

نقش خودتنظیمی در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر

مهدی حاجی شمسایی*

حسین کارشکی**

سید امیر امین یزدی***

چکیده

هدف مطالعه حاضر بررسی رابطه خودتنظیمی و سازگاری دانش‌آموزان است. روش تحقیق از نوع توصیفی است که با روش همبستگی انجام و تحلیل شده است. نمونه شامل ۴۱۴ دانش‌آموز پایه سوم مدارس راهنمایی شهر سبزوار (شامل ۲۰۲ پسر و ۲۱۲ دختر) است که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. پرسشنامه خودتنظیمی یادگیری کنل و ریان و پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان سنین‌ها و سینگ برای جمع‌آوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. روایی و پایایی این پرسشنامه‌ها قبلاً احراز شده بود. برای آزمون رابطه بین ناسازگاری و خودتنظیمی از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که خودتنظیمی با ناسازگاری رابطه منفی معناداری دارد ($p=0/001$ ، $t=-0/30$). نتایج رگرسیون چندگانه نیز نشان می‌دهد خودتنظیمی می‌تواند ناسازگاری عاطفی و اجتماعی را پیش‌بینی کند. نتایج مقایسه خودتنظیمی و ناسازگاری دانش‌آموزان دختر و پسر نشان داد که خودتنظیمی و ناسازگاری دانش‌آموزان دختر و پسر با هم متفاوت است و دختران نمرات بالاتری به دست آورده‌اند ($p<0/05$). با توجه به یافته‌های تحقیق می‌توان گفت که در افراد یا محیط‌هایی که خودتنظیمی بالا است، ناسازگاری کاهش می‌یابد. بنابراین باید نسبت به طراحی چنین محیط‌های آموزشی اقدام شود و آموزش‌های خودتنظیمی برای کاهش ناسازگاری‌ها در اولویت قرار گیرد.

واژگان کلیدی: خودتنظیمی، ناسازگاری، تحصیل، دانش‌آموز

* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

** عضو هیئت علمی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد

*** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد

تاریخ دریافت: ۹۱/۶/۲۳ تاریخ پذیرش: ۹۲/۵/۸

مقدمه

سازگاری^۱، هماهنگ ساختن رفتارها به منظور برآورده ساختن نیازهای محیطی است که غالباً مستلزم اصلاح تکانه‌ها، هیجانات یا نگرش‌ها است. در نقطه مقابل، ناسازگاری موقعیت ناخوشایندی است که در آن فرد از مهارت‌ها و توانایی‌های مناسب برخوردار نبوده و باعث به وجود آمدن مشکلات اضافی برای خود و دیگران می‌شود (امان الهی و همکاران، ۱۳۸۸). رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان نیازمند فرآیند یادگیری و آموزش مناسب است. سازگاری ابعاد مختلفی دارد که در تحقیق سین‌ها و سینگ (۱۹۹۳)، به نقل از احقر، (۱۳۸۳) به سه بعد آن اشاره شده است: سازگاری تحصیلی^۲، سازگاری عاطفی-هیجانی^۳ و سازگاری اجتماعی^۴. سازگاری تحصیلی را توانایی فرد برای کنار آمدن با تقاضاهای تحصیلی و فعالیتهای مدرسه و سازگاری هیجانی را فرآیند سازگاری فرد با احساسات و عواطف خود تعریف می‌کنند (تانی^۵، ۲۰۰۲).

ناسازگاری و مشکلات انضباطی دانش‌آموزان از جمله عواملی است که این فرآیند را با مشکل روبه‌رو می‌کند. به اعتقاد بیجورکلاند^۶ و رهلینگ^۷ (۲۰۱۰) مهم‌ترین نگرانی در مدارس امروزی، ناسازگاری کلاسی است. دانش‌آموزان در مدرسه مسائل متعدد مرتبط با سازگاری را تجربه می‌کنند. از نظر مرییان مدرسه، کنترل و نظارت دانش‌آموزان یک امر ضروری است که به منظور جلوگیری از آشفتگی و بی‌نظمی انجام می‌شود (برم و میشل، ۲۰۰۷، به نقل از سلیمانی و خاکساری، ۱۳۸۷). بدرفتاری و ناسازگاری دانش‌آموزان کل فرآیند آموزش و یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد و با اشکال مواجه می‌کند. تعدیل پرخاشگری و رفتارهای آشفتگی کلاسی که جنبه مهم ناسازگاری است، گرچه به اعتقاد توماس، کرد و همکاران^۸ (۲۰۰۹) به ماهیت

-
1. ajustment
 2. academic adjustment
 3. emotional adjustment
 4. social adjustment
 5. Tanyi
 6. Bjorklund, W. L.
 7. Rehling, D. L.
 8. Thomas, Coard, Stevenson, Bentley, & Zamel

