

## بررسی پیش‌بینی‌کننده‌های شناختی-اجتماعی سازگاری با دانشگاه در دانشجویان سال اول

مریم عمیدطاهر<sup>1\*</sup>، فرزانه میکائیلی منیع<sup>2</sup>، علی عیسی‌زادگان<sup>3</sup>

1. کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه ارومیه

2. دانشیار، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه ارومیه

3. استادیار، روان‌شناسی، دانشگاه ارومیه

تاریخ دریافت: 1394/12/10 تاریخ پذیرش: 1395/06/07

## The Study of Social Cognitive Predicators Adjustment with University among First-year University Students

M. Amidtaheri<sup>\*1</sup>, F. Michaeli Manee<sup>2</sup>, A. Issazadegan<sup>3</sup>

1. M.A., Educational Psychology, Urmia University

2. Associate Professor, Educational Psychology, Urmia University

3. Assistant Professor, Psychology, Urmia University

Received: 2016/02/29

Accepted: 2016/08/28

### Abstract

The goal of this research was to study the social-cognitive antecedents of adjustment with university in first year students. The research method was descriptive and correlation (casual modeling). The statistical society included all of first year students in Urmia University in academic year 92-93. By using cluster sampling, 330 persons (187 female and 143 male) were selected and answered the questionnaires: Environmental supports, self-efficacy expectations, outcome expectations, goal progress and adjustment with university. Consequently data was analyzed based on structural equation modeling. The results indicated that the analyzed data fitted the theoretical social cognitive model and the model proved to be valid in this regard. The investigation of the results showed that all the casual ways towards the adjustment with universities are positive and meaningful. Among the examined varieties in the model, the source variety and the Environmental supports are capable to predicting and adjusting Student with university better and stronger than other varieties and also can be used for enhancing the mental health level and wellbeing of Student.

### Keywords

Adjustment with University, Social Cognitive Model, Students.

### چکیده

مطالعه حاضر با هدف بررسی پیش‌بینی‌کننده‌های شناختی-اجتماعی سازگاری با دانشگاه در دانشجویان سال اول انجام شد. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی (الگویابی علی) بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل همه دانشجویان تازه‌وارد مقطع کارشناسی دانشگاه ارومیه در سال تحصیلی 92-93 بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای 330 نفر (187 دختر و 143 پسر) انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های حمایت‌های محیطی، انتظارات خودکارآمدی، انتظارات پی‌آمد، پیشرفت هدف و پرسش‌نامه سازگاری با دانشگاه پاسخ دادند. داده‌ها با روش الگویابی معادلات ساختاری تحلیل گردید. نتایج به دست آمده نشان دادند که داده‌های به‌دست آمده برازش مناسبی با مدل تئوریک شناختی اجتماعی دارد و مدل مورد نظر در نمونه اخیر مدلی روا و معتبر است. بررسی ضرایب مسیر نشان داد که تمام مسیرهای علی به طرف سازگاری با دانشگاه مثبت و معنادار هستند. در این میان از بین متغیرهای آزمون شده در مدل، متغیر منابع و حمایت‌های محیطی بهتر و نیرومندتر از سایر متغیرها قادر به پیش‌بینی و سازگاری دانشجویان با دانشگاه است و می‌توان از آن برای ارتقای سطح سلامت روان و بهزیستی دانشجویان بهره گرفت.

### واژگان کلیدی

سازگاری با دانشگاه، مدل شناختی اجتماعی، دانشجویان.

\* نویسنده مسئول: مریم عمیدطاهر

ایمیل نویسنده مسئول:

\*Corresponding Author: [m.amidtaheri@gmail.com](mailto:m.amidtaheri@gmail.com)

## مقدمه

برای اکثر دانشجویان باشد و لازم است مقوله سازگاری دانشجویان بیشتر مورد توجه قرار گیرد؛ زیرا سازگاری با دانشگاه بر سایر فعالیت‌ها و ابعاد زندگی دانشجویان مانند بهداشت جسمی و روانی، عملکرد و انگیزش تحصیلی (بیکر، 2003)، احساس خوشبختی معنوی، خودکارآمدی، انگیزش پیشرفت، موفقیت تحصیلی و سازگاری اجتماعی در حوزه‌های خارج از دانشگاه (اشمیت، 2010؛ الیاس<sup>6</sup> و همکاران، 2010؛ وینتر<sup>7</sup> و همکاران، 2011) مؤثر است.

سازگاری موفقیت‌آمیز با دانشگاه با توجه به ملاک‌هایی مانند ماندن در آن، لذت بردن از تحصیل، داشتن بهزیستی روان‌شناختی<sup>8</sup> ارتباط‌های اجتماعی و صمیمانه دوسویه و عملکرد تحصیلی مناسب مشخص می‌شود. دانشجویانی با دانشگاه سازگارند که تحصیلات دانشگاهی خود را به پایان ببرند، تجربه حضور و تحصیل در دانشگاه را تجربه‌ای رشد دهنده تلقی کنند، بتوانند از توانایی‌های خود به نحو مطلوب بهره‌جویند و در نهایت از نظر تحصیلی کارآمد باشند (گردز و مالینکروت<sup>9</sup>، 1994). در این فرایند گروهی از دانشجویان می‌توانند به شکلی مناسب با الزامات محیط جدید تطبیق یابند، اما گروهی دیگر دشواری‌های مختلفی را تجربه می‌کنند که ممکن است در نهایت به ترک تحصیل (وینتره و باورز<sup>10</sup>، 2007) یا گرایش آن‌ها به استفاده از راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد (مانند استفاده از مواد مخدر) منجر شود که عواقب ناخوشایندی برای فرد و اجتماع به دنبال دارد (لابری و همکاران، 2012). از این رو یکی از مهم‌ترین وظایف دانشگاه‌ها فراهم آوردن شرایط مناسب برای سازگاری بهینه دانشجویان است. در این راستا، لازم است پیشایندها و عوامل مؤثر بر آن شناسایی گردد.

در سالیان اخیر از مدل‌های مختلفی برای تعیین پیش‌بینی‌کننده‌های سازگاری در حیطه‌های گوناگون زندگی استفاده شده است. از مهم‌ترین مدل‌های ارائه شده می‌توان به مدل لنت، براون و هاگت (1994)، لنت (2004)، لنت و براون (2006) با عنوان مدل شناختی - اجتماعی (بلانکو<sup>11</sup>، 2011) اشاره کرد که در بیشتر این مدل‌ها تلاش گردیده

در دنیای امروز که بیش از هر زمان دیگری نیازمند انعطاف‌پذیری و یا به عبارتی سازگاری است، بدون شک داشتن سازگاری و انعطاف‌پذیری می‌تواند نقش بسزایی در زندگی افراد داشته باشد. از نظر روان‌شناسی، سازگاری به معنای ایجاد هماهنگی و تعادل بین نیازهای شخصی و الزامات محیطی است؛ به عبارتی زمانی که فرد تلاش می‌کند به نوعی سازش و تناسب در زندگی خود دست یابد در تلاش برای رسیدن به سازگاری است (رابین و بابی<sup>1</sup>، 2009). سازگاری دارای عرصه‌های مختلفی است؛ سازگاری در انتقال به محیط یا موقعیت جدید، سازگاری در روابط بین فردی و سازگاری در موقعیت‌های آموزشی که از آن تحت عنوان سازگاری تحصیلی یاد می‌شود (هیبارد و داویس<sup>2</sup>، 2011).

ورود به دانشگاه اتفاق مهمی در زندگی هر بزرگسال جوان محسوب می‌شود که در بسیاری از موارد لازم است فرد با تغییرات حاصل از آن و الزامات مربوط سازگار گردد. طی انتقال از دبیرستان به دانشگاه، از یک سو دانشجو در تلاش برای رسیدن به استقلال و خودمختاری بیشتر و تکمیل هویت است که بخش مهمی از تکلیف رشدی اوست و از سوی دیگر باید با دوستان، تکالیف، وظایف و نقش‌های جدید نیز سازگار شود (ویکنس و گریف<sup>3</sup>، 2005). در دوران تحصیل در دانشگاه، دانشجویان با تغییرات اساسی در آموزش، ارتباطات اجتماعی و خانوادگی و امور فردی روبه‌رو می‌شوند. آموزش در دانشگاه فرایند پیچیده‌ای است که دانشجویان تجارب متفاوتی از آن به دست می‌آورند. از این رو دانشجویان سال اول با موارد خاصی روبه‌رو می‌شوند که نیاز به صرف انرژی بیشتری برای سازگاری با محیط دانشگاه دارند (پترسون و موران<sup>4</sup>، 1999). یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که اصلی‌ترین نگرانی تحصیلی در میان دانشجویان سال اول، ترس از شکست و ناکامی است و این گروه نگران موفقیت در تحصیل و به پایان بردن دوره تحصیلی هستند (موده‌ووزی<sup>5</sup>، 2012). از این رو به نظر می‌رسد سال اول دانشگاه می‌تواند زمانی پر از تجربیات جدید و چالش‌انگیز

6. Elias

7. Wintre

8. Psychological well-being

9. Gerdes &amp; Mallinckrodt

10. Wintre &amp; Bowers

11. Belanco

1. Rubin &amp; Babbie

2. Hibbard &amp; Davies

3. Wickens &amp; Greeff

4. Peterson &amp; Moran

5. Mudhovozi

سازگاری بوده است (برای مثال: زیچووسکی<sup>10</sup>، 2007؛ سیدصالحی و یونسی، 1394).

