

«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال هشتم - شماره ۲۹ - بهار ۱۳۹۴

ص. ص. ۹۳-۱۰۸

## نقش مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیت و عملکرد تحصیلی در تمایزگذاری بین دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکل انضباطی<sup>۱</sup>

جواد مصرآبادی<sup>۲</sup>

تقی زوآر<sup>۳</sup>

ثریا جباری<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۷/۳۰

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۴/۰۶/۰۳

### چکیده:

هدف از پژوهش حاضر تعیین نقش مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی در تمایزگذاری بین دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکل انضباطی می‌باشد. نمونه این پژوهش ۴۲۰ نفر از دانش‌آموزان پایه دوم و سوم دوره متوسطه‌ی سال تحصیلی ۹۱-۹۲ شهر تبریز بودند که با استفاده از دو روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و روش هدفمند انتخاب شدند. برای انتخاب دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط از دو نقطه برش برای نمرات انضباط دانش‌آموزان و نیز نظر مسئولین مدرسه استفاده شد. در این پژوهش از پرسشنامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه به منظور سنجش ویژگی‌های عاطفه تحصیلی و از پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیتی نتو به منظور ارزیابی ویژگی‌های شخصیتی آزمودنی‌ها استفاده شد. همچنین از نمرات معدل نیمسال اول سال تحصیلی ۹۱/۹۲ به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی استفاده شد. داده‌های حاصل با روش‌های آماری رگرسیون لجستیک و تجزیه تابع تشخیص تحلیل شدند. نتایج یافته‌های تحلیل رگرسیون لجستیک نشان می‌دهد که مؤلفه‌های معدل، خودنظم‌دهی، نگرش به مدرسه و متغیر پذیرا بودن به ترتیب و به صورت مثبت به پیش بینی عضویت گروهی دانش‌آموزان غیرمنضبط می‌پردازند. همچنین نتایج تابع تشخیص نشان داد که متغیرهای خودنظم‌دهی، نگرش به مدرسه، عملکرد تحصیلی، نگرش به معلم و کلاس و در آخر دلپذیر بودن دارای توان معنی‌داری در تمایزگذاری بین دو گروه از دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط هستند. همچنین نتایج تجزیه تابع تشخیص نشان داد که ۷۵/۳ درصد از افراد دو گروه بر اساس این متغیرها به طور صحیح مجدداً طبقه‌بندی شدند. تلویحات کاربردی این یافته‌ها در مقاله مورد بحث واقع شده است.

**واژگان کلیدی:** عاطفه به مدرسه، شخصیت، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکل انضباطی

۱. این مقاله از پایان نامه کارشناسی‌ارشد نویسنده سوم تهیه شده است.

۲. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

۳. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

۴. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی sj.jabbari@gmail.com

**مقدمه:**

معلمان به منظور این که کارایی لازم را در کلاس درس داشته باشند، بایستی همزمان جنبه‌های مختلف رفتاری دانش‌آموزان را در نظر بگیرند تا بتوانند در موقعیت‌های مختلف از خود واکنشی مناسب نشان دهند. اگر اصلی‌ترین وظیفه معلمان را آموزش فرض نمائیم لازم است که آنان در کلاس درس زمان محدودی را برای یاددهی اهداف آموزشی دروس تقسیم کنند؛ اما این مهم ابتدا از طریق نظم و اداره کلاس حاصل می‌شود. علیرغم اهمیت وجود یک کلاس منضبط اداره کلاس از وقت‌گیرترین فعالیت‌های حرفه معلمی تلقی می‌شود. در صورتی که بیشتر وقت معلم در کلاس صرف مشکلات انضباطی شود، به طوری که زمان کمتری برای تدریس و یادگیری دروس باقی می‌ماند.

فضایی امن و به دور از مشکلات رفتاری و انضباطی برای زندگی مدرسه‌ای دانش‌آموزان نکته‌ای اساسی می‌باشد که معلمان با ایجاد این فضا از عهده اداره کلاس بر می‌آیند. اداره کلاس درس اصطلاحی است که همراه با برقراری نظم و انضباط به کار برده می‌شود و مدیریت کلاس درس را از معلم می‌طلبد. یین و مارتین<sup>۱</sup> (۲۰۰۴)، مدیریت کلاس را به عنوان چتری بر فعالیت‌های کلاسی توصیف می‌کنند که به وجود آورنده جو اجتماعی - روانشناختی کلاس است (نقل از امین‌یزدی و عالی، ۱۳۸۵) اصطلاح دیگری که همواره با مدیریت کلاس درس همراه است انضباط است. انضباط در کلاس را داریکورس، گرونوالد و چایلدرزپیر<sup>۲</sup> (۱۳۸۸) به معنای آموزش مجموعه‌ای از کنترل‌های درونی به دانش‌آموزان دانسته است که الگوی رفتاری در اختیار او قرار می‌دهد که مورد قبول جامعه است و در آسایش و پیشرفت خودش نقش خواهد داشت.

انضباط دانش‌آموزان به دلیل ماهیت چند بعدی‌اش تحت تأثیر عوامل مختلفی است که کینسر و کر<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) در یک جمع بندی، خانواده، همسالان و بافت‌های فرهنگی همچون مدرسه را به عنوان سه عامل اصلی تعیین کننده مسائل انضباطی نوجوانان می‌دانند. علاوه بر عامل‌های فوق، ماسن، کیگان و آلفا<sup>۴</sup> (۱۹۸۴)، اظهار می‌دارند که کمبودهای عاطفی و تربیتی از جمله عوامل مهم در بروز بی‌انضباطی نوجوانان هستند.

با این وجود شکی نیست که عوامل مؤثر بر بی‌انضباطی فراگیران همچون غالب متغیرهای روانشناختی تحت تأثیر تفاوت‌های فردی است. آگاهی از تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان به معلمان و مربیان کمک می‌کند، تا بتوانند دیدگاهی علمی‌تر و واقع بینانه، درباره دانش‌آموزان داشته باشند. تفاوت‌های فردی، اعتبار و مسئولیت هر فرد را منحصر به خودش می‌سازد. توجه به تفاوت‌های عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان نیز از جمله وظایف و مسئولیت‌های خطیر مربیان و متولیان امر آموزش و پرورش است. به طور

1- Yen &amp; Martin

2- Draichours, Grounwald &amp; Chailderspier

3- Kinser &amp; kare

4- Massen, keigan &amp; Alpfa

مشخص می‌توان گفت که طبق نظر فونتانا در هر بحثی پیرامون مناسبت‌های اجتماعی بین دانش‌آموزان، والدین و معلمان باید به این نکته تأکید شود که هر دانش‌آموز یک "فرد" است و در ارتباط با دیگران به شیوه منحصر به فرد، واکنش نشان می‌دهد (فونتانا، ۱۳۸۵).

