

ارتباط میان انتظار پیامد و ارزش‌های تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانشجویان 'The Relationship between Outcome Expectation and Academic Values with Students' Academic Adjustment

Afsaneh Noorbakhsh-Boshrouyeh, MSc

Afsaneh Marziyeh, PhD✉

Hossein Jenaabadi, PhD

افسانه نوربخش بشرویه^۱

افسانه مرزیه^۲

حسین جناآبادی^۱

Abstract

The present research was conducted with the aim of determining the relationship between outcome expectations and academic values with students' academic adjustment. The method of this research was descriptive correlation type. The statistical population included all male and female undergraduate students of Sistan-Baluchistan University in the second semester of 1402-1401 academic year, of which 229 female students and 153 male students were selected as samples by stratified random sampling method. The measurement tools were Baker and Seriak's (1984) academic compatibility questionnaires, Shafi Naderi et al.'s outcome expectation (2013) and Pintrich et al.'s (1993) academic values. Data analysis was done using the statistical method of Pearson's correlation coefficient and stepwise regression with SPSS software. The results showed that outcome expectation and its components as well as academic values and its components have a positive and significant relationship with academic adjustment and are a positive predictor for academic adjustment. Therefore, to improve academic adaptation, it is important to consider outcome expectations and academic values as effective factors of academic outcomes.

Keywords: Educational values, Waiting for the result, Academic compatibility

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه انتظار پیامد و ارزش‌های تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانشجویان انجام شد. روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری، شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان در نیمسال دوم تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند که ۲۲۹ دانشجوی دختر و ۱۵۳ دانشجوی پسر با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار سنجش، پرسشنامه‌های سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (۱۹۸۴)، انتظار پیامد شفیع‌نادر و همکاران (۱۳۹۱) و ارزش‌های تحصیلی پینتریش و همکاران (۱۹۹۳) بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام‌به‌گام با نرم‌افزار SPSS انجام شد. نتایج نشان داد انتظار پیامد و مؤلفه‌های آن، همچنین ارزش‌های تحصیلی و مؤلفه‌های آن، با سازگاری تحصیلی رابطه‌ای مثبت و معنادار دارند و می‌توانند سازگاری تحصیلی را به‌طور معناداری پیش‌بینی کنند. بر این اساس، توجه به انتظار پیامد و ارزش‌های تحصیلی به‌عنوان عوامل مؤثر بر سازگاری و موفقیت تحصیلی دانشجویان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

واژه‌های کلیدی: ارزش‌های تحصیلی، انتظار پیامد، سازگاری تحصیلی

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۳/۱۰ تصویب نهایی: ۱۴۰۴/۱/۱۸

۱. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران..

۲. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. (نویسنده مسئول)

✉ Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.

Email: marziyeh@ped.usb.ac.ir

● مقدمه

انسان در طول تاریخ به نحوی دستخوش تغییر و تحول بوده است. این تغییرات باعث شده او مجبور باشد خود را با شرایط جدید سازگار کند (حمیدی، ۱۳۹۲). پرورش دانش‌آموختگانی شایسته با شخصیتی سالم و سازگار، از مهم‌ترین اهداف آموزش عالی است (فرح‌بخش، ۲۰۱۲). بنابراین دانشگاه‌ها علاوه بر آموزش دانش و موضوعات درسی، لازم است مهارت‌های لازم برای تحقق این هدف، به‌منظور پاسخگویی هرچه بیشتر به دانشجویان آموزش داده و انگیزش و توانایی برای یادگیری همیشگی را در آنها ایجاد کنند (پیتمن و ریچموند، ۲۰۱۱). مهم‌ترین جنبه سازگاری با دانشگاه سازگاری تحصیلی (academic compatibility) است (زارعی و همکاران، ۱۳۹۱). که پیکر و سریاک معتقدند مفهومی چندبعدی بوده و به معنای توانایی افراد در پاسخگویی موفقیت‌آمیز به تقاضاهای متنوع و مختلف محیط آموزشی است (حیدرزاده و همکاران، ۱۳۹۶). اگر چه ورود به دانشگاه و تحصیلات عالی برای بسیاری از جوانان آرزوی بزرگ و ارزشمند است، با این حال چه بسا به دلیل انتخابی ناآگاهانه و نادرست، پس از ورود به دانشگاه با سرخوردگی و شرایط ناسازگار مواجه می‌شوند. این موضوع می‌تواند منجر به ترک تحصیل، تمایل به تغییر رشته و نبود پیشرفت تحصیلی شده و علاوه بر این با عوارض روحی و روانی همراه شود (وانگ و چن، ۲۰۰۶). نتایج مطالعات نشان داده است بیشترین میزان مشروطی و ترک تحصیل به دانشجویان سال اول مربوط می‌شود که به علت ناسازگاری با دانشگاه، رشته تحصیلی، محیط خوابگاه و غیره است (بولتر، ۲۰۰۲).

اتکینسون (۱۹۵۷) بیان می‌کند رفتار پیشرفت تابعی از انگیزه پیشرفت، انتظار موفقیت و ارزش تشویقی است. سازگاری تحصیلی به‌عنوان برون‌داد تحصیلی و یکی از رفتارهای پیشرفت می‌تواند تحت تأثیر عوامل انگیزشی قرار گیرد. طبق نظر بندورا (۱۹۹۷) انتظار پیامد (waiting for the result) مؤلفه انگیزشی مؤثر بر برون‌دهای تحصیلی است و به معنای حدس فرد مبنی بر این است که رفتارهای مهم، نتیجه‌ای خاص را ایجاد می‌کند. درواقع این مؤلفه با استفاده از انگیزه دهنده‌ها (پیامدهای مثبت) یا عواملی که انگیزه را از بین می‌برند (پیامدهای منفی) بر رفتار اثرگذار است (بات و همکاران، ۲۰۰۹). افرادی که خود را تا حد زیادی کارا می‌پندارند، انتظار پیامدهای مقبولی را نیز خواهند داشت، برعکس، کسانی که تصور عملکردهای ضعیفی از خود دارند، پیامدهای منفی را در ذهن به وجود می‌آورند (بندورا، ۱۹۹۷).