دومین مؤلفه در مدل شناختی اجتماعی انتظارات پی‌آمد است که به عنوان برآورد و قضاوت شخص از این که تا چه اندازه یک رفتار معین به پی‌آمدهای معینی رهنمون خواهد شد، تعریف می‌شود (ویلیامز<sup>11</sup>، 2010). در دیدگاه اخیر، پی‌آمدهای احتمالی یا تصویری یک رفتار یا پاسخ که می‌توانند ملموس، اجتماعی یا حالت درونی و خودارزیابانه داشته باشند، در انگیزش فرد برای اقدام و عمل مهم تلقی می‌شوند (بونیتز و همکاران، 2010). انتظارات پی‌آمد به انواع مختلفی مانند پیامدهای مادی (مثل پول یا پاداش)، اجتماعی (مثل گسترش روابط بین فردی) و خودارزیابانه (مثل تأیید خود) قابل تقسیم هستند. فرض بر این است که اشخاص بیشتر به رفتارها و اعمالی دست می‌زنند که انتظار دارند نتایج و پی‌آمدهای ارزشمندی برایشان به دنبال داشته باشد (لنت و همکاران، 2001). در محیط تحصیلی دانشجویان زمانی به اقدام عملی پیشرفت‌مدار دست می‌زنند که فکر می‌کنند در راستای بهبود عملکرد و نتایج تحصیلی آن‌ها است یا پس از اتمام تحصیل و در یافتن شغل برایشان مفید خواهد بود.

دیگر مؤلفه شناختی - اجتماعی، مشارکت در فعالیت‌های هدفمند یا داشتن هدف است. اهداف در این نظریه به عنوان رسیدن به سطح خاصی از عملکرد یا نیت و قصد فرد برای درگیر شدن و انجام فعالیت‌های معین (بندورا<sup>12</sup>، 1986) تعریف شده‌اند که نقش بسیار مهمی در انگیزش برای انتخاب و رفتار عملکرد دارند (رایان و دسی<sup>13</sup>، 2001). در حقیقت، اهداف بعد شناختی مؤثر بر احساس رضایت هستند که حالت نسبتاً پایدار و صفت‌گونه دارند (لنت، 2004). داشتن اهداف ارزشمند و تعهد به آن‌ها باعث می‌شود تا انگیزش و خودکارآمدی فرد در جهت انجام وظایف بالا رود. اهداف هم باعث تنظیم سیستم شناختی (مثل توجه و تمرکز) و هم تنظیم رفتار و امکانات محیطی در جهت رسیدن به نتیجه مورد نظر فرد می‌شود (بندورا، 1997). چون اهداف به آینده مربوط می‌شوند، پس رسیدن به آن‌ها مستلزم این است که ابتدا فرد در موردشان بیندیشد (لنت و

است تمام متغیرهای مهم و مؤثر بر سازگاری در برگرفته شود.

این مدل برگرفته از رویکرد شناختی اجتماعی بندورا است که یکی از شناخته‌شده‌ترین مدل‌هایی است که تاکنون ارایه شده است (بلانکو، 2011). بر اساس این نظریه تقابل میان شخص، محیط و رفتار تعیین‌کننده رفتارهای انسان از جمله تحصیل است (لنت<sup>1</sup> و همکاران، 2010). در نظریه بندورا چندین عامل به عنوان متغیرهای کلیدی شناخته می‌شوند. بر این اساس انتظارات خودکارآمدی<sup>2</sup>، پیشرفت هدف<sup>3</sup>، انتظارات پی‌آمد<sup>4</sup>، منابع و حمایت‌های محیطی<sup>5</sup> متغیرهایی هستند که در این پژوهش در ارتباط با سازگاری با دانشگاه مورد بررسی قرار می‌گیرند.

خودکارآمدی به باورهای افراد درباره توانایی خود برای انجام یک فعالیت یا رفتار خاص برمی‌گردد (بندورا، 1997). در حقیقت، خودکارآمدی به معنای احساس قدرت برای تأثیر گذاردن بر وقایع و رخدادها از طریق عمل و اقدام شخصی است (بونیتز، لارسن و آرمسترانگ<sup>6</sup>، 2010). در مدل شناختی - اجتماعی این متغیر، گروه پویایی از باورها را در بر می‌گیرد که طی زمان تغییر می‌کنند. این مجموعه در تعامل با شخص، عملکرد، رفتار و عوامل محیطی است و با کسب تجربیات توفیق و شکست تغییر می‌کند (لنت، براون و هاکت<sup>7</sup>، 1994). یکی از جنبه‌های خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی است. مفهوم خودکارآمدی تحصیلی شامل «باورهایی درباره قابلیت‌های انجام تکالیف در یک زمینه تحصیلی خاص است» (آلتونسوی<sup>8</sup>، 2010). خودکارآمدی تحصیلی به انتظار دانش‌آموزان از موفقیت در کلاس مربوط می‌شود (بندورا، 1977). برخی مطالعات نیز بیانگر نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در پی‌آمدهای رفتاری است (برای مثال: زیمرمن و کیت سانتاس<sup>9</sup>، 2005). علاوه بر این، نتایج مطالعات مختلف نشان‌دهنده رابطه باورهای خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی، انگیزش، سلامت روان و

1. Lent
2. Self-efficacy expectations
3. Goal progress
4. Outcome expectations
5. Environmental supports & resources
6. Bonitz, Larson & Armstrong
7. Brown & Hacket
8. Altunesoy
9. Zimmerman & Kitsantas

10. Zychowski  
11. Williams  
12. Bandura  
13. Ryan & Deci

رضایت از تحصیل، شغل و زندگی استفاده شده است، نتایج به دست آمده بیانگر قدرت و درستی مدل بوده است. به عنوان نمونه، در مطالعه‌ای اخدا، فلورس و ناوارو<sup>5</sup> (2011) مدل را در نمونه‌ای از دانشجویان مکزیکی - آمریکایی آزمودند، آن‌ها دریافتند مدل برای پیش‌بینی رضایت تحصیلی مناسب است. در پژوهشی روایی الگوی شناختی - اجتماعی رضایت شغلی معلمان مقطع متوسطه در گروهی از معلمان ایرانی بررسی گردید. نتایج به دست آمده نشانگر این بودند که الگوی شناختی - اجتماعی رضایت شغلی، الگوی تبیینی مناسبی برای رضایت معلمان به شمار می‌رود (میکائیلی منیع و همکاران، 1391). همچنین، سینگی<sup>6</sup>، لنت و شو<sup>7</sup> (2010) و لنت، تاویرا و لوبو (2012) در دو مطالعه (مقطعی و طولی) به این نتیجه رسیدند که مدل شناختی - اجتماعی در پیش‌بینی رضایت و بهزیستی روان‌شناختی مدلی روا است. افزون بر این، مطالعات نشان داده‌اند که پیش‌بینی‌کننده‌های شناختی اجتماعی مانند خودکارآمدی و حمایت‌های محیطی پیش‌بینی‌کننده‌های قوی و روا برای رضایت درونی (بروینز و تابرنرو<sup>8</sup>، 2012) و رضایت از زندگی در دانشجویان هستند (میکائیلی منیع و فصیحانی‌فر، 1393). همچنین، رابطه خودکارآمدی با انتظارات پی‌آمد و اهداف پیشرفت (لنت، پیکسائو<sup>9</sup> و همکاران، 2010)، خودکارآمدی و حمایت‌های محیطی با اهداف پیشرفت (سینگی و همکاران، 2010)، انتظارات پی‌آمد با رضایت تحصیلی (تکتا<sup>10</sup> و همکاران، 2010) معنادار بوده است. در مطالعه بدری، محیدت، فراندینو و المراد<sup>11</sup> (2013) مدل فوق (لنت و براون، 2006؛ لنت و همکاران، 2012) را در نمونه 5022 نفر از معلمان ابوظبی در امارات متحده عربی مورد آزمون و اعتبارسنجی قرار دادند. نتایج نشان دادند که این مدل در پیش‌بینی رضایت از کار، مدلی مناسب و قوی به شمار می‌رود. با توجه به نقش و اهمیت سازگاری در عملکرد موفقیت‌آمیز تحصیلی، سلامت روانی، ارزش نظری و عملی تحقیقات مبتنی بر نظریه و مدل‌های نظری، هدف پژوهش حاضر

همکاران، 1994). فعالیت‌های هدف محور نشانگر ارزشی هستند که فرد برای اهداف خویش قائل است و در جهت تأمین آن‌ها تلاش می‌کند (چانگ<sup>1</sup>، 2009). شو و لنت (2009) بر این باورند که رفتار هدف محور، هدفمند بودن و میزان و امکان پیشرفت فرد در دستیابی به آن‌ها تعیین‌کننده میزان رضایت وی است، از این رو رضایت فرد موجبات بهزیستی روانی او را فراهم می‌آورد. یافته‌ها نشان می‌دهند که دانشجویان هدفمند، اغلب برای رسیدن به هدف خود احساس کارآمدی کرده، در فعالیت‌هایی شرکت می‌کنند که معتقدند به موفقیت منجر خواهد شد (جاج و ایلینس، 2004).

مؤلفه دیگر مدل شناختی - اجتماعی، منابع و حمایت‌های محیطی است. در این مدل منابع و حمایت‌های محیطی به محدودیت‌ها و تسهیلاتی که بافت یا محیط برای احساس خودکارآمدی و رشد فرد یا رسیدن به اهداف شخصی ایجاد می‌کند، اشاره دارد (لنت و براون، 2006). حمایت‌ها و منابع محیطی خاص می‌توانند از طریق فراهم آوردن بازخورد، تقویت منفی یا مثبت یا فراهم ساختن تجربه جانشینی بر حس خودکارآمدی و تلاش برای رسیدن به هدف تأثیر بگذارند و به دنبال آن‌ها بر رضایت و بهزیستی نیز مؤثر واقع شوند. مواردی مانند شرایط محیطی مناسب، وجود حمایت‌های احساسی و اجتماعی، امکانات و حاکمیت روابط انسانی در محیط تحصیلی در این زمره قرار می‌گیرند (یون<sup>2</sup> و همکاران، 2008). مطالعات نشان داده‌اند که حمایت مالی و عاطفی والدین (لاو<sup>3</sup>، 2008)، حمایت همسالان و روابط دوستانه در محیط دانشگاه (گلوریا، کاستلانوس و اروزکو<sup>4</sup>، 2005) و وجود رابطه مناسب بین اعضای هیئت‌علمی، کادر اداری و دانشجویان (کنستانتین و همکاران، 2005) از عوامل مؤثر بر عملکرد و سازگاری تحصیلی در دانشگاه هستند. این مؤلفه کمترین پژوهش را در بین سایر مؤلفه‌ها به خود اختصاص داده است و حالت آزمایشی دارد، اما به دلیل اهمیت آن وارد مدل شده و در آزمون‌های محدود معناداری آن مشخص گردیده است.

مروری بر ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که در بررسی‌هایی که از متغیرها و مدل شناختی اجتماعی برای پیش‌بینی

5. Ojeda, Flores &amp; Navarro

6. Singley

7. Sheu

8. Briones &amp; Tabernero

9. Piksao

10. Tekta

11. Badri, Mohaidat, Ferrandino &amp; Elmourad

1. Chang

2. Yoon

3. Love

4. Gloria, Castellanos &amp; Orozco

اجتماعی لت اقتباس شده بودند و پرسش‌نامه سازگاری با دانشگاه پاسخ دادند. روش نمونه‌گیری به این صورت بود که در ابتدا دانشکده‌ها به عنوان واحدهای بزرگ در نظر گرفته شد و تمام دانشکده‌ها و رشته‌ها جزو نمونه قرار گرفتند. سپس کلاس‌ها و در نهایت دانشجویان به صورت تصادفی انتخاب گردیدند. سهم هر یک از رشته‌های تحصیلی و کلاس‌ها بر اساس جامعه کل تعیین شد. به منظور بررسی روابط علی بین متغیرها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. لازم به توضیح است که در روش معادلات ساختاری برای هر متغیر اعم از درون‌زا یا برون‌زا حداقل باید دو شاخص یا سنجه وجود داشته باشد (جورسکاک و سوربوم، 1993)، به همین سبب در این مطالعه برای سنجه برخی متغیرها بیش از یک سنجه اجرا شده است یا با توجه به همسانی درونی بالای آزمون‌ها، برخی ابزارها به دو نیمه تقسیم شد و به‌عنوان دو سنجه به‌کار رفته‌اند که برای رسیدن به این هدف از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد.

مدل ارائه شده در این پژوهش دربرگیرنده متغیرهای انتظارات خودکارآمدی، انتظارات پی‌آمد، پیشرفت هدف و سازگاری با دانشگاه به عنوان متغیر درون‌زا و منابع حمایت‌های محیطی به عنوان متغیر برون‌زا است. برای آزمون مدل نظری تحقیق از نرم‌افزار لیزرل نسخه 8/50 استفاده شد.

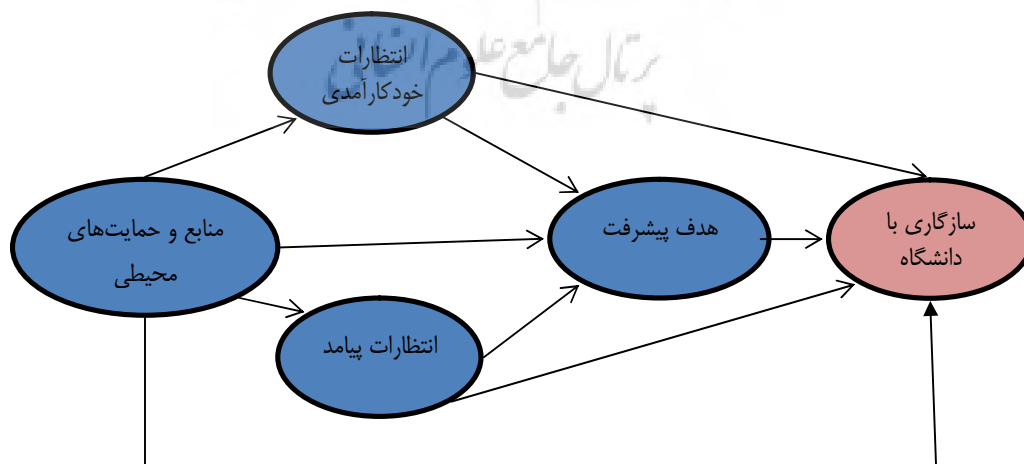
#### ابزار سنجه

ابزارهای استفاده شده در مطالعه حاضر، ابزارهای استفاده

آزمون مدل شناختی اجتماعی سازگاری تحصیلی در دانشجویان سال اول دانشگاه است. نتایج این مطالعه می‌تواند گامی در جهت گسترش و آزمون نظریه و تبدیل دانش نظری به عملی باشد. در ضمن، از آن جایی که این گروه بیش از سایر دانشجویان در معرض خطر مواجه شدن با مشکلات سازگاری و روان‌شناختی هستند، یافته‌های این مطالعه می‌تواند اطلاعات ارزشمندی برای دست‌اندرکاران حوزه بهداشت روانی دانشجویان جهت بسترسازی برنامه‌های پیشگیرانه و اصلاحی فراهم سازد. سؤال اساسی پژوهش این است که آیا پیش‌بینی‌کننده‌های شناختی-اجتماعی در قالب یک مدل، قادر به پیش‌بینی مناسب سازگاری با دانشگاه در دانشجویان سال اول هستند؟ در شکل 1 مدل مفهومی پژوهش حاضر ارائه شده است.

#### روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی و از نوع همبستگی (الگویابی علی) است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل همه دانشجویان سال اول مقطع کارشناسی رشته‌های مختلف (2198 نفر) دانشگاه ارومیه در سال تحصیلی 92-93 بودند. با استفاده از معیارهای جدول نمونه‌گیری مورگان و از طریق روش نمونه‌گیری خوشه‌ای 330 نفر (187 دختر و 143 پسر) انتخاب و به پرسش‌نامه‌های حمایت‌های محیطی، انتظارات خودکارآمدی، انتظارات پی‌آمد، پیشرفت هدف که از مجموعه پرسش‌نامه‌های مربوط به مدل شناختی -



شکل 1. مدل مفهومی سازگاری با دانشگاه (برگرفته از لنت و همکاران، 2007)

### انتظارات پی‌آمد تحصیلی

این متغیر به وسیله ابزار ده ماده‌ای سنجیده شد که در آن از نتایج مثبت و مفید علمی ناشی از دریافت مدرک و اتمام تحصیل دوره کارشناسی پرسیده شده است. در این مقیاس نیز پاسخ‌گو در مقیاسی ده‌بخشی درجه اطمینان خود را تعیین می‌کند (صفر تا نه). این سنجه نیز دارای دو عامل پیامدهای مالی - شغلی مورد انتظار و پیامدهای شخصی - اجتماعی مورد انتظار است. ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ در نمونه حاضر، برای بخش اول 0/86، بخش دوم 0/89 و کل مقیاس 0/92 به دست آمد.

### پیشرفت هدف

برای سنجش این متغیر نیز دو مقیاس مورد استفاده قرار گرفت که اطلاعات مربوط در زیر آمده است:

### اهمیت هدف تحصیلی

این ابزار هفت ماده را شامل می‌شود و در آن پاسخ‌گو باید مشخص کند در حال حاضر هر کدام از اهداف تحصیلی چه قدر برای او اهمیت دارند. مقیاس اهمیت هدف تحصیلی در مقیاس لیکرت (پنج گزینه‌ای از خیلی مهم تا کاملاً بی‌اهمیت) نمره‌گذاری می‌شود. ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ در نمونه حاضر، 0/83 به دست آمد.

### پیشرفت در حوزه هدف تحصیل

در این مقیاس که هفت ماده دارد از پاسخ‌گو خواسته می‌شود تا مشخص کند تا چه اندازه برای رسیدن به اهداف تحصیلی خود پیشرفت داشته است. این پرسش‌نامه نیز در مقیاس لیکرت (پنج گزینه‌ای از هیچ پیشرفتی نداشته‌ام تا پیشرفت عالی) نمره‌گذاری می‌گردد. ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ در نمونه حاضر، 0/86 به دست آمد.

### پرسش‌نامه سازگاری با دانشگاه دانشجوی<sup>1</sup>

این ابزار خودگزارشی به وسیله بیکر و سیریاک (1984) طراحی شده و دارای 67 ماده است. این مقیاس از معدود مقیاس‌هایی است که با هدف سنجش سازگاری در موقعیت

شده در پژوهش‌های لنت و همکاران (2005، 2007) بود که با موافقت ایشان ترجمه و مورد استفاده قرار گرفت. این مجموعه آزمون‌ها با هدف سنجش ابعاد مختلف مدل شناختی اجتماعی طراحی شد و ابعاد روان‌سنجی آن‌ها بررسی شده است (میکائیلی منیع، 1392). در پژوهش حاضر دوباره ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) تک تک آزمون‌ها محاسبه گردید.

### انتظارات خودکارآمدی

این متغیر به وسیله دو ابزار جداگانه سنجیده شد که در ادامه اطلاعات آن‌ها آورده شده است:

### خودکارآمدی تحصیلی اساسی

این مقیاس دارای پنج گویه است. این گویه‌ها میزان اعتماد پاسخ‌گویان به توانایی‌ها و مهارت‌های خود برای موفقیت در زمینه تحصیل را می‌سنجند. پاسخ‌گو باید در یک مقیاس ده‌بخشی (صفر تا نه) درجه اطمینان خود را مشخص نماید. ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ در نمونه حاضر، 0/73 به دست آمد.

### کارآمدی مقابله تحصیلی

مقیاس اخیر هفت ماده را در برمی‌گیرد و در آن‌ها از دانشجو خواسته می‌شود تا میزان اطمینان به توانایی‌های خود برای روبرو شدن و مقابله با مشکلات و موانع محیط تحصیلی را مشخص کند. در این مقیاس نیز پاسخ‌گو در مقیاسی ده‌بخشی درجه اطمینان خود را تعیین می‌کند. ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ در نمونه حاضر، 0/77 به دست آمد.

### منابع و حمایت‌های محیطی

برای سنجش این متغیر از یک ابزار 9 ماده‌ای استفاده شد که در آن پاسخ‌گویان میزان دریافت تشویق و حمایت از کادر آموزشی، دوستان و خانواده در راستای تحصیل در رشته تحصیلی خود را در مقیاس لیکرت (از کاملاً موافق تا کاملاً مخالفم) تعیین می‌کنند. این مقیاس دارای دو عامل حمایت دوستان و خانواده و یک عامل حمایت کادر آموزشی است. ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ در نمونه حاضر، برای بخش اول 0/68، بخش دوم 0/69 و کل مقیاس 0/79 به دست آمد.

1. Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)

جدول 1. شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی بین متغیرهای برون‌زا (مستقل) و درون‌زا (وابسته)

متغیر	میانگین	انحراف معیار	منابع و حمایت‌های محیطی	انتظارات خودکارآمدی	انتظارات پیامد تحصیلی	پیشرفت هدف
منابع و حمایت‌های محیطی	28/24	5/90	-	**0/40	-	-
انتظارات خودکارآمدی	77/88	18/93	**0/35	**0/44	-	-
انتظارات پیامد تحصیلی	69/09	18/56	**0/41	**0/55	**0/43	-
پیشرفت هدف	53/59	8/99	**0/15	**0/21	**0/20	-
سازگاری با دانشگاه	191/99	21/24				0/19 **

P\*\* < 0/01

جدول 2. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شناختی اجتماعی سازگاری با دانشگاه

CFI	AGFI	GFI	RMSEA	RMR	X <sup>2</sup> /df
1/00	0/95	0/97	0/028	1/55	1/24

### یافته‌ها

در جدول 1 شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و ماتریس همبستگی بین متغیرهای برون‌زا (مستقل) و

جدول 3. ضرایب رگرسیون، خطای معیار و مقدار تی محاسبه شده مدل سازگاری با دانشگاه

مسیرهای مستقیم	ضرایب رگرسیون استاندارد شده	ضرایب رگرسیون استاندارد نشده	خطای معیار T	آماره
منابع و حمایت‌های محیطی	0/26	0/25	0/07	3/65
انتظارات خودکارآمدی	0/11	0/11	0/08	0/79
انتظارات پی‌آمد تحصیلی	0/11	0/11	0/06	1/97
پیشرفت هدف	0/14	0/14	0/14	1/04
منابع و حمایت‌های محیطی	0/16	0/17	0/09	1/79
انتظارات خودکارآمدی	0/65	0/65	0/12	5/01
انتظارات پی‌آمد تحصیلی	0/12	0/12	0/08	1/47
منابع و حمایت‌های محیطی	0/19	0/19	0/07	2/22
انتظارات خودکارآمدی	0/45	0/46	0/10	4/77
منابع و حمایت‌های محیطی	0/57	0/56	0/08	6/88

درون‌زا (وابسته) ارائه شده است. نتایج جدول 1 نشان می‌دهد که بین تمامی متغیرهای برون‌زا و درون‌زا همبستگی مثبت و معناداری در سطح ( $p < 0/01$ ) وجود دارد. بالاترین ضریب همبستگی به ترتیب به پیشرفت هدف با انتظارات خودکارآمدی ( $r = 0/55$ )، انتظارات پی‌آمد تحصیلی با انتظارات خودکارآمدی ( $r = 0/44$ ) و پیشرفت هدف با انتظارات پی‌آمد تحصیلی ( $r = 0/43$ ) اختصاص دارد. سازگاری دانشگاه با منابع و حمایت‌های محیطی ( $r = 0/15$ ) و سازگاری دانشگاه با پیشرفت هدف ( $r = 0/19$ ) پایین‌ترین ضرایب همبستگی را دارا هستند.

در جدول 2 شاخص‌های نیکویی برازش مدل شناختی اجتماعی سازگاری با دانشگاه ارائه شده است.

نتایج جدول 2 در رابطه با نتایج به دست آمده از شاخص‌های نیکویی برازش نشان می‌دهد که مدل از

دانشگاه به کار رفته و بیشتر برای دانشجویان سال اول به کار گرفته شده است. SACQ دارای چهار خرده مقیاس سازگاری تحصیلی (24 سؤال)، سازگاری اجتماعی (20 سؤال)، سازگاری شخصی - هیجانی (15 سؤال) و دل‌بستگی به موسسه/دانشگاه است. پاسخ‌گو در یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از (کاملاً درباره من صدق می‌کند تا اصلاً درباره من صدق نمی‌کند) به سؤال‌های آزمون پاسخ می‌دهد. چهار نمره برای خرده مؤلفه‌ها و یک نمره کل محاسبه می‌شود (بیرز و گوسنز، 2003). ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ در نمونه حاضر، برای خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی 0/55، سازگاری اجتماعی 0/63، سازگاری شخصی - هیجانی 0/73، دل‌بستگی به دانشگاه 0/45 و کل مقیاس 0/78 به دست آمد.

انتظارات خودکارآمدی (0/45) بر روی انتظارات پی‌آمد تحصیلی و منابع و حمایت‌های محیطی (0/26) بر روی سازگاری با دانشگاه است. کمترین آن مربوط به انتظارات خودکارآمدی (0/11) و انتظارات پی‌آمد تحصیلی (0/11) بر روی سازگاری با دانشگاه است. همچنین مقادیر تی محاسبه شده نشان می‌دهد مسیرهایی که مقادیر آن‌ها از 1/96 بالاتر باشد، از لحاظ آماری معنادار است. بر این اساس ضرایب مسیر مستقیم، منابع و حمایت‌های محیطی (3/65) و انتظارات پی‌آمد تحصیلی (1/97) بر روی سازگاری با دانشگاه، انتظارات خودکارآمدی (5/01) بر روی پیشرفت هدف، منابع و حمایت‌های محیطی (2/22) و انتظارات خودکارآمدی (4/77) بر روی انتظارات پی‌آمد تحصیلی و در نهایت منابع و حمایت‌های محیطی (6/88) بر روی انتظارات خودکارآمدی معنادار است و همچنین مسیرهای انتظارات خودکارآمدی (0/79) و پیشرفت هدف (1/04) بر روی سازگاری با دانشگاه و منابع و حمایت‌های محیطی (1/79) و انتظارات پی‌آمد تحصیلی (1/47) بر روی پیشرفت هدف معنادار نیستند.

بر اساس جدول 4 آشکار است که اثر غیرمستقیم منابع و حمایت‌های محیطی بر انتظارات پی‌آمد تحصیلی (0/26) و منابع و حمایت‌های محیطی بر پیشرفت هدف (0/42) و منابع و حمایت‌های محیطی بر سازگاری با

شاخص‌های برازش مناسبی برخوردار است. شاخص مربوط به نسبت مجذور خی به درجه آزادی کمتر از عدد 3 است که مقدار مناسبی است و نشان می‌دهد ساختار کوواریانس یافته‌ها با مدل پیشنهادی تئوریک مطابقت دارند. دومین شاخص RMR یا ریشه میانگین مجذور پسماندها که مقداری برابر با 1/55 را دارا است. شاخص بعدی RMSEA است که برابر 0/028 است و مطابق ملاک‌های مربوط که مقدار مناسب آن باید برابر یا کمتر از 0/08 باشد، مناسب است. شاخص دیگر GFI است که مقدار نسبی واریانس‌ها و کوواریانس‌ها را به گونه‌ای مشترک از طریق مدل ارزیابی می‌کند و دامنه تغییرات آن بین صفر و یک است. بر پایه استانداردهای موجود مقدار GFI باید برابر یا بزرگتر از 0/90 باشد تا مدل پذیرفته شود که ضریب به دست آمده در این تحقیق برای مدل شناختی اجتماعی سازگاری با دانشگاه مناسب است. AGFI مقدار تعدیل یافته شاخص برازندگی GFI است که مقدار آن نیز باید بزرگتر از 0/90 باشد تا مدل پذیرفته شود که این امر در مورد عدد به دست آمده در این مطالعه صادق است. شاخص CFI به دست آمده در این تحقیق نیز با استانداردهای مربوط مطابقت دارد (ملاک پذیرش آن همانند دو شاخص پیشین است). مجموع نتایج مربوط به برازش مدل نظری با داده‌های حاصل حاکی از تطابق و برازندگی داده‌ها با مدل

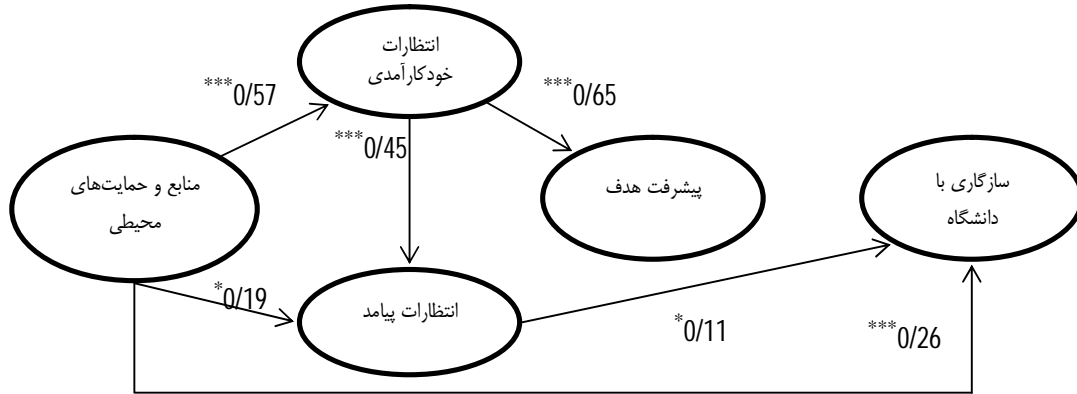
جدول 4. ضرایب رگرسیون استاندارد شده و مقدار تی محاسبه شده مدل سازگاری با دانشگاه

ضرایب رگرسیون استاندارد شده	ضرایب رگرسیون استاندارد شده	آماره تی	مسیرهای غیرمستقیم
0/12	4/16	بر روی سازگاری با دانشگاه از	منابع و حمایت‌های محیطی
0/15	1/48		انتظارات خودکارآمدی
0/02	0/84		انتظارات پی‌آمد تحصیلی
0/42	5/18	بر روی پیشرفت هدف از	منابع و حمایت‌های محیطی
0/06	1/53		انتظارات خودکارآمدی
0/26	4/19	بر روی انتظارات پی‌آمد تحصیلی از	منابع و حمایت‌های محیطی

دانشگاه (0/12) مثبت و در سطح (0/001) معنادار است؛ بنابراین، حمایت‌های محیطی می‌تواند از طریق خودکارآمدی بر انتظارات پی‌آمد تحصیلی، از طریق خودکارآمدی و انتظارات پی‌آمد بر پیشرفت هدف و از طریق خودکارآمدی، انتظارات پی‌آمد و پیشرفت هدف بر سازگاری با دانشگاه اثر بگذارد و هر یک از این متغیرهای درون‌زا را تبیین و پیش‌بینی کند.

مفروض است. با توجه به مناسب بودن شاخص‌های برازش، در ادامه معناداری ضرایب مسیر هر یک از متغیرهای برون‌زا و درون‌زا در جدول 3 ارایه شده است. نتایج جدول 3 نشان می‌دهند از بین ضرایب مسیر به دست آمده، بالاترین ضریب استاندارد شده مربوط به انتظارات خودکارآمدی (0/65) بر روی پیشرفت از هدف، منابع و حمایت‌های محیطی (0/57) بر روی انتظارات خودکارآمدی،





شکل 2. مدل شناختی اجتماعی سازگاری با دانشگاه

گرفتن مدل شناختی اجتماعی لنت و همکاران (2007)، مبانی نظری و تحقیقات انجام شده، مدلی مرکب از متغیرهای مرتبط با سازگاری با دانشگاه (از قبیل منابع و حمایت‌های محیطی، انتظارات خودکارآمدی، انتظارات پی‌آمد و پیشرفت هدف) طراحی و آزمون شد. نتایج به دست آمده نشان از برازش مناسب داده‌ها با مدل فرضی و تأیید مدل بود. یافته‌های مطالعه لنت و همکاران (2015)، (2013) نیز نشان داد این مدل قادر به پیش‌بینی سازگاری دانشجویان با دانشگاه است. در این راستا، مطالعه ناوارو و همکاران (2014) نیز مؤید درستی مدل شناختی اجتماعی در پیش‌بینی و تبیین سازگاری دانشگاه بود. نتایج سایر مطالعات مشابه نیز نشان دهندهٔ روایی این مدل در پیش‌بینی رضایت تحصیلی، رضایت اجتماعی، رضایت از زندگی و سازگاری با دانشگاه است (اخدا، فلورس و ناوارا، 2011؛ لنت و همکاران، 2007؛ میکائیلی منبع، 1392؛ میکائیلی منبع و فصیحانی‌فر، 1393). بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت متغیرهای منابع و حمایت‌های محیطی، خودکارآمدی و پیشرفت هدف به شکل مستقیم و انتظارات پیامد به صورت غیرمستقیم بر سازگاری با دانشگاه مؤثرند. از این رو، می‌توان از مدل فوق برای ارتقای سازگاری بهره گرفت.

بررسی مسیرهای علی بین متغیرها نشان می‌دهد که منابع و حمایت‌های محیطی بر سازگاری با دانشگاه مؤثر بوده، قادر به پیش‌بینی آن است. نتیجهٔ به دست آمده با مطالعهٔ گلوریا و همکاران (2005)، لاو (2008)، کنستانتین و همکاران (2005)، سیفتکی و لی<sup>1</sup> (2014) و زکی (1389) همسو است. یافته‌ها نشان دادند که با افزایش دریافت حمایت‌های مختلف از منابع محیطی (مالی، عاطفی،

اثر غیرمستقیم انتظارات خودکارآمدی بر پیشرفت هدف ( $\beta=0/06$ )، انتظارات خودکارآمدی بر سازگاری با دانشگاه ( $\beta=0/15$ ) و انتظارات پی‌آمد تحصیلی بر سازگاری با دانشگاه ( $\beta=0/02$ ) با وجود مثبت بودن این رابطه‌ها معنادار نبود. از این رو، انتظارات خودکارآمدی به دلیل انتظارات پی‌آمد تحصیلی و پیشرفت هدف نمی‌تواند سازگاری با دانشگاه را توجیه کند. همچنین، انتظارات پی‌آمد تحصیلی از طریق پیشرفت هدف نمی‌تواند بر سازگاری با دانشگاه تأثیر گذارد.

از دیگر مشخصه‌های مدل معادلات ساختاری، محاسبهٔ اثرات کل است که مجموع اثرات مستقیم و غیرمستقیم است. بر اساس نتایج به دست آمده، اثر کل حمایت‌های محیطی بر انتظارات پی‌آمد تحصیلی ( $\beta=0/45$ )، حمایت‌های محیطی بر پیشرفت هدف ( $\beta=0/59$ ) و حمایت‌های محیطی بر سازگاری با دانشگاه ( $\beta=0/45$ ) مثبت و معنادار (0/001) است. این اثرها میزان بالای پیش‌بینی‌کنندگی حمایت‌های محیطی را برای هر یک از متغیرهای درون‌زای انتظارات پی‌آمد، پیشرفت هدف و سازگاری با دانشگاه نشان می‌دهد. نتیجهٔ دیگر یافته‌ها نشان داد که انتظارات خودکارآمدی بر پیشرفت هدف ( $\beta=0/71$ ) و انتظارات خودکارآمدی بر سازگاری با دانشگاه ( $\beta=0/26$ ) است. این داده‌ها مشخص می‌سازند که انتظارات خودکارآمدی قادر به پیش‌بینی پیشرفت هدف و سازگاری با دانشگاه هستند. در کل، متغیرهای شناختی اجتماعی قادر به پیش‌بینی سازگاری اجتماعی دانشجویان هستند.

### نتیجه‌گیری و بحث

این پژوهش به منظور بررسی قدرت پیش‌بینی‌کننده‌های شناختی اجتماعی مؤثر بر سازگاری با دانشگاه با در نظر

امکانات و منابع دانشگاه ندارند، ویژگی‌های شخصی و توانمندی‌های فردی مانند خودکارآمدی، ارزش و اهمیت بیشتری در سازگار شدن فرد می‌تواند داشته باشد. لذا با توجه به تفاوت‌های محیطی در بسترهای تحصیلی و نیز فرهنگ‌های متفاوت دانشجویان بعید نیست که تأثیر منابع و حمایت‌های محیطی بر نوع اهداف و پیشرفت در رسیدن به آن‌ها در میان جامعه و نمونه‌های گوناگون متفاوت باشد.

برخلاف فرضیه پژوهش، بین انتظارات خودکارآمدی با سازگاری با دانشگاه رابطه معناداری مشاهده نشد. به این معنی که میزان خودکارآمدی دانشجویان بر سازگاری با دانشگاه مؤثر نیست. این یافته با مطالعه ساگن و کارولی<sup>3</sup> (2013) همسو نبود. در تبیین ناهمسو بودن یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج مطالعات قبلی می‌توان بیان کرد که دانشجویان سال اول به دلیل اینکه بخش قابل‌توجهی از نیروهای فکری خود را صرف تنش‌های رایج این دوره مانند اضطراب، ترس و نگرانی می‌کنند، احتمالاً در تصمیم‌گیری، برآورد و قضاوت درباره ابعاد زندگی و وجودی خود به درستی عمل نمی‌کنند، از این رو، در تخمین توانایی‌ها و قوت‌های خود نیز به درستی عمل نمی‌کنند. در نتیجه انتظارات خودکارآمدی در این گروه نمی‌تواند عامل تأثیرگذاری در سازگاری با دانشگاه باشد.

مسیر انتظارات خودکارآمدی با پیشرفت هدف معنادار بود. این نتیجه به دست آمده با مطالعه جیونتا، الساندری<sup>4</sup> و همکاران (2013)، لنت و همکاران (2009) و میکائیلی منیع و فصیحانی فر (1393) همسو است. یافته‌های پژوهشی بالا نشان می‌دهند که انتظارات خودکارآمدی بر پیشرفت هدف تأثیر مستقیم دارد؛ به عبارتی، دانشجویان هدفمند، اغلب برای رسیدن به هدف خود احساس کارآمدی کرده و در فعالیت‌هایی شرکت می‌کنند که معتقدند به موفقیت منجر خواهد شد (جاج و ایلیس، 2004). در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانشجویان با انتظارات خودکارآمدی بالا، از طریق انتخاب هدف مناسب برای یادگیری و موفقیت‌های تحصیلی بیشتر، هم به این اهداف جهت می‌دهند و هم در راه انجام این وظایف و دست‌یابی به اهداف، درکشان را از خود و توانایی‌هایشان را ارتقا داده و موجب پیشرفت بیشتر اهداف مطابق با توانایی‌هایشان می‌گردند. از دیگر مسیرهای معنادار مسیر انتظارات خودکارآمدی به انتظارات پی‌آمد تحصیلی بود که نتیجه به دست آمده با مطالعه مرکر و

همسالان و دوستان، کادر اداری دانشگاه) در دانشگاه و تحصیل، فرد احساس رضایت بیشتری خواهد داشت و در نتیجه سازگاری بیشتری نشان خواهد داد؛ به عبارت دیگر محیط‌های دانشگاهی دارای جو حمایتی، قانونمند و با ثبات برای دست‌یابی به اهداف شخصی و تحصیلی کمک می‌کنند و به سازگاری بیشتر با تحصیل و دانشگاه می‌انجامند. از دیگر مسیرهایی که معناداری آن تأیید شد، مسیر منابع و حمایت محیطی به انتظارات خودکارآمدی بود. نتیجه به دست آمده با یافته‌های مرکر، نلیس<sup>1</sup> و همکاران (2011) همسو است. در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت منابع و حمایت‌های محیطی می‌توانند با فراهم آوردن تجربه‌های جانشینی مناسب برای دانشجویان از طریق بازخورد و حمایت‌های مناسب به وسیله استادان، دوستان و خانواده بر بهبود و اصلاح قضاوت‌های این دانشجویان درباره توانایی خود در زمینه‌های تحصیلی و اهداف مدون شده تأثیر معناداری داشته باشند و به نوعی موجب ارتقای انتظارات خودکارآمدی شوند.

