

ارزیابی الگوی نقش مؤلفه‌های ادراکات کیفیت کلاسی در مؤلفه‌های

ناسازگاری دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های مشهد

منیره صالحی^۱ و حسین کارشکی^۲

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه ادراک فعالیت‌های کلاسی با ناسازگاری‌های دانش‌آموزان از طریق یک الگوی معادلات ساختاری است. بدین منظور نمونه‌ای به حجم ۵۷۰ دانش‌آموز دختر دوره متوسطه شهر مشهد انتخاب شد. پرسشنامه ادراک فعالیت‌های کلاسی جنتری و اون و پرسشنامه سازگاری مدرسه ای سین‌ها توسط شرکت‌کنندگان تکمیل شد. نتایج اجرای ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که مؤلفه‌های ادراک کیفیت فعالیت‌های کلاسی شامل چالش، انتخاب، جاذبه، معنا و خودکارآمدی با مؤلفه‌های اجتماعی و آموزشی ناسازگاری رابطه منفی معناداری دارند، اما مؤلفه‌های چالش، انتخاب، جاذبه، معنا و خودکارآمدی با ناسازگاری عاطفی رابطه منفی غیرمعناداری به لحاظ آماری دارند. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نیز نشان داد که مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی، ناسازگاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند ($F_{(5,364)} = 21/11, p < 0/001$) و در این معادله، کلیه ضرایب رگرسیون به جز ضرایب جاذبه و معنا، به لحاظ آماری معنادار است. همچنین نتایج نشان داد که مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی، سازگاری اجتماعی را پیش‌بینی می‌کنند ($F_{(3,89,3)} = 6/73, p < 0/001$) و در این معادله، فقط ضریب جاذبه معنادار است. همچنین مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی، سازگاری هیجانی را پیش‌بینی و تبیین نمی‌کنند. الگوی علی پیشنهادی رابطه مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی با مؤلفه‌های ناسازگاری مدرسه‌ای نیز از برآزش مناسبی برخوردار است. با توجه به نتایج به‌دست آمده، توصیه می‌شود برای افزایش سازگاری دانش‌آموزان، ادراکات مناسبی براساس تکالیف چالش‌انگیز، جذاب، معنادار توأم با حق انتخاب و خودکارآمدی ایجاد گردد.

واژه‌های کلیدی: ادراک، کیفیت کلاسی، سازگاری عاطفی، اجتماعی و آموزشی

۱. نویسنده‌ی رابط: دانشجوی دکتری آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی تهران (salehi1380@gmail.com)

۲. عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۱۱/۱۱

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۶/۷

مقدمه

یکی از مهم‌ترین مسائل مدارس امروزه ناسازگاری^۱ دانش‌آموزان و به اعتقاد بیجورکلاند و رهلینگ^۲ (۲۰۱۰) مهم‌ترین نگرانی در دبیرستان‌های امروزه، ناسازگاری کلاسی است. دانش‌آموزان در محیط مدرسه، مسائل سازگاری متعددی را تجربه می‌کنند. رفتارهای ناسازگراانه‌ای مانند بیش‌فعالی، رفتارهای تهاجمی و رفتارهای تفرقه‌انگیز، آموزش، کار کردن و تغییر رفتار را برای معلمان و متخصصان بهداشت روانی دبیرستان‌ها، با مشکل مواجه می‌سازد (توماس، کرد، استونسن، بنتلی و زامل^۳، ۲۰۰۹). در طول سال تحصیلی، معلمان، قوانین و روال اداره مدرسه و کلاس درس، انتظارات از عملکرد دانش‌آموزان، دشواری تکالیف مدرسه، و همسالان تغییر می‌کنند که همه اینها چالش‌هایی را برای دانش‌آموزان به دنبال دارد. موفقیت دانش‌آموزان در این چالش‌ها، موفقیت تحصیلی آنها را تضمین می‌کند (پنتریج و شانک^۴، ۲۰۰۰). سازگاری به عنوان یک عامل تعدیل‌کننده بین ویژگی‌های متفاوت روانی-فیزیکی و محیط ایفاء نقش نماید (پورشهریار، رسول‌زاده طباطبایی، کاظم‌نژاد و خفری، ۱۳۸۷). سازگاری فرایندی است که فرد برای انطباق الزامات گوناگون محیطی با ویژگی‌های خودش، اعمال می‌کند. سازگاری نوجوانان در محیط مدرسه، شامل شرکت در فعالیت‌های یادگیری، تعدیل رفتار و توجه و روابط متقابل مثبت با همسالان و معلمان است (رید و بکتور^۵، ۲۰۰۴). سازگاری در زمینه‌های مختلف عاطفی، اجتماعی و تحصیلی مطرح است. به باور بارت، حاجمی و بارحیم^۶ (۲۰۰۷)، سازگاری عاطفی و اجتماعی به توانایی کودک در برقراری ارتباط مثبت و معنی‌دار با معلم و همسالانش و همچنین به احساس اطمینان و آرامش عاطفی او بستگی دارد. نتایج بررسی‌های بین

1. maladjustment
2. Bjorklund & Rehling
3. Thomas, Coard, Stevenson, Bentley & Zamel
4. Pintrich, Poul & Shunk
5. Reed-Victor
6. Barta, Hajami & Bar-Haim

فرهنگی در جوامع در حال توسعه نتیجه می‌دهد که نیاز به سازگاری میان نظام‌های مختلف، متکثر و یا متقابل اجتماعی بیشتر احساس می‌شود (پورشهریار و همکاران، ۱۳۸۷). اگر نوجوان در جمع همکلاسانش فاقد جایگاه اجتماعی مطلوب و منزلت متناسب با آنچه گمان می‌کند باشد، کارکرد اصلی وی یعنی کسب دانش و پیشرفت تحصیلی مختل می‌شود. از طرفی فرد به دلیل این که در می‌یابد که مورد توجه و علاقه افراد دیگر نیست، تمایل به انزوا و تنهایی پیدا می‌کند و از میزان ارتباطات اجتماعی خود تا حد زیادی می‌کاهد. همین حالت گوشه‌گیری و گریز از دیگران، به تدریج تصورات منفی از خود، احساس عدم کارایی، و بی‌کفایتی همراه با کاهش عزت نفس را در فرد گسترش می‌دهد و در نتیجه خود را ناتوان از مواجهه و حل با مشکلات می‌بیند (یار محمدیان، مولوی و ایرانپور، ۱۳۸۲).

