

## الگوی ساختاری سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان پسر بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده: نقش واسطه‌ای راهبردهای خودتنظیمی

۱. شیرین کوشکی، ۲. فاطمه حسینقلی\*، ۳. ولی‌الله فرزاد، ۴. سید فرهاد افتخارزاده

۱. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، ۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، ۳. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، ۴. استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز

(تاریخ وصول: ۹۷/۰۲/۱۴ - تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۷/۰۱)

### Modeling of Academic Adjustment in Boy Students Based on Causal Relationships of Personality Traits & Perceived Social Support with Mediating Self-Regulated Learning

1. Shirin Kooshki, 2. Fatemeh Hosseingholi\*, 3. Valiollah Farzad, 4. Seyed Farhad Eftekharzadeh

1. Associate Professor of Educational Psychology, Eslamic Azad University, Tehran Branch 2. Ph.D student in Educational Psychology, Eslamic Azad University, Tehran Branch 3. Associate Professor of Educational Psychology, Eslamic Azad University, Tehran Branch 4. Assistant Professor of Educational Management Group, Eslamic Azad University, Tehran Branch.

(Received: Apr. 03, 2018 - Accepted: Sep. 23, 2018)

#### Abstract

**Introduction:** The present study aimed to investigate academic adjustment based on personality traits and perceived social support with mediating self-regulated learning strategies. **Method:** 300 male second grade students of high school in Tehran during 1395-1396 were selected based on randomized stage cluster sampling and they answered to Sinha & Singh (1993) academic adjustment, Eysenck (1963) personality traits, Zimth (1988) social support, Pintrich & De Groot (1990) motivational strategies questionnaires. The collected data were analysed by Lisrel software structural equation statistical methods. **Results:** The result shows that meaningful and positive effect rather leads to more inadjustment. Extroversion (indirectly and with self regulated learning strategies had a meaningful and positive effect on academic adjustment, meaning by increasing extroversion academic adjustment decreases. Aggression, indirectly and and throughtout self-regulated learning strategies had a positive and meaningful effect on academic adjustment, that is to say aggression increases so does unadjustment. Neuroticism indirectly had a negative and meaningful effect on academic adjustment, in other words neuroticism increases so does unadjustment. Extroversion directly had a negative and meaningful effect on academic adjustment, meaning when extroversion increases unadjustment decreases. Aggression directly had a positive and meaningful effect on academic adjustment, meaning aggression increases so does unadjustment. **Conclusion:** Social support on the other hand, directly had a negatove and meaningful effect on academic adjustment; in other words, with increasing social support unadjustment decreases.

**Keywords:** academic adjustment, personality traits, perceived social support, self-regulated learning and students.

#### چکیده

**مقدمه:** پژوهش حاضر با هدف بررسی سازگاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک شده با نقش واسطه‌ای راهبردهای خودتنظیمی انجام شد. روش: تعداد ۳۰۰ دانش‌آموز پسر دوره متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب و به پرسشنامه‌های سازگاری دانش‌آموزان سینها و سینگ (۱۹۹۳)، ویژگی‌های شخصیتی آیزنک (۱۹۶۳)، حمایت اجتماعی زیمت (۱۹۸۸) و راهبردهای انگیزشی خودتنظیمی پینترچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) پاسخ دادند. اطلاعات با بهره‌گیری از معادلات ساختاری تحلیل شد. یافته‌ها: نتایج تحقیق نشان می‌دهد روان‌آزردگی به صورت غیرمستقیم و از طریق راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی تأثیر معنادار دارد، بدین صورت که روان‌آزردگی بیشتر موجب ناسازگاری بیشتر می‌شود. برون‌گرایی به صورت غیرمستقیم و از طریق راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی تأثیر منفی معنادار دارد، به عبارت دیگر هرچه میزان برون‌گرایی افزایش یابد ناسازگاری نیز کاهش پیدا می‌کند. پرخاشگری به صورت غیرمستقیم و از طریق راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی تأثیر مثبت معنادار دارد، یعنی هر چه میزان پرخاشگری افزایش یابد ناسازگاری نیز بیشتر می‌شود. روان‌آزردگی به صورت مستقیم بر سازگاری تحصیلی تأثیر مثبت معنادار داشت. به بیان دیگر، هر چه میزان روان‌آزردگی افزایش یابد ناسازگاری هم بیشتر می‌شود. در مورد برون‌گرایی به صورت مستقیم بر سازگاری تحصیلی تأثیر منفی معنادار بدست آمد. به عبارت دیگر هر چه میزان برون‌گرایی افزایش یابد ناسازگاری نیز کمتر می‌شود. پرخاشگری به صورت مستقیم بر سازگاری تحصیلی تأثیر مثبت معنادار داشت، به عبارت دیگر، هر چه میزان پرخاشگری افزایش یابد ناسازگاری هم بیشتر می‌شود. حمایت اجتماعی نیز به صورت مستقیم بر سازگاری تحصیلی تأثیر منفی و معنادار داشت. نتیجه‌گیری: می‌توان مطرح کرد هر چه میزان حمایت اجتماعی افزایش یابد ناسازگاری نیز کمتر می‌شود.

**واژگان کلیدی:** سازگاری تحصیلی، ویژگی‌های شخصیتی، حمایت اجتماعی ادراک‌شده، راهبردهای خودتنظیمی و دانش‌آموزان.

Email: fatemeh.hosseingholi57@gmail.com

نویسنده مسئول: فاطمه حسینقلی

## مقدمه

مدرسه) است و به رفتارهای جامعه‌پسند<sup>۳</sup> یا ضداجتماعی<sup>۴</sup> گسترش می‌یابد (اومانا - تیلور، وانگ و گزالس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). بسیاری از دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌های تحصیلی، اجتماعی، شخصی و سبک زندگی مضطرب می‌شوند، تاجایی که حتی برای رفتن به کلاس بالاتر نیاز وافر به سازگاری با عادات تحصیلی و انتظارات پیدا می‌کنند (هاگز<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲).

سازگاری<sup>۷</sup> فرایندی است که از زمان تولد همراه انسان است و در دوره‌های مختلف زندگی به گونه‌ای خاص محقق می‌شود. در طی آن فرد برای وفق‌دادن خود با فشارهای درونی و ملزومات بیرونی تلاش می‌کند و این تلاش به منظور پاسخگویی به نیازها و خواسته‌های فرد رخ می‌دهد (سلام و مونتز<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶).

هر کشور دارای یک سیستم آموزشی منحصر به فرد است، بنابراین، انتظار نمی‌رود تمام مسائل آموزشی (سخنرانی‌ها، تکالیف، امتحانات و سایر موارد مورد نیاز) به یک شکل باشد. به عنوان مثال، در برخی از کشورها، اعطای درجه تحصیلی ممکن است تنها به یک امتحان نهایی و یا مقاله بستگی داشته باشد (چانگ<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). از این رو

نوجوانی به مثابه دوره‌ای حیاتی از تحولات شناختی، روانی و عاطفی قلمداد شده است. یکی از تأثیرگذارترین عوامل موفقیت نوجوان، سازگاری اجتماعی و تحصیلی است. تحقیقات اخیر نشان داده است سازگاری، رشد تحصیلی و اجتماعی نوجوانان را تعیین می‌کند. به طور خاص، سازگاری تحصیلی پیامدهای مهمی در توانایی‌های نوجوانان برای موفقیت در مدرسه و نیز بزرگسالی دارد (یو و میلر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). از آنجایی که نوجوانی دوره‌ای مملو از استرس به همراه تغییرات جسمی و روانی سریع است و اوایل نوجوانی و ظهور استقلال نوعی وظیفه رشدی مهم محسوب می‌شود، روان‌شناسان رشد، بر جداسدن و قطع روابط والدین و کودک به عنوان دوره‌ای از رشد و نمو بهنجار تأکید کرده‌اند، بدین ترتیب نوجوانی شامل انتقال از یک رابطه وابستگی به والدین به یک رابطه دوطرفه متقابل با دیگران محسوب می‌شود (قربانیان، محمدلو، خانبانی و یوسفی‌کیا، ۱۳۹۵).

محیط مدرسه یکی از تأثیرگذارترین حوزه‌های اجتماعی در زندگی یک نوجوان محسوب می‌شود. چند دهه پژوهش نشان داده است که تجارب دانش‌آموزان و سازگاری با مدرسه می‌تواند تأثیرات مثبت و منفی بر رشد او داشته باشد. به طور کلی این تأثیرات فراتر از رفتاری معمولی در مدرسه (به عنوان مثال، عملکرد تحصیلی<sup>۲</sup> و حضور و غیاب در

3. prosocial  
4. Antisocial  
5. Umaña-Taylor, Wong & Gonzales  
6. Hughes  
7. Adjustment  
8. Salaam & Mounts  
9. Chang

1. Yoo & Miller  
2. Academic performance

چالش‌ها، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند (رویلند و میکامی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). ناسازگاری و مشکلات انضباطی دانش‌آموزان از جمله عواملی است که عملکرد آموزشی را با مشکل رو به رو می‌کند. مهم‌ترین نگرانی در مدارس امروزی، ناسازگاری کلاسی است. دانش‌آموزان در مدرسه مسائل متعدد مرتبط با سازگاری را تجربه می‌کنند. از نظر مربیان مدرسه، کنترل و نظارت دانش‌آموزان یک امر ضروری است که به منظور جلوگیری از آشفتگی و بی‌نظمی انجام می‌شود. بذر رفتاری و ناسازگاری دانش‌آموزان کل فرایند آموزش و یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد و با اشکال مواجه می‌کند (حاجی‌شمسائی، کارشکی و امین‌یزدی، ۱۳۹۲). اگرچه مطالعاتی در مورد سازگاری در مدرسه صورت پذیرفته است، اما در سال‌های اخیر مفهوم سازگاری در مدرسه به در نظر گرفتن نتایج فراتر از عملکرد تحصیلی گسترش یافته است (زی و کومن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶).

