

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران
دوره دهم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۹
صفحه‌های ۳۴-۶۰

نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی در رابطه‌ی ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و ادراک از کیفیت فضای دانشگاه با سازگاری دانشجویان با دانشگاه^۱

زهرا اقدامی* فریده یوسفی**

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی ساختاری بین ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و ادراک از کیفیت فضای دانشگاه با سازگاری با دانشگاه، همراه با واسطه‌گری باورهای خودکارآمدی بود. این پژوهش از نوع همبستگی بود. شرکت‌کنندگان ۴۶۹ نفر از دانشجویان دانشگاه شیراز بودند، که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند، و پرسش‌نامه‌ی نیازهای اساسی روان‌شناختی گانیه، پرسش‌نامه‌ی دانشکده و محیط دانشگاه مک‌دونالد، مقیاس ابعاد خودکارآمدی موریس، و پرسش‌نامه‌ی سازگاری دانشجویان با دانشگاه بیکر و سیرک را تکمیل نمودند. پایایی و روایی نمرات حاصل از ابزارهای پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تحلیل عامل تأییدی تعیین شد. نتایج تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد، مدل پیشنهادی با داده‌های این پژوهش برازش مناسبی دارد، و اثر مستقیم نیازهای اساسی روان‌شناختی و کیفیت فضای دانشگاه بر باورهای خودکارآمدی و سازگاری با دانشگاه تأیید شد. باورهای خودکارآمدی نیز بر سازگاری با دانشگاه اثر مستقیم و همچنین داشت. همچنین یافته‌ها نشان دادند ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و کیفیت فضای دانشگاه با واسطه‌گری باورهای خودکارآمدی بر سازگاری با دانشگاه تأثیر مثبت و غیرمستقیم دارند. بر اساس نتایج به‌دست آمده از این پژوهش می‌توان گفت ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و کیفیت فضای دانشگاه از طریق افزایش باورهای خودکارآمدی، بر سازگاری دانشجویان با دانشگاه تأثیر دارد.

واژه‌های کلیدی: باورهای خودکارآمدی، سازگاری با دانشگاه، کیفیت فضای دانشگاه، نیازهای اساسی

روان‌شناختی

^۱ این مقاله بخشی از رساله‌ی دکتری نویسنده‌ی اول است که با سرپرستی و راهنمایی نویسنده‌ی دوم در دانشگاه شیراز به انجام رسیده است.

* دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز zahra_eghdami@yahoo.com

** دانشجویار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز (نویسنده‌ی مسئول): yousefi@shiraz.ac.ir

مقدمه

بزرگسالی نوظهور^۱ یک دوره‌ی تحولی خاص است که طی آن افراد از نوجوانی به بزرگسالی منتقل می‌شوند (Arnett, 2012). یکی از اساسی‌ترین رویدادها در این دوره، ورود به دانشگاه است. توجه به رشد شخصی، موفقیت در زندگی، درآمد آینده و موقعیت اجتماعی، منجر به اهمیت دانشگاه در دوره‌ی بزرگسالی است (Arnett, 2015). در این محیط، سازگاری با دانشگاه عاملی تعیین‌کننده در حفظ دانشجویان و ادامه تحصیل ایشان است. سازگاری با دانشگاه شامل چهار طبقه اساسی سازگاری تحصیلی^۲، اجتماعی^۳، شخصی-هیجانی^۴ و تعهد به هدف/دلبستگی به موسسه^۵ است (Baker & Siryk, 1999). سازگاری تحصیلی انگیزش و شیوه‌های مطالعه دانشجویان را مد نظر قرار می‌دهد، سازگاری اجتماعی تجارب اجتماعی دانشجویان با دیگران را ارزیابی می‌کند، سازگاری شخصی-هیجانی روش مقابله با تجارب جسمی و روان‌شناختی را بررسی می‌کند، و تعهد به هدف/دلبستگی به موسسه به معنای مرتبط شدن با موسسه آموزشی و چگونگی تکمیل اهداف آموزشی است (Baker & Siryk, 1999).

بنابراین، دانشجویان نیاز به سازگارشدن در زمینه‌های تحصیلی، اجتماعی، شخصی-هیجانی (Pillay & Ngcobo, 2010) و دلبستگی به موسسه (Gefen & Fish, 2013) دارند. کرید و نیهورستر (Crede & Niehorster, 2012) با مرور پژوهش‌های پیشین دریافتند سازگاری با دانشگاه، پیش‌بینی‌کننده مهم عملکرد تحصیلی و حفظ دانشجویان در دانشگاه است. همچنین، سازگاری با دانشگاه شاخص قدرتمندی از سطح تحصیلی دانشجو از یک سو، و سطح رشد روابط اجتماعی و اکتساب اهداف شخصی وی از سوی دیگر است. سازگار شدن، موفقیت در دانشگاه را در پی دارد، در غیر این صورت، ترک تحصیل دور از انتظار نیست. بنابراین، به منظور اجتناب از شکست دانشجویان و دستیابی آن‌ها به نتایج موفقیت‌آمیز، شناسایی پیشایندهای فردی و محیطی این سازه مهم یعنی سازگاری با دانشگاه، دارای اهمیت است که در پژوهش حاضر مدنظر قرار گرفته است.

طبق نظریه دسی و ریان (Ryan & Deci, 2000)، یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر سازگاری،

-
1. emerging adulthood
 2. academic adjustment
 3. social adjustment
 4. personal/emotional adjustment
 5. goal commitment/institutional attachment

ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی^۱ است که از نظر تیان، چن و هایینر (Tian, Chen, & Huebner, 2014) نیز از عوامل مؤثر بر سازگاری با دانشگاه محسوب می‌شود. بنابراین، در پژوهش حاضر به عنوان یکی از پیشایندهای سازگاری با دانشگاه به آن توجه شده است، چون شناخت نیازهای انسان و فراهم آوردن شرایطی که وی بتواند نیازهای خود را مرتفع کند هم منجر به پیشگیری از نابسامانی‌های جسمی و روانی می‌شود، و هم منجر به رشد و شکوفایی استعدادها و در نهایت سازگاری وی می‌شود. نیازهای اساسی به صورت فطری در تمامی انسان‌ها وجود دارند، و برای بهزیستی افراد لازم و مهم هستند. این نیازها عبارت‌اند از نیاز به خودپیروی^۲، نیاز به شایستگی^۳ و نیاز به ارتباط^۴ (Deci & Ryan, 2012a, 2012b). نیاز به خودپیروی به تمایل فرد برای شروع و تنظیم رفتار توسط خود (Deci, Ryan, & Guay, 2013)، نیاز به شایستگی به تمایل شخص به احساس مؤثر بودن در دستیابی به نتایج ارزشمند، و نیاز به ارتباط به تمایل فرد برای ارتباط و پیوستگی با دیگران (Deci & Ryan, 2012a) اشاره دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی، شاخص مهمی برای سازگاری با دانشگاه است (Raiziene, Gabrielaviciute, & Garckija, 2017). نتایج تحلیل راتل و دوشسنی (Ratelle & Duchesne, 2014) نشان داد دانش‌آموزانی که از نظر ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در سطح بالاتری بودند، سطوح بالاتری از سازگاری تحصیلی، اجتماعی، شخصی-هیجانی را نشان دادند. پژوهش برایان (Bryan, 2014) نیز بیانگر این مطلب بود که انگیزش و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی، پیش‌بینی‌کننده مهم سازگاری با دانشگاه است. یافته‌های مهدیان و یحیایی‌راد (Mahdian & YahyaeiRad, 2015) حاکی از آن بود که بین ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و سازگاری اجتماعی رابطه هم‌چنینی وجود دارد. بدین ترتیب، می‌توان این‌گونه بیان کرد که ارضای این سه نیاز برای پیشرفت و سازگاری ضروری است، و زمانی که این نیازها تهدید شوند ناسازگاری رخ می‌دهد (Vansteenkiste & Ryan, 2013; Chen et al., 2015).

در زمینه عوامل فردی، همچنین می‌توان به خودکارآمدی^۵ اشاره کرد (Vuong, Brown-

-
1. basic psychological needs
 2. autonomy
 3. competence
 4. relatedness
 5. self efficacy

Welty, & Tracz, 2010). خودکارآمدی به معنای باور فرد در مورد توانایی مقابله‌ی او در موقعیت‌های خاص است، و الگوهای فکری، رفتاری و هیجانی را در سطوح مختلف تحت تأثیر قرار می‌دهد (Bandura, 2006). خودکارآمدی سازه‌ای چند بعدی شامل خودکارآمدی تحصیلی^۱، اجتماعی^۲ و عاطفی^۳ است. خودکارآمدی تحصیلی به معنای احساس توانمند بودن فرد در انجام تکالیف تحصیلی و موضوعات درسی است، خودکارآمدی اجتماعی به احساس توانایی برای ایجاد روابط با همسالان، و مدیریت ناسازگاری‌های بین فردی اشاره دارد و خودکارآمدی عاطفی به معنای احساس توانمندی مدیریت هیجان‌ها است (Muris, 2001).

باورهای خودکارآمدی سازگاری را تقویت می‌کنند (Bandura, 1997; Diseth, 2012). بررسی پژوهش‌ها نشان‌دهنده‌ی رابطه‌ی مثبت میان باورهای خودکارآمدی و سازگاری با دانشگاه است (Curtis, Groarke, & Sullivan, 2014; Mohammadyfar, Kazemi, & Zarei Matekolae, 2017). در این راستا، تورکی و ال‌غیسی (Turki & Al-Qaisy, 2012) نیز وجود رابطه‌ی منفی بین خودکارآمدی و مشکلات سازگاری را تأیید قرار دادند. از نظر دویترز، وولسی و والش (DeWitz, Woolsey, & Walsh, 2009)، خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی، حفظ و نگهداری دانشجویان در دانشگاه، و سازگاری آن‌ها با این محیط ارتباط دارد. دیگر مطالعات انجام شده نیز نشان می‌دهند که خودکارآمدی عاملی مهم در سازگاری افراد است (Lai, 2014; Yusoff & Nadarajah, 2010).

از پیشایندهای باورهای خودکارآمدی می‌توان به برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی اشاره نمود (Bandura, 1997). نتایج پژوهش موین، اسکالویک و هکر (Moen, Skaalvik, & Hacker, 2009) نشان داد که ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی، اسنادهای علی پیشرفت به توانایی و تعیین هدف، از تعیین‌کننده‌های مهم خودکارآمدی هستند. اورکی و شهرکی (Oraki & Shahraki, 2016) نیز به این یافته دست یافتند که ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی با متغیرهای خلاقیت، انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی ارتباط دارد. نتایج جانجانی و عبدی (Janjani & Abdi, 2014) نیز نشان داد که بین ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و خودکارآمدی همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود دارد.

1. academic self efficacy

2. social self efficacy

3. emotional self efficacy

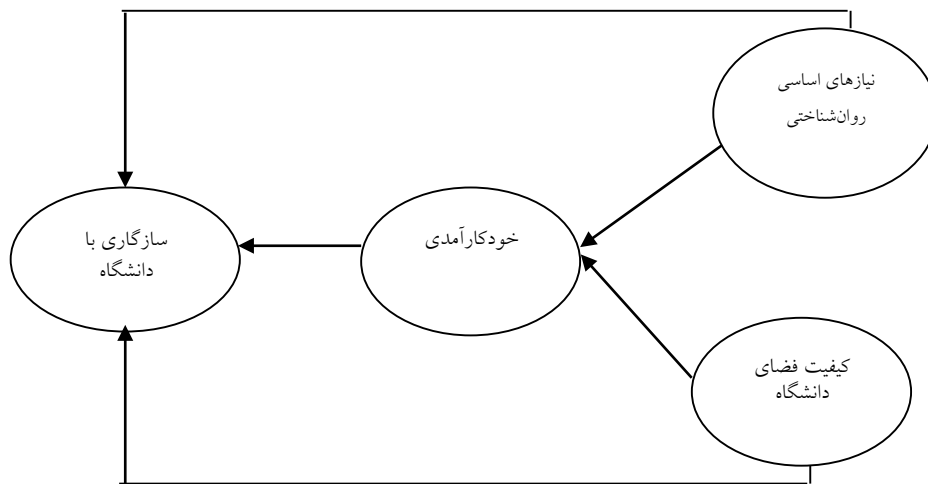
علاوه بر عوامل فردی، ادراک از محیط دانشگاه نیز نقش مهمی در سازگاری، پشتکار و یکپارچه شدن دانشجویان با دانشگاه دارد (Wei, Ku, & Liao, 2011). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که محیط‌های مثبت تحصیلی و روابط با کارکنان دانشگاه، با سازگاری تحصیلی، اجتماعی و عاطفی (Nwobodo & Agusiobo, 2018, Scott, 2016, Back, Polk, Keys, & Hatzichristou & Sideridis, 2012)، سازگاری رفتاری (McMahon, 2016)، حفظ دانشجویان و موفقیت تحصیلی (Shamaki, 2015)، پشتکار و استقامت و سازگاری در تحصیل (Lerdpornkulrat, Koul, & Poondej, 2018) ارتباط دارد. پژوهش‌ها اشاره می‌کنند موقعی که یادگیرندگان باور داشته باشند که استادان به نیازهای آن‌ها پاسخ می‌دهند و روابط معنی‌دار در محیط تحصیل را تسهیل می‌کنند، سازگاری تقویت می‌شود (Polychroni et al., 2012). استیوارت (Stewart, 2014) نیز نشان داد ادراک از محیط کلاس بر سازگاری دانش‌آموزان تأثیر دارد. محیط تحصیل همچنین پیش‌بینی‌کننده باورهای خودکارآمدی است (Lent, Taveira, & Lobo, 2012, Dorman, Fisher, & Waldrip, 2006). در این زمینه نتایج پژوهش فست و همکاران (Fast et al., 2010) نشان داد دانش‌آموزانی که محیط کلاسی خود را حمایت‌کننده، چالش‌برانگیز و تبحرمدار ارزیابی کردند، به‌طور معنی‌داری سطح خودکارآمدی بالاتری داشتند. قاضی طباطبایی و مرجایی (Ghazi Tabatabai & Marjaei, 2001) به این نتیجه دست یافتند که نظارت حرفه‌ای استادان بر فعالیت‌های علمی دانشجویان و تعاملات علمی بین آنان از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر خودکارآمدی دانشجویان است. در کل، در محیط‌های تحصیلی که به انعطاف‌پذیری و پذیرش یادگیرندگان توجه می‌شود، و ارتباط متقابل مدرس-یادگیرنده وجود دارد. علاوه بر این، استادان، یادگیرندگان را به انجام فرایندهای یادگیری و همکاری ترغیب می‌کنند، نسبت به کلاس‌هایی با جوی سخت‌گیرانه، سبب رفتارهای خودتنظیمی در استمرار برای انجام تکالیف، رضایت و خودکارآمدی تحصیلی می‌شوند (Mogasha, 2014; Kalpana, 2014).

با توجه به این‌که سازگاری با دانشگاه بر بهزیستی روان‌شناختی و شاخص‌های سلامت روانی دانشجویان (Cooke, Bewick, Barkham, Bradley, & Audin, 2006)، و نیز بر سایر فعالیت‌ها و ابعاد زندگی آن‌ها مانند عملکرد تحصیلی، انگیزش و سازگاری اجتماعی در حوزه‌های خارج از دانشگاه (Amidtaheri, Michaeli Manee, & Issazadegan, 2016) تأثیر دارد، توجه به پیشایندهای این سازه مهم، دارای اهمیت است. در این میان، عوامل فردی و محیطی نقش

مهمی ایفا می‌کنند. هرچند در سال‌های اخیر در مورد تأثیر متغیرهای فردی به صورت مجزا یا ترکیبی بر سازگاری دانشجویان با دانشگاه مطالعاتی صورت گرفته است؛ اما در این مطالعات، کیفیت فضای دانشگاه به صورت مجزا و یا در کنار عوامل فردی مورد غفلت واقع شده است. علاوه بر این، با وجود بررسی روابط دوتایی میان برخی از متغیرهای پژوهش، مطالعه‌ای یافت نشد که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش حاضر در قالب یک مدل علی از نوع معادلات ساختاری بررسی شده باشد تا مشخص شود که متغیرهای پیشایند سازگاری با دانشگاه از طریق کدام مکانیزم و فرایند روان‌شناختی می‌توانند این سازه را تحت تأثیر قرار دهند. بنابراین، به منظور تکمیل دستاوردهای پژوهشی پیشین و تبیین بهتر سازگاری با دانشگاه، پژوهش حاضر با انتخاب یکی از این مکانیزم‌ها به نام باورهای خودکارآمدی با ابعاد تحصیلی، هیجانی و اجتماعی، در صدد برآمد تا خلاء موجود در این زمینه را پر کند. زیرا از طریق شناخت این عوامل است که می‌توان به برنامه‌ریزی در جهت ارتقای سطح سازگاری دانشجویان همت گماشت، و باعث بهبود ارتباط آنان با محیط دانشگاه شد. فهم عوامل مؤثر بر سازگاری با دانشگاه به دلایل نظری و کاربردی حائز اهمیت است. به لحاظ نظری، بررسی سازگاری دانشجویان با دانشگاه، و شناخت بیشتر عوامل و فرایندهای مؤثر بر آن، مرزهای دانش مربوط به این سازه را گسترش داده و موجبات فهم بیشتر این مفهوم را فراهم می‌آورد. از نظر کاربردی، با توجه به این‌که شکست دانشجویان در سازگاری با دانشگاه منجر به پدیدار شدن مشکلات جدی در آن‌ها می‌شود، با شناسایی عوامل مختلف محیطی و فردی به عنوان پیشایندهای این متغیر، پژوهش در این زمینه می‌تواند در افزایش سازگاری دانشجویان نقش داشته باشد. بنابراین، با توجه به مطالب ذکر شده و با توجه به تأکید پژوهشگران به بررسی عوامل فردی و موقعیتی در مطالعه سازگاری با دانشگاه (Ratelle, Larose, Guay, & Senecal, 2005)، مسئله اساسی در پژوهش حاضر این بود که متغیرهای فردی و محیطی پیشایند سازگاری با دانشگاه شناسایی شوند (مطابق با آنچه در شکل ۱ آمده است). در این راستا، سازه‌هایی چون ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و باورهای خودکارآمدی به عنوان عوامل فردی و کیفیت فضای دانشگاه به عنوان عامل محیطی مؤثر بر سازگاری با دانشگاه بررسی شدند. به عبارت دیگر، هدف این پژوهش، بررسی رابطه بین ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و ادراک از کیفیت فضای دانشگاه با سازگاری با دانشگاه با واسطه‌گری خودکارآمدی بود. در این راستا، فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱- ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و کیفیت فضای دانشگاه، به‌طور مثبت و مستقیم بر خودکارآمدی اثر دارند.

- ۲- ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و کیفیت فضای دانشگاه، به‌طور مثبت و مستقیم بر سازگاری با دانشگاه اثر دارند.
- ۳- باورهای خودکارآمدی در رابطه بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و کیفیت فضای دانشگاه با سازگاری با دانشگاه اثر واسطه‌ای دارد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش حاضر

روش پژوهش

این پژوهش از نوع همبستگی است که در آن با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای پژوهش مطابق با آنچه در شکل ۱ آمده است بررسی شد.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش، همه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بودند که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در این دانشگاه مشغول به تحصیل بودند. برای تعیین حجم نمونه، از نظر کلین (Kline, 2016) استفاده شد. وی، تعداد مناسب حجم نمونه را برای آزمون معادلات ساختاری، ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل پژوهش می‌داند. بنابراین، با در نظر گرفتن این ملاک، تعداد ۶۶۹ نفر (۲۴۹ زن و ۲۲۰ مرد) از دانشجویان دانشگاه شیراز با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. به این صورت که از بین دانشکده‌های دانشگاه شیراز، شش دانشکده، و از

هر دانشکده سه بخش و از هر بخش دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد، و در نهایت تمام دانشجویان حاضر در کلاس‌ها به عنوان مشارکت‌کنندگان این پژوهش مطالعه شدند. ملاک‌های ورود به این پژوهش شامل تحصیل در دوره‌ی کارشناسی دانشگاه شیراز، فقدان آشنایی قبلی با ابزار پژوهش و رضایت داوطلبانه برای شرکت در پژوهش بود. علاوه بر این، اعلام نارضایتی جهت ادامه همکاری و پاسخ دادن به صورت ناقص به پرسش‌نامه‌ها به عنوان ملاک خروج از پژوهش در نظر گرفته شد.

ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر به منظور جمع‌آوری داده‌ها از این ابزار استفاده گردید:

پرسش‌نامه‌ی دانشکده و محیط دانشگاه: پرسش‌نامه‌ی دانشکده و محیط دانشگاه^۱ توسط مک‌دونالد (McDonald, 1996) برای بررسی محیط‌های دانشکده از دید دانشجویان ساخته شد. این پرسش‌نامه متشکل از ۴۳ گویه و هفت بعد مأموریت سازمانی و برنامه درسی (۷ گویه)، عضویت سازمانی و مسئولیت (۶ گویه)، احترام سازمانی برای تنوع و فردیت (۶ گویه)، معیارها و مقررات سازمانی (۷ گویه)، خدمات سازمانی هم برای دانشجویان و هم دانشگاه (۶ گویه)، آیین‌ها و مراسم سازمانی (۵ گویه) و مکان فیزیکی و تعامل سازمانی (۶ گویه) است. نمره‌گذاری بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت به صورت مشاهده نشده (۰)، کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، موافقم (۳) و کاملاً موافقم (۴) انجام می‌شود. در مورد پایایی این پرسش‌نامه، مک‌دونالد (McDonald, 1999) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ را برای کل پرسش‌نامه گزارش کرد، و نتایج حاصل از بررسی روایی پرسش‌نامه توسط وی نشان داد که ابعاد پرسش‌نامه با یکدیگر و با نمره‌ی کل رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری داشته‌اند. مرزوقی، محمدی و کشاورزی (Marzooghi, Mohammadi, & Keshavarzi, 2014) در زمینه پایایی، ضریب آلفای کرونباخ را برای کل پرسش‌نامه محیط دانشگاه برابر ۰/۹۶، گزارش نمودند. در پژوهش حاضر جهت تعیین روایی از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد و شاخص‌های برازش به‌دست آمده ($\chi^2/df = 1/90$ ، $RMSEA = 0/04$ ، $PCLOSE = 0/45$ ، $NFI = 0/94$ ، $CFI = 0/94$ ، $IFI = 0/94$ ، $AGFI = 0/92$) نشان دادند که مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. جهت تعیین پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، که مقادیر این ضریب برای ابعاد مأموریت سازمانی و برنامه درسی، عضویت سازمانی و مسئولیت، احترام سازمانی برای تنوع و فردیت، معیارها و مقررات سازمانی، خدمات سازمانی هم برای دانشجویان و هم دانشگاه، آیین‌ها و

¹. The College and University Community Inventory

مراسم سازمانی و مکان فیزیکی و تعامل سازمانی و کل پرسش‌نامه، به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۷۷، ۰/۷۸، ۰/۷۶، ۰/۷۰، ۰/۷۴ و ۰/۹۳ به‌دست آمد.

مقیاس نیازهای اساسی روان‌شناختی: جهت بررسی نیازهای اساسی روان‌شناختی از مقیاس ارضای نیازهای اساسی (نسخه عمومی)^۱ (Gagne, 2003) استفاده شد. این مقیاس مشتمل بر ۲۱ گویه است که سه نیاز به نام‌های نیاز به خودپیروی (۷ گویه)، نیاز به شایستگی (۷ گویه) و نیاز به ارتباط (۷ گویه) را می‌سنجد. نمره‌گذاری مقیاس بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) انجام می‌شود. به منظور بررسی پایایی و روایی، گانیه (Gagne, 2003) ثبات درونی مطلوبی را برای کل مقیاس (از ۰/۸۴ تا ۰/۹۰) و خرده‌مقیاس‌ها (از ۰/۶۰ تا ۰/۹۰) ارائه کرده است، و در مورد روایی نیز هم خرده مقیاس‌ها و هم کل مقیاس به‌طور مثبت با اندازه‌های بهزیستی روان‌شناختی، و به‌طور منفی با اضطراب و افسردگی مرتبط هستند (Gagne, 2003). شیخ‌الاسلامی و دفترچی (Sheikholeslami & Daftarchi, 2015) ضریب پایایی را برای نیازهای خودپیروی، شایستگی و ارتباط و نمره کل مقیاس به‌ترتیب ۰/۸۸، ۰/۶۹، ۰/۷۸ و ۰/۸۵ گزارش نمودند. به علاوه، این پژوهشگران روایی را نیز از طریق همبستگی نمره هر گویه با نمره خرده مقیاس مربوطه محاسبه نمودند، که ضرایب برای نیاز به خودپیروی از ۰/۴۵ تا ۰/۶۶، نیاز به شایستگی ۰/۴۷ تا ۰/۸۰ و نیاز به ارتباط ۰/۳۸ تا ۰/۶۱ به دست آمد. در پژوهش حاضر با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی، روایی تعیین شد و شاخص‌های برازش به‌دست آمده نشان دادند که مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد ($\chi^2/df = 2/15$ ، $RMSEA = 0/05$ ، $PCLOSE = 0/52$ ، $NFI = 0/91$ ، $AGFI = 0/94$ ، $IFI = 0/94$ ، $CFI = 0/94$). جهت تعیین پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، که این ضریب به ترتیب برای خرده مقیاس‌های خودپیروی، شایستگی، ارتباط و کل پرسش‌نامه، ۰/۷۸، ۰/۷۶، ۰/۷۵ و ۰/۹۰ به‌دست آمد.

پرسش‌نامه خودکارآمدی: به منظور اندازه‌گیری خودکارآمدی از پرسش‌نامه خودکارآمدی^۲ موریس (Muris, 2001) استفاده شد. این پرسش‌نامه با ۲۴ گویه، سه حوزه خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی و خودکارآمدی عاطفی را بررسی کرد. هر بعد شامل ۸ گویه است و پاسخ‌ها بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت به صورت کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شوند. موریس (Muris, 2001) با استفاده از روش‌های همبستگی هر بعد با نمره کل و روش

1. The Basic Need Satisfaction in General scale

2. Self-efficacy Questionnaire

تحلیل عامل اکتشافی به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی، روایی مطلوب مقیاس را گزارش نموده است. همچنین، جهت تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده نمود که ضرایب به ترتیب برای خودکارآمدی کل، خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی و خودکارآمدی عاطفی برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۸۶ به دست آمد. دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (Hosseinchari & Dehghanizadeh, 2012) روایی این پرسش‌نامه را با استفاده از روش همبستگی هر گویه با ابعاد محاسبه کردند که ضرایب برای بعد خودکارآمدی تحصیلی بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۱، خودکارآمدی اجتماعی بین ۰/۴۹ تا ۰/۶۰ و خودکارآمدی عاطفی بین ۰/۴۵ تا ۰/۶۹ به دست آمد. جهت تعیین پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای بعد خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۰، اجتماعی ۰/۶۹ و عاطفی ۰/۷۴ به دست آمد. در پژوهش حاضر برای تعیین روایی از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد، و شاخص‌های برازش به دست آمده نشان دادند که مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد ($\chi^2/df = 1/82$ ، $RMSEA = 0/04$ ، $PCLOSE = 0/52$ ، $NFI = 0/91$ ، $CFI = 0/96$ ، $AGFI = 0/91$ ، $IFI = 0/96$). جهت تعیین پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضریب به ترتیب برای خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی عاطفی و کل مقیاس به ترتیب برابر ۰/۷۴، ۰/۷۳، ۰/۷۹ و ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسش‌نامه‌ی سازگاری دانشجویان با دانشگاه: پرسش‌نامه‌ی سازگاری دانشجویان با دانشگاه^۱، توسط بیکر و سیرک (Baker & Siryk, 1984)، برای ارزیابی سازگاری دانشجویان ساخته شده است. این پرسش‌نامه دارای ۶۵ گویه است که چهار بعد سازگاری تحصیلی (۲۴ گویه)، اجتماعی (۲۰ گویه)، شخصی - هیجانی (۱۵ گویه) و تعهد به اهداف آموزشی و دلبستگی به موسسه (۶ گویه) را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری بر اساس مقیاس لیکرت نه درجه‌ای از ۱ (در مورد من کاربرد ندارد) تا ۹ (کاملاً در مورد من کاربرد دارد) انجام می‌شود. بیکر و سیرک (Baker & Siryk, 1989) در بررسی پایایی، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ تا ۰/۹۰ برای خرده مقیاس سازگاری تحصیلی، ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ برای سازگاری اجتماعی، ۰/۷۷ تا ۰/۸۶ برای سازگاری شخصی/هیجانی، ۰/۸۵ تا ۰/۹۱ برای تعهد به اهداف آموزشی و دلبستگی به موسسه و ۰/۹۱ تا ۰/۹۲ را برای کل مقیاس گزارش نمودند. بیکر و سیرک (Baker & Siryk, 1984)، به منظور تعیین روایی پیش‌بین، رابطه‌ی پرسش‌نامه را با اندازه‌های ویژگی‌های شخصیت شامل انگیزه تحصیلی و تمایل اجتماعی