در این پژوهش نقش تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از لحاظ شخصیتی، مؤلفه‌های عاطفه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی بر وضعیت انضباطی دانش‌آموزان بررسی شده است. انتخاب این سه متغیر در راستای چارچوب نظری تعریف شده توسط بلوم<sup>۱</sup> (۱۳۶۳) در کتاب ویژگی‌های آدمی و یادگیری آموزشگاهی است که وی در تشریح نظریه یادگیری آموزشگاهی خود به سه متغیر وابسته به هم اشاره کرد که اگر با دقت لازم مورد توجه قرار گیرند، آموزشگاه‌ها را قادر خواهد ساخت که به سمت یک نظام آموزشی خالی از اشتباه قدم بردارند. این سه متغیر که در نظریه بلوم از اهمیتی اساسی برخوردارند، عبارت‌اند از: الف) میزان تسلط دانش‌آموز بر پیش‌نیازهای مربوط به یادگیری مورد نظر، ب) میزان انگیزشی که دانش‌آموز برای یادگیری دارد (یا می‌تواند داشته باشد)، پ) میزان تناسب روش آموزشی با شرایط و ویژگی‌های دانش‌آموز. تفکر اصلی این پژوهش این است که اگر این سه متغیر بتوانند بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار باشند همچنین بایستی بر شاخصه‌های مخالف با آن همچون بی‌انضباطی نیز اثرگذار باشند.

اولین مؤلفه‌ای که در شکل‌گیری مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در این پژوهش بررسی شده است، نقش کارکردهای شخصیتی دانش‌آموزان می‌باشد. آلپورت<sup>۲</sup> (۱۹۷۳) شخصیت را تفاوت‌های موجود در افراد می‌داند و مانند سازمانی پویا در درون فرد قرار گرفته است و شامل سیستم‌های فیزیکی روانی می‌باشد که تعیین‌کننده رفتار و فکر است و معتقد است که شخصیت می‌تواند در تمام اعمال انسانی بروز کند (به نقل از فراهانی، ۱۳۸۷). آلپورت همچنین صفات را به عنوان پیش‌آمادگی‌هایی تعریف کرده که برای پاسخ‌دهی به شیوه‌ای مشابه یا یکسان به انواع گوناگونی از محرک‌ها داده می‌شود (شجاعی، ۱۳۸۸). کارآیی چند وجهی شخصیت و ابعاد آن در شکل‌گیری رفتارهای سازگارانه و به دور از تنش و کشمکش‌های اخلاقی و رفتاری در نتایج پژوهش رسول‌زاده و عبدی (۱۳۸۹) این گونه بوده‌اند که هرچه افراد اجتماعی‌تر و سازگارتر باشند انضباط پذیرتر می‌شوند. وجود چنین نتایج پژوهشی در سطوح شخصیتی افراد و اثر مستقیم آن در کنش‌های رفتاری آنها باعث شده که حیطه پژوهش در مورد این متغیر به محیط‌های مدرسه‌ای و تربیتی هم کشیده شود و با مشکلات رفتاری و انضباطی دانش‌آموزان مورد پژوهش علمی قرار گیرد. بنابراین اولین سؤال پژوهشی تحقیق حاضر این بود که کدامیک از ویژگی‌های شخصیتی متمایز کننده دانش‌آموزان منضبط از بی‌انضباط است؟

دومین عامل مورد بررسی مؤلفه‌های عاطفی می‌باشد. اصطلاح عاطفی به طور محدود با عوامل هیجانی رفتار انسان همبسته است. همه معلمان، در ضمن آموزش هدف‌های حوزه شناختی، چه مستقیم و چه

1- Bloom

2- Allport

غیرمستقیم، در تحقق بخشیدن به هدف‌های عاطفی نیز می‌کوشند. طبق نظر سیف (۱۳۷۹) عاطفه تحصیلی در فرایند تحصیل دانش‌آموزان و تحت تأثیر تجربیات تحصیلی وی شکل می‌گیرد. به این گونه که تجربه‌های موفقیت و شکست دانش‌آموزان در سال‌های نخست یادگیری آموزشی ابتدای تصورات او را در رابطه با توانایی‌اش نسبت به موضوع‌های بخصوص درسی تحت تأثیر قرار می‌دهد که عاطفه مربوط به موضوع درسی نام دارد. بعد از کسب تجارب بیشتر از این نوع، عاطفه مربوط به آموزشگاه شکل می‌گیرد و سرانجام خود تحصیلی (خودپنداره تحصیلی) دانش‌آموزان تشکیل می‌شود. عاطفه مربوط به آموزشگاه نگرش او را نسبت به کل آموزشگاه منعکس می‌کند.

عاطفه تحصیلی اصطلاحی کلی است که در برگیرنده متغیرهای متعددی است. مک کوچ<sup>۱</sup> و سیکل<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) در یک جمع‌بندی از پژوهش‌های مختلف، پنج عامل اصلی عاطفی مرتبط با پیشرفت تحصیلی را گزارش کرده‌اند. این عوامل عبارتند از: ادراک خود تحصیلی<sup>۳</sup>، نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها<sup>۴</sup>، نگرش نسبت به مدرسه<sup>۵</sup>، ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه<sup>۶</sup> و انگیزش/خودنظم‌دهی<sup>۷</sup>. ادراک فراگیران از توانش‌های تحصیلی خود یکی از مهمترین عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی آنها است. ادراک خود به عنوان آگاهی‌های فرد از خود یا افکار مربوط به خود یک فرد تعریف شده است (ویگفیلد و کارپتین<sup>۸</sup>، ۱۹۹۱). همچنین مشخص شده است که هرچه دانش‌آموزان نگرش مثبت‌تری به مدرسه داشته باشند از ادراک تحصیلی بالاتری نیز برخوردار خواهند بود (لوئنگ و لوئنگ<sup>۹</sup>، ۱۹۹۲، به نقل از مصرآبادی، ۱۳۸۹). همچنین روابط ادراک شده بین معلم و دانش‌آموز به طور معنی‌داری با پیامدهای سازگارانه در محیط کلاسی مرتبط هستند (زیدنر و اسکالر<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۹). ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه با استدلال‌های دانش‌آموزان برای انجام تکالیف سر و کار دارد. هدف‌های دانش‌آموزان و ارزش مربوط به پیشرفت تحصیلی، خودنظم‌دهی و انگیزش آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهند، زیرا هدف‌های دانش‌آموزان شیوه‌های رسیدن به این هدف‌ها و همچنین میزان درگیر شدن و پاسخ دادن فراگیران به تکالیف تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (مک کوچ و سیکل، ۲۰۰۳). آخرین مؤلفه‌ی مورد بررسی انگیزش/خودنظم‌دهی است. فراگیری که دارای انگیزه کافی برای یادگیری باشد، با در پیش گرفتن رفتارهای خودنظم‌دهی شده، تلاش می‌کند که به اهداف یادگیری برسد. پینتریچ و دی گروت<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۰) بر این باور هستند که

