل قبول: بزرگتر از ۰/۹۰؛ کلاین، ۲۰۱۵). شاخص‌های برازش تطبیقی CFI، NFI، TLI و IFI به ترتیب برابر ۰/۹۵، ۰/۹۱، ۰/۹۳ و ۰/۹۵ به دست آمدند (مقدار قابل قبول: بزرگتر از ۰/۹۰؛ کلاین، ۲۰۱۵). شاخص RMSEA، برابر ۰/۰۴ بود (مقدار قابل قبول: کمتر از ۰/۰۸؛ کلاین، ۲۰۱۵) و فاصله اطمینان ۹۰ درصد برای آن مرزهای ۰/۰۴ تا ۰/۰۵ را نشان داد. مقدار شاخص PCLOSE نیز برابر ۰/۶۲ به دست آمد (مقدار قابل قبول: بزرگتر از ۰/۰۵؛ قاسمی، ۱۳۹۲).

ب) همبستگی مقیاس امید به تحصیل با سایر آزمون‌ها: برای تعیین روایی سازه مقیاس امید به تحصیل علاوه بر تحلیل عاملی، همبستگی این سازه و خرده مقیاس‌های آن با سازه‌های تحصیلی مانند مشغولیت تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، هیجان تحسین و هیجان پیشرفت امید مورد بررسی قرار گرفت. جدول ۳ ضرایب همبستگی بین متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش را نشان می‌دهد. برای محاسبه روایی همگرا از خرده مقیاس امید از پرسشنامه هیجان پیشرفت (پکران، گوئز و همکاران، ۲۰۰۲)، سیاهه مشغولیت تحصیلی (سالما-آرو و آپادایا، ۲۰۱۲)، و مقیاس تحسین (شیندلر و همکاران، ۲۰۱۳) و سیاهه فرسودگی تحصیلی (سالما-آرو و همکاران، ۲۰۰۹) استفاده گردید.

جدول ۳. ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای مشاهده شده پژوهش

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. فرسودگی تحصیلی	۱۸/۳۷	۶/۳۵	۱								
۲. مشغولیت تحصیلی	۱۸/۵۲	۶/۳۳	-۰/۵۰**	۱							
۳. هیجان تحسین	۱۵/۴۸	۲/۲۶	-۰/۱۳**	۰/۳۰**	۱						
۴. امید پکران	۵۴/۷۴	۸/۴۹	-۰/۴۶**	۰/۶۱**	۰/۳۱**	۱					
۵. کسب فرصت‌ها	۲۹/۰۷	۴/۲۵	-۰/۲۷**	۰/۳۳**	۰/۲۵**	۰/۴۶**	۱				
۶. مهارت‌های زندگی	۳۰/۲۸	۵/۱۰	-۰/۲۶**	۰/۳۴**	۰/۲۴**	۰/۴۸**	۰/۶۸**	۱			
۷. سودمندی دانشگاه	۲۰/۹۱	۴/۵۲	-۰/۴۳**	۰/۳۰**	۰/۱۱*	۰/۳۳**	۰/۳۸**	۰/۳۷**	۱		
۸. کسب شایستگی	۱۶/۰۷	۲/۴۶	-۰/۱۶**	۰/۲۰**	۰/۱۸**	۰/۳۲**	۰/۶۷**	۰/۵۷**	۰/۲۳**	۱	
۹. امید به تحصیل	۹۶/۳۳	۱۲/۹۱	-۰/۳۸**	۰/۳۹**	۰/۲۵**	۰/۵۲**	۰/۸۶**	۰/۸۶**	۰/۶۷**	۰/۷۲**	۱

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

همان‌طور که ملاحظه می‌شود در جدول ۳ نتایج همبستگی بین متغیرهای پژوهش گزارش شده است که نتایج حاکی از آن است که بین نمره امید به تحصیل با متغیرهای مشغولیت تحصیلی ($p < 0.01$)، هیجان تحسین ($r = 0.39$, $p < 0.01$) و خرده مقیاس امید پکران ($p < 0.01$)، همبستگی مثبت معنی‌دار و با فرسودگی تحصیلی ($r = -0.38$, $p < 0.01$) همبستگی منفی معنی‌دار وجود دارد که این نتایج شواهدی دال بر روایی همگرایی مقیاس امید به تحصیل با سایر ابزارها بدست داد.

همچنین یکی دیگر از شواهد روایی سازه یک ابزار همبستگی بین خرده مقیاس‌ها با نمره کل آن ابزار است که باید همبستگی بین خرده مقیاس‌ها با یکدیگر کمتر از همبستگی خرده مقیاس‌ها با نمره کل باشد. یعنی میزان همبستگی بین آنها متوسط باشد که بحث هم‌خطی چندگانه پیش نیاید. چون اگر همبستگی بین خرده مولفه‌های یک مقیاس بالا باشد امکان دارد بدین معنا باشد که همه خرده مقیاس‌ها یک مولفه را می‌سنجند. همچنین بهتر است بین خرده مقیاس‌ها با نمره کل همبستگی بالا باشد که شواهدی دال بر روایی سازه مقیاس باشد (گروث-مارنات، ۲۰۰۹/۱۳۹۹). بر این اساس نتایج نشان می‌دهد بین خرده مولفه‌های امید به تحصیل با یکدیگر همبستگی متوسط برقرار است و بین نمره کل امید به تحصیل با خرده مقیاس‌های امید به کسب فرصت‌ها ($r = 0.86$, $p < 0.01$)، امید به کسب مهارت‌های زندگی ($r = 0.86$, $p < 0.01$)، امید به سودمندی دانشگاه ($p < 0.01$)، امید به کسب شایستگی ($r = 0.72$, $p < 0.01$) و امید به کسب شایستگی مثبت معنی‌داری وجود دارد.