در راستای تأثیر عوامل مختلف بر پیشرفت تحصیلی به‌ویژه تفاوت‌های فردی مانند ویژگی‌های شخصیتی<sup>۶</sup>، این امر همواره در بین دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت مطرح بوده است که آیا پی بردن به ویژگی‌های شخصیتی افراد و انطباق روش تدریس و یادگیری با آن‌ها، می‌تواند فراگیران را در زمینه تحصیلی یاری کند؟ (کشاورز، جعفری، سلحشور و

سازگاری تحصیلی<sup>۱</sup> مشتمل است بر توانمندی دانش‌آموز در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی که مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی پیش روی آن‌ها قرار می‌دهد، اگر دانش‌آموز در این امر ناتوان باشد، ناسازگار تلقی می‌شود. فقدان سازگاری او را به ترک و یا افت تحصیل سوق می‌دهد، بنابراین برای نیل به پیشرفت تحصیلی<sup>۲</sup> و عملکرد مناسب و پیشگیری از افت و ترک تحصیل، بررسی و تمرکز بر سازگاری تحصیلی بسیار حائز اهمیت است (عزیزی‌نژاد، ۱۳۹۵).

سازگاری در دوران پر فراز و نشیب نوجوانی، در محیط‌های آموزشی به بهبود عملکرد آموزشی کمک قابل توجهی می‌کند (پورنیک دست و همکاران، ۱۳۹۳). دانش‌آموزان در مدرسه با موارد بسیاری رو به رو می‌شوند که نیازمند سازگاری است. سطح سازگاری یک نوجوان با مدرسه پیش‌بینی‌کننده استفاده او از الکل است (لابریه<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). همچنین، رابطه منفی قوی بین سازگاری تحصیلی و سوءمصرف مواد مخدر به دست آمده است (پورنیک دست و همکاران، ۱۳۹۳). از سویی دیگر، دانش‌آموزان با رفتن به کلاس‌های بالاتر با تغییراتی در معلمان، کلاس‌های درس، قوانین و روش‌های مدرسه، انتظارات عملکرد، دشواری در تمرینات و همسالان مختلف روبرو می‌شوند. موفقیت آنان در کنار آمدن با این

4. Reuland & Mikami  
5. Zee & Koomen  
6. Personality Characteristics

1. Academic adjustment  
2. Academic achievement  
3. LaBrie

بررسی شخصیت به عنوان پیش‌بینی‌کننده عملکرد افراد به وجود آمده است (کسیزنتمیهایلی و وانگ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴). ویژگی‌های شخصیتی درصد زیادی از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند و یکی از مهم‌ترین متغیرهای پیش‌بین در این زمینه است (حکیمی، حجازی و لواسانی، ۲۰۱۱). از سویی دیگر، ویژگی‌های شخصیتی به طور مستقیم و با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است (حضرتی، راد و ترابی، ۲۰۱۲). ابعاد شخصیت به طور مشترک و نسبی، تأثیر مهمی در عملکرد تحصیلی دارد که معلمان را متذکر می‌سازد تا در محیط‌های یادگیری به تفاوت‌ها و نقاط قوت و ضعف منحصر به فرد دانش‌آموزان توجه کنند (آکومولافه<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳). ویژگی‌های شخصیتی نوجوانان اغلب رفتارهای مربوط به محیط آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (النجر و همکاران، ۲۰۱۵).

سپهریان آذر و فتاحی (۱۳۹۳) تأثیر آموزش تیپ‌های شخصیتی را بر سازگاری تحصیلی دانشجویان مورد مطالعه قرار دادند. نتایج نشان داد، بین گروه آزمایش و کنترل در میزان سازگاری تحصیلی تفاوت معنی‌داری بدست آمد. یافته‌های به دست آمده نشان داد آموزش تیپ‌های شخصیت بر سازگاری تحصیلی دانشجویان مؤثر است. زی، کومن و فن‌دروین (۲۰۱۳) طی مطالعه‌ای به بررسی نقش ویژگی‌های شخصیتی در رابطه کیفیت رابطه

وزیری، ۱۳۹۲). شخصیت عبارت است از مجموعه‌ای از صفات و سازوکارهای روان‌شناختی در درون یک فرد که سازمان یافته و نسبتاً پایدارند و تعاملات و سازگاری‌های او را با محیط روانی، فیزیکی و اجتماعی‌اش تحت تأثیر قرار می‌دهند (لارسن و باس، ۲۰۰۹، ترجمه جمهری و همکاران، ۱۳۹۵). بررسی ویژگی‌های شخصیتی در نوجوانان می‌تواند به والدین و معلمان کمک کند تا بفهمند چه چیزی برای این سن، طبیعی و قابل قبول است، به نحوی که بتوانند کمک‌های حرفه‌ای مورد نیاز این سنین را به آن‌ها ارائه دهد (راسارت<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). تغییرات عمیق در ویژگی‌های شخصیتی نیز در این دوره رخ می‌دهد و پژوهش در مورد شکل‌گیری شخصیت نوجوانان را حائز اهمیت جلوه می‌دهد (کلیمسترا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳).

شخصیت در پیش‌بینی عملکرد مدرسه، مستقل از هوش، عمل می‌کند (پائونون و اشتون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). مدل‌های پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی بر اهمیت متغیرهایی مانند هوش و انگیزش تمرکز کرده‌اند و شخصیت اغلب به عنوان یک پیش‌بینی‌کننده در کنار این متغیرها بررسی می‌شود (زی، کومن و فن‌دروین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). امروزه در تحقیقات متعدد مشخص شده است با ارتباط ویژگی‌های شخصیتی به طیف گسترده‌ای از رفتار نظیر پیشرفت تحصیلی و شغلی، در خلال دهه اخیر علاقه مجددی به

1. Rassart
2. Klimstra
3. Paunonen & Ashton
4. Zee, Koomen & Van der Veen

5. Csikszentmihalyi & Wong  
6. Akomolafe

دانش‌آموزان کمک می‌کند (داپونت، گالاند و نیلز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). حمایت اجتماعی ادراک‌شده در نوجوانان با موفقیت تحصیلی بسیاری در ارتباط است، به طوری که همزمان با پیش‌بینی سلامت روان و استرس می‌تواند پیش‌بینی‌کننده موفقیت دانش‌آموزان در محیط مدرسه باشد (گلوزا و پوالین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). شبکه‌های اجتماعی، چه رسمی (مانند یک تشکل مذهبی یا اجتماعی) و چه غیررسمی (مانند ملاقات با دوستان) حسی از تعلق و امنیت را در پی دارد (هنسون و جنسن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵). روابط بین‌فردی در مقابله با عوامل استرس‌زا، به عنوان منابع حمایت اجتماعی افراد را از تنش‌ها محافظت می‌کند. یادگیری حاصل از تجربیات شخصی ممکن است روشن سازد که چه راهبردی را می‌توان برای حمایت از نوجوانان، در این مرحله آسیب‌پذیر از زندگی به کار برد (یانگ<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). تغییرات عمده زندگی در طول نوجوانی نظیر فشار تحصیلی، کسب استقلال از پدر و مادر، روابط صمیمی با همسالان، بلوغ جسمی، شروع روابط عاطفی، انتظارات مرتبط پدر و مادر، و غیره همراه با افزایش شدید در فراوانی حوادث استرس‌زا ممکن است رفتار ناسازگارانه و مشکلاتی مانند نشانه‌های افسردگی و علائم اضطراب در افراد را افزایش دهد (کامارا، باسیکالوپ و پادبلا<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴). پدر و مادر و

معلم - شاگرد و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان راهنمایی پرداختند. این مطالعه بیانگر آن بود که تمامی ویژگی‌های شخصیتی به طور مستقیم و غیرمستقیم با میانجی‌گری رابطه معلم - شاگرد بر سازگاری تحصیلی اثرگذار بودند، به بیان دیگر، این مطالعات بر نقش همه جانبه عوامل اجتماعی صحنه گذاشته است. یکی از پیشایندهای اساسی سازگاری تحصیلی در دوران تحصیل دانش‌آموزان، حمایت اجتماعی<sup>۱</sup> است که رویارویی با موقعیت‌های مختلف را در محیط‌های آموزشی میسر می‌سازد. منابع حمایت اجتماعی مدرسه شامل والدین، معلمان، همکلاسی‌ها و افرادی که ممکن است بر رضایت دانش‌آموزان در مدارس تأثیر بگذارند، هستند (تمنایی‌فر و لیث، ۱۳۹۴). اصطلاح «حمایت اجتماعی» اغلب در مورد روابط به میان می‌آید و به معنای روابط با دوستان و افراد دیگری از جمله خانواده است که به نوبه خود در زمان نیاز و یا بحران است که باعث تمرکز گسترده‌تر و خوب‌اندازه مثبت می‌شود. حمایت اجتماعی افزایش کیفیت زندگی و یک سپر مقاوم در برابر وقایع سخت زندگی را فراهم می‌کند (ویلز و آیتنه<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). منابع مختلف حمایت اجتماعی بر عملکرد تحصیلی و مسائل مربوط به دانش‌آموزان از جمله میزان مطالعه و اشتغال به یادگیری تأثیر بسزایی دارد. انواع مختلف حمایت اجتماعی از جمله حمایت نهادهای رسمی و سرپرستان به بهبود پیشرفت درسی

3. Dupont, Galand & Nils  
4. Glozah & Pevalin  
5. Hanson & Jensen  
6. Young  
7. Camara, Bacigalupe & Padilla

1. Social support  
2. Wills & Ainette

شود (سانگ و سونگ،<sup>۵</sup> ۲۰۱۵).

