

آزمون مدل نقش میانجی گرانه‌ی خودتنظیمی در رابطه‌ی بین جو روانی اجتماعی کلاس و ناسازگاری کلاسی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی

مهدی حاج شمسایی^۱، حسین کارشکی^۲ و سید امیر امین یزدی^۳

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه‌ی جو روانی اجتماعی کلاس و خودتنظیمی با ناسازگاری دانش‌آموزان و آزمون مدل نقش میانجی گرانه‌ی خودتنظیمی در این رابطه انجام گرفته‌است. روش پژوهش از نوع توصیفی با استفاده از تحلیل مسیر و همبستگی است. جامعه‌ی پژوهشی شامل دانش‌آموزان پایه‌ی سوم راهنمایی شهر سبزوار بود. آزمودنی‌ها شامل ۴۱۴ (شامل ۲۰۲ پسر و ۲۱۲ دختر) بود که به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای از جامعه انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها، از سه پرسشنامه‌ی جو روانی اجتماعی کلاس فریزر و همکاران، پرسشنامه‌ی خودتنظیمی تحصیلی کانل و ریان و پرسشنامه‌ی سازگاری دانش‌آموزان سینها و سینها استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش دارد ($RSMEA=0/052$, $AGFI=0/95$ و $\chi^2/df=2/11$). نتایج همچنین نشان داد که بین خودتنظیمی و ناسازگاری رابطه منفی و معناداری وجود دارد. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری نیز نشان داد که میانگین نمرات دختران در خودتنظیمی و پسران در ناسازگاری به‌طور معناداری بالاتر بود. با توجه به رابطه مثبت راهبردهای خودتنظیمی و ناسازگاری دانش‌آموزان، می‌توان گفت یکی از عوامل موثر بر ناسازگاری، کمبود در راهبردهای خودتنظیمی می‌تواند باشد و فراهم کردن جو روانی اجتماعی مطلوب کلاسی که به خودتنظیمی دانش‌آموزان بیانجامد، نقش مهمی در کاهش ناسازگاری آنان ایفا خواهد کرد.

واژه‌های کلیدی: جو روانی- اجتماعی، کلاس درس، خودتنظیمی و ناسازگاری

۱- کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد

۲- نویسنده‌ی رابط: عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد (kareshki@um.ac.ir)

۳- استاد مشاور و عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی، دانشیار روان‌شناسی رشد، دانشگاه فردوسی مشهد.

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۹/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱۲/۲۶

مقدمه

ناسازگاری کلاسی^۱ و مشکلات انضباطی از جمله عواملی است که این فرآیند را با مشکل رو به رو می‌کند و باعث به‌وجود آمدن مشکلات اضافی در محیط آموزشی می‌شود. تانی^۲ (۲۰۰۲) سازگاری‌های دانش‌آموزان را به دو دسته تحصیلی و هیجانی تقسیم می‌کند. سازگاری تحصیلی توانایی فرد برای کنار آمدن با تقاضاهای تحصیلی و فعالیت‌های مدرسه و سازگاری هیجانی فرآیند سازگاری فرد با احساسات و عواطف خود است. سازگاری مستلزم هماهنگی ساختن رفتارها به منظور برآورده ساختن نیازهای محیطی است که غالباً مستلزم اصلاح تکانه‌ها، هیجانات یا نگرش‌هاست (امان الهی، عطاری و خجسته مهر، ۱۳۸۸).

سازگاری مستلزم استفاده از راهکارهای شناختی و رفتاری فرد است؛ که برای مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا، از آنها استفاده می‌شود (کمپبل، کوهان، استین^۳، ۲۰۰۵). لذا می‌توان گفت سازگاری نیازمند داشتن قابلیت‌های فردی همچون: مهارت‌های شناختی، رفتاری و هیجانی است. یکی از ویژگی‌های مهم دانش‌آموزان که می‌تواند بر سازگاری و رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد، توانایی خودتنظیمی^۴ در آنان است. خودتنظیمی به خودزایی و خودکنترلی افکار، احساسات و رفتارها برای دستیابی به یک هدف اطلاق می‌شود. این اهداف می‌توانند تحصیلی (نظیر بهبود درک مطلب) یا هیجانی اجتماعی (نظیر کنترل عصبانیت فرد، بهتر ارتباط برقرار کردن با همسالان) باشد (سانتراک، ۲۰۰۸؛ ترجمه‌ی سعیدی، عراقچی و دانش‌فر، ۱۳۸۷؛ بندورا، ۱۹۹۷؛ به نقل از زاهد، رجبی و امیدی، ۱۳۹۱). پینترچ^۵ (۲۰۰۴)، یادگیری خودتنظیمی را به عنوان فرایندی فعال تعریف می‌کند که یادگیرنده اهداف و فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار

1. Classroom maladjustment
2. Tanyi
3. Campbell, Cohan & Stein
4. Self- regulation
5. Pintrich

خود را تنظیم و کنترل می‌کند. زیمرمن (۱۹۹۰)؛ به نقل از مصطفی‌سرباز، ابوالقاسمی و رستم‌اوغلی، (۱۳۹۳) خودتنظیمی در یادگیری را به مشارکت فعال یادگیرنده (از نظر رفتاری، انگیزش، شناختی و فراشناختی) در فرآیند یادگیری تعریف کرده است. نتایج پژوهش پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) همچنین نشان داد که خودتنظیمی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد تحصیلی است. دانش‌آموزان خودتنظیم از راهبردهای مدیریت منابع برای کنترل و اداره‌ی محیط و کمک از افراد دیگر مثل معلمان، همسالان و منابع استفاده می‌کنند (زیمرمن، مارتینز و پونز^۱، ۱۹۹۰)؛ مسئولیت‌پذیرند و احساس رضایت از تحصیل بیشتر (خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵) و اهمال‌کاری تحصیلی و تعلل‌ورزی آموزشی کمتری دارند (حسین‌چاری و دهقان، ۱۳۸۷)؛ جوکار و دلاورپور، (۱۳۸۶).

