

نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی ادراک‌شده و سازگاری دانشجویان با دانشگاه

احسان کشت‌ورز کندازی*، احمدرضا اوجی نژاد**

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی ادراک‌شده و سازگاری دانشجویان با دانشگاه در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دوره کارشناسی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان فارس بود که در نیم سال اول سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند که از بین آن‌ها تعداد ۳۰۰ دانشجو به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های خودکارآمدی موریس، خوش‌بینی تحصیلی اسپنن-موران و همکاران و سازگاری با دانشگاه بیکر و سیریک پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۴) استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند که مدل با داده‌های پژوهش برازش مناسبی دارد و خودکارآمدی ادراک‌شده بر خوش‌بینی تحصیلی و سازگاری دانشجویان با دانشگاه اثر مستقیم دارد. اثر غیرمستقیم خودکارآمدی ادراک‌شده بر سازگاری با دانشگاه با واسطه‌گری خوش‌بینی تحصیلی نیز معنی‌دار بود. بدین ترتیب باید گفت که خودکارآمدی ادراک‌شده می‌تواند هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم و از طریق خوش‌بینی تحصیلی بر سازگاری دانشجویان با دانشگاه مؤثر باشد. نتایج این پژوهش پیام‌آور آن است که دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت جهت بالا بردن سطح سازگاری دانشجویان با دانشگاه، می‌توانند به آموزش و ارتقای توانمندی‌هایی همچون خودکارآمدی ادراک‌شده و خوش‌بینی تحصیلی بپردازند.

واژه‌های کلیدی: خوش‌بینی تحصیلی، خودکارآمدی ادراک‌شده، سازگاری با دانشگاه

* گروه روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران (Keshtvarzhsan@miau.ac.ir)

** استادیار گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران (نویسنده مسئول) (aoj62@yahoo.com)

مقدمه

دوران گذر از دبیرستان به دانشگاه، نیازهای قابل توجهی را در جوانان به وجود می‌آورد و تغییرات می‌تواند نگران‌کننده باشد (وو، گارزا و گازمن، ۲۰۱۵؛ ویکنس و گریف، ۲۰۰۵). بر این اساس، تکالیف تحصیلی، شخصی و اجتماعی متفاوت موجب می‌شوند که سازگاری با دانشگاه^۳ و الزامات آن از مسائل اصلی دانشجویان به شمار آید (چاوشی، وینتر، دنتاکوس و رایت، ۲۰۱۷). سازگاری^۴ یک فرآیند روان‌شناختی است که به افراد اجازه می‌دهد به خواسته‌های محیط پاسخ دهند (باچم و کاسی، ۲۰۱۸؛ مورهاووزی، ۲۰۱۲؛ وو و لئو، ۲۰۱۹). فرد زمانی از سازگاری بهره‌مند است که بتواند میان خود و محیط اجتماعی‌اش رابطه‌ای سالم برقرار کند. محیط اجتماعی دربرگیرنده خانواده، محل تحصیل (مدرسه یا دانشگاه)، محیط کسب و کار و نظایر آن است. اگر فردی نتواند با محیط خود به شیوه‌ای مطلوب رابطه برقرار کند، ناسازگار قلمداد می‌شود (احیاکننده، یوسفی و خرمایی، ۱۳۹۶).

بیکر و سیریک^۵ (۱۹۸۹) به چهار بُعد سازگاری با دانشگاه اشاره کرده‌اند: سازگاری تحصیلی^۱، سازگاری اجتماعی^{۱۱}، سازگاری شخصی-عاطفی^{۱۲} و دلبستگی موسسه‌ای^{۱۳}. آن‌ها انگیزه برای یادگیری، انجام اعمالی برای برآورده ساختن الزامات و نیازهای تحصیلی، داشتن درک واضحی از اهداف تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و رضایت کلی از محیط تحصیلی را به عنوان مولفه‌های سازگاری تحصیلی معرفی کرده‌اند. در سازگاری اجتماعی، دانشجو با محیط اجتماعی خود رابطه مناسبی برقرار کرده و روابط بین‌فردی خویش را به نحو مناسبی با همکلاسی‌ها، استادان، کارمندان و سایر گروه‌های دانشجویی توسعه می‌دهد. سازگاری شخصی-عاطفی شامل جنبه‌های روان‌شناختی و جسمی است. احساس تنش و عصبانیت در دانشگاه، فرسودگی، خستگی، ناتوانی، خشم، میل به پرخاشگری و توانایی مقابله با مشکلات دانشگاهی نیز از کنش‌های مربوط به سازگاری شخصی-عاطفی هستند. احساس دانشجو نسبت به موسسه آموزشی و کیفیت درگیری با مسائل دانشگاهی، با تعهد به هدف و دلبستگی موسسه‌ای در رابطه است. رضایت بالا از دانشگاه محل تحصیل با دلبستگی به محیط آموزشی و رضایت پایین از دانشگاه با نداشتن دلبستگی به آن و احتمال بیشتر انصراف از دانشگاه،

1. Wu, Garza, & Guzman

2. Wickens & Greeff

3. adjustment to college

4. Chavoshi, Wintre, Dentakos, & Wright

5. adjustment

6. Bachem & Casey

7. Murhovozi

8. Wu & Liu

9. Baker & Siryk

10. academic adjustment

11. social adjustment

12. personal-emotional adjustment

13. institutional attachment

رابطه مثبت دارد (کورتز، پوهر و کروس؛ ۲۰۱۲). نتایج حاصل از پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه نشان می‌دهند یادگیرندگان با سطوح پایین سازگاری در مقایسه با یادگیرندگان با سطوح بالا عملکرد ضعیف‌تری در زمینه تحصیل دارند (باقری چاروک، توحیدی و تجربه‌کار، ۱۳۹۸؛ بستین، سیفن-ادکینز، و جانسون؛ ۲۰۱۸؛ زی، کومن، و وان‌دروین؛ ۲۰۱۳؛ کامفورست، هافمن، جنسن و ترلو؛ ۲۰۱۲). فقدان سازگاری می‌تواند منجر به افسردگی، احساس تنهایی، کاهش کیفیت زندگی (دایسون و رنک؛ ۲۰۰۶) و همچنین منجر به ترک تحصیل، تمایل به تغییر رشته و عدم پیشرفت تحصیلی شود و علاوه بر این با عوارض روحی و روانی همراه باشد (کشت‌ورز کندازی و رئیس، ۱۳۹۶؛ وانگ و چن؛ ۲۰۰۶).

در این راستا مدل تینتو^۷ (۱۹۹۳) یکی از معروف‌ترین مدل‌های ارائه شده 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 منجر به ایجاد تجربه‌ای خوشایند و قابل انتظار شود، سازگاری و عملکرد تحصیلی ارتقاء می‌یابد (نوویل^۸ و همکاران، ۲۰۰۷). مدل دیگری که برای سازگاری ارائه شده مدل هیورتادو^۹ 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 آنجایی که بر اساس مدل تینتو (۱۹۹۳) و هیورتادو و همکاران (۲۰۰۷)، سازگاری به‌عنوان یک فرآیند روان‌شناختی در محیط‌های تحصیلی شناخته می‌شود و بر اساس نظریه اجتماعی-شناختی آلبرت بندورا^{۱۰} (۲۰۰۶) و نظریه کنترل-ارزش هیجانانگیز پیشرفت پکران^{۱۱} (۲۰۰۶)، باورها و توانایی‌ها و همچنین هیجانانگیز تحصیلی در تعیین رفتارهای تحصیلی نقش کلیدی دارند، در این پژوهش خودکارآمدی ادراک‌شده، به عنوان یکی از متغیرهای کلیدی نظریه اجتماعی-شناختی بندورا و خوش‌بینی تحصیلی، به عنوان یکی از هیجانانگیز پیشرفت بررسی شدند.

