

Predicting Academic Adjustment of Undergraduate Students of Fars Farhangian University Based on Academic Optimism and Perceived Self-efficacy

Ehsan keshtvarz kendazi¹, Ahmadrza Oji Nejad^{2*}

1. Department of Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran
2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

(Received: July 28, 2021; Accepted: December 6, 2021)

Abstract

The aim of this study was to predict the academic adjustment of undergraduate students of Fars Farhangian University based on academic optimism and perceived self-efficacy. The statistical population of the study included all undergraduate students on the campuses of Fars Farhangian University who were studying in the first semester of the 1397-98 academic years. For this study, 300 students (128 boys and 172 girls) were selected by cluster random sampling and completed the Morris Self-Efficacy Questionnaire, Tschannen-Moran et al.'s Academic Optimism Questionnaire, and Students' Adjustment to College Questionnaire (Baker & Siryk). Data were analyzed by Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis. Findings showed that there is a positive and significant relationship between academic optimism and perceived self-efficacy with students' academic adjustment. The results of regression analysis also revealed that academic optimism and perceived self-efficacy have the ability to predict 0.33 of academic adjustment changes in a positive direction; therefore, to increase the degree of academic adjustment, we can pay attention to the variables of academic optimism and perceived self-efficacy.

Keywords: Academic adjustment, Academic optimism, Perceived self-efficacy, Students.

* Corresponding Author, Email: AR.ojinejad@iau.ac.ir

پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی دانشگاه فرهنگیان فارس بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی ادراک‌شده

احسان کشت‌ورز کنذازی^۱، احمدرضا اوجی‌نژاد^{۲*}

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۰۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۱۵)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی دانشگاه فرهنگیان فارس بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی ادراک‌شده انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان فارس بود که در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. برای انجام‌دادن پژوهش ۳۰۰ دانشجو (۱۲۸ پسر و ۱۷۲ دختر) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های خودکارآمدی مورس، خوش‌بینی تحصیلی اسپن-موران و همکاران و سازگاری تحصیلی بیکر و سیریک را تکمیل کردند. داده‌های به‌دست آمده با آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد بین خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی ادراک‌شده با سازگاری تحصیلی دانشجویان رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون آشکار کرد خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی ادراک‌شده توان پیش‌بینی ۰/۳۳ از تغییرات سازگاری تحصیلی را به طور مثبت دارند؛ بنابراین، می‌توان برای افزایش میزان سازگاری تحصیلی، به متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی ادراک‌شده توجه کرد.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی ادراک‌شده، خوش‌بینی تحصیلی، دانشجویان، سازگاری تحصیلی.

مقدمه

سازگاری^۱ یک فرایندی روان‌شناختی است که به افراد اجازه می‌دهد به خواسته‌های محیط پاسخ دهند (مورهاوزی^۲، ۲۰۱۲). سازگاری می‌تواند به معنای هماهنگی بین شخص و محیط باشد و اگر هماهنگی کافی بین خود و محیط وجود داشته باشد، سازگاری بیشتری وجود خواهد داشت (سلام و مونتز^۳، ۲۰۱۶). افزون بر این، ونروئج، جانسن و وندگریف^۴ (۲۰۱۷) معتقدند سازگاری دارای عرصه‌های گوناگونی نیز هست. یکی از مهم‌ترین عرصه‌ها در زمینه سازگاری، مفهوم سازگاری تحصیلی^۵ است (آذریان، مهدیان و جاجرمی، ۱۳۹۹). سازگاری تحصیلی، توانمندی افراد در انطباق با شرایط و الزامات تحصیلی، ارائه پاسخ‌های موزون و نقش‌هایی است که محیط آموزشی ایجاب می‌کند (باچم و کاسی^۶، ۲۰۱۸؛ وو و لئو^۷، ۲۰۱۹). سازگاری تحصیلی به ادراک دانشجو از کیفیت عملکرد تحصیلی خود مربوط می‌شود. رضایت از تکالیف درسی و شیوه انجام آن‌ها، رضایت از نمرات و کیفیت تدریس مربوط به این سازگاری است (لفکowitz^۸، ۲۰۰۳). پژوهش‌ها نشان می‌دهند دانشجویانی که با محیط تحصیلی خود بهتر سازگار می‌شوند، عملکرد تحصیلی بهتری نیز خواهند داشت (لنت^۹ و همکاران، ۲۰۰۹). شواهد تحقیقاتی نشان می‌دهند سازگاری تحصیلی، عاملی مؤثر در پیشرفت و موفقیت تحصیلی (کونارد^{۱۰}، ۲۰۰۶) و افزایش رضایت‌مندی و کیفیت زندگی تحصیلی (واز و لافوام^{۱۱}، ۲۰۰۳) است. فقدان سازگاری می‌تواند به افسردگی، احساس تنهایی، کاهش کیفیت زندگی (دایسون و رنک^{۱۲}، ۲۰۰۶) و همچنین، به ترک تحصیل، تمایل به تغییر رشته و عدم پیشرفت

1. Adjustment
2. Murhovozi
3. Salaam & Mounts
4. Van Rooij, Jansen & Vande Grift
5. Academic adjustment
6. Bachem & Casey
7. Wu & Liu
8. Lefkowitz
9. Lent
10. Conard
11. Vaez & Laflamme
12. Dyson & Renk

تحصیلی منجر شود و علاوه بر این، با عوارض روحی و روانی همراه باشد (وانگ و چن^۱، ۲۰۰۶؛ کشت‌ورز کندازی و رئیسی، ۱۳۹۶).

در این راستا، مدل تینتو^۲ (۱۹۹۳) یکی از معروف‌ترین مدل‌های ارائه‌شده در زمینه سازگاری است که بر اساس آن، چنانچه ویژگی‌های فردی دانشجویان مانند تجارب آموزشی قبلی، مهارت‌ها، انگیزه و قصد ورود به رشته تحصیلی، با الزامات و شرایط آموزشی-تحصیلی دانشگاه هماهنگ بوده و به ایجاد تجربه‌ای خوشایند و قابل انتظار منجر شود، سازگاری و عملکرد تحصیلی ارتقا می‌یابد (نوویل^۳ و همکاران، ۲۰۰۷). مدل دیگری که برای سازگاری تحصیلی ارائه‌شده مدل هیورتادو^۴ و همکاران (۲۰۰۷) است که ویژگی‌های فردی که عمدتاً شامل پیشینه فرد و همچنین، توانایی‌های علمی پیش‌دانشگاهی اوست و تناسب با شرایط محیط تحصیلی را به عنوان عامل مؤثر بر عملکرد و سازگاری تحصیلی شناسایی می‌کنند. از آنجا که بر اساس مدل‌های تینتو (۱۹۹۳) و هیورتادو و همکاران (۲۰۰۷)، سازگاری تحصیلی به عنوان یک فریندی روان‌شناختی در محیط‌های تحصیلی شناخته می‌شود و بر اساس نظریه اجتماعی-شناختی آلبرت بندورا^۵ (۲۰۰۶) و نظریه کنترل-ارزش^۶ هیجانان پیشرفت پکران^۷ (۲۰۰۶)، باورها و توانایی‌ها و همچنین هیجانان تحصیلی در تعیین رفتارهای تحصیلی نقش کلیدی دارند، در این پژوهش خودکارآمدی ادراک‌شده^۸، به عنوان یکی از متغیرهای کلیدی نظریه اجتماعی-شناختی بندورا و خوش‌بینی تحصیلی^۹، به عنوان یکی از هیجانان پیشرفت بررسی شدند.

بر اساس پژوهش‌های موجود، یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر سازگاری تحصیلی که از مفاهیم

-
1. Wang & Chen
 2. Tinto
 3. Neuville
 4. Hurtadol
 5. Bandura
 6. Control-value theory
 7. Pekrun
 8. Perceived self-efficacy
 9. academic optimism

نظریه اجتماعی-شناختی بندورا گرفته شده، خودکارآمدی^۱ است (اردلان و حسین‌چاری، ۱۳۹۰؛ آمون^۲، ۲۰۰۸؛ بنی‌خالد^۳، ۲۰۱۰؛ سالم، بیودری و کروتیو^۴، ۲۰۱۱؛ سانچز، اینفانته و ترویانو^۵، ۲۰۰۱؛ نجفی و فولادچنگ، ۱۳۸۶؛ سرون^۶، ۲۰۰۴؛ نقل از کارادماس^۷، ۲۰۰۶؛ یاداک^۸، ۲۰۱۷؛ گیرلی^۹ و همکاران، ۲۰۱۸؛ کاردیرو و لوبو^{۱۰}، ۲۰۱۶). در نظریه اجتماعی-شناختی بندورا (۱۹۹۷) بین محیط، رفتار و عوامل شخصی رابطه متقابل وجود دارد و خودکارآمدی به عنوان یک عامل شخصی نقش کلیدی در تعیین رفتار و تعامل با محیط دارد (شیائو^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۹). خودکارآمدی، از متغیرهای کلیدی نظریه شناختی-اجتماعی آلبرت بندورا (۱۹۹۷) و به زعم مولر و سوفرت^{۱۲} (۲۰۱۸)، از مهم‌ترین متغیرهای تأثیرگذار بر یادگیری و موفقیت یادگیری است (کشت‌ورز کندازی، برزگر و شکوهی، ۱۳۹۹). راه دیگری که بندورا (۱۹۹۱) خودکارآمدی را شرح داده، بر حسب ادراک فرد از مقدار کنترلی است که بر زندگی خود دارد. افراد می‌کوشند بر رویدادهایی که زندگی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، کنترل کنند. با اعمال نفوذ در موقعیت‌هایی که آنان می‌توانند مقداری کنترل داشته باشند، بهتر می‌توانند آینده مطلوب را تحقق بخشیده و از نتایج نامطلوب ممانعت به عمل آورند (اعرابیان و همکاران، ۱۳۸۳). در حقیقت، خودکارآمدی بالا با خودکنترلی، کنترل منابع چالشی و دستیابی به عملکرد تحصیلی بهتر (کوماراجو و ندلر^{۱۳}، ۲۰۱۳)، مدیریت احساسات منفی، استفاده از مهارت تصمیم‌گیری و حل مسأله مؤثر، برنامه‌ریزی کارآمدتر و تعیین اهداف بالاتر ارتباط دارد