رابطه بین معلم و شاگرد وابسته است، اما به ادراک کنترل دانش‌آموزان، با خودکارآمدی^۱ و انگیزش که روی دیگر سکه ناسازگاری است، رابطه زیادی دارد؛ بنابراین در این رابطه، نقش خود و فرایندهای مرتبط برجسته است. مدیریت کلاسی یکی از نگرانی‌های اساسی معلمان ابراز شده است (اویک، آیدین و همکاران^۲، ۲۰۰۹). میزان انگیزه انجام تکلیف دانش‌آموزان و میزان تلاش آن‌ها در ابتدا به عنوان تابعی از میزان آگاهی آن‌ها از کیفیت و کنترل تکلیف در سطح کلاس و انتظارها و باورها در سطح دانش‌آموز است (ترایت وین، لودکه^۳، ۲۰۰۹). آگاهی و دریافت دانش‌آموزان از مشخص بودن قوانین و کنترل معلم با علائق آن‌ها رابطه مثبتی داشته است (کانتز، بایمرت، کولر^۴، ۲۰۰۷).

با مرور نظریه‌ها و تحقیقات قبلی می‌توان گفت، نقش فرایندهای مربوط به خود، همچون خودتنظیمی بر فرایندهای مربوط به سازگاری، برجسته و مهم است و لازم است شواهدی بر این روابط فراهم آورد. امروزه اکثر روان‌شناسان به هر دو مؤلفه شناخت و انگیزش و نقش آن‌ها در یادگیری توجه دارند و بر اساس نظریه‌های جدید مانند یادگیری خودتنظیمی^۵، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش و کنش‌وری تحصیلی به صورت یک مجموعه در هم تنیده و مربوط به هم در نظر گرفته می‌شوند (کجباف و همکاران، ۱۳۸۲). یکی از ویژگی‌های مهم دانش‌آموزان که می‌تواند بر سازگاری و رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد، توانایی خودتنظیمی در آنان است. دیدگاه‌های جدید مدیریت به نیازهای دانش‌آموزان برای پرورش روابط و موقعیت‌ها در جهت خودتنظیمی توجه می‌کند. در شیوه‌های جدید مدیریت کلاس به راهنمایی دانش‌آموزان برای دستیابی به انضباط فردی بیشتر و نظارت بیرونی کمتر توجه می‌شود. خودتنظیمی به خودزایی و خودکنترلی افکار، احساسات و رفتارها برای دستیابی به یک هدف اطلاق می‌شود. این هدف‌ها می‌توانند تحصیلی (نظیر بهبود درک مطلب) یا

-
1. self-efficacy
 2. Eveyik-aydin,
 3. Trautwein, & Ludtke
 4. kunter,M. , Baumert, J. Koller
 5. self-regulating learning

هیجانی - اجتماعی (نظیر کنترل عصبانیت فرد، بهتر ارتباط برقرار کردن با همسالان) باشند (سانتراک، ۱۳۸۷، ص ۴۵۶). پنتریج، یادگیری خودتنظیمی را به عنوان فرایندی فعال تعریف می‌کند که یادگیرنده هدف‌ها و فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می‌کند (نیکولس و جرج^۱، ۲۰۰۵). نتایج پژوهش پنتریج و دی‌گروت همچنین نشان داد که خودتنظیمی، خودکارآمدی^۲ و اضطراب امتحان^۳ بهترین پیش‌بینی کننده‌های عملکرد تحصیلی هستند (کجباف و همکاران، ۱۳۸۲). دانش‌آموزان خودتنظیم از راهبردهای مدیریت منابع برای کنترل و اداره‌ی محیط و کمک از افراد دیگر مثل معلمان، همسالان و منابع استفاده می‌کنند (زیمرمن و مارتینز، ۱۹۹۰). آنان مسئولیت‌پذیرند و احساس رضایت از تحصیل بیشتر (خادمی، نوشادی ۱۳۸۵) و اهمال‌کاری تحصیلی و تعلل‌ورزی آموزشی کمتری دارند (چاری و دهقان، ۱۳۸۷، جوکار و دلاورپور ۱۳۸۶). نتایج پژوهش صالحی و کارشکی (۱۳۹۲) نیز نشان داد که مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی، ناسازگاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و کلیه ضرایب رگرسیون ادراک فعالیت‌های کلاسی به جز ضرایب جاذبه و معنا، قابل توجه بود. همچنین مؤلفه معناداری محیط کلاسی، سازگاری اجتماعی را پیش‌بینی می‌کند.

علی‌رغم اهمیت این موضوع در تحقیقات صورت گرفته در کشورمان بیشتر به نقش خودتنظیمی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته شده است (کجباف و همکاران، ۱۳۸۲؛ خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵؛ صمدی، ۱۳۸۶؛ فرمی‌هنی فراهانی و همکاران، ۱۳۸۷؛ امینی، ۱۳۸۷) و به نقش انگیزشی آن در ایجاد رفتارهای سازگارانه کلاسی پرداخته نشده است. بیشتر پژوهش‌های صورت گرفته در مورد خودتنظیمی، مربوط به جنبه شناختی و فراشناختی آن و نقش آن در پیشرفت تحصیلی بوده است و کمتر به جنبه انگیزشی آن در رفتار کلاسی و انضباطی دانش‌آموزان توجه شده است. در پژوهش حاضر از دیدگاه نظریه یادگیری خودتعیین‌گری^۴ (دسای، کوشنر و ریان^۵، ۱۹۹۹ و

-
1. Nicholls, George
 2. self-efficacy
 3. test anxiety
 4. self-determination
 5. Deci, Koestner & Ryan

دسای و ریان، ۱۹۸۵) به مقوله مشکلات سازگاری دانش‌آموزان پرداخته می‌شود. مطابق این نظریه هرچه کنترل‌ها و پاداش‌ها درونی باشد، انگیزش درونی افزایش می‌یابد. روند خودتعیین‌گری و ایجاد انگیزش درونی و در نتیجه افزایش رفتارهای سازنده و سازگاران مستلزم درونی کردن تدریجی پاداش‌ها و کنترل‌های درونی در قالب سبک‌های تنظیمی متفاوت است. بر این مبنای این پژوهش با هدف بررسی رابطه‌ی خودتنظیمی با ابعاد مختلف ناسازگاری و مقایسه خودتنظیمی و ابعاد مختلف ناسازگاری در دانش‌آموزان دختر و پسر انجام گرفته است؛ بنابراین سؤال این است که آیا مؤلفه‌های خودتنظیمی با مؤلفه‌های سازگاری در دانش‌آموزان دختر و پسر رابطه دارد؟ و آیا میزان مؤلفه‌های خودتنظیمی و مؤلفه‌های سازگاری در دانش‌آموزان دختر و پسر متفاوت است؟

روش

تحقیق حاضر از نوع توصیفی است که به بررسی رابطه بین متغیرهای خودتنظیمی و سازگاری تحصیلی می‌پردازد. جامعه‌ی آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر مقطع سوم راهنمایی شهرستان سبزوار در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ است. از جامعه یاد شده، نمونه‌ای ۴۱۲ نفری به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که از بین کلیه‌ی مدارس راهنمایی، ۴ مدرسه پسرانه و ۴ مدرسه دخترانه به صورت تصادفی انتخاب شد و نمونه‌های پژوهش به صورت تصادفی از بین کلاس‌های سوم انتخاب شدند. نمونه‌ی ما شامل ۲۰۲ دانش‌آموز پسر و ۲۱۲ دختر است.

برای جمع‌آوری داده‌ها از دو پرسشنامه استفاده شد: پرسشنامه سازگاری کلاسی (که در واقع ناسازگاری را می‌سنجد) و پرسشنامه خودتنظیمی یادگیری. پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان راهنمایی (سین‌ها و سینگ)، دارای سه خرده‌مقیاس است که به منظور تعیین میزان سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی دانش‌آموزان ساخته شده است و شامل ۶۰ سؤال (بلی و خیر) است. احقر (۱۳۸۳) این پرسشنامه را در مورد یک گروه نمونه ۳۰۰۰۰ نفری از دانش‌آموزان سراسر کشور اجرا کرد. اعتبار کل این آزمون به روش دو نیمه کردن ۰/۹۵ و روش کودر ریچاردسون ۰/۹۴ بوده است. اعتبار خرده

مقیاس‌ها به روش دونیمه 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. برای نمره‌گذاری این پرسشنامه به پاسخ‌هایی که نشان‌دهنده‌ی سازگاری است نمره‌ی صفر داده می‌شود و پاسخ خیر به سایر سؤالات هم نمره صفر می‌گیرند و به سایر پاسخ‌ها نمره یک داده می‌شود. تفسیر نمرات برای هر یک از خرده مقیاس‌ها با توجه به جدول تفسیر نمرات این آزمون انجام می‌شود.

پرسشنامه خود تنظیمی یادگیری (SRQ-A): این پرسشنامه توسط ریان و کانل (۱۹۸۹) برای سنجش باورهای انگیزشی کودکان مقطع ابتدایی و راهنمایی در امور تحصیلی تهیه گردیده است و شامل چهار سبک تنظیمی بیرونی، درون فکنی، همانندسازی و درونی می‌باشد. 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) توسط ۸ سؤال مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. سؤالات این مقیاس به صورت طیف چهار درجه‌ای (کاملاً درست است = ۴ تا اصلاً درست نیست = ۱) می‌باشد. نتایج پایایی پرسشنامه با استفاده از روش‌های باز آزمایی و آلفای کرونباخ حاکی از پایایی پرسشنامه خود تنظیمی یادگیری بود. همسانی درونی (ضریب آلفای کرونباخ) کل پرسشنامه ۰/۸۴ بدست آمد و همسانی درونی خرده مقیاس‌های خود تنظیمی بیرونی با ۰/۶۵، خود تنظیمی درون فکنی ۰/۶۸، خود تنظیمی همانندسازی ۰/۷۲، خود تنظیمی درونی ۰/۷۱، می‌باشد که در حد مطلوب و قابل قبول قرار دارند. بنابراین پرسشنامه خود تنظیمی و خرده مقیاس‌های آن از ثبات (همسانی) درونی مطلوب و قابل قبولی برخوردار است. در داخل کشور نیز تن‌های رشوانلو (۱۳۸۸)، پایایی و روایی ابزار یاد شده را به ترتیب از طریق آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی احراز کرده بود.

یافته‌ها

برای بررسی رابطه خود تنظیمی و ناسازگاری از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون

ساده استفاده شد. نتایج نشان داد که بین خودتنظیمی کلی و ناسازگاری کلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($r = -0/30, p = 0/001$). این بدان معناست که با افزایش خودتنظیمی، ناسازگاری کاهش می‌یابد. همچنین ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های دو متغیر با هم محاسبه شد. جدول (۱) نتایج مربوط به اجرای ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های خودتنظیمی و مؤلفه‌های سازگاری را نشان می‌دهد.

جدول (۱) نتایج ضریب همبستگی پیرسون رابطه بین خرده مقیاس‌های خودتنظیمی و خرده مقیاس‌های ناسازگاری

| خرده مقیاس‌ها | خودتنظیمی بیرونی | خودتنظیمی درونی | خودتنظیمی همانند ساز | انگیزش درونی |
|-------------------|------------------|-----------------|----------------------|--------------|
| ناسازگاری عاطفی | 0/12* | 0/001 | -0/30** | -0/27** |
| ناسازگاری اجتماعی | 0/01 | -0/11* | -0/30** | -0/30** |
| ناسازگاری آموزشی | 0/06 | -0/13* | -0/44** | -0/42** |

با توجه به جدول بالا می‌توان گفت بین خودتنظیمی بیرونی با ناسازگاری عاطفی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($p < 0/05$). بین خودتنظیمی درونی با ناسازگاری اجتماعی و آموزشی رابطه منفی و معنادار دارد ($p < 0/05$). همچنین بین خودتنظیمی شناختی و انگیزش درونی با همه‌ی مقیاس‌های ناسازگاری رابطه‌ی منفی معنادار وجود دارد ($p < 0/05$).

برای بررسی نقش مؤلفه‌های خودتنظیمی در پیش‌بینی ناسازگاری آموزشی از رگرسیون چندگانه با روش گام به گام استفاده شد. نتایج نشان داد که R^2 بدست آمده در گام سوم و با حضور سه مؤلفه تنظیم بیرونی، درونی و همانندسازی شده و با حذف تنظیم درون فکنی شده، 0/27 است که مقدار متوسطی است. این بدان معناست که 27 درصد تغییرات ناسازگاری آموزشی از طریق مؤلفه‌های خودتنظیمی قابل تبیین است و 73 درصد از تغییرات قابل تبیین نیست. مقدار R^2 بدست آمده در گام اول با حضور مؤلفه تنظیم همانندسازی شده، 0/20 و در گام دوم و با حضور تنظیم همانندسازی شده و درونی، 0/24 بود. نتایج معناداری تحلیل واریانس رگرسیون چندگانه نشان داد که مؤلفه‌های خودتنظیمی (شامل تنظیم همانندسازی شده، تنظیم

درونی و تنظیم بیرونی) نقش مهمی در پیش‌بینی ناسازگاری آموزشی دانش‌آموزان دارد ($F_{(3,410)} = 50/69$ و $p < 0/001$).

جدول (۲) ضرایب رگرسیون مؤلفه‌های خودتنظیمی در پیش‌بینی ناسازگاری آموزشی در گام آخر

| معناداری | t | Beta | S _b | b | متغیرهای پیش‌بین |
|----------|-------|-------|----------------|-------|----------------------|
| 0/000 | 12/49 | | 0/06 | 0/81 | اثر ثابت |
| 0/000 | -6/47 | -0/33 | 0/10 | -0/12 | تنظیم همانندسازی شده |
| 0/000 | -5/41 | -0/27 | 0/20 | -0/09 | تنظیم درونی |
| 0/000 | 4/21 | 0/18 | 0/20 | 0/07 | تنظیم بیرونی |

با حذف تنظیم درون فکنی شده

نتایج آزمون معناداری ضرایب رگرسیون (جدول ۲) نیز نشان داد که سبک خودتنظیمی درون فکنی شده، نقش مهمی در پیش‌بینی ناسازگاری آموزشی دانش‌آموزان ندارد، اما تنظیم درونی و همانندسازی شده، پیش‌بین منفی معناداری برای آن و تنظیم بیرونی پیش‌بین مثبت معناداری برای ناسازگاری آموزشی دانش‌آموزان هستند ($p < 0/001$).

برای بررسی نقش مؤلفه‌های خودتنظیمی در پیش‌بینی ناسازگاری اجتماعی از رگرسیون چندگانه گام به گام استفاده شد. نتایج نشان داد که R^2 بدست آمده در گام نهایی و با حضور سبک تنظیم درونی و بیرونی و همانندسازی شده و حذف تنظیم درون فکنی شده، 0/12 است که مقدار پایینی است. این بدان معناست که ۱۲ درصد تغییرات ناسازگاری اجتماعی از طریق مؤلفه‌های سبک تنظیم درونی و بیرونی و همانندسازی شده قابل تبیین است و ۸۸ درصد از تغییرات ناسازگاری، قابل تبیین نیست. مقدار R^2 بدست آمده در گام اول با حضور مؤلفه تنظیم همانندسازی شده، 0/09 و در گام دوم و با حضور تنظیم همانندسازی شده و درونی، 0/11 بود. نتایج معناداری تحلیل واریانس رگرسیون چندگانه نشان داد که مؤلفه‌های خودتنظیمی نقش مهمی در پیش‌بینی ناسازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دارد ($F_{(3,410)} = 19/81$ و $p < 0/001$).

جدول (۳) ضرایب رگرسیون مؤلفه‌های خودتنظیمی در پیش‌بینی ناسازگاری اجتماعی در گام آخر

| متغیرهای پیش بین | b | S _b | Beta | t | معناداری |
|----------------------|-------|----------------|-------|-------|----------|
| اثر ثابت | ۰/۶۱ | ۰/۰۵۷ | - | ۱۰/۶۹ | ۰/۰۰۰ |
| تنظیم همانندسازی شده | -۰/۰۶ | ۰/۰۱۷ | -۰/۲۲ | -۳/۹۲ | ۰/۰۰۰ |
| تنظیم درونی | -۰/۰۵ | ۰/۰۱۴ | -۰/۲۰ | -۳/۵۶ | ۰/۰۰۰ |
| تنظیم بیرونی | ۰/۰۳ | ۰/۰۱۵ | ۰/۱۰ | ۲/۰۹ | ۰/۰۳۷ |

با حذف تنظیم درون فکنی شده

نتایج آزمون معناداری ضرایب رگرسیون (جدول ۳) نیز نشان داد که سبک خودتنظیمی درون‌فکنی شده و بیرونی نقش مهمی در پیش‌بینی ناسازگاری آموزشی دانش‌آموزان ندارد، اما تنظیم درونی و همانندسازی شده، پیش‌بین منفی معناداری برای ناسازگاری اجتماعی هستند ($p < ۰/۰۰۱$).

برای بررسی نقش مؤلفه‌های خودتنظیمی در پیش‌بینی ناسازگاری عاطفی از رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج نشان داد که R^2 بدست آمده ۰/۱۵ است که مقدار متوسطی است. این بدان معناست که ۱۵ درصد تغییرات ناسازگاری عاطفی از طریق مؤلفه‌های خودتنظیمی قابل تبیین است و ۸۵ درصد از تغییرات قابل تبیین نیست. مقدار R^2 بدست آمده در گام اول با حضور مؤلفه تنظیم همانندسازی شده، ۰/۰۹ و در گام دوم و با حضور تنظیم همانندسازی شده و بیرونی، ۰/۱۲ بود. در گام سوم و با حضور سه مؤلفه تنظیم همانندسازی شده و بیرونی و تنظیم درونی، مقدار R^2 بدست آمده، ۰/۱۴ بود. نتایج معناداری تحلیل واریانس رگرسیون چندگانه نشان داد که مؤلفه‌های خودتنظیمی نقش مهمی در پیش‌بینی ناسازگاری عاطفی دانش‌آموزان دارد ($F_{(4,409)} = ۱۸/۶۷$ و $p < ۰/۰۰۱$).

جدول (۴) ضرایب رگرسیون مؤلفه‌های خودتنظیمی در پیش‌بینی ناسازگاری عاطفی

| متغیرهای پیش بین | b | S _b | Beta | t | معناداری |
|----------------------|--------|----------------|--------|-------|----------|
| اثر ثابت | ۰/۵۳۱ | ۰/۰۶۷ | - | ۷/۹۵ | ۰/۰۰۰ |
| تنظیم بیرونی | ۰/۰۵۳ | ۰/۰۱۸ | ۰/۱۵۰ | ۲/۸۸ | ۰/۰۰۴ |
| تنظیم درون فکنی شده | ۰/۰۴۷ | ۰/۰۲۱ | ۰/۱۳۰ | ۲/۲۶ | ۰/۰۲۴ |
| تنظیم همانندسازی شده | -۱/۰۰۰ | ۰/۰۲۰ | -۰/۲۹۰ | -۵/۰۱ | ۰/۰۰۰ |
| تنظیم درونی | -۰/۰۵۴ | ۰/۰۱۶ | -۰/۱۸۴ | -۳/۳۵ | ۰/۰۰۱ |

نتایج آزمون معناداری ضرایب رگرسیون (جدول ۴) نیز نشان داد که سبک خودتنظیمی درون فکنی شده و بیرونی، نقش مهمی در پیش‌بینی مثبت ناسازگاری عاطفی دانش‌آموزان دارند ($p < 0/001$)، اما تنظیم درونی و همانندسازی شده، پیش‌بین منفی معناداری برای ناسازگاری عاطفی دانش‌آموزان هستند ($p < 0/001$). برای مقایسه خودتنظیمی در دانش‌آموزان دختر و پسر از تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) استفاده شد (جدول ۵). نتایج نشان داد که اثر جنسیت بر خودتنظیمی معنادار است ($F=6/75, p=0/001$). بنابراین جدول اثرات بین گروهی به تفکیک مؤلفه‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهیم تا مشخص شود در کدام یک از خرده مقیاس‌های پرسشنامه خودتنظیمی اثر معنادار وجود دارد.

جدول (۵) نتایج اثرات بین گروهی به منظور بررسی معناداری اثر جنسیت در بین خرده مقیاس‌های پرسشنامه خودتنظیمی

| معناداری | F | میانگین | | خرده مقیاس‌ها |
|----------|-------|---------|-------|------------------------|
| | | دختران | پسران | |
| 0/001 | 13/11 | 2/97 | 2/78 | خودتنظیمی بیرونی |
| 0/001 | 23/71 | 3/22 | 2/97 | سبک تنظیمی درون فکنی |
| 0/011 | 6/58 | 3/38 | 3/24 | سبک تنظیمی همانند سازی |
| 0/197 | 1/67 | 2/79 | 2/71 | خودتنظیمی درونی |

با توجه به جدول بالا مشاهده می‌شود، از بین چهار خرده مقیاس پرسشنامه خودتنظیمی، در سه خرده مقیاس خودتنظیمی بیرونی، درون فکنی و همانندسازی، میانگین نمرات دختران نسبت به پسران به طور معناداری بالاتر بوده است. برای مقایسه ناسازگاری در دانش‌آموزان دختر و پسر از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد (جدول ۶). نتایج نشان داد که اثر جنسیت بر 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 کدام یک از خرده مقیاس‌های پرسشنامه ناسازگاری اثر معنادار وجود دارد.

جدول (۶) نتایج اثرات بین گروهی به منظور بررسی معناداری اثر جنسیت در بین خرده مقیاس‌های پرسشنامه ناسازگاری

| مقاس‌ها | F | میانگین | |
|-------------------|------|---------|-------|
| | | دختران | پسران |
| ناسازگاری عاطفی | ۵/۸۹ | ۰/۳۲ | ۰/۳۷ |
| ناسازگاری اجتماعی | ۹/۸۹ | ۰/۳۱ | ۰/۳۷ |
| ناسازگاری آموزشی | ۲/۵۶ | ۰/۳۵ | ۰/۳۸ |

با توجه به جدول بالا مشاهده می‌شود، 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.

نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه‌ی خودتنظیمی با ناسازگاری و مقایسه این دو ویژگی در دانش‌آموزان دختر و پسر انجام گرفته است. با توجه به نتایج به دست آمده، می‌توان گفت با بالا رفتن عامل خودتنظیمی، ناسازگاری در دانش‌آموزان کاهش پیدا می‌کند. همچنین یافته‌ها نشان داد دختران نسبت به پسران از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند.

این یافته با تحقیقات متعددی در مورد رابطه بین خودتنظیمی و عملکردها و فرایندهای مختلف روانی و تربیتی همخوان است. در مورد برتری خودتنظیمی دختران نسبت به پسران، چاری و دهقانی (۱۳۸۷) نیز دریافتند که دختران نسبت به پسران از راهبردهای خودتنظیمی بیشتر و افعال کاری تحصیلی کمتری برخوردارند. رید، تروت و شارتز (۲۰۰۵) شواهد پژوهشی مختلفی را در نقش مداخله‌ها، خودتنظیمی در کاهش رفتارهای غیر انطباقی و افزایش رفتارهای مثبت نشان دادند. یافته‌های تحقیق همچنین با نظر بندورا که معتقد است خودتنظیمی با ارتقاء سلامتی مرتبط است و شونکوف و فیلیپس که معتقدند رشد خودتنظیمی در تمام جنبه‌های رفتار از جمله کسب کنترل کارکردهای بدنی، مدیریت هیجان‌ها و حفظ توجه و تمرکز نمایان است، همخوان

است. همچنین این یافته‌ها با نقش مثبت خودتنظیمی در عملکرد تحصیلی (کجیاف و همکاران ۱۳۸۲، خادمی و نوشادی ۱۳۸۵، صمدی ۱۳۸۶، فرمی‌هنی فراهانی و همکاران، ۱۳۸۷) و کاهش اهمال‌کاری و تعلل‌ورزی تحصیلی (چاری و دهقان، ۱۳۸۷، جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶) همخوان است. همچنین نتایج به دست آمده همخوان با یافته‌های گزارش شده توسط توماس، کرد و همکاران (۲۰۰۹) است.

در توجیه این یافته‌ها با توجه به نظریه خودتنظیمی 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 امکان سازگاری با محیط بهتر فراهم گردد. یادگیرندگان خودتنظیم در دانش فراشناختی مهارت داشته و می‌دانند چگونه فرایندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و هدف‌های فردی سوق دهند. هم چنین آن‌ها در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی می‌کنند. از نظر انگیزش این نوع از یادگیری به داشتن باورها و انگیزش‌های انطباقی مناسب در حوزه‌ی تحصیلی و تلاش و پشتکار لازم در این زمینه کمک فراوانی نموده و سبب می‌شود فرد خود را لایق، خودکارآمد و مستقل تصور نماید. همچنین از نظر رفتاری این یادگیرندگان قادرند محیط‌هایی را برای یادگیری بهینه انتخاب، پی‌ریزی و خلق نمایند و با استفاده بهینه در مدیریت منابع (مکان، زمان و مواد کمک آموزشی) و با اداری محیط و کمک از افراد دیگر (معلمان، همسالان و والدین)، ناسازگاری کمتری را بروز دهند. بنابراین فراهم کردن محیط آموزشی و ساختار کلاسی که به خودتنظیمی دانش‌آموزان بیانجامد، نقش مهمی در کاهش ناسازگاری آنان ایفا خواهد کرد.

مقایسه اثر جنسیت بر خودتنظیمی نشان داد که دختران از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری نسبت به پسران استفاده می‌کنند. این نتیجه با نتایج والترز (۲۰۰۳) و حسین‌چاری و دهقانی (۱۳۸۷) همخوان است که بیان می‌کنند دختران از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری نسبت به پسران استفاده می‌کنند. مطابق نظر پنتریچ، خودنظم‌جویی فرایندی فعال و سازنده است که در جریان آن فراگیر اهدافی را برای یادگیری در نظر می‌گیرد و سپس تلاش می‌کند تا با کنترل و نظارت بر شناخت، انگیزش و رفتار خود به آن هدف‌ها دست یابد. بنابراین هدف‌های یک مؤلفه مهم خودنظم‌جویی

محسوب شده و نوع هدف‌های در نظر گرفته شده، تعیین کننده میزان خودنظم‌جویی هستند. یافته‌های متعدد (کارشکی ۱۳۸۷؛ حجازی و نقش، ۱۳۸۷؛ خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵) نشان می‌دهد اثر هدف‌های تبحری بر خودنظم‌بخشی معنادار است. چنانچه دانش‌آموزان هدف‌های تبحری را بپذیرند یا محیط این هدف‌ها را تشویق کنند، دانش‌آموزان بیشتر در فرایند یادگیری درگیر می‌شوند و از راهبردهای یادگیری مؤثرتر استفاده می‌کنند. همچنین احتمال بروز رفتارهای خودتنظیمی (مانند برنامه‌ریزی، انتخاب هدف، نظارت و مدیریت منابع) در این دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. در کلاس‌هایی که تأکید بر یادگیری است و از تلاش دانش‌آموزان حمایت می‌شود و اشتباه کردن بخشی از یادگیری محسوب می‌شود، دانش‌آموزان به میزان بیشتری از یادگیری معنادار و راهبردهای سطح بالا استفاده می‌کنند و در نتیجه خودنظم‌بخشی نیز افزایش می‌یابد. هم چنین تحقیقات دیگر نشان می‌دهد که ادراک از ساختار کلاس مستقیماً و با واسطه متغیرهای هدف‌های پیشرفت و باورهای خودکارآمدی بر خودنظم بخشی تأثیر دارد. بنابراین می‌توان چنین استنباط کرد جو کلاسی که از هدف‌های تبحری (تسلط) و باورهای خودکارآمدی حمایت می‌کند، در مدارس دخترانه بیشتر از مدارس پسرانه است و این دلیلی بر خودتنظیمی بیشتر در دختران است.

همچنین مقایسه ناسازگاری در پسران و دختران نشان داد که میانگین نمرات پسران در خرده مقیاس‌های ناسازگاری بیشتر از دختران بود. یافته‌های پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که دختران به علت به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیمی و خودتعیینی اثربخش‌تر (والترز ۲۰۰۳؛ چاری و دهقانی ۱۳۸۷) تعلق‌ورزی و اهمال‌کاری تحصیلی کمتری از خود بروز می‌دهند (جوکار، دلاورپور، ۱۳۸۶؛ چاری و دهقانی ۱۳۸۷). از آنجا که این راهبردها با تعلق‌ورزی تحصیلی رابطه منفی دارد می‌توان چنین استنباط کرد که استفاده‌ی بیشتر دختران از راهبردهای خودتنظیمی می‌تواند از دلایل پایین بودن ناسازگاری در دختران نسبت به پسران باشد.

بنابراین فراهم کردن محیط آموزشی و ساختار کلاسی که به خودتنظیمی دانش‌آموزان بیانجامد، نقش مهمی در کاهش ناسازگاری آنان ایفا خواهد کرد. همچنین با توجه به اینکه ناسازگاری در بین پسران به طور معنی‌داری بالاتر از دختران بود، باید

سعی شود در مدارس پسرانه برای دستیابی به انضباط فردی بیشتر و نظارت بیرونی کمتر توجه شود. پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد که اهمیت دادن به فرد در تصمیم‌گیری‌ها و دادن فرصت در انتخاب هدف‌ها و بر عهده گرفتن مسئولیت‌های زندگی خویش به احساس ارزشمندی، کارآمدی و خودتعیینی در برخورد با محیط منجر شده و به ارتقای انگیزش درونی و خودتنظیمی دانش‌آموزان می‌انجامد. دادن این احساس به دانش‌آموزان که تا حدود زیادی مالکیت درس را به عهده دارند، تأثیر مثبت به‌سزایی در کنترل کلاس دارد و به موازات افزایش موفقیت‌آمیز مشارکت دانش‌آموزان در درس بی‌نظمی‌ها نیز کاهش می‌یابد.



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.
- امان الهی ع.، عطاری ع.، و خجسته مهر ر. (۱۳۸۸). بررسی رابطه عملکرد خانواده و جو روانی اجتماعی کلاس با ناسازگاری در بین دانش آموزان سال اول دبیرستان شهر اهواز، تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، جلد ۸، شماره ۳۰، ۸۱-۶۱
- امینی، ز. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، اندیشه‌های نوین تربیتی دانشگاه الزهراء، دوره ۴، شماره ۴، ۱۳۶-۱۲۳
- تنهای رشوانلو، فرهاد و حجازی، الهه (۱۳۸۸). ارتباط ادراک از سبک فرزندپروری والدین با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد*. سال شانزدهم، شماره ۳۹: ۱-۱۴.
- توکلی زاده، ج. ابراهیمی قوامی، ص. فرخی، ن. گلزاری، م. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سلامت روانی دانش‌آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد، *مجله‌ی اصول بهداشت روانی*، سال ۱۳، شماره ۳، ۲۵۹-۲۵۰
- جوکار، ب. دلاورپور، م. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با هدف‌های پیشرفت، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۳، شماره ۳ و ۴، ۸۰-۶۱
- چاری، م. دهقانی، ی. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری، *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۲(۴)، ۷۳-۶۳
- حجازی ا. نقش ز. (۱۳۷۸). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، هدف‌های پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم‌بخشی در درس ریاضی، *تازه‌های علوم شناختی*، سال ۱۰، شماره ۴، ۳۸-۲۷
- خادمی، م؛ و نوشادی، ن. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی شهر شیراز، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره ۲۵، شماره چهارم، ۷۸-۶۳
- سانتراک، جان دبلیو. (۲۰۰۸). *روان‌شناسی تربیتی*، ترجمه شاهده سعیدی، مهشید عراقچی،

- حسین دانش‌فر، (۱۳۸۷)، تهران، انتشارات رسا.
- سلیمانی، ن؛ و خاکساری، ل. (۱۳۸۷). مطالعه جهت‌گیری کنترل شاگرد در میان مدیران و معلمان و رابطه آن با رفتار انضباطی دانش‌آموزان در مدارس راهنمایی سمنان، *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، سال سوم، شماره ۴، ۷۱-۵۳.
- صالحی، م؛ و کارشکی، ح. (۱۳۹۲). ارزیابی الگوی نقش مؤلفه‌های ادراکات کیفیت کلاسی در مؤلفه‌های ناسازگاری دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های مشهد. *روانشناسی مدرسه*، تحت ویرایش.
- صمدی، م. (۱۳۸۶). تأثیر روش‌های تربیتی و خودتنظیمی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی، *تازه‌های علوم شناختی*، سال ۹، شماره ۱، ۴۸-۴۰.
- فرمی‌پنی فراهانی، م. عبدالملکی، ج. رشیدی، ز. (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*، سال پانزدهم، شماره ۳۰، ۹۷-۸۵.
- کارشکی، ح. (۱۳۸۷). نقش هدف‌های پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی، *تازه‌های علوم شناختی*، سال ۱۰، شماره ۳، ۲۱-۱۳.
- کجباف، م. مولوی، ح؛ و شیرازی تهرانی، ع. (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، *تازه‌های علوم شناختی*، سال ۵، شماره ۱، ۳۳-۲۷.
- وسویچ، تام. (۱۹۹۱). *انضباط برای خودکنترلی*، ترجمه حسین ماهور، زهرا مهدوی (۱۳۸۳)، سبزوار، انتشارات امید مهر.
- Bjorklund, W. L. and Rehling, D. L. (2010). Student Perceptions of Classroom Incivility. *College Teaching*, 58, 15-18. Deci. E.L. , Koestner, R. & Ryan, R.M.(1999). A metaanalytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation . *Psychological Bullten*, 125,627-668.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985).The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, 6, 109-134.
- Eveyik-aydin,,evrim,kurt,gokce,mede,enisa, (2009). Exploring the

- relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching ,*Procedia social and behavioral sciences*, 1, 612-617
- Kunter, M. , Baumert, J. Koller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest, *learning and instruction* 17, 494-509.
- Nikolls m, George, ph. (2005). Students motivational beliefs, self regulation strategies use, and mathematics achievement, *Group for the Psychology of Mathematics Education*, vol.3.pp.321-328
- Reid R, Trout A, Schartz M (2005). Self regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *J Article Excerpt*, 71: 361-377
- Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 5, 749-761.
- Tanyi, M.E (2002). The students adjustment inventory manual, *TFE Psychological Journal*, 10, 1-14.
- Thomas, D., Coard, S. I., Stevenson, H.C., Bentley, K. & Zamel, P. (2009). Racial and emotional factors predicting teachers' perceptions of classroom behavioral maladjustment for urban African American male youth. *Psychology in the Schools*, Vol. 46 (2). pp. 184-196.
- Ulrich Trautwein, Oliver Ludtke. (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.