

ارائه مدل ساختاری عوامل موثر بر سازگاری دانش‌آموزان دختر با محیط مدرسه و مقایسه آن با مدل پسران

۱. فرزاد محمدجانی*: استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. (ایمیل: f.mohamadjani@pnu.ac.ir)
۲. علی محمد احمدی قراچه: استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

چکیده

پژوهش حاضر از یکسو با هدف ارائه مدل عوامل موثر بر سازگاری دانش‌آموزان در محیط مدرسه و از سوی دیگر، مقایسه این مدل در بین دانش‌آموزان دختر و پسرانجام شده است. روش تحقیق همبستگی و جامعه آماری آن را کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر داراب تشکیل دادند نمونه پژوهش با استفاده از جدول نمونه گیری مورگان و روش طبقه‌ای نسبی انتخاب شده است ضمن اینکه برای اندازه گیری سازگاری دانش‌آموزان با محیط مدرسه، از پرسشنامه بیکر و سریاک (۱۹۸۹)، راهبردهای خودنظم بخشی از مقیاس میلر و براون (۱۹۹۹) و جهت گیری هدفی از پرسشنامه میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) استفاده شده است. داده‌ها از طریق مدل معادلات ساختاری و آزمون تی گروه‌های مستقل بررسی و نتایج نشان می‌دهد که اثر مستقیم جهت گیری هدفی (۰/۳۷۲) و راهبردهای خودنظم بخشی (۰/۳۲۳) بر سازگاری دانش‌آموزان دختر با محیط مدرسه در سطح (p=۰/۰۱) و اثر مستقیم جهت گیری هدفی بر راهبردهای خودنظم بخشی (۰/۵۴۷) از نظر آماری معنی دار است نتایج آزمون تی گروه‌های مستقل نشان داده است که بین جنسیت دانش‌آموزان و نمره کلی پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان با محیط مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد (T=۲/۲۰۳) علاوه بر این میانگین سازگاری دانش‌آموزان دختر با محیط مدرسه (۱۰۷/۲۳)، به صورت معناداری بیش‌تر از دانش‌آموزان پسر (۹۶/۱۴) است. جهت گیری هدفی و راهبردهای خودنظم بخشی تأثیر مثبت و معنی داری بر سازگاری دانش‌آموزان با محیط مدرسه دارد در مولفه سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان پسر نسبت به دختران از مهارت‌های اجتماعی و بین فردی بهتری برخوردارند اما سازگاری تحصیلی دختران بیشتر از پسران است همچنین در مولفه‌های راهبردهای خودنظم بخشی نظیر پذیرش و اجرا، پسران نسبت به دختران از عملکرد بهتری برخوردارند اما در مولفه برنامه ریزی، دختران نسبت به پسران برتری دارند

واژگان کلیدی: مدل معادلات ساختاری، سازگاری با محیط مدرسه، اهداف پیشرفت، راهبردهای خودنظم بخشی

مقدمه

هنگامی که دانش آموزان از دوره اول متوسطه وارد دوره دوم متوسطه می‌شوند دچار مشکلاتی در زمینه سازگاری می‌شوند که این میزان در دانش آموزان پایه دهم در مقایسه با پایه‌های بالاتر بیشتر است سازگاری به معنای توانایی فرد برای تطابق با محیط اطراف تعریف می‌شود (Sanobar, 2018). بر همین اساس توجه به سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه موضوع مهمی است که همواره باید مورد بررسی قرار گیرد. سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه ابعاد مختلفی دارد که در تحقیق سین‌ها و سینگ (۱۹۹۳) و بیکر و سریاک (۱۹۸۸) به سه بعد سازگاری تحصیلی، سازگاری عاطفی-هیجانی و سازگاری اجتماعی اشاره شده است (Scheer et al., 2023). ضمن اینکه رستمی و فولادچنگ (۱۳۹۷) نیز در مقاله‌ای تحت عنوان «بررسی مدل علی رابطه دیدگاه فراهیجان والدین و سازگاری تحصیلی با واسطه گری تمایز یافتگی خود»، بیان می‌کنند که پژوهشگران سازگاری را به سه دسته سازگاری تحصیلی، اجتماعی و عاطفی تقسیم بندی می‌کنند (Rostami & Fouladchang, 2018).

سازگاری عاطفی-هیجانی به سلامت روانی خوب، رضایت از زندگی شخصی و هماهنگی بین احساسات، فعالیتها و افکار اشاره می‌کند. به عبارت دیگر، سازگاری هیجانی مکانیزم‌هایی است که توسط آنها، فرد ثبات عاطفی پیدا می‌کند (Safavi et al., 2009). توانمندی‌ها و شایستگی‌های اجتماعی نیز یکی از مولفه‌های سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه محسوب می‌شود. به اعتقاد انجمن روان پزشکیان آمریکا (۱۹۹۴) سازگاری اجتماعی هماهنگ ساختن رفتار به منظور برآوردن نیازهای محیطی مانند هیجان‌ها یا نگرش‌ها است (YarMohammadian & Sharafi Rad, 2011). بیکر و سریاک (۱۹۸۸) سازگاری تحصیلی را رضایت از محیط آموزشی و انجام فعالیت‌هایی می‌دانند که کارکرد مؤثر تحصیلی را افزایش می‌دهد. همچنین تانی (۲۰۰۲) سازگاری تحصیلی را توانایی فرد برای کنار آمدن با تقاضاهای تحصیلی و فعالیت‌های مدرسه تعریف می‌کند اما از نظرگردس (۱۹۹۴)، معنی گسترده سازگاری تحصیلی شامل بیش از یک توان بالقوه تحصیلی در دانش آموزان است. انگیزش برای یادگیری انجام کار جهت مواجهه با نیازهای تحصیلی، داشتن حس روشنی از اهداف و رضایت عمومی با محیط تحصیلی نیز بخش‌های مهم سازگاری آموزشی و تحصیلی است (Abdollahi & Rowli Zadeh Tabatabaei, 2013). نکته‌ای که قابل توجه است اینکه سازگاری دانش آموزان دختر در محیط مدرسه با دانش آموزان پسر متفاوت است به طوری که در برخی از پژوهش‌ها (Ardalan & Hossein Chari, 2010; Haji Shamsaei et al., 2011; Sediqi Erfaei et al., 2011; Karimi, 2002; Lubker, 2006; al., 2013) به آن اشاره شده است. همچنین میکائیلی منبع (۱۳۸۹) در پژوهش خود نشان داد که متغیر جنسیت با ورود به تحلیل توانست ضریب تعیین را در پیش بینی مولفه‌های سازگاری تحصیلی، اجتماعی، شخصی-هیجانی و سازگاری کلی به شکل معناداری افزایش دهد (Mikaeili Mani, 2011) اما پژوهش‌های دیگری (Zahmatkeshan, 2005; Robbins et al., 2004; Khodadadi, 2008) بین جنسیت و سازگاری تحصیلی تفاوت معنی داری وجود ندارد.

