

The Effect of Psychological Well-Being on Academic Satisfaction of Graduate Students in Accounting with the Moderating Role of Self-Efficacy¹

Reza Nemati Koshteli²

Received: 2022/03/16

Accepted: 2022/08/22

Research Paper

Abstract

Psychological well-being represents the dimensions of positive mental health that increase self-efficacy and, through it, the positive functioning of individuals can be measured. In addition to enhancing psychological well-being, self-efficacy can also affect students' academic satisfaction. Therefore, the purpose of this research was to investigate the effect of psychological well-being on academic satisfaction of graduate students in accounting with the moderating role of self-efficacy. The statistical sample of the study includes 497 graduate students of accounting at the Islamic Azad University throughout the country in 2021 who were selected by the non-random sampling method of the available type. The standard questionnaire was used in this research. Also, research hypotheses were tested by modeling structural equations using PLS software. The research results show that psychological well-being has a positive and significant effect on academic satisfaction and self-efficacy of accounting graduate students. Self-efficacy also has a positive and significant effect on the academic satisfaction of graduate accounting students. Also, self-efficacy plays a moderating role in the relationship between psychological well-being and academic satisfaction of graduate accounting students. The results of this research can be useful for policymakers in Islamic Azad University, to develop appropriate programs for academic satisfaction and prepare applications to effectively use the psychological well-being and self-efficacy beliefs of graduate students.

Keyword: Psychological Well-being, Self-Efficacy, Academic Satisfaction, Modeling Structural Equations.

JEL Classification: M41, I12.

1. DOI: 10.22051/JERA.2021.37415.2913

2. Assistant Professor, Department of Accounting, Islamshahr Branch, Islamic Azad University, Islamshahr, Iran. (Corresponding Author). (nematikoshteli@iiu.ac.ir).

<https://jera.alzahra.ac.ir>

تأثیر بهزیستی روان‌شناختی بر رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری با نقش میانجی خودکارآمدی^۱

رضا نعمتی کشتلی^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۳۱

مقاله پژوهشی

چکیده

بهزیستی روان‌شناختی، معرف ابعاد بهداشت روانی مثبت است که موجب افزایش خودکارآمدی می‌شود و می‌توان از طریق آن، کارکرد مثبت افراد را اندازه‌گیری نمود. خودکارآمدی نیز علاوه بر تقویت بهزیستی روان‌شناختی، می‌تواند بر رضایت تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار باشد. از این‌رو هدف این پژوهش، بررسی تأثیر بهزیستی روان‌شناختی بر رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری با نقش میانجی خودکارآمدی می‌باشد. نمونه آماری پژوهش، شامل ۴۹۷ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری دانشگاه آزاد اسلامی سراسر کشور در سال ۱۳۹۹ می‌باشد که با روش نمونه‌گیری غیر تصادفی در دسترس انتخاب شدند. از ابزار پرسش‌نامه استاندارد در این پژوهش استفاده شده است. همچنین، فرضیه‌های پژوهش از طریق مدل‌سازی معادلات ساختاری با بهره‌گیری از نرم‌افزار پی‌ال‌اس، مورد آزمون قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که بهزیستی روان‌شناختی بر رضایت تحصیلی و خودکارآمدی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری تأثیر مثبت و معنادار دارد. خودکارآمدی نیز، بر رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری تأثیر مثبت و معنادار دارد. همچنین، خودکارآمدی نقش میانجی را در رابطه بین بهزیستی روان‌شناختی و رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری ایفا می‌کند. نتایج این پژوهش می‌تواند برای خط‌مشی‌گذاران در دانشگاه آزاد اسلامی، در راستای تدوین برنامه‌های مناسب برای رضایت‌مندی تحصیلی و طراحی برنامه‌های کاربردی به منظور به‌کارگیری اثربخش بهزیستی روان‌شناختی و باورهای خودکارآمدی دانشجویان تحصیلات تکمیلی، سودمند واقع گردد.

واژه‌های کلیدی: بهزیستی روان‌شناختی، خودکارآمدی، رضایت تحصیلی، مدل‌سازی معادلات ساختاری.

طبقه بندی موضوعی: M41, I12

1. DOI: 10.22051/JERA.2021.37415.2913

2. استادیار، گروه حسابداری، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران، نویسنده مسئول،
(nematikoshteli@iiu.ac.ir).

<https://jera.alzahra.ac.ir>

مقدمه

نظام آموزشی کشور، سهم قابل توجهی در تعلیم و پروراندن نیروی انسانی هر رشته دانشگاهی دارد که موضوعات مربوط به آموزش و یادگیری حسابداری، بخش به‌سزایی از پژوهش‌های حسابداری را به خود اختصاص می‌دهد. در واقع، بخشی از این پژوهش‌ها به سمت برطرف کردن مشکلات و شناسایی راه‌کارهای کاربردی به منظور ایجاد بستر اطلاعاتی لازم برای پژوهش‌های آتی هستند. از این‌رو، تحصیل دانشجویان در هر رشته علمی به‌ویژه حسابداری و شناسایی راه‌های بهبود فراگیری آن، متضمن مطالعه و انجام پژوهش‌ها در نظریه‌های سایر رشته‌ها مانند روان‌شناسی و مدیریت آموزشی است (خواجوی و نحاس، ۱۳۹۸). به همین منظور، در دنیای امروز برای فراگیری مناسب و کسب دانش جدید، دانشجویان باید انرژی‌های جسمی، عاطفی و شناختی خود را به شکل هوشمندانه به یادگیری اختصاص دهند (اورمتر و همکاران، ۲۰۲۰).

در این راستا، کلیه تمهیدات نظام آموزشی در فرایند خط‌مشی‌گذاری‌ها، نهایتاً به دانشجویان ختم می‌شود. چراکه آماده‌سازی دانشجویان جهت ورود موفقیت‌آمیز به عرصه اجتماعی، هدف نهایی سیستم آموزش عالی کشور است. لذا یکی از عوامل اساسی مؤثر بر عملکرد رضایت‌بخش دانشگاه‌ها، وجود دانشجویان موفق با برخورداری از بهزیستی روان‌شناختی است که پرورش مناسب جسم و روان آن‌ها به عنوان رسالت واقعی دانشگاه‌ها در نظر گرفته می‌شود (عزیزی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۳). از سوی دیگر، رضایت تحصیلی به عنوان یکی از معیارهای اندازه‌گیری کیفیت آموزش و یادگیری دانشجویان تلقی می‌گردد که سطح رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی، می‌تواند شاخصی جهت بهبود عملکرد آنان باشد. از این‌رو، واکاوی رضایت دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دانش‌اندوزی، در افزایش شناخت از کیفیت فرایند آموزشی سودمند می‌باشد و تمرکز این گروه از دانشجویان به آموزش و یادگیری را افزایش می‌دهد (ادراکی و همکاران، ۱۳۹۰).

در واقع، اگر دانشگاهی بخواهد در تولید علم و ثروت موفق عمل کند، باید به دانشجویان تحصیلات تکمیلی اهمیت داده و از آنان بهره‌برد. لذا، موضوع بهزیستی روان‌شناختی آنان باید به شکل ویژه مورد توجه قرار گیرد. چراکه این دانشجویان نسبت به سایر افراد جامعه بیشتر در معرض از دست دادن بهزیستی روانی خود هستند (فیروزی و همکاران، ۱۳۹۲). بدین منظور، تقویت رضایت تحصیلی و بررسی عوامل روان‌شناختی مؤثر بر رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی به عنوان مشتریان

مراکز دانشگاهی، امری ضروری می‌باشد (آراسته و بنی‌اسدی، ۱۳۹۲). بدون تردید، خودکارآمدی نیز بر رضایت تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار است. چراکه خودکارآمدی بالا از طریق تقویت بهزیستی روان‌شناختی، موجب می‌گردد تا دانشجویان در موقعیت‌های اضطراب‌زا موفق عمل کنند و آسیب روانی کمتری را تجربه نمایند (پاجارس و شانگ، ۲۰۰۲).

هدف این پژوهش بررسی تأثیر بهزیستی روان‌شناختی بر رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری با میانجی‌گری خودکارآمدی است. در واقع، استفاده از مفاهیم و نظریه‌های روان‌شناسی در پژوهش‌های حسابداری همواره در کانون توجه قرار داشته است. پژوهش حاضر نیز، در زمره پژوهش‌های بین‌رشته‌ای (حسابداری و روان‌شناسی) قرار می‌گیرد که از مفاهیم بهزیستی روان‌شناختی برگرفته از مکتب روان‌شناسی شناختی و خودکارآمدی مطابق با نظریه شناختی اجتماعی استفاده شده است. طبق بررسی‌های انجام شده پژوهشی، تاکنون پژوهشی در ایران به این حوزه مطالعاتی نپرداخته است. از آنجا که در مقطع تحصیلات تکمیلی، ساختار تدریس و تحصیل تغییر یافته و موجب هم‌افزایی دانش می‌شود، لذا مشکلات و مسائل مربوط به بهزیستی روانی دانشجویان، موجب عدم رضایت و سرخوردگی آن‌ها از تحصیل می‌گردد و علاوه بر مختل کردن عملکرد تحصیلی آنان، اثربخشی نظام آموزش عالی کشور را کاهش می‌دهد. از این‌رو با انجام این پژوهش می‌توان وضعیت بهزیستی روانی، خودکارآمدی و رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی حسابداری را شناسایی نمود و به مدیران ارشد دانشگاه آزاد اسلامی پیشنهاد داد تا بر اساس یافته‌ها، برنامه‌های موثری را جهت افزایش رضایت‌مندی تحصیلی و به‌کارگیری اثربخش بهزیستی روان‌شناختی و باورهای خودکارآمدی دانشجویان تحصیلات تکمیلی، تدوین و اجرایی کنند.

مروری بر ادبیات و پیشینه پژوهش

رضایت تحصیلی، به عنوان ادراک خوشی از نقش دانش پژوهی یا تجربه جستن دانش تفسیر می‌شود که علاوه بر تبعات فردی، می‌تواند بر ارتقا نظام آموزشی کشور مؤثر باشد (سیموس و همکاران، ۲۰۱۰). به همین منظور، دانشگاه موفق، موسسه‌ای است که به شکل مستمر در حال رشد و شکوفایی توانایی‌ها و در جستجوی تأمین نیازها، انتظارات و افزایش میزان رضایت‌مندی تحصیلی دانشجویان باشد. چراکه رضایت تحصیلی دانشجویان، می‌تواند شاخصی جهت بهبود

عملکردها تلقی گردد و در افزایش آگاهی از فرایند یادگیری و کیفیت آموزشی مفید باشد (کیوپ، ۲۰۰۶).