ج) پایایی مقیاس امید به تحصیل از طریق همسانی درونی: جهت سنجش پایایی مقیاس امید به تحصیل از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. ضرایب آلفای کرونباخ مولفه‌های مقیاس امید به تحصیل

عامل‌ها	تعداد گویه‌ها	ضریب آلفای کرونباخ
امید به کسب فرصت‌ها	۷	۰/۸۶
امید به کسب مهارت‌های زندگی	۸	۰/۸۴
امید به سودمندی دانشگاه	۶	۰/۷۵
امید به کسب شایستگی	۴	۰/۸۰
نمره کل مقیاس امید به تحصیل	۲۵	۰/۹۰

بر اساس جدول ۴، ضریب آلفای کرونباخ مقیاس امید به تحصیل نشان داد که این ضرایب برای عامل‌ها از ۰/۷۵ تا ۰/۸۶ و برای کل مقیاس امید به تحصیل برابر ۰/۹۰ بوده است. در کل نتایج مربوط به ضرایب آلفای کرونباخ بیانگر پایایی مطلوب مقیاس امید به تحصیل است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل در دانشجویان بود. امید مفهومی عام است، بنابراین برای سنجش حیطه‌های خاص امید استفاده از ابزارهای تخصصی مورد نیاز است. مقیاس امید به تحصیل از جمله ابزارهایی است که می‌تواند پاسخگوی نیاز پژوهشگران و مشاوران حوزه آموزش و تعلیم و تربیت باشد. همان‌طور که اشاره شد نتایج تحلیل عاملی تأییدی وجود ۴ مولفه مقیاس امید به تحصیل دانشجویان را تأیید نمود. این چهار عامل به ترتیب امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی دانشگاه و امید به کسب شایستگی بودند. به طور کلی نتایج یافته‌های پژوهش بیانگر آن بود که نسخه دانشجویی مقیاس امید به تحصیل از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است و می‌توان از آن به عنوان ابزاری سودمند جهت سنجش امید به تحصیل در دانشجویان استفاده کرد.

یافته‌های این پژوهش وجود مدلی مولفه‌ای از امید به تحصیل را در فرهنگ دانشجویی مورد تأیید قرار داد. فرهنگ‌ها با اثرگذاری بر شناخت، هیجانات را سازمان و معنا می‌دهند. بر اساس دیدگاه‌های شناختی مانند لازاروس (۱۹۹۹)، شناخت‌ها مقدم بر هیجانات هستند. بنابراین مساله اصلی پژوهش حاضر که منجر به تهیه و تدوین این ابزار گردید این بود که دانشجویان ایرانی امید

را چگونه می‌بینند؟ چه تعریف و توصیفی به ویژه در موقعیت‌های تحصیلی از آن دارند؟ نتایج این پژوهش نشان داد که مانند اکثر مفهوم‌سازی‌ها از امید وجود انتظار معطوف به آینده همچنان وجه شناختی امید را شامل می‌شود و این انتظار همراه با هیجانی خوشایند معطوف به آینده است. جهت تبیین مکانیزم‌های زیربنایی امید به تحصیل می‌توان به این موضوع اشاره کرد که امید با توجه به چهارچوب فرهنگی یک جامعه و بر اساس شناخت افراد در آن جامعه معنا پیدا می‌کند. به طور مثال در ایران دانشجویان درس می‌خوانند و امید دارند که با تحصیل به درآمد مناسبی در آینده برسند اما شاید در کشورهای دیگر امید افراد از تحصیل کردن کمتر رنگ و بوی منابع مالی داشته باشد و افراد بیشتر جهت علاقمندی یا کنجکاوی و موارد دیگر ادامه تحصیل بدهند، هر چند در همه جای دنیا رسیدن به یک درآمد خوب می‌تواند انگیزه تحصیل باشد. در پژوهش حاضر مدلی که معرفی شد و ابزاری که بر اساس آن تهیه و تدوین گردید از این بابت متمایز از ابزارها و مدل‌های دیگر است که مبتنی بر مفهوم‌یابی امید از نقطه نظر و دیدگاه خود دانشجویان (و نه صرفاً بر اساس مبانی نظری) و همچنین منطبق با مفهوم امید در فرهنگ ایرانی است و از فرهنگ‌ها و مدل‌های دیگری اقتباس نشده است.