انواع مختلف سازگاری با دانشگاه، تطابق با تغییرات در نقش‌ها، ارتباط‌ها، الزامات تحصیلی و

1. Kurtz, Puher, & Cross

2. Bastien, Seifen-Adkins, & Johnson

3. Zee, Koomen, & Van der Veen

4. Kamphorst, Hofman, Jansen, & Terlouw

5. Dyson & Renk

6. Wang & chen

7. Tinto

8. Neuville

9. Hurtado

10. Bandura

11. control-value theory

12. Pekrun

اجتماعی را در بر می‌گیرد (پل و بریر، ۲۰۰۱). تحقیقات متعدد نشان داده‌اند انواع سازگاری رابطه نیرومندی با یکدیگر داشته و بر هم تاثیر متقابل می‌گذارند. به علاوه سازگاری با دانشگاه، نتیجه چندین متغیر مربوط به هم است (مونی، اپستین، رید و نلسون، ۲۰۰۳). بر اساس پژوهش‌های موجود، یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر سازگاری، بر گرفته شده از نظریه اجتماعی-شناختی بندورا، خودکارآمدی است (آمون، ۲۰۰۸؛ اردلان و حسینچاری، ۱۳۹۰؛ بنی‌خالد، ۲۰۱۰؛ سالم، بیوردی و کروتیو، ۲۰۱۱؛ سانچز، اینفانته و ترویانو، ۲۰۰۱؛ کاردیرو و لوبو، ۲۰۱۶؛ گیرلی^۸ و همکاران، ۲۰۱۸؛ نجفی و فولاد چنگ، ۱۳۸۶؛ یاداک^۹، ۲۰۱۷). خودکارآمدی یک ساختار انگیزشی معتبر در روان‌شناسی تربیتی است که بر پایه و اساس باور به قابلیت فرد برای کنارآمدن مؤثر با بسیاری از موقعیت‌های تنش‌زا است (مولر و سوفرت، ۲۰۱۸^۱؛ نقل از کشت‌ورز کندازی، برزگر و شکوهی، ۱۳۹۹). در نظریه اجتماعی-شناختی بندورا (۱۹۹۷)، نقل از شیائو، پریناری، سایتو، شوچی، و بنایت^{۱۱}، (۲۰۱۹) بین محیط، رفتار و عوامل شخصی رابطه متقابل وجود دارد و خودکارآمدی به عنوان یک عامل شخصی نقشی کلیدی در تعیین رفتار و تعامل با محیط دارد. خودکارآمدی به صورت سطح اعتماد فرد به خود در انجام نقش‌ها و مسئولیت‌ها در حیطه‌های مختلف زندگی تعریف شده است (ماریکوتویو و سولیا، ۲۰۱۹^{۱۲}). بندورا (۱۹۹۱) نیز خودکارآمدی را بر حسب ادراک فرد از مقدار کنترلی که بر زندگی خود دارد، تعریف نموده است. افراد می‌کوشند بر رویدادهایی که زندگی آنان را تحت تاثیر قرار می‌دهند، اعمال کنترل نمایند. با اعمال نفوذ در موقعیت‌هایی که آنان می‌توانند مقداری کنترل داشته باشند، بهتر می‌توانند آینده‌ی مطلوب را تحقق بخشیده و از نتایج نامطلوب ممانعت به عمل آورند (اعرابیان، خداپناهی، حیدری و صالح صدق‌پور، ۱۳۹۳). در حقیقت، خودکارآمدی بالا با خود-کنترلی، کنترل منابع چالشی و دستیابی به عملکرد تحصیلی بهتر (کوماراجو و ندلر، ۲۰۱۳^{۱۳})، مدیریت احساسات منفی، استفاده از مهارت تصمیم‌گیری و حل مسئله مؤثر، برنامه‌ریزی کارآمدتر و تعیین اهداف بالاتر ارتباط دارد (چیمرز، هیو، لایتز و گارسیا، ۲۰۰۱^{۱۴}). خودکارآمدی می‌تواند در برابر استرس‌های محیطی نقش محافظت‌کننده داشته باشد (فیدا، لشینگر و

1. Paul & Brier

2. Mooney, Epstein, Reid, & Nelson

3. Amoon

4. Banikhaled

5. Sallem, Beaudry, & Croteau

6. Sanchez, Infante, & Troyano

7. Cordeiro & Lobo

8. Girelli

9. Yadak

10. Muller & Seufert

11. Schiavo, Prinari, Saito, Shoji, & Benight

12. Maricuțoiu & Sulea

13. Komarraju & Nadler

14. Chemers, Hu, Litze, & Garcia

لیتر،^۱ ۲۰۱۸) و حتی کیفیت راهبردهایی را که فرد در مواجهه با تکالیف مختلف انتخاب می‌کند، تعیین کند (ساردگنا، لی و کیوزی،^۲ 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 (بندورا، ۱۹۷۷). برداشت انسان از کارآمدی خود بر الگوهای فکری، انگیزش، عملکرد و برانگیختگی هیجانی وی تأثیر می‌گذارد (کشت‌ورز کندازی، ۱۳۹۷). پژوهش‌ها نشان داده است افرادی که خود را کارآمد می‌دانند، تفکر و احساساتی دارند که از تفکر و احساسات افرادی که خود را ناتوان می‌بینند، متفاوت است. 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 برداشته و در برابر مشکلات ایستادگی می‌کنند (بندورا، ۲۰۰۱) و در نتیجه سازگاری بیشتری دارند (مولتون و براون و لنت،^۳ ۱۹۹۱).

مرور پیشینه پژوهشی در رابطه با سازگاری حاکی از ارتباط آن با متغیرهای تحصیلی و شخصی بسیاری است؛ از جمله ارتباط سازگاری با خودکارآمدی (آمون، ۲۰۰۸؛ اردلان و حسینچاری، ۱۳۹۰؛ بنی‌خالد، ۲۰۱۰؛ سالم و همکاران، ۲۰۱۱؛ سانچز و همکاران، ۲۰۰۱؛ نجفی و فولادچنگ، ۱۳۸۶)، امید (زاهدبابلان، قاسم‌پور و حسن‌زاده، ۱۳۹۰) و انگیزش تحصیلی (تویس و یازدیان، ۲۰۱۰). در مطالعه هیروس، وادا و واتاناب^۴ (۱۹۹۹) در مورد تأثیر خودکارآمدی بر سازگاری دانشجویان، نتایج نشان داد که سه زیرمقیاس خودکارآمدی، توانایی قضاوت مبتنی بر اطلاعات هدف، پایداری در فعالیت و خودانطباقی در روابط انسانی، قابلیت‌های اساسی لازم برای سازگاری تحصیلی هستند. یافته‌های پژوهش اونالا، استاتین و نورمی^۵ (۲۰۰۰) نشان داد که 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 غیرمستقیم 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 معنی‌داری بهتر و سازگارتر از دانش‌آموزان دیگر عمل می‌کنند (چیمرز و همکاران، ۲۰۰۱؛ لین،^۶ ۲۰۰۶). نتایج پژوهش سیرجانی (۱۳۸۶) و طولابی، صمدی و مطهری‌نژاد (۱۳۹۲) نشان داد که بین خودکارآمدی و سازگاری رابطه

1. Fida, Laschinger, & Leiter

2. Sardegna, Lee, & Kusey

3. Multon, Brown, & Lent

4. Toews & Yazedian

5. Hirose, Wada, & Watanabe

6. Aunola, Stattin, & Nurmi

7. Lin

مثبت و معنی‌داری 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 معنی‌داری با سازگاری تحصیلی در ارتباط بوده و به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده رفتارها و از جمله سازگاری در محیط آموزشی مطرح می‌شود (دینیا، کلاریسا، کتتم، کری و پاتونو، ۲۰۰۹؛ زیچووسکی، ۲۰۰۷؛ نقل از تمنایی‌فر، لیث و منصوری‌نیک، ۱۳۹۱؛ یوسلیزا^۳، ۲۰۱۲).

