

# The Relationship between Academic self-efficacy and Academic Stress with Academic Optimism in Students

Atefeh Abbasi<sup>1</sup>, Zohreh Al-Qasi<sup>2\*</sup>, Reyhaneh Abed<sup>3</sup>

1-Master of Psychology, Psychology Department, Al-Mahdi (AJ) Institute of Higher Education, Almahdi, Isfahan, Iran.

2-Master of Clinical Psychology, Islamic Azad University, Khomeini Shahr Branch, Isfahan, Iran.

3- Bachelor of Counseling, Counseling Department, Islamic Azad University, Dolatabad Branch, Isfahan, Iran.

OPEN ACCESS  
Research Article

\*Correspondence: Zohreh Al-Qasi \*  
[zhrhalqasy3@gmail.com](mailto:zhrhalqasy3@gmail.com)

Received: July 17, 2025  
Accepted: Sep 18, 2025  
Published: Autumn 2025

**Citation:** Abbasi, A, Al-Qasi, Z, Abed, R. (2025). The Relationship between Academic self-efficacy and Academic Stress with Academic Optimism in Students. *Psycho Research and Behavioral Science Studies*, 3(3): 105-119.

**Publisher's Note:** MSDS stays neutral with regard to jurisdictional claims in published material and institutional affiliations.

[doi.org 10.71610/psych.2025.1206095](https://doi.org/10.71610/psych.2025.1206095)



**Copyright:** Authors retain the copyright and full publishing rights.

Publishing by Islamic Azad University of Zayed. This article is an open access article licensed under the

[Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between academic self-efficacy and academic stress with academic optimism in students of Islamic Azad University, Isfahan Branch. The method of this study was descriptive and correlational. The statistical population includes all students of Islamic Azad University, Isfahan Branch, who were studying in 2024-2025. For this purpose, 108 students were selected through convenience sampling and responded to the academic self-efficacy questionnaires of Sher and Hossein Chari, perceived academic stress questionnaires of Zajakova et al., and academic optimism questionnaires of Sheer and Carver. Data were analyzed using Pearson's correlation coefficient and independent t-test. The findings of the study indicated that there was a positive and significant correlation between academic self-efficacy and academic optimism ( $r=0.226$ ,  $p=0.018$ ). And there was a negative and significant correlation between academic stress and academic optimism ( $r=-0.309$ ,  $p=0.001$ ). There was a negative and significant correlation between academic self-efficacy and academic stress ( $r=-0.379$ ,  $p=0.000$ ), and there was no significant difference between the average academic self-efficacy, academic stress, and academic optimism of female and male students. According to the research findings, great strides can be made towards the progress of society by creating the necessary facilities to increase academic self-efficacy, which will lead to increased academic self-efficacy and reduced academic stress among students, and consequently. **Keywords:** Academic self-efficacy, academic stress, academic optimism.

## **Extended abstract**

### **Introduction**

Students are the chosen and constructive human resources of the country's future, and their academic success is one of the basic goals of educational programs. In daily academic life, learners face a variety of challenges, obstacles, and pressures specific to this period (including poor grades, stress levels, threats to self-confidence as a result of performance, decreased motivation, and engagement). Therefore, since the education and training of students is considered one of the most important goals of the educational institution, and this institution annually spends huge human and financial resources on them, it achieves its goals by placing students on the right educational path, therefore, the academic optimism of students is one of the things that is effective in paving this path. The aim of this study was to investigate the relationship between academic self-efficacy and academic stress with academic optimism in students of Islamic Azad University, Isfahan Branch. The method of this study was descriptive and correlational.

### **Methodology**

The statistical population includes all students of Islamic Azad University, Isfahan Branch, who were studying in 2024-2025. For this purpose, 108 students were selected through convenience sampling and responded to the academic self-efficacy questionnaires of Sher and Hossein Chari, perceived academic stress questionnaires of Zajakova et al., and academic optimism questionnaires of Sheer and Carver. Data were analyzed using Pearson's correlation coefficient and independent t-test.

### **Findings**

The findings of the study indicated that there was a positive and significant correlation between academic self-efficacy and academic optimism ( $r=0.226$ ,  $p=0.018$ ). And there was a negative and significant correlation between academic stress and academic optimism ( $r=-0.309$ ,  $p=0.001$ ). There was a negative and significant correlation between academic self-efficacy and academic stress ( $r=-0.379$ ,  $p=0.000$ ), and there was no significant difference between the average academic self-efficacy, academic stress, and academic optimism of female and male students.

### **Conclusion**

According to the research findings, great strides can be made towards the progress of society by creating the necessary facilities to increase academic self-efficacy, which will lead to increased academic self-efficacy and reduced academic stress among students, and consequently, to their academic progress and ultimately their future career advancement.

## رابطه خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی با خوش بینی تحصیلی در دانشجویان

عاطفه عباسی<sup>۱</sup>، زهره القاصی<sup>۲\*</sup>، ریحانه عابد<sup>۳</sup>

۱- کارشناسی ارشد روانشناسی، گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی المهدی (عج) مهر، اصفهان، ایران.

۲- کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی شهر، اصفهان، ایران.

۳- کارشناسی مشاوره، گروه مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد دولت آباد، اصفهان، ایران.

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی با خوش بینی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان است. روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. بدین منظور ۱۰۸ نفر از دانشجویان به شیوه در دسترس، انتخاب شدند و به پرسش نامه های خودکارآمدی تحصیلی شر و حسین چاری، تنیدگی تحصیلی ادراک شده زاژاکووا و همکاران و خوش بینی تحصیلی شیبر و کارور، پاسخ دادند. داده ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و آزمون t مستقل تجزیه و تحلیل شد. یافته های پژوهش حاکی از آن است که بین خودکارآمدی تحصیلی با خوش بینی تحصیلی ( $r=0/226, p=0/018$ )، همبستگی مثبت و معنادار وجود داشت و بین تنیدگی تحصیلی با خوش بینی تحصیلی ( $r=0/309, p=0/001$ )، نیز همبستگی منفی و معنادار وجود داشت. بین خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ( $r=0/379, p=0/000$ ) یک رابطه منفی و معنادار وجود داشت و همچنین بین میانگین خودکارآمدی تحصیلی، تنیدگی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی دانشجویان دختر با پسر تفاوت معناداری وجود نداشت. بنابر یافته های پژوهش می توان با ایجاد امکانات لازم جهت افزایش خودکارآمدی تحصیلی، که منجر به افزایش خودکارآمدی تحصیلی و کاهش تنیدگی تحصیلی دانشجویان می شود و به تبع آن باعث پیشرفت تحصیلی و در نهایت پیشرفت شغلی آنان در آینده می شود، گام های بلندی به سوی پیشرفت جامعه برداشت.