جریان تحولات متداول در نظام آموزشی ایران، نشان می‌دهد که مراکز دانشگاهی علاوه بر توجه به بحران افزایش کمی و کمبود منابع مالی، باید به حفظ، بهبود و ارتقا کیفیت یادگیری و رضایت تحصیلی دانشجویان تمرکز کنند. این چالش‌ها موجب افزایش تقاضا برای بهبود کیفیت و پاسخ‌گو بودن دانشگاه‌ها شده است (جعفری‌راد و همکاران، ۱۳۹۴). لذا، توجه به کیفیت فرایندها و چگونگی برون‌دادهای دانشگاهی متناسب با افزایش تقاضا برای آموزش در سطح تحصیلات تکمیلی، افزایش می‌یابد و دانشگاه را ملزم می‌کند از طریق دگرگون‌سازی ساختار و فرایندها، بر نیازها و اولویت‌های اساسی دانشجویان تمرکز کند (اسکات کلسو، ۲۰۰۸). نتایج پژوهش اسکات و همکاران (۲۰۰۴) نشان می‌دهد دانشجویانی که از رضایت تحصیلی بالایی برخوردار هستند، در آموزش و یادگیری بیشتر به توانایی‌های شخصی خود می‌اندیشند و بهتر می‌توانند با فشارهای روانی مقابله کنند. یافته‌های عنبری و همکاران (۱۳۹۲) رابطه معنادار بین بهزیستی روان‌شناختی و رضایت تحصیلی دانشجویان را نشان می‌دهد. همچنین، نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که دانشجویان حسابداری از جنبه ابعاد بهزیستی روان‌شناختی، برخلاف دیگر دانشجویان علوم اجتماعی از خودمختاری کمتری برخوردار هستند. علاوه بر این، دانشجویان حسابداری با توان تحمل ابهام بیشتر، بهزیستی روان‌شناختی بالاتری دارند که این موضوع تأثیر مثبت بر رضایت تحصیلی آنان دارد (آرکوئرو و همکاران، ۲۰۱۵).

در واقع، روان‌شناسان شناختی معتقدند که با توجه به برآوردهای مهم در بهبود بیماری‌های روحی و روانی افراد، اما توجه اندکی به رشد و خودشکوفایی افراد سالم شده است. بدین ترتیب، مکتب روان‌شناسی مثبت‌گرا ایجاد شد. این مکتب بر تبیین شادمانی و سلامت روانی افراد و پیش‌بینی عوامل تأثیرگذار بر این حالت‌ها تمرکز دارد. در روان‌شناسی مثبت‌گرا به جای درماندگی و نقاط ضعف، بر توانمندی و نقاط قوت افراد تمرکز می‌گردد (لوتانز، ۲۰۰۲). در همین راستا، به دلیل بی‌توجهی نسبت به جنبه‌های مثبت کارکرد روانی افراد، موضوع بهزیستی روان‌شناختی در حیطه روان‌شناسی مثبت‌گرا توسط ریف (۱۹۸۹) مطرح گردید. به اعتقاد وی، بهزیستی شامل عوامل مثبت و محتوایی کم و بیش مبسوط می‌باشد که حالتی همراه با سلامتی، شادی و موفقیت را دربر می‌گیرد (باسون، ۲۰۰۸).

در همین راستا، مولفه‌های اصلی بهزیستی روان‌شناختی را می‌توان به شرح ذیل برشمرد:

(۱) رشد یا بلوغ فردی: بیانگر حس تداوم رشد و توسعه فرد است و رشد پیوسته توانایی‌های بالقوه فردی را نشان می‌دهد. (۲) خودپذیری: نگرش مثبت فرد از توانایی‌های خود را نشان می‌دهد. اگر شخص در ارزشیابی توانایی‌های خود احساس رضایت کند، در این صورت کارکرد روانی مطلوبی خواهد داشت. (۳) تعامل مثبت با سایرین: برقراری روابط باکیفیت با دیگران را نشان می‌دهد. لذا، ایجاد رابطه صمیمی و اعتماد متقابل با دیگران، احساس رضایت و بار روانی مثبت را به دنبال خواهد داشت. (۴) هدفمندی در زندگی: بیانگر اعتقاد فرد به زندگی هدفمند و معنادار است. از این رو، بهزیستی روانی افراد مستلزم بهره‌مندی از دیدگاه‌هایی است که با احساس جهت‌یابی در زندگی همراه باشد. (۵) تسلط بر محیط پیرامون: توانایی فرد بر مدیریت کارآمد جهان اطراف را نشان می‌دهد. در این مولفه افراد قادر خواهند بود تا حد ممکن، ابعاد مختلف محیط را دستکاری و حتی بهبود بخشند. (۶) خودمختاری: احساس استقلال، آزادی از هنجارها و خودبستگی فرد را نشان می‌دهد. این مولفه، بر توانایی فرد جهت مقابله با فشارهای اجتماعی تأکید دارد (لوتانز، ۲۰۰۲؛ باسون، ۲۰۰۸).

از سوی دیگر، بهزیستی روان‌شناختی به عنوان بهداشت هیجانی نیز شناخته می‌شود. در واقع قابلیت یافتن کلیه استعدادها فردی، مشخصه اصلی کارکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا تلقی می‌گردد که در قالب بهداشت هیجانی مفهوم‌سازی می‌شود (پارون، ۲۰۰۶). نتایج پژوهش دینر (۲۰۰۵) نشان می‌دهد دانشجویانی که به دلیل آشفتگی هیجانی از بهزیستی روان‌شناختی ضعیفی برخوردار می‌باشند، معمولاً با مشکلاتی مانند افت تحصیلی، خودپنداره ضعیف، ناتوانی در برقراری ارتباط با محیط آموزشی و عدم پایبندی به قوانین اجتماعی مواجه می‌شوند که این چالش‌ها بر رضایت تحصیلی آن‌ها تأثیر مستقیم دارد. از طرفی، بین بهزیستی روان‌شناختی پایین و مشکلات رفتاری با رضایت تحصیلی پایین، رابطه معناداری وجود دارد (اسودیل، ۱۹۹۶). یافته‌های احمدی سرخونی و همکاران (۱۳۹۲) نیز، نشان‌دهنده همبستگی مثبت و معنادار بهزیستی روان‌شناختی با خودکارآمدی و مهارت‌های زندگی دانشجویان است. همچنین نتایج تحقیقات رفتاری در حسابداری نشان می‌دهد، می‌توان از طریق سبک زندگی سالم طبق الگوی مکتب روان‌شناسی مثبت‌گرا که روی سلامت فیزیکی تأثیر مثبت دارد، اثرات منفی استرس شغلی را برطرف نمود و عملکرد حسابداران را بهبود بخشید (جونز و همکاران، ۲۰۱۰). علاوه

بر این، نتایج پژوهش فوگارتی و همکاران (۲۰۰۸) نشان می‌دهد که بهزیستی روان‌شناختی همبستگی مثبت و معنادار با کیفیت عملکرد حسابداران دارد.

در همین راستا، خودکارآمدی یکی دیگر از متغیرهای مهمی است که همبستگی مثبت و معناداری با رضایت تحصیلی دانشجویان دارد. خودکارآمدی، به عنوان یکی از مفاهیم اساسی در نظریه شناختی اجتماعی بندورا قلمداد می‌گردد و در قالب احساس شایستگی، کفایت و قابلیت سازگاری با زندگی تفسیر می‌شود (پاجارس، ۲۰۰۲). مفهوم خودکارآمدی، به باور فرد در خصوص توانایی‌ها و مهارت‌های خود برای انجام دادن عملی طبق تمایل شخصی اشاره دارد. در واقع خودکارآمدی ضعیف، نشان‌دهنده نابسامانی توانمندی‌های شناختی و موجب تأثیر نامطلوب بر عملکرد فرد می‌شود (اوگانیمی و مابکوجه، ۲۰۰۷). نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که بخش قابل توجهی از عملکرد فردی اشخاص تحت تأثیر باورهای خودکارآمدی آنان قرار می‌گیرد. به طوری که دانشجویان با سطح خودکارآمدی بالاتر از بهزیستی روانی بهتری برخوردار هستند و احساس خودکارآمدی بالا، بهداشت روانی و توانایی انجام کارها در دانشجویان را افزایش می‌دهد (پاجارس و شانگ، ۲۰۰۲). همچنین دانشجویان با باورهای خودکارآمدی قوی، در انجام کارهای پژوهشی پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و از رضایت و پیشرفت تحصیلی بهتری برخوردار می‌باشند (نعیمی و همکاران، ۱۳۹۵). از آنجا که خودکارآمدی یکی از مهمترین سازه‌های تأثیرگذار بر عملکرد دانشجویان است، لذا دانشجویان با خودکارآمدی ضعیف، تفکرات بدبینانه‌ای در خصوص توانایی‌های خود در انجام امور دارند. اما دانشجویان با خودکارآمدی بیش از حد معمول، تلاش خود را برای مقابله با مشکلات افزایش می‌دهند. لذا، خودکارآمدی بالا موجب بهبود دیدگاه‌های مثبت و مشارکت بهتر دانشجویان تحصیلات تکمیلی در انجام فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی می‌گردد (هوشمندجا و همکاران، ۱۳۹۳). نتایج پژوهش رحیمی و همکاران (۱۳۹۷) رابطه مثبت و معنادار بین خودکارآمدی دانشجویان و رضایت تحصیلی آنان را نشان می‌دهد. یافته‌های پژوهش فرهادی‌نیا و همکاران (۱۳۹۶) نیز، نشان می‌دهد که راهبردهای یادگیری و خودکارآمدی دانشجویان بر پیشرفت تحصیلی آنان تأثیر مثبت و معناداری دارد. همچنین نتایج پژوهش‌های رفتاری در حسابرسی نیز نشان می‌دهد، حسابرسان می‌توانند از طریق کسب دانش تخصصی و مهارت‌های حرفه‌ای لازم، باورهای خودکارآمدی را بهبود بخشند و از طریق ادراک مناسب عملکرد خود، در جهت ارتقای سطح کیفیت حسابرسی گام بردارند (پاجارس و اوردان، ۲۰۰۶).

پیشینه پژوهش‌های داخلی

نتایج پژوهش تمنایی فر و همکاران (۱۳۹۰) نشان می‌دهد که بین بهداشت روانی و شادکامی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. علاوه بر این، بین بهداشت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان و بین شادکامی و موفقیت تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. یافته‌های پژوهش بزرگ اصل و همکاران (۱۳۹۷) نشان می‌دهد که بین پریشانی شخصیت ضداجتماعی و گرایش به رفتارهای ناپسند اخلاقی دانشجویان حسابداری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، افزایش اختلال شخصیت ضداجتماعی در دانشجویان حسابداری بیشتر از حد متوسط است. شکری و قره چائی (۱۳۹۸) در پژوهشی بیان داشتند که ذهنیت فلسفی بر موفقیت تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد رشته حسابداری تأثیر دارد. آن‌ها دریافتند که ذهنیت فلسفی و موفقیت تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد رشته حسابداری در دانشگاه‌های دولتی بیشتر از دانشجویان دانشگاه‌های آزاد اسلامی است. حسینی و خوئینی (۱۳۹۹) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که عوامل همسالان، اساتید و والدین به انتخاب شغل در حرفه حسابداری توسط دانشجویان با خصوصیات فرهنگی فاصله شدید قدرت و جمع‌گرایی تأثیرگذار است. علاوه بر این، موضوع مادیات تأثیری بر انتخاب شغل حسابداری توسط دانشجویان در جوامع با خصوصیات فرهنگی جمع‌گرایی و اجتناب زیاد از عدم اطمینان ندارد. نتایج پژوهش بریمانی (۱۳۹۹) نیز بیانگر رابطه معنادار بین سلامت روانی و رضایت تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی در دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد می‌باشد.

پیشینه پژوهش‌های خارجی

سوین و اولسون (۲۰۱۲) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که دانشجویان مشغول به تحصیل در حرفه حسابداری، بیشتر تمایل دارند رفتار احساسی و قضاوتی از خود بروز دهند. همچنین، آن‌ها دریافتند که دانشجویان حسابداری بیشتر تمایل دارند به‌جای کنکاش الگوی مشخص، بر اساس شهود خود به اطلاعات توجه کنند. پوآ و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی بیان داشتند که رابطه معنادار میان ابعاد سلامت روانی دانشجویان مانند استرس، اضطراب و افسردگی با پیشرفت تحصیلی آنان وجود دارد. گول (۲۰۱۶) در پژوهشی رابطه بین بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان مهندسی و خودکارآمدی آنان را بررسی نمود. نتایج پژوهش بیانگر رابطه مثبت و معنادار میان بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان مهندسی و خودکارآمدی آنان است. همچنین، ابعاد بهزیستی

روان‌شناختی شامل ارتباط مثبت، پذیرش خود، رشد فردی، زندگی هدفمند، خودمختاری و توانایی مدیریت کارآمد بر خودکارآمدی دانشجویان تأثیر مثبت و معناداری دارد. دومنچ بیورت و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهشی بیان داشتند که رابطه مثبت و معنادار بین خودکارآمدی و رضایت تحصیلی دانشجویان وجود دارد. همچنین، میان خودکارآمدی و رضایت تحصیلی دانشجویان، اعتقاد به ارزش انتظارات دانشجویان با ابعاد امید به موفقیت، امید به زندگی و انتظارات فرایند نقش میانجی را ایفا می‌کند. لیسون و ایسنبرگ (۲۰۱۸) در پژوهشی به این نتیجه رسیده‌اند که میان بهزیستی روان‌شناختی و تجربه تحصیلی دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد. یافته‌ها نشان می‌دهد که بهزیستی روان‌شناختی بالا، پیش‌بینی‌کننده مناسبی جهت ماندگاری و رضایت‌مندی دانشجویان است. یافته‌های پژوهش دونالد و همکاران (۲۰۲۰) بیانگر آن است که سلامت روانی بر ترک کار حساب‌برسان دارای گواهی‌نامه حسابدار رسمی تأثیر دارد. همچنین، سلامت روانی بر رابطه بین فرسودگی شغلی و ترک کار حساب‌برسان دارای گواهی‌نامه حسابدار رسمی تأثیرگذار است.

فرضیه‌های پژوهش

بر پایه مبانی نظری پژوهش و تحقیقات قبلی، فرضیه‌های این پژوهش به شکل زیر مطرح می‌شوند:

فرضیه اول: بهزیستی روان‌شناختی بر رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری تأثیر مثبت و معنادار دارد.

فرضیه دوم: بهزیستی روان‌شناختی بر خودکارآمدی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری تأثیر مثبت و معنادار دارد.

فرضیه سوم: خودکارآمدی بر رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری تأثیر مثبت و معنادار دارد.

فرضیه چهارم: بهزیستی روان‌شناختی بر رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری از طریق خودکارآمدی تأثیر می‌گذارد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های همبستگی و با توجه به هدف، از نوع تحقیقات کاربردی تلقی می‌شود. از لحاظ نوع داده، این پژوهش کمی و بر حسب زمان اجرا، پژوهش حاضر مقطعی است.

گردآوری اطلاعات اولیه، به واسطه ترکیبی از شیوه‌های کتابخانه‌ای و میدانی انجام شده است. ابزار کار پژوهش حاضر، پرسش‌نامه استاندارد می‌باشد. جامعه آماری مورد نظر، کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد و دکتری) رشته حسابداری دانشگاه آزاد اسلامی سراسر کشور در سال ۱۳۹۹ است. از آنجا که دسترسی به کل دانشجویان یاد شده به دلیل پراکنده‌گی جغرافیایی، مشکل و تا حدودی ناممکن بود و همچنین آمار رسمی از تعداد دانشجویان وجود نداشت، لذا از روش مشخص کردن حجم نمونه در مدل‌سازی معادلات ساختاری برای تعیین حجم نمونه استفاده شده است. این روش در قالب دو مرحله شامل الگوی اندازه‌گیری و الگوی ساختاری به آزمون الگو می‌پردازد که اعتبار و روایی ابزارهای اندازه‌گیری را به واسطه الگوی اندازه‌گیری و فرضیه‌ها را نیز از طریق الگوی ساختاری آزمون می‌کند (چاین، ۱۹۹۸). به دلیل آن که روش مدل‌سازی معادلات ساختاری، تشابه زیادی با بعضی از ویژگی‌های رگرسیون چند متغیری دارد، لذا از قواعد این روش برای تعیین حجم نمونه استفاده شده است. بر اساس این روش، تعیین حجم نمونه باید برای هر متغیر اندازه‌گیری شده بین ۵ تا ۱۵ ($5q \leq n \leq 15q$) مشاهده باشد که در این صورت q تعداد متغیرهای مشاهده شده و n حجم نمونه می‌باشد (داوری و رضازاده، ۱۳۹۶). با توجه به تعداد گویه‌های پرسش‌نامه که ۸۲ گویه می‌باشد، بنابراین حداقل تعداد (5×82) ۴۱۰ نمونه نیاز می‌باشد. همچنین از روش نمونه‌گیری غیر تصادفی از نوع نمونه‌گیری در دسترس به منظور انتخاب آزمودنی‌ها بهره‌گیری شده است. لذا جهت تعمیم‌پذیری بهتر و دقیق نتایج پژوهش به جامعه آماری نامحدود پژوهش، تعداد ۵۴۰ پرسش‌نامه در مدت زمان دو ماه از طریق ارسال لینک پرسش‌نامه در فضای مجازی و همچنین رایانامه برای اساتید و دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری دانشگاه آزاد اسلامی سراسر کشور که آدرس الکترونیکی آن‌ها به دلیل چاپ مقالات علمی در فصلنامه‌های علمی و پژوهشی حسابداری وجود داشت، استخراج و ارسال گردید. لذا از کلیه اساتید درخواست گردید تا پرسش‌نامه را در اختیار دانشجویان تحصیلات تکمیلی خود قرار دهند و همچنین از دانشجویان درخواست شد به منظور پاسخ‌گویی دقیق و کامل‌تر، پرسش‌نامه‌ها را برای سایر همکلاسی‌های خود ارسال نمایند که در مجموع تعداد ۴۹۷ پرسش‌نامه قابل استفاده تشخیص و مورد استفاده قرار گرفت.

در این پژوهش رضایت تحصیلی به عنوان متغیر وابسته است که به معنای درک و فهم شادمانی از جستن دانش یا تجربه طلب علم تفسیر می‌گردد (سیموس و همکاران، ۲۰۱۰). بهزیستی روان‌شناختی، به عنوان متغیر مستقل می‌باشد که به عنوان عوامل مثبت و مفاهیم تقریباً مفصل تفسیر می‌گردد و نشان‌دهنده حالت فرد همراه با سلامتی، شادی و موفقیت بوده و درک تعامل

فردی با چالش‌های موجود را بیان می‌کند (کیز و همکاران، ۲۰۰۲؛ باسون، ۲۰۰۸). خودکارآمدی نیز به عنوان متغیر میانجی در نظر گرفته شده است و به معنای اعتقاد داشتن فرد به توانمندی‌ها و مهارت‌های خود جهت اجرا و به پایان رساندن عملی مطابق با تمایل شخصی تعریف می‌شود (اوگانیمی و مابکوجه، ۲۰۰۷).

در همین راستا، برای اندازه‌گیری متغیر رضایت تحصیلی، از پرسش‌نامه ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۳) استفاده شده است. این پرسش‌نامه با ۴۷ گویه برای سنجش پنج مولفه رضایت از اساتید تخصصی (۱۳ گویه)، رضایت از همکلاسی‌ها (۱۲ گویه)، رضایت از پیشرفت تحصیلی (۷ گویه)، رضایت از نحوه ارزیابی آموزشی (۸ گویه) و رضایت از محل تحصیل (۷ گویه) بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت به ترتیب از ۱ تا ۵ می‌باشد. برای اندازه‌گیری متغیر بهزیستی روان‌شناختی، از پرسش‌نامه ریف (۱۹۸۹) استفاده شد. پرسش‌نامه فوق با ۱۸ گویه، شش مولفه رشد یا بلوغ فردی (سوالات ۷، ۱۵ و ۱۷)، خودپذیری (سوالات ۲، ۸ و ۱۰)، تعامل مثبت با سایرین (سوالات ۳، ۱۱ و ۱۳)، هدفمندی در زندگی (سوالات ۵، ۱۴ و ۱۶)، تسلط بر محیط اطراف (سوالات ۱، ۴ و ۶) و خودمختاری (سوالات ۹، ۱۲ و ۱۸) را می‌سنجد. این پرسش‌نامه بر اساس طیف شش درجه‌ای لیکرت از تماماً مخالف (۱) تا تماماً موافق (۶) می‌باشد. البته نحوه نمره‌گذاری سوالات ۱، ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۳ و ۱۷ در این پرسش‌نامه معکوس است. لذا نمره بیشتر، بیانگر بهزیستی روان‌شناختی بهتر فرد است.