با توجه به اهمیت سازگاری تحقیقات زیادی در مورد عوامل مؤثر و مرتبط با آن صورت گرفته است. تحقیقات گوناگون نشان می‌دهد که بین کمبود مهارت‌های اجتماعی و بروز اختلالات رفتاری در آینده رابطه وجود دارد (رحیمیان بوگر، شاره، حبیبی عسگرآبادی و بشارت، ۱۳۸۶). در تحقیق دیگری، یار محمدیان و همکاران (۱۳۸۲) اثرات غیر مستقیم محبوبیت گروهی، جایگاه مهار و ادراک اثربخشی اجتماعی را به عنوان پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی معرفی نمودند. پذیرش همسالان، دوستی‌های دو جانبه و مشارکت و همکاری در بین بچه‌های کودکان می‌تواند پیش‌بینی کننده‌های قابل اطمینانی برای سازگاری آنها در سالهای آینده در مدرسه باشد. در تحقیق دیگری مشخص شد که بین آموزش به شیوه مشارکتی با ادراکات یادگیرندگان، همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی رابطه مثبت مطلوبی وجود دارد، در این شرایط، بیشتر یادگیرندگان احساس می‌کنند که معلم و همکلاسی‌هایشان، آنها را دوست دارند و از آنها مراقبت می‌کنند (چیس^۱، ۲۰۰۳). برای گذران موفقیت آمیز مرحله رشد نوجوان دوره‌ای

پر استرس را تجربه می‌کند تا روش‌های لازم برای استقلال را کسب کند (اسپیر^۱، ۲۰۰۰). این تغییرات نیازهای جدیدی را برای نوجوانان به همراه دارد. به عنوان مثال استقلال از بزرگترها، و سازگاری تحصیلی به توانایی کودک در احساس نیازهای تحصیلی، مراقبت و توجه، و شرکت در فعالیت‌های کلاسی بستگی دارد، تا آنکه دانش‌آموزی مستقل شود (بارت و همکاران، ۲۰۰۷). فرایندهای سازگاری در زمینه ارتباطات اجتماعی مفید شکل می‌گیرد (رحیمیان بوگر و همکاران، ۱۳۸۶). در این ارتباط، ادراکات محیطی^۲ از فعالیت‌ها و فرایندهای مدرسه، نقش موثری در سازگاری و سلامت روان دانش‌آموزان دارد (کارشکی، خرازی، اژه‌ای و قاضی طباطبایی، ۱۳۸۸). شیوه‌های تدریس، رابطه معلم و شاگرد و رابطه شاگرد با همسالانش که از عوامل مؤثر بر سازگاری دانش‌آموزان است که نقش مهمی در شکل‌گیری ارتباطات اجتماع کلاس دارند و بر ادراک دانش‌آموزان از فعالیت‌های کلاسی نیز موثرند. ادراک فعالیت‌های کلاسی از موضوعات بسیار مهم محیط یادگیری است (تاک کنگک^۳، ۱۹۹۵). ادراکات فعالیت‌های مدرسه‌ای یا کلاسی، دامنه‌ای گسترده از فرایندها، نگرش‌ها و باورها شامل ادراک کنترل، حمایت خود مختاری و انتخاب و لذت است (کارشکی، خرازی و قاضی طباطبایی، ۱۳۸۷). اغلب دانش‌آموزان با توانایی متوسط، کلاس‌های بیش از حد منظم را ترسناک در می‌یابند و این عملکرد آنها را تحت تاثیر قرار می‌دهد (اروکی و هوچتون^۴، ۲۰۰۶). ویژگی رابطه بین معلم و دانش‌آموز بر عملکرد رفتاری دانش‌آموز مؤثر است، به ویژه برای دانش‌آموزانی که دارای رفتارهای بیش فعال و خطرناک هستند. تعدیل پرخاشگری و رفتارهای آشفته کلاسی به ماهیت رابطه بین معلم و شاگرد وابسته است (توماس و همکاران، ۲۰۰۹). دانش‌آموزانی که معلمانشان را کنترل کننده تر ادراک