یکی از عواملی که در سازگاری دانش آموزان دختر و پسر در محیط مدرسه و میزان یادگیری آنان موثر است، انگیزه می‌باشد به عبارت دیگر انگیزش پیشرفت، عامل انجام بسیاری از فعالیتها است و به یادگیرنده انرژی می‌دهد و فعالیت‌های او را هدایت می‌کند بنابراین یکی از ملزومات یادگیری به حساب می‌آید بر همین اساس فراگیران با انگیزش پیشرفت قوی تر، فعالیت‌های آموزشی بیشتری را می‌پذیرند، تکالیف درسی بیشتری انجام می‌دهند و در نتیجه موفقیت بیشتری کسب می‌کنند (Seif, 2013). نظریه اهداف پیشرفت یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوبها برای ادراک انگیزش و بخصوص انگیزه در حیطه‌های آموزشی و مهارتی است (Kaplan & Flum, 2010) و الگوی یکپارچه‌ای از باورها را ارائه می‌کند که به روشهای گوناگون پاسخدهی به موقعیتهای پیشرفت منجر می‌شود (Ames, 1992). این نظریه بر این واقعیت تأکید دارد که افراد هدفمند، بهتر از افراد فاقد هدف کار می‌کنند و افراد دارای اهداف چالش انگیز، بهتر از افراد دارای اهداف آسان فعالیت می‌کنند (Alagheband, 2002). بعضی افراد از جمله دوئک ولگت، ایمز و آرچر معتقدند که اهداف پیشرفت ناظر بر دلایلی است که دانشجویان برای انجام تکالیف و وظایف تحصیلی خود دارند. علاوه بر این صاحب‌نظران نظریه اهداف پیشرفت علاقه مند هستند بدانند که "چرا" افراد اهدافی را دنبال می‌کنند و "چه" مؤلفه‌های شناختی و محیطی فرایند انگیزشی آنان را تحت تأثیر قرار داده و چه تأثیراتی بر پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری آنان دارد (Talebi, 2008). در مورد اهداف پیشرفت یکی از تقسیم بندی‌های متداول متعلق به ایوت و چورچ، ایوت و هاراکواچی است. این صاحب‌نظران، چارچوب سه وجهی از اهداف تبحری، اهداف رویکرد عملکرد و اهداف اجتناب عملکرد را ارائه داده‌اند بر طبق نظر این صاحب‌نظران، دانشجویانی که اهداف رویکرد عملکرد دارند، بر نشان دادن شایستگی، به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب و تمرکز بر تکالیف درسی تأکید می‌کنند (Rastegar, 2006)، در صورتی که دانشجویان با اهداف اجتناب عملکرد بر اجتناب از نشان دادن فقدان شایستگی و توجه بر اجتناب از شکست معطوف است (Gonida et al., 2009; Zhou, 2023; Zhu, 2023) و سرانجام دانشجویانی که اهداف تبحری را انتخاب می‌نمایند بر توسعه مهارت‌ها و یادگیری‌های خود و تبحر یافتن تأکید می‌کنند. برخی از پژوهش‌ها به بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت با سازگاری دانش آموزان در محیط مدرسه پرداخته اند از جمله حبیبه، نورین و راحیل (۲۰۱۰) بیان می‌کنند که فراگیران با انگیزش پیشرفت بالا، هدف‌های مشخص و روشنی دارند و از سازگاری بهتری برخوردارند لذا برای دست یابی به اهداف مطلوب خود، بسیار تلاش می‌کنند (Habibah et al., 2010).

یکی دیگر از متغیرهایی که بر سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه موثر و در سال‌های اخیر توسط پژوهشگران مختلف به کار برده شده، مفهوم خودتنظیمی^۱ است رضاپور میرصالح و همکاران (۱۳۹۷) در مقاله‌ای تحت عنوان بررسی نقش واسطه‌ای یادگیری خود تنظیمی در ارتباط بین کیفیت مشورت تحصیلی و تردید تحصیلی-شغلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه» بیان می‌کنند که بدون شک همه یادگیرندگان تا حدودی از مهارت‌های خودتنظیمی استفاده می‌کنند (Rezapur Mirsaleh et al., 2018)؛ ضمن اینکه جارولا و جارونوجا (۲۰۱۱) معتقدند که خودتنظیمی در فرایند یادگیری بسیار ضروری است و در ایجاد عادات یادگیری مناسب و

¹ Self regulation

تقویت مهارت‌های مطالعه به دانش آموزان کمک می‌کند (Jarvela & Jarvenoja, 2011). به عبارت دیگر راهبردهای خودتنظیمی به دانش آموزان این امکان را می‌دهد که با برنامه ریزی، سازماندهی و خودبازبینی به شیوه تکلیف مدارتر به انجام تکالیف درسی و فعالیت‌های روزمره بپردازند. دانش آموزان به کمک راهبردهای خودتنظیمی می‌توانند شکست‌های متعدد خود را مورد بررسی و بازبینی قرار دهند و در نهایت یادگیری فعال در دانش آموزان بهبود می‌یابد (Rahbar Karbasdehi et al., 2018). راهبردهای خودنظم بخشی وقتی اتفاق می‌افتد که یادگیرنده از فرایندهای فردی استفاده می‌کند تا رفتار را به طور هدفمند تنظیم کند و تلاش می‌کند تا محیط یادگیری را حفظ کند یا تغییر دهد (Schunk et al., 2008; Zimmerman, 2002; Zimmerman, 1990). به گفته زیمرمان (۲۰۰۲) راهبردهای خودنظم بخشی فرآیند خود هدایتی است که یادگیرنده از طریق آن توانایی‌های ذهنی خود را به صورت مهارت‌های علمی در می‌آورد (Zimmerman, 2002). این سازه ابتدا در سال ۱۹۶۷ توسط بندورا مطرح شد و اهمیت آن در یادگیری و پیشرفت تحصیلی، شغلی و غیره به حدی است که صاحب‌نظران مختلف الگوهای متفاوتی از آن ارائه داده‌اند (Kadivar et al., 2010). از جمله الگوی پینتریچ (۱۹۸۶) که در این الگو، خودتنظیمی در یادگیری، به استفاده بهینه از راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع جهت پیشینه کردن یادگیری اطلاق شده است (Samadi, 2004). تأکید اصلی خود تنظیمی بر این است که فرد چگونه، محیط‌های یادگیری را انتخاب، سازماندهی، ایجاد یا حفظ می‌کند و در این محیط‌ها چگونه درگیر یادگیری می‌شود یا چگونه زمان را هدایت و بر آموزش خود نظارت می‌کند (Zimmerman, 2002). بیشتر یافته‌های پژوهشی (Zahed et al., 2012; Haji Shamsaei et al., 2013) نشان دادند که بین راهبردهای خودنظم بخشی و سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه رابطه معنی داری وجود دارد و دانشجویانی که از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده می‌کنند، از سازگاری بالاتری برخوردارند. خرمائی، فصیحانی و ازادی ده بیدی (۱۳۹۷) در پژوهشی تحت عنوان «پیش بینی سازگاری تحصیلی براساس سبک‌های یاد گیری و خود تنظیمی تحصیلی» دریافتند که خودتنظیمی تحصیلی پیش بینی کننده مثبت سازگاری تحصیلی می‌باشد (Khormaei et al., 2018). علاوه بر این در پژوهشی که توسط حاجی شمسایی و همکاران (۱۳۹۲) به منظور بررسی رابطه خودتنظیمی و سازگاری دانش آموزان پایه سوم مدارس راهنمایی شهر سبزوار انجام شد، نشان داد در محیط‌هایی که خودتنظیمی بالا است، ناسازگاری کاهش می‌یابد. علاوه بر این خودتنظیمی و ناسازگاری دانش آموزان دختر و پسر با هم متفاوت است (Haji Shamsaei et al., 2013). همچنین پژوهش‌ها (Haji Shamsaei et al., 2013; Wolters, 2003, 2011; Hossein Chari & Deghani, 2008) معتقدند که دختران از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری نسبت به پسران استفاده می‌کنند. عجم و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان "نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، مهارت رایانه‌ای و پیشرفت تحصیلی دانشجویان در دیدگاه آنان نسبت به تعامل همزمان و ناهمزمان رویکرد یادگیری ترکیبی" نشان دادند که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی زنان و مردان تفاوت وجود ندارد (Ajam et al., 2012). در پژوهشی دیگر که توسط کجباف و همکاران (۱۳۸۲) به منظور بررسی رابطه باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی، اضطراب امتحان) و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر اصفهان انجام شد نتایج حاکی از آن بود که بین دانش آموزان دختر

و پسر در زمینه اضطراب امتحان تفاوت معنی داری وجود دارد اما در سایرمتغیرهای پژوهش تفاوت معنی داری بین دانش آموزان دختر و پسر وجود ندارد (Kajbaf et al., 2003).

