

## بررسی روابط ساختاری دشواری ادراک شده، مقایسه اجتماعی و خودپنداره تحصیلی با سازگاری تحصیلی (مطالعه موردی: دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه)

مرضیه نصیری<sup>1\*</sup>، فرزانه میکائیلی منیع<sup>2</sup>، علی عیسی زادگان<sup>3</sup>

1. دانشجوی کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه ارومیه
2. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه ارومیه
3. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه ارومیه

تاریخ دریافت: 1395/05/11 تاریخ پذیرش: 1396/05/24

## Structural Relationship between Perceived Difficulty, Social Comparison and Academic Self-Concept with Academic Adjustment of BA Students in Urmia University

M. Nasiri<sup>\*1</sup>, F. Micaeli manee<sup>2</sup>, A. Issazadegan<sup>3</sup>

1. M.A Student, Educational Psychology, Urmia University
2. Associate Professor of Urmia University
3. Associate Professor of Urmia University

Received: 2016/08/01 Accepted: 2017/08/15

### Abstract

The aim of this study was to investigate the structural relationship between perceived difficulty, social comparison and academic self-concept with academic adjustment of BA students in Urmia University. The type of research was descriptive and correlational (causal modeling). The target population included all BA Students of Urmia University those studying during 2016-2017 academic year (N=7411). cluster random sampling method was used. 194 female and 166 male students were studied (n=360). Wilson's Perceived difficulty scale, Gibbon's and Buunk social comparison scale, Delawar's academic self-concept scale and academic adjustment by Baker and Siryk was used for data collection. Data were analyzed by using structural equation modeling. Results suggested that structural model of students' academic adjustment is a valid model in the population studied and that data is well-fitted to the theoretical model. Path coefficients displayed that all the paths are significant except the path of social comparison on academic adjustment. Hence, mentioned factors can properly explain students' academic adjustment.

### Keywords

Perceived Difficulty, Social Comparison, Academic Self-Concept, Academic Adjustment.

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی روابط ساختاری دشواری ادراک شده، مقایسه اجتماعی و خودپنداره تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه انجام شده است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی (الگویابی علی) است. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه (N=7411) در سال تحصیلی 94-95 بودند. روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی بود. تعداد 194 نفر دختر و 166 نفر پسر بررسی و مطالعه شدند (n=360). برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس دشواری ادراک شده ویلسون، مقیاس مقایسه اجتماعی گیبونز و بونک، مقیاس خودپنداره تحصیلی دلور و پرسش‌نامه سازگاری تحصیلی بیکر و سیریاک استفاده شد. داده‌ها با روش الگویابی معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج به دست آمده نشان داد، مدل ساختاری سازگاری تحصیلی دانشجویان، مدلی روا در جامعه پژوهش شده است و داده‌ها برازش مناسبی با مدل نظری دارند. ضرایب مسیر نشان دادند، همه مسیرها بجز مسیر مقایسه اجتماعی، روی سازگاری تحصیلی معنادار هستند. از این رو، عوامل یاد شده می‌توانند به طور مناسبی، سازگاری تحصیلی دانشجویان را تبیین کنند.

### واژگان کلیدی

دشواری ادراک شده، مقایسه اجتماعی، خودپنداره تحصیلی، سازگاری تحصیلی.

\* نویسنده مسئول: مرضیه نصیری

ایمیل نویسنده مسئول:

\*Corresponding Author: [marziyenasiri68@gmail.com](mailto:marziyenasiri68@gmail.com)

**مقدمه**

سازگاری تحصیلی از مهم‌ترین مباحثی است که توجه بسیاری از جامعه‌شناسان، روان‌شناسان و مربیان آموزشی را به خود جلب کرده است. زیرا سازگاری تحصیلی از جمله عوامل مهمی است که پیشرفت و عملکرد تحصیلی را به شدت تحت تأثیر خود قرار می‌دهد (لنت، تاویرا و سینگلی<sup>1</sup>، 2009؛ عبدالله و همکاران<sup>2</sup>، 2009). سازگاری تحصیلی شاخه‌ای خاص از مفهوم عام سازگاری است که به موضوع سازگار شدن فرد با دوره، رشته تحصیلی، محیط آموزشی و الزامات آن می‌پردازد (یوسفی و همکاران، 1389). به عبارت دیگر، سازگاری تحصیلی، از یک سو توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی است که محیط آموزشی، به عنوان یک نهاد آموزشی، فراروی آنها قرار می‌دهد (بارت، حاجامی و بار- هییم<sup>3</sup>، 2007) و از سوی دیگر نه تنها بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأکید می‌کند بلکه مفهوم آن گسترش یافته و شامل انگیزه یادگیری، توانایی برنامه‌ریزی برای فعالیت‌های علمی، احساس تعهد، پشتکار در امور آموزشی و یادگیری، فرایند حافظه و عوامل روانی مانند اضطراب و افسردگی است که می‌تواند بر سلامت روان، مهارت‌های اجتماعی، سازگاری تحصیلی، شخصی، اجتماعی و تصمیم‌گیری تأثیر منفی داشته باشد (سپهریان‌آذر و فتاحی، 1393).

از آنجا که دوره دانشجویی دوره‌ای مهیج و پرچالش برای دانشجویان است، در طول این دوره دانشجویان به دلیل رویارویی با عوامل استرس‌زا و لزوم سازگاری مناسب یا آنها، باید از سلامت روانی و خوداتکایی بیش‌تری برخوردار باشند تا بتوانند به توفیق بیش‌تری در تحصیل و در نهایت حرفه خود دست یابند (حسن طهرانی و همکاران، 1391).

اگر چه اغلب دانشجویان با محیط جدید به سرعت خو می‌گیرند، اما برای برخی این دوره، استرس‌های شخصی و ناسازگاری هیجانی به دنبال دارد. پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهند فشار و استرس‌های مفرط بین دانشجویان اغلب به شکست تحصیلی، ترک تحصیل، افت عملکرد تحصیلی و

مشکلات سازگاری منجر می‌شود (هوانگ و وانگ<sup>4</sup>، 2011؛ هیبارد و داویس<sup>5</sup>، 2011).

مطالعه آکین<sup>6</sup> (2008) نشان داده است که افراد با سازگاری تحصیلی بالا در مقایسه با افراد با سازگاری تحصیلی پایین، عوامل تنش‌زای تحصیلی را مثبت‌تر و کنترل‌پذیرتر ارزیابی می‌کنند. بدون سازگاری موفق تحصیلی، دانشجویان ممکن است از تحصیل در دانشگاه انصراف دهند و یا دچار مشکلات عدیده‌ای در زمینه سازگاری تحصیلی شوند (صفاری‌نیا و هزاره‌ای، 1387). بنابراین برای نیل به پیشرفت تحصیلی، عملکرد مناسب و پیشگیری از افت و ترک تحصیل، بررسی سازگاری تحصیلی و تمرکز بر آن اهمیت زیادی دارد (عزیزی‌نژاد، 1395).

در این پژوهش، ترکیبی از متغیرهای فردی (خودپنداره تحصیلی و دشواری ادراک شده) و اجتماعی (مقایسه اجتماعی) برای پیش‌بینی سازگاری تحصیلی استفاده شد. این متغیرها، تاکنون، در کنار هم برای تبیین نقش آنها در سازگاری مطالعه نشده‌اند. در ادامه هر یک از متغیرهای پیش‌بین بررسی خواهند شد.

متغیر خودپنداره تحصیلی از مهم‌ترین متغیرهای فردی در رابطه با سازگاری تحصیلی، است. مفهوم خودپنداره (که خود- ساخت، خود- هویت، خود- چشم انداز هم نامیده می‌شود) ساخت چند بعدی است که به ادراک فرد از «خود» در رابطه با ویژگی‌هایی مانند: تحصیلات، نقش‌های جنسی و جنسیتی، هویت نژادی و بسیاری موارد دیگر اشاره دارد (رئیسون و همکاران، 1393).

هارموت<sup>7</sup> (2010) خودپنداره را به عنوان خودارزیابی، آگاهی و بینشی که کسی درباره خود دارد، تعریف کرده است. راجرز نیز از اهمیت خود در سازگاری رفتار انسانی سخن گفته است. او، «خود» را هسته مرکزی شخصیت و اساسی‌ترین عامل رفتار و سازگاری انسان با محیط می‌داند. به اعتقاد او سطح سازگاری و سلامت روانی افراد اصل میزان همخوانی یا سازگاری موجود بین خودپنداره و تجربیات‌شان است (شولتز، 1386).

