

بررسی تأثیر دادوستدی خودمهاری و جنسیت بر جو روانی-اجتماعی کلاس

فریده‌سادات حسینی

fsadat_hosseini@yahoo.com

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز

دکتر مرتضی لطیفیان

Latifian_m@yahoo.com

استادیار دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز

چکیده

در این پژوهش، تأثیر خودمهاری دانش‌آموزان بر جو روانی-اجتماعی کلاس‌های دختران و پسران بررسی شده‌است. امروزه، پژوهش‌های پرورشی و آموزشی، به جای تمرکز بر پی‌آمدهای آزمودنی و استانداردها مانند هوش و استعداد تحصیلی، بر جنبه‌های پیرامونی فرآیند یادگیری متمرکز شده‌است. به گونه‌ای که پژوهش‌های فراوانی نقش و تأثیر فرآیندهای شناختی و عاطفی فراگیر آن را بر جو روانی-اجتماعی چیره بر کلاس بررسی کرده‌اند. توانائی دانش‌آموزان در خودمهاری، از متغیرهای مهم تأثیرگذار بر جو روانی-اجتماعی چیره بر کلاس است که در این پژوهش تأثیر آن بر ابعاد برخورد (اصطکاک)، هم‌بستگی، انضباط، و رقابت در جو روانی کلاس بررسی شده‌است. برای این کار، ۴۹۴ دانش‌آموز دوره‌ی راهنمایی (۲۴۰ پسر و ۲۵۴ دختر) در شیراز به شیوه‌ی تصادفی گزیده‌شدند و به پرسش‌نامه‌های جو روانی کلاس و مقیاس خودمهاری پاسخ گفتند. یافته‌ها نشان داد که تأثیر دادوستدی خودمهاری و جنسیت بر جو روانی-اجتماعی چیره بر کلاس معنادار است.

کلیدواژه‌ها: خودمهاری؛ جو روانی-اجتماعی؛ جنسیت؛

پیش‌گفتار

در این پژوهش، تأثیر خودمهاری و جنسیت بر جو روانی-اجتماعی کلاس بررسی شده‌است. منظور از خودمهاری^۱، توانایی و گرایش به سامان‌بخشی. احساس‌ها و رفتارهای کلامی و ناکلامی است که فرض شده‌است تأثیر آن بر عامل جو روانی-اجتماعی کلاس^۲، یعنی شرایط، نیروها، و انگیزش‌های بیرونی چیره بر کلاس معنادار باشد.

کلاس درس به سان گروهی اجتماعی، جای گردهم‌آیی افراد گوناگونی است که می‌توانند پایگاه‌های گوناگون اجتماعی داشته و در فرهنگ، منش، هویت، شرایط و جایگاه اجتماعی، و بسیاری از عوامل دیگر، با هم متفاوت باشند. تفاوت‌های بین‌فردی در میان دانش‌آموزان از یک سو، و ضرورت دادوستد و پیوندهای بین‌فردی از سوی دیگر، فضاهای متفاوتی در کلاس‌های درسی پدید می‌آورد. تأکید بر شناخت فضاهای چیره بر کلاس، و توجه به شرایط و انگیزش‌های تأثیرگذار در کلاس، به ساخت و گسترش مفهوم جو روانی-اجتماعی کلاس انجامیده‌است.

از واپسین سال‌های دهه‌ی ۶۰ میلادی، پژوهش‌های پرورشی از تمرکز بر پی‌آمدهای آزمودنی استاندارد شده درباره‌ی یادگیری دانش‌آموزان، بر سویه‌های پیرامونی فرآیند یادگیری گرایش یافت (واکر^۳، ۲۰۰۲). پس از آن، پژوهش‌های گسترده‌ئی در کشورهای گوناگون انجام شد که نشان‌دهنده‌ی روائی پیش‌بینی‌کننده‌گی. جو روانی-اجتماعی کلاس در تعیین پی‌آمدهای عاطفی و شناختی دانش‌آموزان بود (فریزر و فیشر^۴، ۱۹۸۲).

بلوم^۵ (۱۹۹۴) جو^۶ را شرایط، نیروها، و انگیزش‌های بیرونی، اعم از عوامل فیزیکی، اجتماعی، فکری، و روانی تعریف می‌کند.

با توجه به این که هدف عمده‌ی فرآیند آموزش و پرورش، اعتلای همه‌جانبه‌ی شخصیت فراگیران، به‌ویژه در ابعاد اخلاقی، اجتماعی، و روانی است، برای بهبود این فرآیند، باید که جو کلاس‌ها شایسته و بایسته باشد. پژوهش‌های فراوانی تأثیر جو روانی-اجتماعی کلاس را بر پیش‌رفت تحصیلی و کارکرد بهینه‌ی عاطفی و شناختی دانش‌آموزان نشان داده‌است (فریزر، گیدینگز، و مک‌روبی^۷، ۱۹۹۵؛ لاورنز^۸، ۱۹۸۷؛ وانگ، هرتل، و وال‌برگ^۹، ۱۹۹۴/۱۹۹۳؛ هندرسون، فیشر، و فریزر^{۱۰}، ۱۹۹۵).

1. Self Monitoring
2. Class Psychosocial Climate
3. Walker, S.
4. Fraser, B. J., & Fisher, D. L.
5. Bloom, R. S.
6. Climate
7. Fraser, B. J., Giddings, G. J., & McRobbie, C. J.
8. Lawrenz, F.
9. Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J.
10. Henderson, D. G., Fisher, D. L., & Fraser, B. J.

