

آزمون مدل شناختی - اجتماعی رضایت از تحصیل در دانشجویان دوره کارشناسی □ Testing of Social-Cognitive Model of Academic Satisfaction in Undergraduate Students □

Farzaneh Michaeli Manee, Ph.D. ✉

دکتر فرزانه میکائیلی منبع *

Abstract

The purpose of the present study was to analyze the validity of the social-cognitive model of academic satisfaction for undergraduate students of the Urmia University. 382 undergraduate students were selected via multistage random sampling (197 female and 187 male). According to the theory, self-efficiency expectations, goal progress, outcomes expectations, resources, and environmental supports and resources are variables to predict the university satisfaction in this model, and related instruments for these variables were administered. The data was analyzed using the structural equation modeling method and the LISREL software. Results indicated that obtained data has had an appropriate fitness with the theoretical social - cognitive model, and the intended model is a valid one in this sample. The index was related to the proportion of chi-square to degrees of freedom less than number 3 which has been an appropriate quantity, and showed that the found covariance conforms to the theoretical offered model. Overall, the results support the theoretical postulates of social- cognitive model of academic satisfaction. The obtained results related to path coefficients showed all paths towards academic satisfaction, except the outcome expectations path, are positive and significant. Thus, it can be concluded that the social cognitive model of academic satisfaction is an appropriate explanatory model for undergraduate students and it can be used in order to academic satisfaction prediction and also for formulation of empowering programs.

Keywords: academic satisfaction, social cognitive model, structural equation modeling, undergraduate students

چکیده

هدف مطالعه حاضر تعیین روایی مدل شناختی-اجتماعی رضایت تحصیلی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه ارومیه بود. شرکت کنندگان ۳۸۲ نفر بودند که به شکل تصادفی چندمرحله ای انتخاب شدند (۱۹۷ نفر دختر و ۱۸۷ پسر). انتظارات خودکارآمدی، پیشرفت هدف، انتظارات پیامد، منابع و حمایت های محیطی متغیرهایی هستند که در این مدل رضایت از دانشگاه را پیش بینی می کنند که آزمون های هر یک اجرا شدند. داده ها با استفاده از روش مدل معادلات ساختاری و نرم افزار لیزرل تحلیل شدند. نتایج حاصل نشان دادند داده های بدست آمده برآزش مناسبی با مدل نظری شناختی-اجتماعی داشته و مدل مورد نظر در نمونه اخیر مدلی رواست. شاخص مربوط به نسبت مجذور خی به درجه آزادی کمتر از عدد ۳ بود که مقدار مناسبی بوده و نشان داد ساختار کوواریانس یافته ها با مدل پیشنهادی تئوریک مطابقت دارد. در کل، نتایج از ساختار نظری مدل شناختی اجتماعی رضایت از تحصیل حمایت کردند. نتایج بدست آمده مربوط به ضرایب مسیر نشان دادند تمام مسیرهای علی به طرف رضایت از تحصیل به غیر از مسیر انتظارات پیامد مثبت و معنی دار هستند. بر این اساس، می توان نتیجه گرفت مدل شناختی-اجتماعی رضایت تحصیلی مدل تبیینی مناسبی برای دانشجویان دوره کارشناسی بشمار می رود و می توان از آن جهت پیش بینی رضایت تحصیلی و تدوین برنامه های توانمندسازی بهره گرفت.

کلیدواژه ها: رضایت تحصیلی، مدل شناختی اجتماعی، مدل سازی مدل ساختاری، دانشجویان دوره کارشناسی.

□ Department of Educational Science, Univrsity of Urmia, I.R. Iran.

✉ f. michaeli.manee@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۲/۴ تصویب نهایی: ۱۳۹۱/۱۱/۱
○ این مطالعه با حمایت مالی معاونت پژوهشی دانشگاه ارومیه انجام رسیده است.
* گروه علوم تربیتی دانشگاه ارومیه

● مقدمه

در سال های اخیر حوزه روانشناسی شاهد بروز زمینه پژوهشی جدیدی با عنوان "روانشناسی مثبت نگر" بوده است (لینلی، جوزف، هرینگتون و وود، ۲۰۰۶). این گروه بر "ابعاد مثبت" سلامت روانی تاکید داشته اند، آن ها ترجیح می دهند به جای اصطلاح سلامت روانی از "بهبودی روانشناختی"^۱ استفاده کنند و معتقدند عبارت اخیر بیشتر ابعاد مثبت را به ذهن متبادر می سازد (ریف و لاو، اوری، مولر، روزنگراتز، فریدمن و همکاران، ۲۰۰۶). رویکردهای روانشناسان مثبت نگر در دو گروه کلی رویکردهای فضیلت گرا و لذت گرایانه قابل دسته بندی هستند (رایان و دسی، ۲۰۰۱). کوون (۱۹۹۱) معتقد است "بهبودی یا خوب بودن از منظری فضیلت گرایانه به معنی دارا بودن احساس کنترل بر تقدیر خویش، احساس هدفمندی و تعلق و داشتن رضایت پایه ای از خود و وجود خویش می باشد" (ص ۴۰۴). از این رو، بهبودی یا سلامتی معادل داشتن "کارکرد بهینه"^۲ است (ناتویگ، آلبرکتسن و کوارنستروم، ۲۰۰۳). از نظر واترمن (۱۹۹۳) به نقل از رایان و دسی، (۲۰۰۱) در مفهوم فضیلت گرایانه، افرادی سالم هستند که بتوانند مطابق با خود واقعی یا جوهر ذاتی خویش زندگی کنند. بنابراین بهبودی فضیلت گرایانه زمانی کسب می شود که فعالیت های زندگی مردم با ارزش های عمیق و درونی آن ها هماهنگ بوده و کاملاً مطلوب است.

از مهمترین مدل های فضیلت گرا "مدل شش عاملی ریف" است که شش عامل "پذیرش خود"^۳، "هدفمندی در زندگی"^۴، "رشد شخصی"^۵، "داشتن ارتباط مثبت با دیگران"^۶، "سلط بر محیط"^۷ و "خودمختاری" را دربرمی گیرد که از طریق آن ها می توان خوب بودن یا نبودن را تعیین کرد. مراد از پذیرش خود توانایی دیدن و پذیرفتن قوت ها و ضعف های خود است، در دیدگاه "لذت گرای" بهبودی روانشناختی، بهبودی ذهنی نامیده شده و دربرگیرنده مولفه هایی مانند "شادمانی ذهنی"، "رضایت از زندگی"، "احساسات و هیجان های مثبت است" (کاروتز و وهود، ۲۰۰۴).