**واژگان کلیدی:** خودکارآمدی تحصیلی، تنیدگی تحصیلی، خوش بینی تحصیلی.

دسترسی آزاد

مقاله علمی پژوهشی

نویسنده مسئول\*: زهره القاصی

[zhrhalqasy3@gmail.com](mailto:zhrhalqasy3@gmail.com)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۷

تاریخ انتشار: پاییز ۱۴۰۴

استناد: عباسی، عاطفه، القاصی، زهره، عابد، ریحانه. (۱۴۰۴).

رابطه خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی با خوش

بینی تحصیلی در دانشجویان. روان پژوهی و مطالعات علوم

رفتاری پاییز ۱۴۰۴ (۳): ۱۰۵-۱۱۹.

یادداشت ناشر: MSDS در خصوص ادعاهای قضایی در

مطالب منتشر شده و وابستگی های سازمانی بی طرف می ماند.

[doi.org/10.71610/psych.2025.1206095](https://doi.org/10.71610/psych.2025.1206095)



کپی رایت: نویسندگان حق نشر و حقوق کامل انتشار را برای

خود محفوظ می دارند.

منتشر شده توسط دانشگاه آزاد اسلامی واحد زاهدان. این

مقاله، یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز

Creative Commons Attribution 4.0

International (CC BY 4.0) منتشر شده است.

## مقدمه

دانشجویان به عنوان نیروی انسانی تحصیل کرده، نقش کلیدی در توسعه علمی، اجتماعی و اقتصادی هر کشور ایفا می‌کنند و سرمایه‌ای راهبردی برای آینده محسوب می‌شوند (آلتبچ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). دوران تحصیل در دانشگاه نه تنها فرصتی برای کسب دانش تخصصی است، بلکه امکان رشد مهارت‌های اجتماعی، تفکر انتقادی، حل مسئله و مسئولیت‌پذیری را نیز فراهم می‌کند و این دوره مهم، بستر شکل‌گیری نگرش‌ها، ارزش‌ها و هویت حرفه‌ای را ایجاد می‌کند و دانشجویان را برای ایفای نقش مؤثر در جامعه و بازار کار آماده می‌سازد (تام و گری<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶).

یکی از متغیرهایی که نقش قابل‌توجهی در موفقیت تحصیلی و افزایش کیفیت تجربه دوران تحصیل ایفا می‌کند و موجب می‌شود دانشجویان در مواجهه با چالش‌های دانشگاهی، انگیزه و تاب‌آوری بیشتری از خود نشان دهند، خوش‌بینی تحصیلی بوده که بیانگر نگرش مثبت دانشجویان نسبت به توانایی‌ها و آینده تحصیلی‌شان است (هووی و تاتلر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶).

خوش‌بینی تحصیلی یک ساختار نو ظهور و متشکل از کارآمدی جمعی و اعتماد به والدین و دانش‌آموزان است که برای نخستین بار به واسطه هووی<sup>۴</sup>، تارتر<sup>۵</sup> و ولفولک<sup>۶</sup> شناسایی شد. (هووی، ميسکل<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳)، که عبارت است از مجموعه‌ای از باورها در مورد نقاط قوت و ظرفیت مدارس، که تصویری غنی از عوامل انسانی را ارائه می‌نمایند و از سه مؤلفه تأکید تحصیلی دانش‌آموزان<sup>۸</sup>، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان<sup>۹</sup> و احساس هویت دانش‌آموزان<sup>۱۰</sup> نسبت به مدرسه تشکیل شده است (بیرانوند، قدم پور، صادقی، ۱۳۹۷).

پژوهش‌ها نشان دادند که باور به توانمندی‌های فردی می‌تواند نگاه مثبت‌تری نسبت به آینده تحصیلی ایجاد کند در همین راستا، یکی از عوامل مرتبط با خوش‌بینی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی<sup>۱۱</sup> است (مارتین<sup>۱۲</sup>، مارش<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۸)، چرا که خودکارآمدی تحصیلی نقش مهمی در افزایش خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان دارد (برند<sup>۱۴</sup>، ۲۰۲۳).

خودکارآمدی تحصیلی به معنای توانایی موفقیت‌آمیز دانشجویان در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و فائق آمدن بر آنها است (کامرفود<sup>۱۵</sup>، باتیسون و تورمی<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۵) و افرادی که دارای خودکارآمدی بالایی هستند، قابلیت سازگاری با رویدادهای متضاد زندگی را دارند، در انجام تکالیف دارای پشتکار بیشتری هستند و برای کنترل در زندگی از خود مهارت زیادی نشان می‌دهند (پورکریمی و مبین راهنی، ۱۳۹۷).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

1. Altbach
2. Tam & Gray
3. Hoy & Tarter
4. Hoy
5. Tarter
6. Woolfolk
7. Miskel
8. Students academic press
9. Students trust in teachers
10. Students identification with school
11. Academic buoyancy
12. Martin
13. Marsh
14. Brand
15. Camerford
16. Batteson & Tormey

دانشجویانی که سطح بالایی از خودکارآمدی تحصیلی دارند، نه تنها اعتماد بیشتری به حل مسائل درسی و مدیریت شرایط دشوار دارند، بلکه هیجانانگیز و نگرش امیدوارانه تری نسبت به آینده تحصیلی خود پیدا می کنند. به همین دلیل، پژوهش ها نشان می دهند بین خودکارآمدی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی ارتباط مثبتی وجود دارد؛ به طوری که خودکارآمدی بالاتر می تواند نقش مهمی در افزایش خوش بینی تحصیلی و امید به موفقیت در دانشجویان ایفا کند (برند، ۲۰۲۳).