از آنجا که نقش جو در کارکرد دانش‌آموزان بسیار مهم است، فریزر (۱۹۹۴) گونه‌های جو روانی-اجتماعی چیره بر کلاس 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 یک‌پارچه‌گی یا هم‌بستگی^۱ (میزان وابستگی و پیوند دانش‌آموزان)، جوی منضبط و تکلیف‌گرا^۲ (میزانی که دانش‌آموزان تکلیف‌هایشان را به‌موقع و منظم انجام می‌دهند)، فضایی پربرخورد و پراضطکاک^۳ (میزان رفتارهای نادوستانه‌ی دانش‌آموزان)، یا جوی آکنده از هم‌آوری و رقابت^۴ (میزان هم‌آورد و رقابت دانش‌آموزان با هم) باشد.

از دیدگاهی دیگر، هر چند تمامی دست‌اندرکاران آموزش و پژوهش، اعم از مدیر، معاونان، کارکنان مدرسه، و از همه مهم‌تر آموزگار، بر چه‌گونه‌گی این جو تأثیر دارند، اما تأثیر خود دانش‌آموزان از عوامل دیگر مهم‌تر است. دانش‌آموزان، از آنجا که دادوستدهای فراوان و پیوندهای تنگاتنگی با هم دارند، سهمی مهم در پدیدآیی جو روانی-اجتماعی کلاس دارند (فریزر و والبرگ، ۱۹۹۱). توجه به نقش پرمایه‌ی دانش‌آموزان در پدیدآوری جو روانی-اجتماعی کلاس، نگاه پژوهش‌ها را در این زمینه، به سوی بررسی تأثیر و نقش ویژه‌گی‌های گوناگون دانش‌آموزان بر جو چیره بر کلاس گردانده‌است؛ به این معنا که ویژه‌گی‌های گوناگون دانش‌آموزان یک کلاس، چه تأثیری بر جو روانی-اجتماعی چیره بر آن کلاس می‌تواند داشته‌باشد.

از میان ویژه‌گی‌های گوناگون دانش‌آموزان که می‌تواند بر جو کلاس تأثیرگذار باشد، توانایی آن‌ها در سامان‌دهی ابراز وجود و نوع پیوند و دادوستدهای بین‌شخصی است. به این معنا که دانش‌آموزان در سامان دادن به پیوندها و دادوستدهای اجتماعی با هم متفاوت اند. یکی از مفاهیمی که چنین تفاوت‌هایی را در میان افراد نشان می‌دهد، توانایی آن‌ها در خودمهاری رفتار بیان‌گر^۵ (ابراز وجود) است.

نگره‌ی خودمهاری در رفتار بیان‌گر^۶ را اسنایدر^۷ در سال ۱۹۷۴ پایه‌گذار کرد. در سه دهه‌ی گذشته، نقش خودمهاری در روان‌شناسی اجتماعی (گان‌گستاد و اسنایدر، ۲۰۰۰) در پژوهش‌های فراوانی بررسی شده‌است (اسنایدر و دوبونو^۸، ۱۹۸۵؛ شاویت، لوری، و هان^۹، ۱۹۹۲؛ دوبونو^{۱۰}، ۲۰۰۰). گان‌گستاد و اسنایدر (۲۰۰۰) بیش از دویست مقاله‌ی تجربی منتشر شده در این باره را

1. Cohesion
2. Task orientation
3. Friction
4. Competition
5. Fraser, R. J., & Walberg, H. J.
6. Self-monitoring of Presentation Behaviour
7. Expressive Behaviour
8. Snyder, M.
9. Gangestad, S. W., & Snyder, M.
10. Snyder, M., & DeBono, K. G.
11. Shavitt, S., Lowrey, T. M., & Han, S. P.
12. DeBono, K. G.

در مجله‌های علمی بیست سال گذشته گزارش کرده‌اند (برینسکی، ۲۰۰۴). از دیدگاه اسنایدر، خودمهاری به معنای توانایی و گرایش به سامان‌دهی احساس‌ها، رفتارهای کلامی و ناکلامی، و دیگر گونه‌های خودبیان‌گری^۲ است (اسنایدر، ۱۹۷۴؛ اسنایدر، ۱۹۷۹). بر این اساس، او الگوهای گوناگونی از افراد را در پیوستاری جای می‌دهد که در یک سوی آن، افراد رفتار خود را تنها بنا بر موقعیت می‌سازند، و در سوی دیگر، افراد گرایش دارند رفتار خود را بر پایه‌ی عوامل درونی خود، یعنی باورها، نگرش‌ها، و منش‌ها شکل دهند (اسنایدر، ۱۹۷۴).

خودمهاری در این نگره، سه گرایش بنیادی و تا اندازه‌ی جدا از هم را در بر می‌گیرد: (۱) گرایش فرد به بودن در کانون توجه؛ (۲) حساسیت فرد در برابر واکنش‌های دیگران؛ و (۳) توانایی فرد برای سامان‌دهی خود به گونه‌ی که در دیگران واکنش‌های مثبت پدید آورد. بر پایه‌ی این نگره، ساختار نظری خودمهاری پنج سازه دارد: (۱) گرایش به برازنده بودن و خودبیان‌گری در اجتماع؛ (۲) توجه به اطلاعات مقایسه‌ی اجتماعی هم‌چون نشانه‌هایی از خودبیان‌گری مناسب؛ (۳) توانایی برای کنترل و اصلاح خودبیان‌گری و رفتار بیان‌گر؛ (۴) به‌کارگیری این توانایی در موقعیت‌های ویژه؛ و (۵) دامنه‌ی پایداری یا نوسان رفتارهای خودبیان‌گری در موقعیت‌های مختلف (اسنایدر، ۱۹۷۴).