1. McCoach
2. Siegle
3. Academic self – perception
4. Attitude toward teachers and classes
5. Attitude toward school
6. Goal valuation
7. Motivation/self regulation
8. Wigfield & Karpathian
9. Geun & Leung
10. Zeidner- & Schleyer
11. Pintrich & DeGroot

خودنظم‌دهی پیش‌بینی کننده مهمی برای پیشرفت تحصیلی است. بنابراین دومین سؤال پژوهشی این است که کدامیک از عوامل عاطفی می‌توانند دانش‌آموزان بی‌انضباط از منضبط را متمایز سازند؟ با گذر از متغیرهای شخصیتی و عاطفی اثرگذار در بروز رفتارهای پرخطر انضباطی به نقش پیشرفت تحصیلی بر بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان پرداخته می‌شود. پژوهش گیو، و لایی و یه<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که مشکلات رفتاری دانش‌آموزان به ویژه مشکلاتی که مربوط به دروس و تعارض با دیگران هستند. در این زمینه پژوهش رضویان شاد (۱۳۸۴) نشان داد بین سازگاری و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد، همچنین نتایج پژوهش اصفهانی اصل، عطاری، مهربانی‌زاده (۱۳۸۲) نشان داد بین سازگاری فردی \_ اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. آخرین سؤال پژوهشی این است که آیا عملکرد تحصیلی دارای نقش تمایزگذاری بین دانش‌آموزان منضبط با بی‌انضباط است؟ توجه به مسائل انضباطی و هدایت رفتارهای پرخطر و مشکل آفرین دانش‌آموزان در کلاس درس توسط معلمان به منظور ارتقاء پیشرفت تحصیلی و همچنین پرورش افرادی جامعه‌پذیر امری شدنی و امکان‌پذیر است که در قالب رویکردهای پژوهش محور حاصل می‌شود. با آگاهی از نتایج پژوهش‌هایی از این قبیل ابعاد بیشتری از رفتارهای مشکل آفرین انضباطی دانش‌آموزان را مورد کنکاش قرار می‌دهیم. یافته‌های نظری این پژوهش در زمینه نقش متغیرهای شخصیت، عاطفه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دارای تلویحات کاربردی در زمینه طراحی برنامه‌های پیشگیرانه و مقابله با مشکلات انضباطی است. همچنین این پژوهش از لحاظ روش شناختی نیز با به کارگیری روش‌های آماری چند متغیره به بررسی نقش همزمان و متقابل این متغیرها باهم دارد.

پژوهش حاضر قصد دارد نقش ویژگی‌های عاطفی، شخصیتی و تحصیلی دانش‌آموزان را بر وضعیت انضباطی آنها مورد بررسی قرار دهد و در نظر دارد دو گروه دانش‌آموز منضبط و دارای مشکل انضباطی را از لحاظ عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی مورد مقایسه قرار دهد و در نظر دارد به این سؤال پاسخ دهد که آیا مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیت و عملکرد تحصیلی توان تمایزگذاری بین دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکل انضباطی را دارند؟

## روش‌شناسی

### جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم مدارس دولتی دوره متوسطه نواحی پنج گانه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۲\_۱۳۹۱ بودند. حجم نمونه آماری براساس جدول کرجسی و مورگان<sup>۲</sup> (۱۹۷۰) تعداد ۳۸۴ نفر تعیین شد؛ اما در اجرا به جهت احتمال ریزش آزمودنی‌ها از ۴۲۰

1- ye & Lai ,Gu

2- Krejcie & Morgan

دانش‌آموز پرسشنامه جمع‌آوری شد. روش نمونه‌گیری این گروه به شیوه خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. به این صورت که ابتدا از بین پنج ناحیه آموزش و پرورش شهر تبریز، ۴ ناحیه به تصادف انتخاب شد و سپس از هر ناحیه، ۴ مدرسه به تصادف انتخاب شدند که شامل دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه بود. در گام بعدی از این نمونه اصلی دو نمونه فرعی (دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط) به صورت هدفمند انتخاب شدند که چگونگی استفاده از این شیوه در بخش روش تحقیق توضیح داده شده است. در مرحله دوم نمونه‌گیری، ابتدا گروه دانش‌آموزان غیرمنضبط انتخاب شدند و سپس گروه دانش‌آموزان منضبط متناسب با حجم گروه مطالعه (دانش‌آموزان غیرمنضبط)، انتخاب شدند.

### روش تحقیق و اجرا

روش تحقیق در این پژوهش توصیفی از نوع علیّ مقایسه‌ای می‌باشد. در این پژوهش یکی از حساس‌ترین مراحل اجرا در این پژوهش انتخاب نمونه‌های دانش‌آموزان گروه‌های منضبط و غیر منضبط از جامعه پژوهشی بود. برای رفع مشکل انتخاب دو گروه مورد مقایسه از چند روش انتخاب، استفاده شد. ابتدا در طی یک مطالعه مقدماتی، پرسشنامه‌ای توسط محقق ساخته شد که در آن میزان رخداد شاخصه‌های بی‌انضباطی در دو گروه دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط از معاونین مدرسه پرسیده شده بود. برای این منظور معاون هر مدرسه پرسشنامه را برای هر یک از دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط که از روی نمرات انضباطی انتخاب شده بودند، تکمیل می‌کردند و در نهایت به بررسی تفاوت بین نمره میزان رخداد شاخصه‌های بی‌انضباطی دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط پرداخته شد که تفاوت معنی‌داری بین نمرات مشاهده نشد. بنابراین این شیوه از روایی افتراقی قابل قبولی برخوردار نشد. در نتیجه برای انتخاب دو گروه مقایسه، از یک ملاک رسمی نمره انضباط و یک ملاک غیررسمی و قابل اعتماد قضاوت مسئولین مدرسه مبنی بر اینکه یک دانش‌آموز منضبط است یا غیرمنضبط استفاده شد. همانند پژوهش‌های قبلی انجام شده در این زمینه و همچنین با توجه به نتایج پژوهش رحمانی (۱۳۹۰) که در آن مشخص شد در یک مدرسه پسرانه نمره ۱۷ صدک دهم و در یک مدرسه دخترانه نمره ۱۹ صدک دهم نمرات انضباطی هستند، در روش کمی نمره برش ۱۷ به پایین برای پسران و ۱۹ به پایین برای دختران به عنوان ملاک نمره انضباط در انتخاب دانش‌آموزان مقرر شد. در ابتدا بر اساس نمره انضباطی و نظرات مسئولین مدرسه، به ویژه معاونین و مشاور مدرسه، ۱۳ نفر از غیرمنضبط‌ترین دانش‌آموزان انتخاب شد و در گام بعدی یک گروه ۱۳ نفری از منضبط‌ترین دانش‌آموزان همان مدرسه به عنوان افراد گروه مقایسه انتخاب شدند که در مجموع ۱۶ مدرسه و از هر مدرسه ۲۶ نفر و تنها از دو مدرسه به طور تصادفی ۲۸ نفر انتخاب شدند که در مجموع ۴۲۰ نفر می‌باشند. اجرای پرسشنامه‌ها به صورت گروهی و با حضور اعضای هر دو گروه انجام شد تا از برچسب خوردن شرکت‌کننده‌ها جلوگیری شود و افراد از دلیل انتخاب بی‌اطلاع ماندند.

