

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

1. شیرین کوشکی، 2. فاطمه حسینقلی*، 3. ولی الله فرزاد، 4. سید فرهاد افتخارزاده

1. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، 2. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، 3. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، 4. استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز

(تاریخ وصول: 97/02/14 - تاریخ پذیرش: 97/07/01)

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 a high school in Tehran during 1395-1396 were selected based on randomized stage cluster sampling and answered to Sinha and Singh (1993) academic adjustment, Eysenck (1963) personality traits, Zimth (1988) social support, Pintrich and De Groot (1990) motivational strategies questionnaires. The collected data were analysed by Lisrel software structural equation statistical methods. **Result:** The result showed 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, that is, 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, as aggression increases so does unadjustment. Neuroticism indirectly had a negative and meaningful effect on academic adjustment, in other words, as 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 as 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 as well.

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 300 دانش‌آموز پسر دوره متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی 1395-1396 با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب و به پرسشنامه‌های سازگاری دانش‌آموزان سینها و سینگ (1993)، ویژگی‌های شخصیتی آیزنک (1963)، حمایت اجتماعی زیمت (1988) و راهبردهای انگیزشی خودتنظیمی پینترچ و دی‌گروت (1990) 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.

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

مقدمه

مدرسه) است و به رفتارهای جامعه‌پسند³ یا ضداجتماعی⁴ گسترش می‌یابد (اومانا - تیلور، وانگ و گنزالس⁵، 2012). 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 (هاگز⁶، 2012).

سازگاری⁷ فرایندی است که از زمان تولد همراه انسان است و در دوره‌های مختلف زندگی به گونه‌ای خاص محقق می‌شود. در طی آن فرد برای وفودادن خود با فشارهای درونی و ملزومات بیرونی تلاش می‌کند و این تلاش به منظور پاسخگویی به نیازها و خواسته‌های فرد رخ می‌دهد (سلام و مونتز⁸، 2016).

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 (چانگ⁹ و همکاران، 2015). 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 میلر¹، 2015). 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، 1395).

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 تحصیلی² 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

می‌کند (رویلند و میکامی⁴، 2014). 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. بدرفتاری و ناسازگاری دانش‌آموزان کل فرایند آموزش و یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد و با اشکال مواجه می‌کند (حاجی‌شمسائی، کارشکی و امین‌یزدی، 1392). 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 کومن⁵، 2016).

در راستای تأثیر عوامل مختلف بر پیشرفت تحصیلی به‌ویژه تفاوت‌های فردی مانند ویژگی‌های شخصیتی⁶، 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؟ (کشاوری، جعفری، سلحشور و وزیر، 1392). شخصیت عبارت است از مجموعه‌ای از صفات و سازوکارهای روان‌شناختی

سازگاری تحصیلی¹ 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 تحصیلی² و عملکرد مناسب و پیشگیری از افت و ترک تحصیل، بررسی و تمرکز بر سازگاری تحصیلی بسیار حائز اهمیت است (عزیزی‌نژاد، 1395).

سازگاری در دوران پر فراز و نشیب نوجوانی، در محیط‌های آموزشی به بهبود عملکرد آموزشی کمک قابل توجهی می‌کند (پورنیک دست و همکاران، 1393). 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 (لابریه³ و همکاران، 2012). همچنین، رابطه منفی قوی بین سازگاری تحصیلی و سوء‌مصرف مواد مخدر به دست آمده است (پورنیک دست و همکاران، 1393). 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 چالش‌ها، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی

4. Reuland & Mikami

5. Zee & Koomen

6. Personality Characteristics

1. Academic adjustment

2. Academic achievement

3. LaBrie

(2014). 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، 2011). از سویی دیگر، ویژگی‌های شخصیتی به طور مستقیم و با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است (حضرتی، راد و ترابی، 2012). 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 (آکومولافه⁶، 2013). ویژگی‌های شخصیتی نوجوانان اغلب رفتارهای مربوط به محیط آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (النجار و همکاران، 2015).

سپهریان آذر و فتاحی (1393) 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 (2013) 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

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، 2009، ترجمه جمهری و همکاران، 1395). 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 (راسارت¹ و همکاران، 2013). تغییرات عمیق در ویژگی‌های شخصیتی نیز در این دوره رخ می‌دهد و پژوهش در مورد شکل‌گیری شخصیت نوجوانان را حائز اهمیت جلوه می‌دهد (کلیمسترا²، 2013).

