

نقش خودنظم‌دهی در سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان

The Role of Self-Regulation in Social Adjustment of Students

Bahram MahmoodiKahriz
PhD Candidate
Shahid Beheshti University

Fatemeh Bagherian, PhD
Shahid Beheshti University

فاطمه باقریان
استادیار دانشگاه شهید بهشتی

بهرام محمودی کهریز
دانشجوی دکتری
دانشگاه شهید بهشتی

Mahmoud Heidari, PhD
Shahid Beheshti University

محمود حیدری
استادیار دانشگاه شهید بهشتی

چکیده

در این پژوهش نقش پیش‌بینی‌کنندگی خودنظم‌دهی در سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دوره دبیرستان در یک نمونه تصادفی متشکل از ۲۲۴ دانش‌آموز پسر شهر تهران با پرسشنامه‌های خودنظم‌دهی (میلر و براون، ۱۹۹۱)، سازگاری اجتماعی کالیفرنیا (تورپ، کلارک و تیگز، ۱۹۵۳) و شاخص سازگاری اجتماعی کاوِل (۱۹۵۸) بررسی شد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل رگرسیون و آزمون همبستگی استفاده شد. از بین زیرمقیاس‌های خودنظم‌دهی، تنها سه زیرمقیاس ارزشیابی اطلاعات، اجرای برنامه و دریافت اطلاعات، پیش‌بینی‌کننده معنادار سازگاری اجتماعی بودند. یافته‌ها نشان دادند نوجوانان برای تنظیم ارتباط‌های سازش‌یافته با محیط اجتماعی خود بیشتر از تمامی ابعاد خودنظم‌دهی، نیازمند داشتن اطلاعات و تنظیم هدف برای برقراری ارتباط هستند. بدین ترتیب باید عاملیت، تأثیرگذاری و استقلال نوجوانان بیشتر مدنظر قرار گیرد و نگاه سنتی نسبت به تسلط خانواده و نقش محدودکننده آنان تعدیل شود.

واژه‌های کلیدی: خودنظم‌دهی، ارزشیابی اطلاعات، اجرای برنامه، دریافت اطلاعات، سازگاری اجتماعی

Abstract

In the present study the role of self-regulation in the social adjustment of high school students was investigated. Two hundred and twenty four male students completed the Self-Regulation Questionnaire (Miller & Brown, 1991), the California Social Adjustment subscale (Thorpe, Clark, & Tieg, 1953) and the Cowell Social Adjustment Index (Cowell, 1958). Regression analysis and correlation were used for analyzing data. Among self-regulation subscales only three subscales of evaluating the information, implementing the plan and receiving relevant information were significant predictors of social adjustment. These findings suggest that male adolescents required information and goal setting more than other self-regulation dimensions to regulate adjusted relationships with social environment. Thus, the agency, effectiveness and independence of male adolescents should be taken into consideration, and traditional view of the family control and its limiting role should be moderated.

Keywords: self-regulation, evaluating information, implementing the plan, receiving information, social adjustment

received: 11 October 2013

accepted: 16 April 2014

Contact information: b_mahmoodi@sbu.ac.ir

دریافت: ۹۲/۶/۱۹

پذیرش: ۹۳/۱/۲۷

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی است.

مقدمه

با توجه به برجستگی ناسازگاری در این سنین (اوانز، مولت، ویست و فرانز، ۲۰۰۵)، اکثر نوجوانان در تشخیص رفتارهای اجتماعی مطلوب (استگارد-بیرانت و آرملیوس، ۲۰۰۴؛ بیرانت، ۲۰۰۸) و نیز در ایجاد تعامل‌های سازگار با دیگران ناتوانند (بانگرس، کوت، ون‌درانده و ورهالست، ۲۰۰۳). از جمله عواملی که می‌تواند ضامن گذار نوجوان از این ناسازگاری فزاینده باشد، دستیابی به یک نظام مهار شخصی است (زیمرمن و کلیری، ۲۰۰۶؛ بیرانت، ۲۰۰۸). مهار شخصی، اشاره به مهار رفتاری، شناختی و اطلاعاتی دارد (ریم-کافمن، لاپارو، داوونر و پیاتنا، ۲۰۰۵؛ لئو، جانسون، اسمیت و تومس، ۲۰۱۱) که از زاویه دید بندورا (۲۰۰۱) جزو شاخصه‌های عاملیت شخصی^۲ محسوب می‌شود (تامیر، جان، سراواستاوا و گراس، ۲۰۰۷؛ کالکینز و هاوس، ۲۰۰۴؛ محمودی‌کهریز، خداپناهی و دهقانی، ۲۰۱۲). داشتن عاملیت شخصی، نوجوان را از مهار تقویت‌کننده‌ها و مشوق‌های بیرونی به سمت مهار شخصی هیجان‌ها و رفتار، هدایت کرده (آنسی و گورجالا، ۲۰۱۰؛ بندورا، ۲۰۰۶) و به سازگاری اجتماعی بهتر نوجوان کمک می‌کند (برونسون، ۲۰۰۰؛ هاوس، کالکینز، آناستوپولوس، کین و شلتون، ۲۰۰۳).