از دیگر عوامل مرتبط با خوش بینی تحصیلی که همچنین بروز آن در فرایند تحصیل اجتناب ناپذیر بوده، تنیدگی تحصیلی<sup>۱</sup> است (لائو،<sup>۲</sup> دنگ،<sup>۳</sup> ژانگ،<sup>۴</sup> ۲۰۲۰). تنیدگی تحصیلی متداول ترین حالت عاطفی یا ذهنی است که دانش آموزان در طول تحصیل خود آن را تجربه می کنند (هاشمی، عینی، تقوی، ۱۳۹۹)، که ناشی از احساس نیاز فراگیران به علم و دانش و دغدغه کافی نبودن زمان برای مطالعه است؛ این امر بر سلامت روانی و جسمانی دانش آموزان اثر می گذارد (اسعدی، رضوی، تجربه کار، ۱۴۰۰) و می تواند باعث تخریب انگیزه های ذاتی و اکتسابی افراد شود (اسعدی، رضوی، منظری توکلی، تجربه کار، ۱۴۰۰). از طرفی خوش بینی تحصیلی با کاهش سطوح تنیدگی تحصیلی در دانشجویان همراه است، به گونه ای که افراد خوش بین نسبت به آینده تحصیلی خود کمتر احساس استرس و اضطراب می کنند (آيسان،<sup>۵</sup> ۲۰۲۰).

مروری بر تحقیقات و پژوهش ها نشان داد که مدل علی در ارتباط با انگیزش پیشرفت با استرس تحصیلی ادراک شده براساس نقش میانجی سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی در دانشجویان پرستاری (دهرویه، توکلی، توکلی، ۱۴۰۲)، پیش بینی بهزیستی مدرسه براساس خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی تنیدگی تحصیلی در دانش آموزان (بیان فر، وفائی نژاد، ۱۴۰۰)، بررسی رابطه خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان (زاهد بابلان، کریمیان پور، ۱۳۹۹)، انجام گرفته است. اما پژوهشی که به بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی با خوش بینی تحصیلی پرداخته باشد، یافت نشد.

اگرچه شواهد نشان می دهد خودکارآمدی تحصیلی بالا می تواند تا اندازه زیادی از آثار زیانبار تنیدگی بکاهد و خوش بینی تحصیلی را ارتقا بخشد، اما هنوز ابعاد این ارتباطات در میان دانشجویان به صورت کامل شناخته نشده است، به ویژه، بررسی مشترک خودکارآمدی و تنیدگی تحصیلی به عنوان پیش بین های خوش بینی تحصیلی می تواند به شناخت عمیق تر فرآیندهای روان شناختی موثر بر رفاه دانشجویان کمک کند. با توجه به اهمیت ارتقاء ظرفیت های روان شناختی دانشجویان، پژوهش حاضر در صدد بررسی فرضیه زیر می باشد: خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی با خوش بینی تحصیلی دانشجویان رابطه دارد.

## روش اجرای پژوهش

روش پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان، که در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ در حال تحصیل بودند. که حجم کل جامعه تقریباً برابر با ۲۵۰۰۰ نفر است. برای انتخاب نمونه در این پژوهش ۱۵۰ پرسشنامه بین دانشجویان دانشکده های علوم انسانی، پزشکی، معارف اسلامی و فنی مهندسی به شیوه تصادفی در دسترس توزیع شدند. که از بین آنها ۱۰۸ پرسشنامه برگردانده شد، و به عنوان نمونه آماری در پژوهش حاضر انتخاب شدند.

1. Academic stress

2. Luo

3. Deng

4. Zhang

5. Aysan

ملاک های ورود شرکت کنندگان در این پژوهش عبارت اند از: تمایل شرکت در این پژوهش و پاسخ دادن به پرسشنامه ها، دانشجو درحال تحصیل در مقطع لیسانس و بالاتر و ملاک های خروج: عدم تمایل به شرکت و پاسخ دادن به پرسشنامه ها، و افراد غیر دانشجو و دانشجویانی که تحصیلات خود را به پایان رسانده اند. و همچنین در روند اجرای پژوهش، کلیه دانشجویان با رضایت و رغبت شرکت کردند. و همچنین برای حفظ محرمانه بودن اطلاعات، در پرسشنامه ها از اسامی افراد شرکت کننده استفاده نشد و صرفاً از اطلاعات جنسیت و سن و مقطع تحصیلی بهره گرفته شد.

#### ابزار پژوهش

الف) پرسشنامه خوش بینی تحصیلی: این آزمون را شیپر و کارور (۱۹۸۵) تهیه کرده اند. فرم اصلی این آزمون ۱۲ سؤال (۴ سؤال مربوط به خوش بینی، ۴ سؤال مربوط به بد بینی و ۴ سؤال انحرافی) بود. سپس این آزمون در سال ۱۹۹۴ توسط شیپر، کارور و بریجز مورد تجدید نظر قرار گرفت. این آزمون شامل ۱۰ گویه و دو خرده مقیاس است. خرده مقیاس خوش بینی (۴، ۱، ۱۰) و خرده مقیاس بد بینی (۳، ۷، ۹) و حداقل و حداکثر جمع نمرات هر خرده مقیاس، از ۰ تا ۱۲ در نوسان می باشد. نمره گذاری این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ درجه ای از صفر (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافق) می باشد. سؤالات ۳، ۷، ۹ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. حداقل نمره خوش بینی در این پرسشنامه صفر و حداکثر نمره قابل کسب ۲۴ می باشد. کسب نمره بالا در این آزمون، بیانگر خوش بینی بالاتر است. شیپر، کارور و بریجز (۱۹۹۴) پایایی این آزمون را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش نمودند. هینز<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهش خود پایایی این آزمون را از طریق آلفای کرونباخ، برای خرده مقیاس خوش بینی ۰/۷۰، برای خرده مقیاس بد بینی ۰/۶۳ و برای کل آزمون ۰/۶۶ گزارش نمودند. پایایی و روایی پرسشنامه خوش بینی تحصیلی در پژوهش خدابخش (۱۳۸۳) به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۷۲ گزارش شده است. همچنین شیپر، کارور و بریجز (۱۹۹۴) جهت بررسی روایی همگرا و واگرای این آزمون با پرسشنامه افسردگی بک و خرده مقیاس ثبات هیجانی پیمایش خلق و خو گیلفورد<sup>۳</sup> و زیمرمن<sup>۴</sup>، به ترتیب نمره ۰/۴۸- و ۰/۶۶- گزارش نمودند. و پایایی این پرسشنامه در این پژوهش با محاسبه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۵۶ تأیید شد.