¹. Student Adaptation to College Questionnaire

بررسی کردند. نتایج نشان‌دهنده روابط معنی‌دار بین این ویژگی‌ها و پرسش‌نامه سازگاری با دانشگاه بود. در پژوهش حاضر برای تعیین روایی از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد، و شاخص‌های برازش به‌دست آمده نشان دادند که مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد ($\chi^2/df = 2/66$)، $AGFI = 0/93$ ، $IFI = 0/96$ ، $CFI = 0/96$ ، $NFI = 0/94$ ، $PCLOSE = 0/52$ ، $RMSEA =$ تعیین پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضریب به ترتیب برای سازگاری تحصیلی، سازگاری اجتماعی، خرده‌مقیاس شخصی - عاطفی و خرده‌مقیاس تعهد هدف و دل‌بستگی موسسه و کل، $0/84$ ، $0/85$ ، $0/87$ ، $0/82$ و $0/95$ به‌دست آمد.

روش اجرا: جهت اجرای پژوهش، پس از انتخاب گروه مشارکت‌کنندگان و تهیه پرسش‌نامه‌ها، پژوهشگر با مراجعه به دانشکده‌های مختلف در کلاس‌های منتخب حضور یافت، و بعد از ارائه توضیحات روشن در مورد هدف پژوهش، نحوه تکمیل پرسش‌نامه‌ها و تأکید بر اهمیت صداقت در پاسخ‌گویی، با رعایت ملاحظات اخلاقی از قبیل دادن حق انتخاب به مشارکت‌کنندگان جهت شرکت یا شرکت نکردن در پژوهش، اطمینان دادن به ایشان در خصوص محرمانه نگه‌داشتن تمام اطلاعات، خودداری از درج نام ایشان در پرسش‌نامه‌ها و گزارش‌های مربوط به پژوهش، پرسش‌نامه‌ها را در اختیار ایشان قرار داد. پرسش‌نامه‌های مذکور به منظور کنترل احتمال تأثیر ترتیب بر پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به صورت تصادفی مرتب شده بودند.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات: در این پژوهش اطلاعات توصیفی متغیرها از قبیل میانگین و انحراف معیار و نیز استخراج ماتریس همبستگی نمرات با استفاده از برنامه SPSS (نسخه ۲۱) استخراج شد. پس از آن به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش روش معادلات مدلیابی ساختاری در نرم افزار AMOS (نسخه ۲۱) به کار رفت.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد و نیز ضرایب همبستگی پیرسون

متغیرها (مرتب‌به‌صفر) در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرها

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷
۱																	
۲	۰/۶۴°																
۳	۰/۶۲°	۰/۶۵°															
۴	۰/۳۴°	۰/۳۵°	۰/۲۸°														
۵	۰/۳۴°	۰/۳۲°	۰/۲۵°	۰/۵۳°													
۶	۰/۳۰°	۰/۲۹°	۰/۲۶°	۰/۵۱°	۰/۵۹°												
۷	۰/۴۰°	۰/۳۷°	۰/۳۵°	۰/۴۹°	۰/۵۲°	۰/۶۸°											
۸	۰/۳۵°	۰/۳۸°	۰/۳۷°	۰/۵۷°	۰/۵۴°	۰/۶۹°	۰/۷۵°										
۹	۰/۳۰°	۰/۲۹°	۰/۲۹°	۰/۴۹°	۰/۴۶°	۰/۵۲°	۰/۵۷°	۰/۶۲°									
۱۰	۰/۳۸°	۰/۴۵°	۰/۳۲°	۰/۵۱°	۰/۴۹°	۰/۴۷°	۰/۵۱°	۰/۵۷°	۰/۵۷°								
۱۱	۰/۵۳°	۰/۵۷°	۰/۵۱°	۰/۴۵°	۰/۴۶°	۰/۳۹°	۰/۴۴°	۰/۴۰°	۰/۴۰°	۰/۵۰°							
۱۲	۰/۵۴°	۰/۵۷°	۰/۴۸°	۰/۴۱°	۰/۴۳°	۰/۳۸°	۰/۴۱°	۰/۴۴°	۰/۳۸°	۰/۵۰°	۰/۸۳°						
۱۳	۰/۵۵°	۰/۶۳°	۰/۵۴°	۰/۴۹°	۰/۴۷°	۰/۴۰°	۰/۴۹°	۰/۴۲°	۰/۴۹°	۰/۵۳°	۰/۷۹°	۰/۸۲°					
۱۴	۰/۵۳°	۰/۵۹°	۰/۴۴°	۰/۴۸°	۰/۳۹°	۰/۴۲°	۰/۴۸°	۰/۴۹°	۰/۴۱°	۰/۵۱°	۰/۶۴°	۰/۶۳°	۰/۶۶°				
۱۵	۰/۵۸°	۰/۵۹°	۰/۵۳°	۰/۴۸°	۰/۳۷°	۰/۴۰°	۰/۴۲°	۰/۴۲°	۰/۴۰°	۰/۴۹°	۰/۶۲°	۰/۶۱°	۰/۶۵°	۰/۶۷°			
۱۶	۰/۵۵°	۰/۵۴°	۰/۳۸°	۰/۲۲°	۰/۲۶°	۰/۱۷°	۰/۲۶°	۰/۲۶°	۰/۲۶°	۰/۱۶°	۰/۳۶°	۰/۴۴°	۰/۴۵°	۰/۵۴°	۰/۵۲°		
۱۷	۰/۴۹°	۰/۵۲°	۰/۴۹°	۰/۴۴°	۰/۳۴°	۰/۳۰°	۰/۳۷°	۰/۳۹°	۰/۳۲°	۰/۴۵°	۰/۵۸°	۰/۵۴°	۰/۶۰°	۰/۶۲°	۰/۶۰°	۰/۴۵°	
M	۲۴/۳۹	۲۵/۵۶	۲۵/۸۶	۱۶/۳۹	۱۲/۶۵	۱۲/۱۴	۱۶/۱۱	۱۳/۴۵	۱۱/۸۱	۱۵/۲۳	۲۹/۰۳	۲۸/۱۴	۲۸/۶۱	۸۰/۰۶	۴۱/۵۰	۴۸/۰۵	۲۷/۵۲
SD	۳/۹۶	۴/۳۹	۴/۵۷	۵/۸۹	۴/۶۲	۵/۵۶	۵/۸۹	۵/۴۴	۴/۷۶	۴/۸۴	۶/۲۵	۶/۴۶	۵/۷۸	۱۱/۷۵	۶/۷۹	۹/۶۱	۵/۴۹

*P<۰/۰۰۱

متغیرها: ۱- نیاز به خودپیروی، ۲- نیاز به شایستگی، ۳- نیاز به ارتباط، ۴- مأموریت سازمانی و برنامه درسی، ۵- عضویت سازمانی و مسئولیت، ۶- احترام سازمانی برای تنوع و فردیت، ۷- معیارها و مقررات سازمانی، ۸- خدمات سازمانی، ۹- آیین‌ها و مراسم سازمانی، ۱۰- مکان فیزیکی و تعامل سازمانی، ۱۱- خودکارآمدی تحصیلی، ۱۲- خودکارآمدی اجتماعی، ۱۳- خودکارآمدی عاطفی، ۱۴- سازگاری تحصیلی، ۱۵- سازگاری اجتماعی، ۱۶- سازگاری شخصی-هیجانی، ۱۷- تعهد به هدف/دلبستگی به موسسه

مطابق با مندرجات جدول ۱ میان متغیرهای پژوهش همبستگی همچنین وجود دارد، و همین مسئله مجوزی برای انجام تحلیل بعدی یعنی تحلیل مدلیابی معادلات ساختاری تلقی گردید. در این راستا، به منظور بررسی نرمال بودن تک متغیره از شاخص‌های کجی^۱ و کشیدگی^۲ متغیرهای مشاهده شده استفاده شد. طبق نظر کلاین (Kline, 2016)، در مدلیابی علی، مقدار کجی و

1. skewness

2. kurtosis

کشیدگی متغیرها به ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد. با توجه به جدول ۲ مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به تمام متغیرهای مشاهده شده کمتر از مقادیر مطرح شده توسط کلاین (Kline, 2016) هستند. بنابراین توزیع متغیرهای پژوهش حاضر، تفاوت همچنین با توزیع نرمال ندارد.

جدول ۲. شاخص‌های ارزیابی نرمال بودن تک متغیره متغیرهای مشاهده شده پژوهش

خطای	کشیدگی	خطای	کجی	متغیرهای مشاهده شده
۰/۵۴۲	۰/۷۷۴	۰/۵۵۸	۰/۴۳۰	نیاز به خودپیروی
۰/۶۹۸	۰/۳۸۴	۰/۱۴۷	۰/۱۳۰	نیاز به شایستگی
۰/۷۰۳	۰/۵۸۱	۰/۴۵۲	۰/۲۷۷	نیاز به ارتباط
۰/۲۸۱	۰/۲۹۶	۰/۱۴۴	۰/۱۱۸	ماموریت سازمانی و برنامه
۰/۸۳۱	۰/۱۸۸	۰/۸۸۰	۰/۵۲۲	عضویت سازمانی و
۰/۶۰۱	۰/۴۷۶	۰/۲۴۲	۰/۴۸۰	احترام سازمانی برای تنوع
۰/۲۸۵	۰/۲۲۲	۰/۹۶۸	۰/۷۸۸	معیارها و مقررات سازمانی
۰/۷۲۱	۰/۳۹۰	۰/۷۶۲	۰/۸۲۳	خدمات سازمانی
۰/۳۹۰	۰/۶۷۸	۰/۸۴۶	۰/۹۷۸	آیین‌ها و مراسم سازمانی
۰/۳۹۹	۰/۶۸۰	۰/۷۰۲	۰/۵۸۹	مکان فیزیکی و تعامل
۰/۶۰۹	۰/۴۹۲	۰/۵۲۲	۰/۲۸۸	خودکارآمدی تحصیلی
۰/۴۲۲	۰/۵۶۹	۰/۶۵۵	۰/۷۴۰	خودکارآمدی اجتماعی
۰/۲۰۷	۰/۲۴۱	۰/۶۴۸	۰/۶۶۱	خودکارآمدی عاطفی
۰/۲۴۱	۰/۲۸۱	۰/۵۹۸	۰/۶۶۱	سازگاری تحصیلی
۰/۳۶۸	۰/۳۰۹	۰/۶۳۴	۰/۷۲۵	سازگاری اجتماعی
۰/۷۲۲	۰/۷۳۰	۰/۴۶۹	۰/۵۶۱	سازگاری شخصی -
۰/۷۸۱	۰/۴۲۰	۰/۲۶۰	۰/۱۱۶	تعهد به هدف / دل‌بستگی

همچنین، مفروضه هم خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با استفاده از دو شاخص به نام‌های آماره تحمل^۱ و عامل تورم واریانس^۲ بررسی شد. بر اساس نتایج، ارزش‌های به دست آمده شاخص تحمل برای متغیرها بالای ۰/۱۰ و برای عامل تورم واریانس، کوچکتر از ۱۰ بود که نشان‌دهنده نبود هم خطی چندگانه میان متغیرهای پیش‌بین است (جدول ۳).

جدول ۳. شاخص‌های ارزیابی هم خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین پژوهش

متغیرهای پیش‌بین	آماره تحمل	آماره تورم واریانس
نیاز به خودپیروی	۰/۴۹	۲/۰۴

1. tolerance

2. Variance Inflation Factor (VIF)

۲/۲۲	۰/۴۴	نیاز به شایستگی
۲/۰۴	۰/۴۹	نیاز به ارتباط
۱/۷۷	۰/۵۶	ماموریت سازمانی و برنامه درسی
۱/۸۵	۰/۵۴	عضویت سازمانی و مسئولیت
۲/۴۵	۰/۴۱	احترام سازمانی برای تنوع و فردیت
۲/۷۵	۰/۳۶	معیارها و مقررات سازمانی
۲/۲۰	۰/۳۱	خدمات سازمانی
۱/۹۳	۰/۵۲	آیین‌ها و مراسم سازمانی
۱/۹۶	۰/۵۱	مکان فیزیکی و تعامل سازمانی

برای بررسی روابط ساختاری بین کیفیت فضای دانشگاه، نیازهای اساسی روان‌شناختی، خودکارآمدی و سازگاری با دانشگاه از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی با توجه به ملاک کلاین (Kline, 2016) از برازش مطلوبی برخوردار است (جدول ۴).

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل معادله ساختاری مربوط به مدل پژوهش

شاخص	χ^2	AGFI	GFI	RMSEA
مقادیر مدل پژوهش	۲۳۹/۶۷۵	۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۰۵
مقادیر قابل قبول	---	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۸

روابط ساختاری متغیرهای موجود در مدل شامل اثرات مستقیم متغیرها، در جدول ۵ بیان شده است.

جدول ۵. اثرات مستقیم متغیرهای موجود در مدل

مسیرهای مستقیم مدل	برآورد استاندارد شده	مقدار غیراستاندارد	خطای استاندارد	مقدار t	سطح همچینی
--------------------	----------------------	--------------------	----------------	---------	------------

۰/۰۰۱	۱۱/۱۶	۰/۰۹	۰/۸۴	۰/۵۹	از نیازهای اساسی روان‌شناختی به خودکارآمدی
۰/۰۰۱	۶/۹۱	۰/۰۶	۰/۴۳	۰/۳۳	از کیفیت فضای دانشگاه به خودکارآمدی
۰/۰۰۱	۶/۶۳	۰/۰۸	۰/۵۹	۰/۴۵	از نیازهای اساسی روان‌شناختی به سازگاری با دانشگاه
۰/۰۰۱	۴/۴۰	۰/۰۵	۰/۲۱	۰/۲۰	از کیفیت فضای دانشگاه به سازگاری با دانشگاه
۰/۰۰۱	۵/۳۴	۰/۰۵	۰/۲۸	۰/۳۷	از خودکارآمدی به سازگاری با دانشگاه

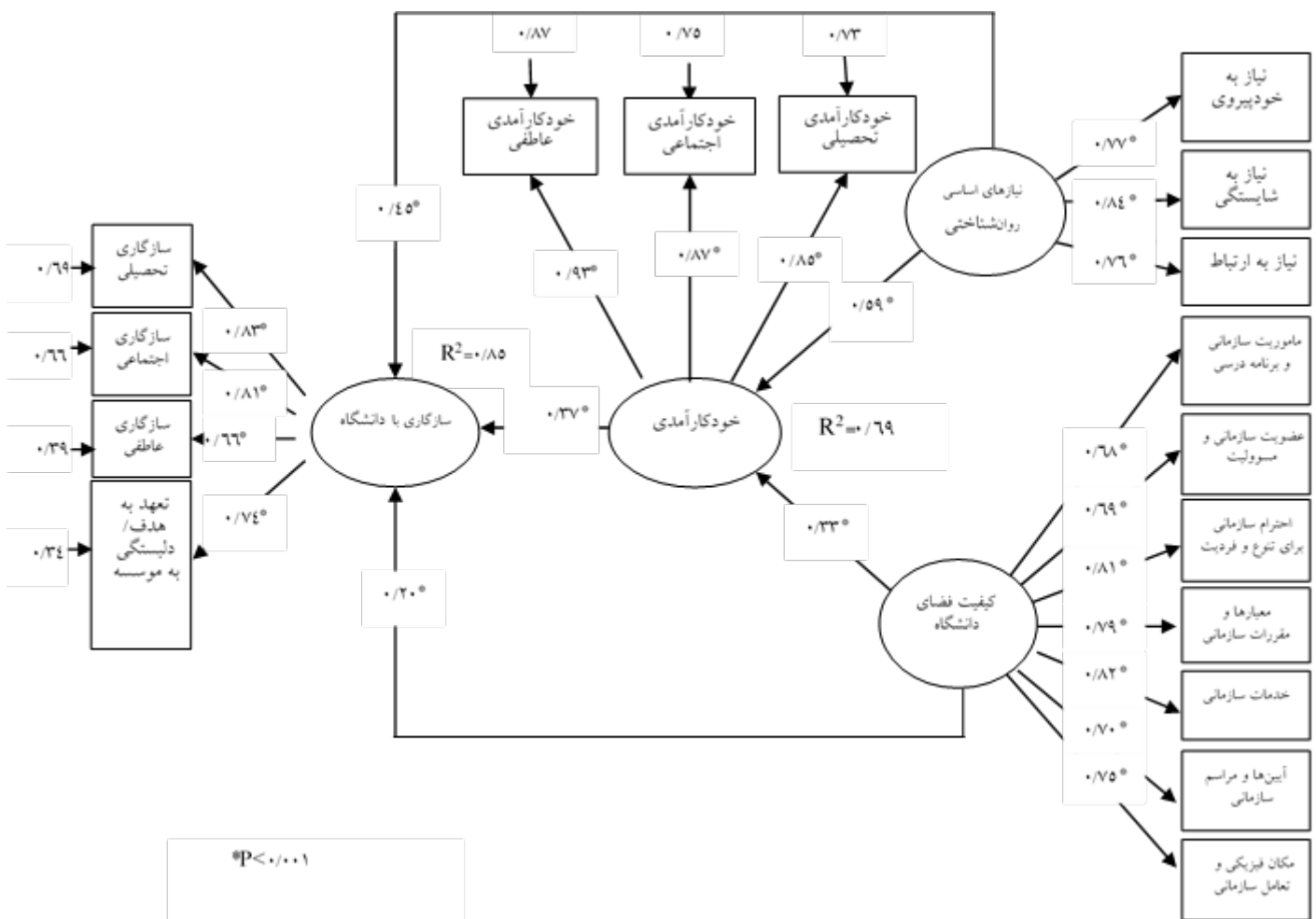
با توجه به اطلاعات مندرج در مدل آزمون شده و جدول ۵، فرضیه‌های ۱ و ۲ پژوهش تأیید شد. همچنین، جهت برآورد و تعیین مسیر غیر مستقیم از دستور بوت‌استرپ استفاده شد که نتیجه آن در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶. برآورد مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل معادله ساختاری با استفاده از بوت‌استرپ

مسیر غیرمستقیم	مقدار برآورد	حد پایین	حد بالا	سطح هم‌چینی	دانشگاه سازگاری
از نیازهای اساسی روان‌شناختی	۰/۲۲	۰/۱۴	۰/۳۱	۰/۰۰۱	۶
از کیفیت فضای دانشگاه	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۱۸	۰/۰۰۱	۷

جدول ۶ نشان می‌دهد که نیازهای اساسی روان‌شناختی ($\beta=0/22, p<0/001$) و کیفیت فضای دانشگاه ($\beta=0/12, p<0/001$) به صورت مثبت و غیرمستقیم، سازگاری با دانشگاه را پیش‌بینی می‌کنند. بنابراین، مسیر غیر مستقیم مدل حاکی از نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی در رابطه با نیازهای اساسی روان‌شناختی، کیفیت فضای دانشگاه و سازگاری با دانشگاه است. مدل نهایی (تجربی) و مدل‌های اندازه‌گیری پژوهش در شکل ۲ آمده است. بر اساس شکل ۲، می‌توان گفت نیازهای اساسی روان‌شناختی، کیفیت فضای دانشگاه و باورهای خودکارآمدی در مجموع توانستند ۸۵ درصد از واریانس سازگاری با دانشگاه را تبیین کنند.