بر مبنای مدل شی‌یر و کارور^۴ (۱۹۸۵) و نظریه کنترل-ارزش هیجان‌ات پیشرفت پکران (۲۰۰۶) و متناسب با یافته‌های پژوهشی (ابراهیم‌پور، ۱۳۹۶؛ سلیگمن و شولمن، ۱۹۸۶؛ کرور، رینالدس و شی‌یر^۵، ۱۹۹۴؛ محبی نورالدین‌وند، شهنی‌بیلاق و شریفی، ۱۳۹۳؛ نوری، ۱۳۸۵) خوش‌بینی تحصیلی نیز به عنوان یکی از هیجان‌ات پیشرفت، می‌تواند بر سازگاری موثر باشد. خوش‌بینی از جمله باورهای مثبت در فرد است که پیامدهای مطلوبی را برای فرد در پی دارد و به عنوان متغیری از باورهای مثبت، تأثیری چشمگیری در رفتار و کردار فرد دارد (بریمانی، دنیوی و تقی‌زاده، ۱۳۹۹). خوش‌بینی یا تفکر مثبت به عنوان متغیری نوظهور، به یک جهت‌گیری که در آن معمولاً پیامدهای مثبت قابل انتظارند، اشاره دارد (وو و شیو^۶، ۲۰۱۵؛ نقل از کبیری، قاسمی، زارعی زوارکی و ریوندی، ۱۳۹۹). افراد خوش‌بین سازگاری روانی بهتر و نشانه‌های افسردگی یا اضطراب کمتری نشان می‌دهند (نوری و سقای‌بی‌ریا، ۱۳۸۸) و اطمینان کامل دارند که به اهداف آینده‌شان می‌رسند (برجیس، حکیم جوادی، طاهر، غلامعلی لواسانی و حسین‌خان‌زاده، ۱۳۹۲؛ کوین^۷، ۲۰۰۹). خوش‌بینی تحصیلی، جمعی از باورهای مرتبط با قوت‌ها و ظرفیت‌های درونی محیط یادگیری به منظور رسیدن به پیشرفت تحصیلی است (اسچنن-موران، بانکل، میشل و مور^۸، ۲۰۱۳؛ نقل از بهرامی و امیری، ۱۳۹۹). این باورها مبتنی بر کارآمدی، تأکید تحصیلی و اعتماد است (برد، هوی و هوی^۹، ۲۰۱۱). اطمینان به آینده در افراد خوش‌بین باعث 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

¹. Deneia, Clarissa, Kenneth, Carrie, & Pattono

². Zychowski

³. Yusliza

⁴. Scheier & Carver

⁵. Seligman & Schulman

⁶. Carver, Reynolds, & Scheier

⁷. optimism

⁸. Wu & Sheu

⁹. Kevin

¹⁰. Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell, & Moore

¹¹. Beard, Hoy, & Hoy

خویش هماهنگی و تعادل ایجاد کنند (رابین و بابی، ۲۰۰۹) و این مساله می‌تواند به سازگاری منجر شود. همچنین نتایج پژوهش‌های پوررضوی و حافظیان (۱۳۹۶)، صفری و سلیمانی (۱۳۹۵)، تترنر و بکر^۲ (۲۰۱۸) و کریکانات و سویر^۳ (۲۰۱۸) نشان دادند داشتن تفکرات مثبت و خوش‌بینی افراد ارتباط مثبت و معناداری با عملکرد بهتر در زمینه تحصیل دارد. افراد خوش‌بین همچنین از سلامت عمومی بهتری برخوردار بودند و از زندگی رضایت بیشتری داشتند. همچنین نتایج پژوهش فانگ، ژانگ، می، چای و فان^۴ (۲۰۱۸) نشان داد که با بهبود کیفیت محیط آموزشی علاوه بر افزایش خوش‌بینی در افراد، سازگاری شغلی و انگیزش آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. این یافته‌ها نقش خوش‌بینی را در سازگاری تأیید می‌کند (ابراهیم‌پور، ۱۳۹۶).

افزون بر این، یافته‌های پژوهش وروگت، اورت و زیبرگ^۵ (۲۰۰۲) نشان داد که 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 پیش رو 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. مطالعات نشان می‌دهند که مشارکت فعال دانشجویان در برنامه‌های تحصیلی و سازگاری با محیط دانشگاهی و استفاده از فرصت‌های پیش رو، مستلزم خوش‌بینی انعطاف‌پذیر و واقع‌گرایانه‌ای است که به آن‌ها کمک می‌کند به‌طور مستقل فعالیت کنند، از چالش‌ها استقبال کنند و تغییرات را پذیرا باشند (مجبی نورالدین‌وند و همکاران، ۱۳۹۳). علاوه بر این، باورهای خودکارآمدی می‌توانند بر روی فرایندهای توجه و تفکر تأثیر گذاشته و موجب افزایش اعتماد و کاهش خودتردیدی شوند (بندورا و وود^۶، ۱۹۸۹). همچنین خودکارآمدی بالا با اعتماد به‌نفس بالا، تندرستی، خوش‌بینی، وضعیت جسمانی بهتر، سازگاری بهتر و برخورد مناسب با موقعیتهای بحرانی رابطه دارد (پرایس، موریسون و آرنولد^۷، ۲۰۱۰). فلتز، شرت و سالیوان^۸ (۲۰۱۵) گزارش کردند که خودکارآمدی می‌تواند نقش واسطه‌ای بین ابعاد تعامل معلم دانش‌آموز و همچنین انتظارات معلم و خوش‌بینی داشته باشد. نتایج پژوهش اسلامی، آزادی، غرایق‌زندگی و عمادالدین (۱۳۹۶) نشان داد که روابط مثبت معناداری بین خودکارآمدی و خوش‌بینی

1. Rubin & Babbie

2. Tetzner & Becker

3. Kirikkanat & Soyer

4. Fang, Zhang, Mei, Chai, & Fan

5. Vrugt, Oort, & Zeeberg

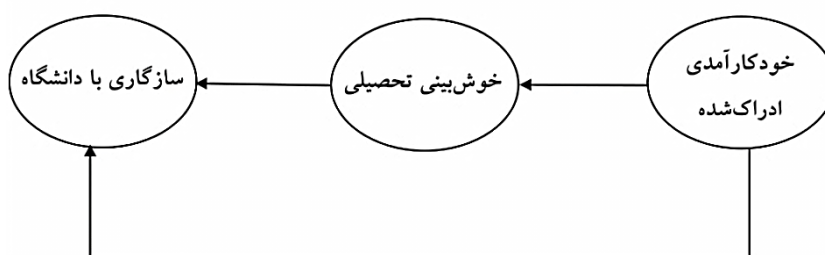
6. Bandura & Wood

7. Price, Morrison, & Arnold

8. Feltz, Short, & Sullivan

با انگیزه پیشرفت ورزشی وجود دارد. نتایج پژوهش کارادماس^۱ (۲۰۰۷) نشان داده است که خودکارآمدی، خوشبینی و حمایت اجتماعی به صورت پایداری با عملکرد و سلامت افراد رابطه دارند.

با وجودی که در مورد رابطه بین خودکارآمدی و پیامدهای آن پژوهش‌های زیادی انجام شده است، اما پژوهش‌های کمی به بررسی واسطه‌های احتمالی این رابطه پرداخته‌اند. در این زمینه پژوهش کانگ و چو^۲ (۲۰۱۸) به بررسی نقش واسطه‌ای حمایت اجتماعی در رابطه بین خودکارآمدی و سازگاری با زندگی دانشجویی پرداخته است. در پژوهش کیم و چان^۳ (۲۰۱۵) نقش واسطه‌گری افسردگی و پرخاشگری مورد توجه قرار گرفته است. در پژوهش اوزیلماز، اردوغان و کارامینوگلاری^۴ (۲۰۱۸) نقش واسطه‌ای اعتماد در رابطه بین خودکارآمدی و پیامدهای شغلی مورد بررسی قرار گرفته است. همچنین خودکارآمدی ادراک شده بر سازگاری دانشجویان اثرگذار است. پژوهش حاضر بر مبنای این متون پژوهشی شکل گرفته و همچنان که بیان شد با توجه به نظریه شناخت-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷)، نظریه کنترل-ارزش هیجان‌ات پیشرفت پکران (۲۰۰۶)، مدل پژوهشی شی‌یر و کارور (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. بر این اساس، پژوهش حاضر با ارائه مدل مفهومی با هدف بررسی رابطه بین خودکارآمدی ادراک شده و سازگاری با دانشگاه با واسطه‌گری خوش‌بینی تحصیلی انجام شده است. در شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش آورده شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

^۱. Karademas

^۲. Kang & Cho

^۳. Kim & Chun

^۴. Ozyilmaz, Erdogan, & Karaeminogullari

فرضیه‌های پژوهش حاضر عبارتند از:

۱. خودکارآمدی ادراک‌شده به صورت مثبت بر سازگاری با دانشگاه اثر دارد.
۲. خودکارآمدی ادراک‌شده به صورت مثبت بر خوش‌بینی تحصیلی اثر دارد.
۳. خوش‌بینی تحصیلی در رابطه‌ی بین خودکارآمدی ادراک‌شده و سازگاری با دانشگاه، نقش واسطه‌ای دارد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع همبستگی است که در آن با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، روابط بین متغیرهای مدل پیشنهادی بررسی شد.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دوره کارشناسی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان فارس بود که در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان به وسیله روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. روش کار به این صورت بود که ابتدا به صورت تصادفی از بین پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان فارس، دو پردیس (پردیس شهید رجایی واحد برادران و پردیس شهید باهنر واحد خواهران) انتخاب گردید؛ 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. انتخاب این تعداد با توجه به ملاک کلاین^۱ (۲۰۱۶)، مبنی بر انتخاب تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش بر اساس ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل، صورت گرفت. 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 جهت انجام کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام‌خانوادگی و به صورت محرمانه در نزد پژوهشگر باقی می‌مانند. پس از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها، تعداد ۵ پرسش‌نامه ناقص و مخدوش کنار گذاشته شد. در مجموع، ۳۰۰ دانشجو معلم (۱۰۰ مرد، ۲۰۰ زن) به عنوان نمونه آماری در این پژوهش شرکت داشتند.