ب) پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر: پرسشنامه خودکارآمدی دارای ۱۷ گویه است که توسط شرر (۱۹۸۲) طراحی شده است این پرسشنامه بر مبنای طیف لیکرتی ۵ درجه ای تنظیم شده است در این مقیاس به هر گویه از ۱ تا ۵ امتیاز (کاملاً مخالف، مخالف بی نظر، موافق و کاملاً موافق) تعلق میگیرد. بالاترین نمره کسب شده در این پرسشنامه نمره ۸۵ و پایینترین نمره ۱۷ است. شرر (۱۹۸۲) پایایی این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۶ محاسبه نموده است. رضایی حیدری، نسب روشن و غلامی فشارکی (۱۳۹۸) در پژوهشی این مقیاس را هنجاریابی و از روایی سازه جهت بررسی روایی این مقیاس استفاده نمودند شاخص نسبت روایی محتوایی نشان داد که این مقیاس از روایی سازه مطلوبی برخوردار است همچنین ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۳ محاسبه شده است.

<sup>1</sup> Bridges

<sup>2</sup> Hinz

<sup>3</sup> Guilford

<sup>4</sup> Zimmerman

ج) پرسشنامه تنیدگی تحصیلی ادراک شده (PASQ): پرسشنامه ۲۷ گویه ای تنیدگی تحصیلی ادراک شده توسط زاژاکووا<sup>۱</sup>، لینچ<sup>۲</sup> و اسپنشاد<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) با الگوگیری از مقیاس تحصیلی میلستون<sup>۵</sup> (زاژاکووا و همکاران، ۲۰۰۵) پدید آوردند. در مقیاس تنیدگی تحصیلی از مشارکت کنندگان خواسته می شود که میزان تنیدگی زایی هر یک از ۲۷ گویه را بر روی یک مقیاس ۱۱ درجه ای لیکرت از « به هیچ وجه تنیدگی زایی نمی باشد: نمره صفر» تا « کاملاً تنیدگی زایی می باشد: نمره ۱۰»، تعیین کنند. براین اساس حداقل نمره در این پرسشنامه صفر و حداکثر نمره ۲۷۰ است. کسب نمرات بالاتر نشان دهنده تنیدگی تحصیلی ادراک شده بیشتر است. در مطالعه شکر، نوری، فراهانی و مرادی (۱۳۸۹) نتایج تحلیل مؤلفه های اصلی با استفاده از چرخش اوبلیمین که با هدف آزمون ساختار عاملی پرسشنامه تنیدگی تحصیلی بر روی نمونه ای از دانشجویان ایرانی انجام شده نشان داد که پرسشنامه تنیدگی تحصیلی ادراک شده از چهار عامل: دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، دشواری تعامل در آموزشگاه و دشواری مدیریت کار، خانواده و آموزشگاه تشکیل شده است. شاخص های برازش تحلیل عامل تأییدی بر اساس نرم افزار لیزرل، وجود عوامل چهارگانه را تأیید کرد. همچنین، نتایج تحلیل عوامل تأییدی نشان داد که در این نمونه، الگوی چند بعدی پرسشنامه تنیدگی تحصیلی ادراک شده، یک الگوی اندازه گیری قابل قبول است. همبستگی منفی و معنی دار بین نمره کلی تنیدگی تحصیلی و نمره کلی خود کارآمدی تحصیلی، روایی همگرایی پرسشنامه تنیدگی تحصیلی ادراک شده را تأیید کرد. روایی صوری، ملاکی و محتوایی این پرسشنامه در پژوهش هورمزیدیان (۱۴۰۰) مناسب ارزیابی شده است. در مطالعه شکر و همکاران (۱۳۸۹)، ضرایب آلفای کرونباخ عامل کلی تنیدگی تحصیلی ادراک شده و زیر مقیاس دشواری عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، دشواری تعامل در دانشگاه و دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه به ترتیب برابر ۰/۹۵، ۰/۸۵، ۰/۸۳، ۰/۸۲ و ۰/۷۴ به دست آمد. ضریب پایایی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمده است. و همچنین ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش هورمزیدیان (۱۴۰۰) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شد (۱۴۰۰). در این پژوهش نیز میزان پایایی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۴ به دست آمد.

پژوهشگران با مراجعه به دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان و توزیع پرسشنامه های مربوطه در دانشکده های مختلف و همچنین در محیط دانشگاه در بین دانشجویانی که علاقه و رضایت برای شرکت در پژوهش داشتند توزیع کردند. و همچنین برای حفظ محرمانه بودن اطلاعات در پرسشنامه ها از اسامی افراد شرکت کننده استفاده نشد و صرفاً از اطلاعات جنسیت و سن و مقطع تحصیلی بهره گرفته شد. و در نهایت پس از دریافت پاسخ ها، جهت تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS-26 استفاده شد.

## یافته ها

تجزیه و تحلیل داده های پژوهش حاضر به وسیله نرم افزار SPSS-26، در دو سطح توصیفی و استنباطی تحلیل شد. یافته ها در دو سطح توصیفی (فراوانی، درصد فراوانی و انحراف از معیار) و استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و t مستقل) انجام گردید. یافته های این پژوهش در سطح توصیفی نشان داد که دانشجویان پسر، ۱۹ نفر (۱۷/۳ درصد) و دانشجویان دختر، ۹۱ نفر (۸۲/۷ درصد) از حجم نمونه را تشکیل داده بودند. که از این تعداد ۸۸ نفر (۸۰/۰۰ درصد) در مقطع کارشناسی، ۱۹ نفر (۱۷/۳ درصد) کارشناسی ارشد و ۳ نفر (۲/۷ درصد) در مقطع دکتری مشغول به تحصیل بودند.

<sup>1</sup> Perceived academic questionnaire

<sup>2</sup> Zajacova

<sup>3</sup> Lynch

<sup>4</sup> Espenshade

<sup>5</sup> Milestone

۶۸ نفر (۶۱/۸ درصد) در محدوده سنی ۱۸-۲۲ سال، ۲۵ نفر (۲۲/۷ درصد) ۲۷-۳۳ سال، ۴ نفر (۳/۶ درصد) ۳۲-۳۸ سال، ۵ نفر (۴/۵ درصد) ۳۳-۳۷ سال، ۳ نفر (۲/۷ درصد) ۳۸-۴۲ سال، ۳ نفر (۲/۷ درصد) ۴۳-۴۷ سال و ۲ نفر (۱/۸ درصد) ۴۸- و بالا تر قرار داشتند. با توجه به یافته های به دست آمده از بین متغیر های جمعیت شناختی، سن، جنسیت، و مقطع تحصیلی، هیچ کدام رابطه معناداری با متغیر های مستقل و وابسته پژوهش نشان نداده است، و همه سطوح معناداری از ۰/۰۵ بیشتر است؛ به جزء متغیر جمعیت شناختی مقطع تحصیلی که در سطح ۰/۰۵ رابطه معناداری با متغیر وابسته خوش بینی نشان داد. همچنین یافته های توصیفی متغیر های خودکارآمدی، تنیدگی و خوش بینی تحصیلی در جدول شماره ۱ ارائه گردیده است.