-
1. Spear
 2. environmental perceptions
 3. Tock Keng
 4. O'Rourke & Houghton

می‌کنند، از خود کارآمدی^۱ و انگیزش پایین‌تری برخوردارند (کارشکی و همکاران، ۱۳۸۷). خودکارآمدی مهمترین عامل شکل دهی به ادراکات محیطی است (دورمان و آدامز، ۲۰۰۴). کودکان و نوجوانانی که در روابط اجتماعی، کارآمدی خود را مثبت یا بالا ادراک می‌کنند، کم‌تر احساس تنهایی می‌کنند، با پیامدهای دردناک، اعم از جسمی و روانی، سازگاری بهتری دارند، برای شرکت در فعالیت‌های فوق برنامه آماده‌ترند، از نظر تحصیلی نیز سازگارترند، و در تعاملات اجتماعی با سایر کودکان و همسالان مشکلات کم‌تری دارند (چاری، ۱۳۸۶). محیط کلاس و نتایج تحصیلی بر عملکرد رفتاری دانش‌آموز مؤثر است. بین محیط‌های یادگیری روانی-اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموز ارتباط وجود دارد (دورمان و آدامز، ۲۰۰۴). مؤلفه دیگر ادراکات کلاسی، ادراک کنترل است که بر یادگیری مؤثر است (ریو، ۱۳۸۱). به باور او منظور از ادراک کنترل، عقاید و انتظارات شخص در این باره است که او می‌تواند با محیط طوری تعامل کند که پیامدهای خوشایندی به بار آورد. برای اینکه فرد بفهمد بر موقعیت معینی کنترل دارد، ابتدا باید متقاعد شده باشد که می‌تواند پیامدهای خوشایند را کسب کرده است. شیوه‌های تدریس و مدیریت کلاس، و روابط متقابل دانش‌آموز با معلم و همکلاسانش بر این باور می‌تواند تاثیر بگذارد. علاوه بر این او، همچنین، باید بداند موقعیتی که می‌کوشد، در آن اعمال کنترل کند، حداقل تا اندازه‌ای قابل پیش‌بینی و پاسخ‌دهنده است. موقعیت‌های بی‌نظم، به خاطر اینکه غیر قابل پیش‌بینی‌اند، ادراک کنترل را تضعیف می‌کنند. وقتی کسی با ادراک کنترل نسبتاً زیاد با موقعیت سازمان یافته‌ای مواجه می‌شود، تکالیف نسبتاً چالش‌انگیزی را انتخاب می‌کند، هدف‌های نسبتاً عالی تعیین می‌کند و وقتی پیشرفت او کند است، برنامه‌های جامعی را برای موفق شدن طراحی می‌کند. چالش بهینه، شرایط محیطی مهمی است که نیاز به شایستگی را در بر دارد. همه می‌کوشند و دوست دارند که شایسته باشند و به نحو مؤثری با محیط‌شان تعامل کنند و این میل به

1. self-efficacy
2. Dorman & Adams

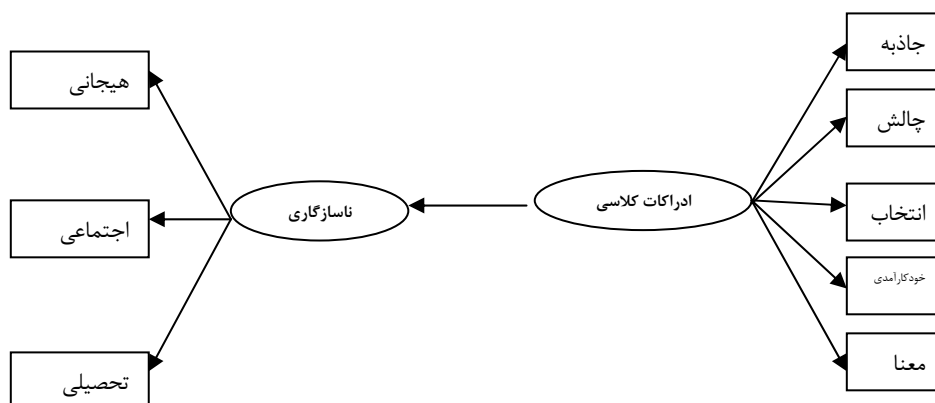
اثر بخشی به تمام جنبه‌های زندگی فرد گسترش می‌یابد (ریو، ۱۳۸۱). جنتری و اوین^۱ (۲۰۰۴) نیز معتقدند برآورده شدن نیاز به شایستگی، احتمالاً، بر سازگاری فرد بر محیط مؤثر خواهد بود. چالش بهینه‌همچنین، افراد را در یادگیری مؤثر درگیر می‌کند. از مسائل دیگری که می‌تواند بر پیامدهای ادراکات محیطی مؤثر باشد، حمایت از خودمختاری^۲ فراگیران است. محیط‌های حامی خودمختاری، افراد را ترغیب می‌کنند، خودشان تصمیم بگیرند، خودشان هدف‌هایشان را تعیین کنند و راه‌های موفقیتشان را انتخاب کنند. از جمله پیامدهای مثبت محیط‌های حامی خودمختاری عبارت است از بهبود عملکرد، موفقیت بیشتر، ادراک شایستگی بیشتر، عزت نفس بیشتر، ارزش بیشتری برای خود قائل شدن، ادراک کنترل نیرومندتر، اعتماد بیشتر به روابط، ترجیح چالش بهینه و لذت بردن از آن (ریو، ۱۳۸۱). حمایت از خودمختاری و استقلال کودکان در گفتگوها، تعاملات و اقدامات مشترک، منجر به ادراکات خودمختاری می‌شود و پیامدهای مثبت و سازگارانه‌ای برای آنها خواهد داشت (کارشکی و همکاران، ۱۳۸۸). خانواده و پویایی‌های مربوطه نیز در سازگاری و عملکردهای تحصیلی مؤثر است و نیز ادراکات مؤثر بر سازگاری مؤثر است. در این زمینه تحقیق پتوس^۳ (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که کنترل خانواده با سازگاری و کارایی دانشگاهی ارتباط منفی دارد. جیا، وی، لینگ، یاشیکاوا، چن ایکس، کی، و لو^۴ (۲۰۰۹) به این نتیجه رسیدند که جو کلاسی بر سازگاری‌های تحصیلی و هیجانی-اجتماعی اثر دارد. وی، ردی و رودز^۵ (۲۰۰۷)، نیز در مطالعات طولی شان به این نتیجه رسیدند که جو کلاسی و ادراکات مربوطه با اختلالاتی چون افسردگی و کاهش عزت نفس رابطه دارد.