نظریه انتظار- ارزش (expectancy-value theory) اکلز و ویگفیلد (۱۹۹۵) از مؤثرترین نظریه‌های انگیزشی است. در این مدل انتظارات یادگیرنده از پیشرفت تحصیلی و ارزشی که برای تکلیف درسی قائل می‌شود، از عوامل پیشرفت هستند. انتظار به‌عنوان باور و قضاوت فرد درباره قابلیت خود در انجام کار و موفقیت در آن است که شامل انتظار موفقیت و انتظار شکست است. این سازه منعکس‌کننده پاسخ به این پرسش است که آیا می‌توانم این تکلیف را انجام دهم؟ (اکلز و همکاران، ۱۹۹۸؛ ویگفیلد، ۱۹۹۴؛ ویگفیلد و اکلز، ۱۹۹۲). ارزش نیز به‌عنوان انگیزه برای تعامل در فعالیت‌های مختلف (پاتریشیا، ۲۰۰۰) و دلایل مختلفی که یادگیرندگان در مورد علت پرداختن به کاری ارائه می‌دهند تعریف می‌شود (ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۲؛ اکلف، ۲۰۰۳) که شامل ارزش‌گذاری درونی، ارزش‌گذاری بیرونی و ارزش‌گذاری نسبت به تکلیف است. سازه ارزش، معکوس‌کننده پاسخ به این پرسش است که چرا باید این تکلیف را انجام دهم؟ (اکلز و همکاران، ۱۹۹۸). ازمنظر روان‌شناختی، نظام ارزشی بازخوردهای افراد را سازمان‌دهی و پیش‌بینی می‌کند (ایگلی و چایکن، ۱۹۹۳). مفاهیم دانشگاهی مشخص می‌کند که تشویق هر دانشجو نقش مهمی در ایجاد انگیزه او دارد و برای تلاش در مشخص نمودن اهداف سطح بالاتر، در درازمدت علاقه ایجاد می‌کند (ونتزل، ۲۰۰۵). این تشویق از طریق ارزش دادن به اهدافی که برای دستیابی به آنها جهت‌گیری می‌کند، انجام می‌شود که در حوزه آموزش با عنوان ارزش‌های تحصیلی (educational values) نام برده شده و به دو جنبه ارزش تکلیف تحصیلی و ارزش نمره تقسیم می‌شود. ارزش تکلیف تحصیلی به‌معنای داوری درباره مفید و ارزشمند بودن محتوا برای فرد است و ارزش نمره، به‌معنای داوری فرد درباره حداقل نمره رضایت‌بخش در طول دوره تحصیلی هر ترم است (دی‌وال و همکاران، ۲۰۰۸). اگر هزینه تکلیف متوسط و پایین‌تر از متوسط باشد و فایده آن نیز متوسط و بالاتر باشد، یادگیرنده تلاش می‌کند مسائل تحصیلی را با رغبت بیشتری پیگیری نماید (اکلز و ویگفیلد، ۲۰۲۴).

بنابر آنچه بیان شد، مفهوم انتظار- ارزش در رفتارهای سازگاران دانشجویان مهم تلقی می‌شود. در این زمینه پژوهش سرکشیکیان و همکاران (۱۴۰۱) نشان داد استرس انتظارات تحصیلی تأثیر قابل توجهی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی

دارد. ارتباط معناداری بین ارزش‌های تحصیلی، عشق به یادگیری، سطوح بالای تفکر و دستاوردهای تحصیلی وجود دارد (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰). بین انتظار پیامد با انگیزش درونی و بیرونی رابطه مثبت و با بی‌انگیزشی و فرسودگی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد (امیری و همکاران، ۱۳۹۸). ارزش‌های دانشجو با شایستگی تحصیلی ارتباط معناداری دارد (حیدری و همکاران، ۱۳۹۸). نتایج پژوهش حیدرزاده و همکاران (۱۳۹۶) حاکی از آن است که بین خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد اما بین انگیزه پیشرفت تحصیلی با سازگاری تحصیلی ارتباط معناداری مشاهده نشده است. پژوهش دیگر توسط مظلومیان و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد بین جو روانی- اجتماعی کلاس، ارزش تکلیف و احساس دزدگی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و ارزش تکلیف نقش واسطه‌ای معناداری در ارتباط بین جو روانی- اجتماعی کلاس و دزدگی تحصیلی ایفا می‌کند. کنترل تحصیلی و ارزش تکلیف بر هیجان‌های مثبت و منفی و انگیزش خودمختار اثر معناداری دارند (ربانی، ۱۳۹۷). باور کنترل یادگیری، جهت‌گیری هدف درونی و ارزش تکلیف به واسطه خودتنظیمی بر یادگیری از طریق همسالان اثر غیرمستقیم می‌گذارد (بابایی مقاری، ۱۴۰۱).

به اعتقاد آلرومیدی (۲۰۲۳) ارتباط معناداری بین تعارض ارزش‌ها و سازگاری تحصیلی وجود دارد و تعارض ارزش‌ها قادر به پیش‌بینی سازگاری تحصیلی است. نمایه‌های انتظار- ارزش ارتباط مثبت و معناداری با درگیری و پیشرفت تحصیلی دارد (جیانگ و ژانگ، ۲۰۲۳). همچنین ارزش‌ها ارتباط مثبت و معناداری با سازگاری هیجانی دارند (لیو و همکاران، ۲۰۲۳). پژوهش‌های شتو و همکاران (۲۰۲۳) بیانگر این است که ارتباط مثبتی بین خودکارآمدی اجتماعی، انتظار پیامد و پیشرفت هدف وجود دارد و انتظار پیامد و خودکارآمدی نقش قابل توجهی در سازگاری مثبت اجتماعی دارند. علاوه بر این باورهای خودکارآمدی و انتظار- ارزش تأثیر مثبتی بر بهبود دانش و پیشرفت یادگیری دارد (هان و همکاران، ۲۰۲۱). ارزش‌های شخصی و کلاسی به‌طور مثبت بر سازگاری روان‌شناختی مؤثر هستند (تام و همکاران ۲۰۲۱). انتظار پیامد مدیران مدارس ارتباط نیرومندی با برونداد تحصیلی مدرسه دارد (اسچریک و واسوگنا، ۲۰۱۹). جیانگ و همکاران (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که انتظار- ارزش به‌طور معناداری قادر به پیش‌بینی انگیزه، نتایج تحصیلی سازگار، اهداف تسلط و پیشرفت تحصیلی است. نتایج بررسی برگین و جیمسون (۲۰۱۷) نشان می‌دهد ارتباط مثبتی بین انتظار پیامد و سازگاری تحصیلی وجود دارد. پیام‌های نامطلوب نبود سازگاری تحصیلی به‌لحاظ تجربی و نظری مهم‌ترین جنبه‌ای است که انجام این پژوهش را ضروری می‌سازد. مطالعه رابطه انتظار- ارزش با سازگاری تحصیلی به شناسایی نیازهای یادگیرنده از طریق تشخیص دانش و مهارت‌های مورد نیاز کمک شایانی می‌نماید؛ بنابراین پژوهش حاضر با در نظر گرفتن خلاء مطالعاتی موجود، درصدد پاسخ به این سؤال است که آیا انتظار پیامد و ارزش‌های تحصیلی با سازگاری تحصیلی ارتباط دارد؟

• روش

این پژوهش از نوع توصیفی- همبستگی است. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. با استفاده از جدول مورگان و به‌کارگیری روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با جنسیت، ۲۲۹ دانشجوی دختر و ۱۵۳ دانشجوی پسر به‌صورت تصادفی به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند.