ابزارهای پژوهش

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

^۱. Kline

پرسش نامه خودکارآمدی: پرسش نامه خودکارآمدی توسط موریس^۱ (۲۰۰۱) به منظور بررسی ابعاد خودکارآمدی فراهم گردید. این ابزار شامل ۲۴ گویه است و سه حوزه خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و عاطفی (هیجانی) را می سنجد که هر بعد شامل ۸ گویه است. پاسخ ها بر اساس مقیاس ۵ درجه ای از نوع لیکرت از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) ارزیابی می شوند. یافته های پژوهش موریس (۲۰۰۲) نشان داد که پرسش نامه دارای سه زیرمقیاس و یک نمره کلی است و ضریب پایایی کل پرسش نامه به روش آلفای کرونباخ نیز ۰/۸۸ به دست آمد. در پژوهشی که در ایران توسط طهماسیان و اناری (۱۳۸۸) انجام شد، نتایج تحلیل عاملی سه مؤلفه پرسش نامه را تأیید کرد و ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس نیز ۰/۸۷ به دست آمد. در پژوهش نیکنام و جوکار (۱۳۹۴) نیز روایی از طریق محاسبه همبستگی گویه های هر عامل با نمره کل آن عامل و نیز روش تحلیل عاملی احراز گردید؛ همچنین ضرایب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی هیجانی و خودکارآمدی کل به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۶۸، ۰/۷۴ و ۰/۸۰ بودند (نیکنام و جوکار، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر به منظور احراز روایی، از روش تحلیل عاملی تأییدی و برای محاسبه پایایی، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج این تحلیل نشان داد که گویه ۲۲ این پرسش نامه دارای بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ است و بر روی عامل مربوطه بار ضعیفی را نشان داد و با ساختار عاملی مدنظر هماهنگ نیست. با این حال، سایر گویه ها به خوبی، ساختار ۳ عاملی پرسش نامه خودکارآمدی را تأیید می کنند. در مجموع، نتایج تحلیل عاملی تأییدی بیانگر آن است که پرسش نامه خودکارآمدی از روایی سازه ای مطلوبی برخوردار است و ساختار ۳ عاملی یاد شده پرسش نامه تأیید می شود. افزون بر این، شاخص های برازندگی مدل یاد شده ($\chi^2/df=2/31$)، $GFI=0/91$ ، $AGFI=0/89$ ، $NFI=0/92$ ، $TLI=0/94$ ، $CFI=0/90$ ، $RMSEA=0/07$ ، $PCLOSE=0/11$) دلالت بر برازش مطلوب مدل تأییدی مقیاس خودکارآمدی با داده ها دارد. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد که مقدار این ضریب برای کل گویه ها (۲۴ گویه) ۰/۸۵، برای مؤلفه تحصیلی ۰/۷۴، برای مؤلفه اجتماعی ۰/۷۹ و برای مؤلفه هیجانی ۰/۷۹ است که بیانگر پایایی مطلوب پرسش نامه است.

پرسش نامه خوش بینی تحصیلی: برای سنجش خوش بینی تحصیلی از پرسش نامه خوش بینی تحصیلی دانش آموز که توسط اسپنن- موران و همکاران (۲۰۱۳) با ۲۸ گویه ساخته شده، استفاده شد. این پرسش نامه دارای سه زیرمقیاس تأکید تحصیلی دانش آموزان (۸ گویه)، اعتماد دانش آموزان به معلمان (۱۰ گویه) و احساس هویت دانش آموزان نسبت به مدرسه (۱۰ گویه) با نمره گذاری بر اساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت (خیلی کم: ۱، کم: ۲، متوسط: ۳، زیاد: ۴، خیلی زیاد: ۵) است. البته

¹. Self-efficacy Questionnaire

². Muris

³. Student Academic Optimism Questionnaire

شیوه نمره‌گذاری گویه‌های ۱۷، ۲۳، و ۲۸ به صورت معکوس است. اسپنن-موران و همکاران (۲۰۱۳) برای این مقیاس روایی مطلوبی را گزارش کرده و پایایی زیرمقیاس‌ها را به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۹۶ و ۰/۹۷ به دست آوردند. مرادی، واعظی، فرزانه و میرزایی (۱۳۹۳) پایایی هر یک از زیرمقیاس‌ها را به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر روایی پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد و شاخص‌های برازش به‌دست آمده با توجه به ملاک کلاین (۲۰۱۶) حاکی از آن بود که مدل از برازش مطلوب برخوردار است ($\chi^2/df=1/50$ ، $GFI=0/91$ ، $AGFI=0/92$ ، $TLI=0/91$ ، $CFI=0/91$ ، $RMSEA=0/03$ ، $PCLOSE=0/13$). همچنین جهت تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب برای کل ابزار ۰/۹۱ و برای سه زیرمقیاس تاکید تحصیلی دانش‌آموزان، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۹۰ و ۰/۸۸ به دست آمد که حاکی از پایایی مطلوب پرسش‌نامه بود.

پرسش‌نامه سازگاری دانشجویان با دانشگاه: بیکر و سیریک (۱۹۸۶) پرسش‌نامه سازگاری دانشجویان با دانشگاه^۱ را با ۶۷ گویه و چهار زیرمقیاس سازگاری تحصیلی (۲۴ گویه)، سازگاری اجتماعی (۲۰ گویه)، سازگاری هیجانی (۱۵ گویه) و دلبستگی به مؤسسه/دانشگاه (۸ گویه) طراحی کردند. در این پرسش‌نامه مشارکت‌کننده با استفاده از مقیاس ۷ درجه‌ای 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؛ هر چه نمره بیشتر می‌شود، نشان‌دهنده سازگاری بیشتر است. در بررسی بیکر و سیریک (۱۹۸۶) ضریب آلفای کرونباخ همه زیرمقیاس‌ها و نمره کل بیشتر از ۰/۸۰ بود. میکائیلی منیع (۱۳۸۹) پرسش‌نامه را به فارسی ترجمه و سپس روایی و پایایی آن را در بین دانشجویان دانشگاه ارومیه بررسی کرد و نشان داد که پرسش‌نامه دارای روایی مطلوب است و پایایی آن براساس آلفای کرونباخ نیز ۰/۷۸ به دست آمد. در پژوهش عزیزینژاد (۱۳۹۵) نیز پایایی کل ۰/۸۴ بود. در پژوهش حاضر روایی پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد و شاخص‌های برازش به‌دست آمده ($\chi^2/df=2/18$ ، $GFI=0/90$ ، $AGFI=0/87$ ، $NFI=0/91$ ، $TLI=0/93$ ، $CFI=0/95$ ، $PCLOSE=0/08$ ، $RMSEA=0/06$) با توجه به ملاک کلاین (۲۰۱۶) دلالت بر برازش مطلوب مدل تأییدی پرسش‌نامه سازگاری دانشجویان با دانشگاه داشت. همچنین جهت تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب برای کل ابزار ۰/۸۹ و برای چهار زیرمقیاس سازگاری تحصیلی، سازگاری اجتماعی و سازگاری عاطفی و دلبستگی به مؤسسه/دانشگاه به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۸۶ و ۰/۸۵ به دست آمد که حاکی از پایایی مطلوب پرسش‌نامه بود.

^۱. Student Adjustment to College Questionnaire (SACQ)

یافته‌ها

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو قسمت ارائه شده است. در قسمت اول یافته‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار) به همراه شاخص‌های کجی و کشیدگی آورده شده است. در قسمت دوم ماتریس همبستگی و نتایج حاصل از تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۴) آورده شده و در ادامه نیز نمودار مسیر آمده است. در پژوهش حاضر، پیش از تحلیل داده‌ها و برای اطمینان از این‌که داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی مدل‌یابی معادلات ساختاری را برآورد می‌کنند، چند مفروضه اصلی شامل داده‌های گمشده، نرمال بودن و هم‌خطی چندگانه بررسی شدند.