از آنجایی که سازگاری فرایندی چندبعدی است و دانش‌آموزان نیازمند راهبردهای مؤثر برای منطبق شدن با انواع درخواست‌های محیط پویای آموزشی هستند، حمایت اجتماعی خانواده و همسالان عوامل اساسی هستند که سازگاری تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. دانش‌آموزانی که از منبع بزرگ‌تری از حمایت برخوردارند و قادرند درباره مشکلاتشان با والدین خود صحبت کنند، توانایی بهتری برای منطبق شدن با زندگی دارند (عبداله، کانگ و طالب<sup>۶</sup>، طالب<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴). عزیزی‌نژاد (۱۳۹۵) نقش حمایت اجتماعی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان را با اثر میانجی رضایت از مدرسه، امید تحصیلی و خودکارآمدی بررسی کرد و مشخص ساخت اثر مستقیم حمایت اجتماعی معنادار بود و اثر غیرمستقیم حمایت اجتماعی با میانجی‌گری خودکارآمدی بر سازگاری تحصیلی یازده درصد و با میانجی‌گری رضایت از مدرسه دوازده درصد بود. پررا و دیجاکومو<sup>۷</sup> (۲۰۱۵) میانجی‌گری حمایت اجتماعی، مقابله و سازگاری در بررسی نقش صفت هوش هیجانی در عملکرد تحصیلی در حین ورود به دانشگاه را در قالب یک مدل یکپارچه مورد ارزیابی قرار دادند و دریافتند حمایت اجتماعی به طور مستقیم بر سازگاری تأثیر دارد. همچنین

همسالان هر دو ارائه‌دهندگان مهم حمایت اجتماعی هستند. نوجوانان برای به دست آوردن جنبه‌های حمایت اجتماعی، همواره در تلاش هستند؛ و هنگامی که رابطه‌ای وجود نداشته باشد در نهادهای اجتماعی به دنبال جذب حمایت می‌گردند. در این دوران، کیفیت دوستی با همسالان تأثیر مهمی در نوجوان دارد (پترسون<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۳) تحقیقات نشان داده است بین سطوح حمایت اجتماعی ادراک‌شده و عزت نفس نوجوانان رابطه مثبت و معناداری به دست آمده است (ایکیز و کاکار<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). سازگاری‌های اجتماعی و فرهنگی شبیه سازگاری فیزیولوژیکی هستند. افراد تلاش می‌کنند تا در محیط پیرامون خود راحت باشند و نیازهای روان‌شناختی خود را (مانند عشق یا تأیید شدن) از طریق شبکه‌های اجتماعی<sup>۳</sup> که در آن ساکن ساکن هستند برآورده سازند. زمانی که نیازها، به ویژه در محیط جدید یا تغییر یافته به وجود می‌آیند، فعالیت‌های بین فردی به ارضاء این نیازها معطوف می‌شوند (شین و رایان<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). در این مسیر، افراد افراد انس و راحتی خود با محیطشان را افزایش می‌دهند و انتظار دارند نیازهایشان در آینده از طریق شبکه‌های اجتماعی‌شان برآورده شود، اما دشواری‌های مداوم در سازگاری فرهنگی و اجتماعی ممکن است با اضطراب و افسردگی همراه

5. Song & Sung

6. Abdullah, Kong & Talib

7. Perera & DiGiacomo

1. Peterson

2. Ikiz & Cakar

3. Social networks

4. Shin & Ryan

که پدر و مادر و معلمان به طور فعال می‌توانند مهارت‌های خودتنظیمی را رشد دهند، این امر به طور فزاینده‌ای به عنوان یک عامل تعیین‌کننده و مهم در موفقیت بلندمدت و شادکامی نوجوان شناخته شده است (کینگ، لنگوا و موناهان، ۲۰۱۳). راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل جنبه‌های مهم شناختی و رفتاری یادگیری در دانش‌آموزان نوجوان هستند و اینکه نوجوانان تا چه حد به خودتنظیم‌کننده یادگیری تبدیل می‌شوند موفقیت تحصیلی‌شان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مهارت‌های لازم برای خودتنظیمی در محیط علمی مانند مدارس تحت موضوع یادگیری خودتنظیمی<sup>۴</sup> بررسی شده است. نوجوانانی که یادگیری خودتنظیم دارند به طور فعال اهداف را تنظیم می‌کنند، طبق راهبردهای مناسب تصمیم‌گیری می‌کنند، وقت خود را برنامه‌ریزی می‌کنند، مواد و اطلاعات را سازماندهی و اولویت‌بندی می‌کنند، به طور منعطفی رویکردها را تغییر می‌دهند، یادگیری خود را به وسیله بازخورد درباره عملکرد خود نظارت می‌کنند و سازگاری مناسبی برای فعالیت‌های یادگیری در آینده ایجاد می‌کنند (بژورک، دانلوسکی و کورنل، ۲۰۱۳).

خودتنظیمی برای فرایند یادگیری ضروری است زیرا می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند که عادات یادگیری بهتری به دست آورند و مهارت‌های

مشخص شد سازگاری و حمایت اجتماعی هر دو با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری دارد.

نقش فرایندهای خودتنظیمی<sup>۱</sup> بر سازگاری، در تحقیقات اخیر بسیار برجسته و مهم است. امروزه اکثر روان‌شناسان تربیتی به هر دو مؤلفه شناخت و انگیزش و نقش آن‌ها در یادگیری توجه دارند و بر اساس نظریه‌های جدید مانند یادگیری خودتنظیمی، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش و کنش‌وری تحصیلی به صورت یک مجموعه درهم‌تنیده و مربوط به هم در نظر گرفته می‌شوند (زوفیانو<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). خودتنظیمی به توانایی هدایت رفتار و کنترل تکانه‌ها به منظور رعایت معیارهای خاص، دستیابی به اهداف و یا آرمان‌های خاص اشاره دارد. نوجوانان هنوز به سطح مهارت عملکرد اجرایی در بزرگسالان نرسیده‌اند، اما آن‌ها احتمالاً به این مهارت به همان اندازه‌ای که بزرگسالان انجام می‌دهند و یا حتی بیشتر نیاز دارند. آن‌ها باید مطالبات پیچیده و تعهدات فوق برنامه مدرسه را مدیریت کنند، به طور انتزاعی در مورد معضلات اخلاقی و معنوی بزرگ و کوچک فکر کنند، و در مورد مسئولیت شخصی، در میان دیگر چالش‌های روزانه تصمیم‌گیری کنند (اسلز، فردریکز و بای<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). مغز نوجوانان فوق‌العاده نرم و قابل انعطاف است، به گفته محققان همانند سال‌های پیش‌دبستانی، فرصتی در نوجوانی وجود دارد

4. King, Lengua & Monahan  
5. Self-regulated learning (SRL)  
6. Bjork, Dunlosky & Kornell

1. Self-regulation  
2. Zuffiano  
3. Eccles, Fredricks & Baay

واسطه‌ای ایفا می‌کنند. پژوهش کازان (۲۰۱۲) بیانگر آن بود که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب امتحان پیش‌بینی‌کننده‌های سازگاری تحصیلی بودند که در این بین راهبردهای تنظیم فراشناختی قدرتمندترین پیش‌بین بود. حاجی‌شمسایی، کارشکی و امین‌یزدی (۱۳۹۲) با هدف بررسی رابطه خودتنظیمی و سازگاری دانش‌آموزان دریافتند که خودتنظیمی می‌تواند ناسازگاری عاطفی و اجتماعی را پیش‌بینی کند.

سازگاری تحصیلی نیز همچون سایر سازه‌های روان‌شناختی تحت تأثیر عوامل مختلف فردی، اجتماعی و خانوادگی قرار دارد که با توجه به اهمیت متغیرهای یادشده و همچنین ضرورت اقدام به پژوهش چندمتغیری که از مزیت و توان بیشتری برخوردار است به نظر می‌رسد پژوهش حاضر موقعیتی را فراهم کرده که در مطالعات پیشین اتفاق نیفتاده است. بررسی متغیرهای گوناگون، در یک پژوهش، در قالب یک مدل مفهومی تصویر گسترده‌تر و در عین حال دقیق‌تری نسبت به روش‌های تک‌متغیری دارد (مک‌گاریگال، کاشمن و استافورد<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳).