نتیجه دیگر پژوهش نشان داد که مسیر منابع و حمایت‌های محیطی به انتظارات پی‌آمد تحصیلی معنادار است. نتیجه به دست آمده با نتایج ایروینگ و هودلی<sup>2</sup> (2005) همسو بود. در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت که روابط مناسب استادان در دوران دانشجویی با دانشجویان سال اول، فراهم بودن شرایط محیطی مناسب، حمایت خانواده و دیگر دانشجویان از دانشجویان تازه‌وارد موجب می‌شود که دانشجویان سال اول تلاش بیشتری را برای یادگیری دروس داشته باشند. ضمن اینکه بازخوردهای مناسب دوستان، استادان و خانواده در کنار فراهم بودن امکانات تحصیلی موجب ارتقای پیشرفت و انگیزه تحصیلی در این دانشجویان می‌گردد.

مسیر علی دیگر، مسیر منابع و حمایت‌های محیطی به پیشرفت هدف بود که هر چند میزان اثر گزارش شده مثبت بود اما معناداری آن تأیید نشد، به عبارتی، انتخاب اهداف تحصیلی ارتباط معناداری با حمایت‌های محیطی دانشگاه ندارد. در تبیین این یافته احتمالاً می‌توان گفت اهداف بیش از آنکه جنبه اجتماعی و محیطی داشته باشند، حالت شخصی و فردی دارند و از این رو کمتر تحت تأثیر محیط، منابع و امکانات قرار می‌گیرند. افزون بر این، در جامعه دانشجویان سال اول که هنوز آشنایی کاملی با محیط،

3. Sagone & De Caroli  
4. Giunta & Alessandri

1. Mercer & Nellis  
2. Irving & Hudley

آمده، ارتباط سازنده‌ای بین دانشجویان و دانشگاه به وجود خواهد آمد که در این صورت همسویی دانشجو و دانشگاه بیشتر و سطح رضایت و سازگاری دانشجویان از تجارب کسب شده بالاتر خواهد بود.

آخرین مسیر در این مدل، مسیر پیشرفت هدف بر سازگاری با دانشگاه بود که معنی‌داری آن تأیید نشد. این یافته با نتایج به دست آمده از مطالعه هوانگ و ژنگ<sup>3</sup> (2012) همسو نبود. یافته‌های هوانگ و ژنگ (2012) بر روی دانشجویان نشان داد که هر اندازه فرد در رسیدن به هدف مورد نظر مصمم باشد، پیشرفت بالا و سازگاری بیشتری با دانشگاه خواهد داشت. در تبیین ناهمسو بودن یافته‌های پژوهش حاضر همسو با تبیین‌های قبلی باید به متفاوت بودن جامعه آماری، تعداد نمونه و همچنین نوع ابزار مورد استفاده اشاره کرد. همچنین تبیین دیگر تأیید نشدن مسیر پیشرفت هدف بر سازگاری با دانشگاه می‌تواند این باشد که دانشجویان سال اول به دلیل اینکه هنوز پیشرفت‌های خاصی را در محیط دانشگاهی در این زمان اندکی که دانشجو بوده‌اند، کسب نکرده‌اند و به همین دلیل آن‌ها نتوانسته‌اند رضایت کاملی را از اهداف ایده‌آل و آرمانی که از قبل و حتی در دوره دبیرستان از دوران دانشجویی برای خود ترسیم کرده‌اند، به دست بیاورند؛ در نتیجه پیشرفت هدف نمی‌تواند در سال اول دانشجویی و نیمسال اول تحصیلی عامل تأثیرگذاری بر سازگاری با دانشگاه‌ها باشد.

در کل، متغیرهای اصلی مدل پیشنهادی یعنی متغیرهای شناختی اجتماعی و مسیرهای مستقیم از آن‌ها قادر بودند به شکل معناداری سازگاری با دانشگاه را پیش‌بینی نمایند. هر چند برخی مسیرهای بین متغیرهای برون‌زا معنادار نبودند؛ اما به دلیل اهمیت مسیرهای مستقیم می‌توان نتیجه گرفت مدل شناختی اجتماعی مدلی روا در پیش‌بینی سازگاری با دانشگاه دانشجویان سال اول است؛ بنابراین می‌توان با بهره‌گیری از متغیرهای اصلی آن مانند خودکارآمدی یا حمایت‌های محیطی برنامه‌های پیشگیرانه مناسبی در جهت جلوگیری از مشکلات سازگاری یا ارتقای سازگاری دانشجویان سال اول تدارک دید.

افزون بر این، نظریه شناختی اجتماعی و مدل‌های برآمده از آن در سال‌های اخیر در زمره پرطرفدارترین مدل‌های نظری بوده‌اند که برای تبیین و پیش‌بینی رفتارها و شناخت‌های انسان‌ها مورد استفاده قرار گرفته‌اند، زیرا نگاهی همه‌جانبه و کلی‌نگر به انسان داشته‌اند و متغیرهای اصلی تأثیرگذار بر

همکاران (2011) همسو است. بندورا (1977، 1986) باور دارد که انتظارات پی‌آمد بر پایه انتظارات خودکارآمدی قرار دارند و خودکارآمدی و انتظارات پی‌آمد با هم می‌توانند به عنوان پیشایندهای رفتار ظهور یابند؛ بنابراین، این دو سازه به عنوان تعیین‌کننده‌های رفتار واقعی یا قصد و منظور انجام رفتار می‌توانند عمل کنند (گائو و همکاران، 2008). از این رو، به نظر می‌رسد انتظارات خودکارآمدی بالا در دانشجویان موجب می‌شود که آن‌ها حداکثر توان خود را برای انجام تکالیف به کار گیرند، از تکالیف چالش‌برانگیز هراس نداشته، اطمینان بیشتری به توانایی و شایستگی‌های خود داشته باشند و از مشکلات تحصیلی فرار نکنند و سعی در حل آن‌ها داشته باشند. تمام این ویژگی‌ها سبب تقویت انگیزش تحصیلی و ایجاد انتظارات مثبت برای پی‌آمدهای تحصیلی خوشایند و در نهایت پیشرفت تحصیلی مناسب در دانشجویان می‌گردد. مسیر دیگری که معناداری آن تأیید نشد، مسیر انتظارات پی‌آمد تحصیلی به پیشرفت هدف بود. نتیجه به دست آمده با مطالعه کوماراجو و نادلر<sup>1</sup> (2013) همسو نبود. در تبیین ناهمسو بودن یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج قبلی باید به متفاوت بودن جامعه آماری، تعداد نمونه و همچنین نوع ابزار مورد استفاده اشاره کرد. همچنین تبیین دیگر تأیید نشدن مسیر انتظارات پی‌آمد تحصیلی به پیشرفت هدف می‌تواند این باشد که مولفه انتظارات پی‌آمد تحصیلی شاید در کنار سایر مؤلفه‌ها و متغیرها بتواند به صورت غیرمستقیم با پیشرفت هدف رابطه معناداری داشته باشد و یا به نوعی بر آن تأثیرگذار باشد، در صورتی که به تنهایی نمی‌تواند عامل تأثیرگذاری بر پیشرفت هدف، به‌ویژه در دانشجویان سال اول باشد که هنوز تصویر روشنی از آینده شغلی و تحصیلی خود ندارند.

از دیگر مسیرهای معنی‌دار مسیر انتظارات پی‌آمد تحصیلی به سازگاری با دانشگاه بود. نتیجه به دست آمده با یافته‌های مطالعه کریسپ و پالم<sup>2</sup> (2009) همسو بود. فرهنگ دانشگاهی و موارد مختلف انضباطی در دانشگاه اغلب انتظاراتی جدید و مهم را برای بسیاری از دانشجویان سال اولی به وجود می‌آورد. برای اینکه دانشجو بتواند در مسیر موفقیت جهت رفع و رجوع چنین انتظاراتی قرار بگیرد حمایت‌های دانشگاهی، خانواده و دوستان مورد انتظار است. همچنین در صورت ایجاد فرصت‌هایی برای فهم انتظارات واقعی دانشجویان و بهره‌برداری از بازخوردهای به دست

1. Komaraju & Nadler  
2. Crisp & Palmer

3. Huang & Zhang

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی این مدل به تفکیک جنسیت، مقاطع و رشته‌های تحصیلی مورد آزمون قرار گیرد.