الف) داده‌های از دست رفته: اگرچه در پژوهش حاضر تلاش شد تا داده‌های کاملی از گروه نمونه جمع‌آوری گردد، با این حال در فایل داده‌ها برخی داده‌های از دست رفته وجود داشت که برای آن‌ها میانگین مقادیر متغیرها جایگزین شد.

ب) داده‌های پرت: برای بررسی موارد پرت در پژوهش حاضر از دستور Explore در برنامه SPSS استفاده شد. نتایج بررسی داده‌های پرت در متغیرهای پژوهش حاضر نشان داد که در هیچ یک از متغیرهای پژوهش داده‌های پرت وجود ندارد؛ بنابراین، از این جهت مشکلی برای تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری وجود ندارد.

ج) بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای مشاهده شده: جهت بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع نمره‌ها می‌توان از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده کرد. زمانی که مقدار این دو آماره بین -1 تا $+1$ باشد، توزیع نرمال است (بیرن، ۲۰۰۱). با توجه به جدول ۱ متغیرهای پژوهش دارای توزیع نرمال هستند؛ بنابراین استفاده از معادلات ساختاری بلامانع است. در پژوهش حاضر هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با استفاده از آماره تحمل λ و عامل تورم واریانس بررسی شد. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به دست آمده برای متغیرها بالای $0/10$ هستند و نشان‌دهنده عدم وجود هم‌خطی چندگانه متغیرهاست و همچنین مقدار عامل تورم واریانس به دست آمده برای متغیرها کوچک‌تر از 10 بودند که نشان‌دهنده عدم هم‌خطی چندگانه بین متغیرهاست. با توجه به اینکه ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی است، ماتریس همبستگی متغیرهای بررسی شده در جدول ۲ آورده شده است.

¹. Byrne

². tolerance

³. Variance Inflation Factor (VIF)

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

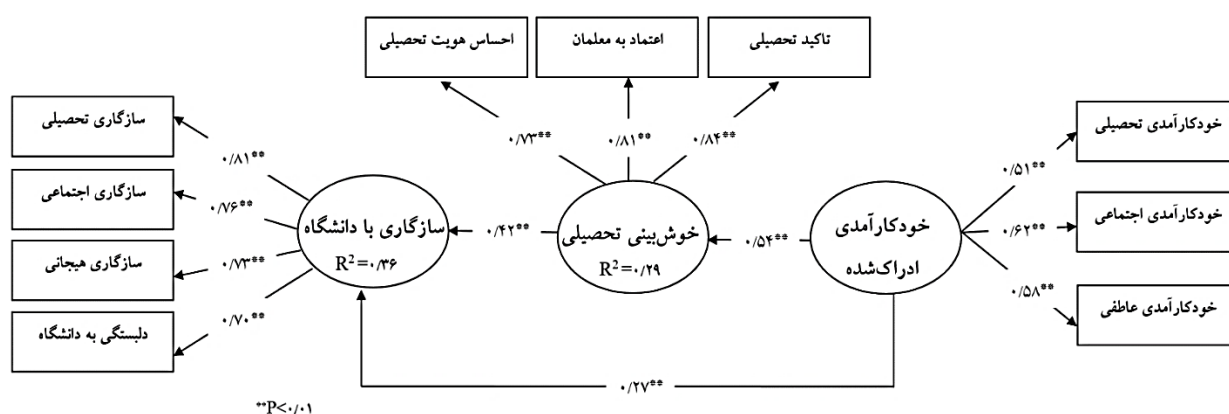
متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
سازگاری با دانشگاه	۳۳/۷۴	۱۳/۱۴	۰/۱۶	۰/۴۵
سازگاری تحصیلی	۱۰/۶۳	۴/۴	۰/۰۸	۰/۲۵
سازگاری اجتماعی	۸/۹۱	۳/۴۳	۰/۰۵	۰/۱۶
سازگاری هیجانی	۷/۲۲	۳/۱۱	۰/۰۴	۰/۲۷
دلبستگی به دانشگاه	۶/۹۸	۲/۲	۰/۰۷	۰/۳۳
خودکارآمدی تحصیلی	۱۵/۷	۵/۷۱	۰/۱۴	۰/۳۵
خودکارآمدی اجتماعی	۱۸/۰۸	۶/۹۴	۰/۰۸	۰/۰۱
خودکارآمدی عاطفی	۱۳/۹۳	۶/۲	۰/۱۹	۰/۱۳
خودکارآمدی کل	۴۷/۷۱	۱۶/۳	۰/۱۶	۰/۴۷
تاکید تحصیلی	۷/۳۳	۳/۱۷	۰/۰۴	۰/۴۲
اعتماد به معلمان	۶/۹۵	۳/۰۱	۰/۰۷	۰/۲۹
احساس هویت به مدرسه	۵/۹۱	۲/۳۸	۰/۰۱	۰/۳۲
خوش‌بینی تحصیلی کل	۲۰/۱۹	۹/۱۷	۰/۱۵	۰/۳۲

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱. خودکارآمدی تحصیلی	۱												
۲. خودکارآمدی اجتماعی	۰/۵۱**	۱											
۳. خودکارآمدی عاطفی	۰/۵۲**	۰/۷۱**	۱										
۴. خودکارآمدی کل	۰/۷۹**	۰/۶۸**	۰/۶۶**	۱									
۵. تاکید تحصیلی	۰/۳۸**	۰/۳۶**	۰/۴۶**	۰/۵۳**	۱								
۶. اعتماد به معلمان	۰/۲۵**	۰/۲۳**	۰/۳۴**	۰/۴۸**	۰/۲۹**	۱							
۷. احساس هویت تحصیلی	۰/۲۴**	۰/۲۱**	۰/۳۷**	۰/۴۲**	۰/۳۰**	۰/۳۶**	۱						
۸. خوشبینی تحصیلی کل	۰/۶۶**	۰/۶۴**	۰/۶۹**	۰/۵۱**	۰/۴۹**	۰/۵۵**	۰/۵۱**	۱					
۹. سازگاری تحصیلی	۰/۴۶**	۰/۳۶**	۰/۳۸**	۰/۳۶**	۰/۳۲**	۰/۳۵**	۰/۳۳**	۰/۳۶**	۱				
۱۰. سازگاری اجتماعی	۰/۳۷**	۰/۲۹**	۰/۲۸**	۰/۲۸**	۰/۳۱**	۰/۲۷**	۰/۲۶**	۰/۲۶**	۰/۶۶**	۱			
۱۱. سازگاری هیجانی	۰/۲۵**	۰/۲۶**	۰/۳۱**	۰/۳۷**	۰/۴۹**	۰/۲۲**	۰/۳۰**	۰/۲۱**	۰/۷۱**	۰/۶۹**	۱		
۱۲-دلبستگی به دانشگاه	۰/۳۶**	۰/۲۸**	۰/۳۹**	۰/۲۴**	۰/۴۱**	۰/۲۷**	۰/۳۱**	۰/۲۶**	۰/۳۱**	۰/۶۸**	۰/۶۴**	۱	
۱۳. سازگاری با دانشگاه	۰/۳۸**	۰/۳۲**	۰/۳۳**	۰/۳۵**	۰/۴۹**	۰/۲۵**	۰/۲۵**	۰/۴۸**	۰/۵۳**	۰/۷۳**	۰/۶۹**	۰/۷۹**	۱

** $p < 0.01$

همان گونه که در جدول ۲ ملاحظه می شود مؤلفه های خودکارآمدی تحصیلی، همبستگی مثبت و معناداری با خوشبینی و سازگاری با دانشگاه دارند. علاوه بر این بین خوشبینی تحصیلی و سازگاری با دانشگاه نیز همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. بر این اساس، روابط مفروض بین متغیرها با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت که در شکل ۲ قابل مشاهده است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

همان گونه که در شکل ۲ ملاحظه می‌شود، در مجموع متغیرهای خودکارآمدی ادراک‌شده و خوش‌بینی تحصیلی ۳۶ درصد از واریانس سازگاری دانشجویان با دانشگاه را تبیین می‌کنند. در ارتباط با مدل ساختاری نیز ملاحظه می‌شود که خودکارآمدی ادراک‌شده با سازگاری با دانشگاه و خوش‌بینی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. علاوه بر این، خوش‌بینی تحصیلی با سازگاری با دانشگاه رابطه مثبت و معناداری دارد.