مدل بهبودی ذهنی داینر و همکاران مهمترین نظریه لذت گرایانه حوزه بهبودی روانشناختی است. هسته اصلی بهبودی ذهنی در چگونگی ارزشیابی افراد از زندگی خود می باشد (داینر و لوکاس، ۲۰۰۰). عبارت، بهبودی ذهنی به معنی قضاوت های

فرد دربارهٔ حالت های خود می باشد که دربرگیرنده حالت خلقی مسلط فرد(مانند شادمانی)، ارزشیابی فرد از خود(مانند رضایت فرد از سلامتی، کارکرد جسمی و ذهنی خود) و ارتباط آن با محیط روانی-اجتماعی مادی هستند.(لان، ۲۰۰۰ به نقل از شیخ الاسلامی، ۱۳۹۰) داوری دربارهٔ خلق که ادراک و ارزشیابی از حالت عاطفی فردیست و رضایت از شرایط زندگی که ماهیتی شناختی دارد، بر بنیاد مقایسه با استانداردهای شخصی یا اجتماعی پایه ریزی می گردد. این قضاوت های شناختی به فاصله و تفاوت میان انتظارات و تجربه واقعی مربوط می شود(زیگریست، ۲۰۰۴). از سوی دیگر رضایت مندی روانی یک جنبهٔ مهم از کیفیت زندگی افراد است(ریف، ۱۹۸۹ به نقل از خسرو تاش و همکاران، ۱۳۸۹)

منظور از "رضایت تحصیلی" میزان لذت و خشنودی فرد از نقش و تجربیات خود به عنوان دانشجویست(لنت، سینگلی، شو، اشمیت و اشمیت، ۲۰۰۷). این مفهوم بر خلاف "رضایت شغلی" کمتر بررسی شده است، گرچه اهمیت و تاثیر آن در عملکرد بهینه دانشجویان مانند تعهد نسبت به اهداف دانشگاه، تمام کردن موفقیت آمیز تحصیل، سازگاری با دانشگاه و رضایت کلی از زندگی مشخص گردیده است(دی شیلد، کارا و کایناک، ۲۰۰۵؛ براون، تراماینه، هوکسا، تیلندر، فان و لنت، ۲۰۰۸). "انتظارات خودکارآمدی"^۱ "پیشرفت هدف"^۲، "انتظارات پیامد"^۳، "منابع و حمایت های محیطی"^۴ متغیرهایی هستند که در این مدل رضایت از دانشگاه را پیش بینی می کنند(لنت و براون، ۲۰۰۶).

در مدل شناختی-اجتماعی انتظارات خودکارآمدی "به قضاوت های فرد درباره توانایی خود برای اجرا و سازمان دهی عمل مورد نیاز برای انجام انواع کارهای معین برمی گردد"(بندورا، ۱۹۸۶ ص ۳۹۱) و احساس قدرت برای تولید اثر بر بنیاد عمل شخصی است(بونیتز، لارسن و آرمسترانگ، ۲۰۱۰). در این مدل این متغیر، گروه پویایی از باورها را دربرمی گیرد که طی زمان تغییر می کنند. این مجموعه در تعامل با شخص، عملکرد، رفتار و عوامل محیطی بوده و با کسب تجربیات توفیق و شکست تغییر می کند(لنت، براون و هاکت، ۱۹۹۴). نتایج مطالعات مختلف حاکی از رابطهٔ خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی و رضایت از تحصیل بوده است(مانند دی ویتز و والش،

۲۰۰۲؛نوتا، ۲۰۰۷). از آنجایی که دانشجویان با احساس خودکارآمدی تلاش و زمان بیشتری برای کار و مطالعه صرف می کنند، نتایج تحصیلی بهتری داشته و بهمین سبب رضایت بیشتری نیز از تحصیل احساس می نمایند.

دومین مولفه در مدل شناختی - اجتماعی مشارکت در فعالیت های هدفمند یا "داشتن هدف" است. اهداف در این نظریه عنوان رسیدن به سطح خاصی از عملکرد (بندورا، ۱۹۸۶) یا نیت و قصد فرد برای درگیر شدن و انجام فعالیت های معین (لنت و براون، ۲۰۰۲) تعریف شده اند .

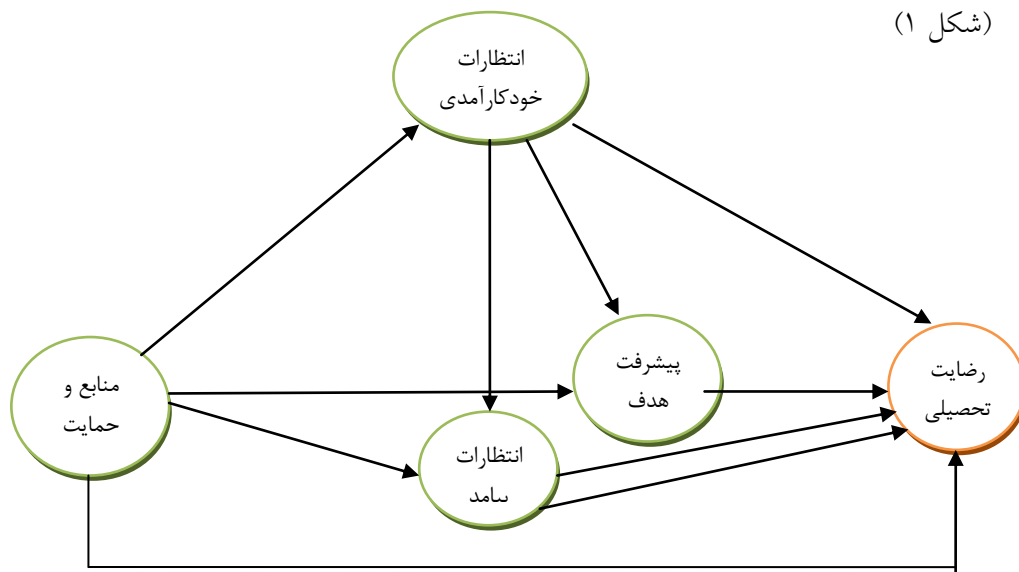
در مدل شناختی اجتماعی "رضایت تحصیلی"، انتظارات پیامد به باورهای فرد درباره شرایط آتی زندگی خود و پیش بینی این که چه رویدادهای مثبت و منفی ای در آینده رخ خواهد داد برمی گردد(لنت، ۲۰۰۴). در دیدگاه اخیر، پیامدهای احتمالی یا تصویری یک رفتار یا پاسخ، که می توانند ملموس بوده یا حالت درونی و خودارزیابانه داشته باشند، در انگیزش فرد برای اقدام و عمل مهم تلقی می شوند(بونیتز و همکاران، ۲۰۱۰). "انتظارات پیامد" به انواع مختلفی مانند پیامدهای مادی(مثل پول)، اجتماعی(مثل گسترش روابط بین فردی) و خودارزیابانه(مثل تایید خود) قابل تقسیم هستند. فرض بر این است اشخاص بیشتر به رفتارها و اعمالی دست می زنند که انتظار دارند نتایج و پیامدهای ارزشمندی برایشان به دنبال داشته باشند(لنت، براون، برنر، چوپرا، دیویس، تالیران و همکاران، ۲۰۰۱). در محیط تحصیلی دانشجو زمانی دست به اقدام عملی پیشرفت مدار می زند که فکر می کند در راستای بهبود عملکرد و نتایج تحصیلی اوست یا پس از اتمام تحصیل و در یافتن شغل برایش مفید خواهد بود.