زیمرمان (۱۹۹۰) شش راهبرد خودنظم بخشی "چرا، چگونه، چه وقت، چه، کجا و با چه کسی" در خود تنظیمی ابداع کرد. دمبو و دیگران^۱ ایده زیمرمان را به صورت ایده محسوس چرا (انگیزه)، چگونه (روش)، چه وقت (زمان)، چه (رفتار)، کجا (محیط فیزیکی) و با چه کسی (محیط اجتماعی) تغییر دادند (Zimmerman, 1990). شانک و دیگران (۲۰۰۸) نیز معتقدند شش راهبرد خودنظم بخشی پیشنهاد شده توسط زیمرمان، می تواند به عنوان چارچوبی برای پژوهش های آینده قابلیت کاربرد داشته باشد (Schunk et al., 2008). جوکار (۱۳۸۴) به بررسی رابطه انواع هدف گرایی با ابعاد مختلف خودتنظیمی (فراشناخت، شناخت و انگیزش) پرداخت و نشان داد که هدف گرایی تبحری، ابعاد فراشناخت و شناخت را به صورت مثبت و بعد انگیزش را به صورت منفی پیش بینی می کند (Jokar, 2005). هدف گرایی عملکردی، تنها در بعد انگیزش نقش پیش بین داشت و هدف گرایی اجتناب از شکست در تمامی ابعاد پیش بینی کننده منفی بود. همچنین پژوهش خادمی و نوشادی (۱۳۸۵) در پژوهش خود به بررسی رابطه بین جهت گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی پرداختند و نتایج نشان داد که جهت گیری هدف یادگیری (تسلط) با خود تنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارای قدرت پیش بینی کنندگی مثبت و معنادار است (Khadami & Noshadi, 2006). از سویی جهت گیری پرهیز از شکست دارای قدرت پیش بینی کنندگی منفی و معناداری با متغیرهای وابسته بوده است. علاوه بر این پژوهش ها (Karshki, 2008; Kord, 2009; Vakili et al., 2013; et al., 2013) نشان دادند که بین جهت گیری هدفی و خودتنظیمی رابطه معنی داری وجود دارد. استپیک و گرالینسکی (۱۹۹۶) گزارش کردند دانشجویانی که اهداف تبحری را انتخاب می نمایند برای انجام تکالیف درسی خود و رسیدن به اهدافشان از راهبردهای فراشناختی و راهبردهای خودنظم بخشی استفاده می کنند و این امر منجر به بهبود و افزایش عملکرد تحصیلی آن ها می شود، ولی دانشجویانی که اهداف عملکردی را انتخاب می کنند برای انجام تکالیف درسی همواره از راهبردهای شناختی و سطح پایین مانند بسط و مرور ذهنی استفاده کرده و از عملکرد تحصیلی پایین تری برخوردارند (Talebi, 2008). برخلاف پژوهش های مذکور، عطاردی و کارشکی (۱۳۹۲) در پژوهشی تحت عنوان نقش ابعاد کمال گرایی و جهت گیری هدف در پیش بینی خود تنظیمی نشان دادند که هیچ یک از ابعاد جهت گیری هدفی به طور معناداری قادر به پیش بینی خودتنظیمی شرکت کنندگان پژوهش نبود (Atarodi & Karshki, 2013). با توجه به آنچه ذکر شد باید گفت که مطالعات پیشین به بررسی رابطه جداگانه هریک از متغیرهای جهت گیری هدفی و راهبردهای خودتنظیمی با سازگاری تحصیلی پرداخته اند، اما آنچه این پژوهش را از سایر پژوهش ها مجزا می کند ارائه مدل معادلات ساختاری عوامل موثر بر سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه و مقایسه آن در گروه دختران و پسران است.

روش پژوهش

¹ Dembo et al

روش تحقیق پژوهش حاضر، همبستگی و جامعه آماری آن را کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر داراب تشکیل دادند. تعداد آن‌ها بر اساس گزارش اداره آموزش و پرورش برابر ۴۱۶۸ نفر بود بنابراین با توجه به جدول نمونه گیری مورگان، تعداد ۳۵۱ نفر انتخاب شدند با توجه به اینکه ممکن بود برخی پرسشنامه‌ها بازگشت داده نشود، ۴۵۰ پرسشنامه توزیع و در نهایت با حذف پرسشنامه‌های ناقص، تعداد ۳۵۱ پرسشنامه تحلیل شد. همچنین روش نمونه گیری این پژوهش با در نظر گرفتن مدارس نظری، کاردانش و فنی حرفه‌ای و به تفکیک جنسیت از روش نمونه گیری طبقه‌ای نسبی استفاده شد.

برای اندازه گیری سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه^۱، از پرسشنامه بیکر و سریاک (۱۹۸۹) استفاده شد. این پرسشنامه شامل سه خرده مقیاس سازگاری تحصیلی، اجتماعی و فردی هیجانی با طیف لیکرت ۷ درجه‌ای است. ضمن اینکه مقیاس سازگاری تحصیلی خود شامل خرده مقیاس‌های نگرش در خصوص اهداف آموزشی (۵ گویه)، کار و کوشش (۴ گویه)، عملکرد یا اثربخشی (۸ گویه) و رضایت از محیط آموزشی (۴ گویه)، مقیاس سازگاری اجتماعی شامل خرده مقیاس‌های مشارکت در فعالیتهای اجتماعی (۶ گویه)، برقراری ارتباط با دیگران در محیط مدرسه (۶ گویه)، ترجیح برای حضور در مدرسه (۳ گویه) و رضایت از محیط اجتماعی مدرسه (۴ گویه) و مقیاس سازگاری فردی هیجانی که دربرگیرنده خرده مقیاس‌های احساس سلامت روحی (۷ گویه) و احساس سلامت جسمی (۶ گویه) است. تحلیل عاملی تأییدی^۲ مقیاس سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه با استفاده از برنامه AMOS 18 انجام شد، در این پژوهش مقدار کای اسکوئر^۳ (۲۸۷/۵۰۴)، درجه آزادی^۴ (۱۱۲) و سطح معنی داری برابر ۰/۰۶۹ و مقدار آماره تفاوت بین کای اسکوئر و درجه آزادی برابر ۲/۵۶۷ و مقدار P بزرگتر از ۰/۰۵ بود. مقدار شاخص تعدیل یافته برازندگی^۵ (۰/۹۳۶) و میزان انطباق^۶ (۰/۹۰۹) پژوهش حاضر بزرگتر از ۰/۹ گزارش شد ضمن اینکه شاخص مجذور میانگین مربعات خطای تقریب^۷ (۰/۰۵۶) کمتر از ۰/۰۶ بود لذا این مقادیر مطابق با معیار پیشنهادی مارکلند^۸ (۲۰۰۶)، نشان دهنده برازندگی قابل قبول بود. ضریب آلفای کرونباخ مقیاس سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه در مطالعه بیکر و سریاک (۱۹۸۹)، میکائیلی منیع (۱۳۹۴) و زارعی و میرهاشمی (۱۳۹۱)، بالاتر از ۰/۸۰ بود و در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ مقیاس سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه ۰/۸۳۴ گزارش شد (Mikaeili Mani, 2011; Zarei & Mirhashemi, 2012).

در این پژوهش برای اندازه گیری راهبردهای خودنظم بخشی از مقیاس میلر و براون (۱۹۹۹) استفاده شد. این مقیاس دارای ۶۳ گویه و هفت مولفه شامل پذیرش، ارزیابی، راه اندازی، بررسی، برنامه ریزی، اجرا و سنجش است. به منظور شناسایی و تأیید عوامل اندازه گیری سازه راهبردهای خودنظم بخشی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و مقادیر $P=0/078$, $Df=128$, $\chi^2=316/544$ و مقادیر

¹ Student Adaptation to College Questionnaire

² confirmatory factor analysis

³ Chi-Square

⁴ Degree of Freedom

⁵ Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

⁶ Goodness of Fit Index (GFI)

⁷ Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

⁸ Markland

متغیر جهت گیری هدفی از پرسشنامه جهت گیری هدفی میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) که مقیاس اندازه گیری آن، لیکرت پنج گزینه‌ای از "کاملاً نادرست" تا "کاملاً درست" است، استفاده شد. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس تبحری (با ۵ گویه)، عملکرد-گرایش (۵ گویه) و عملکرد-اجتناب (۶ گویه) است. نتایج مقادیر $SRMR=0/041$ و $AGFI=0/918$ ، $GFI=0/954$ نشان دهنده برازندگی قابل قبول پرسشنامه بود. میلر و همکاران ضریب آلفای $0/80$ را برای مقیاس خودتنظیمی گزارش کرده اند و در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ $0/76$ به دست آمد. در نهایت برای سنجش متغیر جهت گیری هدفی از پرسشنامه جهت گیری هدفی میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) که مقیاس اندازه گیری آن، لیکرت پنج گزینه‌ای از "کاملاً نادرست" تا "کاملاً درست" است، استفاده شد. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس تبحری (با ۵ گویه)، عملکرد-گرایش (۵ گویه) و عملکرد-اجتناب (۶ گویه) است. نتایج مقادیر $SRMR=0/029$ و $AGFI=0/946$ ، $GFI=0/981$ ، $P=0/126$ ، $Df=87$ $\chi^2=189/921$ نشان دهنده برازندگی قابل قبول تحلیل عاملی تاییدی پرسشنامه جهت گیری هدفی بود. کارشکی (۱۳۸۷)، پایایی پرسشنامه جهت گیری هدفی را $0/87$ به دست آورد و در این پژوهش، مقدار آلفای کرونباخ پرسشنامه جهت گیری هدفی برابر $0/821$ گزارش شد (Karshki, 2008).

لازم به ذکر است که پس از اجرای پرسشنامه‌های فوق جهت تجزیه و تحلیل نتایج، از مدل معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها

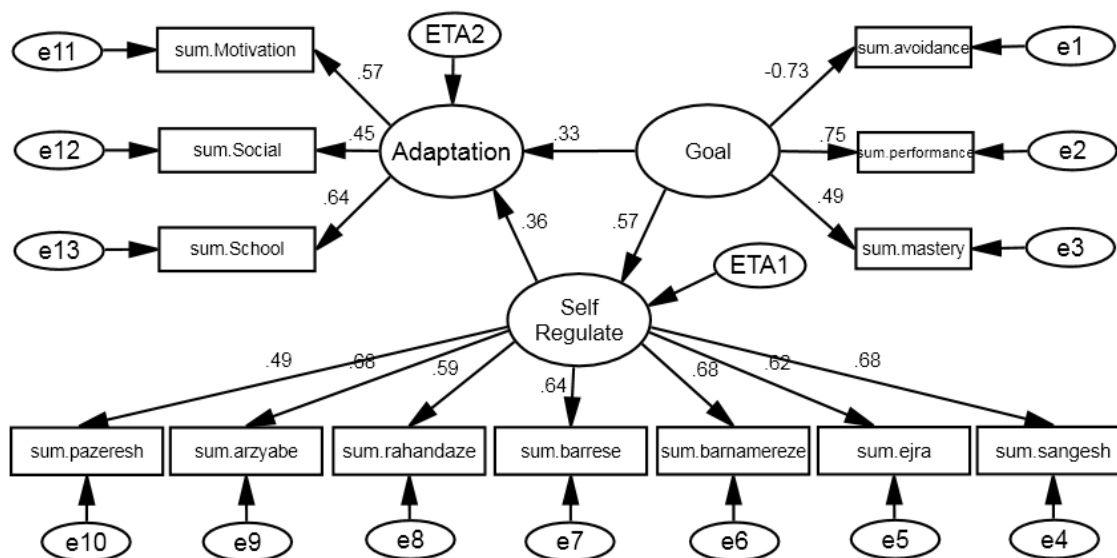
قبل از بیان نتایج ناشی از مدل معادلات ساختاری، مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است. این جدول نشان می‌دهد که دانش آموزان سال دوم حجم قابل توجهی در این نمونه مطالعاتی داشته‌اند و اغلب از گرایش نظری مشغول به تحصیل می‌باشند.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه

متغیرها	سطوح متغیرها	فراوانی	درصد
جنسیت	دختر	۱۶۵	۴۷
	پسر	۱۸۶	۵۳
گرایش تحصیلی	نظری	۲۱۳	۶۰/۷
	فنی و حرفه ای	۵۷	۱۶/۲
	کاردانش	۸۱	۲۳/۱
سال	اول	۹۹	۲۸/۲
	دوم	۱۴۲	۴۰/۵
	سوم	۱۱۰	۳۱/۳

همچنین جدول ۱ نشان می‌دهد که از ۳۵۱ نفر شرکت کننده در پژوهش حاضر، تعداد ۱۶۵ نفر از آن‌ها دختر (۴۷ درصد) و ۱۸۶ نفر پسر (۵۳ درصد) هستند. از آنجایی که یکی از اهداف پژوهش، ارائه مدل ساختاری عوامل موثر بر سازگاری دانش آموزان دختر با محیط مدرسه است لذا برای دستیابی به هدف اول، از روش مدل معادلات ساختاری استفاده شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل معادلات ساختاری نشان می‌دهد که مدل با داده‌ها برازش یافته است زیرا از یکسو شاخص‌های برازندگی $0/973$ ، تعدیل یافته برازندگی

۰/۹۲۲، برازش تطبیقی ۰/۹۷۸ و برازندگی نرم شده^۱ ۰/۹۶۴ بزرگتر از ۰/۹۰ و مقدار ریشه میانگین مجذورات پس مانده‌ها برابر ۰/۰۳۸ و کوچکتر از ۰/۰۶ می‌باشد و از سوی دیگر مقادیر کای اسکوئر (۱۵۹/۲۱۳)، درجه آزادی (۶۲) و آماره χ^2 / df حاکی از برازندگی مطلوب مدل است



شکل ۱: مدل با ضرایب استاندارد برای دانش آموزان دختر

با توجه به معنی دار بودن مدل شکل ۱، در جدول ۲ ضرایب برآورد استاندارد شده و سطح معناداری مدل دختران ارائه شده است.

جدول ۲: اثرات مستقیم، مقدار t و سطح معنی داری متغیرهای پژوهش بر یکدیگر

متغیرها	برآوردها	مقدار t	سطح معنی داری
	پارامتر استاندارد شده		
اثر مستقیم جهت گیری هدفی بر: راهبردهای خودنظم بخشی	۰/۵۷۱	۸/۷۹۰	۰/۰۱
سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه	۰/۳۳۴	۳/۳۱۲	۰/۰۱
اثر مستقیم راهبردهای خودنظم بخشی بر: سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه	۰/۳۶۰	۵/۶۴۸	۰/۰۱
اثر مستقیم جهت گیری هدفی بر: تبخیری	۰/۴۹۴	۷/۵۳۳	۰/۰۱
عملکرد-گرایش	۰/۷۵۲	۱۰/۰۳۳	۰/۰۱
عملکرد-اجتناب	-۰/۷۳۳	۹/۸۵۰	۰/۰۱
اثر مستقیم راهبردهای خودنظم بخشی:			
پذیرش	۰/۴۸۹	۶/۴۶۱	۰/۰۱
ارزیابی	۰/۶۸۵	۹/۷۵۶	۰/۰۱

¹ Normed-fit index

۰/۰۱	۹/۳۴۸	۰/۵۹۰	راه اندازی
۰/۰۱	۹/۴۹۹	۰/۶۴۲	بررسی
۰/۰۱	۹/۵۶۷	۰/۶۷۷	برنامه ریزی
۰/۰۱	۹/۵۳۴	۰/۶۲۴	اجرا
۰/۰۱	۹/۵۶۷	۰/۶۸۳	سنجش
اثر مستقیم سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه بر:			
۰/۰۱	۹/۵۶۱	۰/۶۴۳	تحصیلی
۰/۰۱	۵/۷۸۳	۰/۴۵۱	اجتماعی
۰/۰۱	۹/۰۸۸	۰/۵۷۲	فردی هیجانی

نتایج جدول ۲ نشان داد که اثر مستقیم جهت گیری هدفی ($T = ۳/۳۱۲$ و $\beta = ۰/۳۷۲$) و راهبردهای خودنظم بخشی ($۳/۰۵۶$) بر سازگاری دانش آموزان دختر با محیط مدرسه در سطح ($p=۰/۰۱$) معنی دار است مقدار ضریب تبیین متغیر سازگاری دانش آموزان دختر با محیط مدرسه، برابر با $۰/۳۷$ می باشد، بدین معنی که ۳۷ درصد از تغییرات واریانس سازگاری دختران با محیط مدرسه، توسط متغیرهای جهت گیری هدفی و راهبردهای خودنظم بخشی تبیین می شود. همچنین اثر مستقیم جهت گیری هدفی بر راهبردهای خودنظم بخشی ($T = ۶/۴۶۱$ و $\beta = ۰/۵۴۷$) از نظر آماری معنی دار می باشد. بنابراین از بحث های بالا و با توجه به معنی داری مقدار T-Values و آزمون فرضیه ها می توان چنین نتیجه گرفت که:

- جهت گیری هدفی تأثیر مثبت و معنی داری بر سازگاری دانش آموزان دختر با محیط مدرسه دارد و فرضیه نخست پژوهش مورد پذیرش قرار می گیرد.
- راهبردهای خودنظم بخشی تأثیر مثبت و معنی داری بر سازگاری دانش آموزان دختر با محیط مدرسه دارد و فرضیه دوم پژوهش مورد پذیرش قرار می گیرد.
- جهت گیری هدفی تأثیر مثبت و معنی داری بر راهبردهای خودنظم بخشی دانش آموزان دختر دارد و فرضیه سوم پژوهش مورد پذیرش قرار می گیرد.