در مجموع می‌توان گفت تحقیقات و نظریه‌های گذشته بر اهمیت محیط اجتماعی و ادراکات

-
1. Gentry & Owen
 2. autonomy support
 3. Pettus
 4. Jia, Way, Ling, Yoshikawa, Chen Hughes, Ke & Lu
 5. Way, Reddy & Rhodes

مربوطه بر مسائل مرتبط بر سازگاری و عملکرد تاکید کرده‌اند و به‌طور خاص برخی از جنبه‌های سازگاری و ناسازگاری را در ارتباط با برخی از جنبه‌های ادراکات محیطی مورد بررسی قرار داده‌اند. در این تحقیق قصد داریم با انسجام ادراکات محیطی مرتبط با مدرسه همچون جاذبه^۱، چالش^۲، انتخاب^۳، خودکارآمدی و معنا^۴، به بررسی رابطه آن با سازگاری در حیطه‌های هیجانی^۵، اجتماعی^۶ و تحصیلی^۷ پردازیم. بدین منظور الگویی از روابط ادراکات محیطی و سازگاری پیشنهاد می‌کنیم (شکل ۱). در این الگو نقش ادراکات محیطی در تبیین و پیش‌بینی سازگاری مهم فرض می‌شود. این الگو ریشه در مبانی نظری نظریه خودتعیین‌گری (گرونینگ، ریان و دسای^۸، ۱۹۹۷؛ دسای، ۱۹۹۵؛ ریان، کوشر^۹ و دسای، ۱۹۹۱) دارد. در این نظریه بر درونی شدن کنترل در گذر زمان و اهمیت عوامل اجتماعی در درونی‌سازی پاداشهای بیرونی تاکید می‌گردد. در این نظریه بر نقش ادراکات در بروز رفتارها تاکید می‌گردد. ادراکات مساعد می‌تواند با سازگاری در حیطه‌های مختلف رابطه مثبتی داشته باشد و با ناسازگاری رابطه منفی داشته باشد.

-
1. appeal
 2. challenge
 3. choice
 4. meaning
 5. emotional
 6. social
 7. academic
 8. Grolnick, Ryan & Deci
 9. Koestner



شکل ۱. الگوی پیشنهاد شده رابطه ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس و سازگاری

روش

روش تحقیق از نوع تحقیقات همبستگی و توصیفی بر اساس یک مدل معادلات ساختاری ساده است که داده‌ها با استفاده از پرسشنامه جمع‌آوری شده است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه تحقیق شامل دانش‌آموزان دختر پایه سوم دبیرستان (رشته‌های نظری ادبیات و علوم انسانی و ریاضی فیزیک) شهر مشهد هستند. جامعه یاد شده شامل دانش‌آموزانی هستند که در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ در مشهد تحصیل می‌کرده‌اند. روش انتخاب نمونه خوشه‌ای چندمرحله‌ای است. دانش‌آموزان دختر نواحی ۱، ۳، ۷ و تبادلکان از بین نواحی مختلف مشهد انتخاب شدند و سپس از هر ناحیه دو مدرسه و از هر مدرسه سه کلاس انتخاب شدند. در مجموع با توجه به تعداد متغیرها و گروه‌ها و حجم جامعه، ۵۷۰ دانش‌آموز از ۴ ناحیه آموزش و پرورش، انتخاب و پرسشنامه‌های مربوطه را پر کردند. برای تعیین حجم نمونه دو ملاک مورد توجه قرار گرفته است: روش و طرح تحقیق که معادلات ساختاری و همبستگی است و نیز قابلیت تعمیم آن به جامعه آماری مورد نظر. برای ملاک نخست توصیه شده که حجم نمونه بالاتر از ۲۰۰ و به ازای هر متغیر حداقل ۱۵ نفر انتخاب گردد (هومن، ۱۳۸۱)، که این ملاک رعایت شده است و برای

انطباق با ملاک دوم، از جدول جرسی و مورگان استفاده شد. مطابق جدول جرسی و مورگان، برای جامعه‌های بزرگ مثل دانش‌آموزان دختر شهر مشهد، این تعداد، کافی است. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شده است:

الف) پرسشنامه ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس^۱ جنتری و اون (۲۰۰۴):
پرسشنامه ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس ۳۸ سوال دارد که شرکت کنندگان بر اساس طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای به آیت‌ها پاسخ می‌دهند که از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف را شامل می‌شود. این آزمون دارای ۵ خرده آزمون است: جاذبه، چالش، انتخاب، خودکارآمدی و معنا. روایی سازه و همسانی درونی در مرجع اصلی در خرده آزمون‌ها بین ۰/۸۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است (جنتری و اون، ۲۰۰۴). در مرجع اصلی شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی نیز حاکی از مناسبت و تأیید روایی ابزار داشت. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی خرده آزمون‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس به ترتیب برای جاذبه، چالش، انتخاب، خودکارآمدی و معنا و کلی برابر (۰/۵۷)، (۰/۶۰)، (۰/۶۹)، (۰/۴۶)، (۰/۶۳) و (۰/۸۶) بود که این شاخص‌ها رضایت بخش بود. شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی نیز حاکی از مناسبت و روایی ابزار داشت ($p < 0/001$).
(RMSEA=۰/۰۶۱, GFI=۰/۸۵, AGFI=۰/۸۲, df=۴۹۵, $\chi^2=1283/30$).

در مرجع اصلی شرکت کنندگان در ارتباط با درس و کلاس خاصی به سؤالات پاسخ می‌دادند ولی ما از آزمودنی‌ها خواستیم به شکل کلی در مورد ساختار مدرسه و کلاس‌هایشان پاسخ دهند تا بتوان در مورد رابطه آن با متغیرهای دیگر همچون سازگاری قضاوت کرد.

ب) پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان^۲: پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان در سال ۱۹۹۳ توسط سینها^۳ به منظور سنجش میزان سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی دانش‌آموزان ساخته شده است (سینها، ۱۹۹۳، به نقل از احقر، ۱۳۸۳). فرم فارسی آن دارای ۵۵ سوال دو گزینه‌ای بلی-

1. Student Perceptions of Classroom Quality (SPOCQ)
2. Students adjustment
3. Sinha

خیر است. پایایی آن با استفاده از روش دونیمه کردن، بازآزمایی و کودر- ریچاردسون مناسب گزارش شده است. پایایی کودر- ریچاردسون خرده مقیاس‌های سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی و کل به ترتیب (۰/۹۲)، (۰/۹۲)، (۰/۹۶)، و (۰/۹۴) به دست آمده است (احقر، ۱۳۸۳). در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی دو نیمه کردن اسپیرمن- براون مقیاس‌های سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی و کل به ترتیب (۰/۴۵)، (۰/۳۸)، (۰/۶۲) و (۰/۷۳) به دست آمد. با استفاده از ضریب پایایی کودر ریچاردسون ۲۰ نیز مقدار آنها برای مقیاس‌های سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی و کل به ترتیب (۰/۴۵)، (۰/۴۶)، (۰/۵۷) و (۰/۷۸) به دست آمد.