### سپاسگزاری

بدین‌وسیله از همه دانشجویانی که در این مطالعه شرکت کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

رفتار را در آن لحاظ کرده‌اند. حوزه بهزیستی و سلامت روانی نیز از این قاعده مستثنی نبوده است. سازگاری با دانشگاه، به‌عنوان یکی از ابعاد سلامتی، نیازمند شناخت بیشتر و همه‌جانبه است. از محدودیت‌های پژوهش حاضر در نظر نگرفتن جنسیت، مقاطع و رشته‌های تحصیلی در بررسی مدل است؛ بنابراین

### منابع

- زکی، محمدعلی (1389). "سازگاری جوانان با دانشگاه و رابطه آن با حمایت اجتماعی. بررسی موردی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه اصفهان". دو فصلنامه تخصصی پژوهش جوانان، فرهنگ و جامع شماره 4، 107-130.
- سیدصالحی، محمد؛ یونسی، جلیل (1394). "تبیین نقش خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد و انگیزش تحصیلی مبتنی بر حمایت اجتماعی، خودپنداره تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی: مدل‌سازی معادلات ساختاری". فصلنامه علمی - پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، سال سوم، شماره 9، 7-20.
- Altunsoy, S.; Çimen, O.; Ekici, G.; Atik, A.D. & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates levels of academic self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2377-2382.
- Badri, M.; Mohaidat, J.; Ferrandino, V. & El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: testing and validation. *International Journal of Educational Research*, 57, 12-24.
- Baker, R.W. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Baker, R.W. & Siryk, B. (1999). *SACQ: Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Baker, S.R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Blanco, A. (2011). Applying social cognitive career theory to predict interests and choice goals in statistics among Spanish psychology students. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 49-58.
- Bonitz, V.S.; Larson, L.M. & Armstrong, P.I. (2010). Interests, self-efficacy, and choice goals: An experimental manipulation. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 223-233.
- Briones, E. & Taberero, C. (2012). Social cognitive and demographic factors related to adolescents' intrinsic satisfaction with school. Available from: <http://www.google-scholar.com>. Accessed 07 February 2013.
- Chang, M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Conard, M.A. (2006). Aptitude is not enough: how personality and behavior perfect academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40 (3), 339-346.
- Constantine, M.G.; Anderson, G.M.; Berkel, L.A.; Caldwell, L.D. & Utsey, S.O. (2005). Examining the cultural adjustment experiences of African international college students: A qualitative analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 3-13.
- Crisp, G.; Palmer, E.; Turnbull, D.; Nettelbeck, T.; Ward, L.; LeCouteur, A.; Sarria, A.; Strelan, P. & Schneider, L. (2009). First year student expectations: Results from a university wide survey. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. (in press).
- Elias, H.N.; Noordin. & Mahyuddin, R.H. (2010). Achievement Motivation and Self-

- efficacy in Relation to Adjustment Among University Students. *Journal of Social Sciences*, V.6, N.3.
- Gerdes, H. & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: a longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72 (3): 281-288.
- Giunta, L. & Alessandri, G. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 102-108.
- Gloria, A.M.; Castellanos, J. & Orozco, V. (2005). Perceived educational barriers, cultural fit, coping responses, and psychological well-being of Latina undergraduates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27, 161-183.
- Hibbard, D.R. & Davies K.L. (2011). Perfectionism and Psychological Adjustment among College Students: Does Educational Context Matter? *North American Journal of Psychology*, 13(2), 187-200.
- Huang, S. & Zhang, Y. (2012). So Near and Yet So Far: The Mental Representation of Goal Progress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(2), 225-241.
- Irving, & Hudley, C. (2005). Cultural mistrust, academic outcome expectations, and outcome valus among african american adolescent-men. *Urban education*, 40 (5), 476-496.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Hove, UK: Lawrence Erlbaum.
- Judge, T.A. & Ilies, R. (2004). Affect and Job satisfaction: A study of their relationship at work and at home. *Journal of Applied psychology*, 89, 661-673.
- Komarraju, M. & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- 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, 379-386.
- Lee, J. & Ciftci, A. (2014). Asian international students' socio - cultural adaptation: Influence of multicultural personality, assertiveness, academic self-efficacy, and social support. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 98-105.
- Lent, R.W. & Brown, S.D. (2006). Integrating and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Lent, R.W. & Brown, S.D. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6-21.
- Lent, R.W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Lent, R.W.; Brown, S.D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R.W.; Brown, S.D.; Brenner, B.; Chopra, S.B.; Davis, T.; Talleyrand, R., et al. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: A test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 474-483.
- Lent, R.W.; Miller, M.J.; Smith, P.E.; Watford, B.A.; Lim, R.H.; Hui, K., et al. (2013). Social cognitive predictors of adjustment to engineering majors across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 22-30.
- Lent, R.W.; Miller, M.J.; Smith, P.E.; Watford, B.A.; Lim, R.H.; Hui, K., et al. (2015). Social cognitive model of adjustment to engineering majors: Longitudinal test across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 22-30.
- Lent, R.W.; Paixão, M.P.; Silva, J.T.S. & Leitão, L.M. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 244-251.
- Lent, R.W.; Singley, D.; Sheu, H.B.; Schmidt, J.A. & Schmidt, L.C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 1, 87-97.
- Lent, R.W.; Taveira, M.D.C. & Lobo, C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in
- Love, K.M. (2008). Parental attachments and psychological distress among African American college students. *Journal of College Student Development*, 49, 31-40.
- Mercer, H.S.; Nellis, M.L.; Martínez, R. & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to with-

- in-year academic growth. *Journal of School Psychology*, 323-328.
- Mudhovozi, P. (2012). Social and Academic Adjustment of First-Year University Students. *J Soc Sci*, 33(2), 251-259.
- Navarro, R.L.; Flores, L.Y.; Lee, H.S. & Gonzalez, R. (2014). Testing a longitudinal social cognitive model of intended persistence with engineering students across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 146-155.
- Ojeda, L.; Flores, L.Y. & Navarro, R.L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 61-71.
- Peterson, D.R. & G, Moran. (1999). The Relationship Imperative: Arguments for a Broad Definition of attachment. *Journal of Family Psychology*, 13, 496-500.
- Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 362-371.
- Reed, victor, E. (2003). Individual Differences and early School adjustment: Teacher appraisals of yong children with special need. *Early child development and care*, 74, 59-79.
- Rubin, A. & Babie, E.A. (2009). *Research Methods for Social Work*. Thomson Brooks/Cole. Belmont, Calif:US.PP. 1-679.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Sagone, E. & De Caroli, M.E. (2013). Locus of control and academic self-efficacy in university students: the effects of Self-concepts. Selection and peer-review under responsibility of Prof. Dr. Tülay Bozkurt, Istanbul Kultur University, Turkey, 4th World Conference on Psychology, Counselling and Guidance, 222- 228.
- Sheu, H.B. & Lent, R.W. (2009). A social cognitive perspective on well-being in educational and work settings: Cross-cultural considerations. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(1), 45-60.
- Singley, D.; Lent, R.W. & Sheu, H. (2010). Longitudinal test of a social cognitive model of academic and life satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 18, 133-146.
- Tekta, N.; Tekta, M.; Polat, M.Z. & Topuz. A.S. (2010). Comparing the expectations of undergraduate and graduate degree Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1244-1248.
- Vaez, M. & Laflamme, L. (2003). Health behaviors, Self related health, and quality of life: A dtufy among Swedish frist year university students. *Journal of Americal College Health*, 51, 156-162.
- Vaez, M.; Kristenson, M. & laflame, L. (2004). Perceived quality of Life and self-rated health among first-Year university students. *Social indicators Research*, 68, 221-234.
- Van Rooijen, R. (1986). Advanced Student. Adaptation to college. *Higher Education*, 15,197-209.
- Wickens, L. & Greef, A.P. (2005). Sense of family coherence and the utilization of resources by first year students. *The American Journal of Family Therapy*, 33(5), 427-441.
- Williams, D.M. (2010). Outcome Expectancy and Self-Efficacy: Theoretical Implications of an Unresolved Contradiction. *Pers Soc Psychol Rev*, 14(4), 417-425.
- Wintre, M.G. & Bowers, C.D. (2007). Predictors of persistence to graduation: Extending a model and data on the transition to university model. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39(3), 220-234.
- Wintre, M.G.B.; Dilouya, S.M.; Pancer, M.W.; Pratt, S.; Birnie- Lefcovitch, J.; Polivy & Gerald Adams. (2011). Academic Achievement in First-Year University: Who Maintains Their High School Average? *Higher Education*, 15-31.
- Yoon, E.; Lee, R.M. & Goh, M. (2008). Acculturation, social connectedness, and subjective well-being. *Cult Diver Ethnic Minority Psychol*, 14, 246-255.
- Zimmerman, B.J. & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievements: the mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.
- Zychowski, L.A. (2007). Academic and social predictors of college adjustment among firstyear students: Do high school friendships make a difference? Unpublished Ph.D. Thesis, Indiana University of Pennsylvania.