

رابطه بین امید تحصیلی و سازش‌یافتگی دانشجویان با دانشگاه: نقش واسطه‌گری خودنظم‌جویی تحصیلی

The Relationship Between Academic Hope and Students' Adjustment to University: The Mediating Role of Academic Self-Regulation

Somayyeh Bahmei, PhD

Islamic Azad University,
Marvdasht Branch

Maryam Zarnaghash, PhD

Islamic Azad University,
Marvdasht Branch

مریم زرنقاش

استادیار گروه روان‌شناسی،
واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی،
مرودشت، ایران

سمیه بهمنی

دکتری تخصصی مدیریت آموزشی،
واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی،
ساری، ایران

Kourosh Asadpour

MA, Educational Research,
Allameh Tabataba'i University

Ehsan Keshtvarz Kondazi

PhD Candidate in Educational
Psychology, Islamic Azad
University, Marvdasht Branch

احسان کشت‌ورز کندازی*

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

کوروش اسدپور

کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی،
دانشگاه علامه طباطبائی، ایران

چکیده

هدف این پژوهش تعیین نقش واسطه‌گری خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین امید تحصیلی و سازش‌یافتگی دانشجویان با دانشگاه بود. پژوهش از نوع همبستگی و جامعه آماری دانشجویان کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود که ۳۳۶ نفر آنان (۱۶۱ مرد و ۱۷۵ زن) به روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه خودنظم‌جویی تحصیلی (بوفارد، بویسورت، وزیو و لاروچه، ۱۹۹۵)، مقیاس امید تحصیلی (پکران، گوئتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲) و پرسشنامه سازش‌یافتگی دانشجویان با دانشگاه (بیکر و سیریک، ۱۹۸۴) پاسخ دادند. به منظور تحلیل مدل از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد مدل پژوهش با داده‌های جمع‌آوری‌شده برازش مطلوبی دارد و هم‌چنین امید تحصیلی بر خودنظم‌جویی تحصیلی و سازش‌یافتگی دانشجویان با دانشگاه اثر مستقیم دارد. اثر غیرمستقیم امید تحصیلی بر سازش‌یافتگی با دانشگاه با واسطه‌گری خودنظم‌جویی تحصیلی نیز معنادار بود. بدین ترتیب باید گفت که امید تحصیلی می‌تواند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم و از طریق خودنظم‌جویی تحصیلی بر سازش‌یافتگی دانشجویان با دانشگاه مؤثر باشد. نتایج این پژوهش پیام‌آور آن است که متولیان تعلیم و تربیت جهت بالا بردن سطح سازش‌یافتگی دانشجویان با دانشگاه، می‌توانند به آموزش و ارتقای توانمندی‌هایی همچون امید تحصیلی و خودنظم‌جویی تحصیلی بپردازند.

واژه‌های کلیدی: امید تحصیلی، خودنظم‌جویی تحصیلی، سازش‌یافتگی با دانشگاه

Abstract

This study aimed to determine the mediator role of academic self-regulation between academic hope and students' adjustment to the university. The research was a correlational study. The statistical population included all undergraduate students from Marvdasht Islamic Azad University, who were studying in 2019-2020. To conduct the research 336 students (161 men and 175 women) were selected by random multi-stage cluster sampling. They completed the Academic Self-Regulation Questionnaire (Bouffard, Boisvert, Vezeau & Larouche, 1995), the Academic Hope Scale (Pekran, Goetz, Titz & Perry, 2002), and the Student Adjustment to College Questionnaire (Baker & Siryk, 1984). Structural equation modeling was run as the statistical technique for analyzing the data. The results show that the proposed model's fitness to observations was desirable. Also, academic hope has a direct effect on academic self-regulation and students' adjustment to the university. The indirect effect of academic hope on university adjustment through the mediational role of academic self-regulation was significant too. Thus, academic hope affects students' adjustment to the university directly and indirectly; through academic self-regulation. The results of this study have some implications; in order to increase the adjustment of students to the university academic hope and academic self-regulation should be taught and promoted.

Keywords: academic hope, academic self-regulation, adjustment to university

received: 26 March 2022

accepted: 13 November 2022

دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۲۶

پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۲۳

*Contact information: keshtvarzehsan@miau.ac.ir

مقدمه

سازش‌یافتگی^۱ به‌عنوان سازه‌ای مطرح در روان‌شناسی مثبت‌نگر^۲، فرایندی است که به افراد اجازه می‌دهد به نیازهای محیط پیرامون خویش پاسخ‌گو باشند (لی، وانگ، گائو، و چن، ۲۰۱۹). چارچوب مفهومی دیدگاه بیکر و سیریک (۱۹۸۹) چهار بُعد سازش‌یافتگی با دانشگاه^۳ را نشان می‌دهد که عبارت است از سازش‌یافتگی تحصیلی^۴، سازش‌یافتگی اجتماعی^۵، سازش‌یافتگی شخصی-هیجانی^۶ و تعهد به هدف/دلبستگی به مؤسسه^۷. طبق نظر این پژوهشگران، سازش‌یافتگی تحصیلی به درجه سازش دانشجویان با تقاضاهای تحصیلی؛ سازش‌یافتگی اجتماعی به میزان یکی شدن با ساختار اجتماعی دانشگاه؛ سازش‌یافتگی شخصی-هیجانی به میزان تجربه تنیدگی، اضطراب یا واکنش‌های فیزیکی مربوط به درخواست‌های محیط دانشگاه و تعهد به هدف/دلبستگی به مؤسسه، به درجه مرتبط شدن به دانشگاه از نظر عاطفی اشاره دارد.

شواهد پژوهشی در زمینه تحصیل نشان می‌دهد یادگیرندگان با سطوح پایین سازش‌یافتگی در مقایسه با یادگیرندگان با سطوح بالای سازش‌یافتگی، عملکرد ضعیف‌تری دارند (بستین، سیفن-ادکینز و جانسون، ۲۰۱۸). در همین راستا، از مدل‌های ارائه شده در زمینه سازش‌یافتگی می‌توان به مدل‌های تینتو (۱۹۹۳) و هیورتادو و دیگران (۲۰۰۷) اشاره کرد. بر اساس مدل نخست، چنانچه خصوصیات فردی دانشجویان مانند تجربه‌های آموزشی قبلی، توانمندی‌ها، انگیزش و قصد ورود به رشته تحصیلی، با الزامات و شرایط آموزشی-تحصیلی دانشگاه همسو باشد و منجر به ایجاد تجربه‌ای خوشایند و قابل‌انتظار شود، سازش‌یافتگی و عملکرد تحصیلی بیشتر می‌شود (نوویل و دیگران، ۲۰۰۷). طبق مدل دوم، ویژگی‌های فردی که عمدتاً شامل پیشینه

شخص و نیز توانایی‌های علمی پیش‌دانشگاهی اوست و تناسب با شرایط محیط تحصیلی به‌عنوان عامل مؤثر بر عملکرد و سازش‌یافتگی تحصیلی شناسایی شده است. آنجا که سازش‌یافتگی به‌عنوان یک فرایند روان‌شناختی در محیط‌های تحصیلی شناخته می‌شود و بر مبنای نظریه کنترل-ارزش^۸ هیجان‌های پیشرفت^۹ پکران (۲۰۰۶) و الگوی پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، راهبردهای شناختی و فراشناختی و نیز هیجان‌های تحصیلی در تعیین رفتارهای تحصیلی نقش اساسی دارند، در این پژوهش امید تحصیلی^{۱۰} به‌عنوان یکی از هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی^{۱۱} به‌عنوان یکی از متغیرهای الگوی پنتریچ و دی‌گروت مورد واکاوی قرار گرفتند.