4. Hwang &amp; Wang

5. Hibbard &amp; Davies

6. Akin

7. Hormuth

1. Lent, Taveira, Sheu &amp; Singley

2. Abdullah, Elias, Mahyuddin &amp; Uli

3. Bart, Hajami &amp; Bar- Haim.

نتایج مطالعات بالتر<sup>13</sup> (2002)؛ وترز و همکاران<sup>14</sup> (2011) از نقش مهم خودپنداره تحصیلی با سازگاری تحصیلی در دانشجویان حکایت دارد. نتایج نشان داد که برداشت دانشجویان از توانایی عقلی و توانایی پیدا کردن دوستان جدید به طور کلی می‌تواند سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی کند (بالتر، 2002). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت هرچه مفهوم خود، مثبت باشد میزان سازگاری تحصیلی و موفقیت نیز افزایش می‌یابد.

از دیگر متغیرهای تاثیرگذار بر سازگاری تحصیلی مقایسه اجتماعی است. منظور از مقایسه اجتماعی این است که چگونه افراد خودشان را با همسالانشان مقایسه می‌کنند (ویلسون<sup>15</sup>، 2009). مقایسه اجتماعی یک منبع ضروری از اطلاعات درباره خود است. فرآیندهای مقایسه اجتماعی شکاف میان مباحث مربوط به خود و مفهوم هویت فردی و میان گروهی را پر می‌کنند (کارچکای<sup>16</sup>، 2009). افراد اغلب به این اطلاعات نیاز دارند تا توانایی‌ها و عقاید خود را ارزیابی کنند و عملکرد خود را بهبود ببخشند و عزت نفس خویش را بالقوه افزایش دهند (اشنایدر و شاپ<sup>17</sup>، 2014).

از نظر فستینگر، مقایسه اجتماعی یک فرایند ذهنی است، بنابراین می‌تواند موجب تغییر شکل واقعیت شود. به عقیده او اگر مقایسه اجتماعی به قضاوت فرد درباره خود منجر شود، حمایت از عزت نفس را به دنبال خواهد آورد. به این ترتیب که فرد با تمایل به مقایسه خود با اشخاص پایین‌تر از خود، که اصطلاحاً مقایسه نزولی (مقایسه رو به پایین) نامیده می‌شود، ارزش خود را بالا می‌برد و موجب افزایش عزت نفس می‌شود. اما مقایسه صعودی (مقایسه رو به بالا)، یعنی تمایل فرد به مقایسه خود با اشخاص بالاتر از خود، ارزش فرد را پایین می‌آورد (قدیمی و قاسمی، 1391).

در این راستا، هنگامی که افراد در انتخاب یک همکلاسی خاص برای یک مقایسه هدف، آزاد هستند، اکثریت آنها همکلاسی‌هایی را ترجیح می‌دهند که به کسب موفقیت کمی بالاتر نائل شده‌اند را که این نوع شیوه عمل، مقایسه رو به بالا نامیده می‌شود، به نظر می‌رسد که اغلب

نظریه شناختی - اجتماعی بر این باور است که انسان به جای یک خود، دارای چند خود است که احتمالاً از زمانی به زمان دیگر تغییر می‌کند. براساس این خودها، یک الگوی سلسله مراتبی و چندوجهی از خودپنداره ارائه کرده‌اند که در آن «خودپنداره کلی» به دو مولفه «خودپنداره تحصیلی» و «خودپنداره غیر تحصیلی» تقسیم می‌گردد (شریفی ساکی، فلاح و زارع، 1393).

مارش و سیتون<sup>1</sup> (2013)، خودپنداره تحصیلی را به شناخت و برداشت شخصی فرد از توانایی تحصیلی خود تعریف کرده‌اند. با توجه به اینکه فرایندهای مقایسه اجتماعی در تشکیل خودپنداره تحصیلی نقش مهمی ایفا می‌کند (آرنس و واترمن<sup>2</sup>، 2015؛ مولر پولمان، کولر و مارش<sup>3</sup>، 2009) خودپنداره تحصیلی به شدت به اطلاعات اجتماعی متکی است و در واقع، این مفهوم، انعکاسی از ارزیابی‌های سایرین است و ماهیتی هنجاری دارد. به عبارت دیگر می‌توان گفت، خودپنداره تحصیلی هر فرد در نتیجه قیاس خود با سایرین حاصل می‌شود (فرلا و همکاران<sup>4</sup>، 2009).

در این راستا، خودپنداره تحصیلی تاثیر مثبتی بر انواع نتایج، مانند پیشرفت تحصیلی (مارش و سیتون، 2013؛ نیکدل، کدیور، فرزاد، عربزاده و کاووسیان، 1391؛ ون دن برگ و کوتزی<sup>5</sup>، 2014؛ گای و همکاران<sup>6</sup>، 2010؛ ایسیکسال<sup>7</sup>، 2010؛ ایروگبو<sup>8</sup>، 2013؛ سیکواری<sup>9</sup>، 2014؛ مارش و مارتین<sup>10</sup>، 2011؛ خدیوی و وکیلی مفاخری، 1390؛ نعمتی، 1390) انتخاب واحد درسی (دیچاسر، رویتر و ریلینگ<sup>11</sup>، 2005) یا علاقه به تحصیل (مارش، تراوتوین، لادکه، کولر و بامرت<sup>12</sup>، 2005) در افراد دارد.

در این باره، شواهدی وجود دارد که نقش خودپنداره تحصیلی را در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی تایید می‌کند.

1. Marsh & Seaton
2. Arens, Waterman
3. Möller, Pohlmann, Köller & Marsh
4. Ferla, Valke & Cai
5. Van den Berg, Coetzee
6. Guay, Ratelle, Roy & Litalien
7. Isiksal
8. Iroegbu
9. Sikhwari
10. Marsh & Martin
11. Dickhauser, Reuter & Rilling
12. Marsh, Trautwein, Ludtke, Koller & Baumert

13. Boulter

14. Wouters, Germeijs & colpin

15. Wilson

16. Karçkay

17. Schneider & Schupp

فانی و خلیفه (1388) می‌نویسند بسیاری از افراد توانایی هوشی خود را دست کم می‌گیرند زیرا نظام آموزشی رسمی مانند یک فعالیت پیچیده و خشک جلوه کرده است، به گونه‌ای که این باور برای بیش‌تر افراد مطرح است که برخی موضوع‌ها یادگیری شان آنقدر دشوار است که مغز نمی‌تواند آن را به سادگی بفهمد. در واقع، تنوع زیاد واحدهای درسی ضمن اینکه نمی‌تواند برای دانشجویان اطلاعات عمیق و تخصصی را به همراه داشته باشد، ممکن است منجر به احساس فشار و تنش برای برخی دانشجویان با پایه دیپلم متفاوت شود؛ به طور مثال درس‌هایی مانند فیزیک، شیمی، ریاضیات، فیزیولوژی، بیومکانیک و سنجش و اندازه‌گیری معمولاً برای دانشجویانی با پایه دیپلم انسانی با دشواری‌هایی همراه است که می‌تواند در سطح سازگاری و نیز موفقیت تحصیلی آنان تاثیر منفی بگذارد (یوسفی و همکاران، 1389).

در این راستا، برخی تحقیقات نیز نشان دادند که تکالیف طاقت‌فرسا می‌تواند مانع انگیزه افراد شود و در نتیجه موجب عاطفه منفی بالاتر و علاقه و لذت پایین‌تر در افراد (احمد، ون در ورف و مینارت<sup>4</sup>، 2010؛ کومار و جاگاسینسکی<sup>5</sup>، 2011). بنابراین، افرادی که در طول یک تکلیف خلق و خوی مثبت دارند به احتمال زیاد درباره‌ی توانایی بالقوه خود برای رسیدن به موفقیت احساس خوش بینانه‌ای دارند و تکلیف را با دشواری کمتری نسبت به افرادی که خلق و خوی منفی بیش‌تری دارند ارزیابی می‌کنند (فولمر و تولیس<sup>6</sup>، 2013).

به عبارت دیگر، در حالی که حضور در دانشگاه برای بسیاری از دانشجویان تجربه‌های خوشایندی به همراه دارد، برای برخی دیگر از دانشجویان، مطالب تحصیلی مانند آزمون‌ها، مقاله‌ها، ارائه مطالب و غیره منجر به فرسودگی تحصیلی آنان خواهد شد و متعاقب آن از لحاظ بهزیستی ذهنی، روان‌شناختی و جسمانی برای آنان تأثیرات منفی به همراه دارد (پهروزی و همکاران، 1391) بنابراین به تأثیرات دشواری ادراک شده بر سازگاری تحصیلی باید توجه شود.