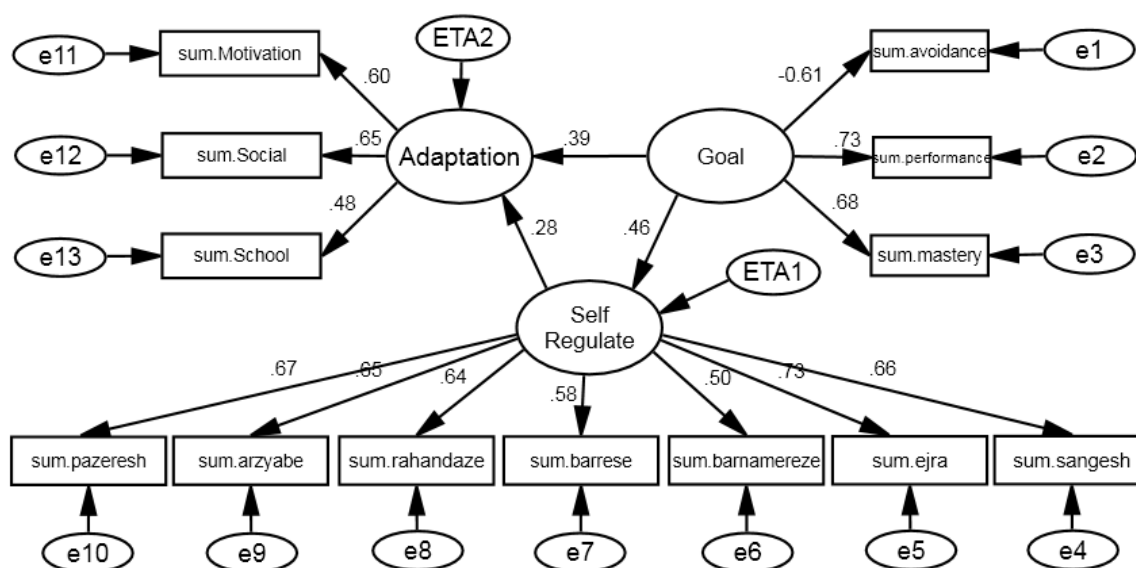
لازم به ذکر است که اثر غیرمستقیم جهت گیری هدفی از طریق راهبردهای خودنظم بخشی بر سازگاری دختران با محیط مدرسه ($۰/۱۷۶$)، معنی دار است. نتایج جدول ۲ نشان داد که بار عاملی استاندارد مربوط به مولفه جهت گیری تبحری ($T = ۷/۵۳۳$) و $\beta = ۰/۴۹۴$)، عملکرد-گرایش ($T = ۱۰/۰۳۳$ و $\beta = ۰/۷۵۲$) و عملکرد اجتناب ($T = ۹/۸۵۰$ و $\beta = -۰/۷۳۳$)، با متغیر جهت گیری هدفی، معنی داری است. در راهبردهای خودنظم بخشی، بار عاملی استاندارد مربوط به مولفه پذیرش ($T = ۶/۴۶۱$ و $\beta = ۰/۴۸۹$)، ارزیابی ($T = ۹/۷۵۶$ و $\beta = ۰/۶۸۵$)، راه اندازی ($T = ۹/۳۴۸$ و $\beta = ۰/۵۹۰$)، بررسی ($T = ۹/۴۹۹$ و $\beta = ۰/۶۴۲$)، برنامه ریزی ($T = ۹/۵۶۷$ و $\beta = ۰/۶۷۷$)، اجرا ($T = ۹/۵۳۴$ و $\beta = ۰/۶۲۴$) و سنجش ($T = ۹/۵۶۷$ و $\beta = ۰/۶۸۳$)، با راهبردهای خودنظم بخشی، معنی داری است. همچنین بار عاملی استاندارد مربوط به مولفه سازگاری تحصیلی ($T = ۹/۵۶۱$ و $\beta = ۰/۶۴۳$)، مهارت های اجتماعی

و بین فردی ($T = ۵/۷۸۳$ و $\beta = ۰/۴۵۱$) و سازگاری فردی هیجانی ($T = ۹/۰۸۸$ و $\beta = ۰/۵۷۲$)، با متغیر سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه، معنی داری است. با توجه به اینکه یکی دیگر از اهداف تحقیق مقایسه مدل دختران و پسران است لذا اولین مرحله مقایسه مدل، تشخیص تفاوت کلی بین مدل محدود و نامحدود است که این امر به وسیله شاخص برازندگی کای اسکور ارزیابی و تعیین می‌شود. اگر کای اسکور از لحاظ آماری معنادار باشد بنابراین می‌توان گفت که بین گروه‌ها تفاوت وجود دارد. پس از ایجاد محدودیت در مسیرهای مدل محدود، نرم افزار Amos18 تمام ضرایب مسیر در مدل‌های محدود و نامحدود را به طور همزمان با توجه به محدودیت ایجاد شده برآورد می‌کند.

جدول ۳: شاخص برازندگی کای اسکور

شاخص‌های برازش	ارزش
χ^2	۳۳۴/۸۱۲
DF	۱۲۴
P	۰/۰۶۱
χ^2 / df	۲/۷۰۰

جدول ۳ نشان می‌دهد که مقدار کای اسکور حاصل از مقایسه هر دو مدل دانش آموزان دختر و پسر که در شکل‌های اول و دوم ارائه شده، برابر ۳۳۴/۸۱۲ است. این مقدار با درجه آزادی ۱۲۴ و تفاوت بین کای اسکور و درجه آزادی (۲/۷۰۰) از لحاظ آماری معنادار می‌باشد بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که، حداقل در یک جفت از ضرایب مسیر، تفاوت وجود دارد.



شکل ۲: مدل با ضرایب استاندارد برای دانش آموزان پسر

به منظور اطمینان بیشتر از وجود تفاوت، از آزمون تی گروههای مستقل استفاده شد و نتایج آزمون تی گروههای مستقل ارائه شده در جدول ۴ نشان داد که بین جنسیت دانش آموزان و نمره کلی پرسشنامه سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد (Pvalue= ۰/۰۲۸، T=۲/۲۰۳). میانگین سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه دختران (۱۰۷/۲۳)، به صورت معناداری بیش تر از دانش آموزان پسر (۹۶/۱۴) است.

جدول ۴: آزمون تی گروههای مستقل جهت بررسی تفاوت جنسیت و سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه

جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	t محاسبه شده	سطح معناداری
دختر	۱۰۷/۲۳	۱۳/۴۵	۳۴۹	۲/۲۰۳	۰/۰۲۸
پسر	۹۶/۱۴	۱۸/۲۶			

برای تعیین تفاوت ضرایب مسیر در مدل دانش آموزان دختر و پسر، هر جفت از ضرایب مسیر بررسی شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: مقایسه پارامترهای استاندارد شده مدل دختران و پسران

متغیرها	پارامتر استاندارد شده مدل دختران	پارامتر استاندارد شده مدل پسران	سطح معنی داری جهت مقایسه اثرات مستقیم با یکدیگر
اثر مستقیم جهت گیری هدفی بر: راهبردهای خودنظم بخشی	۰/۵۷۱	۰/۴۶۳	۰/۰۵
سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه	۰/۳۳۴	۰/۳۸۸	NS
اثر مستقیم راهبردهای خودنظم بخشی بر: سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه	۰/۳۶۰	۰/۲۸۲	۰/۰۵
اثر مستقیم جهت گیری هدفی بر: تبحری	۰/۴۹۴	۰/۶۸۳	۰/۰۱
عملکرد-گرایش	۰/۷۵۲	۰/۷۳۱	NS
عملکرد-اجتناب	-۰/۷۳۳	-۰/۶۱۲	۰/۰۱
اثر مستقیم راهبردهای خودنظم بخشی:			
پذیرش	۰/۴۸۹	۰/۶۶۶	۰/۰۱
ارزیابی	۰/۶۸۵	۰/۶۵۱	NS
راه اندازی	۰/۵۹۰	۰/۶۴۲	NS
بررسی	۰/۶۴۲	۰/۵۸۱	NS
برنامه ریزی	۰/۶۷۷	۰/۴۹۷	۰/۰۵
اجرا	۰/۶۲۴	۰/۷۳۰	۰/۰۵
سنجش	۰/۶۸۳	۰/۶۵۵	NS