روش اجرا: پس از تهیه پرسشنامه‌ها، با هماهنگی دانشگاه فردوسی مشهد، مجوزهای لازم از طرف آموزش و پرورش خراسان و تبادلان مشهد دریافت شد. سپس مدارس مورد نظر و در گام بعد کلاس‌های مورد نظر انتخاب شد و پس از جلب رضایت دانش‌آموزان، مقیاس ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس جنتری و اون (۲۰۰۴) و پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان توسط کلیه آزمودنی‌ها به شکل گروهی تکمیل شد. هر آزمودنی یک نمره کلی ادراکات کلاسی و ۵ نمره در خرده مقیاس‌های چالش، انتخاب، جاذبه، معنا و خودکارآمدی و نیز یک نمره کلی سازگاری و ۴ نمره در خرده مقیاس‌های عاطفی، اجتماعی، آموزشی دارد.

نتایج

یافته‌های تحقیق در دو بخش یافته‌های توصیفی و یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه‌ها ارائه شده است. در جدول ۱، میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی برای کل نمونه در خرده مقیاس‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس و سازگاری موجود است. همانطور که در جدول مشاهده می‌شود ضریب همبستگی بین مؤلفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس با سازگاری تحصیلی و نیز سازگاری اجتماعی منفی و به لحاظ آماری معنادار است ($p < 0/001$). اما ضریب همبستگی بین مؤلفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس با سازگاری عاطفی منفی و به لحاظ آماری غیرمعنادار است. کلیه مؤلفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس با

همدیگر رابطه مثبت معناداری دارند ($p < 0/001$). همچنین کلیه مؤلفه‌های ناسازگاری دانش‌آموزان با همدیگر رابطه مثبت معناداری دارند ($p < 0/001$).

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین مؤلفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس و ناسازگاری

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱-جاذبه	۲۳/۷۲	۴/۱۲							
۲-چالش	۲۳/۴۹	۴/۴۶	.۵۱**						
۳-انتخاب	۲۳/۱۷	۴/۸۰	.۵۲**	.۵۲**					
۴-خودکارآمدی	۲۸/۴۱	۴/۸۲	.۶۰**	.۵۸**	.۵۶**				
۵-معنا	۱۶/۲۸	۴/۱۴	.۴۱**	.۴۰**	.۵۶**	.۴۵**			
۶-اجتماعی	۷/۲۲	۲/۶۱	-.۲۳**	-	-	-	-		
۷-هیجانی	۶/۱۴	۲/۶۲	-.۰۷	-.۰۳	-.۰۴	-.۰۶	.۰۳	.۴۲**	
۸-تحصیلی	۶/۹۰	۳/۱۹	-.۳۶**	-	-	-	-	.۵۱**	.۳۴**
				.۳۸**	.۳۵**	.۴۳**	.۲۱**		

**= در سطح ۰/۰۰۱ معنادارند.

برای بررسی عمیقتر رابطه بین مؤلفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس با ناسازگاری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی از سه تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان به طور جداگانه استفاده کردیم. در پیش بینی ناسازگاری هیجانی از طریق مؤلفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس با رگرسیون چندگانه، مقدار ضریب همبستگی چندگانه (R) برابر با ۰/۰۳ و میزان R^2 یعنی میزان تبیین کنندگی متغیر ملاک (ناسازگاری عاطفی) از طریق متغیر پیش بین (مؤلفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس) ۰/۰۰۱ بدست آمد؛ یعنی ۰/۰۰۱ واریانس مربوط به ناسازگاری هیجانی از طریق مؤلفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس تبیین می‌شود. همچنین به منظور بررسی معناداری مقدار ضریب همبستگی چندگانه بدست آمده، نتایج تحلیل واریانس در جدول ۲ نشان می‌دهد که میزان F مشاهده شده معنادار نیست ($p = 0/27$)، $F(5,401) = 1/27$ ، یعنی بطور کلی مؤلفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس قادر به

پیش‌بینی ناسازگاری هیجانی نمی‌باشند.

جدول ۲. نتایج رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی ناسازگاری هیجانی، اجتماعی و آموزشی

متغیر وابسته	منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P	R ^۲
هیجانی	پیش‌بینی	۳۴/۶۲	۵	۸/۷۲	۱/۲۷	۰/۲۷	۰/۰۰۱
	باقی مانده	۲۷۴۶/۴۸	۴۰۱	۶/۸۴			
	کل	۲۷۹۰/۱۱	۴۰۶				
اجتماعی	پیش‌بینی	۲۱۴/۹۲	۵	۴۲/۹۸	۶/۶۳	۰/۰۰۰	۰/۰۷
	باقی مانده	۲۴۸۲/۰۲	۳۸۹	۶/۳۸			
	کل	۲۶۹۶/۹۴	۳۹۴				
آموزشی	پیش‌بینی	۸۴۸.۰۱	۵	۱۶۹.۶۰	۲۱.۱۱	.۰۰۰	۰/۲۲
	باقی مانده	۲۹۲۳.۲۸	۳۶۴	۸.۰۳			
	کل	۳۷۷۱.۳۰	۳۶۹				

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه پیش‌بینی ناسازگاری اجتماعی از طریق مولفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس نشان داد که مقدار ضریب همبستگی چندگانه (R) برابر با ۰/۰۳ و میزان R^۲ یعنی میزان تبیین‌کنندگی متغیر ملاک (ناسازگاری اجتماعی) از طریق متغیر پیش‌بین (مولفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس) برابر ۰/۰۷ به دست آمد یعنی ۰/۰۷ واریانس مربوط به ناسازگاری اجتماعی از طریق مؤلفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس تبیین می‌شود. همچنین به منظور بررسی معناداری مقدار ضریب همبستگی چندگانه بدست آمده، نتایج تحلیل واریانس در جدول (۲) نشان می‌دهد که میزان F مشاهده شده معنادار است ($p < ۰/۰۰۱$)، $F(۳,۳۸۹) = ۶/۷۳$ ، یعنی بطور کلی مؤلفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس قادر به پیش‌بینی ناسازگاری اجتماعی می‌باشند.