مهار مرتبط با مفهوم خودنظم‌دهی است. اما تفاوت اساسی این دو در بعد هدفمندی است. خودنظم‌دهی هدفمند است در حالی که مهار فقط اشاره به بازداری و توقف دارد. خودنظم‌دهی اشاره به روش‌هایی دارد که مردم، اعمال و رفتار خود را به وسیله آنها برای دستیابی به هدف‌ها جهت‌دهی می‌کنند (پارک، ادمونسون و لی، ۲۰۱۲؛ زیمرمن، ۲۰۰۸؛ کلاگ، اوگرین، کلا، اهرینگر و اشمیتز، ۲۰۱۱). میلر و براون (۱۹۹۱) هفت گام اساسی را برای خودنظم‌دهی ذکر می‌کنند که از اولین مرحله یعنی دریافت اطلاعات مرتبط^۴ شروع شده و به ترتیب با مراحل ارزیابی اطلاعات و مقایسه آن با هنجارها^۵، راه‌اندازی تغییر^۶، جست‌وجوی گزینه‌ها^۷، تنظیم یک برنامه^۸، اجرای برنامه^۹ و سنجش اثربخشی برنامه^{۱۰} ادامه می‌یابد. همان طور که از گام‌های مورد نظر میلر و براون (۱۹۹۱) مشخص است خودنظم‌دهی هدفمند فعالیت، چرخه‌ای و مرکب از فرایندهای شناختی و رفتاری است که به طور مداوم از فرایند خودمقایسه‌گری

نوجوانی دوره گذار از کودکی به بزرگسالی و سرشار از تغییرات گسترده و ناگهانی در تمامی ابعاد جسمانی، روان‌شناختی و اجتماعی است (اکلز و میجلی، ۱۹۸۹؛ بندورا، ۱۹۹۷؛ فورستبرک، کوک، اکلز، الدر و سامروف، ۱۹۹۹؛ گرابر، بروکس-گان، ۱۹۹۶). سرعت و ابعاد این تغییرات آنقدر زیاد است که نه تنها خود نوجوان بلکه والدین و اطرافیان او را دچار آشفتگی و گرفتاری می‌کند (پاپورث^۱، ۱۳۹۱/۲۰۰۴). سازگاری، به عنوان مسئله اصلی این دوره، زیربنای عملکرد خوب، تسهیل‌کننده نقش اجتماعی و رضایت بیشتر از زندگی است. از سوی دیگر، وجود ناسازگاری علاوه بر ایجاد مشکل در عوامل فوق باعث بروز مشکل در روابط اجتماعی، گرایش به انحراف‌های اجتماعی و اخلاقی و افول ارزش‌های فرهنگی در فرد می‌شود (بندورا، کاپراره، باربارانلی، گرینو و پاستورلی، ۲۰۰۳؛ سینه‌ها و مکرچی، ۱۹۹۰؛ گاتمن، ۱۹۹۴). سازگاری اجتماعی به تعامل و سازش‌یافتگی فرد با افراد و ساختارهای اجتماعی، عدم نگرانی در مواجهه با مردم و نیز نداشتن احساس انزوا مرتبط است (تینتو، ۱۹۹۳؛ جانسون، ۲۰۰۵). تورپ، کلارک و تیگز (۱۹۵۳) در تعریف سازگاری اجتماعی شش بعد اساسی چگونگی انجام وظایف اجتماعی و قانونی، وجود رفتارهای سازشی^۲ مؤثر در ارتباطات، نداشتن رفتارهای ضداجتماعی، داشتن روابط مطلوب خانوادگی، ایجاد روابط مطلوب با معلمان و همسالان، توانایی ایجاد ارتباط در فضای آموزشی-تربیتی مدرسه و کلیه ارتباطات فرد با افراد و محیط پیرامون را مورد توجه قرار داده‌اند. نگاه آنها به سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان فراگیر بوده و بیشتر موقعیت‌های اجتماعی اعم از خانه و مدرسه را دربر می‌گیرد. پژوهش‌های بعدی نیز از همین دیدگاه پیروی کردند (بولگر، زاگرمین و کسلر، ۲۰۰۰؛ فارمر، ایروین، تامپسون، هاجینز و لانگ، ۲۰۰۶؛ کیرنز، ۲۰۰۰). بعضی از پژوهشگران سازگاری اجتماعی را مترادف با مهارت اجتماعی می‌دانند (عابدینی، ۱۳۸۱؛ یحیی‌محمودی، ناصح، صالحی و تیزدست، ۱۳۹۲). از نظر آنها مهارت اجتماعی عبارت است از توانایی ایجاد ارتباط متقابل با دیگران در زمینه خاص اجتماعی و به شیوه‌ای خاص که در عرف جامعه قابل قبول و ارزشمند باشد.

1. Popworth, M.	4. relevant information	7. searching for options	10. assessing the plan's effectiveness
2. adaptive	5. norms	8. formulating a plan	
3. personal agency	6. triggering change	9. implementing the plan	

به ۲۲۴ نفر رسید. ابزارهای پژوهش توسط دانش‌آموزان و مادران آنها تکمیل شدند و در صورتی که دانش‌آموزی فاقد مادر بود، پدر یا اعضای دیگر خانواده به پرسشنامه پاسخ دادند. در پژوهش حاضر از ابزارهای زیر بهره گرفته شد.

پرسشنامه خودنظم‌دهی^۱ (SRQ): میلر و براون، (۱۹۹۱). این پرسشنامه که به منظور بررسی گام‌های خودنظم‌دهی مورد استفاده قرار گرفت، یک پرسشنامه خودگزارش‌دهی است و ۶۳ ماده دارد. اجرای آن آسان و برای جمعیت بهنجار (دانش‌آموزان دبیرستانی و دانشجویان) و بالینی (مثلاً الکلی‌ها) قابل استفاده است. هفت گام پرسشنامه به ترتیب عبارتند از دریافت اطلاعات، ارزیابی آنها با توجه به هنجارها، راه‌اندازی تغییر، جست‌وجوی گزینه‌ها، تنظیم، اجرای برنامه و سنجش اثربخشی برنامه. نمره‌گذاری آن در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) صورت می‌گیرد. ابری و دیگران (۱۹۹۴) اعتبار بازمی‌پرسی پرسشنامه را ۰/۹۴ ذکر کرده‌اند و اعتبار به روش همسانی درونی ۰/۹۱ گزارش شده است. روایی واگرایی پرسشنامه با پرسشنامه مصرف الکل ۰/۲۳- با خطرپذیری ۰/۲۴۴- و برانگیختگی^۲ ۰/۴۶۹- ذکر شده که معنادار است. در این پژوهش، ابتدا ابزار به زبان فارسی ترجمه، سپس مجدداً به زبان انگلیسی برگردانده شد و در مرحله بعد استادان متخصص، مطابقت ابزار با متن انگلیسی را تأیید کردند. اعتبار زیرمؤلفه‌های ارزیابی اطلاعات، جست‌وجوی گزینه‌ها، ارزیابی آنها با توجه به هنجارها، دریافت اطلاعات، تنظیم، اجرای برنامه و راه‌اندازی تغییر به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۸۴، ۰/۷۹، ۰/۷۹، ۰/۶۷، ۰/۶۶ و ۰/۵۷ به دست آمدند. پس از تحلیل عاملی داده‌ها، ماده‌های ۱۰، ۲۲، ۳۶، ۴۷، ۵۴، ۵۷، ۶۱ و ۶۲ با هیچ کدام از عوامل بار عاملی نشان ندادند؛ بنابراین، از فرایند تحلیل خارج شدند و تعداد کل ماده‌ها از ۶۳ ماده به ۵۵ ماده کاهش یافت. با توجه به تغییر اندک در ساختار مؤلفه‌های به دست‌آمده نسبت به پرسشنامه اصلی، با نظر سه استاد متخصص، زیرمؤلفه‌ها از همان نام‌های پرسشنامه اصلی برخوردار شدند.

زیرمقیاس سازگاری اجتماعی آزمون شخصیت کالیفرنیا (CTP): تورپ و دیگران، (۱۹۵۳). این زیرمقیاس به منظور سنجش سازگاری اجتماعی تدوین شده است (هاشمیان،

وضع موجود با وضع مطلوب بهره می‌گیرد. به دلیل ارتباط خودنظم‌دهی با متغیرهای مرتبط با سازگاری اجتماعی نظیر خودمهارگری رفتارهای عادت‌ی (ابری، براون و میلر، ۱۹۹۴؛ کری، نیل و کالینز، ۲۰۰۴)؛ مدیریت رفتارهای خطرناک و آسیب‌زا (براون، باومن، اسمیت و اتریج، ۱۹۹۷؛ پاتوک-پکهام، چئونگ، بالورن و ناگوشی، ۲۰۰۱؛ ویلز، گیونز، جرارد، مورای و برودی، ۲۰۰۳) و بهداشت روانی-اجتماعی (افتاده‌حال، محمودی کهریز و ترابی‌نامی، ۲۰۱۲؛ آلی، و دیگران، ۲۰۱۱؛ حسنی، شیخان، آریاناکیا و محمودزاده، ۱۳۹۲)، می‌توان انتظار داشت خودنظم‌دهی با سازگاری اجتماعی نیز ارتباط نیرومندی داشته باشد. این راهبردها، تسلط نوجوان را بر ابعاد مختلف زندگی افزایش می‌دهد و استقلال رفتاری او را در برخورد و مواجهه با محیط اجتماعی تضمین می‌کند. نوآوری این پژوهش استفاده از پرسشنامه خودنظم‌دهی در پیش‌بینی سازگاری اجتماعی است؛ در حالی که در نگاه سنتی به خودنظم‌دهی، جایگاه این متغیر را در تأثیر آن بر یادگیری و رفتارهای عادت‌ی در نظر می‌گرفتند اما به نقش این متغیر در پیش‌بینی شاخص‌های سازگاری به‌ویژه سازگاری اجتماعی توجهی نشده است. این پژوهش به بررسی نقش خودنظم‌دهی در سازگاری اجتماعی پرداخته است و فرضیه‌های مطرح‌شده عبارتند از:

راهبردهای خودنظم‌دهی پیش‌بینی‌کننده مثبت سازگاری اجتماعی گزارش‌شده توسط دانش‌آموز است.

راهبردهای خودنظم‌دهی پیش‌بینی‌کننده مثبت سازگاری اجتماعی گزارش‌شده توسط والدین است.

بین سازگاری اجتماعی گزارش‌شده توسط والدین و دانش‌آموز رابطه مثبت وجود دارد.

روش

برای تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون استفاده شد. جامعه آماری پژوهش دربرگیرنده دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهر تهران در سال ۱۳۹۱-۱۳۹۲ بود. از بین آنها با روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای چهار منطقه و از این مناطق چهار مدرسه و از بین تمام کلاس‌های موجود در مدارس کلاس‌هایی به صورت تصادفی انتخاب شدند که تعداد کل نمونه

شاخص رفتار دانش‌آموز را در محیط کلاس و با بزرگسالان نشان می‌دهد. این شاخص ۱۰ ماده‌ای و نمره‌گذاری آن به صورت زیاد=۴، متوسط=۳، کم=۲ و اصلاً=۱ است. اعتبار آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ است (یوونه‌سینگرلند، ۱۹۶۳). رابطه این آزمون با پرسشنامه جامعه‌سنجی، ۰/۳۸ گزارش شده است. در این پژوهش، ابتدا ابزار به زبان فارسی ترجمه شد. سپس، مجدداً به زبان انگلیسی ترجمه شد و در مرحله بعد استادان متخصص مطابقت ابزار با متن انگلیسی را تأیید کردند. در این پژوهش اعتبار ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶۷ به دست آمد.

یافته‌ها

برای بررسی پیش‌بینی سازگاری اجتماعی بر پایه خودنظم‌دهی از رگرسیون چندگانه استفاده شد (جدول ۱).

شفیع‌آبادی و سودانی، (۱۳۸۷). ۹۰ ماده سازگاری اجتماعی دو گزینه‌ای (از نوع بلی یا خیر) است. در زمینه سازگاری اجتماعی ۶ نمره: نقش‌های اجتماعی^۱، مهارت‌های اجتماعی، علائق ضداجتماعی، روابط خانوادگی، روابط در مدرسه، روابط اجتماعی و از مجموع آنها یک نمره به عنوان سازگاری اجتماعی به دست می‌آید. در پژوهش عطاری، شهنی بیلاق، کوچکی و بشلیده (۱۳۸۴) ضرایب اعتبار حیطه‌های مختلف سازگاری اجتماعی به همان ترتیبی که در بالا به آنها اشاره شد، ۰/۷۰، ۰/۶۳، ۰/۵۶، ۰/۶۵، ۰/۶۲، ۰/۶۰ و ۰/۷۵ است. اعتبار این زیرمقیاس، با روش بازآزمایی با فاصله زمانی یک ماه ۰/۶۵۲ به دست آمد. در پژوهش خجسته مهر (۱۳۷۳) نیز ضریب اعتبار کلی ۰/۹۲ گزارش شده است.

شاخص سازگاری اجتماعی کاول^۲ (کاول، ۱۹۵۸). این شاخص توسط معلمان و والدین دانش‌آموز تکمیل می‌شود. این

جدول ۱

متغیر	R^2	F	β	t
گام اول	۰/۰۴۷	۱۱/۲۶۳*	۰/۲۱۶	۳/۳۵**
گام دوم	۰/۰۶۳	۷/۷۱۲*	۰/۲۳۰	۳/۵۷**
اجرای برنامه			-۰/۱۲۹	۲/۰۰*
گام سوم	۰/۰۹۵	۷/۹۷۹*	۰/۲۱۵	۳/۳۸**
دریافت اطلاعات			-۰/۲۱۰	۳/۰۱**
			۰/۱۹۷	۲/۸۳**

**P<۰/۰۱ *P<۰/۰۵

پیش‌بینی‌کنندگی را داشته است. ضریب β برای این ارتباط، ۰/۱۵۷ بوده است که در سطح ۰/۰۲۳ معنادار است. مؤلفه دریافت اطلاعات دارای ارتباط منفی با سازگاری اجتماعی گزارش شده از طرف والدین بود. ضریب β برای این ارتباط، ۰/۱۴۸- است که در سطح ۰/۰۰۷ معنادار است.

برای بررسی ارتباط بین ادراک والدین از سازگاری فرزندان با ادراک نوجوان از سازگاری اجتماعی خود از آزمون همبستگی استفاده شد (جدول ۳).

همان‌طور که داده‌های جدول ۱ نشان می‌دهند، ارزیابی اطلاعات، اجرای برنامه و دریافت اطلاعات قوی‌ترین پیش‌بینی-کننده‌های سازگاری اجتماعی هستند. میزان ضرایب β برای ارزیابی اطلاعات ۰/۲۳۰، اجرای برنامه ۰/۱۲۹- و دریافت اطلاعات ۰/۲۲۲ گزارش شده است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار هستند.

از طرف دیگر، در بررسی پیش‌بینی سازگاری اجتماعی گزارش شده از طرف والدین دانش‌آموزان بر اساس خودنظم‌دهی (جدول ۲)، همچنان متغیر ارزیابی اطلاعات بیشترین نقش

جدول ۲

متغیر	R^2	F	β	t
گام اول	۰/۰۲۳	۵/۲۳۵*	۰/۱۵۲	۲/۲۸*
گام دوم	۰/۰۴۵	۵/۱۴۳**	۰/۱۷۱	۲/۵۷*
دریافت اطلاعات			۰/۱۴۸	۲/۲۲*

**P<۰/۰۱ *P<۰/۰۵

جدول ۳

ضرایب همبستگی سازگاری اجتماعی گزارش شده والد با مقیاس‌ها و نمره کل سازگاری اجتماعی گزارش شده نوجوان

متغیر	نقش‌های اجتماعی	مهارت‌های اجتماعی	علاقه ضداجتماعی	روابط خانوادگی	روابط مدرسه	روابط اجتماعی	سازگاری اجتماعی
سازگاری اجتماعی گزارش شده از سوی والد	- ۰/۰۴۷	- ۰/۱۰۴	- ۰/۰۴۷	- ۰/۰۲۸	- ۰/۰۴۷	- ۰/۰۵۲	۰/۰۳۶

مدیریت برنامه‌ها را می‌دهد که از طریق آن نوجوان می‌تواند جایگاه اطرافیان را در چهارچوب اولویت‌های زندگی خود تشخیص دهد. از نگاه زیمرمن (۲۰۰۸) نوجوانان هدفمند با ارزیابی واقع‌بینانه هدف و فرایند تلاش به جای هدف آرمانی، هدف تحقق‌پذیری را انتخاب و در حین اجرا، مراحل را گام‌به‌گام مهار می‌کنند تا دریابند آیا تفاوت هدف و عمل کاهش یافته است. بنابراین، آنها در یک ساختار منطقی و عقلانی تلاش می‌کنند و از طریق کاهش نقاط ضعف و بهبود نقاط قوت، ارتباط خود را با محیط اجتماعی به شکل سازش‌یافته‌تری بهبود می‌بخشند.

یافته‌ها همچنین نشان می‌دهند زیرمقیاس ارزیابی اطلاعات، پیش‌بینی‌کننده مثبت معنادار سازگاری اجتماعی است. این نکته بیانگر آن است که دانش‌آموزان برای برقراری ارتباط سازش‌یافته با اجتماع، اطلاعات موجود را از نظر ارتباط با هدف‌ها و آرمان‌های خود مقایسه می‌کنند که این نتایج با مبانی نظری (بندورا، ۱۹۹۱) و یافته‌های پژوهشی بندورا و دیگران (۲۰۰۳)؛ بوچانان (۲۰۰۱)؛ جانسون، روزن و لوی (۲۰۰۸) و لویت، سلمان و ریچماند (۱۹۹۱) همسو است. توانایی ارزیابی وضعیت کنونی خود در مقایسه با وضعیت آرمانی، به دانش‌آموز فرصت می‌دهد تا ضعف‌های خود را در نحوه برقراری ارتباط با دیگران بفهمد. بنابراین، در ارتباطات اجتماعی، صرف آگاهی از میزان فاصله وضعیت موجود با وضعیت مطلوب، به فرد این امکان را می‌دهد تا مناسب‌ترین راهبردها را برای برقراری ارتباط انتخاب کند (بندورا و سزون، ۱۹۸۳). فرایند خودارزیابی از طریق مقایسه استانداردهای عملکرد با دانش فرد در مورد عملکرد خود رخ می‌دهد. بنابر نظریه هدف لاک (۱۹۶۸) هیچ دانش عملکردی بدون استاندارد و هیچ استاندارد بدون دانش عملکردی نمی‌تواند مبنای محکمی برای خودارزیابی فراهم سازد، و حتی اگر فراهم

نتایج نشان می‌دهند بین هیچ کدام از مؤلفه‌ها و حتی نمره کل پرسشنامه سازگاری اجتماعی گزارش شده توسط فرزندان با سازگاری اجتماعی گزارش شده از سوی والد رابطه معنادار وجود ندارد.

بحث

از آنجا که یکی از مشخصه‌های نوجوانی افزایش معنادار واکنش‌های عاطفی، حساسیت زیاد به تعامل‌های اجتماعی، به ویژه با همسالان است، لزوم شناسایی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر کیفیت این متغیرها از اهمیت بسزایی برخوردار است. بدین منظور در این پژوهش نقش پیش‌بینی‌کنندگی خودنظم‌دهی برای سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است.

نتایج پژوهش بیانگر آن است که دریافت اطلاعات پیش‌بینی‌کننده مثبت سازگاری اجتماعی است. این نتیجه با مبانی نظری خودنظم‌دهی (بندورا، ۱۹۹۱؛ میلر و براون، ۱۹۹۱) و شواهد پژوهشی (بندورا و دیگران، ۲۰۰۳؛ دياموند و اسپین-وال، ۲۰۰۳؛ گارنفسکی، کرایچ و اسپینهوون، ۲۰۰۱؛ گراس و جان، ۲۰۰۳؛ مک‌گی، وولف و السون، ۲۰۰۱) مطابقت می‌کند. یافته‌ها بیانگر آن است که در مورد دانش‌آموزان دبیرستانی دریافت اطلاعات برای تنظیم و تدوین هدف‌های ارتباط بیشتری با سازگاری اجتماعی دارد. دانش‌آموزان برای شکل‌دهی ارتباط منطقی و سازش‌یافته با محیط اطراف خود (چه محیط خانه، چه مدرسه و چه محیط اجتماعی در مفهوم عام‌تر) به آشنایی با هدف‌ها و ابزارهای دستیابی به آنها مانند اطلاعات کافی در مورد محتوای هدف نیاز بیشتری دارند. بنابراین، سازگاری اجتماعی یک رفتار مبتنی بر هدف است و دلیل شکست در سازگاری اجتماعی عدم هدفمندی محسوب می‌شود. هدفمندی، به دانش‌آموز قدرت بازشناسی و تشخیص، تعیین اولویت‌ها و

سازد، نقش انگیزشی آن کم است. بنابراین، عملکرد اجتماعی افراد و توانایی ارائه عملکرد سازش‌یافته در اجتماع، به دانش فرد در مورد خود و استاندارد عملکرد بستگی دارد. از این منظر، کسانی که توانایی خودارزیابی بهتر داشته باشند سازگاری اجتماعی بهتری نیز خواهند داشت.

یافته‌های دیگر پژوهش نشان دادند بین برداشت دانش‌آموزان از سازگاری اجتماعی خود با برداشت والدین از سازگاری آنها ارتباط معناداری وجود ندارد. این یافته هماهنگ با پژوهش‌های اشتاینبرگ، لامبورن، دورن‌بوش و دارلینگ (۱۹۹۲)، آلن، پورتر، مک‌فارلند، مارش و مک‌الهانی (۲۰۰۵)، فلدمن و ونتزل (۱۹۹۰)، کاترونا (۱۹۸۹) و ونتزل (۲۰۰۲) است. این اختلاف در دیدگاه والدین و فرزندان از سازگاری اجتماعی، ریشه در تفاوت‌های سنی و نسلی دارد. بحثی که روان‌شناسان اجتماعی از آن تحت عنوان شکاف نسل‌ها یاد می‌کنند و اتفاقاً همین فاصله و شکاف در ادراک‌های متقابل نیز وجود دارد که بسیاری از چالش‌ها و درگیری‌های والدین با فرزندان نوجوان‌شان را موجب می‌شود. به طور مثال، نوجوانان در این دوره خواستار استقلال و خودتعیین‌کنندگی^۱ می‌شوند و از خود، کج خلقی و یکدندگی نشان می‌دهند. نوجوان در اوج این آشفتگی‌ها دستخوش این فکر می‌شود که والدینش نادان و ناآگاهند و از بودن در کنار آنان ناخرسند و ناخوشنود است، گرایش به همسالان و تلاش برای شناخت آنها بیشتر می‌شود و این تلاش صرفاً برای رفاقت و دوستی نیست بلکه همگام با دورتر شدن از بزرگسالان ناهمساز (خانواده)، نوعی هویت‌جویی نیز می‌باشد (پاپورث، ۲۰۰۴/۱۳۹۱). از طرف دیگر، به دلیل اشتغال روزافزون والدین، آنها برای برقراری ارتباط عاطفی و کلامی با نوجوانان خود کمتر فرصت پیدا می‌کنند و این روابط، به مرور محدودتر می‌شود و هر گونه فرصت اشتراک دیدگاه را از والدین و فرزندان می‌گیرد. نکته دیگری که بایستی مطرح کرد کند بودن روند آشنایی والدین با تغییرات نوجوانی است. بنابراین، خانواده‌ها با توجه به بینش کمتر نسبت به نوجوان، همچنان او را در قالب‌های کودکی ارزیابی می‌کنند و این مسئله شکاف موجود بین والدین و نوجوانان را بیشتر می‌کند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدود

بودن نمونه پژوهش به پسران دانش‌آموز و عدم بررسی نقش متغیرهای میانجی نظیر خودکارآمدی اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده دانش‌آموزان دختر و دانشجویان به عنوان نمونه پژوهش و متغیرهای تأثیرگذار دیگر نظیر خودکارآمدی مورد بررسی قرار گیرند.

منابع

- پاپورث، م. (۱۳۹۱). *راهنمای رفتار با نوجوانان*. ترجمه: ن. گاهان. تهران: انتشارات رشد (تاریخ انتشار اثر اصلی، ۲۰۰۴).
- حسینی، ج.، شیخان، ر.، آریاناکیا، ا. و محمودزاده، ا. (۱۳۹۲). *اضطراب اجتماعی نوجوانان: نقش سبک‌های دلبستگی و راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان*. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۹، ۶۵۵-۶۵۱.
- خجسته‌مهر، غ. (۱۳۷۳). *مقایسه ویژگی‌های شخصیتی نوجوانان بینا و نابینا*. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۳ (۲)، ۱۰۵-۹۰.
- عابدینی، ی. (۱۳۸۱). *بررسی رابطه مهارت‌های حل مسائل اجتماعی با پذیرش همسالان در دانش‌آموزان دختر پایه‌های دوم و پنجم ابتدایی شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- عطاری، ی.، شهینی بیلاق، م.، کوچکی، ع.، م. و بشلیده، ک. (۱۳۸۴). *بررسی تأثیر آموزش گروهی مهارت‌های اجتماعی در سازگاری فردی-اجتماعی نوجوانان بزهکار در شهرستان گنبد کاووس*. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۲ (۲)، ۴۶-۲۵.
- هاشمیان، ف.، شفیع‌آبادی، ع. و سودانی، م. (۱۳۸۷). *اثر بخشی آموزش مهارت‌های مهار خشم بر سازگاری فردی-اجتماعی دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه شهرستان ماهشهر*. *مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی*، ۳۵، ۱۴-۱.
- یحیی‌محمودی، ن.، ناصح، ا.، صالحی، س. و تیزدست، ط. (۱۳۹۲). *اثر بخشی آموزش گروهی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر قصه‌گویی بر مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شده کودکان*. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۹ (۳۵)، ۲۵۷-۲۴۹.
- Allen, J. P., Porter, M. R., McFarland, C. F., Marsh, P. A., & McElhane, K. B. (2005). The two faces of adolescents' success with peers: Adolescent

- social functioning. *Child Development*, 74, 769-782.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983).** Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Bolger, N., Zuckerman, A., & Kessler, R. C. (2000).** Invisible support and adjustment to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 953-961.
- Bongers, I. L., Koot, H. M., Van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003).** The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 179-192.
- Bronson, M. B. (2000).** *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford.
- Brown, J. M., Baumann, B. D., Smith, C. D., & Etheridge, S. L. (1997).** *Self-regulation, extroversion, and substance abuse among college students*. Paper presented at the Research Society on Alcoholism, San Francisco, CA.
- Buchanan, C. M. (2001).** Divorce. In J. V. Lerner, R. M. Lerner, & J. Finkelstein (Eds.) *Adolescence in America: An encyclopedia* (Vol. 1, pp. 232-235). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Cairns, R. B. (2000).** Developmental science: Three audacious implications. In L. R. Bergman, R.B. Cairns, L. G. Nilsson, & L. Nystedt (Eds.), *Developmental science and the holistic approach* (pp. 97-111). New York: Plenum Press.
- Calkins, S. D., & Howse, R. B. (2004).** Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 307-332). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- popularity, social adaptation, and deviant behavior. *Child Development*, 76 (3), 747-760.
- Alvy, L. M., McKirnan, D. J., Mansergh, G., Koblin, B., Colfax, G. N., Flores, S. A., & et al. (2011).** Depression is associated with sexual risk among men who have sex with men, but is mediated by cognitive escape and self-efficacy. *AIDS Behavior*, 15, 1171-1179.
- Annesi, J. J., & Gorjala, S. (2010).** Relations of self-regulation and self-efficacy for exercise and eating and BMI change: A field investigation. *BioPsychoSocial Medicine*, 4,10.
- Aubrey, L. L., Brown, J. M., & Miller, W. R. (1994).** Psychometric properties of a Self-regulation Questionnaire (SRQ). *Alcoholism: Clinical & Experimental Research*, 18, 429.
- Bandura, A. (1991).** Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1997).** *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001).** Self-efficacy and health. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 20, pp. 13815-13820). Oxford: Elsevier Science.
- Bandura, A. (2006).** Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urda (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age.
- Bandura A., Caprara G. V., Barbaranelli C., Gerbino M., & Pastorelli C. (2003).** Role of affective self-regulatory efficacy on diverse spheres of psycho-

- Furstenberg, F. F., Cook, T. D., Eccles, J., Elder, G. H., & Sameroff, A. (1999).** *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001).** Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*, 1311-1327.
- Gottman, J. M. (1994).** *Why marriages succeed or fail*. New York: Simon and Schuster.
- Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (1996).** Transitions and turning points: Navigating the passage from childhood through adolescence. *Developmental Psychology, 32* (4), 768-776.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003).** Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 348-362.
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003).** Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education & Development, 14* (1), 101-119.
- Johnson, H. D. (2005).** Conflict goals associated with adolescent perceptions of relationship expectation violations during conflicts with same-sex friends. In A. V. Lee (Ed.). *Psychology of coping* (pp. 43-65). New York: Nova Publishing.
- Johnson, R. E., Rosen, C. C., & Levy, P. E. (2008).** Getting to the core of core self-evaluations: A review and recommendations. *Journal of Organizational Behavior, 29*, 391-413.
- Klug, J., Ogrin, S., Keller, S., Ihringer, A., & Schmitz, B. (2011).** A plea for self-regulated learning as a
- Carey, K. B., Neal, D. J., & Collins, S. E. (2004).** A psychometric analysis of the Self-Regulation Questionnaire. *Addictive Behaviors, 29*, 253-260.
- Cowell, C. C. (1958).** Validating an index of social adjustment for high school Use. *Research Quarterly, 29*, 7-18.
- Cutrona, C. E. (1989).** Ratings of social support by adolescents and adult informants: Degree of correspondence and prediction of depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 723-730.
- Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003).** Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion, 27*, 125-156.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989).** Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (pp. 13-44). New York: Academic Press.
- Evans, S.W., Mullett, E., Weist, M. D., & Franz, K. (2005).** Feasibility of the mind matters school mental health promotion program in American schools. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 51-58.
- Farmer, T., Irvin, M., Thompson, J., Hutchins, B., & Leung, M. (2006).** School adjustment and the academic success of rural African-American early adolescents in the deep south. *Journal of Research in Early Education, 21*, 1-14.
- Feldman, S. S., & Wentzel, K. R. (1990).** The relationship between parenting styles, sons' self-restraint, and peer relations in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 10*, 439-454.

- Östgård-Ybrant, H., & Armelius, B. (2004). Self-concept and perception of early mother and father behavior in normal and antisocial adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45 (5), 437-47.
- Park, C. L., Edmondson, D., & Lee, J. (2012). Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college. *Journal of Adult Development*, 19, 40-49.
- Patock-Peckham, J. A., Cheong J. W., Balhorn M. E., & Nagoshi, C. T. (2001). A social learning perspective: A model of parenting styles, self-regulation, perceived drinking control, and alcohol use and problems. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 25, 1284-1292.
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *Elementary School Journal*, 105 (4), 377-394.
- Sinha, S. P., & Mukerjee, N. (1990). Marital adjustment and space orientation. *Journal of Social Psychology*, 130 (5), 630-39.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1278.
- Tamir, M., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2007). Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 731-744.
- Thorpe, L. P., Clark, W. W., & Tiegs, E. W. (1953). process: Modelling, measuring and intervening. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53 (1), 51-72.
- Levitt, M. Z., Selman, R. L., & Richmond, J. B. (1991). The psychosocial foundations of early adolescents' high-risk behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 349-378.
- Liew, J., Johnson, A. Y., & Smith, T. R., & Thoemmes, F. (2011). Parental expressivity, child physiological and behavioral regulation, and child adjustment: Testing a three-path mediation model. *Early Education and Development*, 22, 549-573.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157-189.
- Mahmoodikahriz, B., Khodapanahi, M, K., & Deghani, M. (2012). Positive thoughts coping strategy as a mediator variable between perfectionism and depression. *Psychology Research*, 2 (9), 499-505.
- McGee, R., Wolfe, D., & Olson, J. (2001). Multiple maltreatment, attribution of blame, and adjustment among adolescents. *Development and Psychopathology*, 13, 827-846.
- Miller, W. R., & Brown, J. M. (1991). Self-regulation as a conceptual basis for the prevention and treatment of addictive behaviours. In N. Heather, W. R. Miller & J. Greeley (Eds.), *Self-control and the addictive behaviours* (pp.3-79). Sydney: Maxwell Macmillan Publishing Australia.
- Oftadehal, M., Mahmoodikahriz, B., & Torabi-Nami, M. (2012). Cognitive emotion regulation, depression and stress in Iranian students. *Neuroscience Research Letters*, 3 (1), 44-47.

- 312-323.
- Ybrandt, H. (2008).** The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of Adolescence*, 31, 1-16.
- YvonneSlingerland, B. S. (1963).** *Relationship between physical fitness, social adjustment and self-concept of ninth and tenth grade girls.* Master thesis, Graduate Faculty of the Fort Rays Kansas State College.
- Zimmerman, B. J. (2008).** Methodological developments and future prospects investigating self-regulation and motivation: Historical background. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006).** Adolescents' development of personal agency. In F. Pajares & T. Urda (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT: New Age.
- California Test of Personality.* New York: McGraw-Hill.
- Tinto, V. (1993).** *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition.* Chicago: University of Chicago Press.
- Wentzel, K. R. (2002).** The contribution of social goal setting to children's school adjustment. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 221-246). Academic Press.
- Wills, T. A., Gibbons, F. X., Gerrard, M., Murry, V. M., & Brody, G. H. (2003).** Family communication and religiosity related to substance use and sexual behavior in early adolescence: A test for pathways through self-control and prototype perceptions. *Psychology of Addictive Behaviors*, 17,