شکل ۲. مدل نهایی پژوهش



بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این مطالعه بررسی رابطه ساختاری میان نیازهای اساسی روان‌شناختی و کیفیت فضای دانشگاه با سازگاری با دانشگاه، با توجه به نقش واسطه‌گری باورهای خودکارآمدی بود که با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه شیراز انجام

گرفت، که در ادامه نتایج حاصل از این پژوهش به تفکیک فرضیه‌های آن ارائه بررسی می‌شود. فرضیه اول پژوهش به این قرار بود که نیازهای اساسی روان‌شناختی، و کیفیت فضای دانشگاه تأثیر مثبت و مستقیمی بر باورهای خودکارآمدی دارند. نتایج پژوهش حاضر در خصوص بخشی از این فرضیه که ناظر به رابطه بین ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و باورهای خودکارآمدی است، نشان داد که ارضای سه نیاز اساسی روان‌شناختی قادر به پیش‌بینی باورهای خودکارآمدی هستند. این یافته پژوهش با نتایج اورکی و شهرکی (Oraki & Shahraki, 2016)، جانجانی و عبدی (Janjani & Abdi, 2014) و موین و همکاران (Moen et al., 2009) همسو است که نشان دادند بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و خودکارآمدی همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان این‌گونه بیان کرد که ارضای این نیازهای روان‌شناختی، موجب رشد و پیشرفت افراد می‌شود. به عبارتی برآورده شدن این نیازها موجب انتخاب رفتارهای سودمند و ارضاء نشدن نیازها، منجر به خنثی شدن تلاش‌ها در جهت بهسازی و ارتقای خود می‌شود (Deci & Ryan, 2000). زمانی که یادگیرندگان در انتخاب روش‌های مطالعه و انجام تکالیف درسی احساس خودپیروی کنند، باور به توانایی، یا خودکارآمدی آن‌ها افزایش می‌یابد. نیاز به شایستگی از طریق تسلط بر چالش‌های بهینه مانند تکالیف درسی که با سطح توانایی و مهارت فرد همخوان هستند، برآورد شده و باعث می‌شود فرد جذب فعالیت مورد نظر شده، همچنین احساس کند آن فعالیت جزئی از وجود وی است، و به وسیله انگیزه‌ها و تمایلات درونی وی هدایت می‌شود. در نهایت به این امر منجر می‌شود که یادگیرنده احساس توانمندی و مؤثر بودن نموده، و به این توانمندی و تأثیر آن نیز اطمینان پیدا می‌کند؛ به عبارتی باورهای خودکارآمدی وی افزایش می‌یابد. زمانی که روابط میان فردی افراد، نیاز آن‌ها به ارتباط را برآورده می‌سازد، بهتر انجام وظیفه می‌کنند، و در برابر استرس مقاوم‌تر شده و با مشکلات روان‌شناختی کمتری مواجه می‌شوند؛ و چون می‌توانند در ایجاد ارتباط با دیگران موفق ظاهر شوند به توانایی و قابلیت خود اعتماد و اطمینان کرده و باورهای خودکارآمدی ایشان ارتقاء پیدا می‌کند.

همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که ادراک از کیفیت فضای دانشگاه به طور مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی‌کننده باورهای خودکارآمدی است. این یافته بخش دوم فرضیه اول پژوهش مبنی بر این‌که کیفیت فضای دانشگاه تأثیر مثبت و مستقیمی بر باورهای خودکارآمدی دارد را تأیید می‌کند. این یافته پژوهش، همسو با یافته‌های فست و همکاران (Fast et al., 2010)، موگاشا (Mogasha, 2014) و قاضی طباطبایی و مرجایی (Ghazi Tabatabai & Marjaei, 2001)

است که نشان دادند کیفیت محیط تحصیل با خودکارآمدی فراگیران رابطه‌ی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که در محیط دانشگاه آزادی بیان وجود داشته باشد، و بر خدمت‌رسانی به دانشجویان تأکید و در عین حال از تلاش آن‌ها حمایت شود، دانشجویان جو و فضا را به عنوان محیط ایجاد کننده‌ی فرصت‌هایی برای انجام تکالیف انگیزشی که نیاز به تلاش بیشتر دارد احساس و باور می‌کنند، و اعتماد بیشتری نسبت به خود برای انجام تکالیف تحصیلی پیدا کرده و به احساس خودکارآمدی بالا دست می‌یابند.

فرضیه‌ی دوم پژوهش بدین صورت بود که ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و کیفیت فضای دانشگاه، اثر مثبت و مستقیمی بر سازگاری با دانشگاه دارند. یافته‌ها در تأیید فرضیه‌ی دوم پژوهش نشان دادند که نیازهای اساسی روان‌شناختی بر سازگاری با دانشگاه تأثیر مثبت و مستقیم دارد. این نتیجه با یافته‌های راتل و دوشسنی (Ratelle & Duchesne, 2014)، برایان (Bryan, 2014) و مهدیان و یحیایی‌راد (Mahdian & YahyaeiRad, 2015) که تأثیر ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی را بر سازگاری با دانشگاه نشان دادند، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که ارضای نیاز اساسی روان‌شناختی خودپیروی منجر به این می‌شود که یادگیرندگان به این نتیجه برسند که قادر به اعمال کنترل بر فعالیت‌های خود هستند. برآورده شدن نیاز به شایستگی نیز افراد را به این نتیجه هدایت می‌کند که قادرند از سردرگمی رها شوند و بر تکالیف تسلط پیدا کنند، و در نهایت نیاز به ارتباط نیز منجر به این نتیجه می‌شود که سیستم‌های حمایت اجتماعی گسترده‌ای فراهم کنند و از حمایت دیگران برخوردار شوند (Deci & Ryan, 2000). بدین ترتیب، این افراد در کلاس درس و محیط دانشگاه قادر خواهند بود که به صورت مؤثر و کارآمد در گروه خود فعالیت نمایند، روابط دوستانه‌ی بهتری تشکیل دهند که این خود سازگاری سازنده را برای آن‌ها به دنبال خواهد داشت.

همچنین، یافته‌های پژوهش نشان داد که ادراک از کیفیت فضای دانشگاه پیش‌بینی کننده‌ی مثبت سازگاری با دانشگاه است. زمانی که محیط دانشگاه و تحصیل، مناسب باشد، مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های تحصیلی افزایش می‌یابد، و رفتارهای مخرب آن‌ها کاهش یافته، و خود را با محیط سازگار می‌کنند. در همین راستا، برخی پژوهش‌ها (Nwobodo & Agusiobo, 2018)؛ (Back et al., 2016) و (Polychroni et al., 2012) به نتیجه‌ی مشابهی دست یافتند. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که در محیط‌هایی که دانشجویان در تعیین اهداف آموزش مشارکت داشته باشند، و به آزادی بیان و اعتقادات و ویژگی‌های فردی دانشجویان احترام گذاشته شود، و هر شخص در

هر موقعیتی مسئولیت خود را پذیرفته، و کار و وظیفه خود را با تأکید بر احترام بین‌فردی به انجام رساند؛ و ساختار و امکانات فیزیکی دانشگاه نیز در راستای بهبود شرایط دانشجویان باشد، احساس تعلق و یکپارچگی تحصیلی و اجتماعی دانشجویان به محیط تحصیل افزایش یافته؛ همچنین سازگاری با محیط تحصیل ارتقاء می‌یابد. یادگیرندگان در چنین محیطی، از قوانین و راه و روش کلاس پیروی کرده و می‌توانند با محیط سازگار شوند.

نهایتاً، یافته‌های پژوهش نشان داد که نیازهای اساسی روان‌شناختی و کیفیت فضای دانشگاه با واسطه‌گری باورهای خودکارآمدی سازگاری با دانشگاه را پیش‌بینی می‌کنند. به عبارتی، ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و سازگاری با دانشگاه رابطه مثبت و غیرمستقیمی دارند. در همین راستا پژوهش‌های پیشین نیز رابطه نیازهای اساسی روان‌شناختی و سازگاری با دانشگاه را مثبت گزارش نمودند (Tian et al., 2014; Raiziene et al., 2017). نیازهای روان‌شناختی دانشجویان متوجه این مکان جدید است تا در صورت برآورده شدن، امکان شکوفایی و بروز توانایی‌ها و پیامدهای تحصیلی مثبت فراهم شود. لذا می‌توان انتظار داشت که در فرایند سازگاری با محیط و رشد متعاقب آن، ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی یعنی خودپیروی، شایستگی و ارتباط نقش اساسی داشته است. در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که نیازهای اساسی روان‌شناختی در محیط دانشگاه برآورده می‌شوند، شخص محیط دانشگاه را از آن خود، و خود را جزئی از محیط دانشگاه می‌داند و به احتمال زیاد، ارزش‌ها، اهداف و برنامه‌های محیط را از خود می‌داند. نتیجه این فرایند، خودیابی و اطمینان به خود در محیط جدید است؛ که به دنبال این اطمینان، فرد جایگاه خود را در محیط جدید پیدا می‌کند، و نوعی احساس تعلق و پیوند بین وی و محیط جدید برقرار می‌شود؛ به عبارت دیگر، انطباق و سازگاری با این محیط اتفاق می‌افتد. از نظر ریان و دسی (Ryan & Deci, 2000) نیز زمانی که این سه نیاز برآورده می‌شوند انگیزش و سازگاری افزایش می‌یابد، اما زمانی که برآورده شدن این نیازها با مانع مواجه شود، سازگاری دچار مشکل شده و عملکرد تحصیلی فرد ضعیف می‌شود.

علاوه بر نیازهای اساسی روان‌شناختی، ادراک از کیفیت فضای دانشگاه نیز با سازگاری با دانشگاه به صورت غیرمستقیم و معنی‌دار رابطه دارد. در همین راستا پژوهش‌های دیگر نیز نشان‌دهنده رابطه مثبت و معنی‌داری بین محیط تحصیلی و سازگاری است (Lerdpornkulrat et al. 2018; Scott, 2016; Stewart, 2014). زمانی که محیط دانشگاه از نظر نوع چینش فیزیکی، معیارها و روندهای اداری و الگوهای ارتباطات انسانی موجود در آن، به صورت مناسب باشد، علاقه و

انگیزش درونی افراد برای تحصیل بیشتر شده، باور به توانایی و قابلیت خویش افزایش می‌یابد، و لذت و تعهد بیشتری نسبت به یادگیری در ایشان ایجاد می‌شود. در نهایت به صورت سازنده‌تری می‌توانند خود را با شرایط و تکالیف دانشگاهی سازگار نمایند. در این زمینه دورمن و همکاران (Dorman et al., 2006) بیان می‌کنند که ادراک دانشجویان از محیط تحصیلی بر انگیزش تحصیلی و اجتماعی، باورهای مربوط به خود و راهبردهای یادگیری آن‌ها تأثیر می‌گذارد. مساعد بودن یا نبودن فضای دانشگاه، نه تنها در موفقیت یا ناکامی تحصیلی، بلکه در سازگاری دانشجویان نیز عمیقاً تأثیر دارد. در تبیین این یافته پژوهشی می‌توان چنین گفت که کیفیت محیط دانشگاه، حمایت استادان، کارکنان و همسالان، تعاملات با استادان و دوستان، و در دسترس بودن امکانات و خدمات آموزشی و حتی مکان فیزیکی دانشگاه در انگیزه، پیشرفت تحصیلی، انجام تکالیف پر مسئولیت، باور به توانایی خود برای انجام این تکالیف، نقش مهمی دارد. در واقع افرادی که در چنین محیط‌هایی به تحصیل می‌پردازند، انگیزه پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند، و محیط آموزشی خود را یک فرصت چالش‌برانگیز برای تنظیم اهداف تلقی می‌کنند، و این تصور به نوبه خود نه تنها بر افزایش اعتماد به نفس و باورهای خودکارآمدی دانشجویان، بلکه در تعهد و التزام ایشان نسبت به دانشگاه یعنی احترام و اعتماد به استادان، رعایت قوانین و مقررات محیط آموزشی بدون متوسل شدن به زور، انجام تکالیف درسی، ایجاد ارتباط مناسب‌تر با محیط آموزشی و استادان، و در نتیجه سازگاری با محیط دانشگاه نیز تأثیر مهمی دارد.

پژوهش حاضر با معرفی مدل تبیینی در مورد متغیرهای پیشایند سازگاری با دانشگاه، به لحاظ نظری به دانش موجود در مورد این سازه مهم می‌افزاید. همچنین، در این پژوهش متغیر کیفیت فضای دانشگاه لحاظ شده است که در این زمینه پژوهش‌های بسیار اندکی انجام شده است. این امر توجه مسئولان نظام آموزشی، و دیگر پژوهشگران را به یک عامل اساسی اثرگذار بر پیامدهای یادگیری جلب می‌کند. علاوه بر دستاوردهای نظری، پژوهش حاضر تلویحات کاربردی دارد. پژوهش حاضر به شناخت اهمیت نقش کیفیت فضای دانشگاه، و از جمله مواردی چون توجه به تفاوت‌های فردی، تأکید بر انجام مسئولیت کارکنان با حفظ احترام به دانشجویان، حمایت استادان و کارکنان، در دسترس بودن امکانات، و حتی فضای فیزیکی دانشگاه کمک کرده است. هر چه کارکنان و استادان، زمینه حمایت و تعامل بیشتری را برای دانشجویان فراهم سازند، برنامه‌ها و امکانات و حتی فضای فیزیکی دانشگاه متناسب با معیارهای استاندارد باشند، فضا جهت افزایش سازگاری دانشجویان با این محیط فراهم می‌شود. علاوه بر این، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که از طریق

فراهم کردن شرایط لازم برای ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی، زمینه برای باور و اطمینان دانشجویان به خود، و در نتیجه افزایش سازگاری با دانشگاه فراهم شده که خود می‌تواند مانع بروز بسیاری از مشکلات فردی و اجتماعی شود.

به علاوه، پژوهش حاضر همانند بسیاری از پژوهش‌های حوزه علوم انسانی، محدودیت‌هایی را دارد، که تعمیم یافته‌های این پژوهش را به رعایت جوانب احتیاط ملزم می‌کند. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به گروه نمونه اشاره کرد. همان طور که پیش از این ذکر شد، شرکت‌کنندگان در این پژوهش شامل دانشجویان دوره کارشناسی بودند، بنابراین در تعمیم نتایج به دوره‌های تحصیلی بالاتر یا پایین‌تر باید جانب احتیاط را رعایت نمود. در این راستا، پیشنهاد می‌شود این پژوهش در دوره‌های دیگر نیز تکرار شود تا شواهد تحولی در مورد مدل فراهم شود. علاوه بر این، پژوهش حاضر در قالب طرح همبستگی انجام شد، به همین دلیل استنباط علی از یافته‌ها را با مشکل مواجه می‌کند.

منابع

- Amidtaheri, M., Michaeli Manee, F., & Issazadegan, A. (2016). The study of social cognitive predictors of adjustment with university among first-year university students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 4(13), 31-44. [In Persian]
- Arnett, J. J. (2012). *New horizons in research on emerging and young adulthood*. In A. Booth, S. L. Brown, N. S. Landale, W. D. Manning, & S. M. McHale (Eds.), *Early adulthood in a family context* (pp. 231-244). New York, NY: Springer.
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd Ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Back, L. T., Polk, E., Keys, C. B., & McMahon, S. D. (2016). Classroom management, school staff relations, school climate, and academic achievement: testing a model with urban high schools. *Journal of Learning Environments Research*, 19(3), 397-410.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *Student adaptation to college questionnaire manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1999). *Student adaptation to college questionnaire manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Bryan, J. (2014). *A self-determination theory perspective on adjustment to college*. (Doctoral dissertation, University of Houston).
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Vander Kaap-Deeder, J., Duriez, B., ... & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Journal of Motivation and Emotion*, 39, 216-236.
- Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34, 505-517.
- Crede, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by

- the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Journal of Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165.
- Curtis, R., Groarke, A., & Sullivan, F. (2014). Stress and self-efficacy predict psychological adjustment at diagnosis of prostate cancer. *Scientific Reports*, 4(5569), 1-5.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). What is the self in self-directed learning? Findings from recent motivational research. In G. Staka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations*. Munster: Waxmann.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012a). Self-determination theory. In: P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 1*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012b). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford Library of Psychology. The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 85-107). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. In D. McInerney, H. Marsh, R. Craven, & F. Guay (Eds.), *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development* (pp. 109-133). Charlotte, NC: Information Age Press.
- Dehghanizadeh, M., & Hosseinchari, M. (2012). Academic buoyancy and family communication patterns: The mediating role of self-efficacy. *Studies in Learning & Instruction*, 4(2), 21-47. [In Persian]
- DeWitz, S. J., Woolsey, M. L., & Walsh, W. B. (2009). College student retention: An exploration of the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life among college students. *Journal of College Student Development*, 50(1), 19-34.
- Diseth, A., Danielsen, A. G., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32(3), 335-354.
- Dorman, J. P., Fisher, D. L., & Waldrip, B. G. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A Lisrel analysis. In D. L. Fisher & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning*