بر همین اساس، اسنایدر (۱۹۷۴) دو نوع خودمهاری معرفی می‌کند:

۱- خودمهاری زیاد^۳- افراد دارای خودمهاری زیاد کسانی اند که برای سامان‌دهی رفتار خود به کردار دیگران می‌نگرند. آنان به خودابرازی^۴ به دیگران در موقعیت‌های اجتماعی حساس اند و رفتار خود را با موقعیت‌های خاص سازگار می‌کنند (اسنایدر، ۱۹۷۴). آن‌ها کسانی اند که «من در این موقعیت»^۵ را در نظر می‌گیرند و همیشه می‌خواهند خود را به سان شخصی درست، در جایی درست و در زمانی درست نشان دهند (وونگ و لو، ۱۹۹۳). آن‌ها از نشانه‌های موقعیتی^۶ هم‌چون نشانه‌هایی برای راه‌نمایی در کنترل و سامان‌دهی رفتارهای خودبیان‌گری کلامی و ناکلامی بهره می‌جویند (اسنایدر، ۱۹۷۹).

۲- خودمهاری کم^۸- افراد دارای خودمهاری کم کسانی اند که برای سامان‌دهی رفتار خود، به درون و حالات و نگرش‌های عاطفی خود نگاه می‌کنند. آن‌ها کسانی هستند که کنترل کم‌تری بر رفتارهای بیان‌گری خود دارند. این افراد خود یک‌سانی را در موقعیت‌های گوناگون و در دادوستدهای اجتماعی متفاوت به دیگران نشان می‌دهند (اسنایدر، ۱۹۷۴). آن‌ها کم‌تر به سازگاری رفتار با شرایط موقعیتی و بین‌فردی توجه دارند و شیوه‌ی «من برای

1. Berinsky, A. J.

2. Self-Presentation

3. High Self-monitoring

4. Self-Expression

5. Me for This Situation

6. Wong, N. Y., & Lou, S.

7. Situational Cues

8. Low Self-monitoring

همه‌ی زمان‌ها^۱ را به کار می‌گیرند (ونگ و لو، ۱۹۹۳). آن‌ها به اطلاعات اجتماعی درباره‌ی خودبیین‌گری سازگار با موقعیت توجه ندارند و مجموعه‌های رشدیافته‌ئی از مهارت‌های خودبیین‌گری نشان نمی‌دهند (اسنایدر، ۱۹۷۹).

بررسی تفاوت‌های زنان و مردان در خودمهاری، از دیگر زمینه‌هایی است که بخشی بزرگ از پژوهش‌ها را در بر می‌گیرد. برخی از این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که خودبیین‌گری و نمود احساس‌ها در زنان بیشتر از مردان است؛ یعنی زنان در بیان بی‌درنگ و سرراست احساس و سامان‌دهی عواطف کارکرد بهتری از مردان دارند (بویاتزس، کازان، و تینگ^۲، ۱۹۹۳؛ هال^۳، ۱۹۸۴؛ برگرفته از لهوین و فلدمن^۴، ۲۰۰۲). پاره‌ئی از پژوهش‌ها نیز تفاوت‌های جنسیتی را در ادراک جو کلاس بررسی کرده و دریافته‌اند که ادراک دختران از جو روانی-اجتماعی کلاس مثبت‌تر و مطلوب‌تر از پسران است (هندرسون، فیشر، و فریزر^۵، ۱۹۹۵؛ کوک، وونگ، و فریزر^۵، ۲۰۰۲).

با در نظر گرفتن این که توانایی دانش‌آموزان در خودبیین‌گری بر دادوستدها و روابط اجتماعی آن‌ها تأثیر می‌گذارد، و همچنین با توجه به تفاوت‌های جنسیتی آن‌ها در خودبیین‌گری و بیان احساس‌ها این پرسش منطقی مطرح می‌شود که آیا توانایی دانش‌آموزان در سامان‌دهی احساس‌ها و خودبیین‌گری، در دادوستد با جنسیت آن‌ها، بر نوع جو روانی-اجتماعی چیره بر کلاس تأثیرگذار است؟ در این پژوهش رابطه‌ی توانایی دانش‌آموزان در خودمهاری رفتار بیان‌گر با جو روانی-اجتماعی چیره بر کلاس، و معناداری تأثیر خودمهاری دانش‌آموزان در رفتار بیان‌گر، با توجه به جنسیت آنان، بر گونه‌های جو روانی-اجتماعی چیره بر کلاس بررسی شده‌است.

روش

نمونه و روش نمونه‌گیری

برای نمونه‌ی این پژوهش، ۴۹۴ دانش‌آموز دوره‌ی راهنمایی (۲۴۰ پسر و ۲۵۴ دختر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی گزیده‌شدند. میانگین سن گروه نمونه ۱۲/۹۷ سال با انحراف معیار ۱/۰۶ بود. همچنین، میانگین سن دختران ۱۲/۷۷ سال با انحراف معیار ۱/۰۰ و میانگین سن پسران ۱۳/۱۸ سال با انحراف معیار ۱/۰۸ بود.

1. Me for All Times

2. Boyatzis, C. J., Chazan, E., & Ting, C. Z.

3. Hall

4. Levine, S. P., & Feldman, R. S.

5. Quek, C. L., Wong, A. F., & Fraser, B. J.

ابزار پژوهش

آ- *آزمون خودمهاری*- برای سنجش خودمهاری، آزمون خودمهاری اسنایدر و گانگستاد (۱۹۸۶) به کار گرفته شد. این آزمون ۱۸ پرسش دارد که آزمودنی‌ها باید با درست یا نادرست به آن‌ها پاسخ دهند. این آزمون دارای سه عامل است: برون‌گرایی^۱؛ دگرمحوری^۲ (توجه به دیگران در سامان‌دهی رفتار خود)؛ و توانائی کنش^۳. در این پرسش‌نامه، برون‌گرایی نماینده‌ی دادوستدهای گسترده‌ی اجتماعی، دگرمحوری نماینده‌ی شیوه‌ی از کنش‌ورزی که بر خرسندی و خوشنودی دیگران و سازگاری با موقعیت اجتماعی تکیه دارد، و توانائی کنش، نماینده‌ی توانائی خودبیان‌گری است (ویلیامز، تیلور، و ریکاردلی، ۲۰۰۰).