منابع و حمایت های محیطی به محدودیت ها و تسهیلاتی که بافت یا محیط برای احساس خودکارآمدی و رشد آن یا رسیدن به اهداف شخصی ایجاد می کند اشاره دارد(لنت و براون، ۲۰۰۶ b). حمایت همسالان و روابط دوستانه در محیط دانشگاه(گلوریا، کاستلانوس و اروزکو، ۲۰۰۵) و وجود رابطه مناسب بین اعضای هیئت علمی، کادر اداری و دانشجویان(کنستانتین، آندرسون، برکل، کالدول و اوتسی، ۲۰۰۵) از عوامل موثر بر عملکرد و سازگاری تحصیلی در دانشگاه هستند. این مولفه کمترین پژوهش را در بین سایر مولفه ها بخود اختصاص داده و حالت آزمایشی دارد، اما بدلیل

اهمیت آن وارد مدل شده و در آزمون های محدود معنی داری آن مشخص گردیده است(دافی و لنت، ۲۰۰۹).

با توجه به جدید بودن "مدل شناختی اجتماعی" پژوهش های اندکی در خصوص صحت آن روی جمعیت دانشجویی انجام شده است. در یکی از این پژوهش ها نتایج حاصل نشان دادند به غیر از "انتظارات پیامد" تمام متغیرها به شکل معنی داری قادر به پیش بینی رضایت از زندگی دانشجویی است(لنت و همکاران، ۲۰۰۷). در مطالعه ای دیگر، سینگلی، لنت و شو(۲۰۱۰) مدل شناختی اجتماعی رضایت تحصیلی و رضایت از زندگی را روی گروهی از دانشجویان دوره کارشناسی آزمون کردند. نتایج حاکی از صحت کلی مدل در تبیین و پیش بینی رضایت تحصیلی بود. از آن جایی که رضایت از موقعیت و شرایط زندگی تحصیلی نقش تعیین کننده ای در رفتارهای تحصیلی و انضباطی دانشجویان دارد(شو و لنت، ۲۰۰۹؛ بیرز-وینستون و فواد، ۲۰۰۸)، بررسی صحت این مدل علاوه بر این که اطلاعات ارزشمندی در اختیار دست اندرکاران مسائل دانشجویی بویژه مرکز مشاوره و معاونت دانشجویی قرار خواهد داد، با آزمون یکی از مدل های نو در این زمینه در فرهنگ و جامعه ای متفاوت موجب گسترش دانش خواهد شد. بنابراین هدف پژوهش حاضر، "شناخت صحت مدل شناختی اجتماعی رضایت از تحصیل در دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه ارومیه" می باشد.

(شکل ۱)



شکل ۱: مدل شناختی اجتماعی رضایت تحصیلی (برگرفته از لنت و همکاران، ۲۰۰۷ ص ۸۸)

● روش

○ "جامعه آماری" پژوهش حاضر تمام دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه ارومیه بودند که در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ در رشته های مختلف شاغل به تحصیل بودند. با استفاده از روش نمونه گیری چند مرحله ای ۳۸۴ نفر ۱۹۷ دختر و ۱۸۷ پسر انتخاب و در مطالعه شرکت داده شدند.

○ ابزارهای استفاده شده در پژوهش های لنت و همکاران (۲۰۰۵، ۲۰۰۷) روی رضایت تحصیلی بود که برای محقق مسئول مقاله ارسال گردید و با موافقت وی ایشان ترجمه و مورد استفاده قرار گرفت. در گام اول آزمون ها توسط یک نفر روانشناس و یک نفر مترجم زبان انگلیسی به زبان فارسی ترجمه و سپس توسط دو نفر از اعضای هیئت علمی گروه زبان دانشگاه/رومیه مجدداً به انگلیسی برگردانده شدند. تفاوت های مشاهده شده بین نسخ فارسی و انگلیسی ارزیابی و مورد تجدید نظر قرار گرفت. آزمون روی گروهی ۵۰ نفری از دانشجویان (غیر نمونه اصلی) اجرا و از نظر روانی و قابل درک بودن جملات بررسی و مجدداً سوال های مبهم اصلاح گردید. نسخه نهایی جهت تعیین اعتبار روی گروهی ۱۲۰ نفری اجرا و ضریب اعتبار از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد که نتایج حاصل در بخش مربوط به هر آزمون ارائه خواهد شد.

□ الف. انتظارات خودکارآمدی: توسط دو ابزار جداگانه سنجیده شد:

○ خودکارآمدی تحصیلی اساسی^{۱۲}: این مقیاس دارای ۵ گویه است. این گویه ها میزان اعتماد پاسخگویان به توانایی ها و مهارت های خود برای موفقیت در زمینه تحصیل را می سنجند. پاسخگو باید در یک مقیاس ده بخشی (صفر تا ۹) درجه اطمینان خود را مشخص نماید. ضریب اعتبار این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ در نمونه ۱۲۰ نفری ۰/۸۸ بود که برای اهداف پژوهشی مقداری مناسب بشمار می رود. حداقل نمره شرکت کننده در این آزمون صفر و حداکثر آن ۴۵ بود.

○ ۲. کارآمدی مقابله تحصیلی^{۱۳}: ابزار اخیر ۷ ماده را دربرمی گیرد و در آن ها از دانشجو خواسته می شود تا میزان اطمینان به توانایی های خود برای روبرو شدن و مقابله با مشکلات و موانع محیط تحصیلی را مشخص نماید. در این ابزار نیز پاسخگو در مقیاسی ده بخشی (صفر تا ۹) درجه اطمینان خود را تعیین می کند. ضریب اعتبار

این ابزار ۰/۸۰ بدست آمد. حداقل نمره شرکت کننده در این آزمون صفر و حداکثر آن ۶۳ بود.

□ ب- منابع و حمایت های محیطی: جهت سنجش این متغیر از یک ابزار ۹ ماده ای استفاده شد که در آن پاسخگویان میزان دریافت تشویق و حمایت از کادر آموزشی و دوستان و خانواده درباره تحصیل در رشته تحصیلی خود را در مقیاس لیکرت پنج گزینه ای (از قویا موافق تا قویا مخالف) تعیین می کنند. علیرغم این که می شد از تک تک مواد ابزار به عنوان سنجه استفاده کرد بدلیل تشابه موضوعی سوال ها ترجیح داده شد تا از تحلیل عامل اکتشافی استفاده شود تا در صورت وجود عامل های مجزا مشخص گردد. نتیجه تحلیل عاملی نشان داد ۵ ماده (۹، ۸، ۷، ۵، ۳) روی یک عامل که حمایت دوستان و خانواده نام گذاری شد و ۴ ماده (۶، ۴، ۲، ۱) روی یک عامل که حمایت کادر آموزشی نامیده شد بار می گیرند. ضریب اعتبار بخش اول ۰/۸۸ و بخش دوم ۰/۸۱ و کل مقیاس ۰/۸۹ بدست آمد. حداقل و حداکثر نمره فرد در عامل نخست ۵ و ۲۵ و در عامل دوم به ترتیب پنج و ۲۰ بود.

□ ج- انتظارات پیامد تحصیلی: این متغیر توسط ابزاری ۱۰ ماده ای سنجیده شد که در آن نتایج مثبت و مفید ناشی از دریافت مدرک و اتمام تحصیل دوره کارشناسی مورد سوال قرار گرفته است. در این ابزار نیز پاسخگو در مقیاسی ده بخشی درجه اطمینان خود را تعیین می کند (صفر تا ۹). سوالات متغیر انتظارات پیامد تحصیلی با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی بررسی شدند که نتایج حاصل نشان دادند ۵ سوال آن (سوالات ۱، ۲، ۴، ۸، ۹) روی یک عامل که به پیامدهای شغلی و مالی مربوط می شود بار می گیرند. ۵ سوال دیگر (۳، ۵، ۶، ۷، ۱۰) نیز، که پیامدهای اجتماعی و شخصی را می سنجیدند، روی یک عامل جمع شدند. عامل نخست پیامدهای مالی-شغلی مورد انتظار و عامل دوم پیامدهای شخصی-اجتماعی مورد انتظار نامیده شد. ضریب اعتبار بخش اول ۰/۸۵ و بخش دوم ۰/۸۹ و کل مقیاس ۰/۹۰ بدست آمد. حداقل و حداکثر نمره فرد در عامل نخست و دوم به ترتیب صفر و ۴۵ بود.

□ د- پیشرفت هدف: برای سنجش این متغیر نیز دو مقیاس بکار رفتند که اطلاعات آنها بدین ترتیب است:

○ ۱. اهمیت هدف تحصیلی: این ابزار ۷ ماده را شامل می شود و در آن پاسخگو باید مشخص کند در حال حاضر هر کدام از اهداف تحصیلی چقدر برای او اهمیت دارند. مقیاس اهمیت هدف تحصیلی در مقیاس لیکرت (۵گزینه ای از خیلی مهم تا کاملاً بی اهمیت) نمره گذاری می شود. در مطالعه حاضر ضریب اعتبار این ابزار ۰/۹۱ بدست آمد. حداقل نمره شرکت کننده در این آزمون پنج و حداکثر آن ۳۵ بود.

○ ۲. پیشرفت در حوزه هدف تحصیل: در این ابزار که ۷ ماده دارد از پاسخگو خواسته می شود تا مشخص کنند تا چه اندازه در جهت رسیدن به اهداف تحصیلی خود پیشرفت داشته اند. این ابزار نیز در مقیاس لیکرت (۵گزینه ای از هیچ پیشرفتی نداشته ام تا پیشرفت عالی) نمره گذاری می گردد. در پژوهش فعلی ضریب آلفای ۰/۹۰ کسب شد. حداقل نمره شرکت کننده در این آزمون پنج و حداکثر آن ۳۵ بود.

□ ۵- "رضایت تحصیلی": این متغیر توسط ابزاری ۷ ماده ای سنجیده شد که در آن پاسخگو باید مشخص کند تا چه اندازه از ابعاد مختلف تحصیل خود راضی است. مقیاس رضایت تحصیلی در مقیاس لیکرت (۵گزینه ای از قویاً موافق تا قویاً مخالف) نمره گذاری می شود. تحلیل عاملی اکتشافی این ابزار نشان داد ۷ ماده روی دو عامل بار می گیرند. ماده های ۱، ۲، ۶ به رضایت از رشته تحصیلی مربوط می شدند که روی عامل یک بار گرفتند و بنام رضایت از رشته تحصیلی نام گذاری شد. عامل دوم که سایر مواد آزمون را شامل می شد رضایت از آموختن و تکالیف نامیده شد. ضریب اعتبار بخش اول ۰/۷۶ و بخش دوم ۰/۷۹ و کل مقیاس ۰/۸۴ بدست آمد. حداقل و حداکثر نمره فرد در عامل نخست و دوم به ترتیب ۵ و ۳۵ بود.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات و بررسی برازش مدل شناختی-اجتماعی در دانشجویان از روش معادلات ساختاری و نرم افزار لیزرل نوشتار ۸/۵۱ استفاده شد. در این مطالعه جهت سنجش برخی متغیرها بیش از یک سنجه اجرا شده است یا با توجه به همسانی درونی بالای ابزارها، برخی ابزارها به دو نیمه تقسیم شده و به عنوان دو سنجه بکار رفته اند. جهت تعیین ضریب اعتبار از آنها از آلفای کرونباخ استفاده شد که نرم افزار دو روش اخیر SPSS نوشتار ۱۷ بود.

● یافته ها

نتایج نشان می دهند همبستگی بین همه متغیرها در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. بزرگترین همبستگی بین متغیر رضایت تحصیلی و پیشرفت هدف و پس از آن بین رضایت تحصیلی و منابع و حمایت های محیطی است. در مقابل کوچک ترین مقدار به رابطه میان انتظارات پیامد تحصیلی و رضایت تحصیلی اختصاص دارد. در ادامه شاخص های نیکویی برازش بدست آمده حاصل از برازش داده های مطالعه با مدل تئوریکی ارائه می شوند(جدول ۱)

جدول ۱: میانگین ها، انحراف معیارها و همبستگی های میان متغیرهای برونزا(مستقل) و درونزا(وابسته)

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱	انتظارات خودکارآمدی	-				
۲	منابع و حمایت های محیطی	**۰/۳۸	-			
۳	انتظارات پیامد تحصیلی	**۰/۴۳	**۰/۵۰	-		
۴	پیشرفت هدف	**۰/۶۱	**۰/۴۸	**۰/۴۹	-	
۵	رضایت تحصیلی	**۰/۵۱	**۰/۵۶	**۰/۳۳	**۰/۶۸	-
-	میانگین	۷۷/۸۶	۳۰/۵۰	۶۴/۳۵	۵۳/۰۲	۲۵/۷۱
-	انحراف معیار	۸/۳۴	۶/۴۳	۱۱/۲۳	۱۰/۵۷	۶/۲۷

**p<۰/۰۱

در جدول ۲ آماره های برازش مدل حاکی از مناسب بودن شاخص هاست، شاخص مربوط به نسبت مجذور خی به درجه آزادی کمتر از عدد ۳ است که مقدار مناسبی بوده و نشان می دهد ساختار کوواریانس یافته ها با مدل پیشنهادی تئوریکی مطابقت دارند(کلاین، ۲۰۰۵). دومین شاخص RMR^{۱۴} یا ریشه میانگین مجذور پسماندها است. هر قدر این اندازه به صفر نزدیک تر باشد مدل برازش بهتری دارد که مقدار بدست آمده در این مطالعه بسیار کوچک بوده و در نتیجه حاکی از مطابقت داده های حاصل با مدل نظری است. شاخص بعدی RMSEA^{۱۵} است که برابر ۰/۰۶ می باشد و مطابق ملاک های مربوطه که مقدار مناسب آن باید برابر یا کمتر از ۰/۰۸ باشد مناسب است(گارسون، ۲۰۰۴).

جدول ۲: شاخص های نیکویی برازش مدل شناختی اجتماعی رضایت تحصیلی

CFI	AGFI	GFI	RMSEA	RMR	Sig.	χ^2/df	درجه آزادی (df)	مجذور خی (χ^2)
۰/۹۸	۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۰۶	۰/۰۳	۰/۰۰۰	۲/۴۰	۲۵	۶۰/۰۸

شاخص دیگر، GFI است که مقدار نسبی واریانس ها و کوواریانس ها را بگونه مشترک از طریق مدل ارزیابی می کند و دامنه تغییرات آن بین صفر و یک است. بر پایه استانداردهای موجود مقدار GFI باید برابر یا بزرگ تر از ۰/۹۰ باشد تا مدل پذیرفته شود که ضریب حاصل در این تحقیق برای مدل شناختی اجتماعی رضایت تحصیلی دانشجویان مناسب است. AGFI مقدار تعدیل یافته شاخص برازندگی GFI است که مقدار آن نیز باید بزرگ تر از ۰/۹۰ باشد تا مدل پذیرفته شود که این قرارداد در مورد عدد بدست آمده در این مطالعه صادق است. شاخص CFI بدست آمده در این تحقیق نیز با استانداردهای مربوطه مطابقت دارد (ملاک پذیرش آن همانند دو شاخص پیشین است). مجموع نتایج مربوط به برازش مدل نظری با داده های حاصل حاکی از تطابق و برازندگی داده ها با مدل مفروض است. در ادامه نخست شاخص های مدل اندازه گیری و سپس مدل ساختاری ارائه خواهد شد:

همانگونه که نتایج نشان می دهند بار عاملی (یا ضرایب اعتبار) هر یک از شاخص های استفاده شده برای متغیرهای نهفته و t (بزرگ تر از دو) مربوط به هر یک از مقدار مناسبی برخوردار بوده و به شکل معنی داری (در سطح ۰/۰۵ و ۰/۰۱) در اندازه گیری متغیرهای نهفته سهیم هستند.

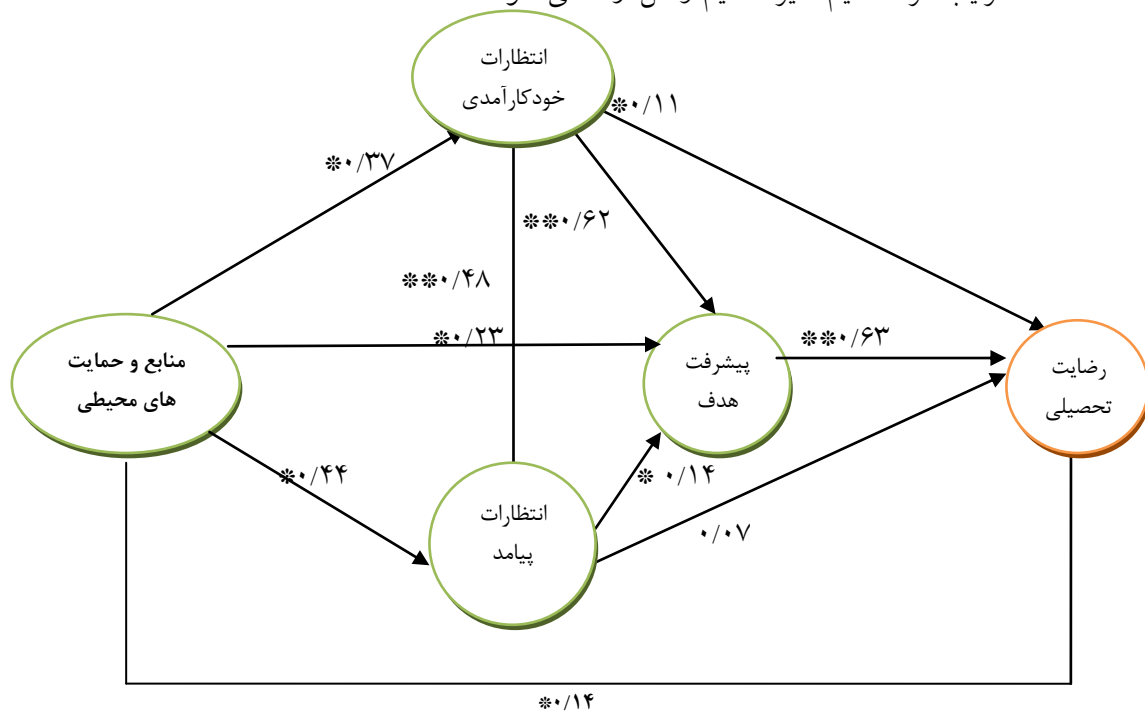
جدول ۳: شاخص های مدل اندازه گیری متغیرهای نهفته

متغیرهای نهفته	شاخص های متغیرهای نهفته	B	t
انتظارات خودکارآمدی	خودکارآمدی تحصیلی اساسی کارآمدی مقابله تحصیلی	۰/۶۷ ۰/۶۴	- **۱۰/۲۳
منابع و حمایت های محیطی	حمایت دوستان و خانواده حمایت کادر آموزشی	۰/۷۵ ۰/۷۳	- **۹/۴۹
انتظارات پیامد تحصیلی	پیامدهای مالی-شغلی مورد انتظار پیامدهای شخصی-اجتماعی مورد انتظار	۰/۹۱ ۰/۹۷	- **۲۱/۷۶
پیشرفت هدف	اهمیت هدف تحصیلی پیشرفت در حوزه هدف تحصیل	۰/۵۳ ۰/۷۱	- **۷/۸۹
رضایت تحصیلی	رضایت از رشته تحصیلی رضایت از آموختن و تکالیف	۰/۸۳ ۰/۹۲	- **۱۰/۶۳

* $p < 0.05$

نتایج مربوط به ضرایب مسیر نشان می دهند تمام مسیرهای علی به طرف رضایت از تحصیل به غیر از مسیر انتظارات پیامد به آن مثبت و معنی دار هستند. بزرگترین مقدار ضریب مسیر مستقیم در این مدل به مسیر برقرار شده بین پیشرفت هدف و

رضایت تحصیلی می باشد. کوچک ترین ضریب مربوط به ضریب علی مسیر بین انتظارات پیامد به رضایت تحصیلی است که معنی دار نمی باشد. در جدول بعد ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل ارائه می شود:



شکل ۲: مدل ساختاری شناختی اجتماعی رضایت تحصیلی در نمونه مطالعه

با توجه به اثرات مستقیم و غیر مستقیم فوق می توان اثرات کل متغیرهای برونزا بر درونزا را تعیین نمود. بر اساس نتایج بدست آمده اثر کل متغیر برونزای منابع و حمایت های محیطی بر رضایت تحصیلی 0.23 است که حاکی از تاثیر آن بر متغیر درونزا می باشد. اثر کل متغیر انتظارات خودکارآمدی بر متغیر رضایت تحصیلی 0.11 است که نشان دهنده قدرت قابل توجه این متغیر برونزا در تبیین و پیش بینی متغیر درونزاست. اثر کل متغیر انتظارات پیامد بر رضایت تحصیلی نیز برابر 0.07 می باشد که در قیاس با سایر متغیرهای برونزا اثر کمتری دارد. در مجموع نتایج حاصل نشان می دهند متغیر پیشرفت هدف دارای بزرگترین اثر مستقیم بوده و متغیر انتظارات خودکارآمدی بیشترین اثر کل را در تبیین و پیش بینی رضایت تحصیلی بخود اختصاص داده است. مدل به شکل نیرومندی پیش بینی کننده رضایت

تحصیلی ($R^2=0/67$) بود، در این راستا، هدف پیشرفت ($R^2=0/52$) واریانس قابل توجهی از مدل را تبیین می کرد.

جدول چهار : برآورد ضرایب معیار شده اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل الگوی نظری

اثرات	مسیرها	ضرایب
اثرات مستقیم	منابع و حمایت های محیطی به رضایت تحصیلی	۰/۱۴
	انتظارات خودکارآمدی به رضایت تحصیلی	۰/۱۱
	انتظارات پیامد به رضایت تحصیلی	۰/۰۷
	پیشرفت هدف به رضایت تحصیلی	۰/۶۳
	منابع و حمایت های محیطی به انتظارات خودکارآمدی	۰/۳۷
	منابع و حمایت های محیطی به انتظارات پیامد	۰/۴۴
	منابع و حمایت های محیطی به پیشرفت هدف	۰/۲۳
	انتظارات خودکارآمدی به پیشرفت هدف	۰/۶۲
	انتظارات پیامد به پیشرفت هدف	۰/۱۴
اثرات غیر مستقیم	منابع و حمایت های محیطی به انتظارات خودکارآمدی به رضایت تحصیلی	۰/۰۴
	منابع و حمایت های محیطی به پیشرفت هدف به رضایت تحصیلی	۰/۱۴
	منابع و حمایت های محیطی به انتظارات پیامد به رضایت تحصیلی	۰/۰۲
	منابع و حمایت های محیطی به انتظارات پیامد به پیشرفت هدف به رضایت تحصیلی	۰/۰۳
	انتظارات خودکارآمدی به پیشرفت هدف به رضایت تحصیلی	۰/۳۹
	انتظارات خودکارآمدی به انتظارات پیامد به پیشرفت هدف	۰/۰۶
	انتظارات خودکارآمدی به انتظارات پیامد به پیشرفت هدف به رضایت تحصیلی	۰/۰۴
	انتظارات پیامد به پیشرفت هدف به رضایت تحصیلی	۰/۰۹

● بحث و نتیجه گیری

هدف مطالعه حاضر " بررسی صحت و روایی مدل شناختی اجتماعی رضایت از تحصیل در دانشجویان دوره کارشناسی " بود. نتایج بدست آمده از آزمون مدل نشان دادند مدل فوق برازش خوبی با داده های حاصل دارد و می تواند ۶۷ درصد از واریانس رضایت تحصیلی را تبیین نماید.

یافته حاکی از این بودند که "مدل شناختی اجتماعی" می تواند رضایت تحصیلی را در دانشجویان دوره کارشناسی پیش بینی و تبیین نماید. به عبارت دیگر، مدل مورد مطالعه مدلی روا و معتبر بشمار می رود. این یافته با نتایج مطالعات لنت و همکاران (۲۰۰۵، ۲۰۰۷) روی دانشجویان امریکایی، اخدا و همکاران (۲۰۱۱) روی دانشجویان

آمریکایی-مکزیکي و لنت و همکاران (۲۰۰۹) روی دانشجویان پرتغالی همسوست. از این رو، می توان از مدل فوق برای ارتقای رضایت تحصیلی و توانمندسازی دانشجویان از متغیرهایی مانند منابع و حمایت های محیطی و خودکارآمدی بهره گرفت.

○ از آنجا که مدل شناختی اجتماعی در فرهنگ غربی که فرهنگی فردگراست، تدوین، مورد آزمون و تایید قرار گرفته است، صحت و روایی آن با توجه به وجود تفاوت های فرهنگی قابل توجه بین جامعه پژوهش حاضر و جامعه ای که مدل از آن برآمده حائز اهمیت است. در تبیین این موضوع می توان به چند نکته اشاره کرد. نخست وجود جو رقابتی شدید در سطح دانشگاه هاست که این امر موجب تقویت فردگرایی و تغییر ارزش های جمعی شده است. نکته دیگر، گسترش قابل توجه دسترسی به فناوری هایی مانند اینترنت و دسترسی به شبکه های اجتماعی مجازی که موجب نزدیکی و همگونی فرهنگ ها و در نتیجه مشابهت نسبی ویژگی های فردی و اجتماعی شهروندان کشورهای مختلف گردیده است (تریانیدیس، ۲۰۰۱؛ ربیعی و شاقاسمی، ۱۳۸۸). مورد آخر این که دانشجویان ایرانی، برخلاف فرهنگ غالب منطقه خاورمیانه که جمع گرا هستند، فردگرا بوده و مستقل اندیشیده و عمل می کنند (اسعدی، اعتصام، نایت، الفنباین و رضاعی، ۱۳۸۵). این موارد در کنار هم می توانند موجب شوند مدل های نظری که در فرهنگ های متفاوت ساخته شده و روا بوده اند، در فرهنگ و جامعه ای مانند ایران نیز روا و صحیح باشند.

○ نتایج حاصل نشان دادند "پیشرفت هدف" دارای اثر مستقیم مثبت و معنادار به رضایت تحصیلی بوده و بیشترین مقدار را دارد. به این معنی که میزان دستیابی دانشجویان به اهداف تحصیلی مورد نظرشان رابطه مستقیم و نیرومند با احساس رضایت آنان از تحصیل دارد. این یافته همسو با مفروضه های بنیادین نظریه شناختی اجتماعی است. به این معنی که افراد از طریق درگیر شدن در فعالیت های مهم و باارزش و پیشرفت در جهت اهداف اساسی احساس بهزیستی و رضایت می کنند (شو و لنت، ۲۰۰۹). علاوه بر این، دستیابی به هدف موجب می شود تا فرد ارزشیابی مثبتی از خود بعمل آورد، این نوع ارزیابی و ادراک پیشرفت در جهت اهداف شخصی با احساس خشنودی و رضایت همراه است (لنت و براون، ۲۰۰۸؛ از این رو بنظر می رسد،

پیشرفت در جهت رسیدن، به اهداف مهم و ارزشمند شخصی مانند موفقیت تحصیلی تاثیر زیادی در رضایت از تحصیل داشته باشد.

○ همسو با نتایج مطالعات مختلف، یافته های این تحقیق نیز حاکی از رابطه مثبت و معنی دار "انتظارات خودکارآمدی" با "رضایت از تحصیل" بود. در این راستا، پژوهش های دیویترز و والش (۲۰۰۲)، لنت و همکاران (۲۰۰۵)، سینگلی و همکاران (۲۰۱۰) و احدی و همکاران (۲۰۱۱) است که نشان داده اند باور به شایستگی و توانایی در حوزه تحصیل با احساس خشنودی و رضایت از آن با هم ارتباط دارند. علاوه بر این، خودکارآمدی از طریق تاثیر بر احساس کنترل پذیری محیط و شرایط کار و تحصیل، توان فرد برای مقابله با مشکلات و موانع را افزایش می دهد که با توفیق و احساس خشنودی همراه است.

○ یافته دیگر مطالعه، وجود مسیر مستقیم معنی دار بین "انتظارات خودکارآمدی" و "پیشرفت هدف" بود. لنت و همکاران (۲۰۰۹) نیز در آزمون مدل شناختی اجتماعی روی دانشجویان پرتغالی و سینگلی و همکاران (۲۰۱۰) در بررسی دانشجویان آمریکایی دریافتند متغیر خودکارآمدی رابطه مثبت و مستقیم با پیشرفت هدف دارد. این یافته نیز با فرض های اصلی دیدگاه شناختی اجتماعی مطابقت دارد. هر قدر فرد خود را کارآمدتر تلقی کند، اهداف مهم تر و دشوارتری برگزیده و در راه رسیدن به آن ها تلاش و پایداری بیشتری خواهد کرد (رادوسویچ، آلین و یون، ۲۰۰۷؛ چنگ و چی یو، ۲۰۱۰). در این راستا، مطالعات مختلف نشان داده اند افرادی با خودکارآمدی تحصیلی بالا دارای اهداف متنوعی بوده، اهداف قابل دسترس و سطح بالا انتخاب کرده و از راهبردهای موثر برای رسیدن به اهداف خویش استفاده می کنند (آکاما، ۲۰۰۶؛ کوپانی و همکاران ۲۰۱۰؛ بیرز-وینستون، استرادا، هاوارد، دیویس و زالایا، ۲۰۱۰).

○ همسو با یافته های تحقیقات پیشین نتایج این پژوهش نیز حاکی از رابطه بین حمایت ها و منابع محیطی با رضایت تحصیلی بود. مطالعات مختلف نشان داده اند شرایط محیطی مناسب، وجود امکانات، حمایت های مالی و اجتماعی نقش تعیین کننده ای در احساس رضایت از کار، تحصیل و در کل زندگی دارد (لنت، ۲۰۰۴؛ شو و

لنت، ۲۰۰۹؛ لچر و نوس، ۲۰۱۰). بعلاوه، منابع و حمایت های محیطی از طریق تاثیر بر پیشرفت هدف نیز بر رضایت تحصیلی اثر گذارده است. این دست محیط ها با تسهیل دستیابی به هدف موجب می شوند (چرچ، الیوت و گابل، ۲۰۰۱).

○ یافته نشان دادند "انتظار پیامد" اثر مستقیم و معنی داری روی "رضایت از تحصیل" ندارد، به این معنی که باورهای فرد درباره شرایط آتی زندگی خود و پیش بینی این که چه رویدادهای مثبت و منفی ای در آینده رخ خواهد داد نتوانسته اند بر رضایت تحصیلی اثر گذارند. این انتظارات نشان دهنده تصور فرد از نتایج احتمالی رفتارهای و روند عملکرد خود است. در این مدل خاص انتظارات پیامد نشان دهنده تصور فرد از پیامد و حاصل تحصیل خود است (اعم از شغلی، مادی یا اجتماعی). لنت و همکاران (۲۰۰۷) و لنت، سینگلی و همکاران (۲۰۰۵) نیز در مطالعه خود این رابطه را معنی دار نیافتند. اما این متغیر از طریق تاثیر معنی دار بر پیشرفت هدف به شکل غیرمستقیم بر رضایت تحصیلی موثر واقع شده است که این نتیجه همسو با نتایج مطالعه لنت، سینگلی و همکاران (۲۰۰۷) می باشد. در تبیین این موضوع احتمالا می توان گفت، هدف گزینی و رفتار هدفمند تا حدودی از ادراک و تصور فرد از نتایج و دستاوردهای مورد انتظار ناشی می شود. به عبارتی، در صورتی که فرد انتظار داشته باشد رسیدن به یک هدف معین موجب بهبود یا تغییر در زندگی وی خواهد شد، تلاش و زمان بیشتری جهت رسیدن به آن صرف خواهد کرد.

○ مطالعات مختلف نشان داده اند عدم رضایت از تحصیل دانشگاهی نقش مهمی در افت تحصیلی، ترک تحصیل، مشکلات سازگاری، مشکلات انضباطی و اختلالهای روانشناختی دارد (مانند دیویتز و والش، ۲۰۰۲؛ اخدا و همکاران، ۲۰۱۱) و عنوان رضایت حوزه وابسته نقش تعیین کننده ای در سطح رضایت از زندگی نیز ایفا می کند (اخدا و همکاران، ۲۰۱۱؛ لنت و همکاران، ۲۰۰۵). بنابراین توجه به مفهوم رضایت از تحصیل و دانشگاه در مراکز آموزش عالی حائز اهمیت است. اثرگذاری معنادار متغیری مانند منابع و امکانات محیطی بر رضایت تحصیلی این امکان را در اختیار دست اندرکاران مسائل و بهداشت روانی دانشجویان قرار می دهد تا با بهسازی منابع یا فراهم آوردن امکانات مناسب در زمینه های مختلف بهزیستی ذهنی و روانشناختی این

گروه را افزایش دهند.



یادداشت ها

- | | |
|---------------------------------------------|--------------------------------------|
| 1- psychological well-being | 2- optimal functioning |
| 3- self-acceptance | 4- purpose in life |
| 5- personal growth | 6- positive relations with others |
| 7- environmental mastery | 8- self-efficacy expectations |
| 9- goal progress | 10- outcome expectations |
| 11- environmental supports & resources | 12- Academic Milestone Self-Efficacy |
| 13- Academic Coping Efficacy | 14- Root Mean Residuals |
| 15- Root Mean Square Error of Approximation | |

منابع

- اسعدی، محمد؛ اعتصام، فرزاد؛ نایت، کیم، اچ؛ الفنباین، کیم، اچ. و رضاعی، فرناز (۱۳۸۵). رابطه فردگرایی و جمع گرایی با شیوه دانستن مستقل و ارتباطی در دانشجویان ایرانی و آمریکایی. تازه های علوم شناختی، ۸، ۱، ۱۷-۲۲.
- خسرو تاش، پریسا؛ حجازی، الهه؛ اژه ای، جواد و غباری بناب، باقر (۱۳۸۹) رابطه باورهای جنسیتی، رضایت مندی روانی و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان سرآمد و عادی *مجله روانشناسی*، ۱۴ (۳)، ۲۴۶-۲۶۵.
- ربیعی، علی و شاقاسمی، احسان (۱۳۸۸). آسیب شناسی فردی و اجتماعی روابط مجازی در ایران: یک رویکرد کیفی. *فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی*، ۹ (۳۴)، ۳۱-۱۱.
- شیخ الاسلامی، راضیه (۱۳۹۰) نقش رابطه ای رضایت از زندگی در رابطه بین خود تعیینی و بهداشت روانی *مجله روانشناسی*، ۱۵ (۱)، ۷۶-۸۹.
- Akama, K. (2006) Relations among self-efficacy, goal setting, and metacognition experiences in problem-solving. *Psychological Reports*, 98, 895-907.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of self-control*. New: Freeman.
- Byars-Winston, A. M., & Fouad, N. A. (2008). Math and science social cognitive variables in college students: Contributions of contextual factors in predicting goals. *Journal of Career Assessment*, 16, 425-440.
- Bonitz, V. S., Larson, L. M., & Armstrong, P. I. (2010). Interests, self-efficacy, and choice goals: An experimental manipulation. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 223-233.
- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence. A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 298-308.

- Byars-Winston A, Estrada Y, Howard C, Davis D, Zalapa J. (2010). Influence of social cognitive and ethnic variables on academic goals of underrepresented students in science and engineering: a multiple-groups analysis. *J Couns Psychol.* 57(2), 205-18.
- Cantor, N., & Sanderson, C. A. (1999). Life task participation and well-being: The importance of taking part in daily life. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 230–243). New York: Russell Sage Foundation.
- Carruthers, C. P., & Hood, C. D. (2004). Power of the positive: Leisure and well-being. *Therapeutic Recreation Journal*, 38, 225-245.
- Cheng, P-Y & Chiou, W-B. (2010). Achievement, attributions, self-efficacy, and goal setting by accounting undergraduates. *Psychological Reports*, 106(1), 1-11.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perception of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Cowen, E. L. (1991). In pursuit of wellness. *American Psychologist*, 46, 404-408.
- Constantine, M. G., Anderson, G. M., Berkel, L. A., Caldwell, L. D., & Utsey, S. O. (2005). Examining the cultural adjustment experiences of African international college students: A qualitative analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 3-13.
- Cupani, M, de Minzi, M. C. R., Pérez, E. R., & Pautassi, R. M. (2010). An assessment of a social-cognitive model of academic performance in mathematics in Argentinean middle school students. *Learning and Individual Differences*, 20, 659–663.
- Curley, R. G., & Strage, A. A. (1996). Instructional support and demands: Helping teachers help students meet increasing academic standards. *Education*, 117(1), 128.
- DeShields, O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 128-139.
- DeWitz, S.J. & Walsh, W.B. (2002). Self-efficacy and college student satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 10, 315-326.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1, 41-78.
- Diener, E. Suh, Oishi, S. (1998). "Recent findings on subjective well-Being". *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- Duffy, R. D., & Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 212-223.
- Gloria, A. M., Castellanos, J., & Orozco, V. (2005). Perceived educational barriers, cultural fit, coping responses, and psychological well-being of Latina undergraduates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27, 161-183.
- Heller, D., Watson, D., & Ilies, R. (2004). The role of person versus situation in life satisfaction: A critical examination. *Psychological Bulletin*, 130, 574-600.

- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007–1022.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum.
- Lent, R.W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. T. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101–127). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2002). Social cognitive career theory and adult career development. In S. G. Niles (Ed.), *Adult career development: Concepts, issues, and practices* (3rd ed; pp. 76-97). Columbus, OH: NCDA.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006b). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14, 12-35.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6–21.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R., et al. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: A test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 474-483.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K., Brenner, B. R., Treistman, D., et al. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 1, 87–97.
- Lent, R. W., Taveira, M., Sheu, H. B., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190–198.
- Letcher, D. W. and Neves J. S. (2010). Determinant of Undergraduate Business Student Satisfaction. *Research in Higher Education Journal*, 6, 1-26.
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 3-16.

- Love, K. M. (2008). Parental attachments and psychological distress among African American college students. *Journal of College Student Development, 49*, 31-40.
- Maddux, J. E. (1999). Expectancies and the social-cognitive perspective: Basic principles, processes, and variables. In I. Kirsch (Ed.), *How expectancies shape experience* (pp. 17-39). (Washington, DC: American Psychological Association.
- Natvig, G.K., Albrektsen, G. & Qvarnstrøm, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice, 9*, 166-175.
- Nauta, M. M. (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors. *Journal of Career Assessment, 15*(4), 446-462.
- Ojeda, L., Flores, L. Y., & Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology, 58*(1), 61-71.
- Radosevich, D. J. Allyn, M. R., & Yun, S. (2007). Goal orientation and goal setting: predicting performance by integrating four-factor goal orientation theory with goal setting processes. *Seoul Journal of Business, 13*(1), 21-47.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*, 261-288.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069-1081.
- Ryff, C. D., Love, G. D., Urry, H. L., Muller, D., Rosenkranz, M. A., Friedman, E. M., et al. (2006). Psychological well-being and ill-being: Do they have distinct or mirrored biological correlates? *Psychotherapy & Psychosomatics, 75*, 85-95.
- Sheu, H. B., & Lent, R. W. (2009). A social cognitive perspective on well-being in educational and work settings: Cross-cultural considerations. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 9*(1), 45-60.
- Siegrist, M. (2003). Perception of gene technology, and food risks: Results of a survey in Switzerland. *Journal of Risk Research, 6*, 45-60.
- Singley, D. B., Lent, R. W., & Sheu, H. B. (2010). Longitudinal test of a social cognitive model of academic and life satisfaction. *Journal of Career Assessment, 18*(2), 133-146.
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality, 69*, 907-924.
- van der Pligt, J., & de Vries, N. K. (1998). Expectancy-value models of health behavior: The role of salience and anticipated affect. *Psychology and Health, 13*, 289-305.