بلوم^۲ جو کلاس را شرایط، نیروها و انگیزش‌های بیرونی، اعم از عوامل فیزیکی، اجتماعی، فکری و روانی تعریف می‌کند (به نقل از حسینی و لطیفیان، ۱۳۸۴). دانش‌آموزان برای یادگیری نیاز به محیطی مناسب دارند. سازمان مدرسه و جو کلاسی که معلم ایجاد می‌کند، تأثیر مهمی بر رفتار یادگیرندگان دارد (سویج، ۱۹۹۱)؛ ترجمه‌ی ماهور و مهدوی، (۱۳۸۳). پژوهش‌ها نشان می‌دهد تفاوت در بهبود جو اجتماعی کلاس‌ها با فاصله‌ی احساسی بین مدرس و دانش‌آموزان در طول اولین درس سال تحصیلی مرتبط است (ماینهارد^۳، ۲۰۱۰). میزان انگیزه انجام تکلیف دانش‌آموزان و میزان تلاش آنها در ابتدا به‌عنوان تابعی از میزان آگاهی آنها از کیفیت و کنترل تکلیف در سطح کلاس و انتظارات و باورها در سطح دانش‌آموز است (ترایت وین، لودکه^۴، ۲۰۰۹). همچنین آگاهی و دریافت دانش‌آموزان از مشخص بودن قوانین و کنترل معلم با علائق

1. Zimmerman, Martinez & Pons
2. Bloom
3. Mainhard
4. Trautwein & Ludtke

آنها رابطه‌ی مثبتی داشته است (کانتر، بایمرت و کولر^۱، ۲۰۰۷).

با توجه به تنوع جوهای کلاسی، فریزر (۱۹۹۴) گونه‌های جو روانی اجتماعی کلاس^۲ را بررسی کرد. او در توصیف این مفهوم چهار سازه را در نظر می‌گیرد. به باور او جو روانی اجتماعی چیره بر کلاس می‌تواند جوی سرشار از یکپارچگی یا همبستگی، جوی منضبط و تکلیف‌گرا، فضایی پر برخورد و پر اصطکاک یا جوی آکنده از هم‌آوردی و رقابت باشد. پژوهش‌های متعددی، تأثیر جو روانی اجتماعی کلاس را بر پیشرفت تحصیلی و کارکرد بهینه‌ی عاطفی و شناختی دانش‌آموزان نشان داده است (به نقل از حسینی و لطیفیان، ۱۳۸۴).

با وجود تحقیقات مختلف انجام شده در مورد رابطه‌ی جو کلاسی و ناسازگاری و تفاوت‌ها و تناقض‌های موجود در نتایج می‌توان گفت رابطه بین جو کلاسی و ناسازگاری یک رابطه‌ی ساده نیست؛ بلکه متغیرهای تعدیل‌گر و به خصوص میانجی مختلفی می‌توانند در این رابطه نقش ایفا کنند. مروری بر پژوهش‌های صورت گرفته نشان می‌دهد که فرایندهای شناختی در امر یادگیری، انگیزش و مدیریت کلاسی نقش مهمی ایفا می‌کنند. امروزه اکثر روان‌شناسان به هر دو مؤلفه شناخت و انگیزش و نقش آنها در یادگیری توجه دارند و بر اساس نظریه‌های جدید مانند نظریه یادگیری خودتنظیمی (زیمرن و مارتینز-پونز، ۱۹۹۰، پینتریچ، ۲۰۰۴)، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش و رفتار تحصیلی به صورت یک مجموعه در هم تنیده و مربوط به هم در نظر گرفته می‌شود. لذا می‌توان گفت جدا از اثرات مستقیمی که خودتنظیمی بر یادگیری دارد، خودتنظیمی هم می‌تواند متأثر از جو و محیط کلاسی باشد. چنین رابطه‌ای ریشه در نظریه شناختی-اجتماعی باندورا^۳ (۱۹۸۶، ۱۹۹۷) دارد.

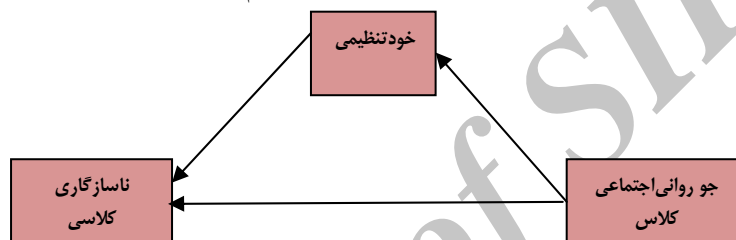
علیرغم اهمیت تأثیر جو روانی اجتماعی و خودتنظیمی در سازگاری، در تحقیقات صورت گرفته در کشورمان بیشتر به نقش خودتنظیمی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته شده

1 . Kunter, Baumert & Koller

2. Class Psychosocial Climate

3 . Bandura

(کجباف و همکاران، ۱۳۸۲؛ خادمی و نوشادی ۱۳۸۵؛ صمدی ۱۳۸۶، فرمیهن، عبدالملکی و رشیدی، ۱۳۸۷؛ محمدامینی، ۱۳۸۷) و به نقش انگیزشی آن در ایجاد رفتارهای سازگار کلاسی پرداخته نشده است. علاوه بر این، ارتباط بین جو روانی اجتماعی کلاس (به‌عنوان بافت یادگیری) و خودتنظیمی (به‌عنوان توانایی فراگیران) و رابطه این دو عامل مهم با ناسازگاری کلاسی و مشکلات انضباطی، موضوعی است که در تحقیقات گذشته، کمتر به آن پرداخته شده است. با توجه به آنچه در مرور بر تحقیقات گذشته آمد، می‌توان گفت جو مدرسه می‌تواند به صورت مستقیم و یا با میانجی خودتنظیمی بر سازگاری دانش‌آموزان اثر گذار باشد (نمودار ۱). این پژوهش با هدف آزمون مدل رابطه‌ی جو روانی اجتماعی کلاس و ناسازگاری کلاسی با میانجی‌گری خودتنظیمی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی انجام گرفته است.