جدول شماره ۱. میانگین و انحراف معیار متغیر های خودکارآمدی، تنیدگی و خوش بینی تحصیلی دانشجویان

متغیر	تعداد	میانگین و انحراف معیار	کمینه	بیشینه
خودکارآمدی تحصیلی	۱۰۸	۳۸/۵۱(۷/۳۸۷)	۹	۴۵
تنیدگی تحصیلی	۱۰۸	۸۸/۷۳(۵۴/۱۰۷)	۰	۲۴۷
خوش بینی تحصیلی	۱۰۸	۲۵/۴۳(۵/۲۰۱)	۹	۳۶

با توجه به جدول شماره ۱ میانگین نمره خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان ((۳۸/۵۱(۷/۳۸۷))، تنیدگی تحصیلی (۸۸/۷۳(۵۴/۱۰۷)) و خوش بینی تحصیلی (۲۵/۴۳(۵/۲۰۱)) بود. در جدول شماره ۲ نتایج بررسی همبستگی متغیر های خودکارآمدی، تنیدگی و خوش بینی تحصیلی دانشجویان ارائه گردیده است.

جدول شماره ۲. نتایج بررسی همبستگی پیرسون متغیر های خودکارآمدی تحصیلی، تنیدگی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی

دانشجویان

شاخص آماری	ضریب همبستگی	سطح معناداری
خودکارآمدی تحصیلی با خوش بینی تحصیلی	۰/۳۲۵	۰/۰۱۹*
تنیدگی تحصیلی با خوش بینی تحصیلی	-۰/۳۴۵	۰/۰۰۱**
خودکارآمدی تحصیلی با تنیدگی تحصیلی	۰/۳۶۱	۰/۰۰۰**

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول شماره ۲ بین میانگین نمره خودکارآمدی تحصیلی با خوش بینی تحصیلی ( $p=0/019$ )، یک همبستگی مثبت و معنادار در سطح ۰/۰۵ و بین میانگین نمره تنیدگی تحصیلی با خوش بینی تحصیلی ( $r=0/325$ )، یک همبستگی منفی و معنادار در سطح ۰/۰۱ وجود داشت. هر چند این همبستگی ضعیف است. یعنی با افزایش خودکارآمدی تحصیلی، خوش بینی تحصیلی دانشجویان افزایش و با افزایش تنیدگی تحصیلی، خوش بینی تحصیلی آنان کاهش می یابد. و در نهایت بین خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ( $r=0/361$ ،  $p=0/000$ ) یک همبستگی منفی و معنادار در سطح ۰/۰۱ وجود داشت. هر چند این رابطه ضعیف است. یعنی با افزایش خودکارآمدی تحصیلی، تنیدگی تحصیلی دانشجویان کاهش می یابد. در جدول شماره ۳ نتایج بررسی تفاوت میانگین و انحراف معیار نمره خودکارآمدی، تنیدگی و خوش بینی تحصیلی دانشجویان به تفکیک جنسیت ارائه گردیده است.

جدول شماره ۳. تفاوت میانگین و انحراف معیار میانگین نمره خودکارآمدی تحصیلی، تنیدگی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی

دانشجویان به تفکیک جنسیت

شاخص آماری	دختران	پسران	درجه آزادی	t	sig
خودکارآمدی تحصیلی	۳۲/۲۹(۷/۵۲۷)	۳۲/۵۸(۶/۷۶۰)	۱۰۸	۰/۶۹۲	۰/۴۸۰
تنیدگی تحصیلی	۸۴/۹۸(۴۹/۶۱۹)	۸۴/۵۳(۷۳/۵۹۳)	۲۱/۵۴۰	۰/۰۸۲	۰/۹۲۶
خوش بینی تحصیلی	۲۳/۱۰(۵/۲۱۸)	۲۶/۰۰(۴/۹۵۵)	۱۰۸	۱/۴۵۶	۰/۱۴۹

براساس نتایج به دست آمده از جدول شماره ۳ بین میانگین نمره خودکارآمدی تحصیلی، تنیدگی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی دانشجویان دختر با پسر تفاوت معناداری وجود نداشت. بدین معنا که بین دانشجویان دختر با پسر شرکت کننده در پژوهش از نظر خودکارآمدی، تنیدگی و خوش بینی تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد.

## بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی با خوش بینی تحصیلی در دانشجویان بود. براساس یافته های این پژوهش بین خودکارآمدی تحصیلی با خوش بینی تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود داشت. یعنی با افزایش خودکارآمدی تحصیلی، خوش بینی تحصیلی افزایش می یابد که با یافته های پژوهش (کدخدایی، کرمی، ۱۳۹۵) مبنی بر بررسی رابطه بین خوش بینی و معنای تحصیل با انگیزش تحصیلی دانشجویان، که نشان داد؛ خوش بینی و معنای تحصیل با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت معنی دار دارد، پژوهش (مرادی، واعظی، فرزانه، میرزایی، ۱۳۹۳) مبنی بر رابطه خوش بینی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در بین دانش آموزان مدارس متوسطه پسرانه مناطق ۶ و ۹ شهر تهران، که نشان داد؛ بین خوش بینی تحصیلی دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی در مدارس متوسطه پسرانه مناطق ۶ و ۹ شهر تهران، رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد، دارای همسویی غیر مستقیم می باشد. و با پژوهش (زاهد بابلان، کریمیان پور، ۱۳۹۹) مبنی بر رابطه خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان، که نتایج تجزیه و تحلیل داده ها به روش مدل سازی معادلات ساختاری نشان داد؛ خوش بینی بر خودکارآمدی اثر مستقیم دارد، دارای همسویی مستقیم می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت خودکارآمدی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش ها و موانع تحصیلی (مثل نمرات ضعیف، سطوح استرس، کاهش انگیزه تحصیلی و غیره) اشاره دارد. همچنین خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یکی از مؤلفه های بهزیستی روانی است که تاب آوری تحصیلی را در چارچوب روانشناسی مثبت منعکس می کند (سولبرگ، هاپکینز، اومانسن و هالواری، ۲۰۱۲). فراگیری که از خودکارآمدی تحصیلی برخوردار هستند، وضعیت بهتری از لحاظ پیشرفت تحصیلی و توانایی بیش تر برای مقابله با تنش های روزمره تحصیلی دارند (زال جاجلو، انتصار فومنی، کیانی، ۱۴۰۰). خودکارآمدی تأثیر شگرفی بر افزایش توان مقابله دانشجویان در مقابل مشکلات تحصیلی دارد (پوتواین، کونورس، سیمز، داگلاس - اسبورن، ۲۰۱۲). بنابراین، فراگیران (دانشجویان و دانش آموزان) سرزنده انگیزش تحصیلی قوی تری دارند. در نتیجه خودکارآمدی تحصیلی از طریق موفقیت و پیشرفت تحصیلی و ایجاد پاسخ های مثبت و سازنده در برابر چالش ها و موانع تحصیلی، باعث افزایش خوش بینی تحصیلی می شود.