پژوهش حاضر از طریق فرضیه‌های زیر هدایت شده است: ۱- روان‌آزردگی بر سازگاری تحصیلی اثر مستقیم دارد. ۲- برون‌گرایی بر سازگاری تحصیلی اثر مستقیم دارد. ۳- پرخاشگری بر

مطالعه خود را تقویت کنند، راهبردهای یادگیری را به منظور افزایش نتایج تحصیلی به کار ببرند، بر عملکرد خود نظارت کنند و پیشرفت تحصیلی خود را ارزیابی کنند (زیمرمن و شانک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). در نتیجه معلمان باید با عواملی که بر توانایی خودتنظیمی یادگیرنده تأثیر می‌گذارند و راهبردهایی که آن‌ها می‌توانند برای شناسایی و ترویج یادگیری مبتنی بر خودتنظیمی در کلاس‌های درس استفاده کنند آشنا باشند. علاوه بر این خودتنظیمی می‌تواند تأثیر محوری در نتایج تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد (دباغ و کیتسانتاس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش‌های مختلف می‌توان مطرح کرد در افراد یا محیط‌هایی که خودتنظیمی بالاست، ناسازگاری کاهش می‌یابد. بنابراین باید نقش خودتنظیمی برای کاهش ناسازگاری‌ها در اولویت قرار گیرد (کازان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). پژوهش چاری و سامانی (۱۳۹۲) که با هدف تبیین نقش واسطه‌گری تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین والدگری و سازگاری تحصیلی در میان ۴۰۰ نفر از دانشجویان دختر و پسر انجام شد، نشان داد والدگری کارآمد موجب افزایش استفاده از استراتژی‌های مثبت تنظیم شناختی هیجان جهت سازگاری تحصیلی در دانشجویان می‌شود و استراتژی‌های مثبت تنظیم شناختی هیجان در بین سبک‌های والدگری و سازگاری تحصیلی نقش

1. Zimmerman & Schunk  
2. Dabbagh & Kitsantas  
3. Cazan

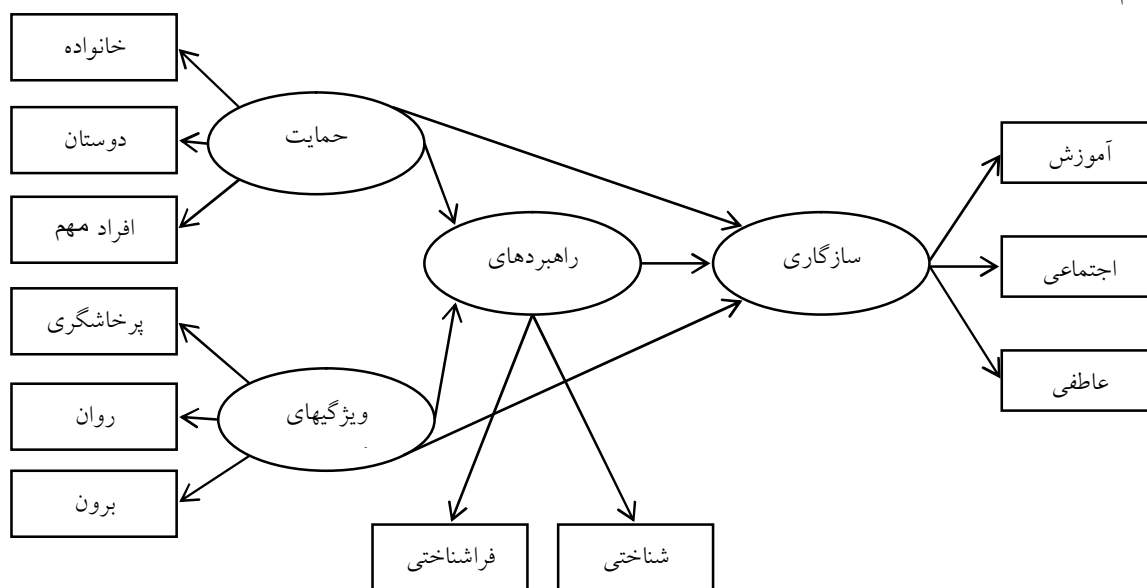
4. McGarigal, Cushman & Stafford



در تبیین آن خواهد داشت. از سویی دیگر، امروزه مشخص شده است که چندبعدی و چندگانه بودن این بررسی از امتیاز بیشتری برخوردار است. با بررسی مطالعات سال‌های اخیر چند عامل به‌عنوان پرتکرارترین و مهم‌ترین عوامل شناسایی شدند که عبارتند از: ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، بر اساس همین عوامل مدلی طراحی شد تا به بررسی و آزمون آن پرداخته شود. مدل مفهومی پژوهش در شکل زیر به نمایش درآمده است.

سازگاری تحصیلی اثر مستقیم دارد. ۴- حمایت اجتماعی بر سازگاری تحصیلی اثر مستقیم دارد. ۵- روان‌آزردگی از طریق راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی اثر دارد. ۶- برون‌گرایی از طریق راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی اثر دارد. ۷- پرخاشگری از طریق راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی اثر دارد. ۸- حمایت اجتماعی از طریق راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی اثر دارد.

بررسی عوامل روان‌شناختی مؤثر بر سازگاری تحصیلی و تعیین مسیرهایی که منجر به ایجاد و یا عدم ایجاد سازگاری تحصیلی می‌شوند نقش مهمی



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## روش

نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان ۱۵ تا ۱۸ ساله

تحقیق حاضر از لحاظ هدف جزء تحقیقات کاربردی محسوب می‌شود که به روش طرح‌های همبستگی و از

داده می‌شود. ضرایب پایایی از طریق روش بازآزمایی برای خرده‌مقیاس‌های عاطفی، اجتماعی، تحصیلی و کل مقیاس به ترتیب برابر ۰/۹۶، ۰/۹۰، ۰/۹۳ و ۰/۹۳ محاسبه شد. در تجزیه و تحلیل سؤال‌ها ضرایب اعتبار برای هر سؤال به روش همبستگی دو رشته‌ای و فقط برای سؤال‌هایی که همبستگی دو رشته‌ای آن‌ها در هر دو ملاک: ۱- کل نمره ۲- نمره هر یک از حوزه‌ها، در سطح معناداری ۰/۰۰۱ تأیید شده بود تعیین گردید. همبستگی‌های درونی بین سه خرده‌مقیاس پرسشنامه معنادار بودند. همبستگی ضریب گشتاوری حاصل بین نمرات پرسشنامه و درجه‌بندی مدیران ۰/۵۱ به دست آمده بود. در پژوهش حاضر اعتبار کل آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و اعتبار خرده‌مقیاس اجتماعی ۰/۷۰، عاطفی ۰/۷۵ و تحصیلی ۰/۸۰ به دست آمده است، که نشان‌دهنده هماهنگی درونی سوال‌ها است.

**پرسشنامه شخصیت آیزنگ:** پرسشنامه شخصیت آیزنگ (۱۹۶۳) جهت سنجش برخی جنبه‌های شخصیت از جمله درون‌گرایی و برون‌گرایی و همچنین تشخیص برخی اختلالات شخصیتی مانند روان‌گسستگی، جامعه‌ستیزی، روان‌آزدگی و مقبولیت اجتماعی برای گروه‌های سنی متفاوت اعم از خردسالان، نوجوانان و بزرگسالان ساخته شد. این آزمون مخصوص افراد ۷ تا ۱۵ ساله است. این فرم از آزمون آیزنگ به جای روان‌گسستگی، پرخاشگری را می‌سنجد. این پرسشنامه دارای ۸۱ سؤال بوده و از طریق طیف لیکرت ۵ تایی از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً

پسر دوره متوسطه دوم شهر تهران بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب شدند. حداقل حجم نمونه برای مدل‌سازی معادلات ساختاری ۱۰۰ تا ۱۵۰ نفر است. برخی پژوهش‌ها تعداد بیشتری در حد ۲۰۰ نفر را پیشنهاد می‌کنند (کلاین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). پیشنهاد شده است که به ازای هر متغیر آشکار حدود ۱۵ نفر برای حجم نمونه در نظر گرفته شود (بیرن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). بنابراین تعداد ۳۰۰ نفر اطمینان لازم را در مورد توان آماری مطلوب و کفایت نمونه‌برداری فراهم می‌کند.

**ابزارهای مورد استفاده در پژوهش:** به منظور جمع‌آوری اطلاعات و برای اندازه‌گیری متغیرهای مورد نظر در این پژوهش، از چهار ابزار اندازه‌گیری شامل پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان سینه‌ها و سینه‌ها (۱۹۹۳)، حمایت اجتماعی زیمت (۱۹۸۸)، ویژگی‌های شخصیتی آیزنگ (۱۹۶۳) و راهبردهای انگیزشی خودتنظیمی پیتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) استفاده شد. **پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان:** پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان راهنمایی توسط سینه‌ها و سینه‌ها<sup>۳</sup> (۱۹۹۳) ساخته شده و در ایران توسط کرمی (۱۳۷۷) ترجمه شده است. این پرسشنامه ۶۰ سوالی، دارای سه خرده‌مقیاس است که برای تعیین میزان سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی دانش‌آموزان به کار می‌رود. برای نمره‌گذاری این پرسشنامه به پاسخ‌هایی که نشان‌دهنده سازگاری است نمره صفر و به سایر پاسخ‌ها نمره یک

1. Kline
2. Byrne
3. Sinha & Singh

4. Eysenck Personality Questionnaire

کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم می‌سنجد. برای به دست آوردن نمره کل این مقیاس، نمره همه گویه‌ها با هم جمع شده و بر تعداد آن‌ها (۱۲) تقسیم می‌شود. نمره هر زیر مقیاس نیز از حاصل جمع نمرات گویه‌های مربوط به آن تقسیم بر تعداد گویه‌های آن زیر مقیاس (۴) به دست می‌آید. اعتبار و روایی این مقیاس توسط زیمت و همکاران (۱۹۸۸) در حد مطلوب گزارش شده است. سلیمی، جوکار و نیک‌پور (۱۳۸۸)، اعتبار مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای سه بعد حمایت اجتماعی دریافت شده از سوی خانواده، دوستان و افراد مهم زندگی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۶ و ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر اعتبار کل آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و اعتبار خرده مقیاس خانواده ۰/۷۷، دوستان ۰/۷۹ و دیگران ۰/۸۷ به دست آمده است، که نشان‌دهنده هماهنگی درونی سؤال‌ها است.

**پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری**  
<sup>۳</sup>(MSLQ): این پرسشنامه توسط پیترچ و دی‌گروت<sup>۴</sup> (۱۹۹۰) ساخته شده و دارای ۴۷ عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) است. خرده‌مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ عبارت بوده و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را می‌سنجد.

موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌گذاری تعدادی از سؤالات به صورت معکوس است (بودن<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). به منظور تعیین اعتبار و روایی این پرسشنامه، آیزنگ آن را بر روی گروه واحد در دو زمان مختلف اجرا کرد. ضریب اعتبار درونی (آلفای کرونباخ) در مورد روان‌گسستگی، برون‌گرایی، روان‌آزردگی و دروغ برای مردان به ترتیب برابر ۰/۷۸، ۰/۹۰، ۰/۸۸ و ۰/۸۲ و برای زنان برابر ۰/۷۶، ۰/۸۵، ۰/۸۵ و ۰/۷۹ به دست آمد. در ایران با روش بازآزمایی طی دو بار اجرای این پرسشنامه به فاصله یک ماه بر روی یک نمونه ۳۲۰ نفری، ضرایب همبستگی گزارش شده برای مردان به ترتیب فوق ۰/۷۷، ۰/۸۳، ۰/۷۶ و ۰/۷۶ و برای زنان به همان ترتیب معادل ۰/۸۱، ۰/۸۹، ۰/۸۱ و ۰/۸۰ به دست آمده است (فتحی آشتیانی، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر اعتبار کل آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و اعتبار خرده مقیاس روان‌آزردگی ۰/۸۶، برون‌گرایی ۰/۸۱ و پرخاشگری ۰/۷۷ به دست آمده است، که بیانگر ویژگی هماهنگی درونی سؤال‌ها در نمونه ایرانی است.

**پرسشنامه حمایت اجتماعی:** مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده چندبعدهی و یک ابزار ۱۲ گویه‌ای است که به‌منظور ارزیابی حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سه منبع خانواده، دوستان و افراد مهم در زندگی توسط زیمت، دالم و فارلی<sup>۲</sup> (۱۹۸۸) تهیه شده است. این مقیاس میزان حمایت اجتماعی ادراک‌شده فرد را در هر یک از سه حیطه مذکور در طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت

3. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)  
4. Pintrich & De Groot

1. Bowden  
2. Zimet, Dahlem & Farley

شیرین کوشکی و همکاران: الگوی ساختاری سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان پسر بر اساس ویژگی‌های ...

۰/۷۴ تعیین کردند. در پژوهش حاضر اعتبار کل آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ و اعتبار خرده مقیاس شناختی ۰/۷۵ و فراشناختی ۰/۶۶ به دست آمده است، که نشان‌دهنده هماهنگی درونی سؤال‌ها است.

#### یافته‌ها

یافته‌های توصیفی متغیرهای تحقیق شامل میانگین و شاخص‌های پراکندگی از جمله واریانس و انحراف استاندارد (معیار) در جدول ۱ آورده شده است.

پیتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) در بررسی روایی آن با استفاده از روش تحلیل عاملی برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان و برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سه عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را به دست آوردند و ضرایب اعتبار خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۷۵، ۰/۸۳،

جدول ۱. ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس	
۳۲/۰۰	۹۸/۰۰	۶۶/۲۵	۱۳/۶۵	۱۸۶/۵۱	روان‌آزردگی
۳۹/۰۰	۱۰۳/۰۰	۷۸/۴۲	۱۱/۷۹	۱۳۹/۲۲	برونگرایی
۱۵/۰۰	۶۰/۰۰	۳۶/۲۱	۹/۵۰	۹۰/۴۲	پرخاشگری
۱۲/۰۰	۵۷/۰۰	۴۲/۰۰	۷/۵۳	۵۶/۷۸	شناختی
۹/۰۰	۴۳/۰۰	۳۰/۲۴	۵/۹۷	۳۵/۶۷	فراشناختی
۳/۰۰	۴۲/۰۰	۱۹/۷۷	۸/۶۲	۷۴/۴۲	سازگاری
۱۹/۰۰	۸۴/۰۰	۶۳/۱۰	۱۲/۶۸	۱۶۱/۰۲	حمایت اجتماعی

حجم نمونه: ۳۰۰

که برای آزمون مدل مفهومی تدوین شده در مطالعه حاضر در گام نخست مدل مفهومی پژوهش در بوطه آزمایش قرار داد شد و سپس مدل تعدیل (اصلاح) شده مورد بررسی و آزمون قرار گیرد.

نظر به این‌که اساس تحلیل در برنامه لیزرل بر مبنای ماتریس واریانس - کوواریانس یا همبستگی بین متغیرها است، لذا جدول زیر ماتریس واریانس - کوواریانس و همبستگی پژوهش را نشان می‌دهد. لازم به توضیح است

جدول ۲. ماتریس همبستگی و واریانس - کوواریانس متغیرهای پژوهش

۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
						۱	۱. روان آزدگی
					۱	-۰/۱۰۲	۲. برونگرایی
				۱	۰/۰۳۱	۰/۳۲۴**	۳. پرخاشگری
			۱	-۰/۳۱۹**	۰/۲۳۳**	-۰/۱۷۶**	۴. شناختی
		۱	۰/۵۳۹**	-۰/۳۸۲**	۰/۱۳۰*	-۰/۳۸۳**	۵. فراشناختی
	۱	-۰/۴۸۰**	-۰/۳۹۴**	۰/۴۱۲**	-۰/۳۲۸**	۰/۵۵۸**	۶. سازگاری
۱	-۰/۴۲۹**	۰/۱۲۹*	۰/۱۸۴**	-۰/۱۲۱*	۰/۳۵۹**	-۰/۲۰۷**	۷. حمایت اجتماعی

\*\* P<۰/۰۱ \* P<۰/۰۵

برای استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری ایجاد نمی‌کنند. بیشترین مقدار کجی ۰/۹۰۵- و بیشترین مقدار کشیدگی ۰/۵۷۸ است. هر چند نرمال بودن تک متغیره پیش شرط نرمال بودن چندمتغیره است اما کافی نیست، برای نرمال بودن توزیع چند متغیری در نرم افزار AMOS از ضریب کشیدگی چند متغیری مardia استفاده می‌شود. بنتلر (۲۰۰۵) پیشنهاد می‌کند که مقادیر بزرگتر از ۵ برای ضریب مardia نشان‌دهنده توزیع غیر نرمال داده‌ها است (بیرن، ۲۰۱۳). مقدار ضریب مardia برای داده‌های پژوهش حاضر برابر با ۴/۰۵ است که نشان می‌دهد مفروضه نرمال بودن چند متغیره برقرار است. از این رو می‌توان از مدل‌سازی معادلات ساختاری برای آزمون مدل تحقیق استفاده کرد.

در داده‌های بالای قطر ماتریس مربوط به ماتریس کوواریانس است و زیر قطر ماتریس، همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. تنها همبستگی برون‌گرایی با روان‌آزدگی و پرخاشگری معنادار نیست، سایر همبستگی‌ها معنادار هستند.

نرمال بودن توزیع متغیرها از طریق آماره شاپیرو - ویلک و محاسبه آماره کجی و کشیدگی مورد واکاوی قرار گرفت. با توجه به توان بالای آماره سطح خطای نوع اول در تعیین نرمال بودن ۰/۰۰۱ تعیین شد. سطح معنی‌داری مشاهده شده برای حمایت کمتر از ۰/۰۰۱ است، بنابراین توزیع این متغیر نرمال نیست. توزیع سایر متغیرها نرمال است. وست، فینچ و کوران<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) بیان می‌کنند که مقادیر کجی کمتر از ۲ و کشیدگی کمتر از ۷ مشکلی

1. West, Finch & Curran

شیرین کوشکی و همکاران: الگوی ساختاری سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان پسر بر اساس ویژگی‌های ...

جدول ۳. آزمون نرمال بودن برای متغیرهای پژوهش

کشی‌دگی	کجی	سطح معناداری	درجه آزادی	آماره	
-۰/۳۹۶	-۰/۰۴۷	۰/۰۱۴	۳۰۰	۰/۹۸۸	روان‌آزردگی
۰/۲۳۳	-۰/۴۶۳	۰/۰۰۱	۳۰۰	۰/۹۸۳	برون‌گرایی
-۰/۶۳۶	۰/۱۳۰	۰/۰۰۴	۳۰۰	۰/۹۸۵	پرخاشگری
۰/۲۶۱	-۰/۳۱۱	۰/۰۰۲	۳۰۰	۰/۹۸۴	شناختی
-۰/۱۰۵	-۰/۳۲۶	۰/۰۰۴	۳۰۰	۰/۹۸۵	فراشناختی
-۰/۵۲۱	۰/۲۵۲	۰/۰۰۲	۳۰۰	۰/۹۸۴	سازگاری
۰/۵۷۸	-۰/۹۰۵	۰/۰۰۰	۳۰۰	۰/۹۴۲	حمایت اجتماعی

به منظور بررسی برازش مدل با داده‌های تجربی، شاخص‌های برازش ارائه شده است. بدین ترتیب، جدول ضرایب مسیر و معناداری آن‌ها و سپس شواهد موجود به رد یا پذیرش فرضیه‌ها مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۴. شاخص‌های برازش تحلیل مسیر مدل اولیه

(AGFI)	(GFI)	(CFI)	(NNFI)	(IFI)	(RMSEA)	$\chi^2/df$	p	$\chi^2$	شاخص‌های برازش
۰/۶۲	۰/۹۴	۰/۸۹	-۱/۲۵	۰/۹۰	۰/۴۶	۶۴/۱۵	۰/۰۰۰۱	۶۴/۱۵	مدل اولیه

آماره تی (t) حاکی از آن است که برخی از مسیرهای فرضی در نظر گرفته شده برای مدل مفهومی غیر معنادار بوده که خود عاملی است که برازش مدل را با مشکل مواجه می‌کند که باید در تعدیل حذف شوند.

نتایج جدول بالا حاکی از آن است نسبت خوبی به درجه آزادی، مقدار ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب RMSEA، AGFI و NNFI در سطح نامطلوب و غیرقابل قبول قرار دارد اگرچه دیگر شاخص‌های برازش در سطح قابل قبولی گزارش شده‌اند. علاوه بر این مقدار

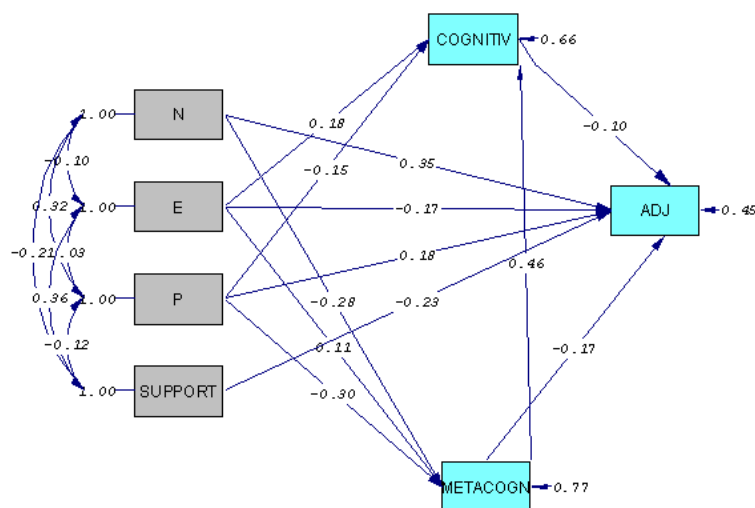
جدول ۵. شاخص‌های برازش تحلیل مسیر مدل نهایی پژوهش

(AGFI)	(GFI)	(CFI)	(NNFI)	(IFI)	(RMSEA)	$\chi^2/df$	p	$\chi^2$	شاخص‌های برازش
۰/۹۷	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۹۹	۱/۰۰	۰/۰۳۲	۱/۳۲	۰/۲۷	۳/۹۶	مدل نهایی (اصلاح شده)

شیرین کوشکی و همکاران: الگوی ساختاری سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان پسر بر اساس ویژگی‌های ...

گزارش شده است که همین انتظار نیز می‌رفت. از این رو، با توجه به شاخص‌های برازش می‌توان استنباط کرد فرضیه اصلی پژوهش که درباره برازش مدل مفهومی بوده با تعدیلات در نظر گرفته شده، مورد پذیرش واقع می‌شود و تأیید می‌شود. شکل زیر الگوی پژوهش را نشان می‌دهد که از تحلیل مسیر و آماره‌های تأییدی حاصل شده است.

نتایج جدول بالا حاکی از آن است که تمامی شاخص‌ها در حد عالی گزارش شده‌اند و مدل با داده‌ها برازش تقریباً کاملی دارد. در مورد شاخص‌ها باید ذکر شود حتی مقدار آماری  $P > 0.05$  گزارش شده و دیگر نیازی به بررسی دیگر شاخص‌های برازش نیست، ولی چنانچه دیگر شاخص‌ها نیز مد نظر باشد همگی در سطح بسیار مطلوب



Chi-Square=3.92, df=3, P-value=0.27014, RMSEA=0.032

شکل ۲. نمودار مسیر مدل برازش یافته

### نتیجه‌گیری و بحث

تحلیل‌های انجام شده به منظور پاسخگویی به این سؤال که آیا روان‌آزردگی بر سازگاری تحصیلی تأثیر دارد نشان داد که به صورت مستقیم تأثیر مثبت و معنادار دارد، که با نتیجه تحقیق زی، کومن و فن‌دروین (۲۰۱۳) همخوان است. این مطالعه بیانگر آن بود که تمامی

تحلیل‌های انجام شده به منظور پاسخگویی به این سؤال که آیا روان‌آزردگی بر سازگاری تحصیلی تأثیر دارد نشان داد که به صورت مستقیم تأثیر مثبت و معنادار دارد، که با نتیجه تحقیق زی، کومن و فن‌دروین (۲۰۱۳) همخوان است. این مطالعه بیانگر آن بود که تمامی

گواه کاهش و سازگاری اجتماعی آن‌ها افزایش یافته است. می‌توان آموزش مهارت‌های کنترل خشم را به عنوان روش مؤثری برای کاهش پرخاشگری و بالا رفتن سازگاری اجتماعی در نظر گرفت. این طور تبیین می‌شود که روش آموزش کنترل خشم می‌تواند باعث افزایش توانایی نوجوان در کنترل و پیشگیری از خشم شود و از دلایل احتمالی بهبود توانایی آن‌ها در استدلال‌های اخلاقی باشد.

در یافته‌ای دیگر نشان داده شد که حمایت اجتماعی به صورت مستقیم بر سازگاری تحصیلی تأثیر منفی و معناداری دارد. با توجه به این‌که حمایت خانواده پیش‌بینی کننده قوی برای سازگاری تحصیلی می‌باشد، با تقویت آن می‌توان به افراد کمک کرد تا بر مسائل و مشکلات تحصیلی خود غلبه کرده و سازگاری تحصیلی بهتری بدست آورند. پژوهش پورسید، متولی و ابراهیمی (۱۳۹۴) نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک شده با استرس رابطه منفی و با فرسودگی تحصیلی و نیز با عملکرد تحصیلی رابطه مستقیم مثبت دارد. نتایج پژوهش (پارسا، احمدپناه، پارسا و قلعه‌ای‌ها علی، ۱۳۹۳) که با هدف بررسی ارتباط روابط عاطفی والدین و فرزندان با سازگاری تحصیلی دانشجویان سال اول دانشگاه علوم پزشکی همدان بود، نشان داد در خانواده‌هایی که دلبستگی بین والدین و فرزند زیاد بود و نزاع‌های کمتری بین والدین

ویژگی‌های شخصیتی به طور مستقیم و غیرمستقیم با میانجی‌گری رابطه معلم - شاگرد بر سازگاری تحصیلی اثرگذار بودند. ابعاد شخصیت به طور مشترک و نسبی، تأثیر مهمی در عملکرد تحصیلی دارد که معلمان را متذکر می‌سازد تا در محیط‌های یادگیری به تفاوت‌ها و نقاط قوت و ضعف منحصر به فرد دانش‌آموزان توجه کنند (آکومولافه<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که برون‌گرایی به صورت مستقیم بر سازگاری تحصیلی تأثیر منفی معنادار دارد. این طور تبیین می‌شود که با افزایش برون‌گرایی ناسازگاری کمتر می‌شود و دانش‌آموز به راحتی با همکلاسی‌ها و معلمان و محیط مدرسه ارتباط برقرار می‌کند. به عبارت دیگر هر چه میزان برون‌گرایی افزایش یابد ناسازگاری کمتر می‌شود. ویژگی‌های شخصیتی نوجوانان اغلب رفتارهای مربوط به محیط آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (النجرار و همکاران، ۲۰۱۵).

بررسی این سؤال تحقیق که آیا پرخاشگری بر سازگاری تحصیلی اثر مستقیم دارد نشان داد که پرخاشگری به صورت مستقیم بر سازگاری تحصیلی تأثیر مثبت و معنادار می‌گذارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش درتاج و همکاران (۱۳۸۸) همخوان است که نشان دادند پرخاشگری گروه آزمایش در مقایسه با گروه



غیرمستقیم از طریق راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی است، به عبارت دیگر هر چه میزان برون‌گرایی افزایش یابد ناسازگاری کاهش پیدا می‌کند. نوجوانانی که یادگیری خودتنظیم دارند به طور فعال اهداف را تنظیم می‌کنند، طبق راهبردهای مناسب تصمیم‌گیری می‌کنند، وقت خود را برنامه‌ریزی می‌کنند، مواد و اطلاعات را سازماندهی و اولویت‌بندی می‌کنند، به طور منعطفی رویکردها را تغییر می‌دهند، یادگیری خود را به وسیله بازخورد درباره عملکرد خود نظارت می‌کنند و سازگاری مناسبی برای فعالیت‌های یادگیری در آینده ایجاد می‌کنند (بژورک، دانلوسکی و کورنل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳).