اثر مستقیم سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه		
		بر:
۰/۰۱	۰/۴۷۷	۰/۶۴۳
۰/۰۱	۰/۶۵۳	۰/۴۵۱
NS	۰/۶۰۴	۰/۵۷۲

مقایسه ضرایب استاندارد مدل (مقایسه پاسخ‌های) دانش آموزان دختر و پسر نشان می‌دهد که تفاوت بین اثرات مستقیم جهت گیری هدفی و راهبردهای خودنظم بخشی دختران (۰/۵۷۱) و پسران (۰/۴۶۳) در سطح ۰/۰۵ معنی داری است. با مقایسه این اثرات مستقیم می‌توان گفت که تاثیر جهت گیری هدفی بر راهبردهای خودنظم بخشی دانش آموزان دختر بیشتر از دانش آموزان پسر می‌باشد. همچنین اثرات مستقیم راهبردهای خودنظم بخشی و سازگاری با محیط مدرسه دانش آموزان دختر (۰/۳۶۰) و پسر (۰/۲۸۲) در سطح ۰/۰۵ متفاوت است و تاثیر راهبردهای خودنظم بخشی و سازگاری با محیط مدرسه در دختران بیشتر از پسران است. اما بین جهت گیری هدفی و سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه دانش آموزان پسر (۰/۳۸۸) و دختر (۰/۳۳۴) تفاوت معنی داری مشاهده نشد. نتایج نشان داد که بین اثرات مستقیم متغیر جهت گیری هدفی و مولفه‌های عملکرد-اجتناب و تبحری دختران و پسران تفاوت معنی داری وجود دارد و دانش آموزان پسر (۰/۶۸۳) بیشتر از دانش آموزان دختر (۰/۴۹۴) تکالیف چالشی را انتخاب می‌کنند و بالعکس دختران (۰/۷۳۳) بیشتر از پسران (۰/۶۱۲) تکالیف عملکرد اجتناب را انتخاب و همواره از قضاوت‌های منفی دیگران دوری می‌کنند. در متغیر راهبردهای خودنظم بخشی بین دانش آموزان دختر و پسر در مولفه‌های پذیرش، برنامه ریزی و اجرا تفاوت معنی داری وجود دارد. در مولفه پذیرش و اجرا پسران (۰/۶۶۶، ۰/۷۳۰) نسبت به دختران (۰/۴۸۹، ۰/۶۲۴) از عملکرد بهتری برخوردارند اما در مولفه برنامه ریزی، دانش آموزان دختر (۰/۶۷۷) نسبت به دانش آموزان پسر (۰/۴۹۷) برتری دارند و در سایر مولفه‌های راهبردهای خودنظم بخشی بین دختران و پسران تفاوت معنی داری وجود ندارد. علاوه بر این، جنسیت یکی از عوامل تاثیر گذار در سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه می‌باشد چنانکه نتایج جدول ۵ نشان داد که سازگاری تحصیلی دختران (۰/۶۴۳) بیشتر از پسران (۰/۴۷۷) است اما در مولفه سازگاری اجتماعی بین دانش آموزان پسر (۰/۶۵۳) و دختر (۰/۴۵۱) در سطح ۰/۰۱ تفاوت معنی داری وجود دارد و پسران از مهارت‌های اجتماعی و بین فردی بهتری برخوردارند اما در مولفه سازگاری فردی هیجانی تفاوت معنی داری بین دانش آموزان دختر و پسر مشاهده نشد.

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی این مطالعه ارائه مدل ساختاری عوامل موثر بر سازگاری دانش آموزان در محیط مدرسه با تاکید بر جنسیت است. فرضیه‌های پژوهش با استفاده از مدل معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. در فرضیه اول جهت گیری هدفی تأثیر مثبت و معنی داری بر سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه مورد تایید قرار گرفت که این نتیجه همسو با نتایج پژوهش حبیبیه و همکاران

(۲۰۱۰) می‌باشد (Habibah et al., 2010). مقایسه مدل معادلات ساختاری دانش آموزان دختر و پسر نشان داد که سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه دختران و پسران متفاوت است. این نتیجه با نتایج پیشین بسیاری (Haji Shamsaei et al., 2013; Karimi, 2011; Mikaeili Mani et al., 2015; Sediqi Erfaei et al., 2011; Lubker, 2006; Mikaeili Mani, 2011) همسو و با برخی پژوهش‌ها (Zahmatkeshan, 2005; Robbins et al., 2004; Khodadadi, 2008) مغایر است و سازگاری تحصیلی دختران بیشتر از پسران است اما در مولفه سازگاری اجتماعی دانش آموزان پسر نسبت به دختران از مهارت‌های اجتماعی و بین فردی بهتری برخوردارند. نتایج پژوهش نشان داد که راهبردهای خودنظم بخشی تأثیر مثبت و معنی داری بر سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه دارد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های پیشین (Bahrami & Bahrami, 2012; Haji Shamsaei et al., 2013; Zahed et al., 2012) همسو است. نتایج نشان داد که تاثیر راهبردهای خودنظم بخشی و سازگاری با محیط مدرسه در دختران بیشتر از پسران است. این نتیجه با برخی پژوهش‌های پیشین (Haji Shamsaei et al., 2013; Hossein Chari & Dehghani, 2008; Wolters, 2003) همسو و با برخی نتایج پژوهش‌های گذشته (Ajam et al., 2012; Kajbaf et al., 2003; Samadi, 2004) مغایر است. همچنین در مولفه‌های راهبردهای خودنظم بخشی نظیر پذیرش و اجرا، پسران نسبت به دختران از عملکرد بهتری برخوردارند اما در مولفه برنامه ریزی، دختران نسبت به پسران برتری دارند و در سایر مولفه‌های راهبردهای خودنظم بخشی بین دختران و پسران تفاوت معنی داری وجود ندارد. نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد که فرضیه سوم پژوهش مورد پذیرش قرار می‌گیرد و این نتیجه با نتایج پژوهش‌هایی (Jokar, 2005; Karshki, 2008; Khadami & Noshadi, 2006; Kord et al., 2013; Vakili et al., 2009) دیگر (Atarodi & Karshki, 2013) مغایر است. نتایج مقایسه مدل دختران و پسران نشان داد که انتخاب نوع جهت گیری هدفی در دختران و پسران متفاوت می‌باشد و همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد دانش آموزان پسر بیشتر تکالیف چالشی و بالعکس دانش آموزان دختر بیشتر تکالیف اجتنابی را برمی‌گزینند.

پژوهشگر در پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود از جمله تنها تاثیر جنسیت بر سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه بررسی شد و متغیرهای دیگری نظیر سن و نوع استخدام (قراردادی، پیمانی و غیره) معلمان و برخی از عوامل روانشناختی (خلاقیت و غیره) بر سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه تاثیرگذارند. اما در این پژوهش کنترل نشده اند. در مدل برازش شده این پژوهش میزان واریانس تبیین شده سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه، برابر با ۰/۳۷ می‌باشد. این امر بیانگر تأثیر عوامل دیگری است که در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی مؤلفه‌های دیگری نیز مورد بررسی قرار گیرد. این مطالعه تنها با استفاده از روش کمی به بررسی رابطه بین متغیرهای مورد بررسی پرداخته است، لذا پیشنهاد می‌شود جهت بررسی متغیرها از سایر روش‌های کیفی یا آمیخته (کمی و کیفی) استفاده شود. با توجه به تاثیر راهبردهای خودنظم بخشی بر سازگاری دانش آموزان با محیط مدرسه به اداره آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که دوره‌های راهبردهای خودنظم بخشی برگزار نماید و مهارت‌های مدیریت زمان را در دانش آموزان تقویت کند.