همچنین بررسی ضریب‌های رگرسیون و معناداری آنها نشان داد که از بین مولفه‌های ادراکات محیط کلاسی، فقط جاذبه در پیش‌بینی ناسازگاری اجتماعی سهم است ($t = -۲/۰۹$ ، $p = ۰/۰۳۷$)، اما چالش، انتخاب، خودکارآمدی و معنا نقش کم اهمیت و غیر معناداری در

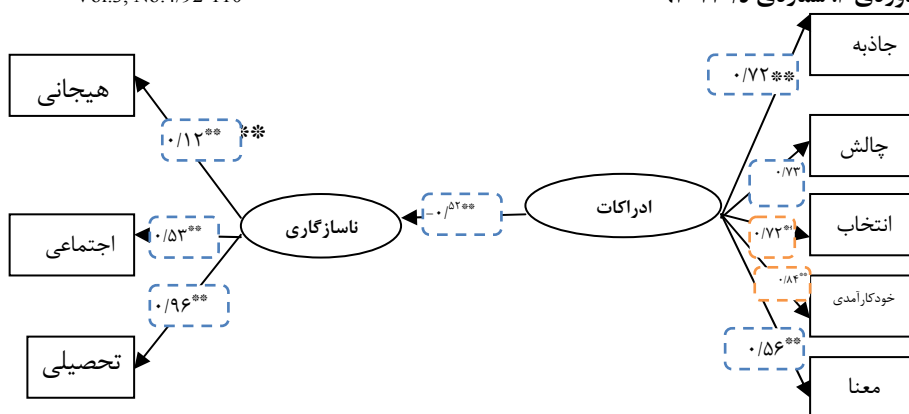
پیش‌بینی ناسازگاری اجتماعی داشته‌اند.

نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه پیش‌بینی ناسازگاری تحصیلی از طریق مؤلفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس نشان داد که مقدار ضریب همبستگی چندگانه (R) برابر با $0/45$ و میزان R^2 یعنی میزان تبیین‌کنندگی متغیر ملاک (ناسازگاری تحصیلی) از طریق متغیر پیش‌بین (مؤلفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس) برابر $0/22$ به دست آمد؛ یعنی 22 درصد واریانس مربوط به ناسازگاری تحصیلی از طریق مؤلفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس تبیین می‌شود.

همچنین به منظور بررسی معناداری مقدار ضریب همبستگی چندگانه بدست آمده، نتایج تحلیل واریانس در جدول ۲ نشان می‌دهد که میزان F مشاهده شده معنادار است ($p < 0/001$)، $p = 21/11$ ، $F_{(5,366)}$ ، یعنی بطور کلی مؤلفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس قادر به پیش‌بینی ناسازگاری تحصیلی می‌باشند.

همچنین بررسی ضریب‌های رگرسیون و معناداری آنها نشان داد که چالش ($p = 0/014$)، $t = -2/47$ ، $\beta = -0/15$)، انتخاب ($p = 0/008$)، $t = -2/66$ ، $\beta = -0/17$) و خودکارآمدی ($p = 0/004$)، $t = -2/88$ ، $\beta = -0/19$) در پیش‌بینی ناسازگاری تحصیلی سهم بودند. اما جاذبه و معنا نقش کم‌اهمیت و غیر معناداری در پیش‌بینی ناسازگاری تحصیلی داشته‌اند.

آزمون الگوی پیشنهادی: با توجه به مبانی نظری مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری این الگو قابل طرح است که ترکیبی از ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس قادر به پیش‌بینی و تبیین سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی است. استفاده از الگوی معادلات ساختاری امکان همزمان آزمون الگوی روابط مختلف را فراهم می‌کند. این الگو از طریق مدل معادلات ساختاری آزمون شد (شکل ۲). الگوی تاییده شده بعد از اصلاحات صورت گرفته مبتنی بر مبانی نظری است. شاخص‌های مدل قبل و بعد از اصلاح در جدول (۳) نشان داده شده است.



NFI=0/99, RMSEA=0/14, GFI=0/98, AGFI=0/96, df=15, $\chi^2=16/56$, p=0/345

*** $t > 2$ و ضرایب مربوطه به لحاظ آماری معنادار.

شکل ۲. الگوی آزمون شده رابطه ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس و سازگاری

نتایج اجرای مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار لیزرل نشان می‌دهد که الگوی پیشنهادی با داده‌ها برازش دارد ($\chi^2=16/56$, p=0/345, df=15, AGFI=0/96, GFI=0/98), و ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس قادر به پیش‌بینی و تبیین سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی است. ضریب رگرسیون استاندارد شده (گاما) از ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت به سازگاری (-0/52) است. این بدین معناست که ادراکات کلاسی به شکل معکوسی قادر به پیش‌بینی و تبیین سازگاری است. کلیه ضرایب مربوط به مؤلفه‌های سازنده ادراکات کلاسی و نیز مؤلفه‌های سازنده ناسازگاری نیز بالا و معنادار است.