اگر پذیرفته شود که شناخت‌ها در چهارچوب بافت فرهنگی و بومی شکل می‌گیرند (پکران و لیننبرینک-گارسیا، ۲۰۱۴) و هیجان همراه با آن در چهارچوب تجربه معنا می‌یابد، بنابراین امید به تحصیل به معنایی برمی‌گردد که دانش‌آموزان و دانشجویان از ترجمان فرهنگی حاصل از تجربه جمعی دارند. در واقع در این پژوهش مشارکت‌کنندگان امید به تحصیل را به عنوان انتظاری مفهوم سازی کردند که در آینده خواستار به وقوع پیوستن آن هستند. به طوری که داشتن انتظار مولفه‌ای شناختی است و با حالتی خوشایند و هیجانی معطوف به آینده همگام می‌شود. بنابراین، افراد دستیابی به مولفه‌های امید به تحصیل را رویدادی خوشایند در نظر می‌گیرند که با تحصیل در آینده انتظار می‌رود حاصل گردد. همان طور که در مدل پکران و لیننبرینک-گارسیا (۲۰۱۴) هم مطرح شده است که ارزیابی‌های شناختی، منجر به تجربه هیجان‌های مختلف تحصیلی (پیشرفت، معرفتی، اجتماعی و موضوعی) در یادگیرنده شده و به واسطه‌ی این تجارب هیجانی بر ابعاد مختلف مشغولیت تحصیلی اثر می‌گذارند.

در بررسی روایی همگرایی مقیاس امید به تحصیل دانشجویی با توجه به پیشینه پژوهش، همبستگی مقیاس امید به تحصیل با متغیرهای مفهومی حوزه تحصیلی از قبیل امید در نظریه پکران، مشغولیت و فرسودگی تحصیلی و هیجان اجتماعی تحسین مورد بررسی قرار گرفت. نتایج ماتریس همبستگی بیانگر آن بود که بین امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی دانشگاه، امید به کسب شایستگی و نمره کل امید به تحصیل با مشغولیت تحصیلی، هیجان تحسین و خرده مقیاس امید از پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت پکران همبستگی مثبت معنی‌دار و با

فرسودگی تحصیلی همبستگی منفی معنی‌دار وجود داشت که این نتایج شواهدی دال بر روایی همگرایی مقیاس امید به تحصیل ارائه می‌دهد.

نتایج پژوهش حاضر حاکی از همبستگی معنی‌دار بین حوزه‌های بهزیستی تحصیلی (مشغولیت و فرسودگی تحصیلی) با امید به تحصیل بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های ابروینگ و همکاران (۱۹۹۸)، اسنایدر و همکاران (۲۰۰۰)، کمری و همکاران (۱۳۹۶)، و واله و همکاران (۲۰۰۶) همسو است که نشان دادند داشتن امید با مفاهیمی از قبیل بهزیستی، سلامت روان و عملکرد تحصیلی بالا، راهکارهای کنار آمدن و تنظیم هیجان ارتباط دارد. شواهد تجربی نشان می‌دهند که هیجان‌ها، ساختار اجتماعی و همچنین بازنمایی‌های شخصی هستند که به طور انعطاف‌پذیری در بهزیستی و کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان، سهم بسزایی دارند (استفانو^۱، ۲۰۱۱؛ استفانو، کاریوتوگلو و انتیناس^۲، ۲۰۱۱؛ پکران و پری، ۲۰۱۴). دانشجویانی که از نظر هیجانی و شناختی با یادگیری درگیر هستند، وقت و تلاش بیشتری را صرف مطالعه می‌کنند، به طور مناسب با نیازهای تحصیلی خود کنار می‌آیند و بر مسائل دوران تحصیل فائق می‌آیند (وانگ و ایکلز^۳، ۲۰۱۲). در واقع هیجان‌ها از جمله امید به تحصیل از عوامل موفقیت تحصیلی در سطوح بالای تحصیلی هستند (کاهو، استفنز، لیچ و زپکه^۴، ۲۰۱۵). هیجان‌ها برای عملکردهای اجتماعی مهم هستند. به طوری که آن‌ها اطلاعات را در مورد موقعیت‌های اجتماعی آماده می‌سازند. هیجان‌های اساسی انسان پاسخ‌ها را به شکلی مناسب و سریع همگام با تغییرات محیطی به کار می‌گیرند (ریف، اوستروولد، میرز، ترووگت و لی^۵، ۲۰۰۸). در نتیجه، می‌توان اشاره کرد که هیجان‌ها سازه‌های اجتماعی هستند و در تسهیل مشغولیت تحصیلی نقش دارند (پیتارینن، سوینی و فیهالتو^۶، ۲۰۱۴). نقش مهم هیجان‌های مثبت مانند امید و فرایند تأثیرگذاری آنها بر مشغولیت تحصیلی در نظریه پکران و لیننبرینک-گارسیا (۲۰۱۴) و پژوهش‌های پیشین (تالیس و فالمر^۷، ۲۰۱۳؛ کمری و همکاران، ۱۳۹۶؛ لیننبرینک-گارسیا، روگات و کوسکی^۸، ۲۰۱۱؛ ماسل^۹، ۲۰۱۰؛ مویس^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۵؛ نیکدل، کدیور، فرزاد، عرب‌زاده و کاوسیان، ۱۳۹۲) مورد تأیید قرار گرفته است. در واقع تعداد زیادی از شواهد تجربی از نقش هیجان‌های تحصیلی در تبیین پراکندگی و روابط علی با الگوهای درگیری شناختی در موقعیت‌های تحصیلی حمایت نموده‌اند