(Extended Abstract) خلاصه مبسوط

Introduction

Adaptation to the school environment is a critical issue for students, especially as they transition from middle school to high school. This period often brings challenges, particularly for students in their first year of high school, as they face new academic and social expectations. Adaptation, in this context, refers to the individual's ability to adjust to their surroundings, which includes academic, emotional, and social dimensions (Sanobar, 2018). The importance of school adaptation has been emphasized in numerous studies. Sinha and Singh (1993) and Baker and Siryk (1989) highlighted three key dimensions of adaptation: academic, emotional, and social. Academic adaptation involves satisfaction with the educational environment and active participation in academic activities. Emotional adaptation is linked to mental well-being and emotional stability, which helps students manage their personal lives and maintain harmonious relationships (Safavi et al., 2009). Social adaptation, on the other hand, pertains to social skills and interactions that align with environmental demands (YarMohammadian & Sharafi Rad, 2011).

Research has shown that gender plays a significant role in how students adapt to school environments. For instance, Ardalan and Hossein Chari (2010) demonstrated a significant difference between male and female students in their school adaptation, with female students generally exhibiting better academic adaptation and male students showing stronger social adaptation (Ardalan & Hossein Chari, 2010). Additionally, research by Mikaeili Mani (2011) indicated that gender can influence overall school adaptation, particularly in academic and emotional dimensions (Mikaeili Mani, 2011). These findings suggest that understanding the different factors that contribute to school adaptation is crucial for developing effective educational strategies (Rostami & Fouladchang, 2018).

Achievement motivation and self-regulation strategies are two important predictors of students' adaptation to the school environment (Seif, 2013). Achievement goal theory, which has been widely studied in educational settings, posits that students with clear, challenging goals are more likely to succeed academically (Kaplan & Flum, 2010). Furthermore, self-regulation strategies, which include planning, monitoring, and evaluating one's learning processes, have been shown to enhance students' ability to cope with academic demands (Zimmerman, 2002). This study aims to develop a structural model of

the factors affecting students' adaptation to the school environment, with a focus on gender differences.

Methodology

This correlational study examined the factors influencing school adaptation among high school students. The statistical population comprised all second-year high school students in Darab city, Iran, with a total of 4168 students. The sample size of 351 students was selected using the Morgan Sampling Table and stratified sampling method. The instruments used for data collection were Baker and Siryk's (1989) School Adaptation Questionnaire, Miller and Brown's (1999) Self-Regulation Strategies Scale, and Midgley et al.'s (1998) Goal Orientation Questionnaire. The data were analyzed using structural equation modeling (SEM) and independent samples t-tests.

Findings

The results of the SEM analysis showed that goal orientation and self-regulation strategies had a significant positive effect on school adaptation among female students. Specifically, the direct effect of goal orientation on school adaptation was 0.372 ($T = 3.312$, $p < 0.01$), and the direct effect of self-regulation strategies on school adaptation was 0.323 ($T = 3.056$, $p < 0.01$). Moreover, goal orientation had a significant direct effect on self-regulation strategies, with a standardized coefficient of 0.547 ($T = 6.461$, $p < 0.01$). The total explained variance of school adaptation for female students was 37%.

The results of the independent samples t-test revealed significant gender differences in school adaptation. The mean score of female students ($M = 107.23$) was significantly higher than that of male students ($M = 96.14$), indicating that female students generally adapted better to the school environment ($T = 2.203$, $p < 0.05$). In terms of social adaptation, however, male students outperformed female students, demonstrating stronger social and interpersonal skills. Furthermore, male students scored higher in components such as acceptance and implementation within self-regulation strategies, while female students performed better in planning.

Discussion and Conclusion

The primary objective of this study was to present a structural model of factors affecting students' adaptation to the school environment, with a focus on gender differences. The results supported the first hypothesis, showing that achievement goal

orientation has a significant positive effect on students' school adaptation, consistent with previous research (Habibah et al., 2010). The structural model comparison between male and female students revealed gender differences in adaptation, with female students demonstrating better academic adaptation, while male students excelled in social adaptation, aligning with studies by Haji Shamsaei et al. (2013), Karimi (2002), and others. However, these findings contradicted some studies like Khodadadi (2008) and Robbins et al. (2004), indicating that adaptation patterns are influenced by multiple factors (Haji Shamsaei et al., 2013; Karimi, 2002; Khodadadi, 2008; Robbins et al., 2004).

The study also confirmed that self-regulation strategies positively influence school adaptation, consistent with previous research (Bahrami & Bahrami, 2012; Haji Shamsaei et al., 2013). Moreover, self-regulation strategies had a greater impact on female students' adaptation, although males performed better in specific components such as acceptance and execution, while females excelled in planning. These findings align with some earlier studies (Haji Shamsaei et al., 2013; Wolters, 2003) but diverge from others (Ajam et al., 2012; Kajbaf et al., 2003). The study concluded that the third hypothesis, regarding the role of self-regulation in adaptation, was supported.

The comparison of male and female models indicated that goal orientation types differed between genders, with male students more likely to undertake challenging tasks and female students more inclined to avoid tasks to escape negative judgments. This gender distinction suggests that targeted interventions might be necessary to address the different needs of male and female students.

This study faced several limitations, including focusing solely on gender's influence on adaptation, without considering other factors such as age, teacher employment status, or psychological traits like creativity. Additionally, only quantitative methods were used, and future studies could benefit from incorporating qualitative or mixed methods. It is recommended that the education system organize self-regulation strategy workshops to enhance students' time management skills.

منابع

Abdollahi, R., & Rowli Zadeh Tabatabaei, K. (2013). The Impact of Computer Games on the Personality Characteristics and Adjustment of Adolescents. *Bi-Annual Journal of Women's Police Studies*, 7(18), 106-184.