شخصیت در پیش‌بینی عملکرد مدرسه، مستقل از هوش، عمل می‌کند (پائونون و اشتون³، 2013). 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 فن‌دروین⁴، 2013). 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 بررسی شخصیت به عنوان پیش‌بینی‌کننده عملکرد افراد به وجود آمده است (کسیزنتمیهایلی و وانگ⁵،

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

6. Akomolafe

طوری که همزمان با پیش‌بینی سلامت روان و استرس می‌تواند پیش‌بینی‌کننده موفقیت دانش‌آموزان در محیط مدرسه باشد (گلوزا و پوالین⁴، 2014). 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 جنسن⁵، 2015). 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 (یانگ⁶ و همکاران، 2013). 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 پادیللا⁷، 2014). پدر و مادر و 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

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 پیش‌بیننده‌های اساسی سازگاری تحصیلی در دوران تحصیل دانش‌آموزان، حمایت اجتماعی¹ 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، 1394). 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 آیتته²، 2012). 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 دانش‌آموزان کمک می‌کند (داپونت، گالاند و نیلز³، 2015). حمایت اجتماعی ادراک‌شده در نوجوانان با موفقیت تحصیلی بسیاری در ارتباط است، به-

4. Glozah & Pevalin

5. Hanson & Jensen

6. Young

7. Camara, Bacigalupe & Padilla

1. Social support

2. Wills & Ainette

3. Dupont, Galand & Nils

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 منطبق‌شدن با زندگی دارند (عبداله، کانگ و طالب⁶، طالب⁶، 2014). عزیزی‌نژاد (1395) 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 دیجاکومو⁷ (2015) 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 مشخص شد سازگاری و حمایت اجتماعی هر دو با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری دارد.

نقش فرایندهای خودتنظیمی⁸ 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

اجتماعی به دنبال جذب حمایت می‌گردند. در این دوران، کیفیت دوستی با همسالان تأثیر مهمی در نوجوان دارد (پترسون¹ و همکاران، 2013) تحقیقات نشان داده است بین سطوح حمایت اجتماعی ادراک‌شده و عزت نفس نوجوانان رابطه مثبت و معناداری به دست آمده است (ایکیز و کاکار²، 2010). 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 اجتماعی³ که در آن ساکن ساکن هستند برآورده سازند. زمانی که نیازها، به‌ویژه در محیط جدید یا تغییر یافته به وجود می‌آیند، فعالیت‌های بین فردی به ارضاء این نیازها معطوف می‌شوند (شین و رایان⁴، 2014). 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 شود (سانگ و سونگ⁵، 2015).

از آنجایی که سازگاری فرایندی چندبعدی است و دانش‌آموزان نیازمند راهبردهای مؤثر برای منطبق‌شدن با انواع درخواست‌های محیط پویای آموزشی هستند، حمایت اجتماعی خانواده و

6. Abdullah, Kong & Talib
7. Perera & DiGiacomo
8. Self-regulation

1. Peterson
2. Ikiz & Cakar
3. Social networks
4. Shin & Ryan
5. Song & Sung

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 خودتنظیمی⁴ 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 کومل⁵، 2013).

خودتنظیمی برای فرایند یادگیری ضروری است زیرا می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند که عادات یادگیری بهتری به دست آورند و مهارت‌های 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 (زیمرن و شانک⁶، 2012). 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

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 (زوفیانو¹ و همکاران، 2013). 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 بای²، 2015). مغز نوجوانان فوق‌العاده نرم و قابل انعطاف است، به گفته محققان همانند سال‌های پیش‌دبستانی، فرصتی در نوجوانی وجود دارد 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 موناهان³، 2013). راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل جنبه‌های مهم شناختی و رفتاری یادگیری در

4. Self-regulated learning (SRL)

5. Bjork, Dunlosky & Kornell

6. Zimmerman & Schunk

1. Zuffianò

2. Eccles, Fredricks & Baay

3. King, Lengua & Monahan

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 استافورد³، 2013).