طبق مدل‌های تینتو (۱۹۹۳) و هیورتادو و دیگران (۲۰۰۷) و نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت پکران (۲۰۰۶) و متناسب با یافته‌های برخی پژوهش‌ها (حاتمیان، ۲۰۱۸؛ شقاقی و انصاری شهیدی، ۲۰۱۷) امید تحصیلی نیز به‌عنوان یکی از هیجان‌های پیشرفت، می‌تواند بر سازش‌یافتگی با دانشگاه مؤثر واقع شود. امید، برگرفته از مدل نظری امید^{۱۲} اسنایدر و با مفهوم‌سازی اهداف^{۱۳}، ابداع راهبردها^{۱۴} یا مسیرهای^{۱۵} مشخص در رسیدن به اهداف مرتبط است (چن، هوبنر و تیان، ۲۰۲۰؛ دمی، تامیون و سادیل، ۲۰۲۰). امید تحصیلی، به صورت انتظار تحصیلی که طی آن فرد انتظار دارد در تحصیل خود به نتایج مثبتی دست یابد، تعریف شده است (یوتسیدی، پاگولاتو، کربازوس و استالیکاس، ۲۰۱۸). در واقع، در امید تفکر راهبردی (مسیر) و تفکر عامل^{۱۶} الزامی هستند (اسنایدر، ۲۰۰۰؛ مرحمتی و خرمایی، ۲۰۱۸). تفکر راهبردی، جزء شناختی امید و نشان‌دهنده توان و ظرفیت فرد برای ایجاد مسیر و تفکر عامل، جزء انگیزشی امید است که طبق

- 1 - adjustment
- 2 - positive psychology
- 3 - adjustment to university
- 4 - academic adjustment
- 5 - social adjustment
- 6 - personal-emotional adjustment
- 7 - goal commitment/institutional attachment
- 8 - control-value theory

- 9 - achievement emotions
- 10 - academic hope
- 11 - academic self-regulation
- 12 - a theoretical model of hope
- 13 - goals
- 14 - strategies
- 15 - pathways
- 16 - agency

و خودمختاری تعریف کرده‌اند (کشت‌ورز کنذاری، برزگر و شکوهی، ۲۰۲۰). از دیدگاه زیمرمن و پونز (۱۹۸۶) خودنظم‌جویی فرایندی پویا و سازنده است که در آن یادگیرندگان با انتخاب اهدافی برای خود بر آنند تا شناخت، رفتار و انگیزش خود را متناسب با هدف مورد نظرشان کنترل کنند. پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) خودنظم‌جویی تحصیلی را در قالب سه راهبرد شناختی^۱، فراشناختی^۲ و مدیریت منابع^۳ معرفی کرده‌اند. راهبرد شناختی، همان راهبردهایی است که افراد برای یادگیری و فهم مطالب و یادآوری اندوخته‌های ذهنی خود استفاده می‌کنند؛ راهبرد فراشناختی، به معنای اعمال راهبردهایی مانند نظارت، ارزیابی، هدایت و اصلاح شناخت با هدف بهینه‌سازی شناخت است (مصرآبادی و گزیدری، ۲۰۱۹). راهبردهای مدیریتی نیز بیانگر آن است که فرد برای مؤثرتر کردن تلاش خود شیوه‌های مهارگری را به کار می‌گیرد. از دیگر مدل‌های موجود در رابطه با خودنظم‌جویی که سه بُعد شناختی، فراشناختی و انگیزشی را برای فرایند خودنظم‌جویی تحصیلی شناسایی کرده، مدل بوفارد، بويسورت، وزیو و لاروچه (۱۹۹۵) است.

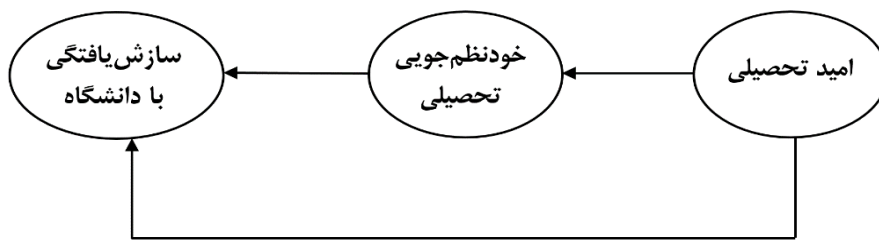
پژوهش‌ها نشان‌دهنده ارتباط سازش‌یافتگی تحصیلی با متغیرهای تحصیلی و فردی گوناگونی است؛ از جمله ارتباط بین سازش‌یافتگی دانشجویان با دانشگاه و خوش‌بینی تحصیلی (کشت‌ورز کنذاری و اوجی‌نژاد، ۲۰۲۰ الف)، خودنظم‌جویی تحصیلی (بنیسی، ۲۰۱۹) خودکارآمدی (آمون، ۲۰۰۸؛ سالم، بیودری و کروتیو، ۲۰۱۱؛ سانچز، اینفانتو و تروبانو، ۲۰۰۱)، امید (زاهدبابان، قاسم‌پور و حسن‌زاده، ۲۰۱۱) و انگیزش تحصیلی (تووز و یزدیان، ۲۰۱۰). نتایج پژوهش خرمایی و دیگران (۲۰۱۸) در مورد تأثیر خودنظم‌جویی تحصیلی بر سازش‌یافتگی دانشجویان نشان داد که خودنظم‌جویی تحصیلی نقش بسزایی در سازش‌یافتگی تحصیلی دانشجویان دارد و دانشجویانی که خودنظم‌جویی تحصیلی بیشتری دارند، از سازش‌یافتگی تحصیلی بالاتری برخوردارند. کازان و انیتی (۲۰۱۰) نیز نشان دادند که استفاده از راهبردهای