بررسی این سؤال تحقیق که آیا پرخاشگری از طریق راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی اثر دارد، نشان داد که پرخاشگری به صورت غیرمستقیم و از طریق راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی تأثیر مثبت و معنادار دارد، به عبارت دیگر هر چه میزان پرخاشگری افزایش یابد ناسازگاری هم بیشتر می‌شود. این‌طور می‌توان نتیجه گرفت که افزایش پرخاشگری در افراد باعث افزایش ناسازگاری در آنها شده و آموزش مهارت‌های کنترل خشم روش مؤثری برای کاهش پرخاشگری و بالا رفتن سازگاری افراد می‌تواند

وجود داشت، سازگاری تحصیلی دانشجویان بیشتر بود. هم‌چنین دانشجویانی که مهارت‌های اجتماعی بالاتری داشتند از سازگاری تحصیلی بهتری برخوردار بودند. در واقع نتیجه این تحقیق ارتباط کیفیت ارتباطات بین والدین و فرزند را با سازگاری تحصیلی دانشجویان نشان می‌دهد.

تحلیل‌های انجام شده به منظور پاسخگویی به این سؤال که آیا روان‌آزردگی از طریق راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری اثر دارد، نشان داد که به صورت غیرمستقیم تأثیر مثبت و معنادار دارد. ویژگی‌های شخصیتی درصد زیادی از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند و یکی از مهم‌ترین متغیرهای پیش‌بین در این زمینه است (حکیمی، حجازی و لواسانی، ۲۰۱۱). از آنجایی که نمره بالاتر در سازگاری تحصیلی نشان‌دهنده ناسازگاری بیشتر است، به همین دلیل روان‌آزردگی بیشتر موجب ناسازگاری بیشتر می‌شود در نتیجه دانش‌آموزانی که به هیجانات منفی تمایل دارند به دلیل بی‌ثباتی هیجانی و عزت‌نفس پایینی که دارند دچار قضاوت و تفسیر منفی شده و توانایی کمتری در انطباق با الزامات و قوانین مدرسه خواهند داشت، در نتیجه از سازگاری کمتری برخوردارند.

یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش وجود رابطه منفی و معنادار برون‌گرایی به صورت

1. Bjork, Dunlosky & Kornell

سالم نمایند (سارفینو، ۲۰۰۲). پژوهش فرندلر<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۷) نشان داد حمایت اجتماعی، عزت نفس و استرس محیطی به عنوان پیش‌بینی‌کننده سازگاری دانشجویان نقش ایفا می‌کند و دانشجویانی که نمرات پایین‌تری در نمرات استرس کسب کرده و همچنین نمرات بالاتری در عزت نفس و حمایت اجتماعی به دست آورده‌اند سازگاری بهتری با محیط دانشگاه در سال اول تحصیل پیدا کرده‌اند.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به چند نکته اشاره نمود. نخست آن‌که، به دلیل ماهیت همبستگی پژوهش، در استنباط علی باید احتیاط نمود. دوم این‌که، نمونه مورد نظر دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه بودند و در تعمیم نتایج باید این نکته مد نظر قرار گیرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی طرح در قالب یک طرح آزمایشی نیز مورد کنکاش قرار گیرد تا استنباط‌های علی با قوت بیشتری تأیید شوند. همچنین پیشنهاد می‌شود این پژوهش در جامعه‌های بزرگ‌تر و متفاوت از جمله دانش‌آموزان مقاطع تحصیلی دیگر نیز انجام شود. به دلیل آن‌که شیوه اساسی جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش مبتنی بر پرسشنامه بود، گرچه چنین شیوه‌ای در بیشتر پژوهش‌ها غالب است، ولی پیشنهاد می‌شود

باشد. این یافته با تحقیق زی، کومن و فن‌دروین (۲۰۱۳) همسو است که طی مطالعه‌ای به بررسی نقش ویژگی‌های شخصیتی در رابطه کیفیت رابطه معلم - شاگرد و سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان راهنمایی پرداختند. این مطالعه بیانگر آن بود که تمامی ویژگی‌های شخصیتی به طور مستقیم و غیر مستقیم با میانجی‌گری رابطه معلم - شاگرد بر سازگاری تحصیلی اثرگذار بودند، به بیان دیگر، این مطالعات بر نقش همه جانبه عوامل اجتماعی صحنه گذاشته است.

یافته دیگر نشان داد که حمایت اجتماعی از طریق راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی تأثیر معنادار ندارد. حمایت اجتماعی در زمان نیاز و بحران باعث تمرکز گسترده و خودپنداره مثبت می‌شود و اینکه نوجوانان تا چه حد به خودتنظیم‌کننده یادگیری تبدیل می‌شوند موفقیت تحصیلی‌شان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. افرادی که دارای سطوح بالاتری از حمایت اجتماعی هستند، از عزت نفس بالاتری برخوردارند و این وضعیت، منجر به یک چشم‌انداز مثبت و خوش‌بینانه می‌گردد که می‌تواند صرف‌نظر از میزان استرس تجربه شده، توسط افراد، برای سلامتی آن‌ها سودمند باشد. سطوح بالای حمایت اجتماعی، می‌تواند افراد را تشویق به اتخاذ یک سبک زندگی

با اطمینان بیشتر مورد استفاده و تعمیم‌دهی قرار گیرد.

اطلاعات هر متغیر با استفاده از چند روش مختلف جمع‌آوری گردد تا نتایج بدست آمده

## منابع

- پارسا، ن؛ احمدپناه، م؛ پارسا قلعه ایها، ع (۱۳۹۳). «بررسی ارتباط روابط عاطفی والدین و فرزندان با سازگاری تحصیلی دانشجویان سال اول دانشگاه علوم پزشکی همدان». *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*. ۸۳-۹۰.
- پورنیکدست، س؛ تقی زاده، م. ا؛ علی اکبری دهکردی، م؛ امیدیان، م. و میکائیلی حور، ف (۱۳۹۳). «مقایسه نوجوانان با نگرش مذهبی بالا و پایین از لحاظ سازگاری تحصیلی، عاطفی و اجتماعی و گرایش به اعتیاد». *فصلنامه اعتیاد پژوهی*، شماره ۳۲، صص ۷۵-۸۶.
- تمنایی فر، م. ر. و لیث، ح (۱۳۹۴). «رابطه هوش هیجانی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی». *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، شماره ۳۹، ص ۲۵.
- جعفری، س؛ امان اله نژاد، م. و طالبی، ر. ا (۱۳۹۳). «تأثیر آموزش کنترل خشم بر پرخاشگری دختران تکواندوکار نوجوان مبتدی»، *مجله مطالعات روان‌شناسی ورزشی*، دوره ۳، شماره ۸، صفحه ۷۷-۸۸.
- چاری، ح. و سامانی، ف (۱۳۹۲). «بررسی نقش واسطه‌ای تنظیم شناختی هیجان در رابطه میان والدگری و سازگاری تحصیلی در دانشجویان». *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*. ۸۳-۹۸.
- حاجی شمسایی، م؛ کارشکی، ح. و امین یزدی، س. ا (۱۳۹۲). «نقش خودتنظیمی در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر». *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، شماره ۲۱، ص ۱.
- درتاج، ف؛ مصایی، ا. ا. و اسدزاده، ح (۱۳۸۸). «تأثیر آموزش مدیریت خشم بر پرخاشگری و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر ۱۵ - ۱۲ ساله». *روانشناسی کاربردی*، شماره ۴، ۷۲-۶۲.
- سپهریان آذر، ف. و فتاحی، ا (۱۳۹۳). «اثر بخشی آموزش تیپ‌های شخصیت انیه گرم بر سازگاری تحصیلی دانشجویان». *دو فصلنامه روانشناسی بالینی و شخصیت*، شماره ۱۰، صص ۲۹-۴۰.
- سلیمی، ع؛ جوکار، ب. و نیک‌پور، ر (۱۳۸۸). «ارتباطات اینترنتی در زندگی: بررسی نقش ادراک حمایت اجتماعی و احساس تنهایی در استفاده از اینترنت». *مطالعات روان‌شناختی*، ۵(۳): ۸۱-۱۰۲.
- عزیزی نژاد، ب (۱۳۹۵). «نقش حمایت اجتماعی مدارس بر سازگاری تحصیلی: اثر میانجی رضایت از مدرسه، امیدواری و خودکارآمدی دانش‌آموزان». *نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، سال چهارم، شماره ۱۳، صص ۵۷-۶۸.

شیرین کوشکی و همکاران: الگوی ساختاری سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان پسر بر اساس ویژگی‌های ...

- کرلینجر و پدهازر (۱۳۹۱). رگرسیون چند متغیری در پژوهش رفتاری، ترجمه حسن سرایی. تهران: انتشارات سمت.

- لارسن، ر. جی. و باس، د. ام (۲۰۰۹). روانشناسی شخصیت: حوزه‌های دانش درباره ماهیت انسان (چاپ چهارم)، ترجمه فرهاد جمهری، بهمن نجاریان، هامایاک آوادیس یانس، محسن دهقانی، فرید براتی سده، داوود عرب، محبوبه خواجه رسولی (۱۳۹۵). تهران: انتشارات رشد.

- مرادی، ن؛ حاجی یخچالی، ع. ر. و مروتی، ذ. ا (۱۳۹۴). «رابطه علی مدیریت زمان و حمایت اجتماعی ادراک‌شده با بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری تنیدگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز». مجله دستاوردهای روان‌شناختی، سال بیست و دوم، شماره ۱، صص ۲۰۹-۲۲۶.

- Abdullah, M. C.; Kong, L. L. & Talib, A. R. (2014). "Perceived social support as predictor of university adjustment, and academic achievement amongst first year undergraduates in a Malaysian public university". *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 11, 59-73.

- Akomolafe, M. J. (2013). "Personality characteristics as predictors of academic performance of secondary school students". *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(2), 657.

- Al-Naggar, R. A.; Osman, M. T.; Ismail, Z.; Bobryshev, Y. V.; Ali, M. S. &

- فتحی آشتیانی، ع (۱۳۹۰). *آزمونهای روان‌شناختی ارزشیابی شخصیت و سلامت روان*. تهران: بعثت.

- قربانیان، ا؛ محملو، ه؛ خانبانی، م. و یوسفی کیا، م (۱۳۹۵). «پیش‌بینی سازگاری اجتماعی و مقبولیت اجتماعی براساس سبک‌های دلبستگی در دانش‌آموزان دختر ۱۰-۱۲ ساله دوره ابتدایی شهر تهران». *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، سال هفدهم، شماره ۱ (پیاپی ۶۳)، صص ۹۹-۱۰۶.

- کارشکی، ح. و خرازی، ع. ن (۱۳۸۸). «بررسی رابطه مؤلفه‌های ادراک والدین با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی». *تازه‌های علوم شناختی*. ۲۹-۵۵.

- کشاورز، م؛ جعفری، ا؛ سلحشور، م. و وزیری، س. ع (۱۳۹۲). «رابطه سبک‌های شناختی و ویژگی‌های شخصیتی با پیشرفت تحصیلی (مطالعه موردی: دانشگاه علوم پزشکی تهران)». *فصلنامه علمی دانشکده علوم پزشکی تربت حیدریه*، دوره اول، شماره ۱، صص ۱۱-۱۹.

Menendez-Gonzalez, M. (2015). "Relation between Type of Personality and Academic Performance among Malaysian Health Sciences Students". *International Archives of Medicine*, 8.

- Bjork, R. A.; Dunlosky, J. & Kornell, N. (2013). "Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions". *Annual review of psychology*, 64, 417-444.

- Bowden, S. C.; Saklofske, D. H.; van de Vijver, F. J. R.; Sudarshan, N. J. & Eysenck, S. B. G. (2016). "Cross-cultural measurement invariance of the Eysenck Personality Questionnaire across 33

countries". *Personality and Individual Differences*, 103, 53-60.

- Byrne, B. M. (2013). "Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming". *Psychology Press*.

- Camara, M.; Bacigalupe, G. & Padilla, P. (2014). "The role of social support in adolescents: are you helping me or stressing me out?". *International Journal of Adolescence and Youth*, 1-14.

- Cazan, A. M. (2012). "Self regulated learning strategies-predictors of academic adjustment". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 104-108.

- Chang, T. F.; Han, E. J.; Lee, J. S. & Qin, D. B. (2015). "Korean American adolescent ethnic-identity pride and psychological adjustment: Moderating effects of parental support and school environment". *Asian American Journal of Psychology*, 6(2), 190.

- Csikszentmihalyi, M. & Wong, M. M. H. (2014). Motivation and academic achievement: The effects of personality traits and the quality of experience. In *Applications of Flow in Human Development and Education* (pp. 437-465). Springer Netherlands.

- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2012). "Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning". *The Internet and higher education*, 15(1), 3-8.

- Dupont, S.; Galand, B. & Nils, F.

(2015). The impact of different sources of social support on academic performance:

Intervening factors and mediated pathways in the case of master's thesis. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 65(5), 227-237.

- Eccles, J. S.; Fredricks, J. A. & Baay, P. (2015). Self-Regulation in Adolescence: Expectancies, Values, Identities, and Self-Regulation.

Friedlander, L. J.; Reid, G. J.; Shupak, N. & Cribbie, R. (2017). "Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates". *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274.

- Glozah, F. N. & Pevalin, D. J. (2014). "Social support, stress, health, and academic success in Ghanaian adolescents: A path analysis". *Journal of adolescence*, 37(4), 451-460.

- Hakimi, S.; Hejazi, E. & Lavasani, M. G. (2011). "The relationships between personality traits and students' academic achievement". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 836-845.

- Halamandaris, K. F. & Power, K. G. (1999). "Individual differences, social support and coping with the examination stress: A study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students". *Personality and individual differences*, 26(4), 665-685.

- Hanson, J. D. & Jensen, J. (2015). "Importance of social support in preventing alcohol-exposed pregnancies with American Indian communities". *Journal of community health*, 40(1), 138-146.

- Hazrati-Viari, A.; Rad, A. T. & Torabi, S. S. (2012). "The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 32, 367-371.
- Ikiz, F. E. & Cakar, F. S. (2010). "Perceived social support and self-esteem in adolescence". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2338-2342.
- King, K. M.; Lengua, L. J. & Monahan, K. C. (2013). "Individual differences in the development of self-regulation during pre-adolescence: Connections to context and adjustment". *Journal of abnormal child psychology*, 41(1), 57-69.
- Klimstra, T. (2013). "Adolescent personality development and identity formation". *Child Development Perspectives*, 7(2), 80-84.
- Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling. Guilford publications.
- LaBrie, J. W.; Ehret, P. J.; Hummer, J. F. & Prenovost, K. (2012). "Poor adjustment to college life mediates the relationship between drinking motives and alcohol consequences: A look at college adjustment, drinking motives, and drinking outcomes". *Addictive behaviors*, 37(4), 379-386.
- McGarigal, K.; Cushman, S. A. & Stafford, S. (2013). *Multivariate statistics for wildlife and ecology research*. Springer Science & Business Media.
- Nesselroade, J. R. & Cattell, R. B. (Eds.). (2013). *Handbook of multivariate experimental psychology*. Springer Science & Business Media.
- Paunonen, S. V. & Ashton, M. C. (2013). "On the prediction of academic performance with personality traits: A replication study". *Journal of Research in Personality*, 47(6), 778-781.
- Perera, H. N. & DiGiacomo, M. (2015). "The role of trait emotional intelligence in academic performance during the university transition: An integrative model of mediation via social support, coping, and adjustment". *Personality and Individual Differences*, 83, 208-213.
- Peterson, M. S.; Lawman, H. G.; Wilson, D. K.; Fairchild, A. & Van Horn, M. L. (2013). "The association of self-efficacy and parent social support on physical activity in male and female adolescents". *Health Psychology*, 32(6), 666.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Rassart, J.; Luyckx, K.; Goossens, E.; Apers, S.; Klimstra, T. A. & Moons, P. (2013). "Personality traits, quality of life and perceived health in adolescents with congenital heart disease". *Psychology & health*, 28(3), 319-335.
- Reuland, M. M. & Mikami, A. Y. (2014). "Classroom victimization: consequences for social and academic adjustment in elementary school". *Psychology in the Schools*, 51(6), 591-607.
- Salaam, B. & Mounts, N. S. (2016). "International note: Maternal warmth, behavioral control, and psychological

control: Relations to adjustment of Ghanaian early adolescents". *Journal of adolescence*, 49, 99-104.

- Shin, H. & Ryan, A. M. (2014). "Early adolescent friendships and academic adjustment: Examining selection and influence processes with longitudinal social network analysis". *Developmental psychology*, 50(11), 2462.

- Sinha, A. K. P. & Singh, R. P. (1993). The Adjustment Inventory for school students (AISS). Agra. National Psychological Corporation.

- Song, H. S. & Sung, S. Y. (2015). "The effect of social support on school adjustment and life satisfaction of middle school students: Mediated effect of ego-resilience and self-control". *The Korean Journal of Counseling and Psychotherapy*, 27(1), 129-157.

- Umaña-Taylor, A. J.; Wong, J. J.; Gonzales, N. A. & Dumka, L. E. (2012). "Ethnic identity and gender as moderators of the association between discrimination and academic adjustment among Mexican-origin adolescents". *Journal of adolescence*, 35(4), 773-786.

- West, S. G.; Finch, J. F. & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: problems and remedies. In: Hoyle RH, editor. Structural equation modeling: Concepts, issues and applications. Newbery Park, CA: pp. 56-75

- Wills, T. A. & Ainette, M. G. (2012). 20 Social Networks and Social Support. *Handbook of health psychology*, 465.

- Yoo, H. C.; Miller, M. J. & Yip, P. (2015). "Validation of the internalization

of the Model Minority Myth Measure (IM-4) and its link to academic performance and psychological adjustment among Asian American adolescents". *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(2), 237.

- Young, T. J.; Sercombe, P. G.; Sachdev, I.; Naeb, R. & Schartner, A. (2013). "Success factors for international postgraduate students' adjustment: exploring the roles of intercultural competence, language proficiency, social contact and social support". *European Journal of Higher Education*, 3(2), 151-171.

- Zee, M. & Koomen, H. M. (2016). "Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being A Synthesis of 40 Years of Research". *Review of Educational Research*, 0034654315626801.

- Zee, M.; Koomen, H. M. & Van der Veen, I. (2013). "Student-teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality". *Journal of School psychology*, 51(4), 517-533.

- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.). (2012). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer Science & Business Media.

- Zimet, G. D.; Dahlem, N. W.; Zimet, S. G. & Farley, G. K. (1988). "The multidimensional scale of perceived social support". *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.

- Zuffianò, A.; Alessandri, G.; Gerbino, M.; Kanacri, B. P. L.; Di Giunta, L.;

شیرین کوشکی و همکاران: الگوی ساختاری سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان پسر بر اساس ویژگی‌های ...

Milioni, M. & Caprara, G. V. (2013).  
"Academic achievement: The unique  
contribution of self-efficacy beliefs in  
self-regulated learning beyond

intelligence, personality traits, and self-  
esteem". *Learning and Individual  
Differences*, 23, 158-162.