پژوهش حاضر از طریق فرضیه‌های زیر هدایت شده است: 1- روان‌آزردگی بر سازگاری تحصیلی اثر مستقیم دارد. 2- برون‌گرایی بر سازگاری تحصیلی اثر مستقیم دارد. 3- پرخاشگری بر سازگاری تحصیلی اثر مستقیم دارد. 4- حمایت اجتماعی بر سازگاری تحصیلی اثر مستقیم دارد. 5- روان‌آزردگی از طریق راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی اثر دارد. 6- برون‌گرایی از طریق راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی اثر دارد. 7- پرخاشگری از طریق راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی اثر دارد. 8- حمایت اجتماعی از طریق راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی اثر دارد.

کنند آشنا باشند. علاوه بر این خودتنظیمی می‌تواند تأثیر محوری در نتایج تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد (دباغ و کیتسانتاس¹، 2012). 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 (کازان²، 2012). پژوهش چاری و سامانی (1392) که با هدف تبیین نقش واسطه‌گری تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین والدگری و سازگاری تحصیلی در میان 400 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 واسطه‌ای ایفا می‌کند. پژوهش کازان (2012) 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 (1392) با هدف بررسی رابطه خودتنظیمی و سازگاری دانش‌آموزان دریافتند که

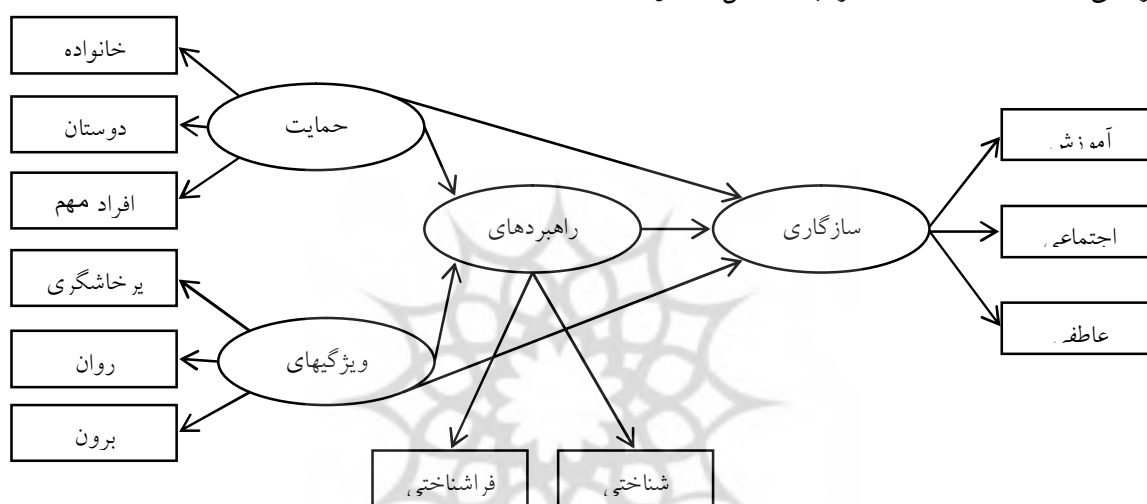
1. Dabbagh & Kitsantas

2. Cazan

3. McGarigal, Cushman & Stafford

پرتکرارترین و مهم‌ترین عوامل شناسایی شدند که عبارتند از: ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک شده 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.

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



شکل 1. مدل مفهومی پژوهش

روش

حد 200 نفر را پیشنهاد می‌کنند (کلاین¹، 2015). پیشنهاد شده است که به ازای هر متغیر آشکار حدود 15 نفر برای برای حجم نمونه در نظر گرفته شود (بیرن²، 2013). بنابراین تعداد 300 نفر اطمینان لازم را در مورد توان آماری مطلوب و کفایت نمونه‌برداری فراهم می‌کند.

تحقیق حاضر از لحاظ هدف جزء تحقیقات کاربردی محسوب می‌شود که به روش طرح‌های همبستگی و از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان 15 تا 18 ساله پسر دوره متوسطه دوم شهر تهران بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب شدند. حداقل حجم نمونه برای مدل‌سازی معادلات ساختاری 100 تا 150 نفر است. برخی پژوهش‌ها تعداد بیشتری در

1. Kline
2. Byrne

همبستگی ضریب گشتاوری حاصل بین نمرات پرسشنامه و درجه‌بندی مدیران 0/51 به دست آمده بود. در پژوهش حاضر اعتبار کل آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ 0/86 و اعتبار خرده مقیاس اجتماعی 0/70، عاطفی 0/75 و تحصیلی 0/80 به دست آمده است، که نشان‌دهنده هماهنگی درونی سوال‌ها است.