### ابزارهای اندازه‌گیری

در این پژوهش از پرسشنامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه - فرم تجدیدنظر شده به منظور سنجش ویژگی‌های عاطفه تحصیلی و از پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیتی نئو به منظور ارزیابی ویژگی‌های شخصیتی آزمودنی‌ها استفاده شد. همچنین از نمرات معدل نیمسال اول سال تحصیلی ۹۱/۹۲ به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی استفاده شد.

**پرسشنامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه - فرم تجدیدنظر شده:** پرسشنامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه (فرم تجدیدنظر شده) شامل ۳۵ ماده (سؤال) و ۵ عامل یا مقیاس (ادراک از خود نسبت به تحصیل، نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها، نگرش نسبت به مدرسه و ارزش قائل شدن برای هدف) است. فرم اولیه این پرسشنامه که شامل ۴۵ سؤال بود، توسط مک کوچ و سیگل (۲۰۰۰) تهیه شده است و هدف از تهیه آن سنجش عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی یا عدم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. مک کوچ سیگل (۲۰۰۳) در فرم تجدیدنظر شده SAAS-R پس از بررسی‌های مختلف، ۴۳ سؤال تهیه کردند و درباره پایایی و روایی این پرسشنامه تحلیل‌های مختلفی انجام دادند که پس از تحلیل عاملی نهایی ۳۵ سؤال باقی ماند. این پرسشنامه در ایران برای اولین بار توسط قدم پور (۱۳۸۵) به فارسی برگردانده شده و از لحاظ روایی و پایایی مورد تأیید قرار گرفته است (مصرآبادی، ۱۳۸۹). خجسته مهر و عباس‌پور و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود برای بررسی ضریب پایایی از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) استفاده کردند که مقدار این ضریب ۰/۶۷ بوده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کلی پنج مؤلفه ۰/۸۶ به دست آمد.

**پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیتی نئو:** برای سنجش ویژگی‌های شخصیتی در این پژوهش از پرسشنامه پنج عاملی شخصیت نئو (NEO-FFI) که شامل ۶۰ سؤال است، استفاده شده است. این پرسشنامه بر اساس تحلیل عاملی نمرات NEO-PI در سال ۱۹۸۶ اجرا شده بود، به دست آمده است و ۵ بعد عمده شخصیت را اندازه می‌گیرد که عبارتند از روان‌رنجوری<sup>۱</sup> (بعد N)، برونگرایی<sup>۲</sup> (بعد E)، انعطاف‌پذیری<sup>۳</sup> (بعد O)، مقبولیت<sup>۴</sup> (بعد A) و مسئولیت‌پذیری<sup>۵</sup> (بعد C) می‌باشد. در هنجاریابی آزمون نئو که توسط گروهی فرشی (۱۳۸۰) انجام شد، ضرایب آلفای کرونباخ در هر یک از عوامل اصلی روان‌رنجوری، برونگرایی، پذیرابودن، مقبولیت و مسئولیت‌پذیری به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۷ به دست آمد.

- 1- neuroticism
- 2- extraversion
- 3- flexibility
- 4- agreeableness
- 5- responsibility

## یافته‌ها

در جدول ۱ میانگین‌ها، انحراف معیارها و سطوح معنی‌داری هر یک از متغیرهای پیش‌بین برای دو گروه منضبط و دارای مشکل انضباطی نشان داده شده است.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی گروه منضبط و دارای مشکل انضباطی از لحاظ متغیرهای وابسته

متغیرهای وابسته	گروه منضبط $n=201$		گروه دارای مشکل انضباطی $n=196$	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
معدل	۱۷/۰۵	۱/۷	۱۶/۳۹	۲/۰۲
ادراک خودتحصیلی	۳۹/۳۷	۵/۵۸	۳۴/۴۲	۷/۱۲
نگرش به مدرسه	۳۶/۸۶	۷/۹۳	۲۸/۵۸	۱۰/۶۳
ارزش‌گذاری هدف	۳۹/۲۲	۳/۵۵	۳۶/۲۱	۶/۲۳
خودنظم‌دهی	۵۸/۳۸	۸/۰۹	۴۸/۴۰	۱۲/۵
نگرش به معلم و کلاس	۲۸/۰۶	۵/۰۷	۲۲/۹۵	۶/۶۷
برونگرایی	۲۸/۰۴	۵/۷۷	۲۵/۵۵	۵/۷۳
روان‌رنجوری	۲۴/۱۹	۸/۸۳	۲۶/۳۶	۹/۱۲
پذیرابودن	۲۳/۷۸	۴/۳۵	۲۵/۷۵	۴/۷۳
دلپذیربودن	۲۹/۹۴	۵/۷۴	۲۷/۲	۵/۵۴
مسئولیت‌پذیری	۳۵/۶۲	۶/۱۶	۳۱/۹۱	۶/۸۹

میانگین گروه منضبط در مؤلفه‌های ادراک خودتحصیلی، نگرش به مدرسه، ارزش‌گذاری هدف، خودنظم‌دهی، برونگرایی، دلپذیربودن و مسئولیت‌پذیری و عملکرد تحصیلی بالاتر از میانگین گروه غیرمنضبط می‌باشد. همچنین میانگین این گروه در مؤلفه‌های روان‌رنجوری و پذیرابودن پایین‌تر از میانگین گروه غیرمنضبط می‌باشد. برای تشخیص این که کدام یک از متغیرهای عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی توان بالایی در متمایز کردن دو گروه دانش‌آموزان غیرمنضبط از منضبط دارند از آزمون رگرسیون لجستیک و تحلیل تابع تشخیص استفاده شد.