- environments: World views* (pp. 1-28). Singapore: World Scientific.
- Fast, L. A., Lewis, J. L., Bryant, M. J., Bocian, K. A., Cardullo, R. A., Rettig, M., & Hammond, K. A. (2010). Does math self-efficacy mediate the effect of the perceived classroom environment on standardized math test performance? *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 729-740.
- Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion, 27*, 199-223.
- Ghazi Tabatabai, M., & Marjaei, S. H. (2001). Investigating the factors affecting the academic effectiveness of master's and doctoral students at the University of Tehran. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education, 7*(1), 31-58. [In Persian]
- Gefen, D. R., & Fish, M. C. (2013). Adjustment to college in nonresidential first-year students: The roles of stress, family and coping. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition, 25*(2), 95-115.
- Janjani, B., Abdi, A. (2014). *Investigating the relationship between basic psychological needs and self-efficacy of Kermanshah University preschool students*. Second National Conference on Psychology and Behavioral Sciences .Tehran: Narkish Information Institute. [In Persian]
- Kalpana, T. (2014). A constructivist perspective on teaching and learning: A conceptual framework. *International Research Journal of Social Science, 3*(1), 27-29.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd Ed.), New York: The Guilford Press.
- Lai, C. S. (2014). College freshmen's self-efficacy, effort regulation, perceived stress and their adaptation to college. *Asian Journal of Humanities and Social Sciences, 2*(2), 107-117.
- Lent, R. W., Taveira M., & Lobo, C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 362-371.
- Lerdpornkulrat, T., Koul, R., & Pondej, C. (2018). Relationship between perceptions of classroom climate and institutional goal structures and student motivation, engagement and intention to persist in college. *Journal of Further and Higher Education, 42*(1), 102-115.
- Mahdian, H., & YahyaeiRad, M. (2015). The relationship between basic psychological needs and perfectionism with social adjustment. *The 3rd*

- National Conference on Psychology and Behavioral Sciences*. Tehran: Narkish Information Institute. [In Persian]
- Marzooghi, R., Mohammadi, M., & Keshavarzi, F. (2014). Presentation of a causal model of campus community quality, knowledge sharing and academic performance among students of Shiraz University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 14(8), 704-714. [In Persian]
- McDonald, W. M. (1996). *The college and university community inventory: Assessing student perceptions of community in higher education*. (Ed.D. dissertation, College of Education, Health, and Human Sciences, University of Tennessee, Knoxville, TN).
- McDonald, W. M. (1999). The college and university community inventory: Assessing student perceptions of community in higher education. *College Student Affairs Journal*, 18(2), 44-55.
- Moen, F., Skaalvik, E., & Hacker, C. M. (2009). Performance Psychology among business executives in an achievement oriented environment. *Journal of Excellence*, 13, 78-96.
- Mogasha, T. (2014). Applicability of constructivist theory in qualitative educational research. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(7), 51-59.
- Mohammadyfar, M. A., Kazemi, S., & Zarei Matekolae E. (2017). The role of students' family function and self-efficacy in social adjustment. *Journal of school psychology*, 5(4), 117-131. [In Persian]
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youth. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Nwobodo, R. F. D., & Agusiobo, H. C. (2018). Relationship between school climate and academic adjustment of students in secondary schools in Enugu State. *International Journal of Education*, 2(1), 1-16.
- Oraki, M., & Shahraki, L. (2016). The relationship between basic psychological needs satisfaction and creativity, self-efficacy and achievement motivation. *The First International Conference on Innovation and Research in Educational Sciences, Management and Psychology*. Tehran: Center for Islamic Studies and Research Soroush Hekmat Mortazavi. [In Persian]
- Pillay, A. L., & Ngcobo, H. S. B. (2010). Sources of stress and support among rural-based first year university students: an exploratory study. *South African Journal of Psychology*, 40(3), 234-240.
- Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The role of goal

- orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 207-217.
- Raiziene, S., Gabrialaviciute, I., & Garckija, R. (2017). Links between basic psychological need satisfaction and school adjustment: A person-oriented approach. *Journal of Psychological and Educational Research*, 25(1), 82-92.
- Ratelle, C. F., & Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 388-400.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senecal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 286-293.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Scott, J. (2016). *Psychological orientation, perceptions of institutional climate, and their relationship to the social and academic adjustment of African American community college students*. (Doctoral dissertation, University of North Carolina Agricultural and Technical State).
- Shamaki, T. A. (2015). Influence of learning environment on students' academic achievement in mathematics: A case study of some selected secondary schools in Yobe State-Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(34), 40-44.
- Sheikholeslami, R., & Daftarchi, E. (2015). The prediction of students' subjective vitality by goal orientations and basic psychological needs. *Journal of Psychology*, 19(2), 147-174. [In Persian]
- Stewart, K. (2014). *The mediating role of classroom social environment between teacher self-efficacy and students adjustment*. (EDD thesis, University of South Florida.).
- Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353-372.
- Turki, J., & Al-Qaisy, L. M. (2012). Adjustment problems and self-efficacy among gifted students in salt pioneer center. *International Journal of Education & Sciences*, 4(1), 1-6.

- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*(3), 263-280.
- Vuong, M., Brown-Welty, S., & Tracz, S. (2010). The effects of self-efficacy on academic success of first-generation college sophomore students. *Journal of College Student Development, 51*(1), 50-64.
- Yusoff, Y. M., & Nadarajah, S. H. (2010). International students experience in a Malaysian public university: self-efficacy and socio-cultural adjustment. *The third international conference on international studies, 1-12*: University Utara Malaysia.
- Wei, M., Ku, T. Y., & Liao, K. Y. H. (2011). Minority stress and college persistence attitudes among African American, Asian American, and Latino students: Perception of university environment as a mediator. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Journal, 17*(2), 195-203.

English Abstract

The Mediating Role of Self-Efficacy Beliefs in the Relation of Basic Psychological Needs Satisfaction and Perceptions of University Community Quality to Students' Adjustment to University

Zahra Eghdami,¹ Farideh Yousefi ²

Introduction

One of the most considerable experiences in the academic and social life of every person is entering university. Students can face challenges of doing university assignments, being more independent, and undertaking less organized academic activities in this educational environment as compared to school environment. Moreover, students may undergo fundamental changes in their education, social relationships, family relationships and personal affairs. Therefore, it is not contrary to expectations that entering university can be associated with developmental, emotional and environmental problems. Adjustment to this the new educational environment can be considered as determining factor in the success and perseverance of university students. Adjustment is one of the essential psychological characteristics that can play an important role in in responding to the environmental challenges. The process of adjustment to university is a dynamic one that can create a balance between the individual and the environment and lead to academic success. Similarly, lack of adjustment to university can lead to university dropout. Therefore, in order to avoid academic failure and achieve their desired results, students need to learn how to adapt. Adjustment to university is a multidimensional construct which shows how students can do their university assignments and satisfy their educational requirements. Adjustment dimensions are concerned with academic, social, and personal-emotional adjustment, and goal commitment/institutional attachment. Academic adjustment addresses how students handle their university assignments and respond to the academic demands. Social adjustment assesses students' social experiences and feelings of satisfaction in the social environment and the way students relate to others. Personal-emotional adjustment is related to how students cope with different physical and psychological experiences. Finally,

goal commitment/institutional attachment is concerned with how strongly students relate to their educational institution and the way they accomplish their educational goals.

Overall, adjustment to university can have a determining role in promoting emotional and social health, growth, and development of students, can affect different aspects of students' lives, can improve students' general performance promote their academic achievement, and lead to their success, and finally, can increase social adjustment of individuals in areas outside the university. Considering these and the fact that adjustment to university can affect personal, social and professional lives of students, it is necessary to examine and identify factors which might affect it. Accordingly, the purpose of the present study is to investigate the mediating role of self-efficacy beliefs in the relationship between students' basic psychological needs satisfaction and adjustment to university on one hand and the relationship between university community quality and adjustment to university on the other hand.

Research Questions

According to the purpose of the present study, this study was an attempt to answer the following research questions:

- 1- Can basic psychological needs and university community quality predict university students' self-efficacy beliefs?
- 2- Can basic psychological needs and university community quality predict students' adjustment to university?
- 3- Do self-efficacy beliefs have a mediating effect on relation of basic psychological needs and university community quality to adjustment to university?

Research Method

Benefitting from a correlational design and using structural equation modeling, this study first examined the relationship between each of the two predictor variables of basic psychological needs satisfaction and university community quality and the criterion variable of adjustment to university environment. The study, then, investigated the mediating role of self-efficacy on the examined relationships. All the relevant variables were of a latent type. The statistical population of this study included all the undergraduate students of Shiraz University during 2015-2016 academic years. Participants were 469 students selected through random cluster sampling. Inclusion and exclusion criteria were also considered for inclusion of participants in this study. Participants, then, filled out The Basic Needs Satisfaction in General Scale (Gagne, 2003), The College and University Community Inventory (McDonald, 1996), Self-efficacy Questionnaire (Muris, 2001), and Student Adaptation to College Questionnaire (Baker & Siryk, 1984) during their regular class time.

Reliability and validity of the obtained scores were next assessed using Cronbach's alpha and confirmatory factor analysis and the goodness of fit indices of the model were finally examined.

Results

Based on the obtained results, the proposed research model fitted well with the data of this study. Furthermore, it was revealed that university community quality and basic psychological needs satisfaction had a direct effect on students' self-efficacy beliefs and adjustment to university. Moreover, self-efficacy had a direct effect on adjustment to university. It was also observed that basic psychological needs satisfaction and university community quality had an indirect effect on adjustment to university through the mediating effect of self-efficacy beliefs.

Discussion

Based on the findings of this study, it can be concluded that satisfying students' basic psychological needs and the university community quality can affect students' adjustment to university through increasing their self-efficacy. In other words, satisfaction of such basic psychological needs as autonomy, competence and relatedness, and a high level of university community quality can lead to an increase in students' self-efficacy and self-confidence in their academic, social and personal lives. This, in turn, can help in accelerating the process of students' adaptation to university. Therefore, if the basic psychological needs are met and if university community quality is at an acceptable level, learners will be able to show high levels of self-efficacy and can successfully adapt to university.

Keywords: adjustment to university; basic psychological needs; self-efficacy beliefs; university community quality

¹ Ph.D in Educational Psychology, Shiraz University

² Associate Professor in Educational Psychology, Shiraz University

Corresponding author: Department of Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran
Email address: yousefi@shirazu.ac.ir