ملاک ورود به پژوهش، تحصیل در دانشگاه سیستان و بلوچستان در نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ در تمامی مقاطع، رشته‌ها و گروه‌های سنی و همچنین تمایل و علاقه‌مندی دانشجویان به شرکت در پژوهش بود. ملاک خروج نیز شامل ناقص یا مخدوش بودن پرسشنامه‌ها و همچنین نبود تمایل به ادامه همکاری در فرایند پاسخ‌گویی بود.

پیش از اجرای پرسشنامه، به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات گردآوری‌شده صرفاً برای اهداف پژوهشی و بدون درج هرگونه مشخصات هویتی مورد استفاده قرار خواهد گرفت. پس از جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل آنها در دو سطح انجام شد: در سطح توصیفی از شاخص‌های میانگین و انحراف معیار و در سطح استنباطی از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام‌به‌گام، با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS استفاده گردید.

• ابزارها

الف) پرسشنامه سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (Baker and Seriak academic adjustment questionnaire-BSAAQ)

این پرسشنامه که توسط بیکر و سریاک در سال ۱۹۸۴ ساخته شده است، تک مؤلفه‌ای و دارای ۲۴ ماده است. نمره‌گذاری آن با استفاده از لیکرت هفت‌درجه‌ای بوده که نمره بالاتر سازگاری تحصیلی بیشتری را نشان می‌دهد. در پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۵) اعتبار پرسشنامه از طریق محاسبه آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ گزارش شده و روایی آن مورد تأیید اساتید و متخصصان این حوزه قرار گرفته است. همچنین در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

ب) پرسشنامه انتظار پیامد شفیع‌نادر و همکاران (outcome expectation questionnaire by Shafinaderi et al-OEQ)

ماده‌های این پرسشنامه از پرسشنامه «انتظار پیامد تصمیم‌گیری شغلی و اهداف اکتشافی» که توسط هاکت و همکاران (۱۹۹۲) به نقل از شفیع‌نادر و همکاران، (۱۳۹۱) و ویتن (۱۹۹۷) به نقل از شفیع‌نادر و همکاران، (۱۳۹۱) طراحی شده، اقتباس شده است. این مقیاس شامل ۱۳ ماده و سه زیرمقیاس جهت‌دهی آینده، رضایت شغلی و انتظارات شخصی است. نمره‌گذاری آن با لیکرت چهاردرجه‌ای انجام می‌شود و هرچه نمره آزمودنی بالاتر باشد از مفهوم انتظار پیامد بالاتری برخوردار است. طراحان پرسشنامه اعتبار کل آن را ۰/۷۴ و اعتبار زیرمقیاس‌های جهت‌دهی آینده، رضایت شغلی و انتظارات شخصی را به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۶۸ و ۰/۷۱ گزارش کرده‌اند. در پژوهش شفیع‌نادر و همکاران (۱۳۹۱) اعتبار با انجام محاسبه آلفای کرونباخ به ترتیب برای جهت‌دهی آینده، رضایت شخصی، انتظارات شخصی و کل مقیاس ۰/۶۵، ۰/۷۴، ۰/۶۶ و ۰/۷۱ به دست آمده است. پژوهش رادریگوئز (۲۰۰۹) نشان می‌دهد ضرایب اعتبار این پرسشنامه در گستره‌ای از ۰/۶۳ تا ۰/۸۴ است و روایی آن از طریق محاسبه ضریب همبستگی با مقیاس‌های مشابه، به‌عنوان روایی هم‌زمان نشان داده شده است. در پژوهش حاضر نیز اعتبار پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمد.

ج) پرسشنامه ارزش‌های تحصیلی پینترچ و همکاران (Pintrich et al.'s educational values questionnaire-PEVQ)

پرسشنامه ارزش‌های تحصیلی از پرسشنامه «راهنمای انگیزشی برای یادگیری» پینترچ و همکاران (۱۹۹۳) گرفته شده است. این پرسشنامه شامل ۲۴ ماده و دو زیرمقیاس ارزش تکلیف تحصیلی و ارزش نمره است. نمره‌گذاری آن به صورت لیکرت پنج‌درجه‌ای بوده و نمره بالاتر نشان‌دهنده ارزش‌های تحصیلی بیشتر است. در پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۳) اعتبار هریک از زیرمقیاس‌های ارزش تکلیف و ارزش نمره به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۸ و روایی پرسشنامه از طریق روایی سازه برابر با ۰/۷۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز اعتبار مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۶ به دست آمد.

• یافته‌ها

نتایج میانگین و انحراف معیار، حداکثر و حداقل نمره‌های شرکت‌کنندگان در رابطه با متغیرهای انتظار پیامد، ارزش‌های تحصیلی و سازگاری تحصیلی و مؤلفه‌های آنها در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرها و مؤلفه‌های آنها

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	واریانس	حداقل نمره	حداکثر نمره
سازگاری تحصیلی	۳۸۲	۸۵/۱۳	۱۷/۵۹	۳۰۹/۷۲	۴۸	۱۲۹
انتظار پیامد	۳۸۲	۳۶/۹۱	۹/۲۳	۸۵/۲۵	۲۱	۵۲
جهت‌دهی آینده	۳۸۲	۱۹/۷۳	۵/۹۹	۵۳/۹۲	۱۱	۲۸
رضایت شغلی	۳۸۲	۷/۸۰	۲/۸۷	۸/۲۵	۴	۱۲
انتظارات شخصی	۳۸۲	۹/۳۷	۱/۸۵	۳/۴۵	۴	۱۲
ارزش‌های تحصیلی	۳۸۲	۷۱/۲۴	۱۸/۳۴	۳۳۶/۴۰	۴۱	۱۱۷
ارزش تکلیف تحصیلی	۳۸۲	۳۶/۶۸	۱۰/۶۱	۱۱۲/۷۴	۲۱	۵۹
ارزش نمره	۳۸۲	۳۴/۵۶	۹/۰۳	۸۱/۷۱	۲۰	۵۸