آن، شخص خود را برای استفاده از این مسیرها مهیا می‌سازد (کشت‌ورز کنذاری، رضایی‌فرد و توماج، ۲۰۲۱). طبق این تعریف، هنگامی که هیجان امید تجربه می‌شود، دستیابی به موفقیت به‌طور مثبت ارزیابی می‌شود و فرد احساس هماهنگی، خشنودی و خرسندی کلی از محیط یادگیری دارد (پکران، ۲۰۰۶) و با داشتن اطمینان کامل از دستیابی به اهداف آینده (چی‌ونز، هی، فلدمن، بنیتز و راند، ۲۰۱۹)، احتمال سازش‌یافتگی افزایش می‌یابد؛ چراکه به‌میزانی که هماهنگی کافی بین فرد و محیط دیده شود، سازش‌یافتگی بیشتری وجود خواهد داشت (لوپز، اسنایدر و تراموتو-پدروتی، ۲۰۰۳). نتایج پژوهش‌های مختلف آشکار می‌سازد که امید با موفقیت تحصیلی (ابراهیمی، صباغیان و ابوالقاسمی، ۲۰۱۱)، عملکرد تحصیلی (رند، مارتین و شی، ۲۰۱۱)، درگیری تحصیلی (مارکوس، لوپز، فونتین، کویمبرا و میچل، ۲۰۱۵)، کارکردهای سازش‌یافته تحصیلی (فلدمن و کوبوتا، ۲۰۱۵) رابطه مثبت و با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی (زارع، محبوبی و سلیمی، ۲۰۱۶) و رفتار غیرمولد تحصیلی (کشت‌ورز کنذاری و دیگران، ۲۰۲۱) رابطه منفی دارد. همچنین نتایج پژوهش‌های پوررضوی و حافظیان (۲۰۱۷) و تزنر و بکر (۲۰۱۸) نیز نشان دادند که افراد با داشتن اندیشه‌های مثبت و امید، عملکرد تحصیلی بهتری دارند و برای رسیدن به غایت‌های خود توانمندتر هستند. همچنین نتایج پژوهش فانگ، ژانگ، می، چای و فان (۲۰۱۸) نشان داد که با بهبود کیفیت محیط آموزشی علاوه بر افزایش امید در اشخاص، سازش‌یافتگی شغلی و انگیزش آن‌ها نیز افزایش می‌یابد؛ بنابراین، می‌توان بیان داشت که امید تحصیلی می‌تواند رابطه مثبت با سازش‌یافتگی با دانشگاه داشته باشد.

از دیگر متغیرهای تأثیرگذار بر سازش‌یافتگی تحصیلی که از الگوی پنتریچ و دی‌گروت گرفته شده، خودنظم‌جویی تحصیلی است (بنیسی، ۲۰۱۹؛ خرمایی، فصیحانی و آزادی‌دهبیدی، ۲۰۱۸). خودنظم‌جویی را کاربرد توانایی‌ها و قابلیت‌های خودهدایتی، خودمهارگری

مهم بررسی شوند؛ زیرا مطالعه این پیشایندها در کنار یکدیگر بینش‌هایی را ایجاد می‌کند؛ چگونه این عوامل به‌طور مستقیم و غیرمستقیم می‌توانند پیامدها را بهبود ببخشند و درک عمیق‌تری از نقش این عوامل در شکل دادن به سازش‌یافتگی و ماندن دانشجویان در دانشگاه ایجاد کند. افزون بر این، کمتر پژوهشی به نقش مکانیزم‌ها و فرایندهای واسطه‌ای دخیل در رابطه بین امید تحصیلی و سازش‌یافتگی دانشجویان با دانشگاه پرداخته است. بنابراین، این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین امید تحصیلی و سازش‌یافتگی با دانشگاه با واسطه‌گری خودنظم‌جویی تحصیلی صورت گرفته است. فرضیه‌های پژوهش عبارتند از: (۱) امید تحصیلی به‌صورت مثبت بر سازش‌یافتگی با دانشگاه اثر دارد. (۲) امید تحصیلی به‌صورت مثبت بر خودنظم‌جویی تحصیلی اثر دارد. (۳) خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین امید تحصیلی و سازش‌یافتگی با دانشگاه، نقش واسطه‌ای دارد. در شکل ۱ مدل پیشنهادی پژوهش آمده است که در آن امید تحصیلی به‌عنوان متغیر برون‌زا از طریق خودنظم‌جویی تحصیلی، سازش‌یافتگی با دانشگاه را پیش‌بینی می‌کند.

خودنظم‌جویی رابطه نیرومندی با سازش‌یافتگی تحصیلی دارد. در پژوهشی دیگر، نتایج حاکی از آن بود که خودنظم‌جویی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده قوی و معنادار سازش‌یافتگی تحصیلی است (کازان، ۲۰۱۲). با توجه به ادبیات پژوهشی، سازش‌یافتگی با دانشگاه از موارد بسیار مهمی است که سلامت عاطفی، اجتماعی، رشد و پیشرفت تحصیلی دانشجویان را در بر دارد و در پیش‌بینی عواقب و دستاوردهای آتی دانشجویان سهم بسزایی دارد (کلینسیو و کازان، ۲۰۱۴). اگر سازش‌یافتگی با دانشگاه با موفقیت صورت گیرد، دانشجویان در ادامه مسیر زندگی با سهولت بیشتری قادر به انجام وظایف و کارکردهای اجتماعی خود خواهند بود و چشم‌انداز مثبتی به دیگر ابعاد زندگی خواهند داشت. به عبارت دیگر، موفقیت در سازش‌یافتگی با دانشگاه، رشد و تعالی در دیگر جوانب و دوره‌های زندگی را به دنبال خواهد داشت و برای آینده فرد و جامعه، تعیین‌کننده مهمی است (اقدامی و یوسفی، ۲۰۲۲)؛ بنابراین، با توجه به اینکه سازش‌یافتگی، با زندگی فردی، اجتماعی، شغلی و نظایر آن‌ها مرتبط است، باید پیشایندهای محیطی و فردی این سازه



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

(علوم انسانی، علوم پایه، فنی مهندسی، علوم تربیتی و روان‌شناسی) انتخاب شدند. بدین ترتیب که نخست از میان دانشکده‌های دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، چهار دانشکده مذکور به‌صورت تصادفی انتخاب شدند، سپس از هر دانشکده سه کلاس انتخاب شد و تمامی دانشجویان کلاس‌ها به‌صورت فردی به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. حجم نمونه با توجه به نظر کلاین (۲۰۱۶)، مبنی بر انتخاب تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش بر اساس ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل تعیین

روش

این پژوهش از نوع همبستگی است که در قالب یک مدل علی، روابط میان متغیرهای پژوهش به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری واکاوی شد. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. ۳۴۳ نفر از آنان به‌روش نمونه‌برداری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای، از میان چهار دانشکده دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت

بررسی کردند. نتایج نشان‌دهنده روابط معنادار بین این ویژگی‌ها و پرسشنامه سازش‌یافتگی با دانشگاه بود. در ایران روایی و اعتبار این پرسشنامه توسط کشت‌ورز کنذازی و اوجی‌نژاد (۲۰۲۰ الف) بررسی و تأیید شد. این مؤلفان روایی پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب و ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه را ۰/۸۹ گزارش کردند. در این پژوهش 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. مقادیر شاخص‌های نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازندگی^۲، شاخص برازندگی تطبیقی^۳، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته^۴، ریشه دوم واریانس خطای تقریب^۵ و احتمال نزدیکی برازندگی^۶ نیز به‌ترتیب برابر با ۰/۱۸، ۰/۹۰، ۰/۹۵، ۰/۸۷، ۰/۰۶ و ۰/۰۸ به‌دست آمد. ضریب اعتبار زیرمقیاس‌های مذکور در محدوده ۰/۸۷ تا ۰/۹۲ و اعتبار کل آن ۰/۹۱ به‌دست آمد.