این مقایسه‌ها توسط آرمان‌هایی که افراد در ذهن خود دارند، ایجاد می‌شود تا رموز بهتر کار کردن تمامی افراد از طریق تجزیه و تحلیل به دست آید. بنابراین انگیزه خودبهبودی ممکن است مقایسه رو به بالا را آغاز کند. ولی اگر فردی برای مقایسه، همکلاسی‌های کمتر موفق را انتخاب کند، مقایسه رو به پایین را انجام داده است. به نظر می‌رسد مقایسه‌های رو به پایین اغلب توسط انگیزه ایجاد می‌شود برای اینکه احساس خوب یا بهتری دارد، بنابراین انگیزه‌های خودافزایی یا خودحفاظتی ممکن است مقایسه رو به پایین را آغاز کند. به عبارت دیگر، مقایسه‌های رو به بالا و رو به پایین، هر دو در افراد به منظور خود ارزشیابی، خودافزایی و بهبود خویشتن انجام می‌گیرد (بلانتون، بونک، گیبون و کاپر<sup>1</sup>، 1999). بنابراین این مقایسه‌ها سبب بهبود عملکرد دانشجویان شده و به تدریج اعتماد به نفس و عزت نفس آنها را افزایش می‌دهد و به آنها در ارضای انگیزه‌های شخصی و تحقق هدف‌هایشان یاری می‌رساند.

پژوهش موسوی (1394) حاکی از این است که مقایسه اجتماعی با معنای تحصیل رابطه مثبت و معناداری دارد. بنابراین، هرچه میزان مقایسه‌های اجتماعی در دانشجویان افزایش یابد، به نظر می‌رسد میزان عملکرد و سازگاری تحصیلی دانشجویان بالاتر بوده و هدف‌ها و آرمان‌های بالاتری نیز برای خود انتخاب خواهند کرد.

از دیگر عوامل مؤثر بر سازگاری تحصیلی دانشجویان، دشواری ادراک شده است. دشواری ادراک شده عبارت از سطحی از چالش است، که یک فرد در برنامه تحصیلی درک می‌کند (ویلسون، 2009).

ادراک یادگیرندگان اغلب توسط عوامل معینی از جمله علاقه، انگیزه، توجه و همچنین تفکر و خلاقیت و خودپنداره تحت تاثیر قرار می‌گیرد (آگوگو و اوندان<sup>2</sup>، 2014). آگوگو<sup>3</sup> (2003) معتقد است آنچه ممکن است برای شخصی مشکل به نظر برسد ممکن است برای فردی دیگر آسان باشد. زیرا مفاهیم آسانی یا دشواری توسط اشخاص، به صورت پویا درک شده‌اند.

4. Ahmed, van der Werf & Minnaert  
5. Kumar & Jagacinski  
6. Fulmer & Tulis

1. Blanton, Buunk, Gibbons & Kuyper  
2. Agogo & Onda  
3. Agogo

## روش

روش این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی (الگویی) معادلات ساختاری) است. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه ارومیه در سال تحصیلی 95-1394 بودند. با توجه به آمار گرفته شده از اداره آمار دانشگاه، تعداد کل دانشجویان حدود 7411 برآورد شد که با استناد به جدول مورگان و براساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی 367 نفر برای پاسخگویی انتخاب شدند. بنابراین ابتدا فهرستی از دانشکده‌های دانشگاه ارومیه تهیه شد، 76 نفر از دانشجویان علوم پایه، 73 نفر از دانشجویان کشاورزی، 77 نفر از دانشجویان فنی مهندسی، 25 نفر از دانشجویان دانشکده هنر، 11 نفر از دانشجویان دانشکده منابع طبیعی، 35 نفر از دانشجویان دانشکده اقتصاد و مدیریت، 61 نفر از دانشجویان دانشکده ادبیات و علوم انسانی و 9 نفر از دانشجویان تربیت بدنی از هر دو جنس به نسبت سهم‌شان انتخاب شدند و در مجموع 367 پرسش‌نامه (هر نسخه آزمون به صورت تلفیقی از آزمون‌های: مقایسه اجتماعی گیبونز و بونک، خودپنداره تحصیلی دلور، دشواری ادراک شده ویلسون، سازگاری تحصیلی بیکر و سیریاک) در میان توزیع شد. با توجه به پرسش‌نامه‌های ناقص، تعداد نهایی آزمون‌های قابل قبول 360 نسخه بود که به نسبت جامعه مطالعه شده، 166 نسخه آزمون را پسرها و 194 نسخه آزمون، را دخترها تکمیل کردند.

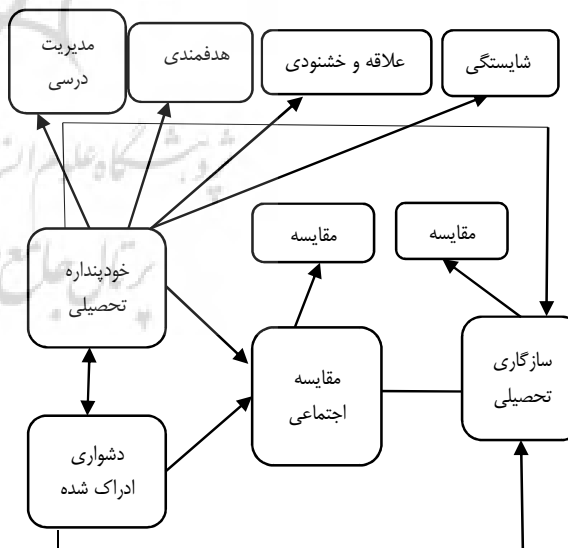
## ابزارهای اندازه‌گیری

1. **مقیاس سازگاری تحصیلی:** مقیاس سازگاری با دانشگاه یک ابزار خودگزارش‌دهی است که توسط بیکر و سیریاک<sup>1</sup> (1984) طراحی شده است و 67 ماده و چهار زیر مقیاس، سازگاری تحصیلی (24 سوال)، سازگاری اجتماعی (20 سوال)، سازگاری شخصی- اجتماعی (15 سوال) و دلبستگی به دانشگاه (8 سوال) را شامل می‌شود. در پژوهش حاضر از زیر مقیاس سازگاری تحصیلی استفاده شد و آزمودنی با استفاده از یک مقیاس 5 درجه‌ای لیکرت (اصلاً: 1 تا کاملاً: 5) میزان توافق خود را با هریک از آیتم‌ها نشان

مروزی بر میانی نظری و پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که ارتباط هریک از متغیرهای دشواری ادراک شده، مقایسه اجتماعی و خودپنداره تحصیلی با سازگاری تحصیلی معنادار بوده است.

در ایران، پژوهش‌های انجام شده در زمینه سازگاری تحصیلی دانشجویان، اندک است و تحقیق مناسب و مرتبط با این موضوع کمتر انجام گرفته است و بیش‌تر پژوهش‌های انجام شده نیز به نوجوانان و دانش‌آموزان محدود شده‌اند. با توجه به این حقایق، سازگاری سازنده با دانشگاه به عنوان مسئله‌ای ضروری برای پژوهشگران و برنامه‌ریزان مطرح می‌شود. سازگاری تحصیلی از مهم‌ترین ابعاد سازگاری با دانشگاه است. بنابراین بررسی جنبه‌های مختلف سازگاری تحصیلی موجب افزایش سطح درک دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت از تصمیم فراگیران برای ادامه تحصیل و یا ترک آن می‌شود.

بنابراین مطالعه حاضر در پی یافتن پاسخی برای این سوال است که آیا بین دشواری ادراک شده، مقایسه اجتماعی و خودپنداره تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد یا خیر؟ در همین راستا مدل مفروض پژوهش به شکل زیر تنظیم شده است.



شکل 1. مدل پیشنهادی پژوهش

و نه موافقم، تا حدی موافقم، موافقم، کاملاً موافقم) که به ترتیب نمرات 1 (کاملاً مخالفم) تا 7 (کاملاً موافقم) به آنها تعلق می‌گیرد نمره‌گذاری می‌شود. تاجیک اسمعیلی و حسن‌زاده (1393) برای بررسی روایی هم‌زمان مقیاس، آن را با پرسش‌نامه عزت نفس روزنبرگ و مطلوبیت اجتماعی مازلو- کراون اجرا کردند که نتایج از وجود همبستگی بین این مقیاس و دو پرسش‌نامه حکایت داشت. همچنین، اشنایدر و شاپ (2011) با اجرای این مقیاس در جمعیت آلمانی 470 مرد و 576 زن، دریافتند که از روایی بسیار خوبی برخوردار است. روایی این مقیاس به وسیله تحلیل عامل تاییدی آزموده شد شاخص‌های به دست آمده عبارت‌اند از:  $(X^2/df)$ : 2/83، (RMSEA): 0/07، (CFI): 0/93، (AGFI): 0/89، نشان داد سوالات با سازه مقایسه اجتماعی همسویی مناسبی دارد. این مقیاس دارای روایی مطلوبی در جامعه پژوهش است.