نمودار ۱. الگوی پیشنهادی نقش خودتنظیمی در رابطه‌ی بین جو روانی اجتماعی کلاس و ناسازگاری کلاسی

لذا سؤال قابل طرح این است که آیا این مدل نظری پیشنهادی، از طریق شواهد تجربی جمع‌آوری شده از نوجوانان می‌تواند مورد حمایت قرار گیرد؟ به عبارت دیگر؛ آیا خودتنظیمی نوجوانان می‌تواند رابطه‌ی بین جو روانی اجتماعی کلاس با ناسازگاری کلاسی آنان را میانجی‌گری کند؟

روش

روش پژوهش از نوع توصیفی است که با استفاده از روش تحلیل مسیر و همبستگی برای شناخت رابطه بین متغیرها مطابق الگوی پیشنهادی استفاده شده است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری این پژوهش کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر و دختر مقطع سوم راهنمایی شهرستان سبزوار در خراسان رضوی در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ است. برای تعیین حجم نمونه دو ملاک قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌های نمونه به جامعه و تعداد پارامترهای مدل پیشنهادی تحلیل مسیر مورد توجه قرار گرفت. عدد حداقل لازم برای هر سه ملاک را داراست با توجه به امکان عدم تکمیل برخی پرسشنامه‌ها، ۴۱۲ پرسشنامه به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای است توزیع شد. به این صورت که از بین کلیه‌ی مدارس راهنمایی، ۴ مدرسه‌ی پسرانه و ۴ مدرسه‌ی دخترانه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از هر مدرسه انتخابی دو کلاس پایه‌ی سوم به صورت تصادفی انتخاب شد. پرسشنامه را کلیه‌ی دانش‌آموزان آن کلاس تکمیل کردند. نمونه‌ی انتخابی شامل ۲۰۲ دانش‌آموز پسر و ۲۱۲ دختر از ۸ کلاس مناطق مختلف شهرستان سبزوار بود. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های زیر استفاده شد:

پرسشنامه‌ی سازگاری دانش‌آموزان راهنمایی سینها و سینگ^۱: این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس است که به منظور تعیین میزان سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی دانش‌آموزان ساخته شده است و شامل ۶۰ سوال (بلی و خیر) است. احقر (۱۳۷۶) این پرسشنامه را در مورد یک گروه نمونه ۳۰۰۰۰ نفری از دانش‌آموزان سراسر کشور اجرا کرد. پایایی کل این آزمون به روش دو نیمه کردن ۰/۹۵ و روش کودر ریچاردسون ۰/۹۴ بوده است. پایایی خرده مقیاس‌ها به روش دو نیمه کردن چنین گزارش شده است: خرده مقیاس اجتماعی ۰/۹۳، عاطفی ۰/۹۴ و آموزشی ۰/۹۶. روایی محتوایی این تست با توجه به نظر ۲۰ نفر از اساتید و متخصصان تأیید شده و برای روایی پیش بین تست، همبستگی ضریب گشتاوری بین نمره‌های پرسشنامه و درجه‌بندی مدیریت هوستل محاسبه و معادل ۰/۵۱ گزارش شده است.

پرسشنامه‌ی خودتنظیمی یادگیری (SRQ_A): را ریان و کانل^۲ (۱۹۸۹) برای سنجش باورهای

1. Sinha & Singh
2. Ryan & Connell

انگیزشی تحصیلی کودکان مقطع ابتدایی و راهنمایی که جامعه‌ای مشابه جامعه این تحقیق است، تهیه کرده‌اند. این پرسشنامه شامل چهار مقیاس مربوط به سبک تنظیمی بیرونی، درون فکنی، همانندسازی و درونی است. هر سبک تنظیمی بر اساس چهار نوع فعالیت (دلایل انجام تکالیف درسی، دلایل داشتن رفتار خوب در مدرسه، دلایل انجام کارهای کلاسی، دلایل پاسخگویی به سؤالات در کلاس) و با ۸ سؤال مورد ارزیابی قرار گرفت. سؤالات این مقیاس به صورت طیف چهار درجه‌ای (کاملاً درست است = ۴ تا اصلاً درست نیست = ۱) است. روایی و پایایی این پرسشنامه را در ایران البرزی و رضویه (۱۳۸۲) احراز کرده‌اند. چنانچه روایی آن بر اساس روش تحلیل عوامل و روش روایی‌سازه همگرا (همبستگی با آزمون‌های مشابهی مانند پرسشنامه‌ی خودتنظیمی مذهبی (SRQ_R)، پرسشنامه‌ی خودتنظیمی روابط دوستانه (SRQ_F)، و پرسشنامه‌ی خودتنظیمی رفتارهای جامعه‌پسند (SRQ_P) و معدل تحصیلی) محاسبه و احراز شد. پایایی آزمون هم با استفاده از آلفای کرانباخ کلی و خرده مقیاس‌ها مطلوب گزارش شده است.

مقیاس جو روانی اجتماعی کلاس: فریزر، گیدینگز و مک رویی^۱ (۱۹۹۵)، به نقل از حسین چاری و خیر، (۱۳۸۱) مقیاس مذکور را طراحی و رواسازی کرده‌اند. این مقیاس ۲۰ گویه در چهار خرده مقیاس دارد: الف) برخورد (اصطکاک) ب) هم بستگی (یکپارچگی) ج) انضباط (تکلیف مداری)

د) رقابت. پاسخدهی به گویه‌ها از جانب شرکت‌کنندگان با روش لیکرت سه درجه‌ای هرگز، گاهی و همیشه است. حداقل نمره ۲۰ و حداکثر آن ۶۰ است. نمره پایین نشانه جو روانی اجتماعی مختل و نمره بالا نشانه‌ی جو روانی اجتماعی مطلوب است. این مقیاس را حسین چاری به فارسی ترجمه کرد و در نمونه‌ای از دانش‌آموزان راهنمایی انطباق‌یابی آن انجام گرفت (به نقل از حسین چاری و خیر، ۱۳۸۱). همچنین او روایی سازه این پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی

1. Frasser, Giddings & McRobbie

مورد مطالعه قرار داد و با استفاده از روش تحلیل عوامل، چهار بعد پیش گفته در مقیاس مذکور به صورت چهار عامل اصلی استخراج شد. مدد (۱۳۸۰)، به نقل از حسین چاری و خیر، (۱۳۸۱) نیز ضریب پایایی بازآزمایی با فاصله‌ی زمانی دو هفته را برای کل آزمون ۰/۷۷ و برای خرده‌مقیاس فرعی اصطکاک ۰/۶۸، انسجام ۰/۶۰، انضباط ۰/۵۷ و رقابت ۰/۶۴ گزارش نموده است. محققان مذکور ضریب پایایی را با روش آلفای کرونباخ، برای کل آزمون ۰/۸۷ و برای خرده‌مقیاس فرعی اصطکاک ۰/۸۱، انسجام ۰/۷۶، انضباط ۰/۷۹ و رقابت ۰/۸۰ گزارش کرده است.

روش اجرا: پس از تهیه پرسشنامه‌ها و انتخاب نمونه و روش نمونه‌گیری مناسب، از سازمان آموزش و پرورش خراسان رضوی و مدیریت آموزش و پرورش شهرستان سبزوار، مجوزهای لازم برای اجرا دریافت شد. پرسشنامه بی‌نام بود و در اجرا بر محرمانه بودن نتایج تأکید شد. شیوه‌ی اجرای پرسشنامه توسط هر فرد به شکل خوداظهاری و گروهی بود. مدت پاسخگویی بین ۲۵ تا ۳۵ دقیقه به طول می‌انجامید. پس از تکمیل پرسشنامه‌ها به دست شرکت کنندگان، نمره هر کدام از آنها در سه پرسشنامه‌ی جو روانی اجتماعی کلاس، پرسشنامه‌ی خودتنظیمی تحصیلی و پرسشنامه‌ی سازگاری و نیز خرده مقیاس‌های آنها محاسبه گردید. در گزارش یافته‌ها از روش‌های توصیف آماری مانند: میانگین، انحراف معیار و همبستگی پیرسون استفاده شد. برای آزمون الگوی پیشنهادی نیز از تحلیل مسیر استفاده شد. برای مقایسه مؤلفه‌های خودتنظیمی، سازگاری و جو کلاسی و نمره کلی آنها از MANOVA و t مستقل استفاده شد. قبل از اجرای تحلیل مسیر پیش فرض‌هایی مانند طبیعی بودن توزیع، هم خطی چندگانه، استقلال خطاها بررسی شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS20 و LISREL8.53 صورت گرفت.

نتایج

در این قسمت ابتدا به توصیف آماری داده‌های پژوهش (جدول ۱) و در نهایت به آزمون فرضیه‌های پژوهش پرداخته می‌شود. همان طور که در جدول مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنی‌ها در متغیرهای پژوهش نشان داده شده است. جدول (۱) ضرایب همبستگی

متقابل میان متغیرهای پیش‌بین (مقیاس‌های جو روانی و مقیاس‌های خودتنظیمی) و متغیر ملاک (ناسازگاری) را نیز نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های ناسازگاری، جو روانی اجتماعی کلاس و خودتنظیمی

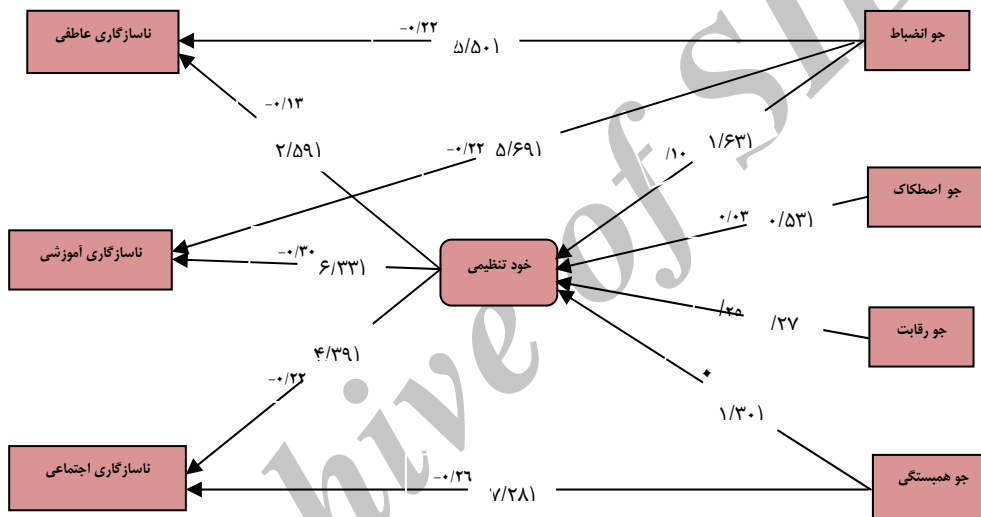
متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱- جو اصطکاک	۲/۵۶	۱۰/۴۱	۱													
۲- جو همبستگی	۲/۵۰	۱۱/۶۵	۰/۵۳°	۱												
۳- جو انضباط	۲/۵۷	۹/۲۱	۰/۶۱°	۰/۵۱°	۱											
۴- جو رقابت	۲/۰۸	۱۰/۴۸	۰/۱۲°	۰/۱۵°	۰/۱۵°	۱										
۵- جو روانی کل	۷/۰۸	۴۱/۷۷	۰/۸۱°	۰/۷۸°	۰/۸۱°	۰/۴۵°	۱									
۶- ناسازگاری عاطفی	۳/۵۰	۶/۲۸	-۰/۲۶°	-۰/۲۵°	-۰/۲۹°	-۰/۰۴°	-۰/۳۰°	۱								
۷- ناسازگاری اجتماعی	۲/۸۶	۵/۸۵	-۰/۲۶°	-۰/۳۷°	-۰/۲۶°	-۰/۱۰°	-۰/۳۵°	۰/۵۳°	۱							
۸- ناسازگاری آموزشی	۴/۱۹	۷/۲۵	-۰/۲۸°	-۰/۳۰°	-۰/۳۰°	-۰/۱۲°	-۰/۳۶°	۰/۶۲°	۰/۵۶°	۱						
۹- ناسازگاری کل	۸/۹۷	۱۹/۵۰	-۰/۳۲°	-۰/۳۶°	-۰/۳۳°	-۰/۱۰°	-۰/۴۰°	۰/۸۵°	۰/۸۰°	۰/۷۸°	۱					
۱۰- تنظیم بیرونی	۴/۹۳	۲۵/۹۴	۰/۰۴°	-۰/۰۴°	-۰/۰۱°	۰/۱۵°	۰/۰۴°	۰/۱۱°	۰/۰۱°	۰/۰۶°	۰/۰۷°	۱				
۱۱- تنظیم درون‌فکنی شده	۴/۷۹	۲۷/۹۶	-۰/۰۱°	۰/۰۳°	-۰/۰۳°	۰/۲۹°	۰/۰۸°	۰/۱۱°	۰/۱۲°	-۰/۰۹°	۰/۳۷°	۰/۳۷°	۱			
۱۲- تنظیم همانندسازی	۳/۹۳	۲۳/۲۰	۰/۱۵°	۰/۲۴°	۰/۲۱°	۰/۲۱°	۰/۳۸°	-۰/۳۰°	-۰/۳۰°	-۰/۴۴°	-۰/۴۲°	۰/۱۸°	۰/۴۶°	۱		
۱۳- تنظیم درونی	۴/۶۴	۱۹/۳۱	۰/۱۲°	۰/۱۷°	۰/۲۳°	۰/۱۲°	۰/۲۳°	-۰/۲۶°	-۰/۲۹°	-۰/۴۱°	-۰/۲۸°	۰/۲۱°	۰/۳۵°	۰/۵۲°	۱	
۱۴- خودتنظیمی کلی	۱/۳۳	۹۶/۴۲	۰/۱۰°	۰/۱۴°	۰/۱۵°	۰/۲۷°	۰/۲۳°	-۰/۱۶°	-۰/۲۵°	-۰/۳۳°	-۰/۳۰°	۰/۶۲°	۰/۷۶°	۰/۷۵°	۰/۷۶°	۱

° معنادار در سطح ۰/۰۵

آزمون مدل پیشنهادی برای آزمون فرضیه اصلی که یک مدل علی تحلیل مسیر بود و بر اساس آن فرض می‌شد که جو روانی اجتماعی کلاس (جو همبستگی، جو انضباط، جو اصطکاک و جو رقابت) از طریق متغیر میانجی خودتنظیمی با ناسازگاری (ناسازگاری عاطفی، ناسازگاری اجتماعی و ناسازگاری آموزشی) ارتباط دارد، تحلیل مسیر انجام شد.

هدف الگوی کلی طرح شده، بررسی نقش جو روانی اجتماعی کلاس بر خودتنظیمی و ناسازگاری دانش‌آموزان است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، برخی شاخص‌های کلی آزمون

نیکویی برازش از طریق الگوی تحلیل مسیر به این شرح است ($RSMEA^1=0/052$ ، $df=9$ ، $\chi^2=19/07$ ، $GFI^2=0/99$ ، $AGFI^3=0/95$ و $\chi^2/df=2/11$). هرچه شاخص GFI و AGFI به یک نزدیک‌تر باشد، الگو از برازش بهتری برخوردار است و داده‌ها به نحو بهتری الگوی روابط مفروض را تأیید می‌کنند. بر این اساس مطلوب آن است که RSMEA به صفر نزدیک باشد تا برازش بهتر الگو را نشان دهد. شاخص برازش χ^2/df نیز هر چه کمتر باشد بهتر است و نباید بیشتر از ۳ باشد. با مقایسه میزان برازش مدل با شاخصهای مختلف می‌توان گفت که کلیه شاخص‌ها از مقدار مطلوبی برای برازش مدل برخوردار هستند. با توجه به مطلوبیت شاخص‌های ذکر شده، داده‌ها الگوی کلی مفروض را تأیید می‌کنند. همان‌طور که مشاهده می‌شود، شاخص‌های کلی آزمون نیکویی برازش از طریق الگوی تحلیل مسیر حاکی از برازش کلی الگوست.



نمودار ۲. الگوی آزمون شده نقش خودتنظیمی در رابطه‌ی بین جو روانی اجتماعی کلاس و ناسازگاری کلاسی

1. Root Mean Square Error of Approximation
2. Goodness of Fit Index
3. Adjusted Goodness of Fit Index

پارامترهای استاندارد β و γ (ضرایب مسیر) قدرت نسبی هر مسیر را نیز نشان می‌دهد. اثر مستقیم جو رقابت بر خودتنظیمی (۰/۲۵)، اثر مستقیم جو انضباط بر خودتنظیمی (۰/۱۰)، اثر مستقیم جو همبستگی بر خودتنظیمی (۰/۰۸)، اثر مستقیم جو اصطکاک بر خودتنظیمی (۰/۰۳-)، اثر مستقیم جو همبستگی بر ناسازگاری اجتماعی (۰/۲۶-)، اثر مستقیم جو انضباط بر ناسازگاری عاطفی (۰/۲۲-)، اثر مستقیم جو انضباط بر ناسازگاری آموزشی (۰/۲۲-)، اثر مستقیم خودتنظیمی بر ناسازگاری آموزشی (۰/۳۰-)، اثر مستقیم خودتنظیمی بر ناسازگاری اجتماعی (۰/۲۲-) و اثر مستقیم خودتنظیمی بر ناسازگاری عاطفی (۰/۱۳-) محاسبه شد. آزمون معناداری t نشان می‌دهد که به جز ضرایب مسیر جو انضباط به خودتنظیمی، جو همبستگی به خودتنظیمی و جو اصطکاک به خودتنظیمی که معنادار نیست، سایر ضرایب مسیرها قوی و به لحاظ آماری معنادار است.

همچنین برای مقایسه ابعاد ناسازگاری در دانش‌آموزان دختر و پسر از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. نتایج نشان داد که اثر جنسیت بر ترکیب خطی ابعاد ناسازگاری معنادار است ($F=3/71, p=0/01$). بنابراین جدول اثرات بین گروهی به تفکیک مؤلفه‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهیم تا مشخص شود در کدامیک از خرده مقیاس‌های پرسشنامه ناسازگاری اثر معنادار وجود دارد. از بین سه خرده مقیاس ناسازگاری در دو خرده مقیاس ناسازگاری عاطفی و ناسازگاری اجتماعی، میانگین نمرات پسران نسبت به دختران به طور معناداری بالاتر بود ($p<0/01$). در خرده مقیاس ناسازگاری آموزشی تفاوت معناداری مشاهده نشد.

برای مقایسه خودتنظیمی در دانش‌آموزان دختر و پسر از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. نتایج نشان داد که اثر جنسیت بر ترکیب خطی ابعاد هادی و مقایسه‌ی آن‌ها محاسبه و مورد بررسی قرار گرفت. از مقدار مطلوبی برای برآزش مدل برخوردار هستند. شهرستان سبزوار خودتنظیمی معنادار است ($F=6.75, p=0.001$). با توجه به نتایج به دست آمده، می‌توان گفت، از بین چهار خرده مقیاس پرسشنامه خودتنظیمی، در سه خرده مقیاس خودتنظیمی بیرونی، درونی و شناختی، میانگین نمرات دختران نسبت به پسران به طور معنی داری بالاتر بود ($p<0/01$).

در خرده مقیاس خودتنظیمی درونی تفاوت معناداری مشاهده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف آزمون الگوی رابطه‌ی جو روانی اجتماعی کلاس و ناسازگاری کلاسی با میانجی‌گری خودتنظیمی در دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی انجام گرفته است. با توجه به نتایج به دست آمده، می‌توان گفت: بین جو روانی اجتماعی کلاس و ناسازگاری کلاسی به صورت مستقیم و به‌طور غیرمستقیم از طریق واسطه‌گری خودتنظیمی رابطه‌ی وجود دارد. در مدل برازش شده، ضرایب مسیر نشان داد که از مقیاس‌های جو روانی کلاس، تنها رابطه جو رقابت و خودتنظیمی معنادار است. با توجه به این نتایج می‌توان چنین تحلیل کرد که جو رقابت با میانجی‌گری خودتنظیمی و جو انضباط و همبستگی به صورت مستقیم در کاهش ناسازگاری‌ها نقش داشته‌اند. نتایج این پژوهش با نتایج امان‌الهی و همکاران (۱۳۸۸) و رجبی، چهارحولی و عطاری (۱۳۸۶) همخوان بود. در توجیه این یافته‌ها سانتروک (۱۹۹۷) عقیده دارد عامل بسیار مهمی که تأثیرات محیط مدرسه و خانواده را مشخص می‌کند، فضا (جو) عاطفی روانی موجود در این دو محیط و تقویت مداوم رفتارها از طرف مدرسه و خانواده در حساس‌ترین سال‌های حیاتی افراد یعنی دوران نوجوانی است. به اعتقاد او ناسازگاری دانش‌آموزان و روابط معیوب و مختل عاطفی، اجتماعی و آموزشی متاثر از جو ناسالم و نامناسب کلاس درس است. طبق نظریه شناختی اجتماعی بندورا محیط و بافت اجتماعی (مثل مدرسه) به‌عنوان یکی از عوامل اصلی تعیین‌کننده‌ی رفتار در نظر گرفته می‌شود. دانش‌آموزان از طریق یادگیری ضمنی و مشاهده‌ای از معلم و همسالان، رفتارهای مختلف را فرا می‌گیرد. نوع رفتار همسالان در کلاس درس و روش کنترل و مدیریت کلاسی معلم می‌تواند در ناسازگاری مؤثر باشد. بدین ترتیب جو ناسالم و نامناسب کلاسی به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم بر میزان ناسازگاری‌ها خواهد افزود.

همچنین ضریب مسیر خودتنظیمی به هر سه بعد ناسازگاری عاطفی، اجتماعی و آموزشی منفی و معنادار است. این یافته که رابطه‌ی خودتنظیمی با مقیاس‌های ناسازگاری منفی است با تحقیقات

متعددی در مورد رابطه‌ی مثبت بین خودتنظیمی و عملکردها و فرایندهای مختلف روانی و تربیتی همخوان است (رید، تروت و شارتز^۱، ۲۰۰۵؛ توکلی‌زاده، ابراهیمی، فرخی و گلزاری، ۱۳۹۰؛ حسین‌چاری و دهقان، ۱۳۸۷؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). رید، تروت و شارتز (۲۰۰۵) شواهد پژوهشی مختلفی را در نقش مداخلات خودتنظیمی در کاهش رفتارهای غیر انطباقی و افزایش رفتارهای مثبت نشان دادند. همچنین این یافته‌ها با نقش مثبت خودتنظیمی در کاهش اهمال‌کاری و تعلل‌ورزی تحصیلی (حسین‌چاری و دهقان، ۱۳۸۷؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶) همخوان است. در توجیه این یافته‌ها با توجه به نظریه شناختی-اجتماعی (باندورا، ۱۹۸۶) می‌توان گفت: تسلط بر خود و محیط و داشتن فرایندهای کنترل خود این امکان را می‌دهد که فعالیت‌ها و فرایندهای مختلف خود را کنترل کنیم و در نتیجه امکان‌سازگاری با محیط بهتر فراهم گردد.