پرسشنامه شخصیت آیزنگ²: پرسشنامه شخصیت آیزنگ (1963) جهت سنجش برخی جنبه‌های شخصیت از جمله درون‌گرایی و برون‌گرایی و همچنین تشخیص برخی اختلالات شخصیتی مانند روان‌گسستگی، جامعه‌ستیزی، روان‌آزردگی و مقبولیت اجتماعی برای گروه‌های سنی متفاوت اعم از خردسالان، نوجوانان و بزرگسالان ساخته شد. این آزمون مخصوص افراد 7 تا 15 ساله است. این فرم از آزمون آیزنگ به جای روان‌گسستگی، پرخاشگری را می‌سنجد. این پرسشنامه دارای 81 سؤال بوده و از طریق طیف لیکرت 5 تایی از کاملاً مخالفم (1) تا کاملاً موافقم (5) نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌گذاری تعدادی از سؤالات به صورت معکوس است (بودن³ و همکاران، 2016). 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 0/78، 0/90، 0/88 و

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 سینگ (1993)، حمایت اجتماعی زیمت (1988)، ویژگی‌های شخصیتی آیزنگ (1963) و راهبردهای انگیزشی خودتنظیمی پیترپیچ و دی‌گروت (1990) استفاده شد.

پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان: پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان راهنمایی توسط سینه‌ها و سینگ¹ (1993) ساخته شده و در ایران توسط کرمی (1377) ترجمه شده است. این پرسشنامه 60 سوالی، دارای سه خرده مقیاس 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 داده می‌شود. ضرایب پایایی از طریق روش بازآزمایی برای خرده‌مقیاس‌های عاطفی، اجتماعی، تحصیلی و کل مقیاس به ترتیب برابر 0/96، 0/90، 0/93 و 0/93 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: 1- کل نمره 2- نمره هر یک از حوزه‌ها، در سطح معناداری 0/001 تأیید شده بود تعیین گردید. همبستگی‌های درونی بین سه خرده‌مقیاس پرسشنامه معنادار بودند.

2. Eysenck Personality Questionnaire
3. Bowden

1. Sinha & Singh

می‌آید. اعتبار و روایی این مقیاس توسط زیمت و همکاران (1988) در حد مطلوب گزارش شده است. سلیمی، جوکار و نیک‌پور (1388)، 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 0/89، 0/86 و 0/82 گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر اعتبار کل آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ 0/86 و اعتبار خرده مقیاس خانواده 0/77، دوستان 0/79 و دیگران 0/87 به دست آمده است، که نشان‌دهنده هماهنگی درونی سؤال‌ها است.

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری² (MSLQ): این پرسشنامه توسط پینتریچ و دی‌گروت³ (1990) ساخته شده و دارای 47 عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) است. خرده‌مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل 22 عبارت بوده و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را می‌سنجد.

پینتریچ و دی‌گروت (1990) در بررسی روایی آن با استفاده از روش تحلیل عاملی برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی،

0/82 و برای زنان برابر 0/76، 0/85، 0/85 و 0/79 به دست آمد. در ایران با روش بازآزمایی طی دو بار اجرای این پرسشنامه به فاصله یک ماه بر روی یک نمونه 320 نفری، ضرایب همبستگی گزارش شده برای مردان به ترتیب فوق 0/77، 0/83، 0/76 و 0/76 و برای زنان به همان ترتیب معادل 0/81، 0/89، 0/81 و 0/80 به دست آمده است (فتحی آشتیانی، 1390). در پژوهش حاضر اعتبار کل آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ 0/82 و اعتبار خرده مقیاس روان‌آزردگی 0/86، برونگرایی 0/81 و پرخاشگری 0/77 به دست آمده است، که بیانگر ویژگی هماهنگی درونی سؤال‌ها در نمونه ایرانی است.

پرسشنامه حمایت اجتماعی: مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده چندبعدي و یک ابزار 12 گویه‌ای است که به منظور ارزیابی حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سه منبع خانواده، دوستان و افراد مهم در زندگی توسط زیمت، دالم و فارلی¹ (1988) تهیه شده است. این مقیاس میزان حمایت اجتماعی ادراک‌شده فرد را در هر یک از سه حیطه مذکور در طیف 5 گزینه‌ای لیکرت 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 (12) تقسیم می‌شود. نمره هر زیر مقیاس نیز از حاصل جمع نمرات گویه‌های مربوط به آن تقسیم بر تعداد گویه‌های آن زیر مقیاس (4) به دست

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

1. Zimet, Dahlem & Farley

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

شناختی 0/75 و فراشناختی 0/66 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 1 آورده شده است.

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 0/89، 0/87، 0/75، 0/83، 0/74 تعیین کردند. در پژوهش حاضر اعتبار کل آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ 0/81 و اعتبار خرده‌مقیاس

جدول 1. ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

حدافل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس
32/00	98/00	66/25	13/65	186/51
39/00	103/00	78/42	11/79	139/22
15/00	60/00	36/21	9/50	90/42
12/00	57/00	42/00	7/53	56/78
9/00	43/00	30/24	5/97	35/67
3/00	42/00	19/77	8/62	74/42
19/00	84/00	63/10	12/68	161/02

حجم نمونه: 300

مطالعه حاضر در گام نخست مدل مفهومی پژوهش در بوطه آزمایش قرار داده 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 که برای آزمون مدل مفهومی تدوین شده در

جدول 2. ماتریس همبستگی و واریانس - کوواریانس متغیرهای پژوهش

7	6	5	4	3	2	1	
						1	1. روان آزرده‌گی
					1	-0/102	2. برون‌گرایی
				1	0/031	0/324**	3. پرخاشگری
			1	-0/319**	0/233**	-0/176**	4. شناختی
		1	0/539**	-0/382**	0/130*	-0/383**	5. فراشناختی
	1	-0/480**	-0/394**	0/412**	-0/328**	0/558**	6. سازگاری
1	-0/429**	0/129*	0/184**	-0/121*	0/359**	-0/207**	7. حمایت اجتماعی

** P<0/01 * P<0/05

و کشیدگی کمتر از 7 مشکلی برای استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری ایجاد نمی‌کنند. بیشترین مقدار کجی 0/905- و بیشترین مقدار کشیدگی 0/578 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 (2005) پیشنهاد می‌کند که مقادیر بزرگتر از 5 برای ضریب مardia نشان‌دهنده توزیع غیر نرمال داده‌ها است (بیرن، 2013). مقدار ضریب مardia برای داده‌های پژوهش حاضر برابر با 4/05 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 روان-آزرده‌گی 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 بالای آماری سطح خطای نوع اول در تعیین نرمال بودن 0/001 تعیین شد. سطح معنی‌داری مشاهده شده برای حمایت کمتر از 0/001 است، بنابراین توزیع این متغیر نرمال نیست. توزیع سایر متغیرها نرمال است. وست، فینچ و کوران¹ (1995) بیان می‌کنند که مقادیر کجی کمتر از 2

1. West, Finch & Curran

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

جدول 3. آزمون نرمال بودن برای متغیرهای پژوهش

کشیدگی	کجی	سطح معناداری	درجه آزادی	آماره	
-0/396	-0/047	0/014	300	0/988	روان آزدگی
0/233	-0/463	0/001	300	0/983	برون‌گرایی
-0/636	0/130	0/004	300	0/985	پرخاشگری
0/261	-0/311	0/002	300	0/984	شناختی
-0/105	-0/326	0/004	300	0/985	فراشناختی
-0/521	0/252	0/002	300	0/984	سازگاری
0/578	-0/905	0/000	300	0/942	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 4. شاخص‌های برازش تحلیل مسیر مدل اولیه

(AGFI)	(GFI)	(CFI)	(NNFI)	(IFI)	(RMSEA)	χ^2/df	p	χ^2	شاخص‌های برازش
0/62	0/94	0/89	-1/25	0/90	0/46	64/15	0/0001	64/15	مدل اولیه