جدول ۱. متغیرها و تعداد سوال (گویه) های پژوهش

| متغیرها | عنوان متغیر | مولفه/ابعاد | تعداد گویه‌ها | منبع گویه‌ها |
|---------|---------------------|------------------------------|---------------|--|
| وابسته | رضایت تحصیلی | رضایت از اساتید تخصصی | ۱۳ | پرسش‌نامه رضایت تحصیلی ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۳) |
| | | رضایت از همکلاسی‌ها | ۱۲ | |
| | | رضایت از پیشرفت تحصیلی | ۷ | |
| | | رضایت از نحوه ارزیابی آموزشی | ۸ | |
| | | رضایت از محیط تحصیل | ۷ | |
| مستقل | بهزیستی روان‌شناختی | رشد یا بلوغ فردی | ۳ | پرسش‌نامه بهزیستی روان‌شناختی ریف (۱۹۸۹) |
| | | خودپذیری | ۳ | |
| | | تعامل مثبت با سایرین | ۳ | |
| | | هدفمندی در زندگی | ۳ | |
| | | تسلط بر محیط اطراف | ۳ | |
| | | خودمختاری | ۳ | |
| میانجی | خودکارآمدی | - | ۱۷ | پرسش‌نامه خودکارآمدی شرر و مادوکس (۱۹۸۲) |

برای اندازه‌گیری متغیر خودکارآمدی، از پرسش‌نامه شرر و مادوکس (۱۹۸۲) استفاده گردید. این پرسش‌نامه دارای ۱۷ گویه و بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت از تماماً مخالف (۱) تا تماماً موافق (۵) می‌باشد. به استثنای سوالات ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ این پرسش‌نامه، نحوه نمره‌گذاری سایر سوالات به شکل معکوس است. لذا هر اندازه نمره آزمودنی بیشتر باشد، خودکارآمدی بالاتر را نشان می‌دهد.

یافته‌های پژوهش

آمار توصیفی

طبق جدول (۲)، مشخصه‌های جمعیت‌شناسی نشان می‌دهد از مجموع ۴۹۷ نفر نمونه آماری این پژوهش، تعداد ۱۸۴ نفر دانشجوی زن و بقیه دانشجوی مرد می‌باشند. سن ۱۳۱ نفر از دانشجویان کمتر از ۳۰ سال، تعداد ۲۶۳ نفر از دانشجویان بین ۳۰ الی ۴۰ سال سن و تعداد ۱۰۳ نفر نیز بیشتر از ۴۰ سال سن دارند. ۵۸ درصد از دانشجویان در مقطع کارشناسی ارشد و ۴۲ درصد در مقطع دکتری تخصصی حسابداری مشغول به تحصیل می‌باشند. در ضمن، ۸۶ درصد از دانشجویان تحصیلات تکمیلی شاغل بوده و همچنین ۸۷ درصد از آن‌ها دارای مدرک کارشناسی حسابداری هستند.

جدول ۲. مشخصه‌های جمعیت‌شناسی نمونه پژوهش

| سازه | گروه | مشاهدات | درصد |
|-------------------|--|---------|-------|
| جنسیت | زن | ۱۸۴ | ۳۷/۰۲ |
| | مرد | ۳۱۳ | ۶۲/۹۸ |
| سن | کمتر از ۳۰ سال | ۱۳۱ | ۲۶/۳۶ |
| | بین ۳۰ الی ۴۰ سال | ۲۶۳ | ۵۲/۹۲ |
| | بیشتر از ۴۰ سال | ۱۰۳ | ۲۰/۷۲ |
| مقطع تحصیلی | دانشجوی کارشناسی ارشد حسابداری | ۲۸۹ | ۵۸/۱۵ |
| | دانشجوی دکتری تخصصی حسابداری | ۲۰۸ | ۴۱/۸۵ |
| وضعیت اشتغال | شاغل | ۴۲۸ | ۸۶/۱۲ |
| | غیرشاغل | ۶۹ | ۱۳/۸۸ |
| نوع مدرک کارشناسی | حسابداری | ۴۳۴ | ۸۷/۳۲ |
| | سایر رشته‌ها (اعم از مدیریت، اقتصاد و ...) | ۶۳ | ۱۲/۶۸ |

بر اساس نتایج جدول (۳)، مهمترین شاخص‌های مرکزی و پراکنندگی برای متغیرهای کمی پژوهش محاسبه شده است. برای متغیر بهزیستی روان‌شناختی، از طریق مجموع نمرات شش مولفه، نمره کل آزمودنی تعیین می‌گردد. لذا نمره بیشتر معرف بهزیستی روان‌شناختی بهتر است. از این‌رو، میانگین و انحراف معیار بهزیستی روان‌شناختی آزمودنی‌ها به ترتیب برابر ۷۹/۰۴ و ۸/۱۱ می‌باشد. برای متغیر خودکارآمدی، حداقل و حداکثر نمره برای هر آزمودنی برابر ۱۷ و ۸۵ است که در این پژوهش، میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی آزمودنی‌ها به ترتیب برابر ۵۹/۴۲ و ۶/۳۱ است. همچنین، برای متغیر رضایت تحصیلی از طریق مجموع نمرات شش مولفه، حداقل و حداکثر نمره برای هر آزمودنی ۴۷ و ۲۳۵ است که در این پژوهش، میانگین و انحراف معیار رضایت تحصیلی آزمودنی‌ها به ترتیب برابر ۱۶۱/۳۷ و ۲۱/۱۸ می‌باشد.

جدول ۳. نتایج آماری ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیرهای پژوهش | مشاهدات | حداقل | حداکثر | میانگین | انحراف معیار |
|---------------------|---------|-------|--------|---------|--------------|
| بهزیستی روان‌شناختی | ۴۹۷ | ۱۸ | ۱۰۸ | ۷۹/۰۴ | ۸/۱۱ |
| خودکارآمدی | ۴۹۷ | ۱۷ | ۸۵ | ۵۹/۴۲ | ۶/۳۱ |
| رضایت تحصیلی | ۴۹۷ | ۴۷ | ۲۳۵ | ۱۶۱/۳۷ | ۲۱/۱۸ |

نرمالیده بودن متغیرهای پژوهش، با بهره‌گیری از آزمون کلموگوروف-اسمیرونوف انجام شد. آماره آزمون برای هر یک از متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی، خودکارآمدی و رضایت تحصیلی به ترتیب برابر ۱/۰۱۲، ۱/۲۱۵ و ۱/۳۱۸ به دست آمد و سطح معناداری برای هر یک از متغیرها نیز به ترتیب برابر ۰/۲۳۶، ۰/۱۴۲ و ۰/۱۳۹ می‌باشد. از آنجا که سطح معناداری برای تمامی متغیرهای پژوهش بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، لذا در سطح خطای $\alpha = 0.05$ و با اطمینان ۹۵ درصد، توزیع داده‌ها برای متغیرهای پژوهش نرمال می‌باشد.

برازش مدل اندازه‌گیری

در این پژوهش، از روایی محتوایی و سازه برای تعیین روایی پرسش‌نامه‌ها استفاده شده است. جهت بررسی روایی محتوایی، از فرم‌های نسبت روایی محتوایی و شاخص روایی محتوا در قالب یک روش دلفی و با کسب دیدگاه تخصصی ده نفر از خبرگان دانشگاهی و صاحب‌نظران حوزه حسابداری استفاده گردید. با توجه به این که مقدار نسبت روایی محتوایی برای کلیه سوالات پرسش‌نامه بیشتر از ۰/۶۲ به دست آمد، لذا کلیه سوالات پرسش‌نامه برای پژوهش مورد

استفاده قرار گرفت. اما با به کارگیری فرم شاخص روایی محتوا، موجب شد تا برخی سوالات پرسش‌نامه‌ها از لحاظ ساده بودن، واضح بودن و مربوط بودن اصلاح شوند. سوالات اصلاح شده در برگیرنده سوالاتی بودند که ضریب آن‌ها کمتر از ۰/۷۹ بود (داوری و رضازاده، ۱۳۹۶). روایی سازه، یکی از مهمترین مقیاس‌های محاسبه روایی تلقی می‌گردد. لذا، بررسی رابطه همگرایی نشانگرها با سازه با برخورداری از بارعاملی بالا، به واسطه عامل تأییدی مشخص می‌شود که این موضوع در روایی سازه بررسی می‌گردد. در واقع، به واسطه مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از روش اسمارت پی ال اس، مدل پژوهش مورد آزمون قرار می‌گیرد. به همین منظور، آزمون دربرگیرنده سه بخش مجزا شامل برازش‌های مدل اندازه‌گیری، ساختاری و کلی می‌باشد که درستی روابط حاضر در مدل اندازه‌گیری با بهره‌گیری از معیارهای روایی و پایایی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (داوری و رضازاده، ۱۳۹۶). از این رو برازش مدل اندازه‌گیری به واسطه شاخص‌های آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج شده مورد تحلیل قرار گرفته است.

جدول ۴. نتایج تحلیل عاملی تأییدی: بررسی روایی و پایایی سازه‌های پژوهش

| R ² | میانگین واریانس استخراج شده (AVE > ۰/۵) | پایایی ترکیبی (CR > ۰/۷) | آلفای کرونباخ (CA > ۰/۷) | سازه‌های پژوهش |
|----------------|--|-----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| - | ۰/۶۴۰ | ۰/۸۷۲ | ۰/۸۳۰ | بهزیستی روان‌شناختی |
| ۰/۴۰۳ | ۰/۹۲۰ | ۰/۹۵۳ | ۰/۹۶۰ | خودکارآمدی |
| ۰/۶۵۱ | ۰/۸۴۳ | ۰/۹۱۴ | ۰/۹۲۰ | رضایت تحصیلی |

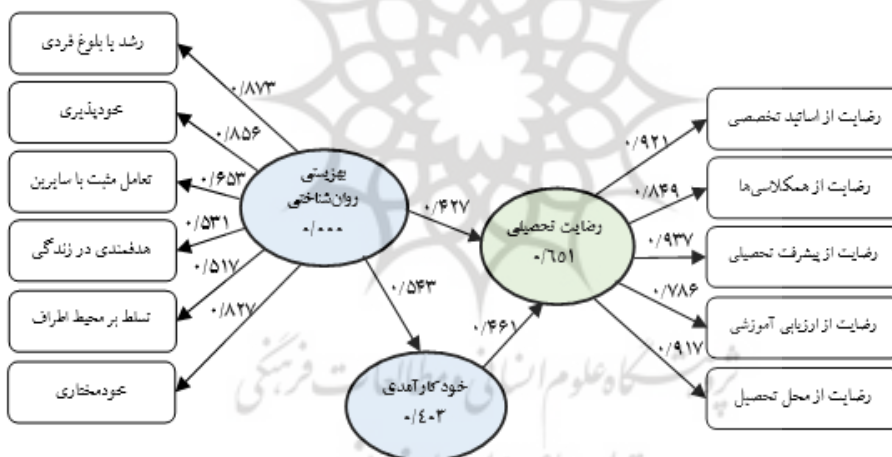
جهت سنجش پایایی مدل مفهومی، برای کلیه سازه‌های پژوهش آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بیشتر از ۰/۷ می‌باشد. فورنل و لارکر (۱۹۸۱)، مقدار ۰/۷ را ملاک مورد قبول برای این معیار و مقدار میانگین واریانس استخراج شده معادل ۰/۵ و بیشتر را برای این معیار معرفی نمودند (داوری و رضازاده، ۱۳۹۶). نتایج به دست آمده در آزمون فرضیه‌ها نیز نشان می‌دهد که ضریب معناداری تمام بارهای عاملی یعنی T-Value در یافته‌های پژوهش بزرگ‌تر از ۲/۵۸ است که نشان می‌دهد تمامی بارهای عاملی با اطمینان ۹۵ درصد معنادار می‌باشد. از آنجا که، میانگین واریانس استخراج شده نیز بزرگ‌تر از ۰/۵ است، به عبارتی یک متغیر پنهان می‌تواند بیشتر از نیمی از واریانس سازه‌های آشکار خود را توصیف کند. لذا روایی همگرا و مناسب بودن برازش مدل اندازه‌گیری تأیید می‌گردد.

آمار استنباطی

آزمون فرضیه‌های پژوهش

در آزمون فرضیه‌ها با بهره‌گیری از مدل‌سازی معادلات ساختاری تأییدی، مسیر برازش در حالت استاندارد و معناداری در شکل‌های (۱) و (۲) نمایش داده شده است. از آنجا که ملاک قضاوت سطح معناداری است، اگر مقدار قدر مطلق آماره T-Value مربوط به آن ضریب مسیر بزرگ‌تر از ۱/۹۶ باشد، بیانگر معناداری آن می‌باشد (داوری و رضازاده، ۱۳۹۶). اعداد روی مسیرها نشان‌دهنده ضریب مسیر، اعداد داخل دایره بیانگر مقادیر ضریب تعیین برای متغیرهای درون‌زا و اعدادی که روی فلش‌های متغیر پنهان قرار گرفته‌اند، بیانگر بارهای عاملی هستند. در آزمون فرضیه اول، بهزیستی روان‌شناختی تأثیر مستقیم و مثبت (۰/۴۲۷) بر رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری دارد. این تأثیر از نظر آماری معنادار می‌باشد، زیرا آماره T-Value برابر ۴/۸۷۳ است که این میزان از مقدار ۱/۹۶ بیشتر می‌باشد. بنابراین، فرضیه اول در سطح اطمینان ۹۵ درصد تأیید می‌شود.

شکل ۱. مدل پژوهش در حالت ضرایب مسیر استاندارد شده

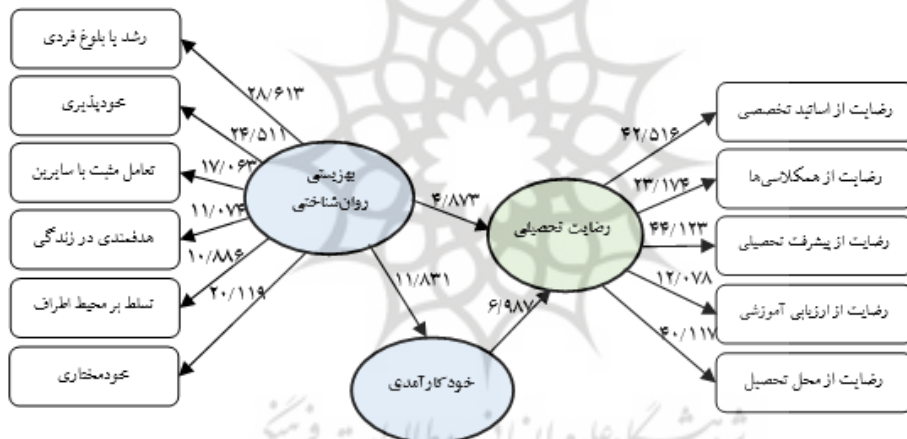


در آزمون فرضیه دوم، بهزیستی روان‌شناختی تأثیر مستقیم و مثبت (۰/۵۴۳) بر خودکارآمدی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری دارد. این تأثیر از نظر آماری معنادار می‌باشد، زیرا آماره T-Value برابر ۱۱/۸۳۱ است که این میزان از مقدار ۱/۹۶ بیشتر می‌باشد. بنابراین، فرضیه دوم در سطح اطمینان ۹۵ درصد تأیید می‌شود. در آزمون فرضیه سوم، خودکارآمدی

تأثیر مستقیم و مثبت (۰/۴۶۱) بر رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری دارد. این تأثیر از نظر آماری معنادار می‌باشد، زیرا آماره T-Value برابر ۶/۹۸۷ است که این میزان از مقدار ۱/۹۶ بیشتر است. بنابراین، فرضیه سوم در سطح اطمینان ۹۵ درصد تأیید می‌گردد.

اما در آزمون فرضیه چهارم، برای بررسی این که بهزیستی روان‌شناختی بر رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری از طریق خودکارآمدی تأثیر می‌گذارد، یا به عبارتی در تأثیر بهزیستی روان‌شناختی بر رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری، متغیر خودکارآمدی نقش میانجی را ایفا می‌کند، باید ضریب تأثیر غیرمستقیم محاسبه گردد که این ضریب نیز از حاصل ضرب ضرایب مسیر مستقیم استاندارد شده به دست می‌آید و سطح معناداری آن نیز با استفاده از آزمون سوبل تعیین می‌گردد (داوری و رضازاده، ۱۳۹۶).

شکل ۲. مدل پژوهش در حالت معناداری (مقدار تی)



از طریق حاصل ضرب تأثیر مستقیم بهزیستی روان‌شناختی بر خودکارآمدی در تأثیر مستقیم خودکارآمدی بر رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری، ضریب تأثیر غیرمستقیم محاسبه شد. از این رو، بهزیستی روان‌شناختی تأثیر غیرمستقیم و مثبت (۰/۲۵۰) بر رضایت تحصیلی دانشجویان دارد که نشان می‌دهد خودکارآمدی بر رابطه بین بهزیستی روان‌شناختی و رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری تأثیر گذار است و

نقش میانجی ایفا می‌کند. لذا با توجه به آزمون سوبل این تأثیر از نظر آماری نیز معنادار می‌باشد، زیرا آماره T-Value برابر ۴/۷۹۵ است که این میزان از مقدار ۱/۹۶ بیشتر می‌باشد. بنابراین، فرضیه چهارم تأیید می‌شود.

برازش‌های مدل ساختاری و کلی پژوهش

معیار بررسی برازش مدل ساختاری، ضرایب R^2 و شاخص Q^2 مربوط به متغیرهای مکنون درون‌زا (وابسته) مدل است. R^2 معیاری است که نشان می‌دهد چند درصد از تغییرات متغیر وابسته، به واسطه متغیر مستقل انجام می‌پذیرد. لذا به ترتیب مقادیر ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به عنوان شاخصی برای R^2 ضعیف، متوسط و قوی یا قابل توجه توصیف شده است (داوری و رضازاده، ۱۳۹۶). طبق شکل (۲)، ضرایب مسیر بیانگر آن است که مقدار ۴۰/۳ درصد از واریانس استفاده شده از خودکارآمدی دانشجویان و مقدار ۶۵/۱ درصد از واریانس استفاده شده از متغیر رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری توسط بهزیستی روان‌شناختی تبیین می‌گردد. از این رو مناسب بودن برازش مدل ساختاری با در نظر گرفتن مقادیر ملاک، تأیید می‌شود. شاخص Q^2 نیز معرف معیار قدرت پیش‌بینی مدل می‌باشد. لذا مقادیر بالاتر از صفر و مثبت، نشان‌دهنده کیفیت مدل ساختاری در سطح مطلوب است. هنسلر و همکاران (۲۰۰۹) مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را برای شدت قدرت پیش‌بینی مدل تعیین نمودند (داوری و رضازاده، ۱۳۹۶). از آنجا که قدرت پیش‌بینی محاسبه شده برای سازه‌های خودکارآمدی و رضایت تحصیلی به ترتیب برابر ۰/۳۲۸ و ۰/۲۹۴ است و مقادیر به‌دست آمده به معیار ۰/۳۵ نزدیک می‌باشد، لذا قدرت پیش‌بینی مدل نسبتاً قوی بوده و مجدداً مناسب بودن برازش مدل ساختاری مورد تأیید قرار می‌گیرد.

برای بررسی برازش مدل کلی پژوهش از معیار نیکویی برازش (GOF) استفاده شد. این شاخص از طریق مجذور حال ضرب میانگین (R^2) در میانگین مقادیر اشتراکی سازه‌ها محاسبه می‌گردد و دامنه آن بین صفر و یک است. وتزلس و همکاران (۲۰۰۹) به ترتیب مقادیر ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را ملاک ضعیف، متوسط و قوی برای این شاخص معرفی نمودند (داوری و رضازاده، ۱۳۹۶). طبق جدول (۴)، مقادیر ضریب تعیین (R^2) برای متغیر خودکارآمدی و رضایت تحصیلی به ترتیب برابر ۰/۴۰۳ و ۰/۶۵۱ است. از سوی دیگر، میانگین واریانس استخراج شده برای هر یک از متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی، خودکارآمدی و رضایت

تحصیلی نیز به ترتیب برابر ۰/۶۴۰، ۰/۹۲۰ و ۰/۸۴۳ می‌باشد. لذا شاخص نیکویی برازش محاسبه شده این پژوهش $GOF = \sqrt{0.1801 \times 0.1527} = 0.1649$ است که از مقدار ۰/۳۶ بزرگ‌تر می‌باشد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که برازش مدل کلی پژوهش مناسب یا به عبارتی قوی می‌باشد. یعنی، تمامی شاخص‌ها دارای کفایت آماری بوده و همخوانی الگوی مفهومی پژوهش با داده‌های جمع‌آوری شده مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۵. نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌های مستقیم پژوهش

| فرضیه‌ها | عنوان فرضیه‌ها | ضریب مسیر (اثر مستقیم) | آماره T | نتیجه |
|----------|---|------------------------|---------|------------|
| اول | تأثیر بهزیستی روان‌شناختی بر رضایت تحصیلی | ۰/۴۲۷ | ۴/۸۷۳ | تأثیر دارد |
| دوم | تأثیر بهزیستی روان‌شناختی بر خودکارآمدی | ۰/۵۴۳ | ۱۱/۸۳۱ | تأثیر دارد |
| سوم | تأثیر خودکارآمدی بر رضایت تحصیلی | ۰/۴۶۱ | ۶/۹۸۷ | تأثیر دارد |

نتایج حاصل از آزمون فرضیه نقش میانجی خودکارآمدی بر تأثیر بهزیستی روان‌شناختی روی رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری نیز به شرح جدول (۶) می‌باشد.

جدول ۶. نتایج حاصل از آزمون فرضیه میانجی پژوهش

| فرضیه | عنوان فرضیه | اثر غیرمستقیم | آماره T | نتیجه |
|-------|---|---------------|---------|------------|
| چهارم | نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین بهزیستی روان‌شناختی و رضایت تحصیلی | ۰/۲۵۰ | ۴/۷۹۵ | تأثیر دارد |

نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی تأثیر بهزیستی روان‌شناختی بر رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری با نقش میانجی خودکارآمدی است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد در آزمون فرضیه اول، بهزیستی روان‌شناختی بر رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی حسابداری تأثیر مثبت و معنادار در سطح اطمینان ۹۵ درصد دارد. یعنی، با افزایش بهزیستی روان‌شناختی، رضایت تحصیلی دانشجویان حسابداری افزایش می‌یابد. چراکه طبق مکتب روان‌شناسی مثبت‌گرا، بهزیستی روان‌شناختی بر ابعاد مثبت زندگی فردی اشخاص تأکید دارد، به طوری که افراد هنگام مواجهه با مشکلات به شکل هدفمند بر غلبه این مشکلات برنامه‌ریزی و تمرکز می‌کنند. لذا دانشجویان حسابداری با برخورداری از بهزیستی روان‌شناختی با

توجه به سلامت روانی مناسب از رشد فردی، خودپذیری و خودمختاری مطلوبی برخوردار هستند که بهتر می‌توانند با مشکلات به طور منطقی مقابله کنند که این ویژگی‌ها بر عملکرد فردی و پیشرفت علمی آن‌ها و به عبارتی بر رضایت تحصیلی آن‌ها تأثیر گذار می‌باشد. لذا، دستاورد این پژوهش با یافته‌های عبری و همکاران (۱۳۹۲)، اسودیل (۱۹۹۶)، دینر (۲۰۰۵)، پوآ و همکاران (۲۰۱۵)، آرکوئرو و همکاران (۲۰۱۵)، لیسون و ایسنبرگ (۲۰۱۸)، فرانزن و همکاران (۲۰۲۱) و بورتس و همکاران (۲۰۲۱) همسویی غیرمستقیم دارد. در آزمون فرضیه دوم، بهزیستی روان‌شناختی بر خودکارآمدی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری تأثیر مثبت و معنادار در سطح اطمینان ۹۵ درصد دارد. یعنی، با افزایش بهزیستی روان‌شناختی، خودکارآمدی دانشجویان حسابداری افزایش می‌یابد. از آنجا که ابعاد بهزیستی روان‌شناختی با عوامل اصلی خودکارآمدی رابطه دارد، لذا دانشجویان حسابداری با برخورداری از بهزیستی روان‌شناختی، سطح بالایی از خودکارآمدی را دارا هستند و با برنامه‌ریزی دقیق به واسطه افزایش پردازش شناختی و افزایش اعتماد به نفس با بهره‌مندی از سلامت روانی بالا، تمایل بیشتری به استفاده از روش‌های نوین در آموزش و یادگیری دارند. لذا، دستاورد این پژوهش با یافته‌های احمدی سرخونی و همکاران (۱۳۹۲)، پاچارس و شانگ (۲۰۰۲)، آرکوئرو و همکاران (۲۰۱۵) و گول (۲۰۱۶) مطابقت غیرمستقیم دارد. در آزمون فرضیه سوم، خودکارآمدی بر رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری تأثیر مثبت و معنادار در سطح اطمینان ۹۵ درصد دارد. یعنی، با افزایش خودکارآمدی، رضایت تحصیلی دانشجویان حسابداری افزایش می‌یابد. در واقع، خودکارآمدی در الگوهای رفتاری و انگیزشی دانشجویان حسابداری موثر بوده و موجب اعتماد بیشتر به توانایی‌های فردی و افزایش اعتماد به نفس بیشتر آن‌ها در یادگیری می‌شود. لذا احساس خودکارآمدی بالای دانشجویان حسابداری، موجب می‌شود تا این دانشجویان با استفاده از مهارت‌های مناسب در فرایند یادگیری، در پیشرفت تحصیلی موفق عمل کنند و از رضایت تحصیلی بالاتری برخوردار شوند. لذا، دستاورد این پژوهش با یافته‌های نعیمی و همکاران (۱۳۹۵)، فرهادی‌نیا و همکاران (۱۳۹۶)، رحیمی و همکاران (۱۳۹۷) و اوگانیمی و مابکوجه (۲۰۰۷) همسویی غیرمستقیم دارد. در آزمون فرضیه چهارم، بهزیستی روان‌شناختی بر رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری از طریق خودکارآمدی تأثیر می‌گذارد که این تأثیر از نظر آماری معنادار می‌باشد. یعنی، خودکارآمدی نقش میانجی در رابطه بین بهزیستی روان‌شناختی و رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات

تکمیلی حسابداری ایفا می‌کند. بنابراین، نتیجه‌گیری می‌شود که خودکارآمدی ضعیف دانشجویان حسابداری موجب نابسامانی توانمندی‌های شناختی و نهایتاً موجب تأثیر نامطلوب بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی آنان می‌شود. از سوی دیگر، دانشجویان حسابداری با سطح خودکارآمدی بالا، به دلیل برخورداری از بهزیستی روان‌شناختی مناسب، عملکرد فردی و پیشرفت تحصیلی بهتری دارند و در نتیجه از رضایت تحصیلی بالاتری برخوردار می‌شوند. لذا، دستاورد این پژوهش با یافته‌های بریمانی (۱۳۹۹)، پاچارس و شانگ (۲۰۰۲) و دومنچ بیتورت و همکاران (۲۰۱۷) مطابقت غیرمستقیم دارد.

پیشنهادات ناشی از نتایج پژوهش

با توجه به نتایج به‌دست آمده، پیشنهاد می‌گردد دانشگاه‌ها برنامه‌ریزی‌های لازم و اقدامات عملیاتی جهت حل مشکلات آموزشی و پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی، فراهم نمودن مقدمات اولیه نیازهای آموزشی و پژوهشی و برقراری محیط سالم و بدون اضطراب جهت آموزش را انجام دهند. چراکه اقدامات اثربخش این عوامل، موجب تقویت بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان می‌گردد و از این طریق دانشجویان قضاوت مناسبی از توانمندی‌های خود خواهند داشت که این موضوع موجب افزایش خودکارآمدی و انگیزه یادگیری آنان می‌شود و در نتیجه رضایت تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. از سوی دیگر، هدف اصلی دانشگاه‌ها پیشرفت دانش است و در این راستا باید پاسخ‌گوی نیازهای استفاده‌کنندگان و متقاضیان از خدمات خود باشند. بدین منظور ارزیابی از تلقی دانشجویان به عنوان مشتریان اصلی دانشگاه‌ها در خصوص کیفیت خدمات ارائه شده به آن‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌باشد. لذا پیشنهاد می‌گردد دانشگاه‌ها با انجام وظایف اصلی خود، گام‌های موثری در آرمان‌های توسعه بردارند. بدون شک، دانشگاهی که خالی از کیفیت آموزشی و پژوهشی باشد، نمی‌تواند زمینه تأمین سلامت روانی و کیفیت زندگی دانشجویان را فراهم نماید و در این صورت حمایت و پشتیبانی افرادی که مخارج آن را تأمین می‌کند را از دست خواهد داد. همچنین، پیشنهاد می‌گردد دانشگاه‌ها به عنوان متولی ارائه خدمات آموزشی مناسب و با کیفیت، در جهت تقویت بهزیستی روان‌شناختی و تأمین سلامت روانی دانشجویان تحصیلات تکمیلی گام اساسی بردارند. چراکه بهزیستی روان‌شناختی با عملکرد فردی و پیشرفت‌های علمی و پژوهشی این گروه از دانشجویان رابطه مستقیم دارد. لذا دانشجویانی که از بهزیستی روان‌شناختی برخوردار هستند، موجب می‌شود

اعتماد به نفس، خودپذیری، افزایش توانمندی مقابله با مشکلات و برقراری ارتباط موفق با دیگران در این گروه از دانشجویان تقویت گردد و در نتیجه تأثیر مثبت بر رضایت تحصیلی آن‌ها داشته باشد.

برای انجام پژوهش‌های آتی، پیشنهاد می‌گردد تأثیر بهزیستی روان‌شناختی بر رضایت تحصیلی دانشجویان حسابداری دانشگاه‌های دولتی، بررسی عوامل موثر بر بهداشت هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی دانشجویان حسابداری و همچنین بررسی رضایت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی حسابداری از کیفیت خدمات دانشگاه‌های دولتی و مقایسه آن با دانشگاه آزاد اسلامی، مورد مطالعه قرار گیرد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

منابع

- آراسته، حمیدرضا؛ بنی اسدی، احمد. (۱۳۹۲). بررسی رضایت‌مندی تحصیلی دانشجویان دوره کارشناسی ارشد آموزش محور. *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۱ (۲): ۵-۲۵.
- احمدی سرخونی، طاهره؛ سعادت‌زاده، سمیه؛ زینلی‌پور، حسین. (۱۳۹۲). تأثیر مهارت‌های زندگی و خودکارآمدی بر پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان. *خانواده و پژوهش*، ۱۰ (۴): ۶۷-۸۲.
- ادراکی، میترا؛ رامبد، معصومه؛ عبدلی، روح‌اله. (۱۳۹۰). بررسی همبستگی رضایت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۱): ۳۲-۳۹.
- بزرگ اصل، موسی؛ رجب‌دری، حسین؛ خانی‌ذلان، امیر رضا. (۱۳۹۷). ارتباط پریشانی شخصیت ضداجتماعی و گرایش به رفتارهای ناپسند اخلاقی در دانشجویان حسابداری. *حسابداری سلامت*، ۷ (۲): ۱-۱۴.
- بریمانی، ابوالقاسم. (۱۳۹۹). رابطه بین سلامت روانی و رضایت تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی در دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۸ (۱۴): ۷۳-۹۳.
- تمنایی‌فر، محمدرضا؛ سلامی محمدآبادی، فاطمه؛ دشتیان‌زاده، سمیه. (۱۳۹۰). رابطه بهداشت روانی و شادکامی با موفقیت تحصیلی دانشجویان. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۱۵ (۲): ۶۳-۴۶.
- جعفری‌راد، علی؛ عزیزی شمایی، مصطفی؛ جعفری کرفستانی، زهرا. (۱۳۹۴). بررسی رضایت دانشجویان تحصیلات تکمیلی از وضعیت و کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه‌های دولتی. *آموزش مهندسی تهران*، ۱۷ (۶۸): ۱۲۵-۱۱۳.
- حسینی، سید علی؛ خوئینی، مهین. (۱۳۹۹). نقش ارزش‌های فرهنگی در عوامل موثر بر انتخاب شغل در حرفه حسابداری. *پژوهش‌های تجربی حسابداری*، ۱۰ (۳): ۵۵-۸۰.
- خواجوی، شکراله؛ نحاس، کاظم. (۱۳۹۸). افزایش یادگیری حسابداری به وسیله نقشه مفهومی. *بررسی‌های حسابداری و حسابرسی*، ۲۶ (۳): ۴۱۲-۳۹۳.
- داوری، علی؛ رضازاده، آرش. (۱۳۹۶). مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم افزار پی ال اس. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- رحیمی، فاطمه؛ هنگامه سادات، سید میرنسیب؛ علمدار، الهه؛ خوشه مهری، گیتی. (۱۳۹۷). رابطه میان خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی. *پژوهش پرستاری*، ۱۳ (۲): ۶۵-۵۹.
- شکری، اعظم؛ قره‌چائی، مریم. (۱۳۹۸). رابطه ذهنیت فلسفی و موفقیت تحصیلی دانشجویان رشته حسابداری. *پژوهش‌های تجربی حسابداری*، ۹ (۴): ۱-۲۸.