در پژوهش گیونز و بونک (1999) ضرایب آلفای کرونباخ برای گویه‌ها در آمریکا 0/78 تا 0/84 و در هلند 0/78 تا 0/85 به دست آمد (تاجیک اسمعیلی و حسن‌زاده، 1393). در پژوهش حاضر پایایی خرده مقیاس مقایسه اجتماعی دارای آلفای 0/87 بود.

4. **مقیاس دشواری ادراک شده:** این مقیاس توسط ویلسون (2009) ساخته شده است و 6 سوال دارد. در مقیاس دشواری ادراک شده هر سوال در یک مقیاس 7 درجه‌ای (کاملاً مخالفم، مخالفم، تا حدی مخالفم، نه مخالف و نه موافقم، تا حدی موافقم، موافقم، کاملاً موافقم) که به ترتیب نمرات 1 (کاملاً مخالفم) تا 7 (کاملاً موافقم) به آنها تعلق می‌گیرد، ارزش‌گذاری می‌شود. روایی این مقیاس توسط تحلیل عاملی تاییدی آزموده شد و شاخص‌های به دست آمده  $(X^2/df)$ : 2/63، (RMSEA): 0/07، (GFI): 0/95 و (AGFI): 0/86، نشان داد که داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی این پرسش‌نامه برازش مناسبی دارد. در سراسر نمونه‌ها، اعتبار درونی که توسط آلفای کرونباخ اندازه‌گیری شده بود 0/902 بود. در پژوهش حاضر پایایی خرده مقیاس دشواری ادراک شده 0/76 بود.

داد. روایی این مقیاس توسط تحلیل عاملی تاییدی آزمون شده که شاخص‌های به دست آمده:  $(X^2/df)$ : 2/85، (RMSEA): 0/07، (CFI): 0/91، (AGFI): 0/85، نشان می‌دهد داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی این پرسش‌نامه برازش مناسبی دارد. در مطالعه بیکر و سیریاک (1984) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس سازگاری تحصیلی بالاتر از 0/80 بود. لاثیر و ویندهام<sup>1</sup> (2004) در مطالعه خود ضرایب ثبات درونی برای مولفه‌ها را بین 86 درصد تا 95 درصد محاسبه کرده‌اند. در پژوهش میکائیلی منبع (1389) ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس سازگاری تحصیلی، 84٪، اجتماعی، 0/72 شخصی-هیجانی 0/69، علاقه و تعهد فرد نسبت به موسسه آموزشی دانشگاه 0/90 و سازگاری کل 0/78 به دست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی خرده مقیاس سازگاری تحصیلی دارای آلفای 0/85 بود.

2. **مقیاس خودپنداره تحصیلی دلاور:** این آزمون دارای 40 جمله است که هر کدام از جملات قابلیت نظردهی در 4 درجه را دارند. بنابراین آزمودنی می‌تواند نظر خود را در مورد هر جمله با انتخاب یکی از گزینه‌های کاملاً مخالفم، مخالفم، کاملاً موافقم و موافقم مشخص نمایند. این مقیاس در سال 1372 توسط دکتر دلاور ساخته شد و اعتبار محتوایی آن 0/78 گزارش شده است. روایی این مقیاس توسط تحلیل عاملی تاییدی مورد آزمون قرار گرفت که شاخص‌های به دست آمده  $(X^2/df)$ : 2/01، (RMSEA): 0/05، (CFI): 0/91، (AGFI): 0/84، نشان می‌دهند ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد. در پژوهش سپهریان‌آذر و سعادت‌مند (1394) ضریب همسانی مقیاس خودپنداره تحصیلی دلاور با استفاده از روش آلفای کرونباخ 0/75 به دست آمد. در مطالعه حاضر پایایی خرده مقیاس خودپنداره تحصیلی دارای آلفای 0/86 بود.

3. **مقیاس مقایسه اجتماعی:** مقیاس مقایسه اجتماعی به منظور اندازه‌گیری تمایل شرکت کنندگان برای مقایسه خودشان با دیگران توسط گیونز و بونک<sup>2</sup> (1999) طراحی شده است. هر سوال در یک مقیاس لیکرتی هفت درجه‌ای (کاملاً مخالفم، مخالفم، تا حدی مخالفم، نه مخالف

1. Lathier &amp; windham

2. Gibbons &amp; Buunk

### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌های توصیفی از نرم‌افزار spss.23 و برای بررسی مدل از لیزرل نسخه 8/5 استفاده شد. بدین صورت که آمارهای توصیفی با استفاده از spss.23 و آزمون برازش مدل توسط نرم‌افزار لیزرل سنجش شد.

### یافته‌ها

در ادامه شاخص‌های توصیفی در جدول 1 ارائه شده‌اند:

جدول 1. شاخص‌های توصیفی متغیرهای برون‌زا و

| درون‌زای پژوهش |                  |                |                  |                |                      |
|----------------|------------------|----------------|------------------|----------------|----------------------|
| متغیر          | دشواری ادراک شده | مقایسه اجتماعی | خودپنداره تحصیلی | سازگاری تحصیلی | میانگین انحراف معیار |
| میانگین        | 19/97            | 49/02          | 113/46           | 79/96          |                      |
| انحراف معیار   | 6/89             | 15/21          | 13/73            | 13/34          |                      |

در این بخش ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول 2 آمده است:

جدول 2. ماتریس همبستگی متغیرهای برون‌زا و درون‌زای

| شماره | پژوهش            |                     |                      |                    |
|-------|------------------|---------------------|----------------------|--------------------|
|       | متغیر            | 1                   | 2                    | 3                  |
| 1     | مقایسه اجتماعی   | 1                   |                      |                    |
| 2     | دشواری ادراک شده | -0/01               | 1                    |                    |
| 3     | خودپنداره تحصیلی | 0/23 <sup>**</sup>  | -0/42 <sup>**</sup>  | 1                  |
| 4     | سازگاری تحصیلی   | 0/14 <sup>***</sup> | -0/46 <sup>***</sup> | 0/62 <sup>**</sup> |

جدول 2 حاکی از این است که تمامی متغیرها دو به دو با هم رابطه همبستگی در سطح (0/01) دارند. بالاترین ضریب همبستگی مربوط به رابطه بین خودپنداره تحصیلی و مقایسه اجتماعی (0/23) است. دشواری ادراک شده و مقایسه اجتماعی (-0/01) نیز کمترین ضریب را دارند. در ادامه، مدل سازگاری تحصیلی و شاخص‌های برازش آن بررسی می‌شود.

جدول 3. شاخص‌های برازش مدل سازگاری تحصیلی

| SRMR | AGFI | GFI  | CFI  | RMSEA | X <sup>2</sup> /df |
|------|------|------|------|-------|--------------------|
| 0/03 | 0/84 | 0/92 | 0/93 | 0/07  | 2/85               |

جدول 3 نشان‌دهنده این است که مدل سازگاری تحصیلی، مدلی روا در جامعه و نمونه پژوهش است. مقادیر به دست آمده در پژوهش حاضر و حد پذیرفتنی هر یک از شاخص‌های برازش گزارش شده‌اند. با توجه به این جدول تمامی شاخص‌های برازش در حد مطلوبی قرار دارند و می‌توان نتیجه گرفت که مدل آزمون شده برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد.

طبق داده‌های جدول 4، اثر مستقیم دشواری ادراک شده بر خودپنداره تحصیلی (-0/36) و سازگاری تحصیلی (-0/26) در سطح 0/001، منفی و معنادار است. اثر مستقیم دشواری ادراک بر مقایسه اجتماعی (0/15) مثبت و در سطح 0/05 معنادار است. اثر مستقیم خودپنداره تحصیلی بر مقایسه اجتماعی (0/46) و سازگاری تحصیلی (0/56) مثبت و در سطح 0/001 مثبت و معنادار است. اما اثر مستقیم مقایسه اجتماعی بر سازگاری تحصیلی (-0/06) معنادار نیست.

نتایج جدول 5 نشان می‌دهد که اثر غیر مستقیم دشواری ادراک شده بر مقایسه اجتماعی (t=-4/71) و سازگاری تحصیلی (t=-4/62) منفی و در سطح 0/001

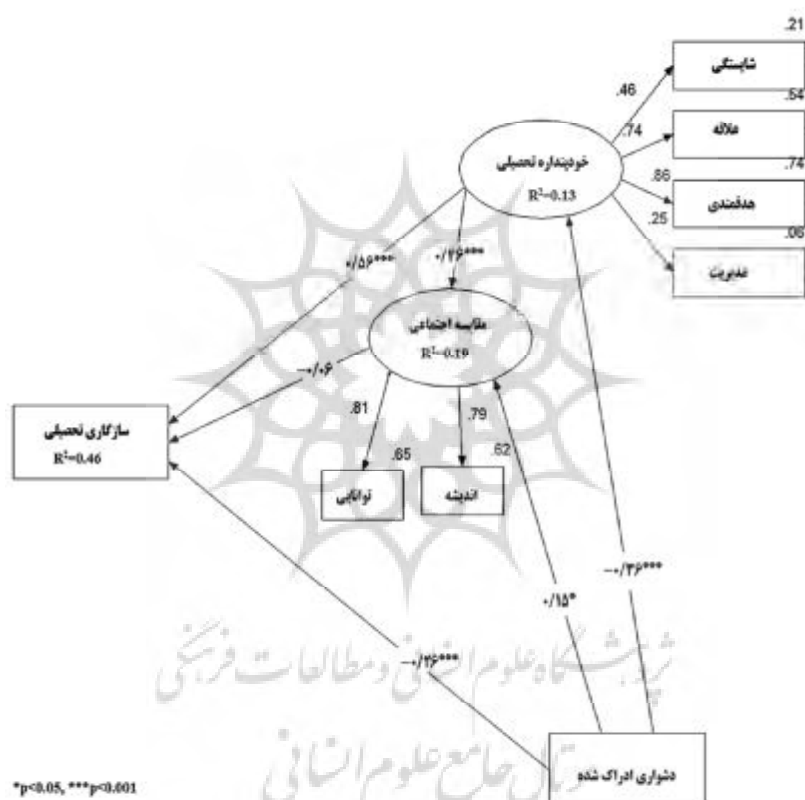
جدول 4. ضرایب رگرسیون، خطای معیار و مقدار t مدل برآورد شده سازگاری تحصیلی

| P     | T     | Se   | B     | برآورد پارامتر | مسیرهای مستقیم                           |
|-------|-------|------|-------|----------------|--|
| 0/001 | -5/26 | 0/02 | -0/36 | -0/12          | خودپنداره تحصیلی                         |
| 0/02  | 2/39  | 0/04 | 0/15  | 0/10           | اثرات دشواری ادراک شده بر مقایسه اجتماعی |
| 0/001 | -5/53 | 0/09 | -0/26 | -0/50          | سازگاری تحصیلی                           |
| 0/001 | 4/99  | 0/18 | 0/46  | 0/90           | مقایسه اجتماعی                           |
| 0/001 | 6/56  | 0/47 | 0/56  | 3/15           | سازگاری تحصیلی                           |
| 0/26  | -1/12 | 0/16 | -0/06 | -0/18          | اثرات مقایسه اجتماعی بر سازگاری تحصیلی   |

معنادار است. اثر غیر مستقیم خودپنداره تحصیلی بر سازگاری تحصیلی ( $t=1/21$ ) معنادار نیست. مطالعه مدل پیشنهادی به طور کامل و مناسب برازش یافت. در این

جدول 5. برآورد ضرایب اثرات غیرمستقیم

| متغیرها                 | برآورد پارامتر | B     | Se   | T     | P     |
|-------------------------|----------------|-------|------|-------|-------|
| اثر دشواری ادراک شده بر | مقایسه اجتماعی | -0/11 | 0/04 | -4/71 | 0/001 |
|                         | سازگاری تحصیلی | -0/39 | 0/04 | -4/62 | 0/01  |
| اثر خودپنداره تحصیلی بر | سازگاری تحصیلی | -0/16 | 0/03 | 1/21  | 31    |



شکل 2. مدل سازگاری تحصیلی دانشجویان

به طوری که ضرایب استاندارد مسیرها نشان می‌دهد که این متغیرها نقش معناداری در تعیین و پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانشجویان دارند. به طور کل، این مدل 0/07 از واریانس سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت، هر سه متغیر دشواری ادراک شده، مقایسه اجتماعی و خودپنداره تحصیلی می‌توانند در افزایش یا کاهش سازگاری تحصیلی دانشجویان نقش داشته باشند. به نظر می‌رسد مقایسه توانایی‌ها و اندیشه‌ها،

## نتیجه‌گیری و بحث

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی روابط ساختاری دشواری ادراک شده، مقایسه اجتماعی و خودپنداره تحصیلی با سازگاری تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه بود. به منظور بررسی عامل‌های موثر بر سازگاری تحصیلی دانشجویان با در نظر گرفتن مبانی نظری و تحقیقات انجام شده، مدلی مرکب از متغیرهای مرتبط با سازگاری تحصیلی (از قبیل: دشواری ادراک شده، خودپنداره



تفکر مثبتی منجر به پیشرفت تحصیلی (مارش<sup>2</sup>، 2002؛ اکرم رانا و صفر اقبال<sup>3</sup>، 2005) و سازگاری تحصیلی آنها می‌شود. به طور کلی خودپنداره تحصیلی از آن رو که بر میزان کوشش و پافشاری در رویارویی با تکالیف (یادگیری)، گزینش رشته و شغل (حرفه) و توانایی دست یابی به توانمندی‌های لازم (استقلال) تاثیر می‌گذارد به نظر می‌رسد متغیری موثر بر سازگاری تحصیلی باشد. بنابراین خودپنداره تحصیلی می‌تواند با سازگاری تحصیلی در ارتباط باشد و بر آن تاثیر بگذارد.

از دیگر نتایج این پژوهش اثر مثبت و معنادار خودپنداره تحصیلی بر مقایسه اجتماعی بود، که بیش‌ترین اثر این مدل را به خود اختصاص داده است. نتیجه به دست آمده با نتایج پژوهش‌های گای و همکاران<sup>4</sup> (1999) و رابل و فلت<sup>5</sup> (1988) و ویلسون (2009) و موسوی (1394) همسو بوده و با نتایج پژوهش چپو و همکاران<sup>6</sup> (2008) ناهمسو است. برای تبیین بهتر یافته‌های به دست آمده می‌توان به دیدگاه‌های راجرز، کلی و فستینگر اشاره کرد. در دیدگاه راجرز و کلی، خودپنداره نقش مهمی در یکپارچه‌سازی کارکرد انسان دارد؛ کودک همچنان که می‌بالد تجارب بیش‌تری به دست می‌آورد و پنداشت‌های شخصی از خود را به عنوان یک فرد رشد و گسترش می‌دهد. این پنداشت‌ها، همچنان که در پیوند با دیگران ساخته می‌شود، می‌تواند بر کنش و گزینش افراد برای مقایسه اثر گذارد و از این رو روان‌شناسان خودپنداره را دارای ویژگی‌های انگیزشی می‌دانند (نعمتی، 1390). بنابراین، از جمله عواملی که در شکل‌گیری تصور از خود نقش دارد، مقایسه‌هایی است که فرد از خود و دیگران به عمل می‌آورد. شناخت و ادراکی که فرد از ویژگی‌های خود دارد، تنها در صورت مقایسه با دیگران است که معنا پیدا می‌کند. بنابراین، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که «مقایسه کردن خود با سایرین یکی از ابزارهای خودارزیابی و خودپنداره است» (فستینگر<sup>7</sup>، 1954)

ادراک شایستگی و احساس ارزشمندی را در محیط‌های تحصیلی افزایش می‌دهد و زمینه رضایت‌مندی کلی فرد از خود و زندگی‌اش را فراهم می‌کند. این مقایسه‌ها اغلب آگاهانه و ناآگاهانه در راستای عوامل تاثیرگذار بر سازگاری تحصیلی انجام می‌شود و به تدریج موجب بهبود عملکرد و خودافزایی افراد می‌شود. همچنین، خودپنداره تحصیلی بالا و مثبت مشخص کننده این واقعیت است که دانشجو به درکی منسجم و هماهنگ از تحصیل دست یافته است و بنابراین به دیدگاهی جامع و پایدار از توانمندی‌ها و شایستگی‌های خود در زمینه فراگیری آموزشی رسیده است؛ با افزایش این ویژگی‌ها سازگاری تحصیلی در آنان ارتقا می‌یابد. علاوه بر این دو متغیر، دشواری ادراک شده می‌تواند در کاهش سازگاری تحصیلی دانشجویان موثر باشد زیرا برخی موضوع‌ها یادگیری‌شان آنقدر دشوار است که برخی از دانشجویان به سادگی نمی‌توانند آن را بفهمند و این مسئله سازگاری تحصیلی دانشجویان را تحت تاثیر قرار می‌دهد. در ادامه، هر یک از مسیرها، جداگانه بررسی می‌شود.