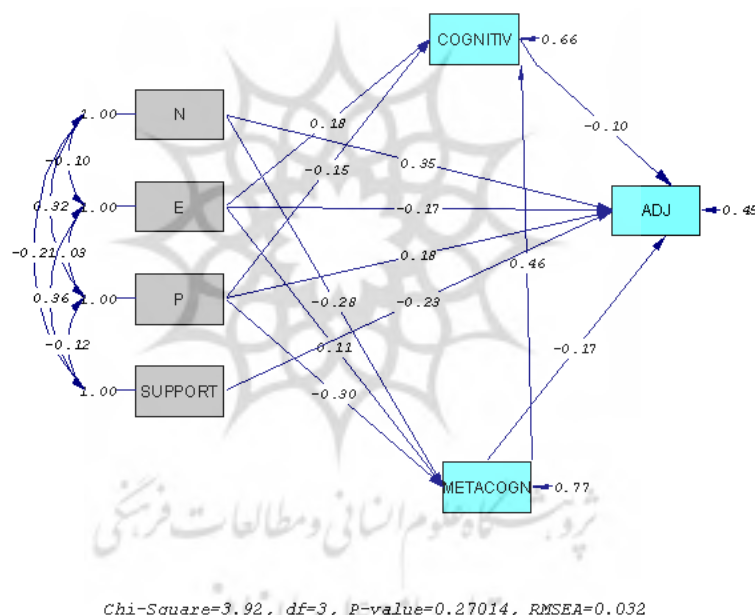
نتایج جدول بالا حاکی از آن است نسبت خوبی به درجه آزادی، مقدار ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب RMSEA، AGFI و NNFI در سطح نامطلوب و غیرقابل قبول قرار دارد اگرچه دیگر شاخص‌های برازش در سطح قابل قبولی گزارش شده‌اند. علاوه بر این مقدار آماری تی (t) حاکی از آن است که برخی از مسیرهای فرضی در نظر گرفته شده برای مدل مفهومی غیر معنادار بوده که خود عاملی است که برازش مدل را با مشکل مواجه می‌کند که باید در تعدیل حذف شوند.

جدول 5. شاخص‌های برازش تحلیل مسیر مدل نهایی پژوهش

(AGFI)	(GFI)	(CFI)	(NNFI)	(IFI)	(RMSEA)	χ^2/df	p	χ^2	شاخص‌های برازش
0/97	1/00	1/00	0/99	1/00	0/032	1/32	0/27	3/96	مدل نهایی (اصلاح شده)

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 گزارش شده است که همین انتظار نیز می‌رفت.



شکل 2. نمودار مسیر مدل برازش یافته

نتیجه‌گیری و بحث

مستقیم تأثیر مثبت و معنادار دارد، که با نتیجه تحقیق زی، کومن و فن‌دروین (2013) 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

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 (1394) 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، 1393) 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 وجود داشت، سازگاری تحصیلی دانشجویان بیشتر بود. هم چنین دانشجویانی که مهارت‌های

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 (آکومولافه¹، 2013).

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 (النجار و همکاران، 2015).

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 (1388) همخوان است که نشان دادند پرخاشگری گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه کاهش و سازگاری اجتماعی آن‌ها افزایش

1. Akomolafe

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 کومل¹، 2013).

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 باشد. این یافته با تحقیق زی، کومن و فن‌دروین (2013) همسواست که طی مطالعه‌ای به بررسی نقش ویژگی‌های شخصیتی در رابطه کیفیت رابطه معلم - شاگرد و

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، 2011). 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 غیرمستقیم از طریق راهبردهای خودتنظیمی بر سازگاری تحصیلی است، به عبارت دیگر هر چه میزان برون‌گرایی افزایش یابد ناسازگاری

1. Bjork, Dunlosky & Kornell

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 اطلاعات هر متغیر با استفاده از چند روش مختلف جمع‌آوری گردد تا نتایج بدست آمده با اطمینان بیشتر مورد استفاده و تعمیم‌دهی قرار گیرد.

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، می‌توانند افراد را تشویق به اتخاذ یک سبک زندگی سالم نمایند (سارفینو، 2002). پژوهش فرندلر¹ و همکاران (2017) نشان داد حمایت اجتماعی، عزت نفس و استرس محیطی به عنوان پیش‌بینی‌کننده سازگاری دانشجویان نقش ایفا می‌کند و دانشجویانی که نمرات