همچنین بین تنیدگی تحصیلی با خوش بینی تحصیلی همبستگی منفی و معناداری وجود داشت. یعنی با افزایش تنیدگی تحصیلی، خوش بینی تحصیلی کاهش می یابد. که با یافته های پژوهش (فرد افشاری، پورشهریار، شکری، فتح آبادی، ۱۳۹۶) مبنی بر رابطه خوش بینی و آسفتگی روان شناختی در دانشجویان: نقش میانجی گر کنترل تحصیلی آگاهانه، که نشان داد؛ بین خوش بینی و آسفتگی روانشناختی رابطه منفی و معنادار وجود دارد، پژوهش (طاعتی، شکری، شهیدی، ۱۳۹۲) مبنی بر نقش واسطه ای خوش بینی در رابطه بین تجارب تحصیلی استرس زا و واکنش به این تجارب، که نشان داد؛ بین عوامل استرس زای تحصیلی با خوش بینی رابطه منفی و معنادار و بین خوش بینی و واکنش ها به عوامل استرس زای تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد، دارای همسویی مستقیم می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت تنیدگی تحصیلی متداول ترین حالت عاطفی یا ذهنی است که فراگیران در طول تحصیل خود آن را تجربه می کنند (هاشمی، عینی، تقوی، ۱۳۹۹). تنیدگی تحصیلی ناشی از احساس نیاز فراگیران به علم و دانش و دغدغه کافی نبودن زمان برای مطالعه است؛

این امر بر سلامت روانی و جسمانی دانش آموزان و دانشجویان اثر می گذارد (اسعدی، رضوی، تجربه کار، ۱۴۰۰). تنیدگی در سطح قابل قبول آن نقش حیاتی و اساسی در حرکت، همچنین پیشرفت فرد دارد و جزء ضروری زندگی انسان محسوب می شود، در حالی که تنیدگی بیش از حد قابل قبول، مانع پیشرفت و عامل بازدارنده محسوب شده (کانر، ۲۰۱۵). همچنین میسرا و همکاران (۲۰۰۰) تأکید کردند که عوامل استرس زایی تحصیلی شامل ناکامی ها، تعارض ها، فشارها، تغییرات و واکنش ها نسبت به این عوامل شامل واکنش های فیزیولوژیک، هیجانی، شناختی و رفتاری است (صحرايي، شکری، خانبانی، حکیمی راد، ۱۳۹۷). در همین راستا، از اختلالات جسمی، روانی و هیجانی مرتبط با تنیدگی تحصیلی بالا، می توان به خواب آلودگی، ضعف نظام ایمنی، بیماری، افت تحصیلی (ملاحسینی، نادى، سجادیان، ۱۳۹۹)، افسردگی، اضطراب، مشکلات رفتاری، تحریک پذیری، (دب، استرودل و سان، ۲۰۱۵) اشاره کرد. در نتیجه تنیدگی تحصیلی از طریق ایجاد ناکامی ها، تعارض ها، فشارها و افت تحصیلی باعث کاهش خوش بینی می شود.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که بین خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی همبستگی منفی و معناداری وجود داشت. یعنی با افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان، تنیدگی تحصیلی آنان کاهش می یابد. نتایج این پژوهش با یافته های (دهرویه، توکلی، توکلی، ۱۴۰۲) مبنی بر مدل علی در ارتباط با انگیزش پیشرفت تحصیلی با استرس تحصیلی ادراک شده براساس نقش میانجی سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی در دانشجویان پرستاری، که نشان داد، بین انگیزش پیشرفت با استرس تحصیلی ادراک شده همبستگی منفی و معناداری وجود دارد همسویی غیر مستقیم نشان داد. همچنین با پژوهش (بیان فر، وفائی نژاد، ۱۴۰۰) مبنی بر پیش بینی بهزیستی مدرسه براساس خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی با نقش میانجی تنیدگی تحصیلی در دانش آموزان، که نشان داد، خودکارآمدی تحصیلی با تنیدگی تحصیلی همبستگی منفی و معنادار دارد همسویی مستقیم نشان داد. در تبیین این یافته می توان بیان داشت که فراگیرانی که از خودکارآمدی تحصیلی برخوردار هستند، وضعیت بهتری از لحاظ پیشرفت تحصیلی و توانایی بیش تری برای مقابله با تنش های روزمره تحصیلی دارند (زال چاجلو، انتصار فومنی، کیانی، ۱۴۰۰). همچنین خودکارآمدی تأثیر شگرفی بر افزایش مقابله با تنش های دانشجویان در مقابل مشکلات تحصیلی دارد (پوتواین، کونورس، سیمز، داگلاس-اسبورن، ۲۰۱۲). در نتیجه می توان نتیجه گرفت که با افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان قدرت مقابله با چالش ها و موانع تحصیلی افزایش می یابد و به تبع آن باعث کاهش تنیدگی تحصیلی آنان می شود.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که هیچ کدام از متغیرهای پژوهش با متغیر جمعیت شناختی جنسیت رابطه معناداری نداشت که با یافته های پژوهش (صادقی، خلیلی گشنیگانی، ۱۳۹۵) مبنی بر نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی لرستان، که نشان داد، دانشجویان پسر خودکارآمدی بالاتری نسبت به دانشجویان دختر دارند دارای ناهمسویی مستقیم می باشد. پژوهش (مهربان، جنا آبادی، پورقاز، ۱۳۹۸) مبنی بر رابطه معنای تحصیلی با استرس ادراک شده و خوش بینی تحصیلی در دانش آموزان شهر نیشابور، که نشان داد بین معنای تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد و معنای تحصیلی دانش آموزان دختر بیش تر از دانش آموزان پسر بود دارای ناهمسویی غیر مستقیم می باشد. در تبیین این یافته می توان بیان داشت که دانشجویان دختر و پسر در برخورد با موانع و مشکلات تحصیلی از نظر متغیرهای خودکارآمدی، تنیدگی و خوش بینی تحصیلی توانایی یکسانی از خود نشان می دهند.

این پژوهش از نوع همبستگی بود، و در راستای استنباط علی از یافته های بدست آمده باید احتیاط را رعایت کرد. همچنین شرکت کنندگان در این پژوهش فقط از بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد نجف آباد انتخاب شده و بنابراین در تعمیم دادن نتایج به دانشجویان و جوامع دیگر با محدودیت رو به روست.

همچنین از دیگر محدودیت های این پژوهش عدم کنترل متغیر هایی همچون وضعیت تأهل و رشته تحصیلی دانشجویان بود. با توجه به این که رابطه خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی بر خوش بینی تحصیلی متأثر از این متغیرها نیز است، لذا پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی به بررسی تأثیر این متغیرهای جمعیت شناختی بر خودکارآمدی تحصیلی، تنیدگی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی پرداخته شود. همچنین با توجه به این که خوش بینی تحصیلی باعث بهبود محیط تحصیلی افراد می شود و به تبع بهبود محیط تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی افزایش یافته و تنیدگی تحصیلی کاهش می یابد و این متغیرها تأثیر متقابل بر یکدیگر دارند، و در نهایت باعث افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان می شود، لذا پیشنهاد می شود که مدیران اجرایی مدارس و دانشگاه ها در راستای افزایش خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی و کاهش تنیدگی تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان امکانات لازم را فراهم نمایند.

## تعارض منافع

مطالعه حاضر بدون حمایت مالی انجام شده و هیچگونه تضاد منافی برای نویسندگان و سایر افراد در مقاله وجود ندارد.

## منابع

- اسعدی، زیبا، رضوی، ویدا، منظری توکلی، علیرضا، و تجربه کار، مهشید. (۱۴۰۰). تأثیر بسته آموزشی خوش بینی به روش قصه گویی بر تنیدگی تحصیلی کودکان دختر. پرستاری کودکان، ۸(۲)، ۵۲-۴۵.
- بیان فر، فاطمه، وفائی نژاد، سیمین. (۱۴۰۰). پیش بینی بهزیستی مدرسه بر اساس خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی با نقش میانجی تنیدگی تحصیلی در دانش آموزان، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۵(۲)، ۷۲-۴۹.
- توان، بهمن، قمی، مهین، مسلمی، زهرا، جعفری پور، حسن، محمودی، سیدعبداله، و مسلمی، اعظم. (۱۳۹۸). رابطه هوش معنوی با اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اراک. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۹(۸۲)، ۲۳۹-۲۴۹.
- جعفری، لعیا، حجازی، مسعود، جلیلی، اکبر، و صبغی، افسانه. (۱۴۰۰). تعیین نقش میانجی معنای تحصیلی در رابطه بین خوش بینی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان. سلامت روان کودک (روان کودک)، ۸(۱)، ۲۶-۱۴.
- حسن آبادی، حمیدرضا، علی دوستی، ترمه، کدیور، پروین، و عرب زاده، مهدی. (۱۴۰۰). اثر مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی در بافت آموزشی بر اهمال کاری و خودکارآمدی تحصیلی. روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)، ۱۸(۷۰)، ۳۵-۱۵.
- حسین پناه، مرضیه، طباطبایی یگانه، زهرالسادات، و موسوی، مریم. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر خود نظارتی، سلامت معنوی و خوش بینی تحصیلی. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶۱(ویژه نامه ۱)، ۳۱۹-۳۰۹.

دهرویه، شهربانو، توکلی، نغمه، توکلی، نجمه. (۱۴۰۲). مدل علی در ارتباط با انگیزش پیشرفت با استرس تحصیلی ادراک شده بر اساس نقش میانجی سبک های پردازش اطلاعات و سرگردانی ذهنی در دانشجویان پرستاری، فصلنامه مدیریت پرستاری، ۱۲(۲)، ۷۳-۵۸.

زال جارچلو، سپیده، انتصارفومنی، غلامحسین، و کیانی، قمر. (۱۴۰۰). تعیین اثربخشی آموزش حل مسئله گروهی در پذیرش کمک طلبی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر اهمال کار پایه دهم شهر ارومیه. مطالعات ناتوانی، ۱۱(۱) (پیاپی ۱۹)، ۰-۰.

زاهد بابلان، عادل، کریمیان پور، غفار. (۱۳۹۹). رابطه خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. مجله مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، دوره ۹، شماره ۱. ۱۷۰-۱۴۹.

شفیعی، زهره، سجادیان، ایلناز، و نادی، محمدعلی. (۱۳۹۹). اثربخشی طرحواره درمانی بر خودکارآمدی تحصیلی، خودنظم جویی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان. مجله علوم روانشناختی، ۱۹(۹۳)، ۱۱۸۴-۱۱۷۵.

صادقی، مسعود، و خلیلی گشینگانی، زهرا. (۱۳۹۵). نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸(۲)، ۱۷-۹.

صادقی، مسعود، عباسی، محمد، و بیرانوند، زینب. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت های مثبت نگری مبتنی بر بسته کوئیلیام بر خوش بینی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دختر. روانشناسی مدرسه، ۸(۴) (پیاپی ۳۲)، ۱۷۵-۱۵۶.

صحرايي، سهراب، شکری، امید، خانبانی، مهدی، و حکیمی راد، الهام. (۱۳۹۷). رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی: نقش واسطه ای تنیدگی تحصیلی ادراک شده و هیجانات پیشرفت. روان شناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)، ۱۴(۴۹)، ۸۴-۵۳.

طاعتی، فاطمه، شکری، امید، و شهیدی، شهریار. (۱۳۹۲). نقش واسطه ای خوش بینی در رابطه بین تجارب تحصیلی استرس زا و واکنش به این تجارب. مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان، ۸(۱)، ۹۰-۷۳.