مقایسه اثر جنسیت بر خودتنظیمی نیز نشان داد که دختران از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری نسبت به پسران استفاده می‌کنند. این نتیجه با نتایج والترز^۲ (۲۰۰۳) و حسین‌چاری و دهقانی (۱۳۸۷) همخوان است. حسین‌چاری و دهقانی (۱۳۸۷) نیز دریافتند که دختران نسبت به پسران از راهبردهای خودتنظیمی بیشتر و اهمال‌کاری تحصیلی کمتری دارند. در توجیه یافته‌ها تاگل^۳ (۱۹۹۵) به نقل از سلیمانی و خاکساری، (۱۳۸۷) معتقد است که جو مدارس پسرانه، بیشتر قیمی است و معلمان مرد از نظر جهت‌گیری کنترل دانش‌آموز، قیمی‌تر از معلمان زن هستند. در جو مدرسه قیمی، کنترل به طور مستقیم و شدید اعمال می‌گردد و سعی می‌گردد با روش‌های اجباری و تهدیدی، دانش‌آموز را وادار به رعایت نظم و اطاعت از قوانین مدرسه کنند. با توجه به نظریه خودتعیینی (دسای و ریان، ۲۰۰۰ و ریان و دسی، ۲۰۰۰)، در محیط‌های آموزشی، کاری، درمانی و دیگر محیط‌های اجتماعی باید سعی شود به افراد آزادی انتخاب اهداف و کنترل بر زندگی‌شان داده شود تا افراد احساس خودمختاری

1. Reid, Trout & Schartz

2. Walters

3. Tuggle

کنند و اعمالشان را بر اساس دلایل و انگیزش درونی‌شان انجام دهند. همچنین مقایسه ناسازگاری در پسران و دختران نشان داد که میانگین نمرات پسران در خرده مقیاس‌های ناسازگاری بیشتر از دختران بود. یافته‌های پژوهش حاضر و پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که دختران راهبردهای خودتنظیمی و خودتعیینی بیشتر و اثربخش‌تر (والترز، ۲۰۰۳؛ حسین چاری و دهقانی، ۱۳۸۷) را به کار می‌گیرند. برخی خصوصیات نظیر حس مسؤولیت‌پذیری بیشتر در دختران که برآمده از ویژگی‌ها و نقش‌های جنسیتی است می‌تواند توجیه‌گر چنین نتایجی باشد. بنابر نتایج به دست آمده، می‌توان گفت، فراهم کردن محیط آموزشی و ساختار کلاسی که به خودتنظیمی دانش‌آموزان بینجامد، نقش مهمی در کاهش ناسازگاری آنان ایفا خواهد کرد. معلمان، والدین و مدیران با فراهم کردن جو روانی-اجتماعی مناسب می‌توانند نقش مهمی در افزایش خودتنظیمی و کاهش ناسازگاری‌ها داشته باشند. همچنین با توجه به اینکه ناسازگاری در بین پسران به‌طور معناداری بالاتر از دختران بود، باید سعی شود در مدارس پسرانه برای دستیابی به انضباط فردی بیشتر و نظارت بیرونی کمتر توجه شود. دادن این احساس به دانش‌آموزان که تا حدود زیادی مالکیت درس را به عهده دارند، تاثیر مثبت به سزایی در کنترل کلاس دارد و به موازات افزایش موفقیت آمیز مشارکت دانش‌آموزان در درس بی‌نظمی‌ها نیز کاهش می‌یابد. تحقیق در مورد نقش جو روانی اجتماعی در ناسازگاری دانش‌آموزان با میانجی‌گیری خودتنظیمی با توجه به نوع متغیرها، به شدت وابسته به بافت است. لذا تعمیم نتایج به سایر موقعیت‌ها با احتیاط باید صورت گیرد. استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی‌ها در توصیف سه متغیر هم ممکن است فهم عمیق و همه‌جانبه‌ای از این سه ویژگی فراهم نکند. روابط ضعیف در برخی از مسیرها ممکن است به همین دو دلیل ذکر شده باشد. متغیرهای همچون جو خانواده و دوستان نیز ممکن است بر روی متغیرهای الگوی پیشنهادی اثر داشته باشند و نتیجه را تحت تاثیر قرار دهد که در مدل وارد نشده است. پیشنهاد می‌شود تحقیقات آینده در بافت‌ها و مقاطع دیگر، با ابزارهای دقیق‌تر و جدیدتر تکرار گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود مدل‌های دختران و پسران با هم

مقایسه شود و متغیرهای دیگری همچون جو خانواده و دوستان و انگیزش و باورهای انگیزشی نیز در الگوهای پیشنهادی وارد گردد.

منابع

- احقر، قدسی (۱۳۸۳). استاندارد کردن ابزارهای سنجش روند تحولی شناختی کودکان و نوجوانان براساس نظام پیاژه. طرح پژوهشی منتشر نشده پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- البرزی، محبوبه و خیر، محمد (۱۳۸۶). مقایسه‌ی باورهای انگیزشی در یادگیری خودنظم یافته میان کودکان تیزهوش، ناتوان یادگیری و عادی در گروهی از دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شیراز. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۸(۱)، ۸۸-۶۹.
- امان‌الهی، عباس؛ عطاری، یوسفعلی و خجسته مهر، رضا (۱۳۸۸). بررسی رابطه‌ی عملکرد خانواده و جو روانی اجتماعی کلاس با ناسازگاری در بین دانش‌آموزان سال اول دبیرستان شهر اهواز. *تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، ۸(۳۰)، ۸۱-۶۱.
- توکلی‌زاده، جهان‌شیر؛ ابراهیمی قوام‌آبادی، صغری؛ فرخی، نورعلی و گلزاری، محمود (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سلامت روانی دانش‌آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد. *مجله‌ی اصول بهداشت روانی*، ۱۳(۳)، ۲۵۹-۲۵۰.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمد آقا (۱۳۸۶). رابطه‌ی تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۳۰۴)، ۸۰-۶۱.
- حسین‌چاری، مسعود و خیر، محمد (۱۳۸۱). بررسی جو روانی - اجتماعی کلاس به عنوان یکی از ابعاد فرهنگ مدرسه. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۹(۳-۴)، ۲۵-۴۲.
- حسین‌چاری، مسعود و دهقانی، یوسف (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۲(۴)، ۷۳-۶۳.
- حسینی، فریده السادات و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۴). بررسی تاثیر داد و ستدی خودمهارى و جنسیت بر جو روانی - اجتماعی کلاس. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲(۲)، ۴۱-۲۷.
- خادمی، محسن و نوشادی، ناصر (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره‌ی پیش دانشگاهی شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی*

دانشگاه شیراز، ۲۵(۴)، ۶۳-۷۸

رجبی، غلامرضا؛ چهاردولی، حجه اله و عطاری، یوسفعلی (۱۳۸۶). بررسی رابطه عملکرد خانواده و جو روانی اجتماعی کلاس با ناسازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان ملایر. *مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳(۱-۲)، ۱۴، ۱۱۳-۱۲۸.