جهت تعیین ارتباط بین انتظار پیامد و ارزش‌های تحصیلی و مؤلفه‌های آنها با سازگاری تحصیلی از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۲. نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین انتظار پیامد و مؤلفه‌های آن با سازگاری تحصیلی

شماره	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱	انتظار پیامد					
۲	جهت‌دهی آینده	۰/۹۳**	۱			
۳	رضایت شغلی	۰/۸۰**	۰/۵۸**	۱		
۴	انتظارات شخصی	۰/۷۱**	۰/۵۱**	۰/۵۷**	۱	
۵	سازگاری تحصیلی	۰/۷۸**	۰/۷۰**	۰/۶۴**	۰/۶۳**	۱

N=۳۸۲, $P<۰/۰۱^{**}$

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین انتظار پیامد با سازگاری تحصیلی برابر با $r=۰/۷۸$ است و در سطح اطمینان ۹۹ درصد رابطه مثبت و معنادار است ($P<۰/۰۱$). بنابراین افزایش سطح انتظار پیامد منجر به افزایش سازگاری تحصیلی و کاهش سطح انتظار پیامد منجر به کاهش سازگاری تحصیلی می‌گردد. ضریب همبستگی بین مؤلفه جهت‌دهی آینده با سازگاری تحصیلی برابر با $r=۰/۷۰$ ، بین مؤلفه رضایت شغلی با سازگاری تحصیلی برابر با $r=۰/۶۴$ و بین مؤلفه انتظارات شخصی با سازگاری تحصیلی برابر با $r=۰/۶۲$ است و در سطح اطمینان ۹۹ درصد رابطه مثبت و معنادار است ($P<۰/۰۱$). به این معنا که افزایش یا کاهش سطح مؤلفه‌ها منجر به افزایش یا کاهش سازگاری تحصیلی می‌شود.

جدول ۳. نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین ارزش‌های تحصیلی و مؤلفه‌های آن با سازگاری تحصیلی

شماره	متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱	ارزش‌های تحصیلی				
۲	ارزش تکلیف تحصیلی	۰/۹۴**	۱		
۳	ارزش نمره	۰/۹۲**	۰/۷۳**	۱	
۴	سازگاری تحصیلی	۰/۷۵**	۰/۷۱**	۰/۶۹**	۱

N=۳۸۲, $P<۰/۰۱^{**}$

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین ارزش‌های تحصیلی با سازگاری تحصیلی برابر با $r=۰/۷۵$ است و در سطح اطمینان ۹۹ درصد رابطه مثبت و معنادار است ($P<۰/۰۱$). به این معنا که افزایش سطح ارزش‌های تحصیلی منجر به افزایش سازگاری تحصیلی و کاهش سطح ارزش‌های تحصیلی منجر به کاهش سازگاری تحصیلی می‌گردد. ضریب همبستگی بین مؤلفه ارزش تکلیف تحصیلی با سازگاری تحصیلی برابر با $r=۰/۷۱$ و بین مؤلفه ارزش نمره با سازگاری تحصیلی برابر با $r=۰/۶۹$ است و در سطح اطمینان ۹۹ درصد رابطه مثبت و معنادار است ($P<۰/۰۱$). بنابراین افزایش یا کاهش سطح مؤلفه‌ها منجر به افزایش یا کاهش سازگاری تحصیلی می‌شود.

جهت تعیین پیش‌بینی سازگاری تحصیلی توسط انتظار پیامد و ارزش‌های تحصیلی از آزمون رگرسیون چندگانه خطی و برای تعیین پیش‌بینی سازگاری تحصیلی توسط مؤلفه‌های آنها از آزمون رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شد.

جدول ۴. نتایج آزمون رگرسیون چندگانه خطی پیش‌بینی سازگاری تحصیلی با متغیرهای انتظار پیامد و ارزش‌های تحصیلی

متغیرها	R	R ² تعدیل شده	F	ضرایب غیراستاندارد	ضریب استاندارد	t	sig
				B	Beta		
انتظار پیامد	۰/۷۸	۰/۶۱	۶۱۰/۵۷	۱/۴۹	۰/۰۶	۲۴/۷۱	۰/۰۰۱
ارزش‌های تحصیلی	۰/۷۵	۰/۵۶	۵۰۱/۹۱	۰/۷۲	۰/۰۳	۲۲/۴۰	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد متغیر انتظار پیامد توانسته با مقدار ضریب تبیین $R^2=۰/۶۱$ سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی نماید که این پیش‌بینی با توجه به مقدار ($F=۶۱۰/۵۷$, $\beta=۰/۷۸$, $t=۲۴/۷۱$, $P<۰/۰۱$) در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است. همچنین متغیر ارزش‌های تحصیلی توانسته با مقدار ضریب تبیین $R^2=۰/۵۶$ سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی نماید که این پیش‌بینی با توجه به مقدار ($F=۵۰۱/۹۱$, $\beta=۰/۷۵$, $t=۲۲/۴۰$, $P<۰/۰۱$) در سطح اطمینان ۹۹ درصد نیز معنادار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت انتظار پیامد ۶۱/۵ درصد و ارزش‌های تحصیلی ۵۶/۸ درصد از تغییرات سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌نمایند.

جدول ۵. نتایج آزمون رگرسیون گام به گام پیش‌بینی سازگاری تحصیلی با مؤلفه‌های انتظار پیامد

گام	متغیر	R	R ² تعدیل شده	F	Beta	t	sig
۱	جهت‌دهی آینده	۰/۷۰	۰/۴۹	۳۷۶/۹۴	۰/۷۰	۱۹/۴۱	۰/۰۰۱
۲	جهت‌دهی آینده + انتظارات شخصی	۰/۷۷	۰/۵۹	۲۷۷/۵۶	۰/۳۶	۹/۴۸	۰/۰۰۱
۳	جهت‌دهی آینده + انتظارات شخصی + رضایت شغلی	۰/۷۹	۰/۶۲	۲۱۱/۱۸	۰/۲۷	۶/۸۰	۰/۰۰۱
					۰/۲۴	۵/۶۹	۰/۰۰۱

براساس نتایج جدول ۵ در گام اول مؤلفه جهت‌دهی آینده وارد معادله رگرسیون شده و به میزان ۴۹/۷ درصد از تغییرات سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی کرده است. در گام دوم مؤلفه انتظارات شخصی به همراه مؤلفه جهت‌دهی آینده به میزان ۵۹/۲ درصد از تغییرات سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند و در گام بعدی مؤلفه رضایت شغلی به همراه دو مؤلفه قبل، به میزان ۶۲/۳ درصد از تغییرات سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. بنابراین مؤلفه جهت‌دهی آینده ($P < ۰/۰۱$ و $\beta = ۰/۷۰$)، مؤلفه انتظارات شخصی ($P < ۰/۰۱$) و مؤلفه رضایت شغلی ($P < ۰/۰۱$ و $\beta = ۰/۳۶$) دارای رابطه مثبت و معناداری با سازگاری تحصیلی هستند و پیش‌بینی‌کننده مثبتی برای آن محسوب می‌شوند.