غلامی پور، مژگان، توحیدی، افسانه، و عسکرزاده، قاسم. (۱۳۹۸). امید تحصیلی با پیشرفت و انگیزه تحصیلی با نقش واسطه ای خوش بینی تحصیلی دانش آموزان دختر متأهل. آموزش در علوم انتظامی، ۶(۲۱)، ۱۷۲-۱۴۵.

فخاریان، جمیله، یعقوبی، ابوالقاسم، ضرغام حاجبی، مجید، و محقق، حسین. (۱۳۹۹). پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶۳(۲)، ۲۴۰۱-۲۳۹۱.

- فدوی، معصومه، پورشافعی، هادی، و اسدزاده، فرشته. (۱۴۰۰). رابطه الگوهای فرزندپروری و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان متوسطه اول. *مطالعات فرهنگی-اجتماعی خراسان*، ۱۵(۴)، ۱۱۱-۱۲۵.
- فردافشاری، ساره، پورشهریار، حسین، شکری، امید، و فتح آبادی، جلیل. (۱۳۹۶). رابطه خوش بینی و آشفستگی روان شناختی در دانشجویان: نقش میانجی گر کنترل تحصیلی آگاهانه. *مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)*، ۹(۲) (پیاپی ۷۳-۲)، ۱-۱۹.
- قدم پور، عزت اله، یوسف وند، مهدی، و رجبی، هومن. (۱۳۹۷). نقش خوش بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان در پیش بینی خودناتوان سازی تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۳۰)، ۰-۰.
- قمری، محمد. (۱۴۰۱). پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانشجویان براساس سبک زندگی اسلامی. *روان شناسی فرهنگی*، ۶(۱)، ۱۷۹-۱۹۸.
- کدخدایی، محبوبه السادات، کرمی، زهرا. (۱۳۹۵). بررسی رابطه خوش بینی و معنای تحصیل با انگیزش تحصیلی دانشجویان. *سالنامه آموزش عالی*، دوره جدید، شماره ۳۶. ۱۵۹-۱۴۳.
- کریمی کیان، ابراهیم، دانشمندی، سلماز، رستمی، محمود، و فانی، حجت اله. (۱۴۰۱). نقش واسطه ای خوش بینی تحصیلی در رابطه بین ذهن آگاهی و رفتار غیرمولد تحصیلی. *روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)*، ۱۸(۷۱)، ۲۰۵-۲۱۹.
- مرادی، کیوان، واعظی، مظفرالدین، فرزانه، محمد، و میرزایی، محمد. (۱۳۹۳). رابطه خوش بینی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در بین دانش آموزان مدارس متوسطه پسرانه مناطق ۶ و ۹ شهر تهران. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۲(۵)، ۸۰-۶۹.
- ملاحسینی، امیرهوشنگ، نادی، محمدعلی، و سجادیان، ایلناز. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش رفتارهای اجتماعی مطلوب تحصیلی بر خودناتوان سازی و تنیدگی تحصیلی دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶۳(۶)، ۲۱۹۷-۲۲۰۹.
- مهریان، عصمت، جناآبادی، حسین، و پورقاز، عبدالوهاب. (۱۳۹۸). رابطه معنای تحصیلی با استرس ادراک شده و خوش بینی تحصیلی در دانش آموزان شهر نیشابور. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۶(۳۳)، ۱۳۷-۱۵۶.

- Altbach, P. G. (2015). The role of higher education in society and development. *International Higher Education, 80*, 6-7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.80.6132>
- Aysan, F., Erkus, S., & Aysan, U. (2020). The predictive role of academic optimism, hope and resilience on university students' academic stress. *Education and Science, 45*(202), 355-370. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8693>
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 125-143.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S. L., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... Devins, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*, 230-241.
- Brand, S., Weiser, M., Gross, S., & Schneider, S. (2023). Academic self-efficacy, stress, and optimism: Predictors of student well-being during higher education. *Current Psychology, 42*, 9843–9855.
- Catrina Calderon, PHD, lillianne Gomez- Lopez, MD, PHD, Saraya Borraz, MD, Jose Manuel Mereno Villares, MD, Consuelo Pedron- Giner, MD, PHD. (2011). Feeling of Burden, Psychological Distress, and anxiety among primary caregivers of children with home enternal Nutrition, *Journal of pediatric* published: 18 August 2016
- Hanies J, Spadaro KC, Choi J, Hoffman LA, Blazeck AM. *Med* (2014). Reducing stress and anxiety in caregivers of lung transplant patient: benefits of mindfulness meditation, *Int J organ transplant med.*(2011), 5 (2): 50-60
- Hovey, J.K. (2005). Fathers parenting chronically ill children: concerns and coping strategies. *Issues compr pediatr Nurs, 83-95.*
- Hoy, W.K., Tarter, C.J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal, 43*(3), 425-446.
- Jennifer G.Lyons, Jane A.Cauley, Lisa Fredman.(2015). The effect of transitions in caregiving status and Intensity on perceived stress among 992 female caregiving and non caregivers , the journal of gerontology: series A , volume 70, issue 8,1 August 2015, pages 1018-1023
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*, 144–156. doi:10.1093/clipsy/bpg016

Katherine C. Johnson .2016.Effects Of Mind and Body Interventions on Family DementiaCaregivers:ASystematicReview

M.A Fernandes- Blazquez, M.Avila- Villanueva, J.A. Lopez- Pina, M.A. Zea- Sevilla, B.Frades- Payo.(2015).

Nasrin Zamani Forushani\* Mohammad Ali Besharat.(2011). Relation between Emotional intelligence and Perceived Stress among female Students, procedia- social and behavioral science30 P1109-1112

Psychometric properties of a new short version of the State- Trait Anxiety Inventory (STAI) for the Assessment of Anxiety in the elderly, neurologia. 2015., C.352-358

Santiago Barajas and luis Garra.(2014). Mindfulness and Psychopathology: adaptation of the Mindful Attention Awareness scale (MAAS) in a Spanish sample clinica salud 25(2014) 49-56

Shives L, Isaacs A, Editors. Psychiatric mental health nursing. 10 th edition . North American: Lippincott Williams &Wilkins, 2007.p.702

Tam, M., & Gray, D. (2016). The social capital of students in higher education. Research in Post-Compulsory Education, 21(1-2), 122-137. <https://doi.org/10.1080/13596748.2015.1125676>

Wells A. Gad, Metacognition and mindfulness: An information processing analysis. Clin Psychol : Sci and Prac . 2002:9(1):95-100