1. Self-efficacy
2. Amoon
3. Banikhaled
4. Sallem, Beaudry & Croteau
5. Sanchez, Infante & Troyano
6. Cervone
7. Karademas
8. Yadak
9. Girelli
10. Cordeiro & Lobo
11. Schiavo
12. Muller & Seufert
13. Komarraju & Nadler

(چیمز^۱ و همکاران، ۲۰۰۱). خودکارآمدی می‌تواند در برابر استرس‌های محیطی نقش محافظت‌کننده داشته باشد (فیدا، لشینگر و لیترا^۲، ۲۰۱۸) و حتی کیفیت راهبردهایی را که فرد در مواجهه با تکالیف مختلف انتخاب می‌کند، تعیین کند (ساردگنا، لی و کیوزی^۳، ۲۰۱۸)؛ بر این اساس، خودکارآمدی ادراک‌شده به معنی قضاوت‌های فرد درباره توانایی ادراک‌شده در زمینه تکالیف گوناگون، یک سازه روان‌شناختی است که واجد عناصر شناختی، عاطفی و رفتاری است و در سال‌های اخیر پژوهشگران جدید (بندر و اینگرام^۴، ۲۰۱۸؛ کارتر^۵ و همکاران، ۲۰۱۷؛ مسارادو، ویدل و مستری^۶، ۲۰۱۸؛ میلان^۷ و همکاران، ۲۰۱۸) نیز به بررسی این سازه پرداخته و برای آن پیامدها و پیشایندهای متفاوتی را مطرح کرده‌اند.

برداشت از کارآمدی بر الگوهای فکری، انگیزش، عملکرد و برانگیختگی هیجانی وی تأثیر می‌گذارد (کشت‌ورز کندازی، ۱۳۹۷). پژوهش‌ها نشان می‌دهد تفکر و احساسات افرادی که خود را کارآمد می‌دانند، از افرادی که خود را ناتوان می‌بینند، متفاوت است. این افراد به جای این که آینده خود را فقط پیش‌گویی کنند، آن را شخصاً می‌سازند (پروین و جان^۸، ۱۳۸۱). در واقع، خودکارآمدی مشخص می‌کند افراد چگونه موانع را بررسی می‌کنند. به طوری که آن دسته از افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، موانع را به وسیله بهبود مهارت‌های خودمدیریتی و پشتکار برمی‌دارند و در برابر مشکلات ایستادگی می‌کنند (گوستاگیولاس، لاورانوس و کورفیاتیس^۹، ۲۰۱۸)، عواطف منفی کمتری مانند اضطراب، خشم و افسردگی تجربه می‌کنند (مسارادو و همکاران، ۲۰۱۸؛ میلان و همکاران، ۲۰۱۸) و در نتیجه سازگاری بیشتری دارند (مولتون، براون و لنت^{۱۰}، ۱۹۹۱).

-
1. Chemers
 2. Fida, Laschinger & Leiter
 3. Sardegna, Lee & Kusey
 4. Bender & Ingram
 5. Carter
 6. Mesurado, Vidal & Mestre
 7. Milam
 8. Pervin & John
 9. Kostagiolas, Lavranos & Korfiatis
 10. Multon, Brown & Lent

مرور پیشینه پژوهشی در رابطه با سازگاری تحصیلی حاکی از ارتباط آن با متغیرهای تحصیلی و شخصی بسیاری است؛ از جمله ارتباط سازگاری تحصیلی با خودکارآمدی (اردلان و حسین‌چاری، ۱۳۹۰؛ لیران و میلر^۱، ۲۰۱۷؛ سانچز و همکاران، ۲۰۰۱؛ نجفی و فولادچنگ، ۱۳۸۶؛ بنی‌خالد، ۲۰۱۰؛ سالم و همکاران، ۲۰۱۱؛ آمون، ۲۰۰۸)، امید (زاهد بابلان، قاسم‌پور و حسن‌زاده، ۱۳۹۰) و انگیزش تحصیلی (تویسوز و یازدیان^۲، ۲۰۱۰). در مطالعه هیروس، وادا و واتاناب^۳ (۱۹۹۹) بر روی تأثیر خودکارآمدی بر سازگاری دانشجویان، نتایج نشان داد سه زیرمقیاس خودکارآمدی، توانایی قضاوت مبتنی بر اطلاعات هدف، پایداری خوددار فعالیت و خودانطباقی در روابط انسانی، قابلیت‌های اساسی لازم برای سازگاری تحصیلی هستند. یافته‌های پژوهش اونالا، استاتین و نورمی^۴ (۲۰۰۰) نشان دادند باور ضعیف به خودکارآمدی موجب سازگاری نداشتن در مدرسه و باعث مشکلات رفتاری درون‌فردی و بین‌فردی می‌گردد. خودکارآمدی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیر مستقیم بر کیفیت ارزیابی دانش‌آموزان از فعالیت‌های تحصیلی و سازگاری در محیط مدرسه تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزانی که با اطمینان از توانایی‌شان در انجام تکالیف محوله وارد محیط آموزشی می‌شوند، به طور معناداری بهتر و سازگارتر از دانش‌آموزان دیگر عمل می‌کنند (چیمرز و همکاران، ۲۰۰۱؛ لین^۵، ۲۰۰۶). نتایج پژوهش سیرجانی (۱۳۸۶) و طولابی، صمدی و مطهری‌نژاد (۱۳۹۲) نشان داد بین خودکارآمدی و سازگاری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. سلیمانی‌فر و شعبانی (۱۳۹۲) به این نتیجه رسیدند که بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. همچنین، مطابق با نتایج پژوهش‌ها خودکارآمدی به طور معناداری با سازگاری تحصیلی در ارتباط بوده و به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده رفتارها و از

-
1. Liran & Miller
 2. Toews & Yazedian
 3. Hirose, Wada & Watanabe
 4. Aunola, Stattin & Nurmi
 5. Lin

جمله سازگاری در محیط آموزشی مطرح می‌شود (لنت، براون و گور، ۲۰۰۰؛ زیچووسکی^۱، ۲۰۰۷؛ نقل از تمنایی فر، لیث و منصوری‌نیک، ۱۳۹۱؛ دینیا^۲ و همکاران، ۲۰۰۹).

بر مبنای مدل شی‌یر و کارور^۳ (۱۹۸۵) و نظریه کنترل-ارزش هیجان‌ات پیشرفت پکران (۲۰۰۶) و متناسب با یافته‌های پژوهشی (سلیگمن و شولمن^۴، ۱۹۸۶؛ ابراهیم‌پور، ۱۳۹۶؛ کرور، رینالدس و اسچیر^۵، ۱۹۹۴؛ محبی نورالدین‌وند، شهنی بیلاق و شریفی، ۱۳۹۳؛ نوری، ۱۳۸۵) خوش‌بینی تحصیلی نیز به‌عنوان یکی از هیجان‌ات پیشرفت، می‌تواند بر سازگاری تحصیلی مؤثر باشد. خوش‌بینی^۶ راهبردی مثبت در مواجهه با شرایط است و نقش مهمی در سازگاری با رویدادهای استرس‌زای زندگی دارد (ایمز و مجین^۷، ۲۰۱۵). افراد دارای امیدهای مثبت از وقایع زندگی، رفاه و خوش‌بینی بیشتری دارند (بوز^۸ و همکاران، ۲۰۲۰؛ تاکویلر و داردیک^۹، ۲۰۱۸). به زعم سینگ و جها^{۱۰} (۲۰۱۳)، این افراد خوش‌بین درگیر عادات مطلوب سلامت می‌شوند و به این نحو در مقابل استرس سازگاری بیشتری دارند (عینی، عبادی و ترابی، ۱۳۹۹) و در نتیجه، اطمینان کامل دارند که به اهداف آینده‌شان می‌رسند (کوین^{۱۱}، ۲۰۰۹؛ برجیس و همکاران، ۱۳۹۲). اسچنن-موران^{۱۲} و همکاران (۲۰۱۳) نشان دادند خوش‌بینی تحصیلی، جمعی از باورهای مرتبط با قوت‌ها و ظرفیت‌های درونی مدرسه به منظور رسیدن به پیشرفت تحصیلی است (بهرامی امیری، ۱۳۹۹). این باورها مبتنی بر کارآمدی، تأکید تحصیلی و اعتماد است (برد، هوی و هوی^{۱۳}، ۲۰۱۰). اطمینان به آینده در افراد خوش‌بین باعث