1. Stephanou

2. Stephanou, Kariotoglou, & Ntinias

3. Wang & Eccles

4. Kahu, Stephens, Leach, & Zepke

5. Rieffe, Oosterveld, Miers, Terwogt, & Ly

6. Pietarinen, Soini, & Pyhalto

7. Tullis & Fulmer

8. Linnenbrink-Garcia, Rogat, & Koskey,

9. Mussel

10. Muis

(ایکلز، ۲۰۰۹؛ مورداک و میلر^۱، ۲۰۰۳؛ وانگ، برینک‌ورث و ایکلز^۲، ۲۰۱۳؛ ویگفیلد، ایکلز، دیویس - کین، روزر و شیفل^۳، ۲۰۰۶). بنابراین رابطه بین امید به تحصیل به عنوان سازه‌ای شناختی - هیجانی و بهزیستی تحصیلی (مشغولیت تحصیلی و عدم فرسودگی تحصیلی) تأییدی بر روایی سازه مقیاس امید به تحصیل بود. در واقع در مفهوم‌یابی متغیر بهزیستی تحصیلی داشتن مشغولیت تحصیلی و از طرفی نداشتن و یا عدم وجود فرسودگی تحصیلی به عنوان نشانگرها و شاخص‌های بهزیستی تحصیلی در نظر گرفته می‌شود.

همچنین در بررسی روایی همگرا نتایج نشان داد که بین خرده مقیاس‌ها و نمره کل امید به تحصیل با خرده مقیاس هیجان امید در پرسشنامه هیجان پیشرفت پکران، گوئتز و همکاران (۲۰۰۲) همبستگی مثبت معنی‌دار وجود داشت. همان‌طور که قبلاً هم اشاره شد امید از دیدگاه‌های مختلف شناختی و هیجانی مطرح گردیده است. از منظر شناختی و بر اساس دیدگاه اسنایدر (۱۹۹۴) امید یک ویژگی شخصیتی است و شامل عاملیت و راهبردهای شناختی برای دستیابی به نتایج مطلوب در آینده است. بنابراین در مدل اسنایدر جنبه‌های هیجانی امید نادیده گرفته شده است. از طرفی دیگر امید در نظریه کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۶) سازه‌ای تک مولفه‌ای است چرا که امید به عنوان یک هیجان پیامدی آینده‌نگر مطرح می‌گردد که فرد را در راستای پیشرفت بر می‌انگیزاند. اما در پژوهش حاضر از منظر شناختی - هیجانی به امید پرداخته شد و امید به تحصیل به عنوان سازه‌ای شناختی - هیجانی چند مولفه‌ای معرفی شده است که به انتظاری اطلاق می‌گردد که بر اساس آن فرد احتمال می‌دهد رویدادی خوشایند در آینده به وقوع خواهد پیوست. بنابراین در پژوهش حاضر همبستگی بین خرده مولفه‌های مقیاس امید به تحصیل و نیز نمره کل امید به تحصیل با خرده مقیاس هیجان امید در پرسشنامه پکران، گوئتز و همکاران (۲۰۰۲) بیانگر آن است که مقیاس مذکور سازه‌ای است که از نظر روایی همسو با پرسشنامه هیجان امید پکران است.

از طرفی دیگر بر اساس مبانی نظری دیدگاه کنترل-ارزش هیجانات پیشرفت پکران و لیننبریک - گارسیا (۲۰۱۴) یکی از هیجانات اجتماعی که کارکردی شبیه به امید دارد هیجان تحسین است (شیندلر و همکاران، ۲۰۱۳). همبستگی بین هیجان تحسین و امید به تحصیل به عنوان شاهدهی دال بر روایی همگرایی مقیاس مذکور در نظر گرفته شد. در واقع افرادی که هیجان تحسین دارند چون در روابط خود به دنبال کسب مهارت‌های اجتماعی جهت سازگاری با دیگران هستند بنابراین افراد بیشتری را تحسین خواهند کرد. بر این اساس از نظر ابعاد امید به تحصیل از جمله امید به کسب مهارت‌های زندگی در سطح بالاتری از امیدواری و هیجان ناشی از آن قرار می‌گیرند. همچنین تجربه هیجان‌های مثبت اجتماعی مانند هیجان تحسین، تمرکز منابع شناختی یادگیرنده و توجه او را به