- Ajam, A. A., Jafari Thani, H., Mehram, B., & Ahanchian, M. (2012). The Role of Self-Regulated Learning Strategies, Computer Skills, and Academic Achievement in Students' Views Toward Synchronous and Asynchronous Interaction in Blended Learning Approaches. *Curriculum Planning Research*, 9(34), 17-11.
- Alagheband, A. (2002). *Introduction to Educational Management*. Ravan Publishing.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ardalan, E., & Hossein Chari, M. (2010). Predicting Academic Adjustment Based on Communication Skills with the Mediation of Self-Efficacy Beliefs. *Educational Psychology Quarterly*, 6(17), 28-21.
- Atarodi, M., & Karshki, H. (2013). The Role of Perfectionism Dimensions and Goal Orientation in Predicting Students' Self-Regulation. *Applied Psychology Research*, 14(2), 109-101.
- Bahrami, N., & Bahrami, Y. (2012). The Relationship Between Self-Regulation and Adjustment (Emotional, Social, and Educational) Among Internet Users and Non-Users in Students.
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19, 53-60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.04.002>
- Habibah, E., Nooreen, N., & Rahil, H. M. (2010). Achievement Motivation and Self-Efficacy in Relation to Adjustment among University Students. *Journal Of Social Sciences*, 6(3), 333-339. <https://doi.org/10.3844/jssp.2010.333.339>
- Haji Shamsaei, M., Karshki, M., & Amini Yazdi, S. A. (2013). The Role of Self-Regulation in Academic Adjustment of Male and Female Students. *Research in Educational Systems*, 7(21), 17-11.
- Hossein Chari, M., & Deghani, Y. (2008). Predicting Academic Procrastination Based on Self-Regulated Learning Strategies. *Research in Educational Systems*, 2(4), 75-63.
- Jarvela, S., & Jarvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, 113(2), 350-374. <https://doi.org/10.1177/016146811111300205>
- Jokar, B. (2005). The Relationship Between Goal Orientation and Self-Regulation Among Students of Various Fields at Shiraz University. *Journal of Social Sciences and Humanities, Shiraz University*, 22(4), 71-56.
- Kadivar, P., Jowadi, M. J., & Sajadian, F. (2010). The Relationship Between Thinking Style, Self-Regulation, and Achievement Motivation. *Psychological Research*, 2(6), 43-30.
- Kajbaf, M. B., Moulavi, H., & Shirazi Tehrani, A. (2003). The Relationship Between Motivational Beliefs, Self-Regulated Learning Strategies, and Academic Performance Among High School Students. *Cognitive Science Updates*, 5(1).
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5(1), 50-67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.06.004>
- Karimi, R. (2002). *A Study and Comparison of Academic Adjustment Levels in Male and Female Students in Physical Education and Sports Sciences at Razi University* [Master's Thesis, Razi University of Kermanshah].
- Karshki, H. (2008). The Role of Achievement Goals in Components of Self-Regulated Learning. *Cognitive Science Updates*, 10(3), 21-13.
- Khadami, M., & Noshadi, N. (2006). The Relationship Between Goal Orientation, Self-Regulated Learning, and Academic Achievement Among Pre-University Students in Shiraz. *Journal of Social Sciences and Humanities, Shiraz University*, 25(4), 78-63.
- Khodadadi, M. (2008). *The Relationship Between Problem-Solving Skills and Adjustment Among First-Year High School Students in Bashagard Region Islamic Azad University of Marvdasht*.
- Khormaei, F., Fasihani, S., & Azadi Dehbidi, F. (2018). Predicting Academic Adjustment Based on Learning Styles and Academic Self-Regulation. *Journal of Psychology Growth*, 7(3), 111-128.
- Kord, B., Pasha Sharifi, H., & Mirhashemi, M. (2013). The Role of Goal Orientation and Self-Regulation in Predicting Students' Academic Performance. *Iranian Journal of Medical Education*, 13(10), 829-820.
- Lubker, J. R. (2006). *College adjustment experiences of first-year students: Retired athletes, non-athletes, and current varsity athletes* [Ph.D. Thesis, West Virginia University].
- Mikaeili Mani, F. (2011). The Relationship Between Identity Styles, Identity Commitment, and Gender with Students' University Adjustment. *Psychological Studies Quarterly*, 6(2), 74-51.
- Mikaeili Mani, F., Fathi Gouna, S. M., & Zandi, K. (2015). An Analysis of the Relationships Between Hope, Self-Efficacy, Motivation, and Stressors with Academic Adjustment Among Master's Students at Urmia University. *New Educational Thoughts Quarterly*, 11(41), 78-57.
- Rahbar Karbasdehi, F., Hossein Khan Zadeh, A. A., & Abolghasemi, A. (2018). The Effect of Self-Regulation Strategies on Academic Self-Efficacy and Reading Performance in Dyslexic Students. *Scientific-Research Quarterly of Family and Research*, 15(4), 49-66.
- Rastegar, A. (2006). *The Relationship Between Intelligence Beliefs and Academic Achievement With Mediating Role of Achievement Goals and Academic Engagement* University of Tehran].
- Rezapur Mirsaleh, Y., Esmail Beigi Mahani, M., Fakarian Arani, S., & Khodaei, R. (2018). The Mediating Role of Self-Regulated Learning in the Relationship Between the Quality of Academic Consultation and Academic-Career Uncertainty in High School Students. *Scientific-Research Quarterly of Counseling Studies*, 17(65), 30-47.

- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychological and study skill factors predict college outcome? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130, 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rostami, S., & Fouladchang, M. (2018). Examining the Causal Model of the Relationship Between Parental Emotional Perspective and Academic Adjustment with the Mediation of Self-Differentiation. *Educational Research Journal*, 5(36), 20-39.
- Safavi, M., Mousavi Lotfi, M., & Lotfi, R. (2009). The Relationship Between Emotional Intelligence and Emotional and Social Adjustment in Pre-University Female Students in Tehran. *Journal of Research, Shahid Beheshti University of Medical Sciences*, 14(5), 261-255.
- Samadi, M. (2004). Self-Regulated Learning in Students and Parents: A Study on the Role of Gender and Academic Performance. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 34(1), 175-157.
- Sanobar, A. (2018). The Relationship Between Happiness, Resilience, and Academic Self-Efficacy with Academic Adjustment in Tenth Grade Boys. *I*(8), 1-15.
- Scheer, J. R., Clark, K. A., McConocha, E., Wang, K., & Pachankis, J. E. (2023). Toward Cognitive-Behavioral Therapy for Sexual Minority Women: Voices From Stakeholders and Community Members. *Cognitive and Behavioral Practice*, 30(3), 471-494. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2022.02.019>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications* (3rd ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Sediqi Erfaei, F., Tamanaei Far, M., & Mansouri Nik, A. (2011). The Relationship Between Body Image, Adjustment, and Academic Achievement in High School Students. *Educational Innovations Quarterly*, 9(38), 66-51.
- Seif, A. A. (2013). *Modern Educational Psychology: Learning and Teaching Psychology*. Agah Publishing.
- Talebi, S. (2008). *The Relationship Between Academic Self-Efficacy and Academic Achievement with Emphasis on Behavioral, Cognitive, and Motivational Engagement Among Students of Payame Noor University of Fars Province*.
- Vakili, R., Gholamali Lavasani, M., Hejazi, B., & Ejei, J. (2009). Learning Strategies, Goal Orientations, and Test Anxiety in Blind Students. *Research in the Field of Exceptional Children*, 10(1).
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265-283. <https://doi.org/10.1177/016146811111300202>
- YarMohammadian, A., & Sharafi Rad, H. (2011). An Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Social Adjustment in Adolescents. *Applied Sociology*, 22(4), 50-34.
- Zahed, A., Rajabi, S., & Omid, M. (2012). Comparison of Social, Emotional, and Academic Adjustment and Self-Regulated Learning in Students With and Without Learning Disabilities. *Learning Disabilities Journal*, 1(2), 62-43.
- Zahmatkeshan, H. (2005). *The Relationship Between Parenting Styles and Academic Adjustment and Achievement Among Third-Year High School Students* [Master's Thesis, Islamic Azad University, Arsanjan Branch].
- Zarei, H., & Mirhashemi, M. (2012). The Relationship Between Thinking Styles and Academic Adjustment in Nursing Students. *Bimonthly Journal of Nursing and Midwifery, Urmia University*, 10(3), 389-395.
- Zhou, T. (2023). Design of University Integrated Education Management System Based on Blockchain Technology. 209-216. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-238-5_29
- Zhu, H. (2023). Research on the Construction of University Education Informationization Leadership in WEB3.0 Era. *Journal of Education Humanities and Social Sciences*, 22, 883-888. <https://doi.org/10.54097/ehss.v22i.14557>
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41, 64-72. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

Presenting a Structural Model of Factors Affecting Female Students' Adaptation to the School Environment and Comparing It with the Male Model

1. Farzad Mohammadjani*: Assistant Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran. (Email: f.mohamadjani@pnu.ac.ir)
2. Ali Mohammad Ahmadi Gharacheh: Assistant Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran

Abstract

The present study aimed, on one hand, to propose a model of factors influencing students' adaptation to the school environment and, on the other hand, to compare this model between male and female students. The research method was correlational, and the statistical population consisted of all second-year high school students in Darab city. The research sample was selected using the Morgan Sampling Table and the proportional stratified sampling method. To measure students' adaptation to the school environment, Baker and Siryk's (1989) School Adaptation Questionnaire, Miller and Brown's (1999) Self-Regulation Strategies Scale, and Midgley et al.'s (1998) Goal Orientation Questionnaire were used. The data were analyzed using structural equation modeling and independent samples t-test. The results show that the direct effect of goal orientation ($\beta = 0.372$) and self-regulation strategies ($\beta = 0.323$) on female students' adaptation to the school environment was significant at the level of $p = 0.01$, and the direct effect of goal orientation on self-regulation strategies ($\beta = 0.547$) was statistically significant. The results of the independent samples t-test showed a significant difference between students' gender and the overall score of the School Adaptation Questionnaire ($T = 2.203$). Additionally, the mean adaptation score of female students to the school environment ($M = 107.23$) was significantly higher than that of male students ($M = 96.14$). Goal orientation and self-regulation strategies had a positive and significant impact on students' adaptation to the school environment. In the social adaptation component, male students demonstrated better social and interpersonal skills compared to female students, whereas female students exhibited better academic adaptation than males. Furthermore, in self-regulation strategy components such as acceptance and implementation, male students performed better than females, but in the planning component, females outperformed males.

Keywords: Structural Equation Modeling, School Environment Adaptation, Achievement Goals, Self-Regulation Strategies