-
1. Zychowski
 2. Deneia
 3. Scheier & Carver
 4. Seligman & Schulman
 5. Carver, Reynolds & Scheier
 6. optimism
 7. Imbs & Mejean
 8. Bosze
 9. Tuckwiller & Dardick
 10. Singh & Jha
 11. Kevin
 12. Tschannen-Moran
 13. Beard, Hoy & Hoy

ایجاد احساس مثبت در آن‌ها می‌شود و در نتیجه، سازگاری روان‌شناختی را افزایش می‌دهد (کرور و همکاران، ۱۹۹۴). چنین افرادی حتی اگر با مشکلات و رخدادهای فشارزای زندگی هم مواجه شوند، از آنجا که نسبت به آینده خوش‌بین بوده و بر این باور هستند که با تلاش خود می‌توانند مشکلات را حل کنند، به راحتی می‌توانند بین نیازهای شخصی و الزامات محیطی خویش هماهنگی و تعادل ایجاد کنند (رابین و بابی^۱، ۲۰۰۹) و این مسأله می‌تواند به سازگاری تحصیلی منجر شود. افراد خوش‌بین همچنین، از سلامت عمومی بهتری برخوردار هستند و از زندگی رضایت بیشتری دارند (بوچارد^۲ و همکاران، ۲۰۱۷) و این یافته‌ها نقش خوش‌بینی را در سازگاری تأیید می‌کند (ابراهیم‌پور، ۱۳۹۶).

افزون بر این، یافته‌های پژوهش وروگت، اورت و زیبرگ^۳ (۲۰۰۲) نشان داد دانشجویان با خودکارآمدی بالا در فعالیتهای تحصیلی خود، تلاش کافی و مؤثری در حل مسائل چالش‌انگیز از خود نشان می‌دهند و در مواجهه با موانع و چالش‌های پیش‌رو پایداری بسیاری دارند؛ همچنین، ظرفیت خوش‌بینی افراد با افزایش سرمایه روان‌شناختی، باعث افزایش ادراک کنترل تحصیلی و ایجاد اسنادهای مثبت از موفقیت در آنان می‌شود؛ بنابراین، در فعالیتهای تحصیلی خود بیشتر می‌کوشند، از چالش‌ها استقبال می‌کنند و انتظار موفقیت تحصیلی را دارند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مشارکت فعال دانشجویان در برنامه‌های تحصیلی و سازگاری با محیط دانشگاهی و استفاده از فرصت‌های پیش‌رو، مستلزم خوش‌بینی انعطاف‌پذیر و واقع‌گرایانه‌ای است که به آن‌ها کمک می‌کند به طور مستقل فعالیت کنند، از چالش‌ها استقبال کنند و تغییرات را پذیرا باشند (محبی نورالدین‌وند، شهنی‌بیلاق و شریفی، ۱۳۹۳). همچنین، خودکارآمدی بالا با اعتماد به نفس بالا، تندرستی، خوش‌بینی، وضعیت جسمانی بهتر، سازگاری بهتر و برخورد مناسب با موقعیتهای بحرانی رابطه دارد (پرایس و آرنولد^۴، ۲۰۱۰). فلتز، شرت و سالیوان^۵ (۲۰۱۵) گزارش کردند خودکارآمدی می‌تواند نقش واسطه‌ای بین

-
1. Rubin & Babbie
 2. Bouchard
 3. Vrugt, Oort & Zeeberg
 4. Price & Arnold
 5. Feltz, Short & Sullivan

ابعاد تعامل معلم دانش‌آموز و همچنین انتظارات معلم و خوش‌بینی داشته باشد. در پژوهش اوزیلماز، اردوغان و کارامینوگلاری^۱ (۲۰۱۸) نقش واسطه‌ای اعتماد در رابطه بین خودکارآمدی و پیامدهای شغلی بررسی شده است. نتایج پژوهش اسلامی و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد روابط مثبت معناداری بین خودکارآمدی و خوش‌بینی با انگیزه پیشرفت ورزشی وجود دارد. نتایج پژوهش کاراداماس (۲۰۰۷) نشان داده است که خودکارآمدی، خوش‌بینی و حمایت اجتماعی به صورت پایداری با عملکرد و سلامت افراد رابطه دارد. همچنین، نتایج پژوهش فانگ^۲ و همکاران (۲۰۱۸) نشان داد با بهبود کیفیت محیط آموزشی علاوه بر افزایش خوش‌بینی در افراد، سازگاری شغلی آن‌ها نیز افزایش می‌یابد.

پژوهش حاضر بر مبنای این متون پژوهشی شکل گرفته و همان‌طور که بیان شد با توجه به نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷)، نظریه کنترل-ارزش هیجان‌ات پیشرفت پکران (۲۰۰۶)، مدل پژوهشی شی‌یر و همکاران (۱۹۸۵) و مدل هیورتادو و همکاران (۲۰۰۷)، خودکارآمدی ادراک شده به عنوان یک متغیر فردی و خوش‌بینی تحصیلی به عنوان یکی از هیجان‌ات پیشرفت لحاظ شده است. افزون بر این، با وجود ارتباط نظری و تجربی بین متغیرهای پژوهش، تاکنون پژوهشی به بررسی پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی ادراک شده نپرداخته است، که این مسأله هدف پژوهش حاضر را به پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی دانشگاه فرهنگیان فارس بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی ادراک شده رهنمون می‌کند. بر این اساس، فرضیه‌های پژوهش به شرح ذیل است:

- بین خوش‌بینی تحصیلی و مؤلفه‌های آن با سازگاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.
- بین خودکارآمدی ادراک شده و مؤلفه‌های آن با سازگاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر، کمی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان فارس بود (۴۸۰۳ نفر) که در نیمسال اول سال

1. Ozyilmaz, Erdogan & Karaeminogullari

2. Fang

تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند که از میان آن‌ها ۳۰۰ دانشجو با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. روش کار به این صورت بود که ابتدا به صورت تصادفی از بین پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان فارس، سه پردیس (پردیس شهید رجایی واحد برادران، پردیس شهید باهنر شیراز واحد خواهران و پردیس سلمان فارسی واحد خواهران) انتخاب شد. سپس، در هر پردیس نیز سه کلاس رشته آموزش ابتدایی به صورت تصادفی انتخاب و تمام اعضای کلاس به عنوان نمونه بررسی شدند و تمام دانشجویان کلاس‌ها (در مجموع، ۳۰۵ دانشجو) به پرسشنامه‌ها به صورت فردی پاسخ دادند. معیار ورود به پژوهش رضایت دانشجو و استاد و معیار خروج از پژوهش نیز ناقص بودن پرسشنامه بود. به آزمودنی‌ها نیز گفته شد که پاسخ‌های آن‌ها صرفاً برای انجام کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام‌خانوادگی و به صورت محرمانه در نزد پژوهشگر باقی می‌مانند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، ۵ پرسشنامه ناقص و مخدوش کنار گذاشته شد. در مجموع، ۳۰۰ دانشجو معلم (۱۲۸ پسر، ۱۷۲ دختر) به‌عنوان نمونه آماری در این پژوهش شرکت داشتند.

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به متغیرها از ابزارهای زیر استفاده شد.

پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی^۱ اسپچن-موران و همکاران: برای سنجش خوش‌بینی تحصیلی از پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی اسپچن-موران و همکاران (۲۰۱۳) با ۲۸ گویه استفاده شد. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس تأکید تحصیلی (۸ گویه)، اعتماد به معلمان (۱۰ گویه) و یگانگی به مدرسه (۱۰ گویه) است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری شده است. البته شیوه نمره‌گذاری سؤال‌های ۱۷، ۲۳، و ۲۸ به صورت معکوس است و نمره مؤلفه‌ها با مجموع نمره گویه‌های سازنده آن مؤلفه محاسبه و نمره بالاتر به معنای بیشتر داشتن آن ویژگی است (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۶). بازه نمرات پرسشنامه خوش‌بینی بین ۲۸ تا ۱۴۰ است که نمره ۸۴ نقطه برش پرسشنامه خوش‌بینی دانشجویان است که نمرات کمتر از آن نشان‌دهنده خوش‌بینی پایین و نمرات بیشتر از آن گویای خوش‌بینی بالا در نزد دانشجویان است. اسپچن-موران و همکاران (۲۰۱۳) برای مقیاس روایی مطلوبی را گزارش کرده و پایایی خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب، ۰٫۹۳، ۰٫۹۶ و ۰٫۹۷ به دست آوردند.

در ایران روایی و پایایی این مقیاس توسط کشت‌ورز کندازی و اوجی‌نژاد (۱۳۹۹) بررسی و تأیید شد. آنان روایی مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید کردند. همچنین، آنان پایایی مقیاس را با روش آلفای کرونباخ بررسی و میزان ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های تأکید تحصیلی، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و نمره کل به ترتیب، برابر ۰/۸۹، ۰/۹۰، ۰/۸۸ و ۰/۹۱ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی نمرات پرسشنامه از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری و آزمون کرویت بارتلت (شاخص کفایت ماتریس همبستگی) نشان‌دهنده وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عاملی داشت. مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری برابر با ۰/۷۳ و مقدار آزمون بارتلت، ۱۹۸۱/۴۴ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار است. نتایج تحلیل عاملی در سه عامل با ارزش‌های ویژه، بالاتر از یک به دست آمد که با پرسشنامه اصلی همسو است. همچنین، برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب برای کل ابزار ۰/۹۳ و برای سه خرده‌مقیاس تأکید تحصیلی دانش‌آموزان، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه به ترتیب، ۰/۹۲، ۰/۸۷ و ۰/۹۰ به دست آمد که حاکی از پایایی مطلوب پرسشنامه بود.

پرسشنامه خودکارآمدی^۱ موریس^۲: پرسشنامه خودکارآمدی توسط موریس (۲۰۰۱) به منظور بررسی ابعاد خودکارآمدی فراهم شد. این ابزار شامل ۲۴ گویه است و سه حوزه خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و عاطفی (هیجانی) را می‌سنجد که هر بعد شامل ۸ گویه است. خرده‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی که شامل هشت ماده اول پرسشنامه است، توانمندی ایجاد ارتباط با همسالان، قاطعیت و رسیدن به معیارهای اجتماعی را مورد سنجش قرار می‌دهد. خرده‌آزمون خودکارآمدی تحصیلی شامل هشت ماده دوم پرسشنامه است و احساس توانمندی در مدیریت رفتارهای یادگیری، تسلط بر موضوعات درسی و تحقق انتظارات تحصیلی را مورد سنجش قرار می‌دهد. خرده‌آزمون خودکارآمدی هیجانی شامل هفت ماده آخر پرسشنامه است و احساس توانمندی فرد را در مقابله با

1. Self-efficacy questionnaire

2. Muris

هیجان‌ات منفی و کنترل آن‌ها مورد سنجش قرار می‌دهد. طرز اجرا و نمره‌گذاری آزمون بدین ترتیب است که هر ماده در مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت از نمره ۱ (اصلاً) تا نمره ۵ (خیلی زیاد) ارزیابی می‌شوند. در اجرای آن از آزمونی خواسته می‌شود هر یک از سؤالات آزمون را که درباره توانایی او در انجام دادن فعلیتی است با دقت بخواند و مطابق با نظر خود نسبت به توانایی خود در انجام دادن آن موقعیت یکی از گزینه‌های خیلی کم تا خیلی زیاد را انتخاب کند. سپس، با جمع کردن ارزش انتخاب‌های هر ماده برای هر آزمونی چهار نمره محاسبه می‌شود که عبارت‌اند از نمره خودکارآمدی اجتماعی، نمره خودکارآمدی تحصیلی، نمره خودکارآمدی هیجانی و نمره خودکارآمدی کلی. بازه نمرات پرسشنامه خودکارآمدی بین ۲۴ تا ۱۲۰ است که نمره ۷۲ نقطه برش پرسشنامه خودکارآمدی دانشجویان است که نمرات کمتر از آن نشان‌دهنده خودکارآمدی پایین و نمرات بیشتر از آن گویای خودکارآمدی بالا در نزد دانشجویان هست. یافته‌های پژوهش موریس (۲۰۰۱) نشان داد که پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس و یک نمره کلی است و ضریب پایایی کل پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ نیز ۰/۸۸ به دست آمد. در ایران روایی و پایایی این مقیاس توسط کشت‌ورز کندازی و اوجی‌نژاد (۱۳۹۹) بررسی و تأیید شد. آنان روایی مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید کردند؛ همچنین، آنان پایایی مقیاس را با روش آلفای کرونباخ بررسی و میزان ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی مذکور و نمره کلی به ترتیب، برابر ۰/۷۴، ۰/۷۹، ۰/۷۹ و ۰/۸۵ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی نمرات پرسشنامه از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری^۱ و آزمون کرویت بارتلت^۲ (شاخص کفایت ماتریس همبستگی) نشان از وجود شواهد کافی برای انجام دادن تحلیل عاملی داشت. مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری برابر با ۰/۷۳ و مقدار آزمون بارتلت، ۱۹۸۱/۴۴ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار است. نتایج تحلیل عاملی در سه عامل با ارزش‌های ویژه، بالاتر از یک به دست آمد که با پرسشنامه اصلی همسو است. همچنین، به منظور بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد که مقدار این ضریب برای کل

1. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

2. Bartlett's test of sphericity

گویه‌ها (۲۴ گویه) ۰/۸۸، برای مؤلفه تحصیلی ۰/۷۷، برای مؤلفه اجتماعی ۰/۸۱ و برای مؤلفه هیجانی ۰/۸۱ است که بیان‌کننده پایایی مطلوب پرسشنامه است.

پرسشنامه سازگاری دانشجویان با دانشگاه^۱: بیکر و سیریک^۲ (۱۹۸۶) پرسشنامه را با ۶۷ گویه طراحی کردند و چهار خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی (۲۴ گویه)، سازگاری اجتماعی (۲۰ گویه)، سازگاری شخصی - هیجانی (۱۵ گویه) و دلبستگی به مؤسسه/ دانشگاه (۸ گویه) را دارد. در پژوهش حاضر از خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی استفاده شد. مشارکت‌کننده در این پرسشنامه با استفاده از مقیاس هفت‌درجه‌ای لیکرت (اصلاً درباره من صدق نمی‌کند=۱ تا کاملاً درباره من صدق می‌کند=۷)، میزان توافق خود را با هر یک از گویه‌ها نشان می‌دهد؛ بنابراین، نمره فرد در خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی بین ۲۴ تا ۱۶۸ قرار می‌گیرد. هرچه نمره بیشتر می‌شود، نشان‌دهنده سازگاری تحصیلی بیشتر است. بازه نمرات کل پرسشنامه سازگاری دانشجویان بین ۶۷ تا ۴۶۹ است که نمره ۲۶۸ نقطه برش پرسشنامه سازگاری دانشجویان است که نمرات کمتر از آن نشان‌دهنده سازگاری پایین و نمرات بیشتر از آن گویای سازگاری بالا در نزد دانشجویان است. در بررسی بیکر و سیریک ضریب آلفای کرونباخ همه خرده‌مؤلفه‌ها و نمره کل بیشتر از ۰/۸۰ بود. در ایران روایی و پایایی این مقیاس توسط کشت‌ورز کندازی و اوجی‌نژاد (۱۳۹۹) بررسی و تأیید شد. آنان روایی مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید کردند؛ همچنین، آنان پایایی مقیاس را با روش آلفای کرونباخ بررسی و میزان ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های سازگاری تحصیلی، سازگاری اجتماعی، سازگاری هیجانی، دلبستگی به مؤسسه/ دانشگاه و نمره کل به ترتیب، برابر ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۸۵ و ۰/۸۹ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی نمرات پرسش‌نامه از روش تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس و برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد عامل سازگاری تحصیلی با ارزش ویژه ۸/۷۱، ۱۳/۰۰ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهد. عامل سازگاری شخصی-عاطفی با ارزش ویژه ۶/۷۹، ۱۰/۱۴ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهد. عامل سازگاری اجتماعی با ارزش ویژه ۲/۸۷

1. Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)

2. Baker & Siryk

توضیح‌دهنده ۴/۲۹ درصد واریانس کل است و عامل دلبستگی به دانشگاه با ارزش ویژه ۲/۱۸، ۳/۲۵ درصد از واریانس کل را توضیح می‌دهد. چهار عامل بر روی هم تعیین‌کننده ۳۰/۷۰ درصد از واریانس کل بوده است. مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری ۰/۸۴ و مقدار آزمون بارتلت ۱۱۰۶۴/۱۶ ($P < ۰/۰۰۱$) بود. در مجموع، نتایج تحلیل عاملی در کل چهار عامل با ارزش‌های ویژه، بالاتر از یک به دست آمد که با پرسشنامه اصلی همسو است. همچنین، ضرایب آلفای کرونباخ برای سازگاری تحصیلی ۰/۷۱، سازگاری اجتماعی ۰/۷۲، سازگاری شخصی-عاطفی ۰/۷۸ و دلبستگی به دانشگاه ۰/۷۰ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۷ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی نشان داد تعداد دانشجویان پسر برابر با ۱۲۸ نفر (۴۲/۶۶ درصد) و دختر ۱۷۲ نفر (۵۷/۳۴ درصد) است. همچنین، از بین مشارکت‌کنندگان، ۱۳۳ دانشجو (۴۴/۳ درصد) از پردیس شهید رجایی شیراز، ۱۱۲ دانشجو (۳۷/۳ درصد) از پردیس شهید باهنر شیراز و ۵۵ دانشجو (۱۸/۳ درصد) از پردیس سلمان فارسی شیراز انتخاب شدند. یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی متغیرهای سازگاری تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی ادراک‌شده

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
خوش‌بینی تحصیلی	۱۵۵/۶۲	۳۹/۵۲
تأکید تحصیلی	۳۹/۳۸	۹/۷۲
اعتماد به معلمان	۶۹/۷۷	۱۸/۲۷
یگانگی به مدرسه	۴۶/۴۷	۱۱/۵۳
خودکارآمدی ادراک‌شده	۶۴/۳۴	۲۱/۹۵
خودکارآمدی تحصیلی	۳۲/۳۴	۶/۷۱
خودکارآمدی اجتماعی	۱۶/۹۰	۷/۷۳
خودکارآمدی عاطفی (هیجانی)	۱۵/۱۰	۶/۵۱
سازگاری تحصیلی	۲۸/۳۶	۹/۹۸
سازگاری اجتماعی	۹/۸۴	۳/۹۱
سازگاری هیجانی	۹/۶۱	۳/۰۶
دلبستگی به دانشگاه	۸/۹۱	۳/۰۱

همان گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف استاندارد متغیر خوش‌بینی تحصیلی ۱۵۵٫۶۲ و ۳۹٫۵۲، متغیر خودکارآمدی ادراک‌شده ۶۴٫۳۴ و ۲۱٫۹۵ و سازگاری تحصیلی ۲۸٫۶ و ۹٫۹۸ است. جدول ۲ ضرایب همبستگی پیرسون بین خوش‌بینی تحصیلی و ابعاد آن با سازگاری تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۲. ضرایب همبستگی پیرسون بین خوش‌بینی تحصیلی و ابعاد آن با سازگاری تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱. خوش‌بینی تحصیلی	۱	۰٫۸۹**	۰٫۸۸**	۰٫۸۱**	۰٫۵۴**
۲. تأکید تحصیلی		۱	۰٫۴۴**	۰٫۴۳**	۰٫۴۹**
۳. اعتماد به معلمان			۱	۰٫۴۲**	۰٫۴۶**
۴. یگانگی به مدرسه				۱	۰٫۴۳**
۵. سازگاری تحصیلی					۱

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

بر اساس جدول ۲، همان‌طور که مشاهده می‌شود بین خوش‌بینی تحصیلی با سازگاری تحصیلی ($r = 0.54$ و $P < 0.01$)، بین تأکید تحصیلی با سازگاری تحصیلی ($r = 0.49$ و $P < 0.01$)، بین اعتماد به معلمان با سازگاری تحصیلی ($r = 0.46$ و $P < 0.01$) و بعد یگانگی به مدرسه با سازگاری تحصیلی ($r = 0.43$ و $P < 0.01$) رابطه‌ی معناداری وجود دارد. جدول ۳ ضرایب همبستگی پیرسون بین خودکارآمدی ادراک‌شده و ابعاد آن با سازگاری تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۳. ضرایب همبستگی پیرسون بین خودکارآمدی ادراک‌شده و ابعاد آن با سازگاری تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱. خودکارآمدی ادراک‌شده	۱	۰٫۷۵**	۰٫۸۸**	۰٫۸۱**	۰٫۳۹**
۲. خودکارآمدی تحصیلی		۱	۰٫۴۱**	۰٫۴۳**	۰٫۳۶**
۳. خودکارآمدی اجتماعی			۱	۰٫۴۲**	۰٫۳۳**
۴. خودکارآمدی عاطفی				۱	۰٫۳۱**
۵. سازگاری تحصیلی					۱

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

بر اساس جدول ۳، همان‌طور که مشاهده می‌شود بین خودکارآمدی ادراک‌شده با سازگاری تحصیلی ($r=0.39$ و $P<0.01$)، بین خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی ($r=0.36$ و $P<0.01$)، بین خودکارآمدی اجتماعی با سازگاری تحصیلی ($r=0.33$ و $P<0.01$) و بعد خودکارآمدی عاطفی با سازگاری تحصیلی ($r=0.31$ و $P<0.01$) رابطه معناداری وجود دارد. همچنین، جدول ۴ نتایج تحلیل رگرسیون برای جهت پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی ادراک‌شده را نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی ادراک‌شده

مدل	R	R ²	R ² تعدیل‌شده	F	Sig	
۱	۰.۵۸	۰.۳۳	۰.۳۱	۱۲.۴۸	$P<0.01$	
ضرایب بتا و آزمون معناداری t برای متغیرهای پیش‌بین						
متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	B	STE	β	T	Sig
سازگاری تحصیلی	مقدار ثابت	۱۲.۴۱	۴.۲۱	-	۲.۹۴	$P<0.05$
	خوش‌بینی تحصیلی	۰.۳۸	۰.۱۹	۰.۳۱	۲.۰۰	$P<0.05$
	خودکارآمدی ادراک‌شده	۲۸	۰.۰۹	۰.۲۲	۳.۱۱	$P<0.01$

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، تقریباً ۳۳ درصد از واریانس سازگاری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی ادراک‌شده قابل پیش‌بینی است. نسبت F نیز بیان‌کننده این است که رگرسیون متغیر سازگاری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی ادراک‌شده معنادار است. خوش‌بینی تحصیلی با بتای 0.31 ($t=2.00$ و $P<0.05$) و خودکارآمدی ادراک‌شده با بتای 0.22 ($t=3.11$ و $P<0.01$) به طور معناداری قدرت پیش‌بینی سازگاری تحصیلی را دارند؛ همچنین بتاهای به‌دست‌آمده نشان می‌دهند خوش‌بینی تحصیلی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری دارد. جدول ۵ نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و ابعاد آن را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و ابعاد آن

مدل	R	R ²	R ² تعدیل شده	F	Sig	
۱	۰٫۶۱	۰٫۳۷	۰٫۳۱	۹٫۲۱	P<۰٫۰۱	
ضرایب بتا و آزمون معناداری t برای متغیرهای پیش‌بین						
متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	B	STE	β	T	Sig
سازگاری تحصیلی	مقدار ثابت	۱۱٫۱۷	۳٫۴۰	-	۳٫۲۸	P<۰٫۰۵
	تأکید تحصیلی	۰٫۵۲	۰٫۱۸	۰٫۲۴	۲٫۸۸	P<۰٫۰۱
	اعتماد به معلمان	۰٫۳۱	۰٫۱۱	۰٫۱۸	۲٫۸۱	P<۰٫۰۵
	یگانگی به مدرسه	۰٫۴۲	۰٫۱۵	۰٫۳۵	۲٫۰۸	P<۰٫۰۵

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، تقریباً ۳۱ درصد از واریانس سازگاری تحصیلی بر اساس ابعاد خوش‌بینی تحصیلی قابل پیش‌بینی است. نسبت F نیز بیان‌کننده این است که رگرسیون متغیر سازگاری تحصیلی بر اساس ابعاد خوش‌بینی تحصیلی معنادار است. تأکید تحصیلی با بتای ۰٫۲۴ ($t=۲٫۸۸$ و $P<۰٫۰۱$)، اعتماد به معلمان با بتای ۰٫۱۸ ($t=۲٫۸۱$ و $P<۰٫۰۵$) و یگانگی به مدرسه با بتای ۰٫۳۵ ($t=۲٫۰۱$ و $P<۰٫۰۵$) به طور معناداری قدرت پیش‌بینی سازگاری تحصیلی را دارند؛ همچنین، بتاهای به‌دست‌آمده نشان می‌دهند بعد یگانگی به مدرسه قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری دارد. جدول ۶ نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی سازگاری تحصیلی را بر اساس ابعاد خودکارآمدی ادراک‌شده و ابعاد آن نشان می‌دهد.

جدول ۶. نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس خودکارآمدی ادراک‌شده و ابعاد آن

مدل	R	R ²	R ² تعدیل شده	F	Sig	
۱	۰٫۴۸	۰٫۲۳	۰٫۱۹	۶٫۱۰	P<۰٫۰۱	
ضرایب بتا و آزمون معناداری t برای متغیرهای پیش‌بین						
متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	B	STE	β	T	Sig
سازگاری تحصیلی	مقدار ثابت	۱۶٫۴۶	۳٫۲۶	-	۵٫۰۴	P<۰٫۰۱
	خودکارآمدی تحصیلی	۰٫۳۸	۰٫۰۹	۰٫۲۹	۴٫۲۲	P<۰٫۰۱
	خودکارآمدی اجتماعی	۰٫۲۵	۰٫۱۰	۰٫۲۳	۲٫۵۰	P<۰٫۰۱
	خودکارآمدی عاطفی	۰٫۲۹	۰٫۰۶	۰٫۲۷	۴٫۸۳	P<۰٫۰۱

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، تقریباً ۲۳ درصد از واریانس سازگاری تحصیلی بر اساس ابعاد خودکارآمدی ادراک‌شده قابل پیش‌بینی است. نسبت F نیز بیان‌کننده این است که رگرسیون متغیر سازگاری تحصیلی بر اساس ابعاد خودکارآمدی ادراک‌شده معنادار است. خودکارآمدی تحصیلی با بتای ۰٫۲۹ ($t=4,22$ و $P<0,01$)، خودکارآمدی اجتماعی با بتای ۰٫۲۳ ($t=2,50$ و $P<0,01$) و خودکارآمدی عاطفی با بتای ۰٫۲۷ ($t=4,83$ و $P<0,01$) به طور معناداری قدرت پیش‌بینی سازگاری تحصیلی را دارند؛ همچنین، بتاهای به‌دست آمده نشان می‌دهند که بعد خودکارآمدی تحصیلی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی ادراک‌شده در بین دانشجویان مقطع کارشناسی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان فارس انجام شد. نتایج این پژوهش نشان داد که بین خوش‌بینی تحصیلی و سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این نتیجه بر مبنای مدل شی‌یر و کارور (۱۹۸۵) و نظریه کنترل-ارزش هیجان‌ات پیشرفت پکران (۲۰۰۶) و متناسب با یافته‌های پژوهشی (سینگ و جها، ۲۰۱۳؛ به نقل از عینی و همکاران، ۱۳۹۹؛ ایمز و مجین، ۲۰۱۵؛ سلیگمن و شولمن، ۱۹۸۶؛ ابراهیم‌پور، ۱۳۹۶؛ کرور و همکاران، ۱۹۹۴؛ محبی نورالدین‌وند، شهنی‌بیلاق و شریفی، ۱۳۹۳؛ نوری، ۱۳۸۵) مبنی بر رابطه بین خوش‌بینی و سازگاری تحصیلی همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت، خوش‌بینی راهبردی مثبت در مواجهه با شرایط است (ایمز و مجین، ۲۰۱۵)، و هر چه دانشجو به تحصیل خود خوش‌بین باشد، گرایش او به ایجاد انطباق با شرایط و الزامات تحصیلی، ارائه پاسخ‌های موزون و نقش‌هایی که محیط آموزشی ایجاد می‌کند، بیشتر خواهد بود (باچم و کاسی، ۲۰۱۸؛ وو و لئو، ۲۰۱۹). از سوی دیگر، خوش‌بینی به مثابه نیروی تجدیدبخش روانی عمل می‌کند. خوش‌بینی تحصیلی می‌تواند نگرش و دیدگاه فرد را نسبت به خودش در جهت مثبت تغییر دهد و به هم‌افزایی بعد روانی و اجتماعی وی منجر شود. دانش‌آموز با سطح بالای خوش‌بینی تحصیلی، نگرش بهتر و مساعدتری به

انتظارات و دستیابی به آن را خواهد داشت. با تشکیل این نگرش، یک هماهنگی بین دانش‌آموز و محیط ایجاد می‌شود و اگر هماهنگی کافی بین او و محیط وجود داشته باشد، سازگاری بیشتری وجود خواهد داشت (سلام و مونتز، ۲۰۱۶). مطابق با نظریه خودتنظیمی بندورا، انتظار پیامدهای مطلوب موجب می‌شود افراد تلاش‌شان را برای به تحقق اهداف پیشین مضاعف کنند. این باور که فرد موفق خواهد شد به بیش‌آموزی و اینکه فرد شکست خواهد خورد به کم‌آموزی منجر می‌شود (عیسی‌زادگان، میکائیلی منیع و مروئی میلان، ۱۳۹۳).

همچنین، نتایج پژوهش نشان داد بین خودکارآمدی ادراک‌شده با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و ابعاد خودکارآمدی ادراک‌شده قدرت پیش‌بینی سازگاری تحصیلی را دارند. این یافته با پیش‌بینی کلی نظریه اجتماعی-شناختی بندورا (۲۰۰۶)، مدل‌های نظری تینتو (۱۹۹۳) و هیورتادو و همکاران (۲۰۰۷) و همچنین با پژوهش‌های انجام شده توسط (مولتون و همکاران، ۱۹۹۱؛ اردلان و حسین‌چاری، ۱۳۹۰؛ سانچز و همکاران، ۲۰۰۱؛ نجفی و فولادچنگ، ۱۳۸۶؛ بنی‌خالد، ۲۰۱۰؛ سالم، بیودری و کروتیو، ۲۰۱۱؛ آمون، ۲۰۰۸؛ هیروس و همکاران، ۱۹۹۹؛ اونالا و همکاران، ۲۰۰۰؛ چیمرز و همکاران، ۲۰۰۱؛ لین، ۲۰۰۶؛ سیرجانی، ۱۳۸۶؛ طولابی و همکاران، ۱۳۹۲؛ سلیمانی‌فر و شعبانی، ۱۳۹۲؛ لنت و همکاران، ۲۰۰۰؛ زیچووسکی، ۲۰۰۷؛ دینیا و همکاران، ۲۰۰۹؛ یوسلیز، ۲۰۱۲؛ یاداک، ۲۰۱۷؛ گیرلی و همکاران، ۲۰۱۸؛ کاردیرو و لوبو، ۲۰۱۶)، مبنی بر رابطه بین خودکارآمدی ادراک‌شده و سازگاری زندگی تحصیلی همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که خودکارآمدی سازه نسبتاً مدرنی است که از مدل یادگیری اجتماعی-شناختی بندورا نشأت گرفته است. این مفهوم به باورها یا ادراک شخص از میزان توانمندی‌هایش و کارآمدی آن‌ها در انجام‌دادن تکالیف و دستیابی به اهداف اشاره دارد و با تأثیرگذاری بر جنبه‌های شناختی، عاطفی و انگیزشی، در نهایت، چگونگی رفتار فرد و تعامل او با محیط اطرافش را تعیین می‌کند (یاداک، ۲۰۱۷). به عقیده بندورا (۲۰۰۶) خودکارآمدی، مهارت‌های خودتنظیمی (شیوه تنظیم افکار، عواطف و رفتار) فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد و بر انتخاب‌های وی تأثیر می‌گذارد. علاوه بر این، بر تلاش و پشتکاری که صرف دستیابی به اهداف می‌کند، اثرگذار است. خودکارآمدی علاوه بر

ارتقای جهت‌گیری فعالانه و هدفمند نسبت به وظایف و تکالیف تحصیلی، موجب استفاده از راهبردهای با کیفیت‌تر تحصیلی شده (ساردگنا و همکاران، ۲۰۱۸)، حتی به عنوان عاملی محافظت‌کننده در مقابل استرس‌های ناشی از چالش‌های تحصیلی عمل می‌کند (فیدا و همکاران، ۲۰۱۸)؛ بنابراین، به نظر می‌رسد خودکارآمدی موجب مواجهه فعالانه و هدفمند فرد با چالش‌های تحصیلی می‌شود و باعث می‌شود فرد تمامی منابع در دسترس خود (نظیر نگرش‌ها، انگیزش، هدف‌گذاری، خودتنظیمی، توانایی‌های شناختی، راهبردهای یادگیری و مهارت‌های بین فردی) را به منظور دستیابی به اهداف تحصیلی مورد استفاده قرار دهد که موجب دستیابی به سازگاری تحصیلی بالاتر می‌شود. همچنین، باید این نکته را مد نظر قرار داد که خودکارآمدی ادراک‌شده، به عنوان یکی از جنبه‌های خودکارآمدی که به معنای قضاوت‌های فرد درباره توانایی ادراک‌شده در زمینه تکالیف گوناگون تعریف شده است، می‌تواند به نوعی زمینه‌ساز ایجاد، حفظ و ارتقای سازگاری تحصیلی شود. در حقیقت، چنانچه دانشجویان خود را در مواجهه با اهداف، چالش‌ها و بعضاً ناملایمات، خودکارآمد تصور کنند و این طور برداشت کنند که می‌توانند بر مسائل فائق آیند، می‌توانند سازگاری بیشتری در دانشگاه داشته باشند؛ همچنین، باور ضعیف به خودکارآمدی موجب عدم سازگاری در دانشگاه و باعث مشکلات رفتاری درون و بین فردی می‌شود. در واقع، خودکارآمدی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیر مستقیم بر کیفیت ارزیابی دانشجویان از فعالیت‌های تحصیلی و سازگاری در محیط دانشگاه تأثیر می‌گذارد. دانشجویانی که با اطمینان از توانایی‌شان در انجام دادن تکالیف محوله وارد محیط آموزشی می‌شوند، به طور معناداری بهتر و سازگارتر از دانشجویان دیگر عمل می‌کنند؛ بنابراین، می‌توان گفت که بین سازگاری تحصیلی و خودکارآمدی ادراک‌شده وجه اشتراک قابل توجهی وجود دارد؛ سازگاری تحصیلی در رفتار افراد با خودکارآمدی بالا قابل انتظار است. با افزایش خودکارآمدی این اطمینان در دانشجویان شکل می‌گیرد که قادر به انجام تکالیف و وظایف محوله در محیط آموزشی می‌باشند، کمتر دچار ناامیدی می‌شوند و تلاش و پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند و بدین ترتیب نگرش مثبت‌تری نسبت به محیط دانشگاه داشته و به گونه‌ای سازگارانه عمل می‌کنند (تجلی و اردلان، ۱۳۸۹).

شایان ذکر است، عدم مطالعات موجود و یا اندک بودن بررسی خودکارآمدی ادراک‌شده و

سازگاری تحصیلی محدودیتی است که باید مورد توجه پژوهشگران قرار گیرد. مفهوم خودکارآمدی ادراک شده در تمامی ابعاد تربیتی و روان‌شناختی می‌تواند تأثیرگذار باشد. هنوز در کشور اگرچه مطالعه خودکارآمدی ادراک شده در حوزه‌های مطالعاتی علوم اجتماعی و سیاسی فراوان مورد ملاحظه قرار گرفته است؛ اما در حوزه علوم تربیتی و کاربرد آن کمتر مطرح نظر بوده است. در ارتباط با محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدودیت مقطع تحصیلی و روش پژوهش اشاره کرد: نخست آنکه، پژوهش بر روی دانشجویان کارشناسی دانشگاه فرهنگیان فارس انجام گرفته است؛ از این رو، باید در تعمیم نتایج پژوهش به گروه‌ها و رشته‌های تحصیلی دیگر جانب احتیاط رعایت شود. دوم اینکه، چون پژوهش حاضر از نوع همبستگی است، در استنباط علی از این نتایج باید محتاط بود. با توجه به اینکه یافته‌های پژوهش حاضر شواهد مطلوبی را برای تأیید رابطه بین خوش‌بینی و سازگاری تحصیلی و رابطه بین خودکارآمدی ادراک شده و سازگاری تحصیلی فراهم کرد و اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی ادراک شده در بافت مطالعاتی پیشایندهای سازگاری تحصیلی فراهم کرده است، برخی پیشنهادهای کاربردی برای ارتقای سازگاری تحصیلی دانشجویان مطرح می‌شود: ۱. به منظور افزایش خودکارآمدی ادراک شده و خوش‌بینی تحصیلی دانشجویان تا حد امکان از پیشرفت‌های جزئی آن‌ها نیز تقدیر کنند؛ ۲. دیگر اینکه با استناد به نقش مثبت خوش‌بینی تحصیلی در سازگاری تحصیلی، بعضاً برخی استادان نسبت به امید و خوش‌بینی به دانشجویان در جهت پیشرفت و ارتقا در سطوح مختلف جامعه مبهم حرف می‌زنند و به نوعی برای بدبینانه می‌دهند؛ بنابراین، باید استادان در بینش خود تجدید نظر کنند و سعی کنند همواره با چاشنی امید و خوش‌بینانه با دانشجویان سخن بگویند؛ ۳. استادان با تشویق به موقع دانشجویان و تأیید دیدگاه‌های صحیح آن‌ها، احساس خودکارآمدی و خوش‌بینی را در آن‌ها افزایش دهند و در نهایت، با تقویت باورهای خودکارآمدی و خوش‌بینی به دانشجویان، می‌توان به افزایش سطح سازگاری تحصیلی دانشجویان کمک کرد. روی هم رفته هر دو متغیر (اگرچه خوش‌بینی تحصیلی بیشتر) از رابطه معنادار و قدرت پیش‌بین‌کنندگی سازگاری تحصیلی حکایت داشتند؛ بنابراین، می‌توان برای افزایش میزان سازگاری تحصیلی به متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی ادراک شده توجه داشت.

در راستای پیشنهاد برای محققان آینده باید تصریح کرد مطالعه و مقایسه سازگاری تحصیلی دو گروه دانشجویان برخوردار و فاقد سازگاری تحصیلی و همچنین، کنترل متغیر جنسیت برای نتیجه‌گیری‌های بهتر لازم خواهد بود. نیز پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده نقش عوامل فرهنگی، خانوادگی و همسالان به عنوان پیشایندهای سازگاری تحصیلی مورد توجه پژوهشگران قرار گیرد.

منابع

- ابراهیم‌پور، قدیسه (۱۳۹۶). مقایسه رضایت از زندگی، سازگاری اجتماعی و خوش بینی در سالمندان ساکن منزل و سرای سالمندان. *روان‌شناسی پیری*، ۳(۳)، ۲۲۸-۲۱۹.
- اردلان، الهام، و حسین‌چاری، مسعود (۱۳۹۰). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی با واسطه باورهای خودکارآمدی. *روان‌شناسی تربیتی*، ۶(۱۷)، ۳۲-۱.
- اسلامی، محمدعلی، آزادی، یدالله، غرایق‌زندگی، حسن، و عمادالدین، زینب‌السادات (۱۳۹۶). رابطه بین خوش بینی و خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت ورزشی در دانشجویان رشته تربیت‌بدنی. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی دانشگاه علامه طباطبائی*، ۸(۲۳)، ۱۲۳-۱۱۱.
- اعرابیان، اقدس، خدائپناهی، محمدکریم، حیدری، محمود، و صالح صدق‌پور، بهرام (۱۳۹۳). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *روان‌شناسی*، ۸(۴)، ۳۶۰-۳۷۱.
- آذریان، رضا، مهدیان، حسین، و جاجرمی، محمود (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و تنظیم هیجان بر معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴(ویژه‌نامه)، ۴۹۴-۴۸۳.
- برجیس، مریم، حکیم جوادی، منصورف طاهر، محبوبه، غلامعلی لواسانی، مسعود، و حسین خان‌زاده، عباسعلی (۱۳۹۲). مقایسه‌ی میزان نگرانی، امید و معنای زندگی در مادران کودکان مبتلا به اوتیسم، ناشنوایی و ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۱)، ۲۷-۶.
- بهرامی امیری، خاطره (۱۳۹۹). رابطه بین سلامت معنوی و فرسودگی تحصیلی با نقش میانجی حمایت اجتماعی دانش-آموزان دختر پایه ششم شهر رودبار. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان*.
- پروین، لارنس ا، و جان، اولیور پی. (۱۳۸۱). *روان‌شناسی شخصیت: نظریه و پژوهش*. ترجمه پروین کدیور و محمدجعفر جوادی، تهران: نشر آبیژ.
- تجلی، فاطمه، و اردلان، الهام (۱۳۸۹). رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی. *مجله روانشناسی*، ۱۳(۵۳)، ۷۸-۶۲.

تمنایی‌فر، محمدرضا، لیث، حکیمه، و منصوری‌نیک، اعظم (۱۳۹۱). رابطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده با خودکارآمدی در دانش‌آموزان. *روان‌شناسی اجتماعی*، ۱(۲۸)، ۳۹-۳۱.

زاهدبابلان، عادل، قاسم‌پور، عبدالله، و حسن‌زاده، شهناز (۱۳۹۰). نقش بخشش و سرسختی روان‌شناختی در پیش‌بینی امید. *مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۲(۴۵)، ۱۹-۱۳.

سلیمانی‌فر، امید، و شعبانی، فرزانه (۱۳۹۲). رابطه بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه شهید چمران اهواز. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۰(۱۷)، ۸۳-۱۰۴.

سیرجانی، لیلا (۱۳۸۶). بررسی تأثیر هوش، خودکارآمدی و کمال‌گرایی بر سازگاری دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران، تهران.

طولابی، زینب، صمدی، سعید، و مطهری‌نژاد، فاطمه (۱۳۹۲). بررسی نقش میانجی عزت نفس و خودکارآمدی در رابطه بین سبک زندگی و سازگاری جوانان شهر مشهد. *مطالعات جامعه‌شناسی جوانان*، ۳(۹)، ۱۱۵-۱۳۲.

عباسیان، حسین، و حیدرزاده، سارا (۱۳۹۳). تبیین نقش خوش‌بینی تحصیلی و ساختار توانمندساز در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱(۲)، ۱۶۵-۱۴۷.

عیسی‌زادگان، علی، میکائیلی‌منیع، فرزانه، و مروئی‌میلان، فیروز (۱۳۹۳). رابطه بین امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی. *روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۲)، ۱۵۲-۱۳۷.

عینی‌ساناز، عبادی، متینه، و ترابی، نغمه (۱۳۹۹). تدوین مدل اضطراب کرونا در دانشجویان براساس خوش‌بینی و تاب‌آوری: نقش میانجی حمایت اجتماعی ادراک‌شده. *مجله ابن سینا*، ۲۲(۱)، ۲۸-۱۷.

قدم‌پور، عزت‌اله، امیریان، لیلا، خلیلی‌گشنیگانی، زهرا، و نقی‌بیرانوند، فاطمه (۱۳۹۶). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۷(۲۷)، ۶۴-۴۵.

کشت‌ورز‌کندازی، احسان (۱۳۹۷). *تعلیم و تربیت آینده با توجه به اسناد بالادستی*. شیراز: انتشارات تخت جمشید.

کشت‌ورز کندازی، احسان، برزگر، مجید، و شکوهی، محمدجعفر (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی در رابطه عزت نفس با شادکامی. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۳(۵۱)، ۹۵-۱۳۱.

کشت‌ورز کندازی، احسان، و اوجی‌نژاد، احمدرضا (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی ادراک‌شده و سازگاری دانشجویان با دانشگاه. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۲(۲)، ۸۵-۱۰۹.

کشت‌ورز کندازی، احسان، و رئیسی، فروزان (۱۳۹۶). *اختلالات یادگیری در دانش‌آموزان*. تهران: انتشارات تایماز.

محبی نورالدین‌وند، محمدحسین، شهنی بیلاق، منیجه، و شریفی، حسن پاشا (۱۳۹۳). رابطه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۱(۴۰)، ۷۹-۶۱.

نجفی، محمود، و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۶). رابطه خودکارآمدی و سلامت روان در دانش‌آموزان دبیرستانی، *دوماهنامه علمی-پژوهشی دانشور رفتار*، ۱۴(۲۲)، ۸۱-۶۹.

نوری، نجیب‌الله (۱۳۸۵). نقش خوش‌بینی در پیش‌گیری از اضطراب. *راه تربیت*، ۳(۲)، ۴۵-۲۵.

Amoon, H. (2008). The association between self-efficacy and self-related – abilities and college Students adjustment and academic performance. *Research in Higher Education*, 49(1), 62-79.

Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. (2000). Parenting styles and Adolescents achievement strategies. *Adolescence*, 23(2), 205-222.

Bachem, R., & Casey, P. (2018). Adjustment disorder: A diagnosis whose time has come. *Affective Disorders*, 227, 243-253.

Baker, R. W., & Siryk, B. (1986). Measuring Adjustment to College. *Counseling Psychology*, 33(1), 179-189.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, 5(1), 307-337.

Banikhaled, M. (2010). Academic Adjustment and its Relationship with the General Self-Efficacy of Students in the Faculty of Education at Al al-Bayt University, *An-Najah University Journal of Humanities*, 24(2), 413-432.

Beard, K., Hoy, W., & Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.

Bender, A., & Ingram, R. (2018). Connecting attachment style to resilience: Contributions of self-care and self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 130, 18-20.

- Bosze, J. p., Koteles, F., Komlosi, F., Boros, S., & Szabo, A. (2020). Positive life-event expectancies are associated with greater optimism, well-being and emotional intelligence, *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 24(2), 139-152.
- Bouchard, L. C., Carver, C. S., Mens, M. G., Scheier, M. F. (2017). *Optimism, health, and well-being*. In D. S. Dunn (Ed), *Positive psychology: Established and emerging issues* (pp. 112-130). New York: Routledge.
- Carter, A., Breen, L., Yaruss, J. S., & Beilby, J. (2017). Self-efficacy and quality of life in adults who stutter. *Fluency Disorders*, 54, 14-23.
- Carver, C. S., Reynolds, S. L., & Scheier, M. F. (1994). The possible selves of Optimist and pessimist. *Research in Personality*, 28(2), 133-141.
- Chemers, M., Hu, L., Litze, F., & Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and First-Years College student performance and adjustment. *Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Research in Personality*, 40(3), 339-346.
- Cordeiro, S., & Lobo, C. C. (2016). Self-efficacy and academic adaptation: Contributions to promote psychological adjustment. *Human Frontier Science Program Journal*, 10(1), 1-10.
- Deneia, M. T., Clarissa, R. B., Kennethm, T., Carrie, L. B., & Pattono, G. (2009). Self-efficacy, motivation and academic adjustment among African American woman attending institutions of higher education. *Negro Education*, 78(2), 159-171.
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen Adaptation to University Life: Depressive Symptoms, Stress, and Coping. *Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244.
- Fang, W., Zhang, Y., Mei, J., Chai, X., & Fan, X. (2018). Relationships between optimism, educational environment, career adaptability and career motivation in nursing undergraduates: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 68, 33-39.
- Feltz, D. L., Short, S. E., & Sullivan, P. J. (2015). Effects of self-efficacy on physical activity enjoyment in college-aged women. *International Journal of Behavioral Medicine*, 14(2), 92-96.
- Fida, R., Laschinger, H. K. S., & Leiter, M. P. (2018). The protective role of self-efficacy against workplace incivility and burnout in nursing: A time-lagged study. *Health Care Management Review*, 43(1), 21-29.
- Girelli, L., Alivernini, F., Lucidi, F., Cozzolino, M., Savarese, G., Sibilio, M., & Salvatore, S. (2018). Autonomy supportive contexts, autonomous motivation, and self-efficacy predict academic adjustment of first-year university students. In *Frontiers in Education* (Vol. 3, p. 95). Frontiers.
- Hirose, E. L., Wada, S., & Watanabe, H. (1999). Effectsof self-efficacy on adjustment to college. *Japanese Psychological Research*, 41(3), 163-172.
- Hurtado, S., Han, J. C., Saenz, V. B., Espinosa, L. L., Cabrera, N. L., & Cerna, O. S. (2007). Predicting transition and adjustment to college: biomedical and behavioral science aspirants and minority students first year of college, *Research in Higher Education*, 48(7): 841-887.
- Imbs, J., & Mejean, I. (2015). Elasticity optimism. *American economic journal: macroeconomics*, 7(3), 43-83.

- Karademas, C. E. (2007). Positive and negative aspects of well-being: Common and specific predictors. *Personality and Individual Differences*, 43(2), 277-287.
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being. The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1281-1290.
- Kevin, L. R. (2009). Hope and optimism: latent structures and influences on grade expectancy and academic performance. *Personality*, 77(1), 231-260.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter. *Learning and Individual Differences*, 25(1), 67-72.
- Lefkowitz, E. T. (2003). *Predicting adjustment to college: A model of personality, coping strategies, and college adjustment*. Doctoral Dissertation, Columbia University.
- Lent, R. W., Taveira, M. C., Sheu, H. B., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Vocational Behavior*, 74(2), 190-198.
- Lin, S. P. (2006). *An exploration of Chinese international student social self-efficacy*. Unpublished Ph.D. Thesis. Ohio State University.
- Liran, B. H., & Miller, P. (2017). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Happiness Studies*, 8, 1-15.
- Mesurado, B., Vidal, E. M., & Mestre, A. L. (2018). Negative emotions and behaviour: The role of regulatory emotional self-efficacy. *Adolescence*, 64, 62-71.
- Millam, L. A., Cohen, G., Mueller, C., & Salles, A. (2018). The relationship between self-efficacy and well-being among surgical residents. *Surgical Education*, 76(2), 321-328.
- Multon, K. D., Brown, S. D., Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Murhovozi, P. (2012). Social and Academic Adjustment of First-Year University Students. *Social Sciences*, 33(2), 251-259.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noel, B., & Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen's academic achievement. *Psychologica Belgica*, 47(1), 31-50.
- Ozyilmaz, A., Erdogan, B., & Karaeminogullari, A. (2018). Trust in organization as a moderator of the relationship between self-efficacy and workplace outcomes: A social cognitive theory-based examination. *Occupational and Organizational Psychology*, 91(1), 181-204.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Price, N., Morrison, N., & Arnold, S. (2010). Life out of the limelight: Understanding the non-sporting pursuits of elite athletes. *The International Journal of Sport and Society*, 1(3), 69-79.
- Rubin, A., & Babbie, E. A. (2009). *Research Methods for Social Work*. Thomson Brooks/Cole, Belmont, Calif: US. pp. 1-679.

- Salaam, B., & Mounts, N. S. (2016). International note: Maternal warmth, behavioral control, and psychological control: Relations to adjustment of Ghanaian early adolescents. *Adolescence*, 49, 99-104.
- Sallem, H., Beaudry, A., & Croteau, A. M. (2011). Antecedents of computer self-efficacy: A study of personality traits and gender. *Computer in Human Behavior*, 27(5), 1922-1936.
- Sanchez, M. M., Infante, R. E., & Troyano, R. Y. (2001). Personality and academic productivity in university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 29(3), 299-306.
- Sardegna, V. G., Lee, J., & Kusey, C. (2018). Self-efficacy, attitudes, and choice of strategies for English pronunciation learning. *Language Learning*, 68(1), 83-114.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implication of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-243.
- Schiavo, M. L., Prinari, B., Saito, I., Shoji, K., & Benight, C. C. (2019). A dynamical systems approach to triadic reciprocal determinism of social cognitive theory. *Mathematics and Computers in Simulation*, 159, 18-38.
- Seligman, M. E. P., & Schulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance sale agents. *Personality and Social Psychology*, 50(4), 832-838.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2nd Edn., University of Chicago Press, Chicago.
- Toews, M. L., & Yazedian, A. (2010). College Adjustment among Freshmen: Predictors for White and Hispanic Males and Females, *College Student Journal*, 41(4), 891-900.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M. & Moore, D. M., Jr. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Educational Administration*, 51(2), 150-175.
- Tuckwiller, B., & Dardick, W. R. (2018). Mindset, grit, optimism, pessimism and life satisfaction in university students with and without anxiety and/or depression. *Interdisciplinary Studies*, 6(2), 32-48.
- Vaez, M., & Laflamme, L. (2003). Health behaviors, Self-rated health, and quality of life: A study among first- year Swedish university students. *American College Health*, 51(4), 156-162.