یافته‌های مطالعه حاضر نشان دادند خودپنداره تحصیلی بر سازگاری تحصیلی دانشجویان موثر است. این یافته همسو و موید نتایج مطالعات بالتر (2002)، وترز و همکاران<sup>1</sup> (2011) است که از نقش مهم خودپنداره تحصیلی با سازگاری تحصیلی در دانشجویان حکایت دارد. در تبیین این یافته می‌توان به دیدگاه راجرز اشاره کرد. راجرز از اهمیت «خود» در سازگاری رفتار انسانی نیز، سخن گفت. او «خود» را هسته مرکزی شخصیت و اساسی‌ترین عامل رفتار و سازگاری انسان با محیط می‌داند؛ به اعتقاد او افرادی که از نظر روانی سالم هستند می‌توانند خودشان، افراد دیگر و رویدادهای موجود در محیط خود را به صورتی که واقعاً هستند درک کنند (شولتز، 1386). به عبارتی افرادی که در مقایسه با سایرین از خودپنداره تحصیلی بالاتری برخوردارند، در انجام کارها خود را اثربخش‌تر، مطمئن‌تر و توانمندتر می‌دانند و بالطبع چنین خودپنداره تحصیلی منجر به رشد و پیشرفت تحصیلی آتی فرد و بروز نکردن هیجانات منفی در وی می‌شود. بر این اساس افرادی که در آغاز تحصیل تفکر و برداشت مثبتی از خود و توانمندی‌های خود دارند، چنین

2. Marsh

3. Akramrana & Zafariqbal

4. Guay, Boivin & Hodges

5. Ruble & Flett

6. Chiu, Beru, Watley, Wubu, Simson & Kessinger

7. Festinger

1. Wouters, Germeijs & colpin

پرتراکم دانشگاهی تاثیر منفی بر سازگاری با دانشگاه و عملکرد تحصیلی در دانشگاه دارد (چمل و کارال، 2005). در تبیین این یافته می‌توان این گونه بیان کرد که تنوع زیاد واحدهای درسی ضمن اینکه نمی‌تواند برای دانشجویان اطلاعات عمیق و تخصصی را به همراه داشته باشد، ممکن است منجر به احساس فشار و تنش برای برخی از دانشجویان با پایه دیپلم متفاوت شود؛ به طور مثال درس‌هایی مانند فیزیک، شیمی، ریاضیات، فیزیولوژی، بیومکانیک و سنجش و اندازه‌گیری معمولاً برای دانشجویان با پایه دیپلم انسانی با دشواری‌هایی همراه است که می‌تواند در سطح سازگاری و نیز موفقیت تحصیلی آنان تاثیر منفی بگذارد (یوسفی و همکاران، 1389). بنابراین به نظر می‌رسد دانشجویانی که دشواری ادراک شده بالایی دارند علاقه و لذت پایینی در انجام تکالیف درسی دارند و در سازگاری با دانشگاه دچار مشکلاتی می‌شوند. از این رو دانشجویان با سازگاری تحصیلی بالاتر، به توانایی‌های خود اطمینان دارند و تکالیف دشوار را بیش‌تر به عنوان چالش‌هایی که باید آنها را مهار کنند در نظر می‌گیرند تا تهدیدهایی که باید از آنها اجتناب کنند بنابراین به آنها نزدیک شده و در نهایت موفق می‌شوند.

در مدل پژوهشی حاضر، مسیر دشواری ادراک شده به خودپنداره تحصیلی نیز تایید شد. با بررسی داده‌ها مشخص می‌شود که دشواری ادراک شده اثر منفی و معناداری بر خودپنداره تحصیلی می‌گذارد. که پژوهش‌های (افکلیدس و تسیورا<sup>5</sup>، 2002؛ کل<sup>6</sup>، 2007؛ ویلسون، 2009) این رابطه را تایید کردند. یافته حاضر پژوهش را می‌توان این گونه تبیین کرد که اهمیت دادن و نگرش مثبت فرد نسبت به تکالیفی که باید انجام دهد، موجب می‌شود در برابر تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی به یک احساس مسئولیت برسد و راهی برای انجام تکالیف چالش‌برانگیز پیدا کرده (موسوی، جبل‌عاملی و علی‌بخشی، 1391) و موانع احتمالی در مسیر انجام تکالیف را پشت سر گذاشته و با تلاش به موفقیت دست یابد. بنابراین به نظر می‌رسد دانشجویان با خودپنداره مثبت، مطالب را زودتر می‌فهمند و دشواری ادراک شده پایینی دارند. همچنین دانشجویانی که نسبت به خود تصور

و دانشجویان از مقایسه اجتماعی برای تعیین خودپنداره تحصیلی و بهبود عملکرد و خودافزایی استفاده می‌کنند. بررسی‌ها نشان دادند که رابطه مقایسه اجتماعی با سازگاری تحصیلی نیز مثبت و معنادار است. ولی اثر مستقیم مقایسه اجتماعی بر سازگاری تحصیلی (0/06-) معنادار نیست. متأسفانه، مطالعه‌ای که بتواند رابطه مقایسه اجتماعی را با سازگاری تحصیلی نشان دهد یافت نشد. با توجه به اینکه مقایسه اجتماعی یک موضوع محوری در روان‌شناسی اجتماعی است. این یافته را می‌توان با نظریه فستینگر (1954) تبیین کرد. فستینگر معتقد است، مقایسه‌های اجتماعی منبع اساسی اطلاعات درباره خود هستند و افراد به این اطلاعات نیاز دارند تا توانایی‌ها و عقاید خود را ارزیابی کنند، عملکرد خود را بهبود ببخشند و عزت نفس خویش را بالقوه افزایش دهند. مقایسه اجتماعی به عنوان فرآیندی ادراک می‌شود که درگیر برآورده ساختن نیازهایی از قبیل خودارزشیابی، خودافزایی و بهسازی خویش است (کروگلانسکی و مایسلز<sup>1</sup>، 1990؛ سالس، مارتین و ویلر<sup>2</sup>، 2002؛ وود و تیلور<sup>3</sup>، 1996). بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که مقایسه‌های رو به بالا و رو به پایین سبب بهبود عملکرد دانشجویان شده و به تدریج اعتماد به نفس و عزت نفس آنها را افزایش می‌دهد و به آنان در ارضای انگیزه‌های شخصی و تحقق هدف‌هایشان یاری می‌رساند. به عبارت دیگر، هرچه میزان مقایسه‌های اجتماعی در دانشجویان افزایش یابد، به همان میزان سازگاری تحصیلی آنان نیز بالاتر بوده و هدف‌ها و آرمان‌های والاتری نیز برای خود انتخاب خواهند کرد.

در مدل پیشنهادی، به‌علاوه، نتایج نشان دادند دشواری ادراک شده رابطه منفی و معناداری با سازگاری تحصیلی دارد. در این راستا، یافته‌های پژوهش چمل و کارال<sup>4</sup> (2005) نشان داد، دو عامل ادراک دانشجویان از سنگینی وظایف تحصیلی و همچنین ادراک ایشان از میزان توانایی‌شان برای تکمیل وظایف محوله می‌تواند بر مقدار تلاشی که آنان برای انجام تکالیف خود دارند تاثیر بگذارد. به عبارتی ناتوانی دانشجویان در مدیریت تکالیف تحصیلی

1. Kruglansky & Mayselless
2. Suls, Martin & Wheeler
3. Wood & Taylor
4. Chambel & Curral

5. Efklides & Tsiora  
6. Kell

داده می‌شود که تصویر واقعی نسبت به خود در وی ایجاد گردد که این امر می‌تواند به سازگاری تحصیلی در دانشجویان کمک کند. همچنین برای کاهش دشواری درک مطالب استادان به اقداماتی از قبیل، فراهم کردن فرصت‌های پیشرفت برای دانشجویان، تشویق آنها به تلاش بیشتر، جذاب کردن محیط آموزشی و آموزش راهبردهای یادگیری بپردازند. همچنین والدین، استادان و مشاوران به تأثیراتی که مقایسه‌های اجتماعی بر خودپنداره تحصیلی دارند توجه نمایند چرا که مقایسه توانایی‌ها و اندیشه‌ها و همچنین مقایسه‌های رو به بالا و یا رو به پایین همه می‌توانند در شکل‌گیری خودپنداره مثبت و منفی دخیل باشند. آنها همچنین می‌توانند با هدایت نوع و جهت مقایسه‌هایی که دانشجویان انجام می‌دهند، در شکل‌گیری خودپنداره تحصیلی بالا به یادگیرندگان یاری رسانده و از ایجاد خودپنداره تحصیلی پایین جلوگیری کنند. همچنین به استادان توصیه می‌شود که یادگیرندگان را برای کشف رموز بهتر کارکردن و عملکرد بالاتر سایر یادگیرندگان تشویق نمایند و از این طریق انگیزه‌های خودبهبودی و خودافزایی را که موجب ارضای انگیزه‌های شخصی و تحقق اهداف می‌شوند، در آنان تقویت کنند.

نتایج این پژوهش قابل تعمیم به دیگر مناطق تحصیلی و یا شهرها و یا فرهنگ‌های دیگر نیست، پیشنهاد می‌شود از ابزارهای دیگر مانند مشاهده، مصاحبه جهت جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش‌های بعدی استفاده شود. همچنین به دیگر پژوهشگران توصیه می‌شود این پژوهش را در مناطق دیگر در دانشگاه‌های گوناگون تکرار کنند؛ زیرا این کار علاوه بر این که قدرت تعمیم‌پذیری را افزایش می‌دهد، امکان مقایسه آنها با یکدیگر را نیز فراهم می‌کند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که چون پژوهش حاضر فقط در یکی از شهرهای ایران صورت گرفته است، لذا تعمیم نتایج به سایر مناطق و مراجع باید با احتیاط انجام گیرد.

### سپاسگزاری

بدین وسیله از کلیه مسئولان مرتبط و دانشجویانی که ما را در اجرای این مطالعه یاری کردند، صمیمانه سپاسگزاریم.

منفی دارند کوشش کمتری برای داشتن نمرات خوب انجام می‌دهند و دشواری ادراک شده بالایی دارند. بنابراین دانشجویانی که برای خود ارزش و اعتبار بیشتری قائل شوند در برابر چالش‌های تحصیلی از جمله دشواری تکالیف موفقیت بالایی دارند.

آخرین مسیر مدل مورد نظر، نشان داد دشواری ادراک شده بر مقایسه اجتماعی اثر مثبت و معناداری دارد. ولی در پژوهش ویلسون (2009) دشواری ادراک شده تأثیر بیشتری بر خودپنداره تحصیلی نسبت به مقایسه اجتماعی دارد. نتایج نشان دادند وقتی دانش‌آموزان با توانایی بالا با هم به طور متجانس گروه‌بندی می‌شوند، سطح دشواری واحدهای درسی افزایش پیدا می‌کند. بنابراین افت در خودپنداره تحصیلی برای دانش‌آموزان با توانایی بالا در ورود به برنامه‌های خاص که اغلب به مقایسه اجتماعی نسبت داده شده است ممکن است به خاطر یک افزایش در سطح دشواری از واحدهای درسی باشد (ویلسون، 2008). به نظر می‌رسد انتخاب همکلاسی‌ها با موفقیت بالاتر به عنوان مقایسه هدف و همچنین حضور در کلاس‌های اجرایی سطح بالا، دشواری ادراک شده را در دانشجویان افزایش می‌دهد، همچنین مقایسه رو به پایین با همکلاسی‌های ضعیف‌تر و شرکت در یک کلاس اجرایی سطح پایین، دشواری ادراک شده را در دانشجویان کاهش می‌دهد.

مجموع نتایج این مطالعه نشان داد که متغیرهای دشواری ادراک شده، مقایسه اجتماعی و خودپنداره تحصیلی به طور معناداری سازگاری تحصیلی را تبیین و پیش‌بینی نمایند. بر این اساس احتمالاً می‌توان نتیجه گرفت که عوامل اجتماعی و فردی در کنار هم تبیین‌گر سازگاری تحصیلی دانشجویان هستند. بنابراین، لازم است در طراحی برنامه‌های ارتقای سازگاری تحصیلی و پیشگیری از افت تحصیلی این متغیرها در کنار هم دیده شوند. به نظر می‌رسد که سازگاری تحصیلی از عمق تصورات فردی شخص ریشه می‌گیرد، بنابراین باید دست‌اندرکاران آموزش عالی از جمله استادان دانشگاه به خودپنداره دانشجویان توجه کرده نگرش مثبت دانشجویان نسبت به خود را تقویت کرده و از ایجاد نگرش منفی نسبت به خود جلوگیری نمایند. بنابراین، با پذیرش نقاط قوت و ضعف دانشجو توسط استاد، به او امکان

## منابع

- بهروزی، ناصر؛ شهنی بیلاق، منیجه؛ پورسید، سیدمهدی (1391). «رابطه کمال‌گرایی، استرس ادراک شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی». *مجله راهبرد فرهنگ*، 20، 5، 102-83.
- تاجیک اسمعیلی، عزیزالله؛ حسن‌زاده، پرستو (1393). «بررسی خصوصیات مقدماتی روان‌سنجی مقیاس جهت‌گیری مقایسه یووا- هلند در زنان و مردان شهر تهران». *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، 4، 15، 84-73.
- حسن طهرانی، طیبه؛ کرمی کبیر، ناهید؛ چراغی، فاطمه؛ بکائیان، مهدی؛ یعقوبی، یاسمن (1391). «بررسی ارتباط هوش هیجانی با سلامت روان و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پرستاری دانشکده نیشاپور». *مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی همدان*، 20، 3، 42-35.
- خدیبوی، اسداله؛ وکیلی مفاخری، افسانه (1390). «رابطه بین انگیزه پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول نواحی پنج‌گانه تبریز». *مجله علوم تربیتی*، 4، 13، 66-45.
- رئیسون، محمدرضا؛ محمدی، یحیی؛ عبدالرزاق‌نژاد، مهدی؛ شریف‌زاده، غلامرضا (1393). «بررسی رابطه خودپنداره و عزت نفس با موفقیت تحصیلی دانشجویان». *فصلنامه علمی پژوهشی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند*، 11، 3، 242-236.
- سپهریان‌آذر، فیروزه؛ سعادت‌مند، سعید (1394). «تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی با روش عاطفی رفتاری عقلانی بر خودپنداره تحصیلی، انگیزش پیشرفت و سلامت روان دانش‌آموزان ناموفق». *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، 16، 1، 77-66.
- سپهریان‌آذر، فیروزه؛ فتاحی، امید (1393). «اثربخشی آموزش تیپ‌های شخصیت انیه گرم بر سازگاری تحصیلی دانشجویان». *روان‌شناسی بالینی و شخصیت*، 21، 10، 40-29.
- شریفی ساکی، شیدا؛ فلاح، محمد حسین؛ زارع، حسین (1393). «نقش خودکارآمدی ریاضی، خودپنداره ریاضی و ادراک از محیط کلاس در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان با کنترل جنسیت». *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، 1، 4، 28-19.
- شولتز، دوان (1386). *نظریه‌های شخصیت*. ترجمه یوسف کریمی و همکاران. تهران: انتشارات ارسباران.
- صفاری نیا، مجید؛ هزاره ای، داوود (1387). «بررسی و مقایسه سازگاری تحصیلی دانشجویان سال اول تا چهارم دانشگاه و رابطه آن با حمایت اجتماعی خانواده و دوستان». *مجله روان‌شناسی تربیتی*، 4، 13، 14-1.
- عزیزی‌نژاد، بهاره (1395). «نقش حمایت اجتماعی مدارس بر سازگاری تحصیلی: اثر میانجی رضایت از مدرسه، امیدواری و خودکارآمدی دانش‌آموزان». *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، 4، 13، 57-68.
- فانی، حجت‌اله؛ خلیفه، مصطفی (1388). «بررسی رابطه ادراک از رفتار معلم با خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر شیراز». *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، 2، 3، 46-37.
- قدیمی، مهدی؛ قاسمی، حامد (1391). «بررسی تاثیر محرومیت و احساس بیگانگی اجتماعی بر احساس امنیت اجتماعی (مورد مطالعه دانشجویان دانشگاه‌های شهر زنجان)». *فصلنامه دانش انتظامی زنجان*، 1، 4، 29-1.
- موسوی، ستاره؛ جبل عاملی، جلال؛ علی بخشی، فاطمه (1390). «بررسی رابطه هوش هیجانی و مولفه‌های آن با باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان». *دو ماهنامه تحقیقات علوم رفتاری*، 13، 13، 192-179.
- موسوی، مهین (1394). «بررسی روابط ساختاری مقایسه اجتماعی، ادراک لیاقت و خودپنداره تحصیلی با معنای تحصیل در دانشجویان دانشگاه ارومیه». *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه ارومیه.
- میکائیلی منیج، فرزانه (1389). «رابطه سبک‌های هویت، تعهد هویت و جنسیت با سازگاری دانشجویان با دانشگاه». *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی*، 6، 3، 74-51.
- نعمتی، محمد (1390). «بررسی اثر بخشی مصاحبه انگیزشی بر خودکارآمدی، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کم پیشرفت پسر مدارس متوسطه شهر ارومیه». *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه ارومیه.
- نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی اله؛ عربزاده، مهدی؛ کاووسیان، جواد (1391). «رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان». *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، 1، 21، 119-103.
- یوسفی، بهرام؛ حسنی، زهره؛ طهماسبی، رویا (1389). «بررسی عوامل مرتبط با سطح سازگاری تحصیلی دانشجویان رشته تربیت بدنی ایران». *پژوهش در علوم ورزشی*، 7، 26، 26-13.