1. Friedlander

منابع

- پارسا، ن؛ احمدپناه، م؛ پارسا قلعه ایها، ع (1393). «بررسی ارتباط روابط عاطفی والدین و فرزندان با سازگاری تحصیلی دانشجویان سال اول دانشگاه علوم پزشکی همدان». مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام، 90-83.
- پورنیکدست، س؛ تقی زاده، م. ا؛ علی اکبری دهکردی، م؛ امیدیان، م. و میکائیلی حور، ف (1393). «مقایسه نوجوانان با نگرش مذهبی بالا و پایین از لحاظ سازگاری تحصیلی، عاطفی و اجتماعی و گرایش به اعتیاد». فصلنامه اعتیاد پژوهی، شماره 32، صص 75-86.
- تمناپی فر، م. ر. و لیث، ح (1394). «رابطه هوش هیجانی، خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با سازگاری دانش آموزان دبیرستانی». فصلنامه پژوهش های نوین روان شناختی، شماره 39، ص 25.
- جعفری، س؛ امان اله نژاد، م. و طالبی، ر. ا (1393). «تأثیر آموزش کنترل خشم بر پرخاشگری دختران تکواندوکار نوجوان مبتدی» مجله مطالعات روان شناسی ورزشی، دوره 3، شماره 8، صفحه 77-88.
- چاری، ح. و سامانی، ف (1392). «بررسی نقش واسطه ای تنظیم شناختی هیجان در رابطه میان والدگری و سازگاری تحصیلی در دانشجویان». روش ها و مدل های روان شناختی، 98-83.
- حاجی شمسایی، م؛ کارشکی، ح. و امین یزدی، س. ا (1392). «نقش خودتنظیمی در سازگاری تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر». فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، شماره 21، ص 1.
- در تاج، ف؛ مصایی، ا. ا. و اسدزاده، ح (1388). «تأثیر آموزش مدیریت خشم بر پرخاشگری و سازگاری اجتماعی دانش آموزان پسر 15 - 12 ساله». روانشناسی کاربردی، شماره 4، 72-62.
- سپهریان آذر، ف. و فتاحی، ا (1393). «ثربخشی آموزش تیپ های شخصیت انیه گرم بر سازگاری تحصیلی دانشجویان». دو فصلنامه روانشناسی بالینی و شخصیت، شماره 10، صص 29-40.
- سلیمی، ع؛ جوکار، ب. و نیک پور، ر (1388). «ارتباطات ایترنتی در زندگی: بررسی نقش ادراک حمایت اجتماعی و احساس تنهایی در استفاده از اینترنت». مطالعات روان شناختی، 5(3): 81-102.
- عزیزی نژاد، ب (1395). «نقش حمایت اجتماعی مدارس بر سازگاری تحصیلی: اثر میانجی رضایت از مدرسه، امیدواری و خودکارآمدی دانش آموزان». نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال چهارم، شماره 13، صص 57-68.

پزشکی تربت حیدریه، دوره اول، شماره 1، صص 11-19.

- کرلینجر و پدهاژر (1391). رگرسیون چند متغیری در پژوهش رفتاری، ترجمه حسن سرایی. تهران: انتشارات سمت.

- لارسن، ر. جی. و باس، د. ام (2009). 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 (1395). تهران: انتشارات رشد.

- مرادی، ن؛ حاجی یخچالی، ع. ر. و مروتی، ذ. ا (1394). «رابطه علی مدیریت زمان و حمایت اجتماعی ادراک‌شده با بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری تندرستی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز». مجله دستاوردهای روان‌شناختی، سال بیست و دوم، شماره 1، صص 209-226.

- فتحی آشتیانی، ع (1390). آزمونهای روان‌شناختی ارزشیابی شخصیت و سلامت روان. تهران: بعثت.

- قربانپان، ا؛ محملو، ه؛ خانبانی، م. و یوسفی کیا، م (1395). «پیش‌بینی سازگاری اجتماعی و مقبولیت اجتماعی براساس سبک‌های دلبستگی در دانش‌آموزان دختر 10-12 ساله دوره ابتدایی شهر تهران». دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، سال هفدهم، شماره 1 (پیاپی 63)، صص 99-106.

- کارشکی، ح. و خرازی، ع. ن (1388). «بررسی رابطه مؤلفه‌های ادراک والدین با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی». تازه‌های علوم شناختی. 29-55.

- کشاورز، م؛ جعفری، ا؛ سلحشور، م. و وزیری، س. ع (1392). «رابطه سبک‌های شناختی و ویژگی‌های شخصیتی با پیشرفت تحصیلی (مطالعه موردی: دانشگاه علوم پزشکی تهران)». فصلنامه علمی دانشکده علوم

- 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. & 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.; 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.