زاهد، عادل؛ رجبی، سعید و امیدی، مسعود (۱۳۹۱). مقایسه‌ی سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱(۲)، ۶۲-۴۳. سانتراک، جان دبلیو (۲۰۰۸). روان شناسی تربیتی. ترجمه‌ی شاهده سعیدی؛ مهشید عراقچی و حسین دانش‌فر (۱۳۸۷)، تهران: انتشارات رسا.

سانتراک (۱۹۹۷)، به نقل از همان منبع). رجبی، چهاردولی و عطاری (۱۳۸۶). بررسی رابطه‌ی عملکرد خانواده و جو روانی اجتماعی کلاس با ناسازگاری دانش‌آموزان دبیرستان شهرستان ملایر. *مجله‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱(۱)، ۱۴، ۱۲۸-۱۱۳.

سلیمانی و خاکساری (۱۳۸۷). مطالعه جهت‌گیری کنترل شاگرد در میان مدیران و معلمان و رابطه‌ی آن با رفتار انضباطی دانش‌آموزان در مدارس راهنمایی سمنان. *اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۳(۴)، ۷۱-۵۳. سویچ، تام (۱۹۹۱). انضباط برای خودکنترلی. ترجمه‌ی حسین ماهور و زهرا مهدوی (۱۳۸۳). سبزوار: انتشارات امید مهر.

صمدی، معصومه (۱۳۸۶). تأثیر روش‌های تربیتی و خودتنظیمی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی، تازه‌های علوم شناختی، ۱(۱)، ۴۸-۴۰.

فرمیهنی فراهانی، محسن؛ عبدالملکی، جواد و رشیدی، زهرا (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی، یادگیری خودتنظیمی و ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پایه اول متوسطه شهرستان قروه. *دوماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد*، ۱۵(۳۰)، ۹۷-۸۵.

کجباف، محمد باقر؛ مولوی، حسین و شیرازی تهرانی، علیرضا (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱(۱)، ۳۳-۲۷.

مصطفی‌سرباز، زهرا؛ ابوالقاسمی، عباس و رستم‌اوغلی، سهیلا (۱۳۹۳). مقایسه‌ی راهبردهای خودتنظیمی،

خلاقیت و جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان با و بدون اختلال ریاضی. *ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۳)*، ۶۸-۷۸.

محمدامینی، زرار (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی دانشگاه الزهراء، ۴(۴)*، ۱۳۶-۱۲۳.

وسویچ، تام (۱۹۹۱). انضباط برای خود کنترلی. ترجمه حسین ماهور، زهرا مهدوی (۱۳۸۳). سبزوار: انتشارات امید مهر.

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. & Stein, M. (2005). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour, research and therapy, 44(4)*, 585-599.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Kunter, M., Baumert, J. R. & Koller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest, *learning and instruction, 17*, 494-509.
- Mainhard, B. & Bork, W. (2010). The development of the classroom social climate during the first months of the school, *contemporary educational psychology, 34*, 185-194
- Mousoulides, N. & Philippou, G. (2005). Student's motivational beliefs, self regulation strategies use, and mathematics achievement, *Group for the Psychology of Mathematics Education, 3*, 321-328
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*, 4, 385-407.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990). motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Reid, R. Trout, A. & Schwartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *J Article Excerpt, 71*, 361-377
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Tanyi, M.E (2002). The student's adjustment inventory manual, *TFE Psychological Journal, 10*, 1-14.
- Trautwein, U. Ludtke, O. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school, *learning and instruction, 19*, 243-258
- Walters, A. (2003). Understanding procrastination from a self regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179-187
- Zimmerman, B. J, Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 80*, 51-59.

Testing the model of mediator role of self-regulation in relation between Classroom socio-mental climate and maladjustment

M. HajShamsayi¹, H. Kareshki² & S. A. AmineYazdi³

Abstract

The aim of this research has studied the relations between psycho-social climate, student's self-regulation and maladjustment and testing mediator role of self-regulation in this relation. Research method was descriptive by correlation coefficients and path analysis. Research population was students in the third grade of secondary school in Sabzevar city. Samples include 414 (202 boys and 212 girls) those there samples were selected in multistage cluster sampling method. Psycho-social climate scale from Frazer et al, educational self-regulation questionnaire from Connell, Ryan and Sinha & Sing student's compatibility questionnaire administrated for gathering data. Data analyzed by correlation coefficients and path analysis method. Results showed that per posed model is fitted to data (AGFI=0.95, RMSEA=0.052, $df^2\chi=2.11$). Results showed that there is significant negative relationship between self-regulation and maladjustment ($r= -0.30$, $p=0.001$). The result of MAN OVA showed that gender effect on social psychological atmosphere, self-regulatory and incompatibility is significant ($p<0.05$). Girl's scores in self-regulatory and boys in compatibility were significantly higher. In respect to self-regulation and maladjustment, providing suitable learning environment and classroom structures lead to students self-regulation, have important role in decreasing Student maladjustment.

Key words: climate, psycho-social, Classroom, self-regulation, maladjustment

1. Corresponding Author: MA. of psychology, Ferdowsi University of Mashhad

2. Assistant Professor of Psychology, Ferdowsi University of Mashhad

3. Professor of Psychology, Ferdowsi University of Mashhad