این آزمون را سامانی و لطیفیان (زیر چاپ) به فارسی برگردانده و روایی‌سنجی کرده‌اند که روایی اعتمادپذیری در تحلیل عاملی به دست آمده و نسبت **KMO** برابر با ۰/۶۵ گزارش شده که در مقایسه با مقدارهای پیشنهادشده‌ی کارشناسان خوب است. همچنین ضریب آزمون بارت/ت^۴، که میزان معناداری ماتریس هم‌بستگی داده‌ها را نشان می‌دهد، برابر با ۳۴۲/۰۵ گزارش شده که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. به همین سان، برای بررسی پایائی، میزان ضریب هم‌بستگی هر یک از عوامل با نمره‌ی کل مقیاس، به ترتیب برابر با ۰/۷۲، ۰/۷۱، و ۰/۵۰ گزارش شده که همه‌گی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. در این پژوهش نیز میزان ضریب آلفای این آزمون بررسی شد و نتایجی همانند به دست آمد. در انجام این پژوهش، با توجه به نوع پرسش‌ها و فرضیه‌های مطرح‌شده، تنها نمره‌ی کلی آزمودنی‌ها در این مقیاس، شناسه‌ی خودمهاری دانش‌آموزان دانسته و اندازه‌گیری شده‌است؛ بدین سان که ۵۰ درصد بالای نمره‌ها (بالتر از ۱۰) سطح خودمهاری بالا، و ۵۰ درصد پایین نمره‌ها (پایین‌تر از ۱۰) سطح خودمهاری پایین تعریف شد.

ب- *آزمون جو روانی-اجتماعی کلاس*- برای بررسی جو روانی-اجتماعی کلاس، آزمون جو روانی کلاس^۵ (فریزر، گیدینگز، و مک‌روی، ۱۹۹۵) به کار گرفته شد. این آزمون ۲۰ گویه دارد که پاسخ‌های آن به روش لیکرت سه‌درجه‌ی «هرگز»، «گاهی»، و «همیشه» است. این آزمون دارای چهار خرده‌آزمون است:

۱- برخورد (اصطکاک) که نشان‌دهنده‌ی میزان ناهم‌آهنگی یا رفتار نادوستانه‌ی دانش‌آموزان با یک‌دیگر است و در پرسش‌های ۳، ۷، ۱۱، ۱۵، و ۱۹ سنجیده‌می‌شود.

1. Extroversion
2. Other-Directedness
3. Acting Ability
4. Williams, R. J., Taylor, J., & Ricciardelli, L. A.
5. Bartlett Test
6. My Class Inventory

- ۲- هم‌بسته‌گی (یک‌پارچه‌گی) که میزان وابسته‌گی شاگردان را به یک‌دیگر و به کلاس نشان می‌دهد و در پرسش‌های ۱، ۵، ۹، ۱۳، و ۱۷ سنجیده می‌شود.
- ۳- انضباط (تکلیف‌مداری) که نشان می‌دهد دانش‌آموزان تا چه اندازه تکلیف‌ها و وظایف کلاسی خود را به‌موقع و کامل انجام می‌دهند و در پرسش‌های ۴، ۸، ۱۲، ۱۶، و ۲۰ سنجیده می‌شود.
- ۴- رقابت که نشان‌دهنده‌ی میزان رقابت میان دانش‌آموزان است و در پرسش‌های ۲، ۶، ۱۰، ۱۴، و ۱۸ سنجیده می‌شود.
- این پرسش‌نامه را در آغاز فریزر، مالون، و نیل^۱ (۱۹۸۹)، برای بررسی جو روانی کلاس ساختند. پس از آن، پژوهش‌گران دیگر (گو، یانگ، و فریزر^۲، ۱۹۹۵) این پرسش‌نامه را در فرهنگ‌های گوناگون به کار گرفتند. این پرسش‌نامه به فارسی برگردانده و روایی‌سنجی شده‌است. مدد (۱۳۸۰) ضریب پایایی بازمیایی با فاصله‌ی زمانی دو هفته را برای کل آزمون ۰/۷۷، و برای خرده‌آزمون‌ها ۰/۶۰ تا ۰/۶۸ گزارش کرده‌است. حسین‌چاری (۱۳۸۲) نیز ضریب پایایی را با روش آلفای کرون‌باخ، برای کل آزمون ۰/۸۷ و برای خرده‌آزمون‌ها ۰/۷۹ تا ۰/۸۱ گزارش کرده‌است. مدد (۱۳۸۰) هم‌چنین روایی صوری آزمون را تأیید کرده و در تحلیل عاملی آن به ضرایب ۰/۵۲ تا ۰/۷۶ رسیده‌است که نشان‌دهنده‌ی روایی آن است.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی

میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده‌است.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
جو روانی-اجتماعی کلاس	برخورد (اصطکاک)	۳/۹۷
	هم‌بسته‌گی	۵/۷۶
	انضباط	۵/۲۶
	رقابت	۶/۰۵
خودمهاری	زیاد	۱۲/۱۴
	کم	۷/۵۹
	کل	۹/۷۰

1. Fraser, B. J., Malone, J.A., & Neale, J. M.

2. Goh, S. C., Young, D. J., & Fraser, R. J.

تأثیر دادوستدی خودمهراری و جنسیت بر جو روانی برخوردار

برای بررسی تأثیر دادوستدی خودمهراری و جنسیت بر جو برخوردار چیره بر کلاس روش آماری تحلیل واریانس دوسویه (۲×۲) به کار رفت که یافته‌های آن در جدول ۲ آمده‌است.