پرسشنامه خودنظم‌جویی تحصیلی^۷

(بوفارد، بویسورت، وزیو و لاروچه، ۱۹۹۵). این پرسشنامه به‌منظور سنجش خودنظم‌جویی تحصیلی با ۱۹ ماده طراحی شده است. در این پژوهش، از نسخه‌ای که توسط قاسمی و فولادچنگ (۲۰۱۰) اعتباریابی شده و دارای ۱۷ ماده است، استفاده شد. این پرسشنامه دارای سه زیرمقیاس فراشناخت^۸ (۸ ماده)، شناخت^۹ (۴ ماده) و انگیزش^{۱۰} (۵ ماده) با نمره‌گذاری بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) است. بوفارد و دیگران (۱۹۹۵) ضرایب اعتبار این پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ برای ابعاد فراشناخت ۰/۷۲، شناخت ۰/۷۸ و انگیزش ۰/۶۸ و نیز روایی آن را با محاسبه همبستگی میان زیرمقیاس‌ها در دامنه‌ای از ۰/۴۰ تا ۰/۴۲ گزارش کرده‌اند. در پژوهش کشت‌ورز کنذازی و اوجی‌نژاد (۲۰۲۰ ب) ضریب

شد. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، ۷ پرسشنامه ناقص و مخدوش کنار گذاشته شد و در نهایت ۳۳۶ دانشجو به‌عنوان نمونه آماری در این پژوهش شرکت داشتند. میانگین سن شرکت‌کنندگان ۱۹/۸۶ و انحراف استاندارد ۱/۴۲ سال بود. ۱۶۱ نفر از شرکت‌کنندگان (۴۷/۹۲ درصد) دانشجویان مرد و ۱۷۵ نفر از آنان (۵۲/۰۸ درصد) دانشجویان زن بودند. هم‌چنین شرکت‌کنندگان دانشکده علوم انسانی ۴۵ مرد (۱۳/۳۹ درصد) و ۵۰ زن (۱۴/۸۸ درصد)، دانشکده علوم پایه ۳۶ مرد (۱۰/۷۲ درصد) و ۳۸ زن (۱۱/۳۱ درصد)، دانشکده فنی مهندسی ۲۹ مرد (۸/۶۳ درصد) و ۳۳ زن (۹/۸۲ درصد) و دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی ۵۱ مرد (۱۵/۱۸ درصد) و ۵۴ زن (۱۶/۰۷ درصد) بودند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه سازش‌یافتگی دانشجویان

با دانشگاه^۱ (بیکر و سیریک، ۱۹۸۴). پرسشنامه سازش‌یافتگی با ۶۷ ماده دارای چهار زیرمقیاس سازش‌یافتگی تحصیلی، سازش‌یافتگی اجتماعی، سازش‌یافتگی شخصی-هیجانی و تعهد به هدف/دلبستگی به مؤسسه است. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت از اصلاً درباره من صدق نمی‌کند (نمره ۱) تا کاملاً درباره من صدق می‌کند (نمره ۷) است. در این ابزار، هر چه نمره بیشتر شود، نشان‌دهنده سازش‌یافتگی بیشتر است. بیکر و سیریک (۱۹۸۹) در بررسی اعتبار، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ تا ۰/۹۰ برای زیرمقیاس سازش‌یافتگی تحصیلی، ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ برای سازش‌یافتگی اجتماعی، ۰/۷۷ تا ۰/۸۶ برای سازش‌یافتگی شخصی/هیجانی، ۰/۸۵ تا ۰/۹۱ برای تعهد به اهداف آموزشی و دلبستگی به مؤسسه و ۰/۹۱ تا ۰/۹۲ را برای کل مقیاس گزارش کردند. بیکر و سیریک (۱۹۸۴) به‌منظور تعیین روایی پیش‌بین، رابطه پرسشنامه را با اندازه‌های ویژگی‌های شخصیت شامل انگیزه تحصیلی و تمایل اجتماعی

1 - Student Adjustment to College Questionnaire (SACQ)
2 - Goodness of Fit Index (GFI)
3 - Comparative Fit Index (CFI)
4 - Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
5 - Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

6 - Probability of close fit (PCLOSE)
7 - Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A)
8 - metacognition
9 - cognition
10 - motivation

اعتبار این آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ برای ابعاد فراشناخت، شناخت و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۶۷، ۰/۷۱ و ۰/۶۰ به دست آمد و روایی پرسشنامه با محاسبه همبستگی هر ماده با نمره کل زیرمقیاس‌ها تأیید شد. در این پژوهش روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد و شاخص‌های برازش به دست آمده با توجه به ملاک کلاین (۲۰۱۶) بیانگر آن بود که مدل از برازش مطلوب برخوردار است ($\chi^2/df=2/32$)، $RM=0/08$ ، $CFI=0/91$ ، $AGFI=0/89$ ، $GFI=0/92$ ، $PCLOSE=0/21$ ، SEA ، افزون بر این، ضریب اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای کل ابزار و ابعاد شناخت، فراشناخت و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۸، ۰/۸۱ و ۰/۸۳ به دست آمد.

زیرمقیاس امید تحصیلی^۱ (پکران، گوئتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲). پکران و دیگران (۲۰۰۲) مقیاس هیجان‌های تحصیلی را که دارای هشت زیرمقیاس (لذت^۲، امید^۳، افتخار^۴، خشم^۵، اضطراب^۶، شرم^۷، ناامیدی^۸ و خستگی^۹) است، طراحی کرده‌اند. در این پژوهش، از زیرمقیاس امید تحصیلی استفاده شده است. این زیرمقیاس با ۱۴ ماده در قالب دو عامل امید مربوط به کلاس درس (۸ ماده) و امید مربوط به یادگیری (۶ ماده) با نمره‌گذاری بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) طراحی شده است. کمترین و بیشترین نمره‌های این زیرمقیاس به ترتیب ۱۴ و ۷۰ است. در پژوهش پکران و دیگران (۲۰۰۲) اعتبار مقیاس با روش آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های مربوط به یادگیری از ۰/۷۵ تا ۰/۹۲ و برای زیرمقیاس‌های مربوط به کلاس از ۰/۷۹ تا ۰/۹۳ گزارش شده است. روایی این مقیاس را

سازندگان ابزار با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی کرده‌اند و مقادیر شاخص‌های برازش (χ^2/df ، $RMSEA$ ، $NNFI$ ، NFI ، $AGFI$ ، GFI ، df و IFI) برای هیجان‌های تحصیلی مربوط به یادگیری به ترتیب ۲، ۰/۶۲، ۰/۶۰، ۰/۹۰، ۰/۹۱، ۰/۶۶، ۰/۹۲ و ۰/۹۲ و برای هیجان‌های تحصیلی مربوط به کلاس به ترتیب ۱/۹، ۰/۶۷، ۰/۶۵، ۰/۹۲، ۰/۹۴، ۰/۶۰، ۰/۹۵ و ۰/۹۵ گزارش شده است (پکران و دیگران ۲۰۰۲). روایی و اعتبار این ابزار توسط پژوهشگران مختلف در ایران بررسی و تأیید شده است. کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل (۲۰۰۹) با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی، روایی این ابزار را تأیید کردند و برای زیرمقیاس امید، ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۷۵ گزارش کردند. در این پژوهش از طریق تحلیل عاملی تأییدی، روایی پرسشنامه بررسی و تأیید شد و شاخص‌های برازش به دست آمده با توجه به ملاک کلاین (۲۰۱۶) حاکی از آن بود که مدل از برازش مطلوب برخوردار است ($\chi^2/df=2/82$)، $CFI=0/97$ ، $AGFI=0/92$ ، $GFI=0/97$ ، df ، $RMSEA=0/04$ ، $PCLOSE=0/96$ ، ضریب اعتبار این زیرمقیاس به روش آلفای کرونباخ برای نمره کل، امید مربوط به یادگیری و امید مربوط به کلاس به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمد. در این پژوهش برای ارزیابی ارتباط علی میان متغیرهای پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و برای بررسی نقش واسطه‌گری از دستور بوت‌استرپ^{۱۰} استفاده شد.