قبل از تحلیل داده‌ها پیش فرض‌های این روش‌ها بررسی شد. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنف نشان داد که توزیع نمرات متغیرهای وابسته به غیر از متغیر صفات شخصیت، نرمال نمی‌باشند همچنین نتایج آزمون ام باکس نشان داد گروه‌ها از لحاظ ماتریس واریانس - کوواریانس متغیرهای مورد بررسی نابرابر می‌باشند اما با توجه به اختلاف اندک حجم نمونه دو گروه و همچنین بالابودن حجم نمونه در این مورد مشکل عمده وجود ندارد و می‌توانیم به ادامه تحلیل بپردازیم. قبل از انجام تحلیل تابع تشخیص، رگرسیون لجستیک برای پیش‌بینی وضعیت انضباطی دانش‌آموزان از لحاظ متغیرهای مورد بررسی انجام شد.



جدول ۲: متغیرهای درون معادله پیش‌بینی عضویت در گروه بی‌انضباط براساس چهار متغیر پیش‌بین

متغیرها	B	E.S	آماره والد	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	Exp.B.
معدل	-۰/۲۱	۰/۰۷	۸/۷۵	۱	۰/۰۰۳	۰/۸۰
خودنظم‌دهی	-۰/۰۸	۰/۰۱	۳۱/۴۸	۱	۰/۰۰۰۱	۰/۹۱
نگرش به مدرسه	-۰/۰۷	۰/۰۱	۲۵/۷	۱	۰/۰۰۰۱	۰/۹۲
پذیرا بودن	۰/۰۶	۰/۰۳	۴/۷۳	۱	۰/۰۳	۱/۰۶
مقدار ثابت	۹/۴۷	۱/۶۵	۳۲/۸۲	۱	۰/۰۰۰۱	۱۲۹۷۴/۸۵

نتایج رگرسیون لوجستیک نشان داد که بر اساس چهار متغیر پیشرفت تحصیلی، خودنظم‌دهی، پذیرا بودن و نگرش به مدرسه می‌توان با یک مدل معنی‌دار عضویت دانش‌آموزان غیر منضبط را پیش‌بینی کرد. در این مدل آماره شبه مجذور R کاکس و اسنل برابر با ۰/۲۹ و مقدار شبه آماره مجذور R نگل کرک برابر با ۰/۳۹ حساب شد. این مقادیر نشانگر مقدار واریانس تبیینی عضویت در گروه بی‌انضباط بر اساس چهار متغیر مذکور است.

جدول ۲ اطلاعات متغیرهای وارد شده به مدل و سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین در مدل را نشان می‌دهد. متغیرهای ارائه شده در این جدول دارای تأثیر معنی‌دار در قرار گرفتن دانش‌آموزان در یکی از دو گروه منضبط و دارای مشکل انضباطی هستند. سایر متغیرها به طور معنی‌دار در مدل دارای سهم نبودند. در این جدول همچنین به بررسی نسبت شانس در ستون EXP(B) پرداخته شده است. نسبت شانس همه متغیرها به جز مؤلفه پذیرا بودن، کمتر از ۱ می‌باشد و در نتیجه درست‌نمایی وقوع پیشامد در گروه غیرمنضبط کمتر از گروه منضبط است مثلاً نسبت شانس مؤلفه نگرش به مدرسه ۰/۹۲ است یعنی افزایش یک واحد در نمره نگرش به مدرسه، شانس قرارگیری در گروه دارای مشکل انضباطی را ۰/۹۲ کاهش می‌دهد. اما به ازای یک واحد افزایش در نمره مؤلفه پذیرا بودن، شانس قرار گرفتن در گروه غیرمنضبط ۱/۰۶ برابر بیشتر از عضویت در گروه منضبط می‌باشد.

جدول ۳: نتایج طبقه‌بندی دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکل انضباطی براساس متغیرهای پیش‌بین داخل مدل

گروه	منضبط	غیرمنضبط	درصد کلی
منضبط	۱۲۸	۴۴	۷۴/۴
غیرمنضبط	۳۷	۱۳۵	۷۸/۵
کل	-	-	۷۶/۵

جدول ۳ نتایج طبقه‌بندی دو گروه منضبط و دارای مشکل انضباطی را براساس مدل به دست آمده نشان می‌دهد. درصد کلی طبقه‌بندی درست ۷۶/۵ است که نشان می‌دهد مدل پیش‌بینی مرحله را بهبود بخشیده و بعد از وارد کردن متغیرهای پیش‌بین به مدل، طبقه‌بندی دقیق‌تر صورت گرفته است. در مدل اولیه تنها ۰/۶۸ درصد افراد درست طبقه‌بندی شده بودند. نتایج مربوط به بررسی سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین در مدل در جدول ۴ آمده است.

در کنار تحلیل رگرسیون لجستیک، همچنین از تجزیه تابع تشخیص گام به گام<sup>۱</sup> با استفاده از یازده متغیر پیش بین برای تعیین این که آیا می‌توان یک گروه از دانش‌آموزان را برحسب نمرات‌شان در این متغیرها به عنوان دانش‌آموزان دارای مشکلات انضباطی و منضبط تشخیص داد یا نه؟ انجام شد. در این تحلیل به جهت وجود دو گروه، فقط یک تابع تشخیص بدست آمد که کل واریانس را تبیین می‌کرد. مقدار لامبدای ویلکز برای این تابع ۰/۷ به دست آمد که معنی‌دار بود که نشان دهنده توان معنی‌دار مؤلفه‌های متغیرهای پیش بین در تمایز بین دو گروه از دانش‌آموزان است.

$$(x^2 = 136/36 p < .01)$$

توابع تشخیص عموماً یا برحسب اندازه مطلق ضرایب تابع تشخیص کانونیک استاندارد شده<sup>۲</sup> یا بر حسب همبستگی‌های درون گروهی تجمعی<sup>۳</sup> تفسیر می‌شوند. هر کدام از این ضرایب نشانگر وزن استاندارد شده هر کدام از متغیرها در تابع تشخیص مربوطه است. هنگام تفسیر توابع تشخیص، ممکن است که استفاده از ضرایب تابع تشخیص کانونیک استاندارد نشده، به ویژه اگر انحراف معیار پیش‌بین‌ها اختلاف واقعی باهم داشته باشند مناسب به نظر نرسد (کرامر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳)، که در این تحقیق به جهت متفاوت بودن مقیاس متغیرها از ضرایب استاندارد استفاده شد. جدول ۴ ضرایب استاندارد تابع تشخیص و ضرایب همبستگی تجمعی متغیرهای مستقل معنی‌دار برای تابع تشخیص دو گروه منضبط و غیر منضبط بر اساس پنج متغیر مستقل معنی‌دار را نشان می‌دهد.