جدول ۲- یافته‌های تحلیل واریانس جنسیت و خودمهراری در تأثیر بر جو روانی برخوردار

منابع واریانس	مجموع مجذورها	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورها	F	معناداری
جنسیت	۳۶/۸۲	۱	۳۶/۸۲	۵/۸۵	۰/۰۱
خود مهراری	۰/۱۱۲	۱	۰/۱۱۲	۰/۰۱	معنادار نیست
جنسیت × خودمهراری	۰/۰۶	۱	۰/۰۶	۰/۹۲	معنادار نیست
درون گروهی	۳۰۸۵/۰۶	۴۹۰	۶/۲۷		
کل	۱۰۹۱۶	۴۹۴			

همچنان که دیده‌می‌شود اثر اصلی جنسیت بر جو برخوردار معنادار است ($P = 0.01$) و $(F(1, 490) = 5.85)$ ؛ یعنی دانش‌آموزان پسر جو کلاس را پربرخوردتر از دختران می‌بینند.

تأثیر دادوستدی خودمهراری و جنسیت بر جو روانی هم‌بسته‌گی

برای بررسی تأثیر دادوستدی خودمهراری و جنسیت دانش‌آموزان بر جو هم‌بسته‌گی چیره بر کلاس روش آماری تحلیل واریانس دوسویه (۲×۲) به کار رفت که یافته‌های آن در جدول ۲ آمده‌است.

جدول ۳- یافته‌های تحلیل واریانس جنسیت و خودمهراری در تأثیر بر جو روانی هم‌بسته‌گی

منابع واریانس	مجموع مجذورها	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورها	F	معناداری
جنسیت	۱/۴۵	۱	۱/۴۵	۰/۳۴	معنادار نیست
خود مهراری	۳۲/۴۶	۱	۳۲/۴۶	۷/۶۲	۰/۰۰۶
جنسیت × خودمهراری	۰/۷۶	۱	۰/۷۶	۰/۱۸	معنادار نیست
درون گروهی	۲۰۸۷/۵۳	۴۹۰	۴/۲۶		
کل	۱۸۵۲۰	۴۹۴			

همچنان که دیده‌می‌شود تأثیر دادوستدی خودمهراری بر ادراک جو هم‌بسته‌گی در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($P = 0.006$) و $(F(1, 490) = 7.62)$. با توجه به بالاتر بودن میانگین گروه دارای خودمهراری زیاد (۶/۰۰) نسبت به میانگین گروه دارای خودمهراری کم (۵/۴۷)،

باید گفت که گروه دانش‌آموزان دارای خودمهری زیاد، جو روانی-اجتماعی چیره بر کلاس‌شان را هم‌بسته‌تر و دوستانه‌تر درمی‌یابند و بنابراین، خودمهری زیاد تأثیر بیشتری بر درک جو هم‌بسته‌گی دارد. هم‌چنین، اثر اصلی عامل جنسیت و اثر دادوستدی متغیر جنسیت و خودمهری بر ادراک جو هم‌بسته‌گی معنادار نبود.

تأثیر دادوستدی خودمهری و جنسیت بر جو روانی انضباط

در گام سوم، تأثیر دادوستدی خودمهری و جنسیت دانش‌آموزان بر ادراک جو روانی-اجتماعی انضباط (تکلیف‌مداری) چیره بر کلاس بررسی شد که یافته‌های آن در جدول ۴ آمده‌است.

جدول ۴- یافته‌های تحلیل واریانس جنسیت و خودمهری در تأثیر بر جو روانی انضباط

منابع واریانس	مجموع مجذورها	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورها	F	معناداری
جنسیت	۱۵/۵۰	۱	۱۵/۵۰	۶/۸۳	۰/۰۰۹
خودمهری	۱۷/۶۹	۱	۱۷/۶۹	۷/۸۰	۰/۰۰۵
جنسیت × خودمهری	۱۳/۸۵	۱	۱۳/۸۵	۶/۱۱	۰/۰۱
درون‌گروهی	۱۱۱۱/۴۳	۴۹۰	۲/۲۷		
کل	۱۵۰۳۰	۴۹۴			

یافته‌ها نشان می‌دهد که تأثیر خودمهری بر جو روانی انضباط در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($P < 0/005$ و $F(1, 490) = 7/80$). با توجه به این که میانگین نمره‌ی جو انضباط در میان گروه دارای خودمهری پائین (۵/۴۸) بالاتر از میانگین گروه دارای خودمهری بالا (۵/۱۵) است، می‌توان گفت که گروه دانش‌آموزان دارای خودمهری پائین، جو روانی چیره بر کلاس خود را منضبط‌تر و تکلیف‌مدارتر از گروه دارای خودمهری بالا درمی‌یابند؛ بنابراین، خودمهری پائین دانش‌آموز تأثیر بیشتری بر ادراک او از جو روانی-اجتماعی انضباط دارد. یافته‌ها هم‌چنین نشان می‌دهد که تأثیر متغیر جنسیت بر جو روانی انضباط در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($P = 0/009$ و $F(1, 490) = 6/83$). با توجه به بالاتر بودن میانگین نمره‌ی جو روانی انضباط در دختران (۵/۴۷) از میانگین پسران (۵/۱۲)، می‌توان گفت که دانش‌آموزان دختر جو چیره بر کلاس را بانضباط‌تر و تکلیف‌مدارتر از دانش‌آموزان پسر می‌بینند.

از سوی دیگر، یافته‌ها نشان می‌دهد که تأثیر دادوستدی جنسیت و خودمهری بر ادراک جو انضباط در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($P < 0/01$ و $F(1, 490) = 6/11$). با توجه به میانگین‌ها می‌توان گفت که گروه دانش‌آموزان پسر دارای خودمهری پائین، نمره‌ی بالاتر

و دانش‌آموزان پسر. دارای خودمهاری بالا، نمره‌ی کم‌تری در جو انضباط به دست آورده‌اند. در گروه دختران، اگر چه دختران دارای خودمهاری پائین نمره‌ی تقریباً بالاتری از دختران دارای خودمهاری بالا به دست آوردند، اما نمره‌هایشان در جو انضباط تقریباً یک‌سان بود.

تأثیر دادوستدی خودمهاری و جنسیت بر ادراک جو روانی رقابت

در پایان، معناداری تأثیر دادوستدی خودمهاری و جنسیت دانش‌آموزان بر ادراک جو روانی-اجتماعی رقابت چیره بر کلاس بررسی شد که یافته‌های آن در جدول ۵ آمده‌است.

جدول ۵- یافته‌های تحلیل واریانس جنسیت و خودمهاری در تأثیر بر جو روانی رقابت

منابع واریانس	مجموع مجذورها	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورها	F	معناداری
جنسیت	۲۷/۲۶	۱	۲۷/۲۶	۱۰/۵۴	۰/۰۰۱
خودمهاری	۱۱/۰۵	۱	۱۱/۰۵	۴/۲۷	۰/۰۴
جنسیت × خودمهاری	۲/۴۰	۱	۲/۴۰	۰/۹۳	معنادار نیست
درون‌گروهی	۱۲۶۷/۸۸	۴۹۰	۲/۵۹		
کل	۱۹۴۲۱	۴۹۴			

همچنان که دیده‌می‌شود، تأثیر خودمهاری بر جو روانی-اجتماعی رقابت در سطح ۰/۰۵ معنادار است ($P < ۰/۰۴$ و $F(۱, ۴۹۰) = ۴/۲۷$). از آن‌جا که میانگین نمره‌ی جو روانی رقابت در گروه دارای خودمهاری بالا (۶/۲۱) از میانگین نمره‌ی گروه دارای خودمهاری پائین (۵/۵۸) بالاتر است، می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای خودمهاری بالا، جو روانی چیره بر کلاس را همراه با رقابت بیش‌تری از دانش‌آموزان دارای خودمهاری پائین درمی‌یابند. به سخن دیگر، خودمهاری بالا تأثیر بیش‌تری بر جو روانی-اجتماعی رقابت دارد. یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که تأثیر متغیر جنسیت بر جو روانی رقابت در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($P = ۰/۰۰۱$ و $F(۱, ۴۹۰) = ۱۰/۵۴$). با توجه به این که میانگین نمره‌ی دختران در جو رقابت (۶/۲۹) از میانگین پسران (۵/۸۰) بیش‌تر است، می‌توان گفت که دانش‌آموزان دختر جو روانی چیره بر کلاس خود را رقابتی‌تر از دانش‌آموزان پسر می‌یابند. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که تأثیر دادوستدی جنسیت و خودمهاری بر ادراک دانش‌آموزان از جو روانی-اجتماعی رقابت معنادار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر دادوستدی خودمهاری و جنسیت دانش‌آموزان بر ادراک جو روانی-اجتماعی چیره بر کلاس در میان دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی بود. یافته‌ها بر پایه‌ی پرسش‌های پژوهش چنین است:

آ- خودمهاری تأثیر معناداری در درک جو روانی برخوردار در دانش‌آموزان ندارد. در واکاوی این یافته شاید بتوان گفت که از آن‌جا که این جو جوی پربرخورد است (فریزر، ۱۹۹۴؛ فریزر، گیدینگز، و مک‌روی، ۱۹۹۵)، بنابراین، هر دو گروه دانش‌آموزان دارای خودمهاری بالا و پائین، به دلیل دفاع از خود، دریافتی یک‌سان و همانند از این جو دارند. اما، جنسیت دانش‌آموزان تأثیری متفاوت و معنادار بر درک جو روانی برخوردار درک دختران از این جو است. درک پسران از جو روانی برخوردار به میزانی معنادار بالاتر از درک دختران از این جو است. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های فراوانی هم‌سو است که نشان داده‌اند پرخاش‌گری فیزیکی-پسران از دختران بیشتر است. این پژوهش‌ها هم‌چنین نشان داده‌اند که رفتار پرخاش‌گرانه‌ی پسران بیشتر رفتاری به‌هنجار دانسته‌می‌شود؛ اما چنین رفتاری در دختران ناهنجار و ناشایست شمرده‌می‌شود.

ب- تأثیر خودمهاری بر درک جو هم‌بستگی در کلاس معنادار است. یعنی هر چه خودمهاری دانش‌آموزان بالاتر باشد، نمره‌ی آن‌ها در درک جو روانی-اجتماعی هم‌بستگی بیشتر خواهد بود. در بررسی این یافته می‌توان گفت از آن‌جا که افراد با خودمهاری بالا ارزش‌های اجتماعی را بسیار مهم می‌شمارند و بر رفتارهای شایسته‌ی اجتماعی تکیه می‌کنند (اسنایدر، ۱۹۷۴)، در درک جو روانی هم‌بستگی نیز کارکردی بهتر از خود نشان می‌دهند. از سوی دیگر، افراد با خودمهاری پائین، توجه کم‌تری به رفتار خودبیین‌گری در جمع دارند و بیشتر بر پایه‌ی ملاک‌های شخصی و درونی رفتار می‌کنند و نه بر پایه‌ی ویژه‌گی‌های پیرامونی (اسنایدر، ۱۹۷۴)؛ بنابراین، کارکردشان در ادراک جو روانی هم‌بستگی پائین‌تر است.