یافته‌ها

میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی متغیرهای بررسی شده در جدول ۱ آورده شده است.

1 - Academic Hope Subscale from The Academic Emotions Questionnaire (AHS-AEQ)
2 - enjoyment
3 - hope
4 - pride
5 - anger

6 - anxiety
7 - shame
8 - hopelessness
9 - boredom
10 - Bootstrap

جدول ۱

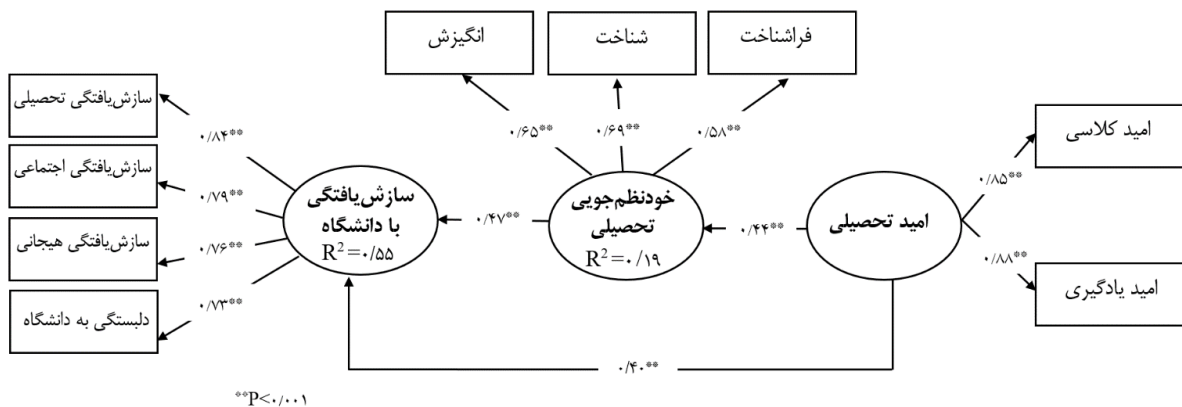
میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱. فراشناخت	۱۵/۷	۵/۷۱	-										
۲. شناخت	۱۸/۰۸	۶/۹۴	۰/۴۹**	-									
۳. انگیزش	۱۳/۹۳	۶/۲	۰/۵۰**	۰/۶۹**	-								
۴. خودنظم‌جویی تحصیلی کل	۴۷/۷۱	۱۶/۳	۰/۶۴**	۰/۶۶**	۰/۶۵**	-							
۵. امید کلاسی	۹/۳۳	۳/۱۷	۰/۳۵**	۰/۳۴**	۰/۴۴**	۰/۵۳**	-						
۶. امید یادگیری	۸/۹۵	۳/۰۱	۰/۳۴**	۰/۲۳*	۰/۳۴**	۰/۴۸**	۰/۶۰**	-					
۷. امید تحصیلی کل	۱۸/۲۸	۵/۳۸	۰/۳۷**	۰/۲۱*	۰/۳۵**	۰/۳۸**	۰/۸۰**	۰/۷۰**	-				
۸. سازش‌یافتگی تحصیلی	۷۹/۹۱	۱۱/۵۳	۰/۴۶**	۰/۳۶**	۰/۴۸**	۰/۳۶**	۰/۳۲**	۰/۳۵**	۰/۳۳**	-			
۹. سازش‌یافتگی اجتماعی	۴۱/۶۰	۶/۵۷	۰/۳۷**	۰/۲۹**	۰/۲۸**	۰/۲۸**	۰/۳۱**	۰/۲۷**	۰/۲۶**	۰/۴۶**	-		
۱۰. سازش‌یافتگی هیجانی	۴۸/۱۲	۹/۳۶	۰/۲۱*	۰/۲۲*	۰/۳۱**	۰/۳۷**	۰/۴۹**	۰/۲۲*	۰/۳۰**	۰/۳۱**	۰/۷۱**	-	
۱۱. دلبستگی به دانشگاه	۲۷/۷۵	۵/۴۵	۰/۳۶**	۰/۲۸**	۰/۳۹**	۰/۲۴*	۰/۴۱**	۰/۲۷**	۰/۲۴*	۰/۳۵**	۰/۶۸**	۰/۶۴**	-
۱۲. سازش‌یافتگی با دانشگاه	۱۹۷/۳۸	۲۷/۹۰	۰/۳۸**	۰/۳۲**	۰/۳۸**	۰/۴۰**	۰/۴۹**	۰/۲۵*	۰/۲۵*	۰/۴۸**	۰/۵۳**	۰/۷۳**	۰/۶۹**

* $P < 0.01$ ** $P < 0.001$

تا ۰/۴۷ (به دست آمد). در این پژوهش هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین و میانجی نیز با استفاده از آماره تحمل^۱ و عامل تورم واریانس^۲ بررسی شد. کسب مقادیر بیشتر از ۰/۱۰ برای شاخص تحمل و مقادیر کمتر از ۱۰ برای عامل تورم واریانس نشان داد که این متغیرها برای ورود به تحلیل شرایط لازم را دارد (مقدار شاخص تحمل بین ۰/۶۱ تا ۰/۷۴ و مقدار عامل تورم واریانس بین ۱/۳۰ تا ۱/۷۰ بود)؛ بنابراین بین متغیرهای پژوهش هم‌خطی چندگانه وجود ندارد. به‌طور کلی، نتایج آشکار ساخت که همه مفروضه‌های اصلی تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری برقرار است و مانعی وجود ندارد. از این رو، رابطه‌های مفروض بین متغیرها از طریق مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی شدند که نتایج آن در شکل ۲ قابل مشاهده است.

با توجه به نتایج جدول ۱ مشاهده می‌شود مؤلفه‌های امید تحصیلی، همبستگی مثبت معناداری با خودنظم‌جویی تحصیلی و سازش‌یافتگی با دانشگاه دارند. علاوه بر این، بین خودنظم‌جویی تحصیلی و سازش‌یافتگی با دانشگاه نیز همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. پیش از ورود به آزمون مدل پیشنهادی پژوهش، مفروضه‌های اساسی نظیر داده‌های از دست‌رفته، موارد دورافتاده (پرت) و نرمال بودن توزیع متغیرها بررسی شد. جهت بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع نمره‌ها از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد. زمانی که مقدار این دو آماره بین -۱ تا +۱ باشد، توزیع نرمال است (یرین، ۲۰۰۱). نتایج نشان داد که متغیرهای پژوهش دارای توزیع نرمال هستند (قدر مطلق مقادیر کجی از ۰/۰۱ تا ۰/۱۹ و قدر مطلق مقادیر کشیدگی از ۰/۰۱



شکل ۲. مدل تجربی پژوهش

با دانشگاه رابطه مثبت معناداری دارد. در جدول ۲ ضرایب استاندارد مربوط به اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش ارائه شده است. به انضمام اینکه با استفاده از دستور بوت‌استرپ نتایج نشان داد مسیر غیرمستقیم مدل معنادار است و این امر حاکی از معناداری نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی در ارتباط بین امید تحصیلی و سازش‌یافتگی با دانشگاه است.

