

تحلیل روابط بین امید خودکارآمدی، انگیزش و تشکرها با سازگاری تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه

فرزانه میخایی‌منج*، کونا قحی**، مریم شهودی*** و خلیل زندی****

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تحلیل روابط بین خودکارآمدی، انگیزش، امید و تشکرها با سازگاری تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه انجام شد. روش پژوهش توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان دوره روزانه مقطع کارشناسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه بودند (۹۰۰ نفر) که با استناد به جدول مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، تعداد ۲۲۰ نفر از این افراد به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری داده‌ها ۵ پرسشنامه استاندارد شامل پرسشنامه امید (اسنایدر، ۱۹۹۱)؛ خودکارآمدی تحصیلی (مورگان و جینکز، ۱۹۹۹)؛ انگیزش تحصیلی (هارتر، ۱۹۸۱)؛ تشکر تحصیلی (گادزلا و بالوگلو، ۲۰۰۱) و سازگاری تحصیلی (بیکر و سبریاک، ۱۹۸۶) بودند که روایی آن‌ها با استناد به دیدگاه‌های صاحب‌نظران و پایایی آن‌ها بر اساس ضریب آلفای کرونباخ بررسی و تأیید شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از آزمون همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان و تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج حاکی از آن بود که خودکارآمدی، انگیزش، امید، تشکرهای تحصیلی و سازگاری تحصیلی، روابط معناداری با یکدیگر دارند. در ادامه نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که هر یک از متغیرهای خودکارآمدی، انگیزش، امید و تشکرهای تحصیلی به تنهایی تأثیر معناداری بر سازگاری تحصیلی دارند. نهایتاً نتایج حاصل از تحلیل مسیر نیز نشان داد که امید تحصیلی و تشکرهای تحصیلی می‌توانند در افزایش ارتباط خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی نقش میانجی را ایفا کنند، اما نقش میانجی آن‌ها در ارتباط بین انگیزش و سازگاری تحصیلی تأیید نشد.

کلید واژه‌ها

خودکارآمدی؛ انگیزش؛ امید؛ تشکرها؛ سازگاری تحصیلی

*دانشیار دانشگاه ارومیه

**کارشناس ارشد دانشگاه ارومیه

***نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری دانشگاه ارومیه m_shohoudi@yahoo.com

****دانشجوی دکتری دانشگاه بوعلی

مقدمه

ورود به دانشگاه اتفاق مهمی در زندگی هر بزرگسال جوان محسوب می‌شود که در بسیاری از موارد لازم است فرد با تغییرات حاصل از آن و الزامات مربوطه سازگار شود. طی انتقال از دبیرستان به دانشگاه، از یکسو دانشجو در تلاش برای رسیدن به استقلال و خودمختاری بیش‌تر و تکمیل هویت است که بخش مهمی از تکلیف رشدی اوست و از سوی دیگر باید با دوستان، تکالیف، وظایف و نقش‌های جدید نیز سازگار شود (ویکنس و گریف، ۲۰۰۵: ۴۲۹). پژوهشگران معتقد هستند انتقال به دانشگاه و تحصیل، رویدادی است که موجب تغییر در مفروضات فرد نسبت به خود و دیگران می‌شود. درحقیقت، دوره‌ای چالش‌برانگیز است که بر تمامیت فرد تأثیر می‌گذارد، این تأثیر به ویژه برای دانشجویان سال اول بیش‌تر است (لوبکر و اتزل، ۲۰۰۸: ۴۵۷). بر این اساس، تکالیف تحصیلی، شخصی و اجتماعی متفاوت موجب می‌شوند که سازگاری با دانشگاه و الزامات آن از مسائل اصلی دانشجویان به شمار آید (لانتیر و ویندهام، ۲۰۰۴: ۵۹۲). سازگاری تحصیلی، از مهم‌ترین ابعاد سازگاری با دانشگاه بوده و به معنای توانایی افراد در پاسخ‌گویی موفقیت‌آمیز به تقاضاهای متنوع و مختلف محیط آموزشی است (زارعی و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۶۱). سازگاری تحصیلی به ادراک دانشجو از کیفیت عملکرد تحصیلی خود مربوط می‌شود. رضایت از تکالیف درسی و شیوه انجام آن‌ها، رضایت از نمرات و کیفیت تدریس مربوط به این سازگاری است (لفکوویتز، ۲۰۰۳: ۲۹). در تعریفی دیگر، سازگاری تحصیلی بیان‌کننده میزان تطابق با محیط آموزشی، مدرسان، هم‌کلاسی‌ها و محتوای دروس است (احمدی، خادمی و فتاحی بیات، ۱۳۸۸). فقدان سازگاری می‌تواند به ترک تحصیل، تمایل به تغییر رشته و عدم پیشرفت تحصیلی منجر شود و علاوه بر این با عوارض روحی و روانی همراه باشد (وانگ و چن، ۲۰۰۶: ۵۷). از نظر روان‌شناسی، سازگاری به معنای ایجاد هماهنگی و تعادل بین نیازهای شخصی و الزامات محیطی است. به عبارتی زمانی که فرد تلاش می‌کند از طریق تغییر خود، محیط یا دیگران به نوعی هماهنگی در زندگی خود دست یابد، در تلاش برای رسیدن به سازگاری است (رابین و بابی، ۲۰۰۹: ۱۰۰). همچنین می‌توان گفت نگرش‌های فرد نسبت به دیگران، عادات اندیشیدن و شیوه‌های بیان آن‌ها، رغبت‌ها، آرزوها، طرح و برنامه‌ریزی‌های او در زندگی و به طور کلی نگرش‌های او نسبت به زندگی سازگاری کلی فرد را تشکیل می‌دهند (هیبارد و داویس، ۲۰۱۱: ۳۰۱).

مرور پیشینه پژوهشی در رابطه با سازگاری تحصیلی حاکی از ارتباط آن با متغیرهای تحصیلی و شخصی بسیاری است؛ از جمله ارتباط سازگاری تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی (اردلان و حسین چاری، ۱۳۹۰؛ سانچز^۱ و همکاران، ۲۰۰۱؛ نجفی و فولاد چنگ، ۱۳۸۶؛ بنی خالد^۱، ۲۰۱۰؛ سالم^۱ و همکاران، ۲۰۱۱؛ آمون^۱، ۲۰۰۸)؛ امید (زاهد، قاسم پور و حسن زاده، ۱۳۹۰)؛ انگیزش تحصیلی (تویسوز^۱ و همکاران، ۲۰۱۰) و تشنگرهای تحصیلی (آکین^۱، ۲۰۰۹؛ شگری و همکاران، ۱۳۸۹).