¹. Murdock & Miller

². Wang, Brinkworth, & Eccles

³. Wigfield, Eccles, Davis-Kean, Roeser, & Scheifele

تکلیف افزایش می‌دهد و تجربه هیجان‌های فعال‌ساز مثبت مانند امید به تحصیل، به گسترش تلاش و استفاده از راهبردهای شناختی مؤثر، کل‌نگر و انعطاف‌پذیر می‌انجامد که مجموع این عوامل باعث می‌شود افراد در محیط‌های آموزشی و تحصیلی درگیری و مشغولیت بیشتری با تحصیل داشته باشند، از درس خواندن لذت ببرند، انرژی زیادی برای انجام امور و تکالیف درسی داشته باشند و از طرفی کمتر تحت تأثیر عوامل استرس‌زای تحصیلی قرار گیرند و فرسودگی تحصیلی کمتری را تجربه کنند. به طور کلی در تبیین رابطه مقیاس امید به تحصیل با حوزه‌های هیجانی و انگیزشی (هیجانان پیشرفت پکران و هیجان اجتماعی تحسین) و بهزیستی (مشغولیت تحصیلی و عدم فرسودگی تحصیلی) می‌توان گفت که ارزیابی‌های شناختی با فراخوانی ارزیابی‌های چالش‌انگیز در مواجهه با مطالبات انگیزاننده تکالیف تحصیلی، اهداف پیشرفت اجتماعی را تحت تأثیر قرار می‌دهند و به تبع آن اهداف پیشرفت اجتماعی زمینه را برای تسهیل هیجانان پیشرفت تحصیلی و اجتماعی فراهم می‌کنند و هیجانان تحصیلی و اجتماعی نیز بهزیستی تحصیلی را تحت الشعاع قرار می‌دهند (سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۸).

به منظور سنجش پایایی و همسانی درونی مقیاس امید به تحصیل دانشجویان از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای چهار مولفه امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی دانشگاه، امید به کسب شایستگی و همچنین نمره کل مقیاس امید به تحصیل بالا بود. در واقع نتایج سنجش پایایی مقیاس امید به تحصیل نشان داد که این مقیاس از پایایی مناسبی برخوردار است.

به اجمال می‌توان گفت که در پژوهش حاضر مدل جدیدی از امید ارائه شد که سازه امید را در حوزه تحصیلی مورد بررسی قرار داد و برخلاف مدل‌های قبلی که یا شناختی-انگیزشی بودند (مدل اسنایدر، ۱۹۹۴)، که هیجان‌ها را کمتر مورد توجه قرار می‌دادند و یا شناختی-هیجانی بودند (مدل پکران، ۲۰۰۶) که امید را تک مولفه‌ای در نظر گرفته‌اند، در این پژوهش مدلی شناختی-هیجانی چند مولفه‌ای از امید (امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی دانشگاه و امید به کسب شایستگی) مطرح شد که بر اساس آن می‌توان تبیین دقیق‌تری از امیدواری در حیطه‌ی تحصیلی ارائه داد. بنابراین ساخت مقیاس امید به تحصیل که در پژوهش حاضر محقق شد، می‌تواند کاربردها و مسیرهای جدیدی را در جهت گسترش و انجام پژوهش‌هایی در حوزه‌های تحصیلی و مسائل مربوط به انگیزش و پیشرفت تحصیلی بگشاید. بنابراین به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل را در جمعیت‌های دیگر و نیز در ارتباط با مفاهیم و متغیرهای دیگر مورد بررسی قرار دهند. در نهایت مقیاس امید به تحصیل دانشجویان می‌تواند راهگشای پژوهش‌های نوین در حوزه‌های اختصاصی امید باشد. همچنین با

توجه به ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوب این مقیاس می‌توان در کاربری‌های مشاوره‌ای و تربیتی از آن بهره برد.

منابع

الف. فارسی

- ایمان، محمد تقی و نوشادی، محمود. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. پژوهش، ۳(۲)، ۱۵-۴۴.
- بارانی، حمید؛ راه‌پیما، سمیرا و خرمائی، فرهاد. (۱۳۹۸). رابطه امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی: نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۵(۵۹)، ۳۲۳-۳۳۵.
- خالق‌خواه، علی و کریمیان‌پور، غفار. (۱۳۹۹). تحلیل نقش میانجی امید به تحصیل در رابطه بین حمایت تحصیلی و اشتیاق به تحصیل در بین دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۹(۳)، ۵۰-۶۷.
- خرمائی، فرهاد و کمری، سامان. (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵(۸)، ۱۵-۳۷.
- راه‌پیما، سمیرا؛ بارانی، حمید و خرمائی، فرهاد. (۱۳۹۹). رابطه امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری: بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی. مجله روان‌شناسی، ۲۴(۱)، ۱۰۶-۱۲۲.
- زینعلی، شینا؛ اکبری، بهمن؛ صادقی، عباس و مقتدر، لیلا. (۱۳۹۹). مدل ساختاری رابطه سرمایه‌های تحولی و امید به تحصیل با بهزیستی تحصیلی و بازدارنده رفتاری با نقش میانجی پایداری تحصیلی در دانش‌آموزان داوطلب ورود به دانشگاه. سلامت اجتماعی، ۸(۱)، ۱-۱۲.
- عزیزیان کهن، نسرین؛ دهقانی، ماهرخ و نصرتی، گوهر. (۱۳۹۷). تحلیل نقش میانجی امید به تحصیل در رابطه بین اخلاق حرفه‌ای تدریس و عملکرد تحصیلی دانشجویان تربیت بدنی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱۳(۴)، ۱۰۳-۱۰۹.
- فرازی، فریبا و عسگری، علی. (۱۳۹۹). ارائه مدل علی تحصیل‌گریزی در ارتباط با معنای تحصیل و خودکارآمدی تحصیلی: نقش واسطه‌ای امید به تحصیل. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱(۱)، ۹-۲۰.
- قاسمی، وحید. (۱۳۹۲). مدل سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان، چاپ دوم.