جدول ۶. نتایج آزمون رگرسیون گام به گام پیش‌بینی سازگاری تحصیلی با مؤلفه‌های ارزش‌های تحصیلی

گام	متغیر	R	R ² تعدیل شده	F	Beta	t	sig
۱	ارزش تکلیف	۰/۷۱	۰/۵۱	۳۹۹/۸۴	۰/۷۱	۱۹/۹۹	۰/۰۰۱
۲	ارزش تکلیف + ارزش نمره	۰/۷۵	۰/۵۶	۲۵۰/۴۷	۰/۴۵	۹/۰۸	۰/۰۰۱
					۰/۳۵	۷/۰۵	۰/۰۰۱

براساس نتایج جدول ۶ در گام اول مؤلفه ارزش تکلیف تحصیلی وارد معادله رگرسیون شده و به میزان ۵۱/۱ درصد از تغییرات سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی کرده است. در گام دوم مؤلفه ارزش نمره به همراه مؤلفه ارزش تکلیف تحصیلی به میزان ۵۶/۷ درصد از تغییرات سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. بنابراین مؤلفه ارزش تکلیف تحصیلی ($P < ۰/۰۱$ و $\beta = ۰/۷۱$) و مؤلفه ارزش نمره ($P < ۰/۰۱$ و $\beta = ۰/۳۵$) دارای رابطه مثبت و معناداری با سازگاری تحصیلی می‌باشند و پیش‌بینی‌کننده مثبتی برای آن محسوب می‌شوند.

• بحث

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد بین انتظار پیامد و مؤلفه‌های آن با سازگاری تحصیلی رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های سرکشکیان و همکاران (۱۴۰۱)، امیری و همکاران (۱۳۹۸) و جیانگ و ژانگ (۲۰۲۳) همسو است. برگین و جیمسون (۲۰۱۷) نیز گزارش کردند که انتظار پیامدهای مثبت می‌تواند نقش مهمی در ارتقای سازگاری تحصیلی دانشجویان ایفا کند. همچنین، شو و همکاران (۲۰۲۳) نشان دادند که خودکارآمدی اجتماعی و انتظار پیامد با پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی رابطه‌ای مستقیم دارند.

به نظر می‌رسد انتظار پیامد از طریق تقویت باور فرد نسبت به اثربخشی تلاش‌های خود، سطح اعتماد به نفس و احساس کارآمدی تحصیلی را افزایش می‌دهد. دانشجویانی که انتظار دارند کوشش‌هایشان به نتایج مطلوبی مانند موفقیت در تحصیل، نمرات بالا و فرصت‌های آینده منجر شود، معمولاً رفتارهای تحصیلی سازنده‌تری مانند حضور منظم در کلاس، پایداری در برابر دشواری‌ها و تعهد به اهداف آموزشی از خود نشان می‌دهند (میر و همکاران، ۲۰۱۹). چنین نگرشی، جهت‌گیری آینده‌نگر را تقویت کرده و افراد را نسبت به اهمیت تلاش‌های کنونی برای دستیابی به اهداف بلندمدت آگاه‌تر می‌سازد (آلم و همکاران، ۲۰۱۹). در نتیجه، افراد از فرایند یادگیری خود رضایت بیشتری تجربه کرده و انگیزش درونی و سازگاری کلی آنان در محیط آموزشی افزایش می‌یابد (توروپوا و همکاران، ۲۰۲۱).

افرادی که انتظارات شخصی مثبت دارند، تمایل بیشتری برای دستیابی به عملکردی فراتر از سطح مورد انتظار نشان می‌دهند. این امر، تعهد به وظایف تحصیلی را افزایش داده و موجب بهبود سازگاری تحصیلی می‌شود (گمیچ و همکاران، ۲۰۲۱).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که میان ارزش‌های تحصیلی و مؤلفه‌های آن با سازگاری تحصیلی نیز رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های تام و همکاران (۲۰۲۱) و آلرومیدی (۲۰۲۳) هم‌خوان است. محمدی و همکاران (۱۴۰۰) نیز بیان کردند که ارزش‌های تحصیلی با عشق به یادگیری، تفکر سطح بالا و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان ارتباط معناداری دارند. در پژوهش تام و همکاران (۲۰۲۱) بر نوجوانان استونیایی نیز مشخص شد که ارزش‌های شخصی و کلاسی تأثیر مثبتی بر سازگاری روان‌شناختی دارند. همچنین سبار (۲۰۱۸) نشان داد که تضاد ارزشی با کاهش سازگاری تحصیلی مرتبط است، و یافته‌های لیو و همکاران (۲۰۲۳) نیز تأیید کردند که ارزش‌های تحصیلی با سازگاری هیجانی رابطه‌ای مثبت دارند.

به نظر می‌رسد زمانی که دانشجویان ارزش‌های تحصیلی را درونی می‌سازند و آنها را در اولویت تصمیم‌گیری‌های خود قرار می‌دهند، درواقع با اهداف، هنجارها و انتظارات محیط آموزشی همسو می‌شوند. این همسویی، حس تعلق و ارتباط با همسالان، اساتید و جامعه دانشگاهی را تقویت کرده و به بهبود سازگاری تحصیلی منجر می‌شود. علاوه بر این، ارزشی که دانشجویان برای تکالیف و نمرات تحصیلی قائل‌اند، جهت‌گیری آنان نسبت به یادگیری را شکل می‌دهد. افرادی که تکالیف را فرصت‌هایی برای رشد فکری و یادگیری عمیق تلقی می‌کنند، بیشتر در راهبردهای یادگیری سطح بالا مانند تفکر انتقادی، بازتاب و جستجوی بازخورد شرکت می‌کنند (خو، ۲۰۲۳؛ محمدی و همکاران، ۱۴۰۰). نمرات نیز به‌عنوان شاخصی از عملکرد تحصیلی، می‌تواند با تقویت انگیزش، سازگاری تحصیلی دانشجویان را افزایش دهد.

نتایج تحلیل‌های پیش‌بینی نیز نشان داد که انتظار پیامد می‌تواند سازگاری تحصیلی را به‌صورت مثبت پیش‌بینی کند. این یافته با پژوهش‌های هان و همکاران (۲۰۲۱) و شوماخر و ایفتالتر (۲۰۱۸) همسو است. به باور این پژوهشگران، یادگیرندگانی که انتظار پیامد بالاتری دارند، در مواجهه با چالش‌های تحصیلی از راهبردهای حل مسئله مؤثر استفاده می‌کنند، در صورت نیاز از دیگران کمک می‌گیرند و در فعالیت‌های آکادمیک انعطاف‌پذیری بیشتری نشان می‌دهند.

همچنین، یافته‌ها نشان داد که ارزش‌های تحصیلی نیز توان پیش‌بینی مثبت سازگاری تحصیلی را دارند. این نتیجه با پژوهش جیانگ و همکاران (۲۰۱۸) همسو است که نشان داد سازه‌ی انتظار- ارزش به‌طور معناداری انگیزش، اهداف تسلط‌محور و پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. فراگیرانی که ارزش‌هایی مانند کنجکاوی، تفکر انتقادی و عشق به یادگیری را درونی کرده‌اند، در فرایند یادگیری خوداندیشانه‌تر عمل کرده و در جستجوی دانش جدید برمی‌آیند (هان و همکاران، ۲۰۲۱). چنین تعهدی به رشد شخصی، سازگاری تحصیلی را از طریق افزایش انعطاف‌پذیری و تمایل به پذیرش تجربیات تازه ارتقا می‌دهد.

نتایج جزئی‌تر نشان داد که مؤلفه‌های انتظار پیامد شامل جهت‌گیری آینده، رضایت شغلی و انتظارات شخصی، هریک به‌طور معناداری سازگاری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. این یافته با نتایج امیری و همکاران (۱۳۹۸)، شتو و همکاران (۲۰۲۳)، هان و همکاران (۲۰۲۱) و اسپرچیک و واسوگنا (۲۰۱۹) هم‌خوان است. جهت‌گیری آینده به دانشجویان کمک می‌کند تا برنامه‌ریزی مؤثر و مدیریت زمان بهتری داشته باشند که این امر سازگاری تحصیلی آنان را تسهیل می‌کند (پنگ و ژانگ، ۲۰۲۲). رضایت از پیشرفت تحصیلی نیز به شکل‌گیری ادراک مثبت از خود به‌عنوان یادگیرنده‌ای توانا منجر می‌شود و اعتمادبه‌نفس تحصیلی را افزایش می‌دهد. انتظارات شخصی نیز با ترغیب دانشجویان به خودبازتابی و بهبود مستمر، می‌تواند به ارتقای سازگاری تحصیلی منتهی شود.

درنهایت، نتایج نشان داد که مؤلفه‌های ارزش‌های تحصیلی شامل ارزش تکلیف و ارزش نمره، هر دو پیش‌بینی‌کننده‌های معنادار سازگاری تحصیلی هستند. این یافته با پژوهش مظلومیان و همکاران (۱۳۹۶) همسو است. آلرومیدی (۲۰۲۳) نیز گزارش کرد که تعارض ارزش‌ها می‌تواند به تضعیف سازگاری تحصیلی بینجامد. به نظر می‌رسد تکالیف آکادمیک، علاوه بر نقش آموزشی خود، فرصت‌هایی را برای دریافت بازخورد از اساتید فراهم می‌کنند. بازخورد سازنده در مورد تکالیف، می‌تواند دانشجویان را در جهت اصلاح فرایند یادگیری و بهبود عملکرد یاری دهد و در نهایت به افزایش سازگاری تحصیلی منجر شود (فرناندز-آلنسو و همکاران، ۲۰۱۷).

• نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین انتظار پیامد و مؤلفه‌های آن شامل جهت‌گیری آینده، رضایت شغلی و انتظارات شخصی، و نیز بین ارزش‌های تحصیلی و مؤلفه‌های آن شامل ارزش تکلیف تحصیلی و ارزش نمره، با سازگاری تحصیلی رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیونی حاکی از آن بود که متغیرهای مذکور و مؤلفه‌هایشان می‌توانند سازگاری تحصیلی را به‌طور معناداری پیش‌بینی کنند. بدین معنا که با افزایش سطح انتظار پیامد و ارزش‌های تحصیلی، میزان سازگاری تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. دانشجویانی که انتظارات بالاتری از پیامدهای تحصیلی خود دارند و ارزش بیشتری برای فعالیت‌های آموزشی قائل‌اند، احتمالاً در راهبردهای یادگیری مؤثرتر مشارکت می‌کنند، احساس هدف‌مندی بیشتری دارند و سازگاری مثبت‌تری با محیط دانشگاهی از خود نشان می‌دهند. افزایش این عوامل می‌تواند به بهبود سازگاری تحصیلی و در نهایت موفقیت تحصیلی آنان منجر شود.

پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان صرفاً تابع توانایی‌های شناختی نیست، بلکه نگرش‌ها، باورها و انگیزش‌های آنان نیز نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. از این رو، برای ارتقای سازگاری تحصیلی باید بر تقویت انگیزش درونی و انتظارات واقع‌بینانه دانشجویان تأکید شود. در این راستا، پیشنهاد می‌شود اهداف کلان تحصیلی به اهداف کوتاه‌مدت و قابل اندازه‌گیری تقسیم گردد تا پیشرفت برای دانشجویان ملموس‌تر شود و بتوانند مسیر رشد خود را بهتر درک کنند.

از سوی دیگر، با توجه به اهمیت ارزش‌های تحصیلی، ضروری است پیوند میان محتوای درسی و کاربردهای واقعی آن برای دانشجویان آشکار شود. تلفیق مفاهیم نظری با نمونه‌های عینی از زندگی روزمره، مسائل اجتماعی و موقعیت‌های حرفه‌ای می‌تواند ارزش عملی تحصیل را برای فراگیران برجسته کرده و درک آنان از اهمیت یادگیری را افزایش دهد. همچنین توصیه می‌شود مجریان آموزشی با ارزیابی مستمر عملکرد دانشجویان، ارائه بازخورد هدف‌مند و شناسایی نقاط قوت و ضعف آنان، زمینه بهبود انگیزش و سازگاری تحصیلی را فراهم کنند.

با این حال، نتایج این پژوهش باید با احتیاط تعمیم یابد؛ زیرا جامعه آماری محدود به دانشجویان کارشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان بوده است. علاوه بر این، داده‌ها از طریق پرسشنامه خودگزارشی گردآوری شده‌اند که احتمال سوگیری پاسخ‌دهی (نظیر تمایل به ارائه پاسخ‌های اجتماعی مطلوب) را در پی دارد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از طرح‌های تجربی یا طولی استفاده شود تا ترتیب زمانی متغیرها مشخص و روابط علی میان آنها با دقت بیشتری بررسی شود.

• تعارض منافع

نویسندگان اظهار می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض منافی در رابطه با انجام، نگارش و انتشار این پژوهش وجود ندارد.

• تشکر و قدردانی

بدین وسیله از تمامی دانشجویان شرکت‌کننده که با دقت و همکاری خود در تکمیل پرسشنامه‌ها، امکان اجرای این پژوهش را فراهم ساختند، صمیمانه سپاسگزاری می‌شود.

• منابع

امیری، اعظم؛ زارع بهرام‌آبادی، مهدی؛ حیدری، حسن؛ داودی، حسن (۱۳۹۸). تدوین مدل علی فرسودگی تحصیلی بر پایه انتظارات پیامدی با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی. *مجله روان‌شناسی فرهنگی*، ۳(۱)، ۱۴۵-۱۲۷.

<https://10.30487/jcp.2019.94139>

بابایی منقاری، محمدمهدی؛ حامدینیا، مهرداد؛ عابدی‌قلیچ قشلاقی، میلاد (۱۴۰۱). مدل‌سازی راهبرهای انگیزشی و خودتنظیمی فراشناختی با یادگیری از طریق همسالان در دانش‌آموزان، *مجله روان‌شناسی*، ۲۶(۱)، ۹۹-۹۱. <http://iranapsy.ir/fa/Article/22279>

حمیدی، امید؛ سیفی‌قوزلو، سیدجواد؛ شریفی، گشاو؛ غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۹۲). رابطه ارزش‌های شخصی با اضطراب مرگ در زنان و مردان مبتلا به MS، *مجله روان‌شناسی*، ۱۷(۴)، ۳۸۰-۳۶۵. <http://www.iranapsy.ir/Article/41801>

حیدرزاده، اعظم؛ تیرگری، بتول؛ عزیززاده، فروزی، منصوره؛ عباسزاده، حسن (۱۳۹۶). بررسی ارتباط بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه علوم پزشکی کرمان در سال ۱۳۹۴. *مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۳)، ۱۵۷-۱۴۶. <http://edcbmj.ir/article-1-1067-fa.html>

حیدری، الهام؛ مرزوقی، رحمت‌اله؛ کشاورزی، فهیمه (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین ارزش‌های دانشجو و تعهد حرفه‌ای: سهم واسطه‌گری شایستگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه شیراز. *مجله مدیریت بر آموزش سازمان‌ها*، ۸(۱)، ۸۹-۱۰۸. <http://journalieaa.ir/article-1-119-fa.html>

ربانی، زینب؛ طالع‌پسند، سیاوش؛ رحیمیان بوگر، اسحق؛ محمدی‌فر، محمدعلی (۱۳۹۷). رابطه ابعاد کیفیت آموزشی کلاس و ارزیابی‌های شناختی با هیجان‌های تحصیلی و پیامدهای انگیزشی آن. *مجله روان‌شناسی*، ۲۲(۲)، ۲۱۹-۲۰۲. <http://iranapsy.ir/Article/21260>

زارعی، حیدرعلی؛ میرهاشمی، مالک؛ پاشاشریفی، حسن (۱۳۹۱). ارتباط سبک‌های تفکر با سازگاری تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۳)، ۱۶۰-۱۶۶. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-1881-fa.html>

سرکشیکیان، سیدمهدی؛ باباخانی، نرگس؛ باقری، نسرين (۱۴۰۱). رابطه استرس انتظارات تحصیلی و رفتارهای خودشکن تحصیلی: نقش میانجی عدم تحمل بلا تکلیفی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۱(۴)، ۱۶۹-۱۸۰. <http://frooyesh.ir/article-1-3561-fa.html>

شفیع‌نادر، مهدیه؛ کدیور، پروین؛ عربزاده، مهدی؛ صرامی، غلامرضا (۱۳۹۱). بررسی ساختار عاملی، روایی و پایایی مقیاس انتظارات پیامد دانشجو. *فصلنامه انداز‌گیری تربیتی*، ۹(۷۰)، ۹۱-۴۷. https://jem.atu.ac.ir/article_5652.html

فرحبخش، کیومرث. (۱۳۹۰). تهیه آزمون سازگاری دانشجویان، و تعیین پایایی، روایی و تعیین هنجار آن. *فصلنامه انداز‌گیری تربیتی*، ۲(۶)، ۲۸-۲۸. https://jem.atu.ac.ir/article_2671.html?lang=fa

محمدی، سیدداود؛ قمی، مهین؛ مسلمی، زهرا؛ عباسی، محمد (۱۳۹۵). ارتباط راهبردهای فراشناختی، سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۴۸)، ۴۳۹-۴۳۰. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-4077-fa.html>

محمدی، مهدی؛ کشاورزی، فهیمه؛ ناصری‌جهرمی، رضا؛ محمدجعفری، خاطره؛ راسخ‌جهرمی، اطهر؛ ناصری‌جهرمی، راحیل؛ میرغفاری، فاطمه (۱۴۰۰). مدل معادله ساختاری ارزش‌های تحصیلی، عشق به یادگیری، مهارت‌های سطوح بالا تفکر و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان پزشکی. *مجله توسعه آموزش جندی‌شاپور/هواز*، ۱۲(۲)، ۳۸۷-۳۹۹. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-4077-fa.html>

محمدی، مهدی؛ ناصری‌جهرمی، رضا؛ رحمانی، هادی؛ زارعی، مهدی (۱۳۹۳). مقایسه خود راهبری یادگیری، ارزش‌های تحصیلی و ارزشیابی دانشجویان مهندسی از کیفیت تدریس اعضاء هیأت علمی: مطالعه موردی دانشگاه هرمزگان. *فصلنامه آموزش مهندسی*، ۱۶(۶۱)، ۹۷-۱۱۷. <https://doi.org/10.22047/ijee.2014.7961>

مظلومیان، سعید؛ رستگار، احمد؛ خزایی، سمیه (۱۳۹۶). ارائه مدل علی روابط جو روانی- اجتماعی کلاس و احساس دلزدگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای ارزش تکلیف. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاه و مجازی*، ۵(۲)، ۸۰-۶۷. <https://10.22111/jeps.2021.6388>

Alm, S., Laftman, S. B., Sandahl, J., & Modin, B. (2019). School effectiveness and students' future orientation: A multilevel analysis of upper secondary schools in Stockholm, Sweden. *Journal of Adolescence*, 70, 62-73. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.11.007>

Alrumaidhi, K. (2023). The impact of value conflict on academic adjustment among first-year students at Kuwait University: A quantitative study. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(2), 537-552. <https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2022-0064>

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Journal of Psychological Review*, 64, 359-372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>

Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>

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

Bergin, A. J., & Jimmieson, N. L. (2017). The implications of university outcome expectations for student adjustment. *Journal of College Student Development*, 58(5), 752-770. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0058>

Bhat, A. A., DeWalt, D. A., Zimmer, C. R., Fried, B. J., & Callahan, L. F. (2010). The role of helplessness, outcome expectation for exercise and literacy in predicting disability and symptoms in older adults with arthritis. *Patient education and counseling*, 81(1), 73-78. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.12.004>

Bolter, L. T. (2002). Self-concept as a predictor of college freshmen adjustment, college. *Student Journal*, 36, 234-246. <https://psycnet.apa.org/record/2002-17632-004>

Buijs, M., & Admiraal, W. (2013). Homework assignments to enhance student engagement in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 767-779. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0139-0>

De-Wall, C. N., Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2008). Satiated with belongingness? Effects of acceptance, rejection, and task framing of self-regulatory performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1367-1382. <https://doi.org/10.1037/a0012632>

- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the achievement: The structure of adolescent's academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225. <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2024). The development, testing, and refinement of Eccles, Wigfield, and colleagues' situated Expectancy-Value model of achievement performance and choice. *Journal of Educational Psychology Review*, 36(2), 1-29. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09888-9>
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Achievement motivation. In N. Eisenberg (Ed.), *Carmichael Handbook of Child Psychology*.
- Eklof, H. (2003). *Test-taking motivation on low-stakes tests: A Swedish times 2003 example*. Department of Educational Measurement, Mea University, Sweden.
- Fernandez-Alonso, R., Alvarez-Diaz, M., Suarez-Alvarez, J., & Muniz, J. (2017). Students' achievement and homework assignment strategies. *Journal of Frontiers in Psychology*, 8, 286-300. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00286>
- Gamage, K. A., Dehideniya, D. M. S. C. P. K., & Ekanayake, S. Y. (2021). The role of personal values in learning approaches and student achievements. *Journal of Behavioral Sciences*, 11(7), 102-125. <https://doi.org/10.3390/bs11070102>
- Han, J., Kelley, T., & Knowles, J. G. (2021). Factors influencing student STEM learning: Self-efficacy and outcome expectancy, 21st century skills, and career awareness. *Journal of STEM Education Research*, 4(2), 117-137. <https://doi.org/10.1007/s41979-021-00053-3>
- Jiang, Y., & Zhang, L. (2023). High school students' expectancy, value, and cost profiles and their relations with engagement and achievement in Math and English. *Journal of Learning and Individual Differences*, 101, 102252. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102252>
- Jiang, Y., Rosenzweig, E. Q., & Gaspard, H. (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 54, 139-152. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.005>
- Liu, P., Mo, B., Yang, P., Li, D., Liu, S., & Cai, D. (2023). Values mediated emotional adjustment by emotion regulation: A longitudinal study among adolescents in China. *Frontiers in Psychology*, 14, 1093072. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1093072>
- Meyer, J., Fleckenstein, J., & Koller, O. (2019). Expectancy value interactions and academic achievement: Differential relationships with achievement measures. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 58, 58-74. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.006>
- Patricia, A. N. (2000). Cost perception and the expectancy-value model of achievement motivation. *Paper presented at the annual meeting of the American educational research association*, New Orleans, La, 21-28. <https://www.researchgate.net/publication/234733365>
- Peng, M. Y. P., & Zhang, Z. (2022). Future time orientation and learning engagement through the lens of self-determination theory for freshman: Evidence from cross-lagged analysis. *Journal of Frontiers in Psychology*, 12, 760212. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760212>
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., & McKechnie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire MSLQ. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 53, 810-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2011). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 343-361. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.4.343-362>
- Rodriguez, C. M. (2009). The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: The case of business students. *Journal of Higher Education Research & Development*, 3, 31-47. <https://doi.org/10.1080/07294360903146841>
- Schrik, P., & Wasonga, T. A. (2019). The role of a school leader in academic outcomes: Between self-efficacy and outcome expectations. *Athens Journal of Education*, 6(4), 291-306. <https://doi.org/10.30958/aje.6-4-3>
- Schumacher, C., & Ifenthaler, D. (2018). The importance of students' motivational dispositions for designing learning analytics. *Journal of Computing in Higher Education*, 30, 599-619. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9188-y>
- Sheu, H. B., Dawes, M. E., & Chong, S. S. (2023). Social self-efficacy, outcome expectations, and goal progress among American college students: Testing temporal relations by gender and race/ethnicity. *Journal of Counselling Psychology Quarterly*, 36(3), 549-570. <https://doi.org/10.1080/09515070.2022.2142199>
- Tamm, A., Tulviste, T., & Tonissaar, M. (2021). Values of adolescents and values prevailing in the classroom are related to adolescents' psychological adjustment. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(1), 56-74. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1755250>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Journal of Educational Review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Wang, A., & chen, L. (2006). First year students psychological and behavior adaptation to college, the role of coping strategies and social support. *US-China Education Review*, 18, 51-57. <https://www.researchgate.net/publication/234745454>
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.

- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Journal of Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78. <https://doi.org/10.1007/BF02209024>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Journal of Developmental Review*, 12, 265-310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91–120). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50006-1>
- Xu J. (2023). Empirically derived profiles of homework purposes in eleventh grade students: a latent profile analysis. *Current psychology (New Brunswick, N.J.)*, 42(8), 6315–6327. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01987-y>