همان‌طور که در شکل ۲ مشاهده می‌شود، متغیرهای امید تحصیلی و خودنظم‌جویی تحصیلی ۵۵ درصد از واریانس سازش‌یافتگی دانشجویان با دانشگاه را تبیین می‌کنند. در ارتباط با مدل ساختاری نیز ملاحظه می‌شود که امید تحصیلی با سازش‌یافتگی با دانشگاه و خودنظم‌جویی تحصیلی رابطه مثبت معناداری دارد. علاوه بر این، خودنظم‌جویی تحصیلی با سازش‌یافتگی

جدول ۲

تأثیرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

شاخص VAF	اثر کل		اثر غیرمستقیم		اثر مستقیم		مسیر
	P	β	P	β	P	β	
---	0/001	0/44	---	---	0/001	0/44	از امید تحصیلی به خودنظم‌جویی تحصیلی
---	0/001	0/47	---	---	0/001	0/47	از خودنظم‌جویی تحصیلی به سازش‌یافتگی با دانشگاه
۳۳/۳	0/002	0/60	0/002	0/20	0/001	0/40	از امید تحصیلی به سازش‌یافتگی با دانشگاه

فرضیه پژوهش مبنی بر این که خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین امید تحصیلی و سازش‌یافتگی با دانشگاه، نقش واسطه‌ای دارد. نتایج پژوهش (با استفاده از آزمون بوت‌استرپ) نشان داد خودنظم‌جویی تحصیلی توانست نقش واسطه‌ای در بین امید تحصیلی و سازش‌یافتگی با دانشگاه ایفا کند. شاخص شمول واریانس^۱ جهت بررسی میزان نقش واسطه‌گری محاسبه شد که این شاخص از نسبت اثر غیرمستقیم به اثر کل مسیر حاصل می‌شود، برای این شاخص بازه بین ۲۰٪-۸۰٪ نشان‌دهنده واسطه‌گری جزئی

طبق اطلاعات مندرج در مدل آزمون شده و جدول ۲، همه فرضیه‌های پژوهش تأیید شدند. چنانچه نتایج جدول ۲ به همراه ضرایب مسیر در نمودار نیز نشان می‌دهد، ضرایب اثر مستقیم امید تحصیلی بر خودنظم‌جویی تحصیلی و بر سازش‌یافتگی با دانشگاه مثبت معنادار است و ضریب مسیر خودنظم‌جویی تحصیلی به سازش‌یافتگی با دانشگاه نیز مثبت معنادار است؛ هم‌چنین، امید تحصیلی از طریق واسطه‌گری خودنظم‌جویی تحصیلی به‌طور غیرمستقیم دارای اثر معنادار بر سازش‌یافتگی با دانشگاه است. در بررسی

1 - variance accounted for

وقت و تلاش (رفتارهای خودنظم‌جویی) به اهداف خود دست یابند که در نهایت منجر به افزایش سازش‌یافتگی می‌شود. در واقع، زمانی که هیجان امید کسب می‌شود، رسیدن به پیروزی به‌شکل مثبت ارزیابی شده و شخص احساس کنترل نسبی بر موقعیت را پیدا می‌کند (پکران، ۲۰۰۶)؛ بنابراین، میزان بالای امید سبب می‌شود که افراد تلاش بیشتری از خود نشان دهند، اهداف‌شان را به‌شکل موفقیت‌آمیز دنبال کنند و در پی آن هیجان‌های مثبت و انگیزه بیشتری را تجربه کنند و در نهایت سازش‌یافتگی روانی بهتر و نشانه‌های افسردگی یا اضطراب کمتری بروز می‌دهند و نیز اطمینان کامل دارند که به اهداف آینده‌شان می‌رسند (چی‌ونز و دیگران، ۲۰۱۹). بدون تردید دانشجویانی که دارای امید باشند، یعنی احساس انرژی داشته و برای رسیدن به اهداف خود برنامه‌ریزی کرده و راه رسیدن به هدف را برای خود مشخص کنند، سازش‌یافتگی بیشتری در دانشگاه خواهند داشت؛ لذا، رابطه میان امید تحصیلی و سازش‌یافتگی دانشجویان با دانشگاه منطقی و پذیرفتنی به‌نظر می‌رسد.

در ارتباط با فرضیه دوم، نتایج حاکی از آن بود که امید تحصیلی به‌طور مثبت بر خودنظم‌جویی تحصیلی تأثیر دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین در زمینه رابطه مثبت امید با عملکرد تحصیلی (رند و دیگران، ۲۰۱۱)، درگیری تحصیلی (مارکوس و دیگران، ۲۰۱۵)، موفقیت تحصیلی (ابراهیمی و دیگران، ۲۰۱۱) و رابطه منفی آن با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی (زارع و دیگران، ۲۰۱۶) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت خودنظم‌جویی تحصیلی فرایندی است که طی آن افراد فعالانه با انتخاب اهداف خود، برنامه‌ریزی و استفاده از راهبردهای مختلف، یادگیری خود را تحت تأثیر قرار می‌دهند (زیممن و پونز، ۱۹۸۶). بدیهی است هنگامی که افراد امید به تحصیل داشته باشند و از نگاه امیدوارانه‌تری نسبت به آینده تحصیلی برخوردار باشند، تمرین‌ها و عناوین درسی را جدی‌تر و بامعناتر برداشت می‌کنند و از طریق روی‌آوردهای گوناگون شناختی، فراشناختی و انگیزشی

است و بالاتر از ۰.۸۰ نشان‌دهنده واسطه‌گری کامل است (هیر، هالت، رینگل و سرستد، ۲۰۱۷). این شاخص برای مسیر غیرمستقیم امید تحصیلی به سازش‌یافتگی با دانشگاه با توجه به نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی $0.33/3$ محاسبه شد و با توجه به این که برای این شاخص بازه بین ۰.۲۰ تا ۰.۸۰ نشان‌دهنده واسطه‌گری جزئی است؛ بنابراین می‌توان نقش واسطه‌گری جزئی به لحاظ شاخص شمول واریانس را برای این مسیر در نظر گرفت. در مجموع طبق نتایج جدول و مدل، می‌توان بیان کرد امید تحصیلی هم به‌طور مستقیم و هم به‌واسطه خودنظم‌جویی تحصیلی بر سازش‌یافتگی با دانشگاه اثر دارد. در ارتباط با شاخص‌های برآزش، نسبت مجذور خی به درجه‌آزادی برابر 0.58 است. شاخص برازندگی تطبیقی 0.96 و ریشه میانگین مجذور خطای تقریب 0.28 را نشان می‌دهد. شاخص برازندگی شاخص استاندارد شده برازندگی و شاخص برازندگی تعدیل یافته به ترتیب ضرایب 0.93 ، 0.94 ، 0.94 و مقدار احتمال نزدیکی برازندگی نیز 0.06 به دست آمد که این شاخص‌ها حاکی از برآزش مطلوب مدل هستند.