به هر حال اگرچه پژوهش‌های پیشین حاکی از ارتباط بین متغیرهای امید، خودکارآمدی، انگیزش و تشنگرهای تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانشجویان است، اما این روابط عمدتاً به صورت دوه‌دو و مجزا تأیید شده‌اند و اطلاعات زیادی دربارهٔ اینکه ترکیبی از آن‌ها در کنار یکدیگر به چه میزان و به چه نحوی در سازگاری تحصیلی دانشجویان نقش دارند، در دسترس نیست. با این رویکرد مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که آیا می‌توان به دو متغیر امید و تشنگرهای تحصیلی، در تبیین ارتباط بین متغیرهایی همچون خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانشجویان توجه کرد. بررسی این مسئله به ویژه در میان دانشجویان دانشگاه ارومیه اهمیت خاصی می‌یابد؛ چراکه ترکیب جمعیتی استان آذربایجان غربی و به تبع آن دانشگاه ارومیه، به گونه‌ای است که افرادی از قومیت‌های مختلف ترک، کرد، فارس و برخی اقوام دیگر را در بر می‌گیرد و لذا تنوع قومی و زبانی در دانشگاه ارومیه ممکن است بیش از دانشگاه‌های سایر شهرستان‌ها به چشم آید و در چنین شرایطی سازگاری دانشجویان با دانشگاه به‌ویژه در سال‌های اول تحصیل می‌تواند مسئله‌ای چالش‌برانگیز به شمار آید. با این رویکرد، شناسایی عوامل مؤثر بر سازگاری دانشجویان با دانشگاه و به‌طور ویژه سازگاری تحصیلی آن‌ها می‌تواند گام مفیدی در جهت بهبود تعاملات درون دانشگاه و ارتقاء کیفیت فعالیت‌های آموزشی محسوب شود.

از آن‌جا که هدف از این پژوهش، دستیابی به الگویی از روابط بین متغیرهای امید، خودکارآمدی، انگیزش و تشنگرهای تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانشجویان است، لذا در ادامه مبانی نظری و پیشینه پژوهشی مربوط به این متغیرها مورد مطالعه قرار گرفته و نهایتاً چارچوب مفهومی پژوهش ارائه شده است.

خودکارآمدی: این مفهوم برگرفته از نظریه آلبرت بندورا^۱ است. بنا بر نظر بندورا

خودکارآمدی، توان سازنده‌ای است که بدان وسیله، مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف به گونه‌ای اثربخش سازماندهی می‌شود. بندورا، خودکارآمدی را عاملی مهم برای انجام دادن موفقیت‌آمیز عملکرد می‌داند (زاجاکوا و لینچ^۱، ۲۰۰۵) و معتقد است که باورهای خودکارآمدی بر ادراکات شخص از عملکرد فردی خود مبتنی است. در واقع، می‌توان گفت عملکرد مؤثر، هم به داشتن مهارت‌ها و هم به باور در توانایی انجام دادن آن مهارت‌ها نیازمند است (کرت، دوپار و کالیک^۱، ۲۰۱۱). خودکارآمدی از نظر بندورا بنیادی‌ترین ساز و کار ضروری انسان برای اداره و کنترل حوادثی است که بر زندگی او اثر می‌گذارد (زیمرن و کیتسانتاس^۱، ۲۰۰۵: ۳۹۹) و تعیین می‌کند که فرد تا چه اندازه هنگام مواجهه با دشواری‌ها پایداری می‌کند (رجبی، ۱۳۸۵: ۱۱۲). یافته‌ها حاکی از ارتباط مثبت خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش تحصیلی (ساراگلو و داینسر^۱، ۲۰۰۹؛ بنی اسدی و پورشافعی، ۱۳۹۱؛ باغانی و دهقانی نیشابوری، ۱۳۹۰؛ آلتون سوی^۱ و همکاران، ۲۰۱۰) و تأثیرگذاری خودکارآمدی تحصیلی بر کاهش تنش‌گرهای تحصیلی (فولادوند و همکاران، ۱۳۸۸) است.

امیدواری: اسنایدر، راند و سایمون^۱ (۲۰۰۲) امید را به عنوان یک حالت انگیزشی مثبت ناشی از احساس تعاملی بین دو عنصر می‌دانند؛ عاملیت^۱ (انرژی) و برنامه‌ریزی^۱. منظور از عاملیت، داشتن اراده و عزم راسخ برای دستیابی به نتیجه مورد نظر است. عنصر دوم، برنامه‌ریزی برای دستیابی به هدف است که پیگیری راه‌های متفاوت رسیدن به اهداف است (اسنایدر و همکاران، ۲۰۰۶؛ به نقل از لوتانز^۱ و همکاران، ۲۰۱۰: ۴۴). امید را می‌توان به عنوان یک مفهوم کلی تعریف کرد که بر اساس خودکارآمدی شکل گرفته و باوری است که غلبه بر موانع موجود در رسیدن به هدف را شامل می‌شود (اسنایدر، ۲۰۰۲: ۸۲۰). پژوهش‌ها نشان دادند که امید با خودکارآمدی همبستگی مثبت (ملفت و ساداتی، ۱۳۸۸) و با تنش و اضطراب همبستگی منفی دارد (ولز^۱، ۲۰۰۵؛ چانگ و دی‌سایمون^۱، ۲۰۰۱).

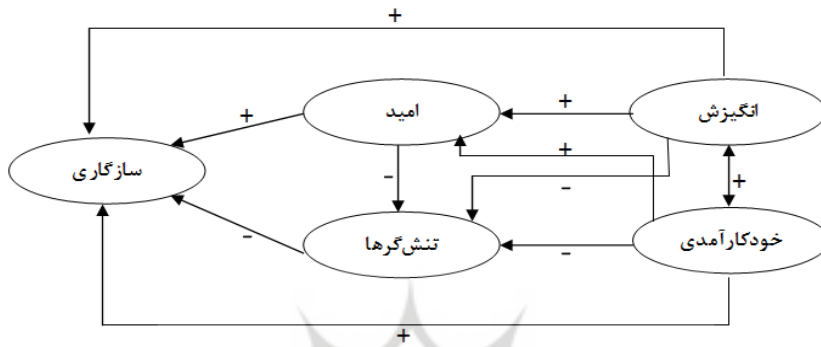
انگیزش تحصیلی: روان‌شناسان معتقد هستند رفتار افراد ناشی از انگیزه آن‌هاست و انگیزه مستقیماً در نحوه انجام یک فعالیت دخیل است. در امر یادگیری و آموزش نیز داشتن انگیزش تحصیلی تعیین‌کننده کیفیت و کمیت بسیاری از متغیرهای تحصیلی است (مظلومی و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۸۵). انگیزه نیرویی است که توسط هدف، هدایت و به برانگیختگی افراد

منجر و ادامه رفتار را تا دستیابی به هدف موجب می‌شود (محمدی درویش و همکاران، ۱۳۹۲: ۵۰). به طور کلی در بحث انگیزش تحصیلی دو بعد متمایز وجود دارد: انگیزش درونی و بیرونی؛ دانشجویانی که انگیزش درونی دارند به دنبال ارضای حس کنجکاوی هستند و پاداش‌ها یا تقویت‌کننده‌های بیرونی، اهمیت زیادی برای آن‌ها ندارد (مک‌کای، ولف و گودفری^۱، ۲۰۱۳). به بیان دیگر فراگیران دارای انگیزش درونی، در فعالیت‌هایی درگیر می‌شوند که یادگیری را افزایش می‌دهد (بنی‌اسدی و پورشافعی، ۱۳۹۱: ۸۴). در مقابل انگیزه بیرونی عمدتاً تحت تأثیر عوامل خارجی قرار دارد (پتتریچ^۱، ۲۰۰۳)؛ دانشجویان با انگیزش بیرونی یادگیری را برای به پایان رساندن و دریافت تقویت از محیط انجام می‌دهند (مک‌کوی و همکاران، ۲۰۱۳).