قدمپور، عزت‌اله؛ حیدریانی، لایلا؛ برزگر بفرویی، مهدی و دهقان منشادی، منصور. (۱۳۹۷). بررسی نقش امید تحصیلی و حمایت عاطفی ادراک شده در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۰(۳)، ۴۷-۵۷.

کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌اله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳۲(۸)، ۷-۳۸.

کمری، سامان؛ فولادچنگ، محبوبه؛ خرمائی، فرهاد؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه و جوکار، بهرام. (۱۳۹۶). تبیین علی‌مشغولیت تحصیلی بر اساس شناخت اجتماعی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۴(۵۵)، ۲۶۹-۲۸۴.

گروث-مارنات، گری. (۲۰۰۹ / ۱۳۹۹). راهنمای سنجش روانی برای روان‌شناسان بالینی، مشاوران و روان‌پزشکان. جلد اول. ترجمه: حسن پاشا شریفی و محمدرضا نیکخو. تهران: انتشارات سخن. ملاحی، فاطمه و تعبدی، میمنت. (۱۳۹۸). بررسی خودپنداره تحصیلی در رابطه با امید به تحصیل دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶۱، ۵۰۷-۵۱۷.

نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌اله، عرب‌زاده، مهدی و کاوسیان، جواد. (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در ارتباط میان اهداف پیشرفت و راهبردهای خودگردانی یادگیری: ارائه الگوی ساختاری. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۵(۲)، ۱۱۳-۱۳۶.

ب. انگلیسی

- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, J. A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310.
- Amirkhan, J., & Auyeung, B. (2007). Coping with stress across the lifespan: Absolute vs. relative changes in strategy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 297-317.
- Azadianbojnordi, M., Bakhtiarpour, S., Makvandi, B., & Ehteshamizadeh, P. (2020). Can academic hope increase academic engagement in Iranian students who are university applicants? Investigating academic buoyancy as a mediator. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1-9. doi:10.1017/jgc.2020.31
- Barlow, J. P. (2002). *The measurement of optimism and hope in relation to college student retention and academic success*. Unpublished dissertation submitted for the doctorate of philosophy, The University of Iowa State.
- Chang, E. C. (1998). Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: Some implications for theory and practice. *Journal of Clinical Psychology*, 54, 953-962.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Great House, S. (1999). Relationship among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 70-83.

- Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., & Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1257-1267.
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and ability, family conflict, and developmental problems. *Developmental Psychology*, 49, 690-705.
- Feldman, D. B., & Beach, J. (2016). Hope. *Encyclopedia of Mental Health*, 2, 332-336.
- Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2005). Hope and meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(3), 401-421.
- Froman, L. (2010). Positive psychology in the workplace. *Journal of Adult Development*, 17(2), 59-69.
- Gallagher, M. W., Marques, S. C. & Lopez, S. J. (2017). Hope and the academic trajectory of college students. *Journal of Happiness Studies*, 18, 341-352.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students, affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.
- Howell, A., & Larsen, D. (2015). *Understanding other-oriented hope*. New York: Springer.
- Irving, L. M., Snyder, C. R., & Crowson, J. J., Jr. (1998). Hope and the negotiation of cancer facts by college women. *Journal of Personality*, 66, 195-214.
- James, S. L., & Roby, J. L. (2019). Comparing reunified and residential care facility children's wellbeing in Ghana: The role of hope. *Children and Youth Services Review*, 96, 316-325.
- Kahu, E., Stephens, C. H., Leach, L., & Zepke, N. (2015). Linking academic emotions and student engagement: Mature-aged distance students' transition to university. *Journal of Further and Higher Education*, 39(14), 481-97.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practices of structural equation modeling* (Forth Eds.). New York: Guilford.
- Komarraju, M., & Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Difference*, 39, 557-567.
- Lazarus, R. S. (1999). Hope: An emotion and a vital coping resource against despair. *Social Research*, 66, 653-678.
- Lee, C. S., & Jang, H. Y. (2018). The roles of growth mindset and grit in relation to hope and self-directed learning. *Journal of the Korea Convergence Society*, 9(1), 95-102.
- Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T. K., & Koskey, K. L. K. (2011). Affect and engagement during small group interaction. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 13-24.
- Malik, A. (2013). Efficacy, Hope, Optimism and Resilience at Workplace-Positive Organizational Behavior. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(10), 1-4.
- Mana, A., Saka, N., Dahan, O., Ben Simon, A., & Margalit, M. (2020). Implicit theories, social support, and hope as serial mediators for predicting academic self-efficacy among higher education students. *Learning Disability Quarterly*, 2(3), 73-85.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- McDermott, D., & Snyder, C. R. (1999). *Making hope happen: A workbook for turning possibilities*. New Harbinger Publication. INC.
- McDermott, D., & Snyder, C. R. (2000). *The great big book of hope: Help your children achieve their dreams*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Miller, J. F., & Powers, M. J. (1988). Development of an instrument to measure hope. *Nursing Research*, 37(1), 6-10.