جنسیت دانش‌آموزان تأثیری معنادار در ادراک جو روانی-اجتماعی هم‌بستگی چیره بر کلاس ندارد و تفاوت دانش‌آموزان دختر و پسر در درک جو هم‌بستگی معنادار نیست. این یافته را می‌توان چنین تفسیر کرد که کارکرد دانش‌آموزان دختر و پسر از نظر اهمیت روابط بین‌فردی در گروه خود همانند است.

پ- تأثیر خودمهاری بر درک دانش‌آموزان از جو روانی-اجتماعی انضباط معنادار است. یعنی با کاهش خودمهاری دانش‌آموزان نمره‌ی آن‌ها در ادراک جو روانی-اجتماعی انضباط افزایش می‌یابد. این یافته نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دارای خودمهاری پائین، دانش‌آموزانی

نظم‌مدار و سامان‌مند اند (اسنایدر، ۱۹۷۴)، و از این رو، کارکردشان در درک جو روانی-اجتماعی انضباط که بر نظم و دقت بیرونی در انجام تکالیف تکیه می‌کند (فریزر، ۱۹۹۴) بهتر است. از سوی دیگر، دانش‌آموزان دارای خودمهاری بالا که نظم بیرونی‌شان کم‌تر و توجه‌شان به سازگاری موقعیتی- رفتار خود بیشتر است (اسنایدر، ۱۹۷۴)، کارکرد پائین‌تری در ادراک جو روانی انضباط دارند.

جنسیت دانش‌آموزان نیز در ادراک جو انضباط تأثیری معنادار دارد و ادراک دانش‌آموزان دختر از جو روانی انضباط بالاتر از دانش‌آموزان پسر است. افزون بر این، دادوستد خودمهاری و جنسیت دانش‌آموزان در ادراک جو روانی-اجتماعی انضباط معنادار است. یعنی نمره‌ی جو روانی انضباط در پسران دارای خودمهاری پائین از پسران دارای خودمهاری بالا بهتر است. بنابراین، با افزایش خودمهاری دانش‌آموزان پسر، نمره‌ی جو روانی انضباط آنان کاهش فراوان خواهد داشت. اما در دختران، اگر چه با افزایش خودمهاری دانش‌آموزان، نمره‌ی جو روانی انضباط کاهش می‌یابد، اما این کاهش به اندازه‌ی گروه دانش‌آموزان پسر نیست. در این باره می‌توان گفت از آن‌جا که جو روانی انضباط جوی خوش‌آیند و پذیرفتنی برای پسران نیست، و با توجه به اهمیتی که دانش‌آموزان دارای خودمهاری بالا به سازگاری اجتماعی رفتار خود و پذیرش اجتماعی می‌دهند، با افزایش خودمهاری پسران، به دلیل ناپسند بودن این جو از دید هم‌سالان، تفاوتی آشکار در نمره‌ی آن‌ها در ادراک جو انضباط پدید می‌آید.

ت- خودمهاری بر ادراک جو رقابت تأثیری معنادار دارد و میانگین نمره‌ی دانش‌آموزان دارای خودمهاری بالا در ادراک جو روانی رقابت، بالاتر از میانگین نمره‌ی این جو در گروه دارای خودمهاری پائین است. بدین سان، با افزایش خودمهاری، نمره‌ی جو روانی رقابت افزایش می‌یابد. این یافته می‌تواند برآمده از این باشد که از آن‌جا که افراد دارای خودمهاری بالا حساسیت فراوانی به خودبیان‌گری به دیگران دارند (اسنایدر، ۱۹۷۹)، بنابراین، در کلاسی که خودمهاری دانش‌آموزان بالا باشد، افراد برای دستیابی به خودبیان‌گری، با هم‌کلاسی‌های خود بیشتر رقابت می‌کنند و بدین سان، نمره‌ی آنان در جو رقابت، از دانش‌آموزان با خودمهاری پائین بیشتر خواهد شد.

جنسیت دانش‌آموزان نیز تأثیری معنادار بر ادراک دانش‌آموزان از جو روانی-اجتماعی رقابت دارد و درک دانش‌آموزان دختر از جو روانی رقابت از درک دانش‌آموزان پسر بالاتر است. یافته‌های پژوهش لیم^۱ (۱۹۹۵)، روشن‌گر این یافته است. وی نشان داد که پسران در برابر دختران، جو روانی-اجتماعی چیره بر کلاس را بیشتر بر پایه‌ی پسندها و شیوه‌های یادگیری ویژه‌ی خود و متفاوت با دیگران، و نه بر پایه‌ی رقابت با هم درک می‌کنند.

به یافته‌های این پژوهش می‌توان از دو سویه‌ی کاربردهای نظری و عملی توجه کرد. در زمینه‌ی نظری، از آن‌جا که در کشور ما پژوهش‌های درباره‌ی جو روانی-اجتماعی کلاس در آغاز راه است، انجام این پژوهش می‌تواند به بدنه‌ی علمی این پژوهش‌ها یاری کند. این پژوهش هم‌چنین می‌تواند تا اندازه‌ی کم‌بود پژوهش در زمینه‌ی خودمهاری در رفتار بیان‌گر راه، که در کشور ما تنها در چند نوشتار پژوهشی انگشت‌شمار بررسی شده‌است، پر سازد.