در جدول ۳ ضرایب استاندارد مربوط به اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش ارائه شده است. برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از دستور بوت‌استرپ استفاده شد که نشان داد مسیر غیرمستقیم مدل معنادار است و این حاکی از معنی‌داری نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی در ارتباط بین خودکارآمدی ادراک‌شده و سازگاری با دانشگاه است.

جدول ۳. اثرهای مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مدل پژوهش

مسیر	اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		اثر کل	
	β	p	β	p	β	p
از خودکارآمدی ادراک‌شده به خوش‌بینی تحصیلی	۰/۵۴	۰/۰۰۱	---	---	۰/۵۴	۰/۰۰۱
از خوش‌بینی تحصیلی به سازگاری با دانشگاه	۰/۴۲	۰/۰۰۱	---	---	۰/۴۲	۰/۰۰۱
از خودکارآمدی ادراک‌شده به سازگاری با دانشگاه	۰/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۲۲	۰/۰۰۲	۰/۴۹	۰/۰۰۲

با توجه به اطلاعات مندرج در مدل آزمون شده و جدول ۳، همه فرضیه‌های پژوهش تأیید شدند. همان گونه که نتایج جدول ۳ به همراه ضرایب مسیر در نمودار نشان می‌دهد ضرایب اثر مستقیم خودکارآمدی ادراک‌شده بر خوش‌بینی تحصیلی ($\beta=0/54$ ، $p < 0/001$) و بر سازگاری با دانشگاه ($\beta=0/27$ ، $p < 0/001$) به صورت مثبت و معنی‌دار است و ضریب مسیر خوش‌بینی تحصیلی به سازگاری با دانشگاه ($\beta=0/42$ ، $p < 0/001$) نیز به صورت مثبت و معنی‌دار است. همچنین، دیگر نتایج حاکی از آن بود که خودکارآمدی ادراک‌شده به واسطه خوش‌بینی تحصیلی، اثر غیرمستقیم و معنی‌دار ($\beta=0/22$ ، $p < 0/002$)، با حد پایین $0/13$ و حد بالای $0/29$ بر سازگاری با دانشگاه دارد. در مجموع، با توجه به نتایج جداول و مدل می‌توان بیان نمود خودکارآمدی ادراک‌شده هم به طور مستقیم و هم به واسطه خوش‌بینی تحصیلی بر سازگاری با دانشگاه اثر دارد. در ارتباط با شاخص‌های برازش، نسبت مجذور خبی به درجه آزادی (X^2/df) برابر $0/58$ است. شاخص تطبیقی (TLI) بالاتر از $0/45$ را نشان می‌دهد که به معنی توان مدل در فاصله گرفتن از یک مدل استقلال و نزدیک شدن به مدل اشباع شده بر اساس معیارهای تعریف شده است. شاخص برازش

عمده دیگر، یعنی ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA) مقدار ۰/۰۲۸ را نشان می‌دهد. شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص استاندارد شده برازش (NFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) به ترتیب برابر ۰/۹۳، ۰/۹۵ و ۰/۹۷ بودند و مقدار PCLOSE نیز ۰/۴۱ به دست آمد که این شاخص‌ها بیانگر برازش مطلوب مدل هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی ادراک شده و سازگاری با دانشگاه انجام شد. بدین منظور با توجه به پیشینه پژوهشی و مدل‌های تیتو (۱۹۹۳)، هیورتادو و همکاران (۲۰۰۷) و بر اساس نظریه اجتماعی-شناختی بندورا و نظریه کنترل-ارزش هیجان‌ات پیشرفت پکران (۲۰۰۶)، یک مدل مفهومی پیشنهاد و با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری آزمون شد. نتایج در دو بخش مدل اندازه‌گیری و ضرایب ساختاری بررسی شد. در ارتباط با مدل ساختاری و در ارتباط با فرضیه اول نتایج نشان داد که خودکارآمدی ادراک شده بر سازگاری با دانشگاه اثر مثبت دارد. این یافته با پیش‌بینی کلی نظریه اجتماعی-شناختی بندورا (۲۰۰۶)، مدل‌های نظری تیتو (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 فولاد چنگ (۱۳۸۶)؛ بنی‌خالد (۲۰۱۰)؛ سالم و همکاران (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)؛ زیچووسکی (۲۰۰۷)؛ دینیا و همکاران (۲۰۰۹)؛ یوسلیزا (۲۰۱۲)؛ یاداک (۲۰۱۷)؛ گیرلی و همکاران (۲۰۱۸)؛ کاردیرو و لوبو (۲۰۱۶) که مؤید تأثیر خودکارآمدی بر سازگاری با دانشگاه و دیگر انواع سازگاری هستند، هم‌خوانی دارد.

خودکارآمدی سازه نسبتاً مدرنی است که از مدل یادگیری اجتماعی-شناختی بندورا نشأت گرفته است. این مفهوم به باورها یا ادراک شخص از میزان توانمندی‌ها و کارآمدی‌اش در انجام 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 ارتقاء جهت‌گیری فعالانه و هدفمند نسبت به وظایف و تکالیف تحصیلی، موجب استفاده از راهبردهای با کیفیت‌تر تحصیلی شده (ساردگنا و همکاران، ۲۰۱۸) و حتی به عنوان یک عامل 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 می‌گردد 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 بالاتر می‌شود.

در ارتباط با فرضیه دوم، نتایج حاکی از آن بود که خودکارآمدی ادراک‌شده به‌طور مثبت بر خوش‌بینی تحصیلی تأثیر دارد. این یافته با پژوهش‌های اسلامی و همکاران (۱۳۹۶)، کاراداماس (۲۰۰۷)، فلنز و همکاران (۲۰۱۵)، پرایس و همکاران (۲۰۱۰) همسو است که همگی نشان داده‌اند خودکارآمدی ادراک‌شده بر خوش‌بینی تحصیلی اثرگذار است. مطابق با نظریه اجتماعی-شناختی بندورا بین ویژگی‌های شخصی، محیط و رفتار فرد، رابطه دوجانبه‌ای وجود دارد و افراد با اتکاء به مهارت‌های خودتنظیمی به منظور دستیابی به پیامدهای مطلوب با محیط در حال تغییر به تعامل می‌پردازند. در این میان خودکارآمدی، نقشی مهم و اساسی در ادراک فرد از موقعیت و تعامل با آن دارد (شیائو و همکاران، ۲۰۱۹). خودکارآمدی می‌تواند نگرش مثبتی را نسبت به محیط ایجاد کند و انتظارات مثبت برای موفقیت را در پی داشته باشد (اوزیلماز و همکاران، ۲۰۱۸). علاوه بر این، باورهای خودکارآمدی می‌توانند بر روی فرایندهای توجه و تفکر تأثیر گذاشته و موجب افزایش اعتماد و کاهش خودتردیدی شوند (بندورا و وود، ۱۹۸۹)؛ از این رو، خودکارآمدی ادراک‌شده می‌تواند به افزایش در خوش‌بینی تحصیلی منجر شود.

در ارتباط با سومین فرضیه پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌گری خوش‌بینی تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی ادراک‌شده و سازگاری با دانشگاه، نتایج نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی را تأیید نمود. با این حال، این واسطه‌گری کامل نبود و بخشی از تأثیر خودکارآمدی بر سازگاری با دانشگاه به صورت مستقیم و بدون واسطه‌گری خوش‌بینی تحصیلی اعمال می‌شد. پژوهش‌های نسبتاً کمی به بررسی عوامل واسطه‌ای در رابطه بین خودکارآمدی و پیامدهای آن پرداخته‌اند. در یکی از این پژوهش‌ها اوزیلماز و همکاران (۲۰۱۸) نشان داده‌اند که اعتماد می‌تواند رابطه بین خودکارآمدی و پیامدهای مثبت در محیط کاری را واسطه‌گری کند. کانگ و چو (۲۰۱۸) نیز دریافته‌اند که حمایت اجتماعی رابطه بین خودکارآمدی و سازگاری با زندگی دانشجویی را واسطه‌گری می‌کند. در پژوهشی دیگر کیم و چان (۲۰۱۵) دریافته‌اند که رابطه بین خودکارآمدی و سازگاری با مدرسه از طریق کاهش در افسردگی و پرخاشگری واسطه‌گری می‌شود. در مجموع به نظر می‌رسد خودکارآمدی بخشی از تأثیر خود بر سازگاری را از طریق افزایش خوش‌بینی تحصیلی اعمال می‌کند که این موضوع ناشی از ارتباط تنگاتنگ خودکارآمدی با انتظارات مثبت فرد نسبت به کسب دستاوردهای تحصیلی است که در هیجان‌های مثبت نظیر امید و خوش‌بینی منعکس شده و در نهایت بر سازگاری با دانشگاه

تأثیر می‌گذارد.

با توجه به اینکه یافته‌های پژوهش حاضر شواهد قابل قبولی در تأیید نقش واسطه‌گری خوش‌بینی تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی ادراک‌شده و سازگاری با دانشگاه فراهم نمود و اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی ادراک‌شده در بافت مطالعاتی پیشایندهای سازگاری با دانشگاه فراهم کرده است، پیشنهاد می‌شود برای افزایش سازگاری دانشجویان با دانشگاه، بر ارتقاء خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی تمرکز شود و با استفاده از راهکارهایی که در نظریه اجتماعی-شناختی بندورا و ادبیات خوش‌بینی تحصیلی ارائه شده، این ویژگی‌ها در دانشجویان تقویت شود. در بعد پژوهشی نیز با توجه به اینکه خوش‌بینی همه تأثیر خودکارآمدی بر سازگاری با دانشگاه را واسطه‌گری نمی‌کند، یافتن دیگر متغیرهای واسطه‌ای که تأثیر خودکارآمدی بر سازگاری را واسطه‌گری می‌کنند، می‌تواند مورد توجه پژوهشگران قرار گیرد. با توجه به اینکه خوش‌بینی تحصیلی عمدتاً منعکس‌کننده جنبه‌های عاطفی مرتبط با خودکارآمدی است، توجه به متغیرهای شناختی به عنوان متغیر واسطه می‌تواند مکمل این پژوهش محسوب شود. در ارتباط با محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدودیت دوره تحصیلی و روش پژوهش اشاره کرد: نخست آن‌که، پژوهش بر روی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان فارس انجام شد. از این رو، لازم است 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. همچنین، در ارتباط بین متغیرهای پژوهش، علیت متقابل را باید مد نظر قرار داد. پژوهش‌های آینده می‌توانند رابطه متغیرهای این پژوهش را با استفاده از روش‌های طولی یا آزمایشی مورد بررسی قرار دهند.

منابع

الف. فارسی

- ابراهیم‌پور، قدیسه. (۱۳۹۶). مقایسه رضایت از زندگی، سازگاری اجتماعی و خوش‌بینی در سالمندان ساکن منزل و سرای سالمندان. *مجله روان‌شناسی پیری*. ۳(۳)، ۲۱۹-۲۲۸.
- احیاکننده، منیژه، یوسفی، فریده و خرمائی، فرهاد. (۱۳۹۶). پیش‌بینی سازگاری دانشجویان با دانشگاه براساس ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴(۲۶)، ۱-۳۶.
- اردلان، الهام و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۰). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی با واسطه‌ی باورهای خودکارآمدی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۶(۱۷)، ۱-۳۲.
- اسلامی، محمدعلی، آزادی، یدالله، غرایق‌زندی، حسن و عمادالدین، زینب‌السادات. (۱۳۹۶). رابطه بین خوش‌بینی و خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت ورزشی در دانشجویان رشته تربیت‌بدنی. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی دانشگاه علامه طباطبائی*. ۸(۲۳)، ۱۱۱-۱۲۳.
- اعرابیان، اقدس، خدایناهی، محمدکریم، حیدری، محمود و صالح صدق‌پور، بهرام. (۱۳۹۳). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *مجله روان‌شناسی*، ۸(۳۲)، ۳۶۰-۳۷۱.
- باقری چاروک، آتنا؛ توحیدی، افسانه و تجربه‌کار، مهشید. (۱۳۹۸). تاثیر خودتعیین‌گری، سازگاری تحصیلی و مثبت‌اندیشی بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اهداف پیشرفت. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۵(۲)، ۶۵-۸۴.
- برجیس، مریم؛ حکیم‌جوادی، منصور؛ طاهر، محبوبه؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و حسین‌خان‌زاده، عباسعلی. (۱۳۹۲). مقایسه‌ی میزان نگرانی، امید و معنای زندگی در مادران کودکان مبتلا به اوتیسم، ناشنوایی و ناتوانی یادگیری، *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۱)، ۶-۲۷.
- بریمانی، ابوالقاسم؛ دنیوی، رضا و تقی‌زاده، شهره. (۱۳۹۹). اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌نگر بر خوش‌بینی و ناگویی هیجانی معلمان زن بازنشسته مضطرب. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۶(۲)، ۶۴-۴۹.
- بهرامی، فاطمه و امیری، محمد. (۱۳۹۹). نقش کیفیت محیط آموزشی در خودناتوان‌سازی تحصیلی با میانجی‌گری تعلق‌ورزی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷(۳۹)، ۵۲-۲۳.
- پوررضوی، سیده صغری و حافظیان، مریم. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه*، ۶(۱)، ۲۶-۴۷.

- تمنایی فر، محمدرضا، لیث، حکیمه و منصوری نیک، اعظم. (۱۳۹۱). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با خودکارآمدی در دانش آموزان. *مجله روان شناسی اجتماعی*، ۱(۲۸)، ۳۹-۳۱.
- زاهدبابلان، عادل؛ قاسم پور، عبدالله و حسن زاده، شهناز. (۱۳۹۰). نقش بخشش و سرسختی روان شناختی در پیش بینی امید. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۱۲(۴۵)، ۱۳-۱۹.
- سلیمانی فر، امید و شعبانی، فرزانه. (۱۳۹۲). رابطه بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه شهید چمران اهواز. *مجله مطالعات روان شناسی تربیتی*، ۱۰(۱۷)، ۸۳-۱۰۴.
- سیرجانی، لیلا. (۱۳۸۶). بررسی تاثیر هوش، خودکارآمدی و کمال گرایی بر سازگاری دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- صفری، محمود و سلیمانی، نادر. (۱۳۹۵). رابطه فرهنگ مثبت اندیشی آموزشی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس زبان انگلیسی دوره اول متوسطه. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزش*، ۱۰(۳)، ۶۷-۸۲.
- طولابی، زینب، صمدی، سعید و مطهری نژاد، فاطمه. (۱۳۹۲). بررسی نقش میانجی عزت نفس و خودکارآمدی در رابطه بین سبک زندگی و سازگاری جوانان شهر مشهد. *فصلنامه مطالعات جامعه شناسی جوانان*، ۳(۹)، ۱۱۵-۱۳۲.
- طهماسیان، کارینه و اناری، آسیه. (۱۳۸۸). رابطه بین ابعاد خودکارآمدی و افسردگی در نوجوانان، *روان شناسی کاربردی*، ۳(۱)، ۸۴-۹۴.
- عزیزی نژاد، بهاره. (۱۳۹۵). نقش حمایت اجتماعی مدارس بر سازگاری تحصیلی: اثر میانجی رضایت از مدرسه، امیدواری و خودکارآمدی دانش آموزان. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴(۱۳)، ۵۷-۶۸.
- کبیری، علی اکبر؛ قاسمی، علی؛ زارعی زوارکی، اسماعیل و ریوندی، ریحانه. (۱۳۹۹). تأثیر اجرای برنامه «فلسفه برای کودکان» به کمک فناوری بر خوش بینی تحصیلی و انگیزش پیشرفت در دانش آموزان پسر دوره دوم ابتدایی شهر همدان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱(۱۵)، ۲۲۴-۲۰۵.
- کشت ووز کندازی، احسان. (۱۳۹۷). *تعلیم و تربیت آینده با توجه به اسناد بالادستی*. شیراز: انتشارات تخت جمشید.
- کشت ووز کندازی، احسان، برزگر، مجید و شکوهی، محمدجعفر. (۱۳۹۹). نقش واسطه ای خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی در رابطه عزت نفس با شادکامی. *نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۱۳(۵۱)، ۹۵-۱۳۱.
- کشت ووز کندازی، احسان و رئیسی، فروزان. (۱۳۹۶). *اختلالات یادگیری در دانش آموزان*، 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)، ۶۱-۷۹.