- عزیزی‌نژاد، بهاره؛ پورحیدر، رحیمه؛ سلطانی، پوران. (۱۳۹۳). بررسی ارتباط سلامت روانی و عوامل درون دانشگاهی در میان دانشجویان رشته بهداشت دانشگاه علوم پزشکی. *پرستاری و مامایی*، ۱۲ (۱۲): ۱۱۴۶-۱۱۳۹.
- عنبری، زهره؛ جمیلیان، حمیدرضا؛ قمی، مهین؛ مسلمی، زهرا. (۱۳۹۲). بررسی ارتباط رضایت از رشته تحصیلی با بهزیستی روان و پیشرفت تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی. *آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۶): ۴۸۹-۴۹۷.
- فیروزی، ابوذر؛ امینی، معصومه؛ اصغری، زهرا؛ مقیمی دهکردی، بیژن. (۱۳۹۲). رابطه باورهای مذهبی و سلامت روانی. *بهداشت و توسعه*، ۲ (۲): ۱۴۸-۱۳۸.
- فرهادی‌نیا، مسعود؛ ملکشاهی، فریده؛ جلیلووند، مانیا. (۱۳۹۶). ارتباط استراتژی‌های یادگیری و باورهای خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *دانشگاه علوم پزشکی*، ۱۹ (۵): ۹-۱۷.
- نعیمی، ابراهیم؛ آشفته، سید محمد حسین؛ طالبی، ریحانه. (۱۳۹۵). ارتباط خودکارآمدی با همپوشانی ادراک از خود و تفکر انتقادی. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۷ (۲۶): ۲۷-۴۴.
- هوشمندجا، منیجه؛ جوانمرد، علی؛ مرعشی، سید منصور. (۱۳۹۳). رابطه خودکارآمدی، راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی. *فناوری آموزشی*، ۸ (۳): ۱۷۱-۱۸۱.

References

- Arqueroa, J., Fernandez-Polvillo, C., Hassall, T., & Joyceca, J. (2015). Relationships between communication apprehension, ambiguity tolerance and learning styles in accounting students. *Spanish Accounting Review*, 70, 1-12.
- Arasteh, H. R., & Bani Asadi, A. (2013). Assessing the academic satisfaction of education-oriented master's degree students. *Educational Planning Studies*, 1 (2), 5-25. (In Persian)
- Anbari, Z., Jamilian, H. R., Qomi, M., & Muslimi, Z. (2013). Relationship between satisfaction with the field of study and mental well-being and academic achievement among students of the University of Medical Sciences. *Education in Medical Sciences*, 13 (6), 489-497. (In Persian)
- Azizinejad, B., Pourheidar, R., & Soltani, P. (2014). Investigating the relationship between mental health and intra-university factors among health students of the University of Medical Sciences. *Nursing and Midwifery*, 12 (12), 1139-1146. (In Persian)
- Ahmadi Sarkhoni, T., Saadatzadeh, S., & Zeaynalipoor, H. (2013). The role of self-efficacy and life skills in predicting psychological well-being of high school students. *Family and Research*, 10 (4), 67-82. (In Persian)
- Basson, N. (2008). The influence of psychological factors on the subjective well-being of adolescents. *Doctoral dissertation*, University of the Free State.
- Barimani, A. (2020). The relationship between mental health and academic satisfaction with the mediating role of self-efficacy in graduate students. *Cognitive Strategies in Learning*, 8(14), 73-93. (In Persian)

- Borzogasl, M., Rajab Dori, H., & Khani Zalan, A. R. (2018). The relationship between antisocial personality disorder and the tendency to immoral behaviors in accounting students. *Health Accounting*, 7 (2), 1-14. (In Persian)
- Chin, w. w. (1998). Issues and opinions on structural equation modeling. *MIS Quarterly*, 22 (1), vii-xvi.
- Diener, E. (2005). Frequently asked questions about subjective well-being (happiness and life satisfaction). *A primer for reporters and newcomers*, <http://www.psych.uiuc.ediener/faq.htm>.
- Davari, A., & Rezazadeh, A. (2017). Structural equation modeling with PLS software. *Tehran: University Jihad Publications*. (In Persian)
- Donald, M. A., Rober, D., & Loris, M. (2020). Mental Illness in the Accounting Profession. *Sacred Heart University*, Published by DigitalCommons@SHU, 2021, 1-16.
- Domenech Betoret, F., Abellan Rosello, L., & Gomez Artiga, A. (2017). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8 (11), 1-12.
- Edraki, M., Rambod, M., & Abdoli, R. (2011). Relationship between academic satisfaction and academic achievement in nursing students. *Education in Medical Sciences*, 11 (1), 32-39. (In Persian)
- Fogarty, T. J., Jagdip, S., Gary, K. R., & Ronald, K. M. (2008). Antecedents and Consequences of Burnout in Accounting: Beyond the Role Stress Model. *Behavioral Research in Accounting*, 12, 31-68.
- Farhadinia, M., Malekshahi, F., & Jellilund, M. (2017). Relationship between learning strategies and self-efficacy beliefs with students' academic achievement. *University of Medical Sciences*, 19 (5), 9-17. (In Persian)
- Firoozi, A., Amini, M., Asghari, Z., & Moghimi Dehkordi, B. (2013). The Relationship between Religious Beliefs and Mental Health. *Health and Development*, 2 (2), 138-148. (In Persian)
- Gull, M. (2016). Self-Efficacy and Mental Health among Professional Students: A Correlational Study. *International Journal of Modern Social Sciences*, 5(1), 42-51.
- Hooshmandja, M., Gavanmard, A., & Marashi, S. M. (2014). The relationship between self-efficacy, cognitive and metacognitive strategies, and academic achievement. *Educational Technology*, 8 (3), 171-181. (In Persian)
- Hosseini, S. A., & Khoeini, M. (2021). The role of cultural values in the factors affecting job choice in the accounting profession. *Empirical Accounting Research*, 10 (3), 55-80. (In Persian)
- Jones, C., Norman, S., & Wier, B. (2010). Healthy Lifestyle as a Coping Mechanism for Role Stress in Public Accounting. *Behavioral Research in Accounting*, 1 (22), 21-41.
- Jafari Rad, A., Azizi Shamami, M., & Jafari Karfestani, Z. (2016). Assessing the status of graduate students' satisfaction with the quality of public university services. *Tehran Engineering Education*, 17 (68), 113-125. (In Persian)
- Keup, J. R. (2006). Promoting new-student success: Assessing academic development and achievement among first-year students. *New Directions for Student Services*, 114, 27-46.
- Khajavi, S., & Nahs, K. (2019). Enhance accounting learning through concept maps. *Accounting and Auditing Reviews*, 26 (3), 393-412. (In Persian)

- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of organizational behavior*, 23 (6), 695-706.
- Lipson, S. K., & Eisenberg, D. (2018). Mental health and academic attitudes and expectations in university populations. *Journal of Mental Health*, 27 (3), 205-213.
- Naeemi, I., Ashfteh, S. M. H., & Talebi, R. (2016). The relationship between self-efficacy and the comorbidity of self-perception and critical thinking. *Culture of Counseling and Psychotherapy*, 7 (26), 27-44. (In Persian)
- Ogunyemi, A. O., & Mabekoje, S. O. (2007). Self-efficacy, risk-taking behavior, and mental health as predictors of personal growth initiative among university undergraduates. *Journal of Research in Educational Psychology*, 12, 349-362.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: a historical perspective. *Inj. Aronson & d. Cordova, psychology of education*, Newyork: academic press.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived Self-Efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 91, 116-125.
- Pua, P. K., Lai, C. S., Foong, M., & Ibrahim, C. H. (2015). The Relationship between Mental Health and Academic Achievement among University Students. *American Journal of Distance Education*, 2, 755-764.
- Pajares, F., & Urdan, T. (2006). Self-Efficacy Belief of Adolescents. Retrieved at www.infoagepub.Com/Self-Efficacy Beliefs of Adolescents.
- Paroun, K. A. (2006). Relations among religiosity health, happiness, and anxiety for Kuwaiti adolescents. *Psycho Rep*, 99 (3), 717-722.
- Rahimi, F., Hengameh S., Hengamehsadat, S. M. N., & Khosheh Mehri, G. (2018). The relationship between self-efficacy and academic achievement of medical university students. *Nursing Research*, 13 (2), 59-65. (In Persian)
- Simoës, C., Matos, M. G., Tome, G., Ferreira, M., & Chainho, H. (2010). School satisfaction and academic achievement: the effect of school and internal assets as moderators of this relation in adolescents with special needs. *ProcediaSocial and Behavioral Sciences*, 9, 1177-1181.
- Shukri, A., & Qarachai, M. (2020). The relationship between philosophical mentality and academic achievement of accounting students. *Empirical Accounting Research*, 9 (4), 1-28. (In Persian)
- Scott Kelso, R. (2008). Measuring undergraduate student perceptions of service quality in higher education. *Theses of Education Doctor*, University of South Florida, pp, 1-130.
- Scott, H., Shannon, L., & Caroline, L. (2004). Life satisfaction in children and youth empirical foundation and implications for School Psychologists. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 81-130.
- Sweidel, G. B. (1996). Study strategy portfolio: A project to enhance study skills and time management. *The Teaching of Psychology*, 23, 246-248.
- Swain, M. R., & Olsen, K. J. (2012). From student to accounting professional: A longitudinal study of the filtering process. *Issues in Accounting Education*, 27 (1), 17-52.
- Tamnaeifar, M. R., Salami Mohammadabadi, F., & Dashtbanzadeh, S. (2011). The relationship between mental health and happiness with students' academic success. *Culture in Islamic University*, 15 (2), 46-63. (In Persian)
- Urmetzer, S., Lask, J., Vargas-Carpintero, R., & Pyka, A. (2020). Learning to change: Transformative knowledge for building a sustainable bioeconomy. *Ecological Economics*, 167 (1), 106-135.