در عمل نیز، یافته‌های این پژوهش می‌تواند یاری‌گر دست‌اندرکاران آموزش و پرورش در راستای بهبود و پرمایه‌سازی فرآیند آموزش دانش‌آموزان باشد. ضرورت توجه به آموزش آموزگاران و مدیران در زمینه‌ی تأثیر ویژه‌گی‌های شخصیتی دانش‌آموزان، و از آن میان تأثیر خودمهاری دانش‌آموزان در پی‌آمدهای آموزشی، اجتماعی، و عاطفی. فرآیند آموزش و پرورش در کلاس و مدرسه، از کاربردهای عملی این پژوهش است.

Archive of SID

منابع

- حسین‌چاری، م. (۱۳۸۲). بررسی جو روانی-اجتماعی کلاس به عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه. *مجله‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳(۱)، ۲۵-۴۲.
- سامانی، س.، و لطیفیان، م. (زیر چاپ). بررسی رابطه‌ی میان خودمهار، جمع‌گرایی، و ارزش‌ها در گروهی از دانش‌جویان دانشگاه شیراز. *مجله‌ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*.
- مدد، ا. (۱۳۸۰). بررسی رابطه‌ی جو روانی-اجتماعی کلاس و پیش‌رفت تحصیلی در درس ریاضی [پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد]. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شیراز.
- Berinsky, A. J. (2004). Can we talk? Self-presentation and the survey response. *Political Psychology*, 25(4), 643-659.
- Bloom, R. S. (1994). *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Boyatzis, C. J., Chazan, E., & Ting, C. Z. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(3), 375-382.
- DeBono, K. G. (2000). Attitude functions and consumer Psychology: Understanding perceptions of product quality. In G. R. Maio, & J. M. Olson (Eds.), *Why We Evaluate? Functions of Attitudes* (pp. 195-221). New York: Lawrence Erlbaum.
- Fraser, B. J. (1998). Science learning environments: Assessment, effects, and determinant. In B. J. Fraser, & K. G. Tobin (Eds.), *International Handbook of Science Education* (pp. 527-564). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning* (pp. 493-541). New York: Macmillan.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1982). Predicting students' outcomes from their perception of classroom psychological environment. *American Educational Research Journal*, 19(4), 498-518.
- Fraser, B. J., Giddings, G. J., & McRobbie, C. J. (1995). Evolution and validation of personal form of an instrument for assessing science laboratory classroom environments. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(4), 399-422.
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (1991). *Educational Environments: Evaluation, Antecedents, and Consequences*. Oxford: Pergamon Press.
- Fraser, B. J., Malone, J. A., & Neale, J. M. (1989). Assessing and improving the psychosocial environment of mathematics classrooms. *Journal of Research in Mathematics Education*, 20(2), 191-201.
- Gangestad, S. W., & Snyder, M. (2000). Self-monitoring: Appraisal and reappraisal. *Psychological Bulletin*, 126(4), 530-553.
- Goh, S. C., Young, D. J., & Fraser, B. J. (1995). Psychosocial climate and student outcomes in elementary mathematics classrooms: A Multilevel Analysis. *Journal of Experimental Education*, 64(1), 29-40.
- Henderson, D. G., Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1998). *Learning Environment and Student Attitudes in Environmental Science Classrooms*. Proceeding in The Western Australian Institute for Educational Research (WAIER) 13th Annual Research Forum, University of Notre Dame, Fremantle, 29 August 1998.
- Henderson, D. G., Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1995). *Gender Differences in Biology Students' Perceptions of Actual and Preferred Learning Environments*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (NARST), San Francisco, CA.

- Lawrenz, F. (1987). Gender effects for student perception of the classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 24(8), 686-697.
- Levine, S. P., & Feldman, R. S. (2002). Women and men's nonverbal behavior and self-monitoring in a job interview setting. *Applied Human Resources Management Research*, 7(1), 1-14.
- Lim, T. K. (1995). Perceptions of classroom environment, school types, gender, and learning styles of secondary school students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 15(2), 161-169.
- Quek, C. L., Wong, A. F., & Fraser, B. J. (2002). Gender Differences in the perceptions of the chemistry laboratory classroom environments. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(2), 164-182.
- Shavitt, S., Lowrey, T. M., & Han, S. P. (1992). Attitude functions in advertising: The interactive role of products and self-monitoring. *Journal of Consumer Psychology*, 1(4), 337-364.
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 526-537.
- Snyder, M. (1979). Self-monitoring processes. In L. Berkowitz (Ed), *Advances in Experimental Social Psychology* (Volume 12, pp. 85-128). New York: Academic Press.
- Snyder, M., & Gangestad, S. (1986). On the nature of self monitoring: Matters of assessment, matters of validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(1), 125-139.
- Snyder, M., & DeBono, K. G. (1985). Appeals to image and claims about quality: Understanding the psychology of advertising. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 586-597.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993-1994). What helps students learn? *Education Leadership*, 51(4), 74-79.
- Walker, S. (2002). *Evaluation, Description, and Effects of Distance Education Learning Environments in Higher Education*. Paper presented at the 9th Annual International Distance Education Conference, Center for Distance Learning Research, Austin, TX, 22-25 January 2002.
- Williams, R. J., Taylor, J., & Ricciardelli, L. A. (2000). Brief report: Sex-role traits and self-monitoring as dimensions of control: Women with bulimia nervosa vs. controls. *The British Journal of Clinical Psychology*, 39(3), 317-320.
- Wong, N. Y., & Lou, S. (1993). Effects of self-monitoring and perceived Approval on delinquent behavior among Hong Kong adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2), 191-200.