- Muis, K., Pekrun, R., Sinatra, G. M., Azavedo, R., Trevors, G., Meier, E., & Heddy, B. C. (2015). The curious case of climate change: Testing a theoretical model of epistemic beliefs, epistemic emotions, and complex learning. *Learning and Instruction, 39*, 168-183.
- Murdock, T. B., & Miller, A. D. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: variable-centered and person-centered analytic approaches. *Elementary School Journal, 103*, 383-399.
- Mussel, P. (2010). Epistemic curiosity and related constructs: lacking evidence of discriminant validity. *Personality and Individual Differences, 49*, 506-510.
- Onwuegbuzie, A. J., & Snyder, C. R. (2000). Relations between hope and graduate students' studying and test-taking strategies. *Psychological Reports, 86*, 803-806.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315-341.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2002). *The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education* (pp.13-40). University of Munich, University of Manitoba.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91-106.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. New York and London: Routledge.
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120-141). New York, NY: Taylor & Francis.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhalto, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research, 67*, 40-51.
- Ramachandren, V. S. (2012). *Encyclopedia of human*. London: Academic Press.
- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality, 45*, 683-686.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A.C., Terwogt, M.M., & Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalizing symptoms in children and adolescents: The emotion awareness questionnaire revised. *Personality and Individual Differences, 45*(8), 756-61.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., & Naatanen, P. (2005). BBI-10. Koulu-uupumusmittari. *School Burnout Inventory*. Helsinki: Edita.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment, 28*, 60-67.
- Schindler, I. (2014). Relations of admiration and adoration with other emotions and well-being. *Psychology of well-Being: Theory, research and practice, 4*(14), 1-23.
- Schindler, I., Zink, V., Windrich, J., & Menninghaus, W. (2013). Admiration and adoration: Their different ways of showing and shaping who we are. *Cognition and Emotion, 27*, 85-118.

- Schroevers, M., Kraaij, V., & Garnefski, N. (2007). Goal disturbance, cognitive coping strategies, and psychological adjustment to different types of stressful life event. *Personality and Individual Difference, 43*(2), 413-423.
- Schutze, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research, 46*(2), 137-149.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development, 73*, 335-360.
- Snyder, C. R. (1999). Hope, goal blocking thoughts, and test-related anxieties. *Psychological Reports, 84*, 206-208.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of Hope; theory, measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, S. A., Sigmon, S., ... & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(4), 570-585.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., ... & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology, 22*, 399-421.
- 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*(4), 820-826.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Michael, S. T., & Cheavens, J. (2000). The optimism and hope constructs: Variants on a positive expectancy theme. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism* (pp. 103-124). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sohrabi Shegefti, N., & Samani, S. (2011). Psychometric properties of the academic hope scale: Persian form. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30*, 1133-1136
- Stephanou, G. (2011). Students' classroom emotions: Cognitive antecedents and school performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(1), 5-48.
- Stephanou, G., Kariotoglou, P., & Ntinis, K. (2011). University students' emotions in lectures: The effect of competence beliefs, value beliefs and perceived task-difficulty, and the impact on academic performance. *International Journal of Learning, 18*(1), 45-72.
- Sympson, S. (1999). *Validation of the domain specific hope scale: Exploring hope in life domains*. Doctorate Dissertation. Lawrence, KS: University of Kansas.
- Trautwein, U., Koller, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7 grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 26-50.
- Tulis, M., & Fulmer, S. M. (2013). Students' motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences, 27*, 35-46.
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S.H. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology, 44*(5), 393-406.
- Wagerman, S. A., & Funder, D. C. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case of conscientiousness. *Journal of Research in Personality, 41*, 221-229.

- Wang, M. T., Brinkworth, M. E., & Eccles, J. S. (2013). The moderation effect of motivation as predictors of academic performance. *Anthropologist*, 20(3), 553-561.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 31-39.
- Wells, M. (2005). *The effects of gender, age, and anxiety on hope differences in the expression of pathway and agency thought*. A dissertation presented for the doctorate of philosophy, the University of Texas A and B.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Davis-Kean, P., Roeser, R., & Scheifele, U. (2006). Motivation to succeed. In W. Damon (Ed.), N. Eisenberg (Series Ed.), *Handbook of child psychology (6th Ed.): Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 933-1002). New York, NY: Wiley.
- Yotsidi, V., Pagoulatou, A., Kyriazos, T., & Stalikas, A. (2018). The role of hope in academic and work environments: An integrative literature review. *Psychology*, 9, 385-402.

مقیاس امید به تحصیل (فرم دانشجویی)

کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	گویه‌ها
۱	۲	۳	۴	۵	۱- امید دارم که با درس خواندن شغل مناسبی در آینده پیدا کنم.
۱	۲	۳	۴	۵	۲- امید دارم که با درس خواندن بتوانم در آینده درآمد خوبی داشته باشم.
۱	۲	۳	۴	۵	۳- امید دارم با تحصیل در دانشگاه بتوانم مهارت‌های اجتماعی بهتری بدست آورم.
۱	۲	۳	۴	۵	۴- امید دارم با تحصیل در دانشگاه جایگاه و وجهه اجتماعی خوبی کسب کنم.
۱	۲	۳	۴	۵	۵- آنچه در دانشگاه و کتاب‌های درسی می‌آموزم مهارت حرفه‌ای مرا افزایش خواهد داد.
۱	۲	۳	۴	۵	۶- بدون تحصیل در دانشگاه هم می‌توان احترام و محبوبیت دیگران را بدست آورد.
۱	۲	۳	۴	۵	۷- امید دارم آنچه در دانشگاه یاد داده می‌شود مهارت تفکر و اندیشیدن را به من آموزش دهد.
۱	۲	۳	۴	۵	۸- امید دارم تحصیل در دانشگاه فرصت خوبی برای موفقیت در زندگی برای من فراهم سازد.
۱	۲	۳	۴	۵	۹- تحصیل در دانشگاه انسان را در زندگی عقب می‌اندازد.
۱	۲	۳	۴	۵	۱۰- کار کردن در بازار و داشتن شغل آزاد، بیشتر از گذران وقت در دانشگاه به انسان مهارت می‌آموزد.
۱	۲	۳	۴	۵	۱۱- موضوعات مطرح در کتاب‌های درسی بی‌ارتباط با موفقیت من در آینده است.
۱	۲	۳	۴	۵	۱۲- امید دارم که تحصیل در دانشگاه اعتبار و محبوبیت بیشتری در بین مردم برای من فراهم سازد.
۱	۲	۳	۴	۵	۱۳- آوردن نمره خوب در دانشگاه ربطی به داشتن شغل خوب در آینده ندارد.
۱	۲	۳	۴	۵	۱۴- امید دارم با تحصیل در دانشگاه به خواسته‌ها و آرزوهایم برسم.
۱	۲	۳	۴	۵	۱۵- با تحصیل در دانشگاه می‌توانم نزد خانواده و خویشاوندان محبوب و سربلند باشم.
۱	۲	۳	۴	۵	۱۶- موضوعات مطرح در کتاب‌های درسی مرا با زندگی در اجتماع آشنا خواهد کرد.
۱	۲	۳	۴	۵	۱۷- ارتباط با اساتید و همکلاسان سبب آمادگی برای زندگی در اجتماع خواهد شد.
۱	۲	۳	۴	۵	۱۸- امید دارم که تحصیل در دانشگاه به من کمک کند تا موقعیت و جایگاه بهتری نسبت به دیگران بدست آورم.
۱	۲	۳	۴	۵	۱۹- آنچه در دانشگاه می‌آموزم در زندگی راهگشای من خواهد شد.
۱	۲	۳	۴	۵	۲۰- امید دارم آنچه در دانشگاه و کتاب‌های درسی وجود دارد به من کمک کند درآمد خوبی در آینده داشته باشم.
۱	۲	۳	۴	۵	۲۱- همه در آینده خواهند فهمید که تحصیل در دانشگاه اتلاف وقت است.

۱	۲	۳	۴	۵	۲۲- ارتباط با اساتید و همکلاسان به من مهارت زندگی کردن در جامعه را خواهد آموخت.
۱	۲	۳	۴	۵	۲۳- امید دارم آنچه در دانشگاه و کتاب‌های درسی می‌آموزم در زندگی واقعی و تشکیل خانواده در آینده به من کمک نماید.
۱	۲	۳	۴	۵	۲۴- ادامه تحصیل و درس خواندن بیهوده و بی ثمر است.
۱	۲	۳	۴	۵	۲۵- آنچه در دانشگاه و کتاب‌های درسی وجود دارد مهارت زندگی کردن را به من خواهد آموخت.
۱	۲	۳	۴	۵	۲۶- با تحصیل در دانشگاه می‌توانم احترام دیگران را بدست آورم.
۱	۲	۳	۴	۵	۲۷- آنچه در دانشگاه آموخته می‌شود، با موفقیت شغلی در آینده بی‌ارتباط است.

English Abstract

**Psychometric Properties of Academic Hope Scale (AHS):
University Students Form**

Farhad Khormaei* , Saman Kamari**

This correlational-psychometric research aimed at constructing an academic hope scale and investigating its psychometric properties for university students. The statistical population consist of all undergraduate students at Shiraz University, from which 566 (278 male and 288 female) students were selected through random cluster sampling and they answered to the scale. The validity of the scale was determined through factor analysis and convergent analysis; its reliability, on the other hand, was verified through Cronbach's alpha coefficient. The results of the confirmatory factor analysis using AMOS software confirmed the existence of four factors underlying the scale, namely the hope to gain opportunities, hope to gain life skills, hope to gain competency, and the hope for university productivity. The results of the correlation coefficient between the subscales of academic hope with similar conceptual variables such as hope in Pekrun's theory, academic engagement, academic burnout, and admiration, provided evidence for the construct validity of the scale. The results of Cronbach's alpha coefficient for reliability showed that all subscales and the total score of academic hope had appropriate reliability. In general, the findings corroborated that the student academic hope scale had appropriate psychometric properties and can be used as a useful tool for academic counseling and research activities.

Keywords: academic hope, hope to gain competency, hope to gain life skills, hope to gain opportunities, hope to usefulness of university

* Associate Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran (khormaei@shirazu.ac.ir)

** PhD in Educational Psychology, Department of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran (Corresponding author). (kamari.saman@yahoo.com)