جدول ۴: ضرایب تشخیص استاندارد و ضرایب همبستگی تجمعی

متغیرها	ضرایب استاندارد	همبستگی تجمعی
خودنظم دهی	۰/۴۷	۰/۷۴
نگرش به مدرسه	۰/۴۶	۰/۶۹
عملکرد تحصیلی	۰/۳۲	۰/۲۷
نگرش به معلم و کلاس	۰/۲۵	۰/۶۷
دلپذیر بودن	۰/۲۳	۰/۳۸

طبق ضرایب استاندارد تابع تشخیص می‌توان استنباط کرد که متغیرهای خودنظم‌دهی، نگرش به مدرسه، عملکرد تحصیلی، نگرش به معلم و کلاس و در آخر دلپذیر بودن دارای توان معنی‌داری در تمایز گذاری بین دو گروه از دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط هستند. تفسیر ضرایب تشخیص مانند ضرایب رگرسیون چندگانه است. شدت این ضرایب شاخصی از اهمیت هر کدام از پیش بین‌ها در پیش بین عضویت گروهی است.

- 1- Stepwise discriminant function analysis
- 2- Standardized canonical discriminant function coefficients
- 3- Pooled within-groups correlations
- 4- Cramer

جدول ۴ همچنین همبستگی‌های تجمعی درون گروهی بین متغیرها با تابع به دست آمده را نشان می‌دهد. اینها همبستگی‌های بین هر تابع تشخیص با هر کدام از متغیرهای پیش‌بین هستند. البته بایستی توجه داشت که این همبستگی‌ها ممکن است با ضرایب تابع نتایج متفاوتی را به دست دهند (کرامر، ۲۰۰۳)؛ که در اینجا هم این گونه است. یعنی بعضی متغیرها ممکن است ضرایب پایینی و همبستگی‌های بالایی داشته باشند در حالی که دیگر متغیرها امکان دارد ضرایب بالا و همبستگی‌های پایین داشته باشند. طبق ضرایب همبستگی متغیرهای خودنظم‌دهی، نگرش به مدرسه، نگرش به معلم و کلاس، دلپذیر بودن و عملکرد تحصیلی به ترتیب بالاترین همبستگی معنی‌دار را با تابع به دست آمده دارند.

جدول ۵: نتایج طبقه‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های منضبط و غیرمنضبط براساس تابع تشخیص محاسبه شده

گروه‌بندی اصلی	گروه‌بندی دانش‌آموزان	گروه‌بندی پیش‌بینی شده		کل
		گروه منضبط	گروه غیرمنضبط	
گروه‌بندی اصلی	گروه منضبط	۱۵۴	۴۷	۲۰۱
	تعداد	۵۱	۱۴۵	۱۹۶
	گروه منضبط	۷۶/۶	۲۳/۴	۱۰۰
	درصد	۲۶	۷۴	۱۰۰

۷۵/۳٪ طبقه‌بندی درست

جدول ۵ نتایج طبقه‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های منضبط و غیرمنضبط براساس تابع تشخیص به دست آمده ارائه می‌دهد. مطابق نتایج جدول طبقه‌بندی، ۷۵/۳ درصد از افراد به طور صحیح طبقه‌بندی شدند. تابع تشخیص در پیش‌بینی گروه منضبط ۷۶/۶ درصد در مقایسه با گروه غیرمنضبط ۷۴ درصد تا اندازه‌ای بهتر عمل کرده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش تمایزگذاری بین یک گروه از دانش‌آموزان غیرمنضبط از دانش‌آموزان منضبط بر اساس مؤلفه‌های متغیرهای صفات شخصیتی، عاطفه به مدرسه و عملکرد تحصیلی بود. نتایج یافته‌های تحلیل رگرسیون لوجستیک نشان می‌دهد که مؤلفه‌های خودنظم‌دهی، پذیرابودن، نگرش به مدرسه و معدل در تمایزگذاری دانش‌آموزان به دو گروه به دانش‌آموزان بی‌انضباط و منضبط سهم بالایی دارند. همچنین نتایج تابع تشخیص نشان داد که متغیرهای خودنظم‌دهی، نگرش به مدرسه، عملکرد تحصیلی، نگرش به معلم و کلاس و در آخر دلپذیر بودن دارای توان معنی‌داری در تمایزگذاری بین دو گروه از دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط هستند. یافته‌های این بخش از پژوهش در ارتباط با نقش متغیرهای خودنظم‌دهی، پذیرابودن، نگرش به مدرسه و معدل با مبانی تجربی و نظری این حوزه هماهنگ است.

نتایج به دست آمده با مبانی نظری بلوم و همکاران (۱۹۵۶، ترجمه سیف و علی‌آبادی، ۱۳۶۸) همخوانی دارد که هدف‌های حوزه عاطفی را طبقه‌بندی کرده‌اند و معتقدند که رفتار یادگیرندگان توسط ارزش‌ها و نگرش‌هایی که پذیرفته‌اند هدایت می‌شوند. همچنین طبق نظر بلوم به نقل از سیف (۱۳۸۷) عاطفه مربوط به آموزشگاه نگرش دانش‌آموزان را نسبت به کل مدرسه و تحصیل نشان می‌دهد. در همین زمینه نتایج پژوهش کروم و مور<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) نشان داد شدیدترین سوء رفتار دانش‌آموزان ناشی از نگرش منفی آنان نسبت به مدرسه است. در پژوهش حاضر نیز نگرش به مدرسه، معلم و کلاس سهم بیشتری در تمایزگذاری دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکل انضباطی داشت.