بحث

این پژوهش به‌منظور تعیین نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین امید تحصیلی و سازش‌یافتگی دانشجویان با دانشگاه انجام شد. در ارتباط با مدل ساختاری و در ارتباط با فرضیه اول نتایج نشان داد امید تحصیلی بر سازش‌یافتگی با دانشگاه اثر مثبت دارد. این یافته با پیش‌بینی کلی الگوی پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، مدل‌های نظری تینتو (۱۹۹۳) و هیورتادو و دیگران (۲۰۰۷) و هم‌چنین با پژوهش‌های انجام شده توسط فانگ و دیگران (۲۰۱۸)، فلدمن و کوبوتا (۲۰۱۵) و لوپز و دیگران (۲۰۰۳) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان اذعان کرد دانشجویانی که سطوح بالایی از امید را تجربه می‌کنند، به جهت باور مثبتی که نسبت به آینده دارند، کمتر از تلاش دست می‌کشند و تمایل دارند که همواره با تعامل با دیگران و کمک گرفتن از سایرین و صرف

سعی در ارتقا و بالابردن وضعیت تحصیلی خود دارند. در حقیقت، امید رفتارهای هدف‌مندی را که بر پایه روش‌های انطباقی و سازش‌یافته باشند، برمی‌انگیزاند؛ بدین معنا که افراد امیدوار جهت غلبه بر مشکلات و رسیدن به هدف‌های خود از روش‌های سازش‌یافته استفاده می‌کنند. هم‌چنین از نظر تزنی و بکر (۲۰۱۸) فراگیرانی که به تحصیل امید بالایی دارند، در زمینه استفاده از روش‌های مناسب برای رسیدن به غایت‌های خود توانمندتر هستند.

در ارتباط با سومین فرضیه پژوهش، مبنی بر نقش واسطه‌گری خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین امید تحصیلی و سازش‌یافتگی با دانشگاه، نتایج نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی را تأیید کرد. همان‌طور که در شکل ۲ نشان داده شده است، امید به تحصیل افزون بر اثر مستقیم بر سازش‌یافتگی با دانشگاه، به واسطه خودنظم‌جویی تحصیلی نیز سازش‌یافتگی با دانشگاه را به‌صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند؛ بدین معنا که امید به تحصیل با افزایش خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان منجر به افزایش سازش‌یافتگی با دانشگاه می‌شود. کارکرد سازش‌یافته خودنظم‌جویی تحصیلی در افزایش سازش‌یافتگی با دانشگاه با نتایج پژوهش‌های بسیاری در خصوص رابطه مثبت خودنظم‌جویی با عملکردها و فرایندهای مثبت روانی و تربیتی همخوان است (بنیسی، ۲۰۱۹؛ خرمایی و دیگران، ۲۰۱۸). در توجیه رابطه مثبت خودنظم‌جویی تحصیلی با سازش‌یافتگی با دانشگاه می‌توان این‌چنین اذعان کرد که داشتن فرایندهای خودمهارگری و نیز تسلط بر خود و محیط، موجب می‌شود که فعالیت‌ها و فرایندهای مختلف خود کنترل شود و در نتیجه امکان سازش‌یافتگی با محیط بهتر فراهم می‌شود. برخی مهارت‌ها نظیر خودنظارتی، یادداشت‌برداری و بهره‌جستن از روی آوردها برای مرور و ذخیره‌سازی اطلاعات در حافظه (به‌عنوان مثال، نقشه مفهومی و رمزگردانی و آموزش روش‌های نظم‌دادن به‌ذهن)، موجب می‌شود که دانشجویان بتوانند بر فرایند یادگیری و مطالعه خود تسلط یابند و

این تسلط از طریق افزایش انگیزه تحصیلی در آن‌ها به سازش‌یافتگی تحصیلی بهتر منجر می‌شود. دانشجویان خودنظم‌جو چون در دانش فراشناختی تبحر دارند، می‌دانند چگونه فرایندهای ذهنی خود را در پیشرفت و هدف‌های فردی رهنمون سازند. هم‌چنین آنان در مراحل مختلف یادگیری اقدام به خودارزیابی، برنامه‌ریزی و خودمهارگری می‌کنند. از نظر انگیزش این نوع از یادگیری به داشتن باورها و انگیزه‌های انطباقی مناسب در حوزه‌های تحصیلی و کوشش و پشتکار لازم در این زمینه کمک کرده و موجب می‌شود که فرد خود را شایسته، با اعتمادبه‌خود و مستقل تصور کند. به‌علاوه، از نظر رفتاری این دانشجویان قادر هستند محیط‌هایی را برای یادگیری بهینه‌گزینش، ایجاد و خلق کنند و با استفاده بهینه در مدیریت منابع (مکان، زمان و مواد کمک‌آموزشی) و با مدیریت محیط و درخواست کمک از سایر اشخاص (استادان و همسالان)، سازش‌یافتگی بیشتری بروز می‌دهند. بر همین اساس، این ویژگی منجر به یادگیری بهتر و درک لذت‌یادگیری و به دنبال آن سازش‌یافتگی تحصیلی دانشجویان می‌شود. در مجموع به‌نظر می‌رسد امید، بخشی از تأثیر خود بر سازش‌یافتگی را از طریق افزایش خودنظم‌جویی تحصیلی اعمال می‌کند که این موضوع در نهایت بر سازش‌یافتگی تأثیر می‌گذارد.

با توجه به اینکه یافته‌های این پژوهش، شواهد قابل‌قبولی را در تأیید نقش واسطه‌گری خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه میان امید تحصیلی و سازش‌یافتگی با دانشگاه فراهم کرد و اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی امید تحصیلی و خودنظم‌جویی تحصیلی در بافت مطالعاتی پیشایندهای سازش‌یافتگی با دانشگاه فراهم کرده است، به لحاظ کاربردی پیشنهاد می‌شود متخصصان تعلیم و تربیت با تقویت امیدواری (هیجان تحصیلی امید) در دانشجویان و نیز آموزش و ارتقای خودنظم‌جویی تحصیلی به‌عنوان مهارتی قابل یادگیری، زمینه افزایش سازش‌یافتگی دانشجویان با دانشگاه را فراهم کنند. علاوه بر این، با توجه به تأثیر امید تحصیلی و خودنظم‌جویی

- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *Student Adjustment to College Questionnaire (SACQ): Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Banisi, P. (2019). Effectiveness of self-regulation strategies training on resiliency and social adjustment in students with learning disorder. *Empowering Exceptional Children, 10*(1), 107-115. [In Persian].
- 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.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 317-329.
- 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.
- Cazan, A. M. (2012). Self-regulated learning strategies—predictors of academic adjustment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 33*, 104-108.
- Cazan, A. M., & Anitei, M. (2010). Motivation, learning strategies and academic adjustment. *Romanian Journal of Experimental, Applied Psychology, 1*(1), 61-69.
- Cheavens, J. S., Heij, J. E., Feldman, D. B., Benitez, C., & Rand, K. L. (2019). Hope, goals, and pathways: Further validating the hope scale with observer ratings. *The Journal of Positive Psychology, 14*(4), 452-462.
- Chena, J., Huebner, E. S. & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences, 78*, 110-120.
- Cliniciu, A. I., & Cazan, A. M. (2014). Academic Adjustment Questionnaire for the university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 127*, 655-660.
- Dami, Z. A., Tameon, S. M., & Saudale, J. (2020). The predictive role of academic hope in academic procrastination among students: A mixed methods study. *Pedagogika, 137*(1), 208-229.
- Ebrahimi, N., Sabaghian, Z., & Abolghasemi, M. (2011). Investigating relationship of hope and academic suc-

تحصیلی بر روی سازش‌یافتگی دانشجویان با دانشگاه، پیشنهاد می‌شود نظام آموزشی برنامه‌هایی را برای ارتقاء سطح امید دانشجویان در نظر بگیرد. استادان نیز به‌منظور افزایش امید تحصیلی دانشجویان، در جهت آشنا ساختن دانشجویان با کاربردهای رشته تحصیلی ایشان در زندگی واقعی و به‌ویژه بازار کار اهتمام ورزند. در بُعد پژوهشی نیز با توجه به اینکه خودنظم‌جویی تحصیلی همه تأثیر امید تحصیلی بر سازش‌یافتگی با دانشگاه را واسطه‌گری نمی‌کند، یافتن دیگر متغیرهای واسطه‌ای که تأثیر امید تحصیلی بر سازش‌یافتگی با دانشگاه را واسطه‌گری می‌کنند، می‌تواند مورد توجه پژوهشگران قرار گیرد. با توجه به اینکه خودنظم‌جویی تحصیلی عمدتاً منعکس‌کننده جنبه‌های شناختی مرتبط با امید تحصیلی است، توجه به متغیرهای عاطفی به‌عنوان 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 اینکه، با توجه به اینکه شرکت‌کنندگان از میان دانشجویان دوره کارشناسی انتخاب شده بودند، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای دوره‌های تحصیلی دیگر مانند دوره کارشناسی ارشد و دکتری تخصصی صورت گیرد. همچنین لازم است در تعمیم نتایج پژوهش به گروه‌ها و رشته‌های تحصیلی دیگر جانب احتیاط رعایت شود. دوم اینکه، چون این پژوهش 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 کمک روش‌های طولی یا آزمایشی مورد واکاوی قرار دهند.

منابع

- Amoon, H. (2008). The association between self-efficacy and self-related abilities and college students adjustment and academic performance. *Research in Higher Education, 49*(1), 62-79.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 179-189.

- Keshtvarz Kondazi, E & Ojinejad, A. (2020b). The mediating role of academic self-regulation in the relationship between mindfulness and non-productive academic behavior. *Psychological Methods and Models*, 11(39), 95-120. [In Persian].
- Keshtvarz Kondazi, E., Barzegar, M., & Shokouhi, M. (2020). Intermediary role of self-efficacy and academic self-regulation in the relationship between self-esteem and happiness. *Journal of Instruction and Evaluation*, 13(51), 95-131. [In Persian].
- Keshtvarz Kondazi, E., Rezaei Fard, A., & Tomaj, A. (2021). The mediating role of academic self-concept in the relationship between academic hope and counter-productive academic behavior. *Journal of Psychology*, 99(25), 490-510. [In Persian].
- Khormaei, F., Fasehani, S., & Azadi Dehbidi, F. (2018). Prediction of academic adjustment based on learning styles and academic self regulation. *Rooyesh*, 7(3), 111-128. [In Persian].
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling (4th Ed.)*. New York: Guilford Press.
- Li, L., Wang, X., Gao, F., & Chen, Y. (2019). Shyness and academic adjustment in Chinese high school students: The mediating role of self-focused attention model. *Current Psychology*, 39, 1-10.
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., & Teramoto-Pedrotti, J. T. (2003). *Hope: Many definitions, many measures*. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 91-107). Washington, DC: American Psychological Association.
- Marhemati, Z., Khormaei, F. (2018). The relation of religiousness to hope: The mediating role of patience. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 14(56), 435-444.
- Marques, S. C., Lopez, S. J., Fontaine, A. M., Coimbra, S., & Mitchell, J. (2015). How much hope is enough? Levels of hope and students' psychological and school functioning. *Psychology in the Schools*, 52, 325-334.
- Mesrabadi, J., Gazidari, E. (2019). A meta-analysis of the relationship between self-regulation learning strategies and academic procrastination. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 15(59),
- cess of college students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 17(2), 1-16. [In Persian].
- Eghdami, Z., & Yousefi, F. (2022). Relationship between students' perceptions of university community quality and their adjustment to university: The mediating role of academic engagement. *Educational and Scholastic Studies*, 10(4), 7-33.
- 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.
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.
- Ghasemi, A., & Fooladchang, M. (2010). Investigating the role of parents' goal emphases in self-regulation of students' learning. *Journal of Educational Psychology Studies*, 7(11), 69-86. [In Persian].
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Hatamian, P. (2018). Relationship between hope and self-efficacy with academic adjustment Masters student at University of Raze. *Rooyesh*, 7(8), 31-38. [In Persian].
- 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.
- Kadivar, P., Farzad, V., Kavousian, J., & Nikdel, F. (2009). Validating the Pekrun's achievement emotion questionnaire. *Educational Innovations*, 8(4), 7-38. [In Persian].
- Keshtvarz Kondazi, A., & Ojinejad, A. (2020a). The mediating role of academic optimism in the relationship between perceived self-efficacy and students' adjustment to university. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 12(2), 85-109. [In Persian].

- Shaghghi, P., & Ansari Shahidi, M. (2017). *Predicting life expectancy based on academic achievement and adjustment*. Congress of the Iranian Psychological Association. Varamin, Iran. [In Persian].
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- 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.), Chicago: University of Chicago Press.
- Toews, M. L., & Yazedian, A. (2010). College adjustment among freshmen: Predictors for White and Hispanic males and females, *College Student Journal*, 41(4), 891-900.
- Yotsidi, V., Pagoulatou, A., Kyriazos, T., & Stalikas, A. (2018). The role of hope in academic and work environments: An integrative literature review. *Psychology*, 9(3), 385-402.
- Zahed Babalan, A., Qasempour, A., & Hassanzadeh, Sh. (2011). The role of forgiveness and psychological hardness in predicting hope. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 12(45), 13-19. [In Persian].
- Zare, H., Mahboobi, T., & Salimi, H. (2016). The effect of cognitive hope enhancing training on reducing academic procrastination and self-handicapping of students at Payam-e-Noor University in Bookan. *Journal of Instruction and Evaluation*, 8(32), 93-110. [In Persian].
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategist. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- 249-260.
- 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.
- 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.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-10.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pourrazavi, S., & Hafezian, M. (2017). The effectiveness of teaching positive-thinking skills on adjustment of high-school students. *Journal of School Psychology*, 6(1), 26-47. [In Persian].
- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 45, 638-686.
- 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.