- Abdullah, M. C.; Elias, H.; Mahyuddin, R. & Uli, J. (2009). Adjustment amongst first students in a Malaysian university. *European Journal of Social Sciences*, 8, 3, 496-505.
- Agogo P. O. (2003). A practical guide to the teaching of difficult in Nigerian secondary school. *Knowledge Review: A Multi-disciplinary Journal*, 6, 3, 32-34.
- Agogo, P. & Onda, M. (2014). Identification of Students' Perceived Difficult Concepts in Senior Secondary School Chemistry in Oju Local Government Area of Benue State, Nigeria. *Global Educational Research Journal*, 2, 4, 44-49.
- Ahmed, W.; Van der Werf, G. & Minnaert, A. (2010). Emotional experiences of students in the classroom: a multimethod qualitative study. *European Psychologist*, 15, 2, 142-151.
- Akin, A. (2008). Self- efficacy, achievement goals and depression, anxiety, and stress: A structural equation modeling. *World Applied Sciences Journal*, 3, 5, 725-732.
- Akramrana, R. & Zafariqbal, M. (2005). Effect of students' self-concept and gender on academic achievement in science. *Bulletin of education & research*, 27, 2, 19-36.
- Arens, K. & Waterman, R. (2015). How an early transition to high-ability secondary schools affects students' academic self-concept: Contrast effects, assimilation effects and differential stability. *Learning and Individual Differences*, 37, 64-71.
- Baker, R. W. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 2, 179-189.
- Bart, O.; Hajami, D. & Bar- Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Journal of Infant and Child Development*, 16, 597-615.
- Blanton, H.; Buunk, B. P.; Gibbons, F. X. & Kuyper, H. (1999). When better-than-others
- Boulter, I. t. (2002). self-concept as a predictor of college freshman academic adjustment. *College student journal*, 36, 2, 234-246.
- Chambel, M. J. & Curral, L. (2005). Stress in academic life: Work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 1, 135-147.
- Chiu, D.; Beru, Y.; Watley, E.; Wubu, S. ,Simson, E.; Kessinger, R.; Rivera, A.; Schmidlein, p. & Wigfield, A. (2008). Influences of math tracking on seventh--grade students' self-beliefs and social comparisons. *Journal of Educational Research*, 102, 2, 125-131.
- compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 3, 420- 430.
- Dickhauser, O.; Reuter, M. & Rilling, C. (2005). Coursework selection: A frame of reference approach using structural equation modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 673-688.
- Efklides, A. & Tsiora, A. (2002). Metacognitive experiences, self-concept, and self-regulation. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 45, 4, 222-236.
- Ferla, J.; Valke, M. & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19, 499-505.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Hum Relat.* 7, 2, 117-140.
- Fulmer, S. & Tulis., M. (2013). Changes in interest and affect during a difficult reading task: Relationships with perceived difficulty and reading fluency. *Learning and Instruction*, 27, 11-20.
- Gibbons, F. X. & Buunk, B. P. (1999). Individual differences in social comparison; Development of a scale of social comparison orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 1, 129-142.
- Guay, F.; Boivin, M. & Hodges, E. V. E. (1999). Social comparison processes and academic achievement: The dependence of the development of self-evaluations on friends' performance. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3, 564-568.
- Guay, F.; Ratelle, C. F.; Roy, A. & Litalien, D. (2010). Academic self- concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20, 6, 644-653.
- 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.
- Hormuth, S. E. (2010). *The Ecology of the Self: Relocation and Self-Concept Change*. Uk: Cambridge University Press.
- Hwang, K. & Wang, M. K. (2011). The effect of Sttessors. Living Support, And Adjustment on Learning Performance of International Students in Taiwan. *The journal of social Behavior and Personality*, 39, 3, 333-344.
- Iroegbu, M. N. ( 2013). Effect of test anxiety, gender and perceived self-concept on academic performanc of Nigerian students. *International journal of psychology and counseling*, 5, 7, 143-146.
- Isiksal, M. ( 2010). A comparative study on undergraduate students academic motivation and

- academic self- concept. *Spanish journal of psychology*, 13, 2, 572-585.
- Johnson, A. & Nozick, J. (2011). Personality, Adjustment, and Identity style Influences on stability in Identity and self-concept during the transition to university. *Identity: An International Journal of theory and research*, 11, 1, 25-46.
- Karçkay, A. T. (2009). The relationship between parental attitude and social comparison of the eight grade students. *Social and Behavioral Sciences*, 1, 1469-1473.
- Kell, C. M. (2007). The influence of an undergraduate curriculum on development of students' academic belief systems. *Learning in Health, & Social Care*, 6, 2, 83-93.
- Kruglansky, A. W. & Mayseless, O. (1990). Classic and current social comparison research: Expanding the perspective. *Psychological Bulletin*, 108, 2, 195-208.
- Kumar, S. & Jagacinski, C. M. (2011). Confronting task difficulty in ego involvement: change in performance goal. *Journal of Educational Psychology*, 103, 3, 664-682.
- Lathier, R. & Windham, R. C. (2004). Internet use and college adjustment: the moderating role of gender. *Computers in human behavior*, 20, 5, 591 - 606.
- Lent, R. W.; Taveira, M. C.; Sheu, H. B. & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 2, 190-198.
- Marsh, H. W. & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *The British Journal of Educational Psychology*, 81, 1, 59-77.
- Marsh, H. W. & Seaton, M. (2013). Academic self-concept. In J. Hattie, & E. M. Anderman (Eds.), *International Guide to Student Achievement* (pp. 62-63). New York: Routledge.
- Marsh, H. W. (2002). Causal Ordering of Academic, Self-Concept and Achievement. *Self-Concept Research: Driving International Research Agendas*. University of western Sydney Australi, pp, 1-10.
- Marsh, H. W.; Trautwein, U.; Ludtke, O.; Koller, O. & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 2, 397-416.
- Möller, J.; Pohlmann, B.; Köller, O. & Marsh, H. W. (2009). Meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79, 1129-1167.
- Ruble, D. N. & Flett, G. L. (1988). Conflicting goals in self-evaluative information seeking: Developmental and ability level analyses. *Child Development*, 59, 97-106.
- Schneider, S. & Schupp, J. (2011). Testing the validity, reliability, and applicability of the Iowa-Netherlands Comparison Orientation Measure (INCOM) on the German population. *DIW Data Documentation*, 48, 1-31.
- Schneider, S. & Schupp, J. (2014). Individual Differences in Social Comparison and its Consequences for Life Satisfaction: Introducing a Short Scale of the Iowa-Netherlands Comparison Orientation Measure. *Social Indicators Research*, 115, 2, 767-789.
- Sikhwari, T. D. (2014). A study of the relationship between motivation, self- concept and academic achievement of students at a university in Limpopo Province, South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, 6, 1, 19-25.
- Suls, J.; Martin, R. & Wheeler, L. (2002). Social comparison: Why, with whom, and with what effect? *Current Directions in Psychological Science*, 11, 5, 159-163.
- van den Berg, G., Coetzee, L. R. (2014). Academic self- concept and predictors of academic achievement. *International Journal of Educational Sciences*, 6, 3, 469-478.
- Wilson (2009). *A Model of Academic Self-Concept: Perceived Difficulty, Social Comparison, and Achievement Among Academically Accelerated Secondary School Students*. The University of Connecticut.
- Wilson, H. E. (2008). Perceived challenge and academic self-concept (PCSC) scale. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York City.
- Wood, J. V. & Taylor, K. L. (1991). Serving self-relevant goals through social.
- Wouters, S.; Germeijs, V. & Colpin, H. (2011). "Academic self-concept in high school: predictors and effects on adjustment in higher education. *Scandinavian Journal of psychology*, 52, 6, 586-594.