پیوست: پرسش‌نامه‌های پژوهش

"پرسش‌نامه رضایت تحصیلی ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۳)"

| رضایت از اساتید تخصصی | | | | | | |
|-----------------------|----------------------------|---|---|---|---|---|
| ردیف | میزان توافق پایین | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱ | میزان توافق بالا | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۲ | فاقد صلاحیت لازم | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۳ | با هوشمندی اندک | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۴ | مقبول و مورد پسند نیستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۵ | زود عصبانی می‌شوند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۶ | نسبتاً متعصب هستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۷ | در کارها دخالت می‌کنند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۸ | بازخوردی نمی‌دهند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۹ | دانشجو را سرگرم می‌کنند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۰ | به دانشجو شخصیت نمی‌دهند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۱ | جذاب نیستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۲ | جذاب هستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۳ | رفتار رسمی دارند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۴ | رفتار منطقی و عقلایی دارند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۵ | در دسترس دانشجو نیستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۶ | معمولاً در دسترس هستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۷ | دانشجو را درک نمی‌کنند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۸ | دانشجو را درک می‌کنند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |

| رضایت از همکلاسی‌ها | | | | | | |
|---------------------|--------------------------------|---|---|---|---|---|
| ردیف | میزان توافق پایین | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱ | میزان توافق بالا | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۲ | خسته کننده هستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۳ | انگیزه دهنده هستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۴ | وفادار نیستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۵ | با وفا و صادق هستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۶ | در یادگیری بی‌انگیزه هستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۷ | در فراگیری سخت کوش هستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۸ | به امور پژوهشی علاقه ندارند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۹ | به امور پژوهشی علاقه دارند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۰ | از جذب لازم برخوردار نیستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۱ | با جذب هستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۲ | در روابط رسمی هستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۳ | در روابط صمیمی هستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۴ | در امور ناهماهنگ هستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۵ | در امور هماهنگ هستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۶ | متفعل عمل می‌کنند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۷ | پرکار و کوشا هستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۸ | سطح هوشی ضعیفی دارند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱۹ | زرتنگ و باهوش هستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۲۰ | نظم کلاسی را رعایت نمی‌کنند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۲۱ | نظم کلاسی را رعایت می‌کنند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۲۲ | در کارها مسئولیت پذیر نیستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۲۳ | در کارها مسئولیت پذیر هستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۲۴ | در یادگیری کند هستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۲۵ | در یادگیری زرتنگ و باهوش هستند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |

| رضایت از پیشرفت تحصیلی | | | | | | |
|------------------------|------------------------------|---|---|---|---|---|
| ردیف | میزان توافق پایین | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۱ | میزان توافق بالا | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۲ | نمره پایین و غیر عادلانه | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۳ | نمره عادلانه و بالا | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۴ | من را متقاعد نمی‌کند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۵ | من را متقاعد می‌کند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۶ | عدم امنیت را تقویت می‌کند | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| ۷ | احساس امنیت را بهبود می‌بخشد | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |

| رضایت از پیشرفت تحصیلی | | | | | | |
|------------------------|---|---|---|---|---|------------------------|
| میزان توافق پایین | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | میزان توافق بالا |
| رضایت بخش نیست | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | رضایت بخش است |
| نامعلوم و نامشخص | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | صریح و روشن |
| از لیاقت من کمتر است | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | متناسب با لیاقت من است |
| جهت‌گیرانه و جزئی‌نگر | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | کامل، جامع و کلی‌نگر |

| رضایت از نحوه ارزیابی آموزشی | | | | | | |
|------------------------------|-------------------|---|---|---|---|----------------------------|
| ردیف | میزان توافق پایین | | | | | میزان توافق بالا |
| ۱ | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | بدون نظم و سازمان‌دهی |
| ۲ | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | به دلخواه و سلیقه اساتید |
| ۳ | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | به شکل متناوب |
| ۴ | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | از قبل پیش‌بینی نشده |
| ۵ | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | زمان محدود برای پیشرفت |
| ۶ | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | نامناسب |
| ۷ | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | عدم توجه به پیشرفت دانشجوی |
| ۸ | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ارزش‌قائل نشدن به پیشرفت |

| رضایت از محل تحصیل (دانشگاه) | | | | | | |
|------------------------------|-------------------|---|---|---|---|-------------------------------|
| ردیف | میزان توافق پایین | | | | | میزان توافق بالا |
| ۱ | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ناخوشایند |
| ۲ | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | خسته‌کننده |
| ۳ | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | محیط علمی اجباری |
| ۴ | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | عدم تمایل ورود به این دانشگاه |
| ۵ | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | تمایل به دانشگاه دیگری دارم |
| ۶ | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | از لحاظ علمی راضی نیستم |
| ۷ | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | امکانات آموزشی ضعیفی دارد |

"پرسش‌نامه بهزیستی روان‌شناختی ریف (۱۹۸۹)"

| ردیف | گویه‌های تحقیق | تماماً مخالف هستم | مخالف هستم | مخالف نیستم | موافق نیستم | موافق هستم | تماماً موافق هستم |
|------|--|-------------------|------------|-------------|-------------|------------|-------------------|
| ۱ | احساس من، گویای این است که خودم مسئول وضعیت کنونی زندگی‌ام هستم. | | | | | | |
| ۲ | از آن‌چه در جریان زندگی‌ام رخ داده و آن‌ها را بررسی می‌کنم، احساس رضایت‌مندی دارم. | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|----|--|
| | | | | | ۳ | در برقراری تعامل صمیمی با سایرین، احساس ناکامی دارم. |
| | | | | | ۴ | در فراهم نمودن نیازهای عادی زندگی، ناتوان هستم. |
| | | | | | ۵ | به زندگی در حال تمرکز دارم و به آینده فکر نمی‌کنم. |
| | | | | | ۶ | از توانایی‌های لازم، جهت مدیریت بسیاری از مسائل و مشکلات زندگی روزمره برخوردار هستم. |
| | | | | | ۷ | بر این باور هستم، برخورداری از تفکر جدید که من را دربارۀ محیط پیرامون به چالش می‌کشاند، امری ضروری تلقی می‌گردد. |
| | | | | | ۸ | به بیشتر ابعاد شخصیت خودم، علاقه دارم و معتقدم که از شخصیت مناسبی برخوردار هستم. |
| | | | | | ۹ | افراد باعزم و جدی، بر من تأثیرگذار هستند. |
| | | | | | ۱۰ | از موفقیت‌های موجود در زندگی شخصی خودم، احساس خوشایندی ندارم. |
| | | | | | ۱۱ | از دیدگاه دیگران، من فردی مهربان و بخشنده هستم و تمایل به ارتباط با سایرین دارم. |
| | | | | | ۱۲ | حتی اگر عقاید من برخلاف نظر دیگران باشد، به باور و نظرات خودم اعتقاد دارم. |
| | | | | | ۱۳ | به دیگران اعتماد ندارم و در زندگی شخصی خودم، تجربه خوبی از روابط با دیگران نداشته‌ام. |
| | | | | | ۱۴ | از آن دسته افرادی نیستم که در زندگی شخصی خود، هدف خاصی نداشته باشم. |
| | | | | | ۱۵ | یادگیری در زندگی من، اهمیت ویژه‌ای دارد. |
| | | | | | ۱۶ | گاهی اوقات احساس می‌کنم، مواردی را که باید در زندگی به آن‌ها عمل می‌کردم را انجام داده‌ام. |
| | | | | | ۱۷ | مدت زمان زیادی است که اقدامات مؤثری را جهت بهبود و تغییرات مثبت در زندگی خودم، انجام نداده‌ام. |
| | | | | | ۱۸ | خودم را بر اساس ارزش‌های دیگران، قضاوت نمی‌کنم. |

"پرسش‌نامه خودکارآمدی شرر و مادوکس (۱۹۸۲)"

| ردیف | گویه‌های تحقیق | تماماً مخالف هستم | مخالفت هستم | نه مخالفم و نه موافق | موافق هستم | تماماً موافق هستم |
|------|---|-------------------|-------------|----------------------|------------|-------------------|
| ۱ | هنگام برنامه‌ریزی در کارها، اطمینان دارم که می‌توانم به دقت و درستی آن‌ها را انجام دهم. | | | | | |
| ۲ | از انجام دادن موفقیت‌آمیز کارها، ناتوان هستم. | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|----|
| | | | | | اگر برای انجام کاری در ابتدا موفق نباشم، سعی می‌کنم به تلاش خودم در انجام موفقیت‌آمیز آن کار ادامه دهم. | ۳ |
| | | | | | هنگامی که برای انجام کارها اهداف مشخصی را تعیین می‌کنم، معمولاً در دستیابی به آن اهداف موفق نیستم. | ۴ |
| | | | | | قبل از آن که کارها را به سرانجام برسانم، از ادامه کار منصرف می‌شوم. | ۵ |
| | | | | | از مواجهه شدن با مسائل و مشکلات، خودداری می‌کنم. | ۶ |
| | | | | | اگر احساس کنم کاری مشکل و پیچیده است، سعی نمی‌کنم که انجام آن کار را تجربه و آزمایش کنم. | ۷ |
| | | | | | برای انجام کارهایی که مناسب به نظر نمی‌رسد، تلاش می‌کنم تا آن کارها را ادامه و خاتمه دهم. | ۸ |
| | | | | | هنگامی که تصمیم گرفتم کاری را شروع کنم، به دقت روی انجام آن کار تمرکز می‌کنم. | ۹ |
| | | | | | اگر قرار بر یادگیری موضوع جدیدی باشد و در ابتدا موفق به یادگیری نشوم، از فراگیری موضوع جدید صرف‌نظر می‌کنم. | ۱۰ |
| | | | | | در مواجهه با مشکلات غیرمنتظره، از توانایی‌های لازم برای حل این مشکلات برخوردار نیستم. | ۱۱ |
| | | | | | اگر فراگیری موضوعات و مطالب جدید پیچیده و مشکل باشد، از یادگیری خودداری می‌کنم. | ۱۲ |
| | | | | | شکست در کارها، باعث می‌شود تا تلاش خودم را حداکثر کنم. | ۱۳ |
| | | | | | به مهارت و توانایی‌های فردی خودم در انجام دادن کارها، باور و اعتقادی ندارم. | ۱۴ |
| | | | | | در زندگی شخصی، به خودم متکی هستم و در انجام دادن کارها به خودم اعتقاد دارم. | ۱۵ |
| | | | | | در برخورد با مسائل و مشکلات، به آسانی تسلیم می‌شوم. | ۱۶ |
| | | | | | هنگامی که در زندگی روزمره با مشکلات روبرو می‌شوم، از توانایی‌های لازم جهت حل این مسائل برخوردار نیستم. | ۱۷ |

COPYRIGHTS



This is an open access article under the CC BY-NC-ND 4.0 license.

شهرت‌شکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی