

## بررسی رابطه بین خودتنظیمی تحصیلی و سازگاری تحصیلی با نقش میانجی بهزیستی روانشناختی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان علی آباد کتول

فاطمه شبانی<sup>۱</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۰۱ تاریخ چاپ: ۱۴۰۳/۰۳/۳۱

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین خودتنظیمی تحصیلی و سازگاری تحصیلی با نقش میانجی بهزیستی روانشناختی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان علی آباد کتول می باشد. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دخترانه مقطع متوسطه دوم شهرستان علی آباد کتول به تعداد ۲۲۵۰ دانش آموز است. جهت انتخاب نمونه آماری از روش نمونه گیری در دسترس استفاده شد. بدین صورت که استفاده از جدول کرجسی-مورگان از بین تمامی دانش آموزان دخترانه مقطع متوسطه دوم شهرستان علی آباد کتول به صورت تصادفی تعداد ۳۰۰ دانش آموز به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه های خودتنظیمی تحصیلی (SRQ-A)، بهزیستی روانشناختی ریف و سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (۱۹۸۴) بود که روایی پرسشنامه ها توسط چند نفر متخصصین حوزه روانشناسی مورد بررسی قرار گرفت و پس از بررسی و انجام اصلاحات جزئی مورد تایید نهایی قرار گرفت و پایایی پرسشنامه ها با استفاده از آلفای کرباخ به ترتیب ۰,۷۲، ۰,۷۵، ۰,۸۹ بدست آمد که نشان از پایایی خوب پرسشنامه دارد. یافته های پژوهش نشان داد بین ابعاد خودتنظیمی تحصیلی و بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم دخترانه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین در سطح اطمینان ۹۵ درصد تاثیر متغیر میانجی بهزیستی روانشناختی در رابطه ی بین خودتنظیمی تحصیلی و سازگاری تحصیلی معنادار است.

### واژگان کلیدی

خودتنظیمی تحصیلی، سازگاری تحصیلی، بهزیستی روانشناختی، دانش آموزان متوسطه دوم.

<sup>۱</sup> کارشناس ارشد علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد گرگان، ایران.

## مقدمه

خودتنظیمی فرایندی گرایش گرایانه است که به یادگیرنده کمک می کند مهارت های آکادمیک از جمله تنظیم اهداف، انتخاب، جایگزینی استراتژی ها و کنترل اثربخش را کسب کند (فن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). کول، لوگان و والکر<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) خودتنظیمی را به صورت تلاش های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکردها، به منظور دستیابی به اهداف بالاتر تعریف می کنند. لذا یادگیرنده های خود تنظیم به وسیله ویژگی هایی از قبیل ابتکار شخصی، تسلط بر یادگیری هدف و خود اسنادی مطلوب، متمایز می شوند (زیمرن، ۲۰۱۵). زیمرن<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) نقل می کند که خودتنظیمی صرفاً یک عملکرد تحصیلی نیست، بلکه فرایندی خودمدیریتی است که یادگیرندگان به واسطه آن توانایی های ذهنی خود را به مهارت های تحصیلی مرتبط منتقل می کنند. محققانی (توران و دمیرل، ۲۰۱۰؛ بمبونیوتی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸؛ ایفنتالر، ۲۰۱۲؛ مک نرنیه و همکاران، ۲۰۱۲؛ امانی و همکاران، ۱۳۹۶ و اعتماد اهری و تختی پور، ۱۳۹۴) که آموزش خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی را مورد بررسی قرار داده، دریافته اند که بین آموزش خود تنظیمی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد. زیمرن (۲۰۰۲) معتقد است دانش آموزانی که از این راهبردها استفاده می کنند، حداکثر توانایی خود را برای رسیدن به اهداف خود به کار می گیرند و بر خودشان نظارت دارند. همچنین پژوهش ها نشان داده اند خودتنظیمی تحصیلی با اضطراب دانش آموزان (جعفر طباطبایی، ۱۳۹۱)، حل مسئله اجتماعی (جلوه گر و همکاران، ۱۳۹۳)، حل تعارض دانش آموزان (انتظاری بیان و احقر، ۱۳۹۶)، بهزیستی روانشناختی (وحیدی و براتعلی، ۱۳۹۵) و فرسودگی تحصیلی (شفیعی سورک و بدری گرگری، ۱۳۹۰) در ارتباط است. به طور کلی خودتنظیمی از جمله مهم ترین عواملی هستند که بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان نقش بسیار پررنگی دارند (الهیار و خدایی، ۱۳۹۷). سازگاری تحصیلی ناظر به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش هایی است که مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی فرا روی آنها قرار می دهد (پیتوس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶). سازگاری تحصیلی به مجموعه واکنش هایی گفته می شود که به وسیله آن فرد آماده می شود تا پاسخی موزون و هماهنگ با شرایط مدرسه و فعالیت هایی که آن محیط از وی می خواهد، ارائه نماید. چنانچه این نوع سازگاری با موفقیت صورت گیرد چشم انداز مثبتی به دیگر جوانب زندگی خواهیم داشت، به عبارتی موفقیت در سازگاری تحصیلی، رشد و تعالی در دیگر جوانب و دوره های زندگی را به دنبال خواهد داشت (بیجورکلاند و رهلینگ، ۲۰۱۰). سازگاری تحصیلی شامل رضایت از مدرسه، پیشرفت تحصیلی، مورد علاقه معلم بودن، ارتباط با سایر دانش آموزان، نظر مسئولین مدرسه نسبت به عملکرد دانش آموز و غیره می شود (ابوالقاسمی، بیگی و نریمانی، ۱۳۹۰). سازگاری مهم ترین نشانه ای سلامت روان شناختی است و با حوزه های عاطفی و اجتماعی و آموزشی مرتبط است، به طور کلی سازگاری جریانی است که در آن فرد برای وفق دادن خود با فشارهای درونی و ملزومات بیرونی تلاش می کند (ردویکتور، ۲۰۰۴). روسر، اکلس و سامروف (۱۹۹۸) معتقدند دانش آموزانی که در امر سازگاری تحصیلی با اشکال روبه رو می شوند، به احتمال زیاد، در سایر ابعاد زندگی نیز دچار مشکل خواهند شد. سازگاری تحصیلی با ورود دانش آموز به دوره متوسطه اهمیت بیشتری پیدا می کند (وحدتی، حجت خواه و رشیدی، ۱۳۹۵). در

1 Fan

2 Kul, Logan &amp; Walker

3 Zimmerman

4 Bambaniuti

5 Pitos

واقع سازگاری تحصیلی ناظر به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی است که مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی فراروی آنها قرار می‌دهد (پتیوس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶).

با وجود اینکه اکثر این مطالعات نشان می‌دهند که سازگاری تحصیلی بر خودتنظیمی تحصیلی تاثیر می‌گذارند (گاندوزا و همکاران، ۲۰۱۵). با این حال شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد. این متغیر مستقیماً بر رفتار تاثیر ندارد. در واقع به نظر می‌رسد عوامل واسطه‌ای وجود دارند که کارکرد خانواده از طریق آن‌ها بر رفتار کودکان تاثیر می‌گذارد. در توجیه گفته‌های اخیر می‌توان به نظریه گریچ و فینچام<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) اشاره نمود. آن‌ها در مدل شناختی خود، فرایندهای شناختی کودک را به عنوان واسطه میان خودتنظیمی تحصیلی و سازگاری تحصیلی کودکان می‌دانند. در همین راستا دیویس و کامینگز (۲۰۱۱) نظریه بهزیستی روانشناختی را مطرح نمودند.

بهزیستی روانشناختی تلاش برای شکوفا کردن قابلیت‌ها وجودی انسان است. اسنایدر و لویز (۲۰۰۲) معتقدند شادی و بهزیستی مترادف با هم نیستند، بلکه بهزیستی ترکیبی از شادی و یافتن معنا در زندگی است. در این دیدگاه، نگرانی درباره معنا و هدف زندگی یکی از ویژگی‌های متمایز بشر به عنوان موجود متفکر و جستجوگر مطرح شده است. چرا که موجودات دیگر، مسیر زندگی را از ابتدا تا انتها بدون چرایی طی می‌کنند؛ اما این انسان است که میل قوی برای درک معنای زندگی و دنیای اطراف خود دارد و به منظور حمایت از این میل، فعالیت‌های رفتاری و شناختی متنوعی را انجام می‌دهد (ریف و سینگر، ۲۰۱۳؛ ریونی و ریف (۲۰۱۶)؛ (اسدپور و حسین چاری، ۱۳۸۹). بدین صورت افراد برای تجربه بهزیستی واقعی علاوه بر شاد بودن، نیاز دارند به مقوله‌های هدفمندی و داشتن معنا، در زندگی نیز توجه نمایند. افراد با بهزیستی روانشناختی بالا از زندگی وجودگرایانه برخوردارند و پیوسته در تلاش‌اند که به رشد شخصی برسند و قابلیت‌های خود را شکوفا نمایند (لویز و مکنایت، ۲۰۱۶). تحقیقات مختلف از جمله سالدو و هیونبر<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) و کیم، استرچر و ریف<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) نشان داده‌اند که بهزیستی روانشناختی پایین با نشانگان افسردگی، رفتارهای خشونت‌گرا و مشکلات اجتماعی و روانشناختی مانند خودکشی، تفکرات خودکشی، عزت‌نفس پایین و روابط شکننده بین‌فردی در ارتباط است. در صورتی که بهزیستی روانشناختی بالا از زندگی عامل مهمی برای رشد، حفظ سلامت و پیشگیری از بسیاری از اختلالات روانشناختی است. در این راستا ریف<sup>۵</sup> (۱۹۸۹) برای بهزیستی روانشناختی ۶ مولفه را در نظر می‌گیرد که این مولفه‌ها عبارتند از: ۱- پذیرش خود (قبول جنبه‌های متفاوت خود و داشتن نگرش مثبت به خود، زندگی و گذشته خویش) ۲- روابط مثبت با دیگران (توانایی دوست داشتن، روابط گرم و مورد اعتماد با دیگران و توانایی همدلی نشان دادن) ۳- استقلال (فعالیت و عمل بر اساس معیارهای شخصی و توانایی ایستادگی در برابر فشار اجتماعی) ۴- تسلط بر محیط و توانایی خلق یا انتخاب محیط با توجه به شرایط روانی فرد و کنترل فعالیت‌های بیرونی) ۵- هدفمند بودن (داشتن هدف در زندگی و یافتن معنا در زندگی) ۶- رشد شخصی (احساس رشد دائمی و تلاش برای نشان دادن قابلیت‌های وجودی در انسان).

1 Petius

2 Grich & Finjam

3 Hubner

4 Kim, Strecher & Ryff

5 Ryff

اهمیت نقش تکنولوژی ارتباطات و اطلاعات در تحقیق و توسعه و به تبع آن آموزش و یادگیری مناسب آنقدر بدیهی و آشکار است که جای هر گونه تعریف و شرح را در ضرورت و اهمیت آن در دنیای امروز که به عصر ارتباطات معروف است باقی نمی گذارد. چرا که در هزاره سوم هر کشوری که به وسایل ارتباطی و اطلاعاتی پیشرفته مجهز باشد می تواند اطلاعات مهم و به روز را در سریعترین زمان ممکن به دست آورده و در جهت اهداف اقتصادی و صنعتی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی و همچنین آموزشی مورد تجزیه و تحلیل قرار داده و به رشد و پیشرفت سریع دست پیدا کند. (مروجی و اقبالی، ۱۳۹۰). یکی از متغیرها که در سایه فناوری اطلاعات می تواند به رشد و پیشرفت نظام آموزشی کمک کند، مدیریت دانش است. پرداختن به مقوله دانش و مدیریت دانش از آن جهت مهم و ضروری است که تئوری پردازان بزرگ، دانش را به عنوان مزیت رقابت نهایی برای نظام های آموزشی جدید و کلید پیروزی آنها بیان کرده اند و استدلال می کنند که دانش تنها منبعی است که مشکل یا حتی غیرممکن است که تقلید و کپی شود، دانش بیش از هر منبع گران بهایی چون منابع مالی، موقعیت بازار و یا فناوری برای نظام های آموزشی اهمیت یافته است زیرا آن به عنوان منبع اصلی در انجام کارها یاد می شود. در محیط های جدید مدیران با چالش هایی مواجه هستند که عبارت است از: حفظ دانش، به روز کردن مستمر دانش آموزان. با توجه به این چالش ها، اندیشمندان نظام های آموزشی علاقه مند یا شاید مجبور باشند تا سریع تر به بایگانی، ذخیره، اشاعه و توزیع اطلاعات بپردازند؛ بنابراین رهبران نظام های آموزشی همواره در جستجوی دلایل و عوامل اصلی موفقیت آمیز در طراحی یک سیستم مدیریت دانش و پیاده سازی آن هستند. خودتنظیمی تأثیرات زیادی بر پیشرفت تحصیلی و موفقیت افراد دارد. فرد خودنظم ده، به صورت فعال به حل مسئله می پردازد و هدفش ارتقاء توانایی ها و عملکرد می باشد. افراد خود نظم ده با موفقیت به انجام تکلیف می پردازند و تلاش می کنند تا شکاف بین موقعیت فعلی و اهداف را پر کنند (فانیدی فر و همکاران، ۱۳۹۲). به عقیده ماسوآند و کارین (۲۰۱۶) دانش آموزانی که از راهبردهای خودنظم بخشی به خصوص نظارت بر فرایند خواندن استفاده می کنند، می توانند درک مطلب بالاتری در خواندن داشته باشند. از آنجا که نظریه یادگیری خودتنظیمی یک پایه نظری برای بررسی تلاش های دانش آموزان در زمینه موفقیت در محیط های یادگیری فراهم می آورد (بیانکا، ۲۰۱۲) و از آنجایی که حمایت از فرایندهای خودتنظیمی، پیش بینی کننده خوبی برای موفقیت دانش آموزان در مدرسه است (زیمرمان، ۲۰۱۵)؛ و نیز با توجه به نقشی که دانش آموزان در یادگیری خود دارند و آن را نظم می دهند، عدم آگاهی از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و سبک بی شک مانعی در جهت آموزش مؤثر است (سلیمان نژاد و حسینی نسب، ۱۳۹۱)؛ بنابراین پرداختن عوامل مؤثر بر آن لازم و ضروری است. در این راستا توجه به نقش سازگاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی بیش از پیش اهمیت می یابد. دانش آموزانی که سازگاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی بالایی دارند در مقایسه با سایر دانش آموزان، نمره های بالاتری دارند، در انجام تکالیف دقت و توجه بیشتری دارند و از قدرت بیشتری در زمان بندی انجام تکالیف شان دارند. راهبردهای روانشناختی و سازگارانه به طور مستقیم بر راهبردهای یادگیری، پیشرفت تحصیلی و قدرت برنامه ریزی تاثیر می گذارند. حال اگر دانش آموزان مشکلات روانشناختی داشته باشند باعث می شود که آنها در حد توانایی، استعداد و شایستگی خود عمل نکنند (وین من و بوساتو، ۲۰۱۷). ممکن است ب علت ناتوانی در برنامه ریزی مطلوب مکرر با شکست مواجه شوند و سرانجام به درماندگی آموخته شده مبتلا شوند و برای به دست آوردن توجه به رفتارهای ضد اجتماعی گرایش یابند (محمدآمین، ۱۳۹۷).

در پژوهشی که طاووسی و سلطانی‌نیا (۱۳۹۹) با عنوان نقش واسطه‌ای اجتناب تجربه‌ای در رابطه بین خودتنظیمی و بهزیستی روانشناختی در بیماران مبتلا به افسردگی اساسی پس از آسیب مغزی تروماتیک انجام دادند به این نتیجه رسیدند که با توجه به نتایج به دست آمده، تغییر در اجتناب تجربه‌ای موجب تغییر در خودتنظیمی و بهزیستی روانشناختی می‌شود. بدین ترتیب این پژوهش زمینه را برای مداخله‌هایی متمرکز بر کاهش اجتناب تجربه‌ای از جمله درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در افسردگی اساسی پس از آسیب مغزی تروماتیک فراهم می‌کند.

در پژوهشی که آذریان، مهدیان و جاجرمی (۱۳۹۹) با هدف مقایسه اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و بهزیستی روانشناختی بر معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان انجام دادند به این نتیجه رسیدند که هر دو روش آموزش سرزندگی تحصیلی و بهزیستی روانشناختی در افزایش معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی معنادار بود همچنین بین روش‌ها در افزایش معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود نداشت.

در پژوهشی که شیخ‌الاسلامی، بشاشی و جعفری (۱۳۹۹) به مقایسه سازگاری تحصیلی، کمک‌طلبی و بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین پرداختند به این نتیجه رسیدند که بین دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین از نظر سازگاری تحصیلی، کمک‌طلبی و بهزیستی روانشناختی تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0/01$ ). بدین صورت که در مقایسه با دانش‌آموزان با اضطراب امتحان پایین، میانگین نمره‌های سازگاری تحصیلی، پذیرش کمک‌طلبی و بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا به طور معناداری کمتر ( $P < 0/01$ ) و میانگین نمره‌های اجتناب از کمک‌طلبی و بهزیستی روانشناختی شان به طور معناداری بیشتر ( $P < 0/01$ ) بود؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که سازگاری تحصیلی، کمک‌طلبی و بهزیستی روانشناختی از جمله متغیرهای مورد توجه در دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا بوده و نیازمند برنامه‌هایی برای آموزش مدیریت صحیح این متغیرها می‌باشند.

در پژوهشی که خوش‌روش و عبدالله زاده گوهری (۱۳۹۹) با هدف بررسی رابطه سطح بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی و سلامت اجتماعی دانش‌آموزان پایه یازدهم انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

در پژوهشی که پیری، امیرپناه و نقی اقدسی (۱۳۹۹) با عنوان رابطه خودتنظیمی تحصیلی بر بهزیستی روانشناختی و ابراز وجود انجام دادند به این نتیجه رسیدند که رابطه مثبت و معناداری بین خودتنظیمی تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و ابراز وجود دانش‌آموزان دارد.

در پژوهشی که شباهنگ و همکارانش (۱۳۹۸) با هدف بررسی نقش مشکلات خودتنظیمی و ناگویی هیجانی در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی ( $\beta = 0/21$ )، دشواری در انجام رفتار هدفمند ( $\beta = 0/43$ )، دشواری در مهار تکانه ( $B = 0/70$ )، نبود آگاهی هیجانی ( $\beta = 0/33$ )، نبود وضوح هیجانی ( $\beta = 0/32$ ) در سطح معناداری  $0/01$ ؛ و راهبردهای محدود ( $\beta = 0/21$ )، دشواری در تشخیص احساسات ( $\beta = 0/16$ )، دشواری در توصیف احساسات ( $\beta = 0/23$ ) و تفکر برون‌مدار ( $\beta = 0/24$ ) در سطح معناداری  $0/05$ ، قادر به پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی هستند. در مجموع، نتایج به دست آمده حاکی از ارتباط بین بهزیستی روانشناختی، مشکل در خودتنظیمی و ناگویی هیجانی است. بر طبق یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان با به کارگیری برنامه‌ها و روش‌هایی برای افزایش توانایی خودتنظیمی و کاهش ناگویی هیجانی دانش‌آموزان از میزان رفتارهای بهزیستی روانشناختی آنها که با بسیاری از اختلالات جسمانی و روان‌شناختی مرتبط است، به‌طور معناداری کاست.

در پژوهشی که قشلاقی و همکارانش (۱۳۹۸) با هدف بررسی رابطه بهزیستی روانشناختی با پرخاشگری و سازگاری تحصیلی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

در پژوهشی که زبردست و شفیع‌تبار (۱۳۹۸) با هدف بررسی عاطفه مثبت و منفی، راهبردهای بهزیستی روانشناختی و خودتنظیمی تحصیلی در دختران انجام دادند به این نتیجه رسیدند که دختران مبتلا به میگرن در مقایسه با دختران غیرمبتلا در خودتنظیمی تحصیلی، عواطف منفی، نشخوار فکری و فاجعه‌پنداری به طور معنادار نمرات بالاتری دارند و نمره‌های عواطف مثبت و تمرکز جدید بر برنامه‌ریزی آنها، به طور معنادار پایین‌تر است ( $P < 0.05$ ). نمره‌های دو گروه در سرزنش خود و دیگران، ارزیابی مجدد مثبت، تمرکز مجدد مثبت، اتخاذ دیدگاه و پذیرش، تفاوت معنادار ندارد ( $P > 0.05$ ). براساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر می‌توان گفت دختران مبتلا و غیرمبتلا به سردرد میگرن از نظر سازوکارهای روانی با هم تفاوت معنادار دارند؛ بدین معنا که دختران مبتلا به میگرن در خودتنظیمی تحصیلی از سازوکارهای روانی منفی استفاده می‌کنند. این یافته‌ها لزوم توجه اساسی به ویژگی‌های روان‌شناختی خاص مبتلایان به سردردهای میگرنی توسط پزشکان و روان‌درمانگران در سطوح مختلف پیشگیری و درمان را آشکار می‌سازد.

در پژوهشی که بهادری خسروشاهی و حبیبی کلپیر (۱۳۹۶) با هدف بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خودتنظیمی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه انجام دادند به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر خودتنظیمی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه تأثیر دارد.

در پژوهشی که امیری و همکارانش (۱۳۹۶) با عنوان رابطه بین سازگاری تحصیلی فراگیران با بهزیستی روانشناختی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین برخورداری فراگیران از بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی آنان همبستگی معناداری وجود دارد. بدین معنی که یادگیرندگانی که از بهزیستی روانشناختی بالاتری برخوردارند، در فعالیت‌های یادگیری خود به پیشرفت بالاتری دست می‌یابند

در پژوهشی که دهقانی و همکارانش (۱۳۹۶) با هدف بررسی رابطه سازگاری تحصیلی با دشواری در تنظیم هیجان و بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد اما بین سازگاری تحصیلی و دشواری در تنظیم هیجان رابطه وجود ندارد همچنین بین بهزیستی روانشناختی و دشواری در تنظیم هیجان نیز رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان بر اهمیت موثر سازگاری تحصیلی در کاهش دشواری هیجانی و بهزیستی روانشناختی نتیجه‌گیری کرد.

در پژوهشی که پارسافر، اخوت و ناظمی (۱۳۹۵) با هدف بررسی عوامل موثر بر خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان انجام دادند به این نتیجه رسیدند که عوامل متعددی مانند نگرش مذهبی، خودکارآمدی، ابراز وجود، حمایت اجتماعی و هوش هیجانی و سازگاری تحصیلی در خودتنظیمی تحصیلی موثر هستند.

در پژوهشی که علوی، نصرتی و شریف‌زاده (۱۳۹۵) با عنوان رابطه بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه اول راهنمایی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بهزیستی روانشناختی موجب افزایش انگیزه و سازگاری تحصیلی آنها می‌شود. با توجه به اینکه بهزیستی روانشناختی با انگیزش ارتباط دارد می‌توان با افزایش بهزیستی روانشناختی خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا داد.

در پژوهشی که اسچوتز و همکارانش<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) تحت عنوان مقایسه خودتنظیمی تحصیلی و بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان دختر دارای ناگویی هیجانی و بدون ناگویی هیجان در ژاپن صورت گرفت در این پژوهش تعداد ۱۲۰ دانش‌آموز دختر مورد مطالعه قرار گرفتند نتایج پژوهش نشان داد بین دو گروه مورد بررسی از نظر متغیرهای خودتنظیمی تحصیلی و بهزیستی روانشناختی تفاوت معناداری وجود دارد به شرحی که دانش‌آموزان دارای ناگویی هیجانی نمره‌های بالاتری در اجتناب از خودتنظیمی تحصیلی و بهزیستی روانشناختی دریافت نمودند در مقابل دانش‌آموزان بدون ناگویی هیجانی نمره‌های بالاتری در پذیرش خودتنظیمی تحصیلی و بهزیستی روانشناختی کسب نمودند.

در پژوهش که لنت و همکارانش<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) به بررسی ارتباط بین خودکارآمدی و خودتنظیمی با سازگاری تحصیلی پرداختند به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی و خودتنظیمی پیش‌بینی‌کننده سازگاری تحصیلی هستند.

در پژوهشی که چاندولا و بانوت<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) با هدف بررسی رابطه‌ی بین بهزیستی روانشناختی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که میان بهزیستی روانشناختی و سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی ارتباط معناداری وجود دارد و دانش‌آموزانی که از بهزیستی روانشناختی پایینی برخوردارند در مقایسه با دانش‌آموزانی که از بهزیستی روانشناختی بالاتری برخوردارند، سازگاری تحصیلی کمتری دارند.

در پژوهشی که کازوکی<sup>۴</sup> و همکارانش (۲۰۱۸) با هدف بررسی رابطه بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی و اختلال در پردازش هیجانی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و اختلال در پردازش هیجانی رابط منفی و معناداری وجود دارد.

در پژوهشی که برکینگ و همکارانش (۲۰۱۸) با هدف مقایسه سازگاری تحصیلی، بهزیستی روانشناختی و سبک‌های دفاعی من در بیماران جسمانی سازی، بیماران اضطرابی و افراد عادی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که سازگاری تحصیلی، بهزیستی روانشناختی و سبک‌های دفاعی من در گروه‌های مورد مطالعه دارای تفاوت معناداری هستند. همچنین نتایج نشان داد که میان سازگاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی در کل اعضای نمونه رابطه مثبت معنادار وجود دارد. علاوه بر این، میان سازگاری تحصیلی و سبک دفاعی رشد یافته رابطه مثبت و معنادار در حالی که میان سازگاری تحصیلی، سبک دفاعی نورتیک و رشدنا یافته در کل اعضای نمونه رابطه منفی و معنادار به دست آمد. علاوه بر این، نتایج حاکی از وجود رابطه معنادار میان راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی تنظیم هیجان با سبک دفاعی هستند. در پایان نتایج نشان دادند که بهزیستی روانشناختی و سازگاری تحصیلی می‌توانند سبک‌های دفاعی من را به صورت معنادار پیش‌بینی کنند. این نتایج نشان می‌دهند که بهزیستی روانشناختی، سازگاری تحصیلی و سبک‌های دفاعی من باید به عنوان کانون توجه بالینی در درمان اختلالات جسمانی سازی و اضطرابی مد نظر قرار گیرند.

در پژوهشی که مارتین<sup>۵</sup> و همکارانش (۲۰۱۷) با هدف بررسی رابطه بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی و لذت جویی دانش‌آموزان با اختلال کمبود توجه انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و لذت جویی دانش‌آموزان با اختلال کمبود توجه رابطه منفی و معناداری وجود دارد.

1 Schutz & et al

2 Lent et al

3 Chandola & Bhanot

4 Koszycki

5 Martin

در پژوهشی که چیدا<sup>۱</sup> و همکارانش (۲۰۱۶) با هدف بررسی رابط خودتنظیمی تحصیلی با افسردگی و بهزیستی روانشناختی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین خودتنظیمی تحصیلی با افسردگی رابطه منفی و بهزیستی روانشناختی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

در پژوهشی که پاندی، ساکسنا و دوی<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) با هدف بررسی ارتباط بین خودتنظیمی تحصیلی و بهزیستی روانشناختی در دانش آموزان با نافرمانی مقابله‌ای انجام دادند به این نتیجه رسیدند که نتایج حاکی از حتمی بودن چندین نوع رابطه بین این دو سازه است.

در پژوهشی که مارتین<sup>۳</sup> و همکارانش (۲۰۱۷) با هدف بررسی رابطه سازگاری تحصیلی با خودتنظیمی تحصیلی و لذت جویی دانش آموزان با اختلال کمبود توجه انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین سازگاری تحصیلی با خودتنظیمی تحصیلی و لذت جویی دانش آموزان با اختلال کمبود توجه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

در پژوهشی که پرینتیچ و دگروت<sup>۴</sup> (۲۰۱۶) انجام دادند به این نتیجه رسیدند که برخورداری از خودتنظیمی تحصیلی و همچنین پیش سازمان دهنده ها در یادگیری مطالب مربوط به دروس مؤثر است. دانش آموزانی که در خواندن متون درسی خود از راهبردهای خودتنظیمی و پیش سازمان دهنده ها با هم استفاده کرده بودند پیشرفت تحصیلی بیشتری نسبت به دانش آموزانی داشتند که هیچکدام از راهبردهای خودتنظیمی و پیش سازمان دهنده ها استفاده نکرده بودند، یا اینکه فقط از پیش سازمان دهنده ها استفاده کرده بودند.

### روش شناسی تحقیق

تحقیق حاضر توصیفی از نوع همبستگی می باشد، جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دخترانه مقطع متوسطه دوم شهرستان علی آباد کتول به تعداد ۲۲۵۰ دانش آموز می باشد. با استفاده از جدول مورگان اقدام به انتخاب ۳۰۰ نفر به عنوان حجم نمونه آماری نموده ایم. ابزار اندازه گیری برای سنجش متغیرهای تحقیق، استفاده از پرسشنامه های خودتنظیمی تحصیلی (SRQ-A)، پرسشنامه سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (۱۹۸۹) و پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف (۱۹۸۹) می باشد. روش اجرای پژوهش بدین صورت است که با اخذ مجوز از دانشگاه به حراست آموزش و پرورش شهرستان مراجعه نموده و با اجازه حراست پرسشنامه های تهیه شده خودتنظیمی تحصیلی، سازگاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی به صورت الکترونیکی و کتبی در میان دانش آموزان متوسطه دوم پخش و پس از تکمیل پرسشنامه ها توسط آنان جمع آوری گردید در این پژوهش از آنجا که نتایج این پژوهش برگرفته و حاصل از داده های کمی است، برای تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS۲۵ جهت تحلیل توصیفی (فراوانی داده ها، درصد فراوانی داده ها، انحراف استاندارد و میانگین) و Lisrel جهت تحلیل همبستگی و رگرسیون استفاده شد.

1 Chida

2 Pandey, Saxena & Dubey

3 Martin

4 Pintrich & Degroot



### یافته های تحقیق:

#### بررسی و تحلیل سوالات پژوهش:

سوال اول: آیا بین خودتنظیمی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان علی آباد کتول رابطه وجود دارد؟

جدول ۱: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱	تنظیم بیرونی	۱				
۲	تنظیم درون فکنی شده	۰/۴۱**	۱			
۳	تنظیم مشخص شده	۰/۵۲**	۰/۶۳**	۱		
۴	انگیزش ذاتی	۰/۴۱**	۰/۷۶**	۰/۴۴**	۱	
۵	سازگاری تحصیلی	۰/۴۳**	۰/۳۲*	۰/۳۸*	۰/۵۳**	۱

\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$

جدول ۱ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. با توجه به جدول ۱ بین سازگاری تحصیلی با تنظیم بیرونی (۰/۴۳) و انگیزش ذاتی (۰/۵۳) در سطح کوچکتر از ۰/۰۱ و با تنظیم درون فکنی شده (۰/۳۲) و تنظیم مشخص شده (۰/۳۸) در سطح کوچکتر از ۰/۰۵ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بدین معنا که بین ابعاد خودتنظیمی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم دخترانه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

سوال دوم: آیا بین بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان علی آباد کتول رابطه معناداری وجود دارد؟

جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. با توجه به جدول ۲ بین سازگاری تحصیلی با استقلال (۰/۵۵)، رشد شخصی (۰/۵۳)، پذیرش خود (۰/۴۸) و ابراز محبت (۰/۲۹) در سطح کوچکتر از ۰/۰۱ و با تسلط بر محیط (۰/۶۱) و ارتباط مثبت با دیگران (۰/۶۴) در سطح کوچکتر از ۰/۰۵ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بدین معنا که بین ابعاد خودتنظیمی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم دخترانه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱	استقلال	۱							
۲	تسلط بر محیط	۰/۸۷**	۱						
۳	رشد شخصی	۰/۷۹**	۰/۴۹**	۱					
۴	ارتباط مثبت با دیگران	۰/۶۴**	۰/۷۴**	۰/۴۸**	۱				
۵	هدفمندی در	۰/۶۱**	۰/۳۷**	۰/۶۴**	۰/۷۵**	۱			

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
	زندگی								
۶	پذیرش خود	۰/۵۲**	۰/۴۸**	۰/۴۵**	۰/۱۱**	۰/۰۸	۱		
۷	ابراز محبت	۰/۵۳*	۰/۴۳*	۰/۶۰*	۰/۴۸*	۰/۴۹**	۰/۳۳**	۱	
۸	سازگاری تحصیلی	۰/۵۵**	۰/۶۱*	۰/۵۳**	۰/۶۴*	۰/۴۴*	۰/۴۸**	۰/۲۹**	۱

\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$

### سوال سوم: آیا بین خودتنظیمی تحصیلی و سازگاری تحصیلی با نقش میانجی بهزیستی روانشناختی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان علی آباد کتول رابطه معناداری وجود دارد.

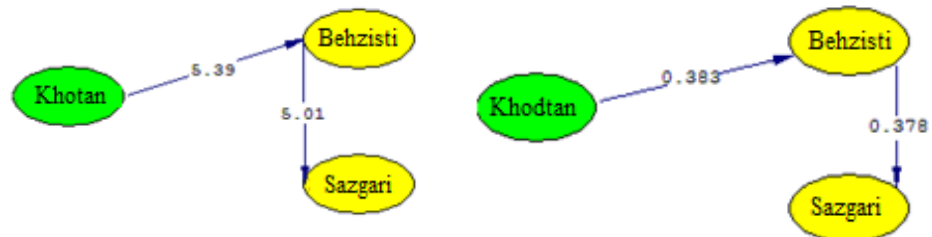
جدول ۳ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. با توجه به جدول ۳- بین استقلال با تنظیم بیرونی (۰/۷۱)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۵۰)، تنظیم مشخص شده (۰/۴۹) و انگیزش ذاتی (۰/۳۴)، بین تسلط بر محیط با تنظیم بیرونی (۰/۶۲)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۶۱)، تنظیم مشخص شده (۰/۶۴) و انگیزش ذاتی (۰/۴۱)، بین رشد شخصی با تنظیم بیرونی (۰/۴۶)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۴۷)، تنظیم مشخص شده (۰/۳۸) و انگیزش ذاتی (۰/۵۶)، بین ارتباط مثبت با دیگران با تنظیم بیرونی (۰/۳۷)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۳۴)، تنظیم مشخص شده (۰/۴۳) و انگیزش ذاتی (۰/۳۳)، بین هدفمندی در زندگی با تنظیم بیرونی (۰/۵۹)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۸۱)، تنظیم مشخص شده (۰/۴۸) و انگیزش ذاتی (۰/۴۵)، بین پذیرش خود با تنظیم بیرونی (۰/۵۰)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۳۹)، تنظیم مشخص شده (۰/۵۷) و انگیزش ذاتی (۰/۶۴) و بین ابراز محبت با تنظیم بیرونی (۰/۴۶)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۴۰)، تنظیم مشخص شده (۰/۵۶) و انگیزش ذاتی (۰/۴۷) در سطح کوچکتر از ۰/۰۱ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بدین معنا که بین خودتنظیمی تحصیلی و بهزیستی روانشناختی دانش آموزان متوسطه دوم دخترانه رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۳: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱	تنظیم بیرونی	۱										
۲	تنظیم درون فکنی شده	۰/۶۴**	۱									
۳	تنظیم مشخص شده	۰/۳۷**	۰/۲۹**	۱								
۴	انگیزش ذاتی	۰/۴۶**	۰/۴۴**	۰/۶۶**	۱							
۵	استقلال	۰/۷۱**	۰/۵۰**	۰/۴۹**	۰/۳۴**	۱						
۶	تسلط بر محیط	۰/۶۲**	۰/۶۱**	۰/۶۴**	۰/۴۱**	۰/۶۸**	۱					
۷	رشد شخصی	۰/۴۶**	۰/۴۷**	۰/۳۸**	۰/۵۶**	۰/۶۶**	۰/۷۱**	۱				
۸	ارتباط مثبت با دیگران	۰/۳۷**	۰/۳۴**	۰/۴۳**	۰/۳۳**	۰/۴۸**	۰/۲۸**	۰/۴۶**	۱			

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۹	هدفمندی در زندگی	۰/۵۹**	۰/۸۱**	۰/۴۸**	۰/۴۵**	۰/۴۳**	۰/۴۶**	۰/۷۶**	۰/۴۴**	۱		
۱۰	پذیرش خود	۰/۵۰**	۰/۳۹**	۰/۵۷**	۰/۶۴**	۰/۳۹**	۰/۳۷**	۰/۴۶**	۰/۳۷**	۰/۶۴**	۱	
۱۱	ابراز محبت	۰/۴۶**	۰/۴۰**	۰/۵۶**	۰/۴۷**	۰/۶۰**	۰/۵۱**	۰/۵۱**	۰/۵۱**	۰/۲۸**	۰/۴۳**	۱

یکی از آزمون‌های پرکاربرد برای سنجش معناداری تاثیر میانجی‌گری یک متغیر در رابطه‌ی میان دو متغیر دیگر آزمون سوبل است. در آزمون سوبل، یک مقدار Z-Value از طریق فرمول زیر بدست می‌آید که در صورت بیشتر بودن این مقدار از ۱/۹۶، می‌توان در سطح اطمینان ۹۵ درصد، معنادار بودن تاثیر میانجی یک متغیر را تایید کرد. در این فرمول a) برای مقدار ضریب مسیر بین متغیر مستقل و میانجی؛ b) برابر با مقدار ضریب مسیر میان متغیر میانجی و وابسته و c) برابر با مقدار ضریب مسیر بین متغیر مستقل و وابسته هستند.



شکل ۱- مدل معادلات ساختاری پژوهش

$$(S_b=0.068), (S_a=0.078), (c=0.389), (b=0.378), (a=0.383)$$

$$Z\text{-Value}=(a \times b) / [(b^2 \times S_a^2) + (a^2 \times S_b^2) + (S_a^2 \times S_b^2)]^{1/2}$$

$$VAF = (a \times b) / ((a \times b) + c) = 0.27$$

با جای‌گذاری در فرمول فوق مقدار ۲/۳۵ بدست می‌آید. همان‌طور که مشاهده شد. مقدار Z-Value حاصل از آزمون سوبل برابر با ۲/۳۵ شد. به دلیل بیشتر بودن از ۱/۹۶ می‌توان اظهار داشت که در سطح اطمینان ۹۵ درصد تاثیر متغیر میانجی بهزیستی روانشناختی در رابطه‌ی بین خودتنظیمی تحصیلی و سازگاری تحصیلی معنادار است. علاوه بر آزمون سوبل برای تعیین شدت اثر غیرمستقیم متغیر میانجی از آماره‌ای به نام VAF استفاده می‌شود؛ که مقدار بین صفر و یک را اختیار می‌کند و هرچه این مقدار به یک نزدیک‌تر باشد. نشان از قوی‌تر بودن تاثیر متغیر میانجی دارد. در واقع این مقدار نسبت اثر غیرمستقیم بر اثر کل را می‌سنجد. با توجه به مفروضات این فرمول مقدار VAF برابر با ۰/۲۹ به دست آمد.

جدول ۴- نتایج آزمون فرضیه‌ی سوم

نتیجه	شدت تاثیر گذاری	ضرایب T	فرضیه سوم
تایید فرضیه	۰/۲۷	۲/۳۵	بین خودتنظیمی تحصیلی و سازگاری تحصیلی با نقش میانجی بهزیستی روانشناختی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان علی آباد کتول رابطه معناداری وجود دارد.

## بحث و نتیجه گیری

در مورد فرضیه اول تحقیق، نتایج پژوهش نشان داد بین سازگاری تحصیلی با تنظیم بیرونی (۰/۴۳) و انگیزش ذاتی (۰/۵۳) در سطح کوچکتر از ۰/۰۱ و با تنظیم درون فکنی شده (۰/۳۲) و تنظیم مشخص شده (۰/۳۸) در سطح کوچکتر از ۰/۰۵ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بدین معنا که بین ابعاد خودتنظیمی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم دخترانه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های هراندز و همکاران (۲۰۱۶)، خندق و فراست (۲۰۱۱)، خوش کنش و همکاران (۱۳۹۸)، عزیزی نژاد (۱۳۹۵)، سپاه منصور و همکاران (۱۳۹۵) و جناآبادی و همکاران (۱۳۹۶) هم سو است. کبیری و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند که در بین مولفه‌های خودتنظیمی تحصیلی دو مولفه انگیزش ذاتی و تنظیم درون فکنی شده در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان سهم هستند و محیط‌های حامی خود پیروی که شامل محیط‌های آموزشی و خانواده هستند می‌توانند خودتنظیمی را تقویت کنند. در نتیجه می‌توانند بر انگیزش درونی و انجام تکالیف مدرسه و سازگاری تحصیلی یادگیرندگان موثر باشند. در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد خودتنظیم دارای ویژگی‌های قدرت تنظیم درونی و بیرونی و انگیزش ذاتی هستند. این افراد کمتر دچار کم رویی، بی برنامه‌گی و اضطراب می‌شوند و سطح کارایی و فعالیت‌های اجتماعی آنها بالاست (مک کری و کاستا، ۲۰۰۸). بسیاری از این ویژگی‌های ذکر شده می‌توانند نقش مؤثر و مثبتی در جهت سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند؛ به عنوان مثال، می‌توان ذکر کرد که دانش‌آموزان دارای قدرت خودتنظیمی می‌توانند از توانایی‌های یکدیگر بهره‌مند شده و از این طریق مشکلات و مسائل خود را حل کنند (سازگاری شخصی - عاطفی). همچنین، توانایی برنامه‌ریزی بالای این افراد نیز می‌تواند زمینه موفقیت آنها را در آزمون‌های شفاهی و فعالیت‌های کلاسی به صورت گزارش درسی فراهم کند که در نهایت این ویژگی‌ها به موفقیت و پیشرفت آن‌ها (سازگاری تحصیلی) منجر می‌شود که همین موفقیت و پیشرفت نیز می‌تواند متعاقباً به عنوان عامل انگیزشی قوی عمل کند. می‌توان انتظار داشت دانش‌آموزان با قدرت خودتنظیمی با داشتن این ویژگی‌ها، بتوانند در کوتاه‌ترین زمان با محیط جدید (دانشگاه) سازگار شوند. افراد دارای سطوح بالای تنظیم بیرونی همواره تمایل دارند که به دیگران کمک کنند و باور دارند که دیگران نیز متقابلاً به آنها کمک خواهند کرد. این ویژگی منجر به علاقه مندی به انجام کارهای گروهی می‌شود. همچنین، این صفت در دانش‌آموزان خودتنظیم موجب برقراری و حفظ رابطه مناسب و سودمند با همکلاسی‌ها، معلم و پیشرفت تحصیلی و به دست آوردن سازگاری تحصیلی و به دنبال آن سازگاری با محیط آموزشی خواهد شد. دانش‌آموزان دارای این ویژگی‌ها با پشتکار و انگیزش ذاتی بیشتری به تحصیل خود ادامه داده، در نتیجه به موفقیت و پیشرفت بالاتری رسیده و سازگاری تحصیلی بهتری را نیز از خود نشان می‌دهند. پیشنهاد می‌گردد، مسوولان و مدیران مدارس و همچنین خانواده‌ها برنامه‌هایی در خصوص افزایش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم دخترانه برنامه‌ریزی نمایند.

در مورد فرضیه دوم تحقیق، نتایج پژوهش نشان داد بین سازگاری تحصیلی با استقلال (۰/۵۵)، رشد شخصی (۰/۵۳)، پذیرش خود (۰/۴۸) و ابراز محبت (۰/۲۹) در سطح کوچکتر از ۰/۰۱ و با تسلط بر محیط (۰/۶۱) و ارتباط مثبت با دیگران (۰/۶۴) در سطح کوچکتر از ۰/۰۵ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بدین معنا که بین ابعاد خودتنظیمی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم دخترانه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. یافته‌ی حاصل با نتایج پژوهش‌های لیانوز (۲۰۱۵)، کوتز و همکاران (۲۰۱۲)، نیازی (۱۳۹۲) و نصیحت کن (۱۳۸۹) همسو می‌باشد. در

تبیین نتایج به دست آمده می‌توان گفت اهمیت بهزیستی روانشناختی نشان می‌دهند که برای سازگاری تحصیلی، دانش آموزان باید احساس آرامش روانشناختی و شایستگی کنند و پیوند ارتباط واقعی با مدرسه، معلمان و همکلاسی‌ها را تجربه کنند. بر این اساس افرادی که بهزیستی روانشناختی آنان در تعامل محیط برآورده می‌شود اگر احساس امنیت روانی در محیط داشته باشد قدرت تسلط بر محیط و ارتباط مثبت با دیگران خواهد داشت و موجب افزایش سازگاری تحصیلی می‌شود (مهنا و طالع‌پسند، ۱۳۹۵). خودپذیری، ابراز محبت و رشد شخصی انرژی لازم برای درگیری فعال با محیط، پرورش مهارت‌ها و رشد سالم را فراهم می‌سازند (دسی و رایان، ۲۰۱۱). به طوری که دانش آموزانی که بهزیستی روانشناختی آن‌ها در مدرسه برآورده شود، امید، اثربخشی، تاب‌آوری و خوش‌بینی بیشتری دارند که به نوبه خود منجر به عملکرد تحصیلی بهتر می‌شود. از سوی دیگر سازگاری توانایی آمیزش، انطباق، مصالحه و تعامل با خود، محیط و دیگران است که در شکل‌گیری آن ارزش‌ها، شیوه‌های تربیتی، عوامل آموزشگاهی و گروه همسالان موثرند. براساس نظریه روانشناختی مولفه‌های بهزیستی روانشناختی مشخصی وجود دارند که باید در قالب بافت‌های بین فردی و فرهنگی مرتبط با رشد فرد ارضا شوند و سلامت روانی و عملکرد بهینه با استقلال، تسلط بر محیط، ارتباط مثبت با دیگران، رشد شخصی، هدفمندی در زندگی، پذیرش خود و ابراز محبت قابل پیش‌بینی است. در نهایت پیشنهاد بر این است که در زمینه ارتقای خودتنظیمی تحصیلی و همچنین زمینه‌شناسایی عوامل موثر بر بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان برنامه‌ریزی گردد.

در مورد فرضیه سوم تحقیق، نتایج پژوهش نشان داد بین استقلال با تنظیم بیرونی (۰/۷۱)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۵۰)، تنظیم مشخص شده (۰/۴۹) و انگیزش ذاتی (۰/۳۴)، بین تسلط بر محیط با تنظیم بیرونی (۰/۶۲)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۶۱)، تنظیم مشخص شده (۰/۶۴) و انگیزش ذاتی (۰/۴۱)، بین رشد شخصی با تنظیم بیرونی (۰/۴۶)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۴۷)، تنظیم مشخص شده (۰/۳۸) و انگیزش ذاتی (۰/۵۶)، بین ارتباط مثبت با دیگران با تنظیم بیرونی (۰/۳۷)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۳۴)، تنظیم مشخص شده (۰/۴۳) و انگیزش ذاتی (۰/۳۳)، بین هدفمندی در زندگی با تنظیم بیرونی (۰/۵۹)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۸۱)، تنظیم مشخص شده (۰/۴۸) و انگیزش ذاتی (۰/۴۵)، بین پذیرش خود با تنظیم بیرونی (۰/۵۰)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۳۹)، تنظیم مشخص شده (۰/۵۷) و انگیزش ذاتی (۰/۶۴) و بین ابراز محبت با تنظیم بیرونی (۰/۴۶)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۴۰)، تنظیم مشخص شده (۰/۵۶) و انگیزش ذاتی (۰/۴۷) در سطح کوچکتر از ۰/۰۱ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بدین معنا که بین خودتنظیمی تحصیلی و بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان متوسطه دوم دخترانه رابطه معناداری وجود دارد. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که به دلیل بیشتر بودن از ۱/۹۶ می‌توان اظهار داشت که در سطح اطمینان ۹۵ درصد تاثیر متغیر میانجی بهزیستی روانشناختی در رابطه‌ی بین خودتنظیمی تحصیلی و سازگاری تحصیلی معنادار است. یافته‌ی حاصل با نتایج پژوهش‌های فارن و الکساندر (۲۰۱۹)، مارون و همکاران (۲۰۱۶)، ستاری و نیک‌سرشت (۱۳۹۷) و احمدی (۱۳۹۳) همسو می‌باشد. در تبیین نتایج به دست آمده می‌توان گفت هر چه دانش‌آموزان از قدرت خودتنظیمی بالاتری برخوردار باشند باعث افزایش بهزیستی روانشناختی آنان می‌گردد و با توجه به اینکه بین بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان با سازگاری تحصیلی آنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد بنابراین می‌توان اظهار داشت که خودتنظیمی تحصیلی از طریق بهزیستی روانشناختی می‌توان بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر معناداری بگذارد. در نهایت پیشنهاد می‌شود دانش‌آموزان متوسطه دوم دخترانه را نسبت به اقسام مختلف سازگاری تحصیلی و ویژگی‌های آن آگاه نمایند.

## منابع

- ایازی، مریم و نادری، عزت الله. (۱۳۹۹). اختلالات رفتاری کودکان و روش های اصلاح و ترمیم آن. تهران: انتشارات بدر. شرودر، کارولین و گوردون، بتی (۲۰۰۲). سنجش و درمان مشکلات دوران کودکی راهنمایی روانشناسان بالینی و روانپزشکان. ترجمه: فیروزبخت، مهرداد (۱۳۹۴). چاپ چهارم، تهران: انتشارات دانژه
- چور پیتا، بروس (۲۰۰۷). ترجمه حلمی، کتایون (۱۳۹۶). درمان شناختی - رفتاری نیازهای اساسی بنیادین در کودکان، چاپ اول، تهران: انتشارات ارجمند
- داستان، پ. بیات، م؛ و عسگری، ع. (۱۳۹۸). تاثیر بازی درمانی کودک محور بر نیازهای اساسی بنیادین کودکان. فصلنامه علوم رفتاری، ۴ (۳)، ۲۶۴-۲۵۷
- درتاج، فریرز (۱۳۹۷). رابطه ارزش تکلیف و اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه ای جهت گیری هدفی، فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۹ (۲۷)، ۹۷-۱۱۳.
- ربانی، زینب؛ یوسفی، فریده (۱۳۹۳). رابطه باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی با واسطه گری انواع جهت گیری هدف و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. فصلنامه روان شناسی، ۱۸ (۳)، ۲۶۲-۲۴۷.
- رحمتی نیک، شراره (۱۳۹۷). اثربخشی مسئولیت پذیری بر کاهش مشکلات رفتاری کودکان دارای اختلال نارسایی توجه/ فزون کنشی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی
- صادقی، منصوره السادات، مظاهری، علی حیدری، محمود (۱۳۹۰). بررسی رابطه رفتارهای ارتباطی نظارتی والدین در وضعیت های مختلف تحصیلی و اجتماعی فرزندان دانشجوی. فصلنامه خانواده پژوهی، ۲۵، ۳۵-۵۵.
- عاشوری، جمال، آزادمراد، شهنام؛ جلیل آبکنار، سیاده سمیه؛ معینی کیا، مهدی (۱۳۹۲). الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی و فراشناختی، جهت گیری هدف های پیشرفت و هوش معنوی در درس زیست شناختی، فصلنامه روانشناسی مدرسه، ۲ (۴)، ۱۳۶-۱۱۸.
- غباری بناب، باقر؛ پرند، اکرم؛ حسین خانزاده فیروزجاه، عباسعلی؛ موللی، گیتا؛ نعمتی، شهرزاد (۱۳۸۸). میزان نیازهای اساسی بنیادین در میان دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران. فصلنامه علمی - پژوهشی کودکان استثنایی. ۲۲۳: ۳۱۹ - ۲۳۹.
- غیاثی زاده، مهدی (۱۳۹۰). اثربخشی بازی درمانی به شیوه شناختی - رفتاری مایکنام در کاهش کمروبی و نیازهای اساسی بنیادین دانش آموزان دبستانی، مجله علمی پژوهش دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۲۱ (۶)، ۱۰۵-۹۶.
- قالبی حاجیوند، رستم، حیدری، روح الدین، خادمی، غلامرضا حیدری، مجید، اسحاق، لایلا (۱۳۹۴). رابطه ویژگی های شخصیتی با رضایت شغلی و سلامت روان در معلمان مقاطع ابتدایی و راهنمایی. دومین کنفرانس ملی و اولین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در علوم انسانی تهران: مؤسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ویرا.
- کاویانی، ح. جواهری، ف؛ و بحیرایی، ه. (۱۳۸۴). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر انعطاف پذیری شناختی در نیازهای اساسی بنیادین. منفی، نگرش ناکارآمد، افسردگی و اضطراب پیگیری ۶۰ روزه، مجله تازه های علوم شناختی، ۱ (۷)، ۴۹-

نصیحت کن، زهراسادات (۱۳۸۹). رابطه سازگاری تحصیلی با ویژگی های شخصیتی و نگرش مذهبی دانش آموزان دختر دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، پایان نام کارشناسی ارشد روان شناسی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی

نیازی، مجید (۱۳۹۲). بررسی رابطه ویژگی های شخصیتی و انگیزش پیشرفت با سازگاری تحصیلی در دانش آموزان پسر سال سوم مقطع متوسطه شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان شناسی تربیتی، تهران: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

Ames, C. (2013). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 48, 261-271.

Amini, L; Heidary, M; Daneshparvar, H. (2015). Personality Traits and their Impacts on the Mental Health of Battered Women. *Journal of Midwifery & Reproductive Health*, 3(2), 349-354.

Asuquo, I. M; Kalu, I. M. (2016). Goal orientation, adaptive learning strategies and academic achievement of community health students in primary health care. *British Journal of Education, Society & Behavioral Science*, 13(1), 1-10.

Baer, R. A. Smith, G. T. Hopkins, J. Krietemeyer, J. & Toney, L. (2016). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 27-45.

Baker, R. W; Siryk, B. (2014). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2013). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2014). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: Observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 242-248.

Caspi, A. Moffitt, T.E. Morgan, J. (2014) maternal expressed emotion predicts children's antisocial behavior problems (using monozygotic - twin difference to identify environmental effect on behavioral development). *Developmental psychology*, (40), 149, 161.

Costello, E. & Lawler, M. (2014). A Exploratory Study of the Effects of Mindfulness on Perceived Levels of Stress among school children from lower socioeconomic backgrounds. *International Journal of Emotional Education*, 6(2), 21.

Crede, M; Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the students' adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133-165.

De Bruin, E. I. Zijlstra, B. J. & Bögels, S. M. (2014). The meaning of mindfulness in children and adolescents: further validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) in two independent samples from The Netherlands. *Mindfulness*, 5(4), 422

Elias, H; Noordin, N; Mahyuddin, R. H. (2010). Achievement motivation and self-efficacy in relation to adjustment among University students. *Journal of Social Sciences*, 6(3), 333-339.

Elliot, A. J; McGregor, H. A. (2011). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

Fayard, J. V; Roberts, B. W; Robins, R. W; Watson, D. (2012). Uncovering the affective core of conscientiousness: The role of selfconscious emotions. *Journal of personality*, 80(1), 1-32.

Friedlander, L. J. Reid, G. J. Shupak, N. Cribbie, R. (2017). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274.

Grant, H; & Dweck, C. S. (2013). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541553

- Graziano, W. G; Tobin, R. 11. (2009). Agreeableness. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 46-61). New York, NY, US: Guilford Press
- Harackiewicz, J. M; Barron, K. E; Tauer, J. M; Carter, S. M; Elliot, A. J. (2010). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 316-330.
- Harnett, P. H. & Dawe, S. (2017). Review: the contribution of mindfulness based therapies for children and families and proposed conceptual integration. *Child and Adolescent Mental Health* doi:10.1111/j.14753588.2011.00643
- Hassed, C. De Lisle, S. Sullivan, G. & Pier, C. (2019). Enhancing the health of medical students: outcomes of an integrated mindfulness and lifestyle program. *Advances in health sciences education*, 14(3), 387-398.
- Ishak, N. A; Daitawi, M. T; Ibrahim, Y. S; Mustafa, F. T. (2011). Moderating effect of gender mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 11731182.
- Kemmelmeier, M; Danielson, C; Bastten, J. (2015). What's in a grade? Academic success and political orientation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1386-1399.
- Keng, S. L. Smoski, M. J. & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31, 1041-1056.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd. Ed.). NY: Guilford Press.
- Kurtz, J. E; Puher, M.A; Cross, N. A. (2012). Prospective prediction of college adjustment using self and informant rated personality traits. *Journal of Personality Assessment*, 94(6), 630-637.
- Laidra, K; Pullman, H; Allik, J. (2017). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Journal of Personality and Individual Differences*, 42(3), 441-451.
- Marcela, V. (2015). Learning strategy, personality traits and academic achievement of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3473-3478.
- McCrae, R. R; Costa, P. T. (2008). Empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits. *The SAGE handbook of personality theory and assessment*, 1, 273-294.
- Scholar Fan, J. McCandliss, B. D. Sommer, T. Raz, A. & Posner, M. I. (2012). Testin the efficiency and independence of attentional networks. *Journal of cognitive neuroscience*, 14(3), 340-347.
- Washington, DC: American. Craske, M. (2016). Mechanisms of mindfulness: Emotion Arch, j. regulation following a focused breathing induction. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12), 1849-1858