مرادی، کیوان؛ واعظی، مظفرالدین، فرزانه، محمد و میرزایی، محمد. (۱۳۹۳). رابطه خوش‌بینی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدارس متوسطه پسرانه مناطق ۶ و ۹ تهران. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۲(۵)، ۷۰-۸۰.

میکائیلی منیع، فرزانه. (۱۳۸۹). رابطه سبک‌های هویت، تعهد هویت و جنسیت با سازگاری دانشجویان با دانشگاه. *مطالعات روان‌شناختی*، ۲(۶)، ۵۱-۷۳.

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

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

نوری، نجیب‌الله و سقایی‌بی‌ریا، ناصر. (۱۳۸۸). بررسی رابطه‌ی خوش‌بینی سرشتی و خوش‌بینی از دیدگاه اسلام با رضایت‌مندی از زندگی. *مجله روان‌شناسی و دین*، ۱(۲)، ۲۹-۶۸.

نیکنام، ندا و جوکار، بهرام. (۱۳۹۴). پیش‌بینی ابعاد خودکارآمدی بر اساس الگوی ارتباطات خانوادگی و ساختار کلاس، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷(۱)، ۲۵-۴۸.

ب. انگلیسی

- 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. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222.
- Bachem, R., & Casey, P. (2018). Adjustment disorder: a diagnosis whose time has come. *Journal of Affective Disorders*, 227, 243-253.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1986). Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 179-189.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- 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. (2001). Exercise of human agency through collective efficacy. *Journal of Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5(1), 307-337.
- Bandura, A., Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance

- standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805-814.
- 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.
- Bastien, G., Seifen-Adkins, T., & Johnson, L. R. (2018). Striving for success: Academic adjustment of international students in the US. *Journal of International Students*, 8(2), 1198-1219.
- Beard, K., Hoy, W., & Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55-86.
- Carver, C. S., Reynolds, S. L., & Scheier, M. F. (1994). The possible selves of optimist and pessimist. *Journal of Research in Personality*, 28(2), 133-141.
- Chavoshi, S., Wintre, M. G., Dentakos, S., & Wright, L. (2017). A developmental sequence model to university adjustment of international undergraduate students. *Journal of International Students*, 7(3), 703-727.
- Chemers, M., Hu, L., Litze, F., & Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and First-Years College students' performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- 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. *The Journal of Negro Education*, 78(2), 159-171.
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen Adaptation to University Life: Depressive Symptoms, Stress, and Coping. *Journal of 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). Effects of 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.
- Kamphorst, J. C., Hofman, W. H. A., Jansen, E. P.W. A., & Terlouw, C. (2012). Een algemene benadering werkt niet. Disciplinaire verschillen als verklaring van

- studievoortgang in het hoger onderwijs [A general approach does not work. Disciplinary differences and explanation of study progress in higher education]. *Pedagogische Studies*, 89(1), 20–38.
- Kang, K. A., & Cho, H. Y. (2018). Mediating effect of social support on the relationship between self-efficacy and adjustment to university life. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 19(3), 210 -218.
- Karademas, C. E. (2007). Positive and negative aspects of well-being: Common and specific predictors. *Personality and Individual Differences*, 43, 277-287.
- Kevin L. R. (2009). Hope and optimism: Latent structures and influences on grade expectancy and academic performance. *Journal of Personality*, 77(1), 231-260.
- Kim, S., & Chun, J. (2015). The effects of self-efficacy on adolescents' school adjustment: The mediating effects of depression and aggression. *Korean Journal of Child Studies*, 36(4), 193 -208.
- Kirikkanat, B., & Soyer, M. K. (2018). A path analysis model pertinent to undergraduates' academic success: Examining academic confidence, psychological capital and academic coping factors. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 133-150.
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling (4th Ed.)*. New York: Guilford Press.
- Komarraju, M. & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter. *Journal of Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Kurtz, J. E., Puher, M. A., Cross, N. A. (2012). Prospective prediction of college adjustment using self and informant rated personality traits. *Journal of Personality Assessment*, 94(6), 630-637.
- Lin, S. P. (2006). *An exploration of Chinese international student social self-efficacy* Unpublished PH.D. Thesis. Ohio State University.
- Maricuțoiu, L. P., & Sulea, C. (2019). Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 76, 101785.
- Mooney, P., Epstein, M., Reid, H., & Neson, J. R. (2003). Status of and trends in academic intervention in research for students with emotional disturbance, *Remedial and Special Education*, 24, 273-287.
- Multon, K. D., Brown, S. D., Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Murhovozi, P. (2012). Social and academic adjustment of first-year university students. *Journal of Social Sciences*, 33(2), 251-259.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Muris, P. (2002). Relationship between Self- efficacy and symptoms of anxiety disorder and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337-348.
- 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, *Psychological Belgica*, 47(1-2), 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. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 91(1), 181-204.
- Paul, E. L., & Brier, S. (2001). Friend sickness in the Transition to college: Precollege

- predictors and College Adjustment Correlations, *Journal of Counseling and Development*, 79(1), 77-89.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- 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.
- 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. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(4), 832-838.
- Tetzner, J., & Becker, M. (2018). Think positive? Examining the impact of optimism on academic achievement in early adolescents. *Journal of Personality*, 86(2), 283-295.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2nd Ed., 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. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175. Retrieved from ERIC Documents (EJ1006206).
- Vrugt, A., & Oort, F. J., & Zeeberg, C. (2002). Goal orientations, perceived self-efficacy and study results amongst beginners and advanced students. *British Journal of Educational Psychology*, 72(3), 385-397.
- Wang, A & Chen, L. (2006). First year students psychological and behavior adaptation to college: The role of coping strategies and social support, *Journal of College Student Development*, 3(5), 51-57.
- Wickens, L. & Greeff, A.P. (2005). Sense of family coherence and the utilization of resources by first-year students. *The American Journal of Family Therapy*, 33(5), 427-441.
- Wu, H., Garza, E., & Guzman, N. (2015). International student's challenge and adjustment to college. *Education Research International*, 1-9. <http://doi.org/10.1155/2015/202>.
- Wu, J., & Liu, S. (2019). A comparative study of educational placement and school adjustment of children with cochlear implants between China and Czech Republic.

- Children and Youth Services Review*, 103, 107-115.
- Yadak, S. M. (2017). The Impact of the perceived self-efficacy on the academic adjustment among Gassim university undergraduates. *Open Journal of Social Sciences*, 5(1), 157.
- Yusliza, M. Y. (2012). Self-efficacy Perceived social support, and psychological adjustment in international undergraduate students in a public higher education institution in Malaysia. *Journal of Studies in International Education*, 16(4), 353-371.
- Zee, M., Koomen, H. M., & Van der Veen, I. (2013). Student–teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality. *Journal of School Psychology*, 51(4), 517-533.
- Zychowski, L. A. (2007). *Academic and social predictors of college adjustment among firstyear students: Do high school friendships make a difference?* Unpublished Ph.D. Thesis, Indiana University of Pennsylvania.

English Abstract

The mediating role of academic optimism in the relationship between perceived self-efficacy and students' adjustment to university

Ehsan Keshtvarz Kondazi*, Ahmadreza Oajinejad**

Using Structural Equation Modeling (SEM), this study intended to investigate the mediating role of academic optimism in the relationship between perceived self-efficacy and students' adjustment to the university. The statistical population of the study included all undergraduate students of Fars Farhangian University who were studying in the first semester of the 1397-98 academic year, from which 300 students were selected by cluster random sampling. They responded to the Morris Self-Efficacy Questionnaire, Tschannen-Moran et al.'s Academic Optimism Questionnaire, and Students' Adjustment to College Questionnaire (Baker & Siryk, 1989). The data was analyzed by performing SEM in AMOS software. The findings revealed that the model fits well with the research data and that perceived self-efficacy has a direct effect on the students' academic optimism and adjustment to the university. The indirect effect of perceived self-efficacy on university adjustment, mediated by academic optimism, was also significant. In other words, in the results of the study, self-efficacy was found to affect the students' adjustment to the university, both directly and indirectly through the mediation of academic optimism. The findings imply that for the students to increase their academic adjustment, they need to practice and improve skills such as perceived self-efficacy and academic optimism; this is significant for the educational staff to consider.

Keywords: academic optimism, adjustment to university, perceived self-efficacy

* Department of Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. (Keshtvarzehsan@miau.ac.ir).

** Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. (Corresponding author) (aoj62@yahoo.com).