جدول ۳. نتایج آزمون مدل قبل از اصلاح و بعد از اصلاح

NFI	RMSEA	GFI	AGFI	χ^2	df	p	شاخص‌ها
0/98	0/37	0/98	0/96	22/06	19	0/106	قبل از اصلاح مدل
0/99	0/14	0/98	0/96	16/56	15	0/345	بعد از اصلاح مدل

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی رابطه مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی و سازگاری مدرسه‌ای دانش‌آموزان بود. نتایج نشان داد که بین مؤلفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس با سازگاری تحصیلی و نیز سازگاری اجتماعی همبستگی منفی وجود دارد. اما بین مؤلفه‌های ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس و سازگاری هیجانی رابطه‌ای وجود ندارد. تحلیل‌های رگرسیونی نیز نشان داد که مؤلفه‌های ادراکات دانش‌آموزان در پیش‌بینی سازگاری هیجانی سهم نیستند. اما سازگاری اجتماعی از طریق جاذبه کلاسی قابل پیش‌بینی است و مؤلفه‌های ادراک فعالیت‌های کلاسی قادر به تبیین سازگاری تحصیلی هستند. به طور کلی یافته‌های بدست آمده از الگوی معادله ساختاری نیز نشان داد که ادراکات به شکل منفی قادر به تبیین ناسازگاری کلی هستند.

گرچه در تحقیقات گذشته تحقیقی که این ترکیب ادراکات در ارتباط با این ترکیب مسائل سازگاری انجام شده باشد، وجود ندارد اما می‌توان به همخوانی یا ناهمخوانی آن با برخی از پژوهش‌ها اشاره کرد. در پژوهش یار محمدیان و همکاران (۱۳۸۲) مشخص شد که بین آموزش به شیوه مشارکتی با ادراکات یادگیرندگان، نیز همبستگی کلاسی و حمایت اجتماعی رابطه مثبت مطلوبی وجود دارد. در آن پژوهش بخشی از ادراکات در ارتباط با بخشی از سازگاری مورد مطالعه قرار گرفته بود که همخوان با یافته‌های ما در مورد رابطه ادراکات و سازگاری اجتماعی است. یافته‌های ما با این یافته پژوهش چاری (۱۳۸۶) همخوان است که کودکان و نوجوانانی که در روابط اجتماعی، کارآمدی خود را مثبت یا بالا ادراک می‌کنند، کم‌تر احساس تنهایی می‌کنند، پی‌آمدهای دردناک، اعم از جسمی و روانی، سازگاری بهتری دارند، برای شرکت در فعالیت‌های فوق برنامه آماده‌ترند، از نظر تحصیلی نیز سازگارترند، و در تعاملات اجتماعی با سایر کودکان و همسالان مشکلات کم‌تری دارند. همخوان با یافته‌های ما در تحقیق پتوس (۲۰۰۶) نیز گزارش شده که کنترل خانواده با سازگاری و کارایی دانشگاهی ارتباط منفی دارد.

سؤالات قابل طرح در مورد این یافته‌ها این است که چرا ادراکات با ناسازگاری رابطه منفی

دارد و چرا این رابطه در مورد ناسازگاری هیجانی وجود ندارد اما در ارتباط با سازگاری تحصیلی وجود دارد و در مورد سازگاری اجتماعی کمرنگ است. جدا از دلایل مربوط به نوع آزمودنی‌ها و شرایط فرهنگی-اجتماعی خاص آنها- چنانکه زپورشهریار و همکاران (۱۳۸۷) از مطالعات بین فرهنگی خود در جوامع در حال توسعه نتیجه‌گیری می‌کند نیاز به سازگاری میان نظام‌های مختلف، متنوع و یا متقابل اجتماعی بیشتر احساس می‌شود - باید از این گفته یارمحمدیان و همکاران (۱۳۸۲) استفاده کرد که سازگاری در زمینه‌های مختلف به توانایی کودک در برقراری ارتباط مثبت و معنی دار با معلم و همسالانش و همچنین به احساس اطمینان و آرامش عاطفی او بستگی دارد. این امر به شرایط محیطی و اجتماعی کودک و ادراک او از این شرایط بستگی دارد. اگر نوجوان در جمع همکلاسانش فاقد جایگاه اجتماعی مطلوب و منزلت متناسب با آنچه گمان می‌کند باشد، کارکرد اصلی وی یعنی کسب دانش و پیشرفت تحصیلی مختل می‌شود. از طرفی فرد به دلیل این که در می‌یابد که مورد توجه و علاقه افراد دیگر نمی‌باشد، تمایل به انزوا و تنهایی پیدا می‌کند و از میزان ارتباطات اجتماعی خود تا حد زیادی می‌کاهد. همین حالت گوشه‌گیری و گریز از دیگران، به تدریج تصورات منفی از خود، احساس عدم کارایی و بی‌کفایتی همراه با کاهش عزت نفس را در فرد گسترش می‌دهد و در نتیجه خود را ناتوان از مواجهه با مشکلات و حل آنها می‌بیند. شرایط و عوامل محیطی و ادراک افراد از این شرایط می‌تواند منجر به این شود که فرد مواجهه موفقیت‌آمیز و سازگارانه را داشته باشد و یا رفتارهای ناسازگارانه از خود بروز دهد. تفاوت در وجود رابطه ادراکات با سازگاری تحصیلی و هیجانی نیز می‌تواند به دلیل ارتباط نزدیکتر نظری و حتی عملی ادراکات کلاسی به مسائل تحصیلی و نیز تأکید زیاد مدارس بر مسائل تحصیلی باشد. مسائل و ناسازگاری‌های هیجانی در یک بافت گسترده‌تر و در محیط خانواده و محیط‌های نزدیک به آن و ادراکات مربوطه قابل طرح است.

در تعمیم یافته‌های پژوهش دانش‌آموزان دختر به سایر دانش‌آموزان در سایر نقاط کشور و جنس مخالف باید با احتیاط عمل کرد. ادراکات محیطی نیز فقط محدود به آنچه در اینجا بررسی

شده نیست. علاوه بر این ادراکات محیطی خانوادگی و دوستان نیز متغیرهای اثرگذاری هستند که مخصوصا در ارتباط با سازگاری هیجانی و اجتماعی باید وارد طرح می‌شد. پیشنهاد می‌شود محققین بعدی این متغیرها وارد تحلیل کنند و این الگوی فعلی یا الگوی تکمیل شده را در گروه‌های دیگر آزمون کنند. معلمین و دست‌اندرکاران آموزشی نیز باید به اهمیت بافت آموزشی و ادراک از این شرایط و فرایندهای میانجیگرانه آن آگاه باشند و برای پیشبرد جریان آموزش به مدیریت آنها پردازند.