در مورد یافته مربوط به مؤلفه خودنظم‌دهی می‌توان بیان داشت که طبق نظر کاربنیک، ولترز، و پنتریچ<sup>۲</sup> (۲۰۰۳، به نقل از پاکدامن، ۱۳۹۱) تنظیم رفتار به عنوان یک جنبه از خودنظم‌بخشی در برگیرنده کوشش‌های افراد برای کنترل رفتار آشکار است. به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان منضبط در خودتنظیمی رفتار خود در موقعیت‌های آموزشگاهی موفق‌تر از دانش‌آموزان غیرمنضبط عمل می‌نمایند. یافته‌ها همچنین با نتایج پژوهش‌هایی از جمله پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۸۸) با این یافته که آموزش راهبردی خودتنظیمی رفتارهای توجهی اثرات معنی‌داری بر کاهش نقص توجه دانش‌آموزان دارد. پژوهش نامدارپور (۱۳۸۷) که نشان داد بین خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های تحصیلی رابطه وجود دارد. نیاز به ذکر است که در آیین‌نامه‌های انضباطی مدارس، مهارت‌های تحصیلی و به کارگیری آنها جز شاخص‌های انضباطی به حساب می‌آیند. نتایج پژوهش مک کانویل و کورنل<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) که نشان داد با ارزیابی نگرش دانش‌آموزان نسبت به رفتار خشونت‌آمیز می‌توان رفتارهای پرخطرانه و آشوبگرانه آنها را در آینده پیش‌بینی کرد. موسیتو<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۰۷) نیز به این یافته رسیدند که ارتباط نزدیکی بین درک از خویشتن نوجوان، نگرش نسبت به بزرگترها و رفتار خشونت‌آمیز در مدرسه وجود دارد.

در زمینه نقش صفت شخصیتی پذیرا بودن بر تمایزگذاری دانش‌آموزان بی‌انضباط از منضبط، طبق نظر لانس‌بری، سودارگاس، لئونگ و گیسون<sup>۵</sup> (۲۰۰۵، به نقل از گروسی‌فرشی، ۱۳۸۰) اشخاص دارای نمره بالا در صفت پذیرا بودن (گشودگی)، هم‌درباره جهان درونی و هم‌درباره دنیای بیرونی کنجکاو هستند و زندگی آنها از لحاظ تجربه غنی است. آنها تنوع‌طلب، دارای کنجکاوای ذهنی و استقلال در قضاوت هستند. از دیگر ویژگی‌های فرعی این رگه می‌توان به تخیل و زیباپسندی اشاره کرد. بدیهی است که افراط یا تفریط در برخورداری از این ویژگی به رفتاری خارج از عرف و قانون خواهد انجامید. در زمینه نقش ویژگی‌های شخصیتی بر رفتارهای ناسازگارانه شواهد تجربی حامی یافته‌های این پژوهش وجود

1-Moore & Croom

2-Karabenick, Pintrich & Wolters

3-Cornell & Mcconvill

4-Musitu

5-Gibson & Leong, Saudagas, Lounsbery

دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های بیرامی (۱۳۸۹) همسو است که نشان داد دو گروه دانشجویان عادی و دارای پرونده در کمیته انضباطی در ابعاد شخصیتی و راهبردهای مقابله‌ای تفاوت دارند. همچنین میرنسب و همکاران (۱۳۹۰) به این نتیجه رسیدند که گروه پرخاشگر و غیرپرخاشگر از نظر عامل‌های شخصیتی با یکدیگر تفاوت دارند. پژوهش رسول‌زاده و عبدی (۱۳۸۹) نیز نشان داد که هرچه افراد اجتماعی‌تر و سازگارتر باشند انضباط‌پذیرتر می‌شوند.

در زمینه یافته مربوط به عملکرد تحصیلی می‌توان گفت که پیشرفت تحصیلی به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی و زیربنایی مد نظر و قابل سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش دانسته شده است که این احتمال می‌رود در بین دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط تفاوتی وجود داشته باشد. پژوهش گیو، و لای و یه (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در مدارس کشورهای غربی به ویژه مشکلاتی که مربوط به دروس و تعارض با دیگران هستند ارتباط قوی با عملکردهای دانش‌آموزان دارند. همچنین پژوهش زاهد، و رجبی و امیدی (۱۳۹۱) نشان داد دانش‌آموزان دارای افت یادگیری نرخ بالاتری از مشکلات و سازگاری‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی را دارند. علاوه بر این یافته‌های پژوهش حاضر در زمینه رابطه منفی بین پیشرفت تحصیلی و عملکرد انضباطی، با یافته‌های تحقیقات خجسته‌مهر (۱۳۹۱)، صدیقی ارفعی و همکاران (۱۳۹۰)، یاوریان و همکاران (۱۳۸۹) و تمدنی و همکاران (۱۳۹۰) همسو می‌باشد.

در کنار این یافته‌ها، پژوهش حاضر از محدودیت‌هایی نیز برخوردار بود که در تفسیر نتایج باید به آنها توجه کرد. از جمله محدودیت‌های این پژوهش این است که برای انتخاب گروه‌های دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکل انضباطی تنها به دو ملاک نمره انضباطی و نظرات مسئولین مدرسه اکتفا شد. همچنین گروه‌ها در نهایت به روش هدفمند انتخاب شدند که در تعمیم نتایج پژوهش به جامعه‌های دیگر باید احتیاط کرد. براساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود که اثر سایر متغیرها مانند کیفیت زندگی در مدرسه، ارتباط معلم- دانش‌آموز، سازگاری عاطفی- اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان و سبک مدیریتی کلاس درس بر وضعیت انضباطی دانش‌آموزان بررسی شود و به دست‌اندرکاران امر آموزش و پرورش توصیه می‌شود که برنامه‌های خود را به گونه‌ای طرح‌ریزی کنند که فراگیران به داشتن نگرش مثبت به مدرسه و خودنظم‌دهی ترغیب نمایند. همچنین به دلیل نقش عملکرد تحصیلی بر وضعیت انضباطی توسعه برنامه‌های مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر کاهش مشکلات انضباطی آنها کمک خواهد کرد. پیشنهاد دیگر آموزش خودنظم‌دهی است که مشخص شد نقش مهمی در بی‌انضباطی فراگیران دارد.

## منابع

- امین‌یزدی، امیر، و عالی، آمنه. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر رشد مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان. **مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی**، ۳۳، ۷۴-۹۰.
- اصفهان‌ی اصل، مریم، و عطاری، یوسفعلی، و مهربانی‌زاده، مهناز. (۱۳۸۲). مقایسه سازگاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر شاخه‌ی نظری براساس اولویت‌های پنج‌گانه تعیین شده طبق برنامه هدایت تحصیلی. **یافته‌های نو در روان‌شناسی**، ۶، صص ۲۹-۱۸.
- بلوم، اس. (۱۳۶۳). **ویژگی‌های آدمی و یادگیری آموزشی** (ترجمه علی‌اکبر سیف). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- بیرامی، منصور. (۱۳۸۹). مقایسه ویژگی‌های شخصیت و راهبردهای مقابله‌ای در دانشجویان دارای پرونده در کمیته انضباطی دانشگاه با دانشجویان عادی. **فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز**، ۱۷، ۷۱-۵۴.
- پاکدامن، مجید. (۱۳۹۱). خودنظم‌بخشی در دانش‌آموزان. **مجله بر خط دانش روان‌شناختی**، ۲، ۱۰۸-۹۵.
- تمدنی، مجتبی، و حاتمی، محمد، و هاشمی، هادی. (۱۳۹۰). خودکارآمدی عمومی، اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. **فصلنامه روان‌شناسی تربیتی**، ۱۷، ۸۷-۶۵.
- خجسته‌مهر، رضا، و عباس‌پور، ذبیح‌اله، و کرابی، امین، و کوچکی، رحیم. (۱۳۹۱). تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. **مجله روانشناسی مدرسه**، ۴۵، ۵۶-۲۷.
- درایکورس، آر، گرونوالد، بی، چایلدرز پیر، اف. (۱۳۸۸). **فنون مدیریت کلاس** (ترجمه علیزاده و روحی). نشر دانژه.
- رسول‌زاده، کاظم، و عبدی، نرگس. (۱۳۸۹). بررسی رابطه میان عوامل شخصیتی و میزان انضباط اجتماعی با توجه به پابندی مذهبی. **فصلنامه مطالعات امنیت اجتماعی**، ۳۱، ۱۸۹-۱۶۵.
- رحمانی، سامان. (۱۳۹۰). **مقایسه هوش هیجانی و نظریه ذهن دانش‌آموزان دارای مشکلات انضباطی و منضبط دوره متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۰-۸۹**. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. (چاپ نشده است).
- رضویان‌شاد، مرتضی. (۱۳۸۴). **رابطه‌ی هوش هیجانی با سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم راهنمایی شهر تبریز**. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تبریز.
- زاهد، عادل، و رجبی، سعید، و امیری، مسعود. (۱۳۹۱). مقایسه سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. **مجله ناتوانی‌های یادگیری**، ۲، ۶۲-۴۳.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۷). **روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش**. تهران: دوران.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۷۹). **مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری**. تهران: دوران.

- شجاعی، محمدصادق. (۱۳۸۸). نگاهی به ریشه‌های نظریه صفات شخصیت در اخلاق. **فصلنامه مطالعات اسلام و روان‌شناسی**، ۳، ۱۵۳-۱۲۹.
- صدیقی ارفعی، فریبرز، و تمنائی‌فر، محمدرضا، و منصوری‌نیک، اعظم. (۱۳۹۰). ارتباط میان تصویر بدن، میزان سازگاری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، ۳۸، ۶۵-۵۱.
- فراهانی، محمدنقی. (۱۳۷۸). **روان‌شناسی شخصیت**. تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- فونتانا، دی. (۱۳۸۵). **روانشناسی در خدمت معلمان: یادگیری و شناخت** (ترجمه جواد قهرمانی). تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
- گروسی‌فرشی، تقی. (۱۳۸۰). **رویکردی نوین در ارزیابی شخصیت (کاربرد تحلیل عاملی در مطالعات شخصیت)**. تبریز: دانیال و جامعه‌پژوه.
- ماسن، پی، و کیگان، جی، و هوستون، ای، و کانجر، جی. (۱۳۷۶). **رشد و شخصیت کودک** (ترجمه یاسایی). تهران: نشر مرکز.
- مصراآبادی، جواد. (۱۳۸۹). **هنجارپایی و تحلیل عاملی اکتشافی پرسشنامه تجدید نظر شده سنجش نگرش نسبت به مدرسه. علوم تربیتی**، ۱۲، ۱۲۰-۱۰۷.
- مرادی، علیرضا، و هاشمی، تورج، فرزاد، ولی‌الله، و بیرامی، منصور، و کرامتی، هادی. (۱۳۸۸). مقایسه اثربخشی خودتنظیمی رفتار توجهی، خودتنظیمی رفتار انگیزشی و خودتعلیمی کلامی بر نشانه‌های اختلال بیش‌فعالی همراه با نقص توجه. **فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز**، ۱۳، ۲۱۴-۱۹۳.
- میرنسب، میرمحمود، و بیرامی، منصور، و زندکریمی، بصیره. (۱۳۹۰). مقایسه عوامل شخصیتی در بین دانش‌آموزان دختر پرخاشگر و غیرپرخاشگر. **فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی**، ۲۳، ۲۰۳-۱۸۶.
- نامداریور، فهیمه. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین خودتنظیمی یادگیری با مهارت‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمینی شهر. **فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی**، ۱، ۱۵۱-۱۳۷.
- یاوریان، رویا، و سهرابی، فریبا، و یاوریان، نرمین. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر پرخاشگری، جرأت‌ورزی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه شهر ارومیه در پیشرفت تحصیلی آنان. **فصلنامه دانشکده پرستاری و مامایی**، ۲، ۱۱۷-۱۱۴.
- Allport, g. w. (1973). *Personality: a psychological interpretation*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Advanced quantitative data analysis*. (Glasgow: open university press). 2003
- Croom, D. B., D ,Cramer. andmoor, G. E. (2003). Student missbehavior in agricultural education: a comparative study. *Journal of Agricultural Education*, 44, 14-26.
- Gu, H., lai, I.,S .and ye, R. (2011). Across-cultural study of student problem behaviors in middle schools. *School Psychology in international*, 32, 20-34.

- Musito, G., Lopez, E. E., Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence*, 168, 779-794.
- Mccoville, D., W and Cornell, D. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 11, 179-187.
- McCoach, D.B., and Siegle, D., (2003). The school attitude assessment survey revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and psychological measurement*, 3, 414-429.
- Pintrich, P.R., and DeGroot, E.V., (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82, 33-40.
- Kiesner, J., & Kerr, M. (2004). Families, Peers, and Contexts as Multiple Determinants of Adolescent Problem Behavior, *Journal of adolescence*, 27: 493-495.
- Wigfield, A., and Karpathian, M., (1991). Who am I and what can I do? Children's self concepts and motivation in achievement situations. *Educational psychologist*, 26, 233-262.
- Zeidner, M., and Schleyer, E.J. (1999). Evaluating the effects of full-time vs part-time educational programs for the gifted: Affective outcomes and policy considerations. *Evaluation and program planning*, 22, 413-427.