تنشگرهای تحصیلی: گادزلا، استاکس و استپنس^۱ (۲۰۰۴) تنش را به عنوان یک واقعه برانگیزاننده تعریف کردند و خاطر نشان کردند که تغییر در روابط فردی، حرفه، وضعیت مالی و برخی موارد دیگر، حتی زمانی که خوشایند هستند، تنش‌زا به نظر می‌رسند. کلینگ^۱ و همکاران (۲۰۰۸) اظهار داشتند که در تعریف تنشگرهای تحصیلی، بر ارزیابی فرد مبنی بر تجربه ناهماهنگی بین مطالبات موقعیتی و منابع درون فردی اش اشاره می‌شود. ریچارد^۱ (۲۰۰۹) یک ایده ساده را درباره تنش بیان کرده است؛ تصور او چنین است که شخص به وسیله فشارهای قدرت‌مندی احاطه شده است که به صورت گسترده‌ای بر منابع تطابقی نظام زیستی و روانی فشار وارد می‌کند و از این رو به دنبال پاسخی است که تعادل را برگرداند. تنشگر تحصیلی را می‌توان فشار و تنش ذهنی و هیجانی و فشاری دانست که به علت ابعاد مختلف زندگی تحصیلی رخ می‌دهد. مقداری از تنشگر تحصیلی برای همه دانش‌آموزان طبیعی است، ولی تنش تحصیلی بالا می‌تواند باعث بیماری شود (ددین^۱، ۲۰۰۸).

مروری بر مبانی نظری و پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که ارتباط هر یک از متغیرهای خودکارآمدی، انگیزش، امید و تنشگرها با سازگاری تحصیلی معنادار بوده است. همچنین به نظر می‌رسد خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی می‌توانند در افزایش امید (اسنایدر، ۲۰۰۲: ۸۲۰) و کاهش تنشگرهای تحصیلی (فولادوند و همکاران، ۱۳۸۸) نقش داشته باشند. نهایتاً می‌توان بین امید و تنشگرها نیز به ارتباطی منفی قائل بود (ولز، ۲۰۰۵؛ چانگ و دی‌سایمون، ۲۰۰۱). بنابراین، در مجموع می‌توان احتمال داد که امید و تنشگرهای تحصیلی

بتوانند نقش واسطه‌ای را در تبیین ارتباط بین خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی ایفا کنند. با این رویکرد در شکل ۱، چارچوب مفهومی پژوهش ارائه شده و بر اساس آن سؤالات پژوهش مطرح شده‌اند.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

- ۱- آیا ارتباط معناداری بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش، امید، تنش‌گرهای تحصیلی و سازگاری تحصیلی وجود دارد؟
- ۲- هر یک از متغیرهای خودکارآمدی، انگیزش، امید و تنش‌گرهای تحصیلی، چه تأثیری بر سازگاری تحصیلی دانشجویان دارند؟
- ۳- آیا کاهش تنش‌گرهای تحصیلی می‌تواند در افزایش ارتباط سه متغیر خودکارآمدی تحصیلی، امید تحصیلی و انگیزش تحصیلی با متغیر سازگاری تحصیلی نقش میانجی ایفا کند؟
- ۴- آیا متغیر امید می‌تواند در افزایش ارتباط بین خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی با متغیر سازگاری تحصیلی نقش میانجی را ایفا کند؟

روش

روش پژوهش، توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان مقطع روزانه کارشناسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بودند که بر اساس آمار موجود، تعداد آنها حدود ۹۰۰ نفر اعلام شد و با استناد به جدول مورگان و بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی ساده تعداد ۲۶۹ نفر از آنها برای پاسخگویی به

پرسشنامه‌ها انتخاب شدند که پس از پی‌گیری‌های مکرر تعداد ۲۲۰ پرسشنامه قابل استفاده بازگشت داده شد (نرخ پاسخگویی: ۰/۸۱).

برای جمع‌آوری داده‌ها از ۵ پرسشنامه استفاده شد که به‌طور مختصر در زیر به آن‌ها اشاره شده است:

مقیاس امید: پرسشنامه اول مقیاس امید است. این مقیاس برای تعیین میزان امید بزرگسالان توسط اسنایدر (۱۹۹۱) ساخته شده است. مقیاس امید ۱۲ آیتم دارد و آزمودنی با استفاده از یک مقیاس ۸ درجه‌ای لیکرت میزان توافق خود را با هریک از آیتم‌ها نشان می‌دهد که از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۸) نمره‌گذاری شده است.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را مورگان و جینگز^۱ (۱۹۹۹) طراحی کرده‌اند که سه عامل استعداد، کوشش و بافت را در قالب ۳۰ گویه شامل می‌شود. روش نمره‌گذاری هم با استفاده از مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالف: ۱ تا کاملاً موافق: ۴) است.

مقیاس انگیزش تحصیلی: برای سنجش انگیزش تحصیلی از مقیاس هارتر^۱ (۱۹۸۱) استفاده شد. این مقیاس متشکل از ۳۶ گویه و شامل دو قطب انگیزش درونی و بیرونی است. آزمودنی با استفاده از مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (هیچ‌وقت: ۱ تا همیشه: ۵) میزان توافق خود را با هریک از آیتم‌ها نشان می‌دهد.

مقیاس تشنگر تحصیلی: پرسشنامه تیدگی دوران دانشجویی گادزلا و بالوگلو^۱ (۲۰۰۱) که از ۵۱ سؤال تشکیل شده است و در بخش تشنگرهای تحصیلی، شامل ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و تیدگی خود تحمیل شده و در بخش واکنش‌ها به تشنگرهای تحصیلی شامل پاسخ‌های جسمانی، هیجانی، رفتاری و شناختی است. آزمودنی با استفاده از یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (هرگز: ۱ تا همیشه: ۵) میزان توافق خود را با هریک از آیتم‌ها نشان می‌دهد.

مقیاس سازگاری تحصیلی: مقیاس سازگاری با دانشگاه یک ابزار خود گزارش‌دهی است که بیکر و سیریاک^۱ (۱۹۸۶) طراحی کرده‌اند و ۶۷ ماده و ۴ زیرمقیاس سازگاری تحصیلی (۲۴ سؤال)، سازگاری اجتماعی (۲۰ سؤال)، سازگاری شخصی - هیجانی (۱۵ سؤال) و دلبستگی به مؤسسه/ دانشگاه (۸ سؤال) را شامل است. در پژوهش حاضر از زیرمقیاس سازگاری تحصیلی استفاده شد و آزمودنی با استفاده از مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (اصلاً: ۱ تا کاملاً: ۵)

میزان توافق خود را با هریک از آیتم‌ها نشان می‌دهد. بنابراین، تعداد گزاره‌های پرسشنامه سازگاری تحصیلی در این پژوهش ۲۴ سؤال است.

از آنجایی که هر ۵ پرسشنامه در پژوهش حاضر استاندارد بودند و در پژوهش‌های زیادی از آن استفاده شده بود، لذا در پژوهش حاضر، روایی پرسشنامه‌ها صرفاً با استناد به دیدگاه متخصصان بررسی و تأیید شد و برای برآورد پایایی پرسشنامه نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که در جدول ۱ گزارش شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان و تحلیل مسیر استفاده شد.

جدول ۱: آلفای کرونباخ پرسشنامه‌های مورد استفاده در پژوهش

پرسشنامه	آلفای کرونباخ
امید تحصیلی	۰/۸۲
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۸۸
انگیزش تحصیلی	۰/۹۲
تنشگرهای تحصیلی	۰/۷۳
سازگاری تحصیلی	۰/۹۰

یافته‌ها

۱- آیا ارتباط معناداری بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش، امید، تنشگرهای تحصیلی و سازگاری تحصیلی وجود دارد؟
برای بررسی این سؤال از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج جدول ۲ نشان داد که روابط بین همه متغیرها، در سطح خطای کم‌تر از ۰/۰۱ معنادار بود. در این میان، البته ارتباط خودکارآمدی، انگیزش، سازگاری تحصیلی و امید با تنشگرها معکوس بود، اما سایر روابط به صورت مستقیم بود. تأملی بر ماتریس همبستگی‌ها نشان می‌دهد که بیش‌ترین همبستگی مربوط به متغیرهای خودکارآمدی و انگیزش (۰/۷۲۶) و متغیرهای امید و تنشگرهای تحصیلی (۰/۷۲۶-) بوده است. سایر نتایج در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

				۱	خودکارآمدی
				۱	انگیزش
		۱	**۰/۱۸۹	**۰/۱۹۹	تنشگرها
	۱	**۰/۷۲۶	**۰/۳۶۴	**۰/۴۳۳	امید
۱	**۰/۵۴۰	**۰/۴۳۹	**۰/۶۱۹	**۰/۶۱۰	سازگاری
	سازگاری	امید	تنشگرها	انگیزش	خودکارآمدی

** همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

۲- هر یک از متغیرهای خودکارآمدی، انگیزش، امید و تنشگرهای تحصیلی چه تأثیری بر سازگاری دانشجویان با دانشگاه دارند؟

جدول ۳: نتایج آزمون رگرسیون چندگانه به شیوه هم‌زمان

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری	همبستگی چندگانه	ضریب تبیین
رگرسیون	۷۲/۳۴۹	۴	۱۸/۰۸۷	۶۳/۶۱۶	۰/۰۰۱	۰/۷۳۵	۰/۵۳۲
باقی مانده	۶۱/۴۱۳	۲۱۶	۰/۲۸۴				
کل	۱۳۳/۷۶۲	۲۲۰					

پیش‌بینی کننده‌ها: خودکارآمدی، انگیزش، امید، تنشگرها

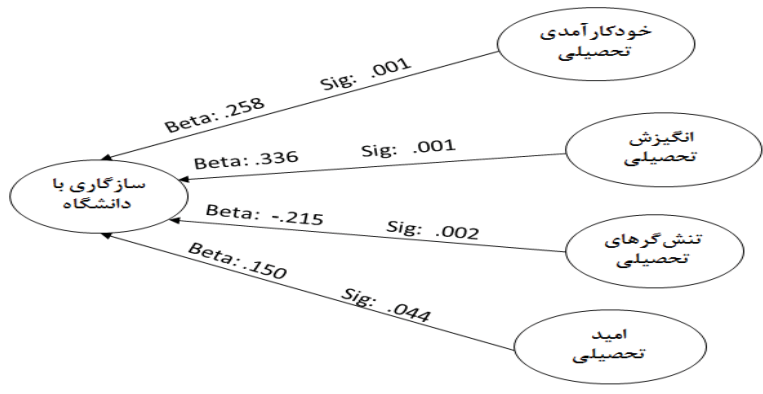
متغیر وابسته: سازگاری با دانشگاه

در سؤال دوم پژوهش، با استفاده از آزمون رگرسیون چندگانه به شیوه هم‌زمان، تأثیر متغیرهای خودکارآمدی، انگیزش، امید و تنشگرهای تحصیلی مطالعه شد. در جدول ۳ نتایج آزمون معناداری و نیز ضرایب همبستگی چندگانه ارائه شده است. از آن‌جا که مقدار F (۶۳/۶۱) در سطح خطای کم‌تر از ۰/۰۱ معنادار بود، لذا می‌توان گفت که ترکیبی از چهار متغیر خودکارآمدی، انگیزش، امید و تنشگرهای تحصیلی می‌توانند پیش‌بینی کننده مناسبی برای سازگاری با دانشگاه باشد. نتایج همچنین نشان داد که ضریب همبستگی چندگانه برابر با (۰/۷۳۵) و ضریب تبیین نیز برابر با (۰/۵۳۲) بود. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که متغیرهای پیش‌بین می‌توانند بیش از ۵۰٪ از تغییرات متغیر وابسته را تبیین کنند.

در ادامه به منظور بررسی تأثیر هر یک از متغیرهای خودکارآمدی، انگیزش، امید و تنشگرهای تحصیلی بر متغیر سازگاری با دانشگاه، به ضرایب رگرسیونی مؤلفه‌های پیش‌بین (جدول ۴) استناد شد. نتایج نشان داد که مقادیر t متناظر با بتای همه متغیرهای پیش‌بین در سطح خطای کم‌تر از ۰/۰۵ معنادار بود، بنابراین، می‌توان گفت که هر یک از متغیرهای خودکارآمدی، انگیزش، امید و تنشگرهای تحصیلی می‌توانند به تنهایی نیز تأثیر معناداری بر سازگاری دانشجویان با دانشگاه داشته باشند. بیش‌ترین تأثیر رگرسیونی مربوط به متغیر انگیزش تحصیلی بود که به تنهایی می‌تواند ۳۳/۶٪ از تغییرات متغیر سازگاری با دانشگاه را تبیین کند. همچنین یادآور می‌شود که منفی بودن مقدار بتا درباره متغیر تنشگرهای تحصیلی به این معناست که این متغیر تأثیر معکوسی بر سازگاری دانشجویان با دانشگاه دارد. از آن‌جا که هدف کلی پژوهش، آزمون تحلیل مسیر به منظور شناسایی نقش میانجی مؤلفه‌های امید و خودکارآمدی تحصیلی بود، لذا پس از گزارش ضرایب رگرسیونی، مسیرهای مستقیم منتهی به متغیر سازگاری با دانشگاه نیز در قالب شکل ۲ ارائه شده است.

جدول ۴: ضرایب رگرسیونی متغیرهای خودکارآمدی، انگیزش، امید و تنشگرها بر متغیر سازگاری تحصیلی

متغیرهای پیش‌بین	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد نشده	
	مقدار B	خطای استاندارد برآورد	مقدار Beta	مقدار t معناداری
مقدار ثابت	۱/۴۷۶	۰/۵۰۵		۲/۹۲۵
خودکارآمدی	۰/۳۳۱	۰/۰۹۰	۰/۲۵۸	۳/۶۷۷
انگیزش	۰/۳۳۶	۰/۰۶۷	۰/۳۳۶	۴/۹۹۶
امید	۰/۱۷۸	۰/۰۸۸	۰/۱۵۰	۲/۰۲۳
تنشگرها	-۰/۲۵۴	۰/۰۸۰	-۰/۲۱۵	-۳/۱۵۲



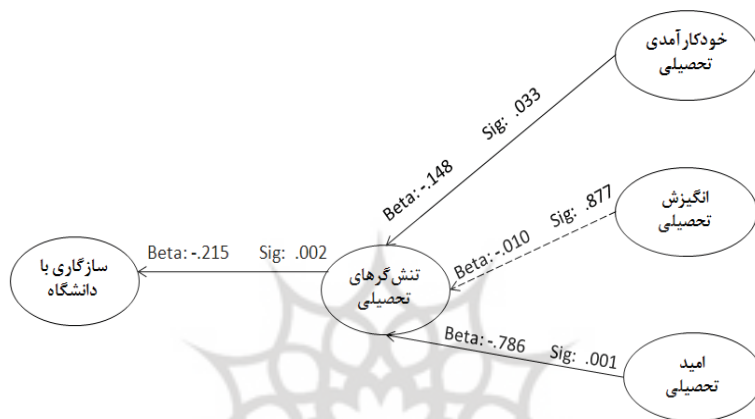
شکل ۲: نمودار مسیرهای مستقیم منتهی به سازگاری با دانشگاه

۳- آیا کاهش تنش‌گرهای تحصیلی می‌تواند در افزایش ارتباط سه متغیر خودکارآمدی تحصیلی، امید تحصیلی و انگیزش تحصیلی با متغیر سازگاری با دانشگاه نقش میانجی را ایفا کند؟

پس از مشخص شدن تأثیر مستقیم متغیرهای خودکارآمدی، انگیزش، امید و تنش‌گرهای تحصیلی بر سازگاری با دانشگاه، اکنون این سؤال بررسی شد که آیا کاهش تنش‌گرهای تحصیلی می‌تواند در افزایش تأثیر سه متغیر خودکارآمدی، انگیزش و امید بر سازگاری با دانشگاه نقش میانجی را ایفا کند یا خیر؛ برای بررسی این سؤال از آزمون تحلیل مسیر استفاده شد. به دلیل پرهیز از افزایش حجم مطالب و از آن‌جا که در آزمون تحلیل مسیر، هدف، مطالعه اثرات واسطه‌ای متغیرها است، لذا در گزارش نتایج آزمون رگرسیون چندگانه تنها به ذکر مقادیر بتا که همان ضرایب مسیر است و سطح معناداری متناظر آن‌ها اکتفا شد.

نتایج آزمون تحلیل مسیر پیرامون نقش میانجی کاهش تنش‌گرهای تحصیلی در افزایش ارتباط متغیرهای خودکارآمدی، انگیزش و امید تحصیلی با متغیر سازگاری با دانشگاه (شکل ۳) نشان داد که مقادیر بتای دو متغیر خودکارآمدی و امید بر روی تنش‌گرهای تحصیلی معنادار بود و از آن‌جا که تنش‌گرها نیز بر سازگاری با دانشگاه تأثیر داشتند، لذا نتیجه گرفته می‌شود که کاهش تنش‌گرهای تحصیلی می‌تواند نقش میانجی را در افزایش ارتباط خودکارآمدی و امید با سازگاری با دانشگاه ایفا کند. با این حال مقدار بتای متغیر انگیزش تحصیلی بر تنش‌گرها

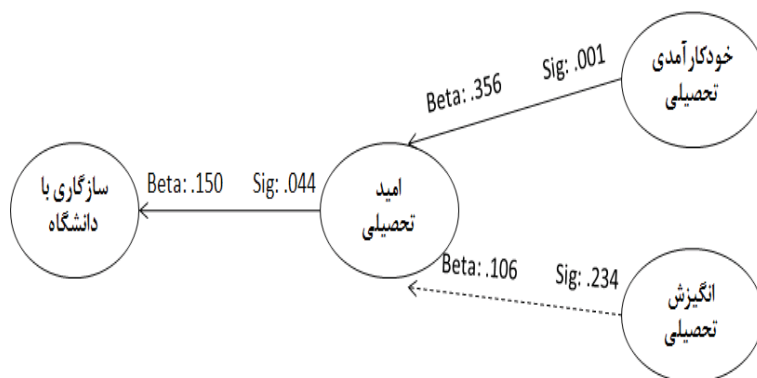
(۰/۱۰-) معنادار نبود و به همین دلیل مسیر انگیزش به تنش‌گرها به صورت خطوط منقطع رسم شده و این مسیر باید از مدل نهایی حذف شود. به بیان دیگر، کاهش تنش‌گرهای تحصیلی نمی‌تواند نقش میانجی را در افزایش ارتباط بین انگیزش تحصیلی و سازگاری با دانشگاه ایفا کند.



شکل ۳: نتایج آزمون تحلیل مسیر پیرامون نقش میانجی کاهش تنش‌گرهای تحصیلی

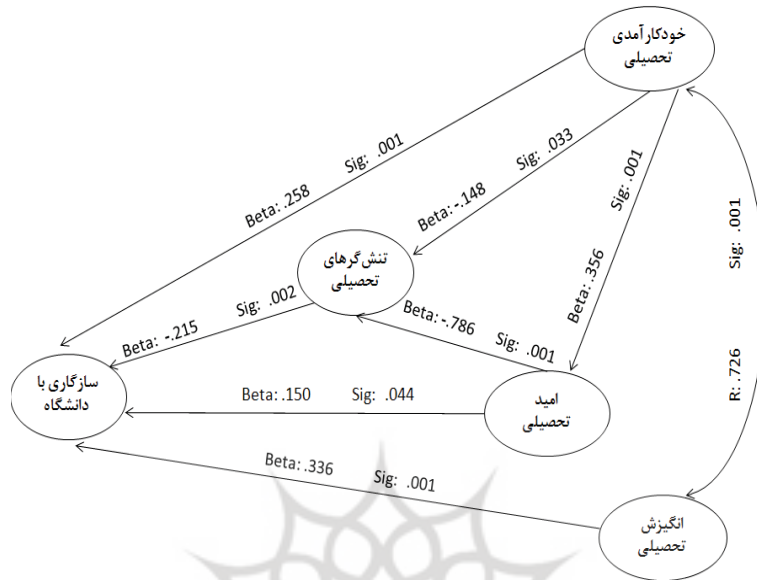
۴- آیا متغیر امید می‌تواند نقش میانجی را در افزایش ارتباط بین خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی با متغیر سازگاری با دانشگاه ایفا کند؟

چهارمین سؤالی که در این پژوهش بررسی شد، مطالعه نقش میانجی امید تحصیلی در افزایش ارتباط خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی با متغیر سازگاری با دانشگاه بود. در شکل ۴، نمودار مربوط به نتایج این آزمون ارائه شده است. بر این اساس ضریب مسیر خودکارآمدی تحصیلی به امید تحصیلی (۰/۳۵۶) و نیز ضریب مسیر امید تحصیلی به سازگاری با دانشگاه (۰/۱۵۰) معنادار بود؛ بنابراین، می‌توان گفت که متغیر امید می‌تواند نقش میانجی را در افزایش ارتباط بین خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری با دانشگاه ایفا کند. درباره انگیزش تحصیلی، ضریب مسیر این متغیر به امید تحصیلی (۰/۱۰۶) معنادار نبود، و لذا این مسیر باید از مدل نهایی حذف شود. به بیان دیگر، متغیر امید نمی‌تواند در افزایش ارتباط بین انگیزش تحصیلی و سازگاری با دانشگاه نقش میانجی را ایفا کند.



شکل ۴: نتایج آزمون تحلیل مسیر پیرامون نقش میانجی امید

ارائه مدل نهایی پژوهش: در پژوهش حاضر، نحوه روابط متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش تحصیلی، امید و تنشگرهای تحصیلی با متغیر سازگاری با دانشگاه مطالعه شد. بر این اساس چارچوب مفهومی پژوهش مبنی بر نقش میانجی کاهش تنشگرهای تحصیلی در افزایش ارتباط خودکارآمدی، انگیزش و امید با متغیر سازگاری با دانشگاه از یک سو و نیز نقش میانجی امید تحصیلی در افزایش ارتباط خودکارآمدی و انگیزش با سازگاری طراحی شده و از طریق آزمون تحلیل مسیر بررسی شد. اگرچه نتایج نشان داد که متغیرهای امید تحصیلی و تنشگرهای تحصیلی نمی‌توانند نقش میانجی را در افزایش ارتباط بین انگیزش و سازگاری ایفا کنند، اما در عین حال، نتایج بررسی سؤالات نشان داد که سایر مسیرهای مندرج در چارچوب مفهومی پژوهش، تأیید شدند. در شکل ۵، نمودار مسیر مبنی بر نقش میانجی امید تحصیلی و کاهش تنشگرهای تحصیلی در افزایش ارتباط خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری با دانشگاه ارائه شده و به عنوان مدل نهایی پژوهش پذیرفته شده است.



شکل ۵: مدل نهایی پژوهش

با مراجعه به مدل نهایی پژوهش (شکل ۵) می‌توان اثرات مستقیم، اثرات غیرمستقیم و اثرات کل هر یک از متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش تحصیلی، امید تحصیلی و تنش‌گرهای تحصیلی را بر متغیر سازگاری با دانشگاه مطالعه کرد. این نتایج در جدول ۵ ارائه شده است. بر این اساس می‌توان گفت که همه متغیرهای پیش‌بین به‌طور مستقیم بر سازگاری با دانشگاه تأثیر می‌گذارند. دو متغیر خودکارآمدی تحصیلی و امید تحصیلی، به‌طور غیرمستقیم نیز بر سازگاری با دانشگاه تأثیر می‌گذارند، اما تأثیر غیرمستقیم انگیزش تحصیلی معنادار نیست و با توجه به چارچوب مفهومی پژوهش، تأثیر غیرمستقیم تنش‌گرها بر سازگاری نیز مطالعه نشد. نتایج همچنین نشان داد که بیش‌ترین تأثیر مستقیم مربوط به متغیر انگیزش تحصیلی (اثر مستقیم: ۰/۳۳۶)، بیش‌ترین تأثیر غیرمستقیم مربوط به متغیر امید تحصیلی (اثر غیرمستقیم: ۰/۱۶۸) و نهایتاً بیش‌ترین اثر کل مربوط به متغیر خودکارآمدی تحصیلی (اثر کل: ۰/۴۰۳) بود. سایر نتایج در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پیش‌بین بر متغیر سازگاری با دانشگاه

اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	متغیرهای پیش‌بین
۰/۴۰۳	۰/۱۴۵	۰/۲۵۸	خودکارآمدی تحصیلی
۰/۳۳۶	-	۰/۳۳۶	انگیزش تحصیلی
۰/۳۱۸	۰/۱۶۸	۰/۱۵۰	امید تحصیلی
-۰/۲۱۵	-	-۰/۲۱۵	تنشگرهای تحصیلی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، تحلیل روابط بین خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش، امید و تنشگرها با سازگاری تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱ بود. برای نیل به این هدف، چهار سؤال تدوین شد؛ نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل سؤال‌های اول و دوم پژوهش حاکی از ارتباط معنادار متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، امید، انگیزش و تنشگرهای تحصیلی با سازگاری تحصیلی و همچنین بیان‌کننده پیش‌بینی‌کنندگی سازگاری تحصیلی توسط هر یک از متغیرها بود. این نتایج همسو با پژوهش‌های پیشین بود که ارتباط خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی (اردلان و حسین چاری، ۱۳۹۰؛ سانچز و همکاران، ۲۰۰۱؛ نجفی و فولاد چنگ، ۱۳۸۶؛ بنی خالد، ۲۰۱۰؛ سالم^۱ و همکاران، ۲۰۱۱؛ آمون^۱، ۲۰۰۸)؛ ارتباط امید با سازگاری تحصیلی (زاهد و همکاران، ۱۳۹۰)؛ ارتباط انگیزش تحصیلی با سازگاری تحصیلی (تویسوز^۱ و همکاران، ۲۰۱۰)؛ و نهایتاً ارتباط تنشگرهای تحصیلی با سازگاری تحصیلی (آکین، ۲۰۰۹) و شکری و همکاران، ۱۳۸۹) را تأیید کردند. در تبیین یافته‌های فوق باید این نکات را مد نظر قرار داد که خودکارآمدی، که به عنوان احساس مثبت فرد درباره توانمندی‌های خودش تعریف شده است، می‌تواند به نوعی زمینه‌ساز ایجاد، حفظ و ارتقاء سازگاری تحصیلی شود؛ در حقیقت، چنانچه دانشجویان، خود را در مواجهه با اهداف، چالش‌ها و بعضاً ناملازمات، خودکارآمد تصور کنند و این طور برداشت کنند که می‌توانند بر مسائل فایق آیند، می‌توانند سازگاری بیشتری در دانشگاه داشته باشند. درباره ارتباط و تأثیرگذاری امید بر سازگاری نیز وضع به همین منوال است. در تعریف امید گفته شد که این متغیر دارای دو بعد عاملیت و برنامه‌ریزی است؛ بعد عاملیت به احساس انرژی داشتن و برنامه‌ریزی به طرح شقوق مختلف

و هماهنگ کردن آن‌ها برای نیل به مقصود اشاره دارد. بدون تردید، دانشجویانی که دارای امید باشند، یعنی احساس انرژی داشته و برای رسیدن به اهداف خود برنامه‌ریزی کرده و راه رسیدن به هدف را برای خود مشخص کنند، سازگاری بیش‌تری در دانشگاه خواهند داشت. انگیزش تحصیلی نیز به عنوان حالت برانگیختگی، به گوش به زنگی و هشیار بودن دانشجویان برای یادگیری اشاره دارد؛ در واقع دانشجویان دارای انگیزش تحصیلی بالا (صرف‌نظر از درونی یا بیرونی بودن انگیزش)، آن‌هایی هستند که عملکرد بهتری در یادگیری دارند. در رابطه با دو بعد انگیزش یعنی درونی و بیرونی نیز باید به این نکته توجه کرد که هرچند، انگیزش درونی به احساس کنجکاوی و انگیزش بیرونی به تقویت‌کننده‌های بیرونی وابسته است، ولی ارتباط آن‌ها با سازگاری تحصیلی، به تفکیک ابعاد مطرح نمی‌شود، چرا که به طور کلی انگیزش باعث سازگاری بیش‌تر دانشجویان با دانشگاه است. در نهایت نیز درباره ارتباط تشگرها و سازگاری تحصیلی، شایان ذکر است که تشگرهای تحصیلی بنا به تعریف به وقایع ناخوشایند یا حتی خوشایندی اشاره می‌کنند که نوعی فقدان تعادل را در زندگی دانشجویان ایجاد می‌کند و آن‌ها برای فایق آمدن بر این عدم تعادل بایستی چاره‌ای بیندیشند. این طور به نظر می‌رسد که هرچه تشگرها بیش‌تر باشند، دانشجویان فقدان تعادل و فشار بیش‌تری را احساس می‌کنند و می‌توان انتظار داشت که در سازگاری با دانشگاه نیز دچار مشکلاتی شوند؛ بدین صورت که به‌رغم ارتباط مثبت متغیرهای دیگر با سازگاری، تشگرها ارتباط منفی با سازگاری تحصیلی دارند و افزایش تشگرها، سازگاری دانشجویان با دانشگاه را کم‌تر می‌کند و بالعکس.

در رابطه با نقش میانجی تشگرهای تحصیلی در ارتباط سه متغیر خودکارآمدی تحصیلی، امید تحصیلی و انگیزش تحصیلی با متغیر سازگاری با دانشگاه، نتایج حاکی از تأیید واسطه‌گری نقش تشگرها در رابطه بین خودکارآمدی و امید با سازگاری تحصیلی بود که این نتایج از جهتی همسو با یافته‌های ولز (۲۰۰۵) و چانگ و دی‌سایمون (۲۰۰۱) مبنی بر ارتباط امید و کاهش تشگرها و نیز همسو با یافته‌های فولادوند و همکاران (۱۳۸۶) مبنی بر تأثیرگذاری خودکارآمدی تحصیلی بر کاهش تشگرهای تحصیلی بود. در عین حال، نقش میانجی تشگرهای تحصیلی در رابطه بین انگیزش و سازگاری تأیید نشد. یافته‌های اخیر را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که متغیرهای خودکارآمدی و امید با انرژی مثبت داشتن، احساس

مفید بودن و برنامه‌ریزی داشتن در زندگی شخصی و تحصیلی، نزدیکی معنایی دارند و این طور به نظر می‌رسد که می‌توانند از طریق کاهش تنش‌گرها به ایجاد تعادل منتهی شوند. خودکارآمدی تحصیلی و امید باعث می‌شود دانشجو اعتقاد داشته باشد که می‌تواند تنش‌های تحصیلی را کنترل کند. به عبارت دیگر، دانشجویانی که خود را کارآمد تصور می‌کنند و به آینده امیدوار هستند و برای آن طرح‌ریزی می‌کنند، تنش‌گرها را از سر راه برداشته و پس از رسیدن به حالت تعادل، با دانشگاه سازگاری بیش‌تری پیدا می‌کنند. در واقع، پشت سر گذاشتن تنش‌گرها به عنوان گام واسطه‌ای برای رسیدن به سازگاری تحصیلی تلقی می‌شود؛ چراکه بدون فایده‌آمدن بر ناهماهنگی و عدم تعادل، هیچ‌گونه سازگاری حاصل نخواهد شد. درباره‌ی تأیید نشدن نقش میانجی تنش‌گرها در رابطه‌ی انگیزش با سازگاری باید به ابعاد دوگانه‌ی انگیزش تحصیلی رجوع کرد. چراکه در برداشت اول ممکن است این طور به نظر برسد که انگیزش تحصیلی به عنوان یکی از متغیرهای مثبت بایستی همانند خودکارآمدی و امید، تنش‌گرها را کاهش داده و به سازگاری تحصیلی بیش‌تر منجر می‌شود. در تبیین این فقدان تأیید، باید عنوان کرد که هرچند انگیزش درونی و بیرونی دو بعد متمایز به حساب می‌آیند که در پژوهش حاضر نیز این تفکیک لحاظ شد، ولی این دو بعد، هم‌پوشی‌ها و گاه‌آ تناقضاتی با یکدیگر دارند. اینکه آیا دانشجویان یادگیری را به خاطر ارضای حس کنجکاوی یا کسب نمره و پاداش انجام می‌دهند، نمی‌توان به سادگی از هم تفکیک کرد؛ چرا که این دو بعد تأثیر و تأثرات متقابلی با هم دارند و بسته به اینکه بعد انگیزشی غالب کدام باشد، نتایج متفاوتی در رابطه با کاهش تنش‌گرها حاصل خواهد شد. با این توصیفات نتایج حاصل، تا اندازه‌ای منطقی به نظر می‌رسد.

نهایتاً یافته‌ها حاکی از تأیید نقش میانجی امید در رابطه بین خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی بود که از جهتی همسو با پژوهش ملتفت و ساداتی (۱۳۸۸)، مبنی بر ارتباط امید با خودکارآمدی تحصیلی است. همچنین نتایج نشان داد که انگیزش تحصیلی به واسطه‌ی امید بر سازگاری تحصیلی تأثیر معناداری ندارد. در تبیین نتایج مذکور این طور به نظر می‌رسد که امید به واسطه‌ی ارتباطات دوجانبه و نزدیکی تنگاتنگی که با خودکارآمدی دارد، در واسطه‌گری بین خودکارآمدی و سازگاری نیز نقش معناداری دارد. در رابطه با فقدان تأیید نقش میانجی امید در رابطه بین انگیزش و سازگاری نیز باید دلیل را در ابعاد دوگانه‌ی انگیزش جستجو کرد که به

راحتی تمییز و تفکیک‌پذیر نیستند.

با توجه به نتایج پژوهش مبنی بر ارتباط خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، امید و تشگرها با سازگاری تحصیلی دانشجویان، برخی پیشنهادهاى کاربردى برای ارتقاء سازگارى تحصیلی دانشجویان مطرح می‌شود:

- اساتید با تشویق کارهای گروهی در دانشجویان از ایجاد رقابت‌های ناسالم و تنش‌های تحصیلی جلوگیری به عمل آورند.
- به منظور افزایش خودکارآمدی و انگیزش دانشجویان با پیشرفت تحصیلی پایین، تا حد امکان از پیشرفت‌های جزئی آنها نیز تقدیر کنند.
- اساتید به منظور افزایش امید تحصیلی دانشجویان، در جهت آشنا ساختن دانشجویان با کاربردهای رشته تحصیلی ایشان در زندگی واقعی و به‌ویژه بازار کار اهتمام ورزند.
- اساتید برای کاهش تشگرهای تحصیلی، از سرزنش دانشجویان در حضور جمع به شدت پرهیز کنند.
- اساتید به منظور افزایش انگیزش دانشجویان، بخشی از زمان تدریس را به موضوعات مورد علاقه آنها اختصاص دهند.
- اساتید با تشویق به‌موقع دانشجویان و تأیید دیدگاه‌های صحیح آنها، احساس خودکارآمدی و امید را در دانشجویان افزایش دهند.

منابع

- احمدی، پروین، خادمی، عزت و فتاحی بیات، صدیقه (۱۳۸۸). بررسی آثار فن‌آوری ارتباطی جدید (ایترنت، بازی‌های رایانه‌ای و ماهواره) بر تربیت اجتماعی، با تأکید بر سازگاری دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان‌های تهران. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۵، شماره ۳، ص: ۳۶-۹.
- اردلان، الهام و حسین چاری، مسعود (۱۳۹۰). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی براساس مهارت‌های ارتباطی با واسطه باورهای خودکارآمدی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، سال ششم، شماره (۱۷)، ص: ۲۸-۲.
- باغانی، مریم و دهقانی نیشابوری، محسن (۱۳۹۰). بررسی تأثیر انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و رویکردهای مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، *اولین همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت*، ص: ۱۲۵-۱۱۳.
- بنی اسدی، علی و پورشافعی، هادی. (۱۳۹۱). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه شهر قاین، *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۸، شماره (۴)، ص: ۱۰۲-۸۱.
- رجبی، غلام‌رضا (۱۳۸۵). بررسی پایایی و روایی مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی (GSE-10) در دانشجویان روان‌شناسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز و دانشگاه آزاد مرودشت، *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۲، شماره (۱ و ۲)، ص: ۱۲۲-۱۱۱.
- زارعی، حیدرعلی، میرهاشمی، مالک و پاشا شریفی، حسن. (۱۳۹۱). ارتباط سبک‌های تفکر با سازگاری تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ص: ۱۶۶-۱۶۰.
- زاهد بابلان، عادل، قاسم پور، عبدالله و حسن زاده، شهناز (۱۳۹۰). نقش بخشش و سرسختی روان‌شناختی در پیش‌بینی امید. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، سال دوازدهم، شماره ۳، پیاپی (۴۵)، ص: ۱۹-۱۳.

شکری، امید، کرمی نوری، رضا، فراهانی، محمدنقی و مرادی، علیرضا (۱۳۸۹). آزمون ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه استرس تحصیلی. *مجله علوم رفتاری*، دوره ۴، شماره (۴)، ص: ۲۸۳-۲۷۷.

فولادوند، خدیجه، فرزاد، ولی‌اله، شهرآرای، مهرناز و سنگری، علی اکبر (۱۳۸۸). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی - جسمانی، *فصلنامه روان‌شناسی معاصر*، دوره چهارم، شماره ۲، صص ۸۱-۹۳.

محمدی درویش بقال، ناهید، حاتمی، حمیدرضا، اسدزاده، حسن و احدی، حسن (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر باورهای انگیزشی (انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، اضطراب آزمون) دانش‌آموزان دبیرستان، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، شماره بیست و هفتم، سال نهم، صص ۴۹-۶۶.

مظلومی، سید سعید، احرامپوش، محمد حسن، ثروت، فرخ‌لقا، عسکرشاهی، محسن. (۱۳۹۰). بررسی میزان انگیزش تحصیلی و ارتباط آن با رفتارهای پرخطر بهداشتی در دانشجویان پسر، *مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی - درمانی شهید صدوقی یزد*، دوره هجدهم، شماره سوم، صص ۱۸۴-۱۹۰.

ملتفت، قوام و ساداتی، سمیه سادات (۱۳۸۸). رابطه جهت‌گیری هدف با امید در دانشجویان. *مجموعه مقالات پنجمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان*، ص: ۳۳۶-۳۳۷.

نجفی، محمود و فولاد چنگ، محبوبه (۱۳۸۶). رابطه خودکارآمدی و سلامت روان در دانش‌آموزان دبیرستانی، *دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشور رفتار*، سال ۱۴، (۲۲)، ص: ۸۱-۶۹.

- Akin, A. (2009). Self-efficacy, achievement goals, and depression, anxiety, and stress: A structural equation modeling. *World Applied Sciences Journal*, 3 (5): 725-732.
- Altunsoy, S. & Çimen, O., Ekici, G. & Atikc, A. D, Gokmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self efficacy, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2377-2382.
- Amoon, H. (2008). The association between self-efficacy and self-related - abilities and college students' adjustment and academic performance. *Research in Higher Education*, 49 (1): 62-79.
- Baker, R.W & Siryk, B. (1986). Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*, 3, 179-189.

- Banikhaled, M. (2010). Academic Adjustment and its Relationship with the General Self-Efficacy of Students in the Faculty of Education at Al al-Bayt University, *An-Najah University Journal of Humanities*, 24(2): 413-432.
- Chang, E. C.; & DeSimone, S. L. (2001). The influence of hope on appraisals, coping, and dysphoria: a test of hope theory, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20: 117-129.
- DeDyren, R.(2008). A comparison of academic stress amange Austrailan and international students, *UW-L Journal of Undergraduate Research*, XI, 1-4.
- Gadzella, B.M. & Baloglu, M. (2001). Confirmatory Factor Analysis and Internal Insistency of Student-life Stress inventory. *Journal of Instructional Psychology*, 28, 84-94.
- Gadzella, B.M., Stacks, J.M., & Stephens, R. (2004). Confirmatory Factor Analysis and Internal Insistency of Student-life Stress inventory. *Journal of Instructional Psychology*, 28, 84-94.
- Harter S, (1981). Anew self -report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in classroom: Motivational and informational componaents, *Developmental Psychology*, Vol . 17 (3) , 300-312.
- Hibbard, d. r., Davis, K. L. (2011). Perfectionism and Psychological Adjustmentamong College Students: Does Educational context matter? *North American Journal of Psychology*, 13 (2): 187-200.
- Kling, K.C., Ryff, C.D., Love, G., & Essex, M. (2008). Exploring the influence of personality on depressive symptoms and self-esteem across a significant life transition. *Journal of personality & social psychology*, 58 (5), pp. 920-932.
- Kurt, T. Duyar, I., & Calik, T. (2011). Are we legitimate yet? a closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 31(1):71-86.
- Lanthier, R. P & Windham, R. C.(2004). Internet use and college adjustment: The moderating role of gender, *Computers in Human behavior*, 20(5), p 591-606
- Lefkowitz, E.T. (2003): *Predicting adjustment to college: A model of personality, coping strategies, and college adjustment*(Doctoral dissertation, Columbia University, (2003). Dissertation abstracts international, 64(6B): 29-72.
- Lubker, J. R & Etzel, E. F, (2008). College Adjustment Experiences of First-Year Students: Disengaged Athletes, Nonathletes, and Current Varsity Athletes, *NASPA Journal*, 44(3), Art. 5. p457-480.
- Luthans, F.; Avey, J. B.; Avolio, B. J. & Peterson, S. J. (2010). The Development and Resulting Performance Impact of Positive Psychological Capital, *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41-67.
- McCoy, D. C.; Wolf, SH. and Godfrey, E. B. (2013). Student motivation for learning in Ghana: Relationships with caregivers' values toward education, attendance, and academic achievement, *School Psychology International*, 1-15.
- Morgan, V. & Jinks, j (1999). Childrens perceived academic self- efficacy: Aninventory scale. [http:// unr. Edu / homepage/jcannon/jinksmor.html](http://unr.edu/homepage/jcannon/jinksmor.html)

- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- Richards, P. D. (2009). Examining and addressing academic stress at a suburban high school. *Personality and Individual Differences*, 43, 679-889.
- Rubin, A., & Babbie, E. A. (2009). *Research Methods for Social Work*. Thomson Brooks/Cole, Belmont, Calif: US. PP. 1-679.
- Sallem, H.; Beaudry, A.; & Croteau, A. M. (2011). Antecedents of computer self-efficacy: a study of personality traits and gender, *computer in human behavior*, 27: 1922-1936.
- Sanchez-Marin M., Rejano-Infante E. & Rodriguez-Troyano Y. (2001). Personality and academic productivity in the university student. *Social Behaviour and Personality*, 29, 299-305.
- Saracaloglu, A.S., Dinçer, I.B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 320–325.
- Snyder, C. R. (2002). Hope Theory Rainbows in the Mind, *Psychological Inquiry*, Vol, 13, No, 4: 249-275.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). New York: Oxford University Press.
- Toews, M.L, Yazedian, A. (2010). College Adjustment among Freshmen: Predictors for White and Hispanic Males and Females, *College Student Journal*, 41(4): 891-900.
- Wang, A & chen, L. (2006). first year students Psychological and behavior Adaptation to college, The role of coping strategies and social support, *US-china Education Review*, 18, 51-57.
- Wells, M. (2005). The effects of gender, age, and anxiety on hope differences in the expression of pathway and agency thought, *Journal of Genetic Psychology*, 32: 85-102.
- Wickens, L. & Greeff, A.P. (2005). Sense of family coherence and the utilization of resources by first-year students. *The American Journal of Family Therapy*, 33(5): 427-441.
- Zajacova, A. & Lynch, S. M. (2005). Self-efficacy, stress and academic success in college. *Journal of Research in Higher Education*, 46(6): 677-706.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self- efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.