منابع

- احقر، قدسی (۱۳۸۳). استاندارد کردن ابزارهای سنجش روند تحولی شناختی کودکان و نوجوانان براساس نظام پایه. طرح پژوهشی منتشر نشده پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- پنتریج، پال. آر. و شانک، ویل. اچ (۲۰۰۰). انگیزش در تعلیم و تربیت. ترجمه مهرناز شهر آرای (۱۳۸۵). تهران: انتشارات علم.
- پورشهریار، حسین؛ رسول زاده طباطبایی، کاظم؛ کاظم نژاد، نوشیروان؛ خدا پناهی، محمد کریم و خفری، ثریا (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین سطوح سازگاری و رگه‌های شخصیتی نوجوانان. *مجله علوم رفتاری*، ۲(۲)، ۹۷-۱۰۶.
- رحیمیان بوگر، اسحاق؛ شاره، حسین، حبیبی عسگرآبادی، مجتبی و بشارت، محمدعلی (۱۳۸۶). بررسی تاثیر شیوه‌های جرات ورزی بر سازگاری اجتماعی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۳(۶)، ۲۹-۵۴.
- چاری، حسین (۱۳۸۶). مقایسه خودکارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی با همسالان در بین گروهی از دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی. *مجله‌ی مطالعات روان شناختی دانشگاه الزهراء*، ۳(۴)، ۸۸-۱۰۳.
- کارشکی، حسین؛ خرازی، سید علینقی و قاضی طباطبایی، سید محمود (۱۳۸۷). بررسی رابطه ادراکات محیطی مدرسه ای و اهداف پیشرفت. *مجله‌ی مطالعات تربیتی و روان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۲(۲)، ۷۹-۹۳.
- کارشکی، حسین؛ خرازی، سید علینقی؛ اژه ای، جواد و قاضی طباطبایی، سید محمود (۱۳۸۸). بررسی

رابطه ادراکات محیطی خانوادگی، باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی: آزمون یک الگوی علی. مجله روانشناسی، ۱۳ (۲)، ۱۹۰-۲۰۵.

ریو، جان (۲۰۰۱). انگیزش و هیجان. ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۸۱). تهران: انتشارات نشر و ویرایش. یارمحمدیان، محمد حسین؛ مولوی، حسین و ایران پور مبارکه، اختر (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین دوستیهای دو جانبه، پذیرش همسالان، خودپنداره و سازگاری اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی شهر اصفهان. مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۴ (۲)، ۲۲-۷.

هومن، حیدر علی (۱۳۸۱). تحلیل داده‌های چند متغیری در پژوهش‌های رفتاری. تهران: نشر پارسا.

- Barta, O., Hajami, D. & Bar-Haim, y. (2007). Predicting School Adjustment from Motor Abilities in Kindergarten. *Infant and Child Development*, 16, 597-615.
- Bjorklund, W. L. & Rehling, D. L. (2010). Student Perceptions of Classroom Incivility. *College Teaching*, 58, 15-18.
- Chaith, C. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83 - 93.
- Deci, E. L. (1995). *Why we do what we do: Understanding self-Motivation*. New York: Penguin Books.
- Dorman, J. & Adams, J. (2004). Associations between students' perceptions of classroom environment and academic efficacy in Australian and British secondary schools. *Westminster Studies in Education*, 27(1).
- Gentry, M., & Owen, S. V. (2004). Secondary Student Perceptions of Classroom Quality: Instrumentation and Differences Between advanced/Honors and nonhonors Classes. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XVI (1), 20-29.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (135-161). New York: Wiley.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen X. Hughes, D. Ke, X. & Lu, Z. (2009). The Influence of Student Perceptions of School Climate on Socioemotional and Academic Adjustment: A Comparison of Chinese and American Adolescents. *Child Development*, 80 (4), 514-1530.
- O'Rourke, J. & Houghton, S. (2006). Students with mild disabilities in regular classrooms: The development and validity of the Student Perceptions of Classroom Support scale. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 31(4), 232-242.
- Pettus, K. R. (2006). *The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence*. Thesis for the degree of doctor of philosophy in the department of educational studies college of education university of south Carolina.

- Reed-Victor, E. (2004). Individual differences and early school adjustment: teacher appraisals of young children with special needs. *Early Child Development and Care*, 174(1), 59-79.
- Ryan, R.M., Koestner, R. & Deci, E. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15, 185-205.
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience & Bio behavioral Reviews*, 24 (4), 417-463.
- 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*, 46 (2), 184-196.
- Tock Keng, L. (1995). Perceptions of classroom environment, school types, gender and learning styles of secondary school students. *Educational Psychology*, 15(2), 161-169.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194-213.

A model for the role of perceptions of classroom quality on adjustment components in female high schools students in Mashhad

M. Salehi¹ & H. Kareshki²

Abstract

This research aimed to study the relationship among perceptions of classroom activities and adjustment in students by structural equation modeling method. For doing this, we selected 570 girl students from height schools in Mashhad. The school adjustment scale of Sinha and Student Perceptions of Classroom Quality scale from Gentry & Owen were used to gathering data. Result showed that components of Student Perceptions of Classroom Quality related to components of social and academic adjustment, negatively, and not significant for emotional adjustment. Regression results show that components of perceptions of classroom activities predicted academic adjustment ($F_{(5,364)}=21/11$, $p<0/001$), social adjustment ($F_{(3,389)}=6/73$, $p<0/001$), but did not predict emotional adjustment. Per posed model on role of perceptions of classroom quality on adjustment components have good index to fitting data.

Keywords: perceptions, classroom quality, emotional, social and academic maladjustment

1. Corresponding author: PhD student in higher Education, Shahid Beheshti University, (salehi1380@gmail.com)
2. Academic member in Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad