رابطه تعامل والدین ـ نوجوان و درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیمی*

◈ حیدر محمدی‌باغملایی[۱] ◈ دکتر فریده یوسفی[۲]

چکیده: مطالعهٔ حاضر با هدف بررسی رابطهٔ تعامل والدین- نوجوان و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان با واسطه‌گری یادگیری خودتنظیمی انجام شده است. روش پژوهش از نوع همبستگی بود و روابط میان متغیرها با به‌کارگیری مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. جامعهٔ آماری دربرگیرندهٔ همه دانش‌آموزان پایهٔ دهم بود که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در دبیرستانهای شهر بوشهر مشغول به تحصیل بوده‌اند. شرکت‌کنندگان پژوهش ۶۰۳ (۳۲۹ دختر و ۲۷۴پسر) نفر از دانش‌آموزان بودند که به‌روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس ارتباط والدین- نوجوان (بارنز و اولسون، ۱۹۸۲)، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (پینتریچ و دی‌گروت،۱۹۹۰) و پرسشنامه درگیری تحصیلی (ریو و تسنگ، ۲۰۱۱) را تکمیل کردند. داده‌های گردآوری شده با نرم‌افزارهای SPSS و AMOS (ویرایش ۲۴) تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان دادند که مدل با داده‌های پژوهش برازشی مناسب دارد و تعامل والدین- نوجوان به‌صورت مثبت و معنادار با یادگیری خودتنظیمی و نیز درگیری تحصیلی در مدرسه رابطه دارد. همچنین رابطهٔ یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی در مدرسه مثبت و معنادار بود. علاوه بر این یادگیری خودتنظیمی رابطهٔ میان تعامل والدین- نوجوان و درگیری تحصیلی را واسطه‌گری می‌کرد. بر اساس نتایج به‌دست آمده از این پژوهش می‌توان گفت به‌منظور افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه، والدین باید به روابط مثبت خود با فرزندان نوجوان و نیز خودتنظیمی تحصیلی آنها توجه کنند.

کلید واژگان: تعامل والدین ـ نوجوان، درگیری تحصیلی، نوجوانی، یادگیری خودتنظیمی

◉ تاریخ دریافت: ۹۸/۵/۱۶ ◉ تاریخ پذیرش: ۹۹/۴/۳۱

* *این مقاله مستخرج از رسالهٔ دکتری نویسنده اول است.*

۱. دانش‌آموخته دورهٔ دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. ..... heidar.Mohammadi.b@gmail.com

۲. **نویسنده مسئول:** دانشیار بخش روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. ..... yousefi@shirazu.ac.ir

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

مقدمه

افراد در پی ارتباط[1] مثبت و دلسوزانه با کسانی‌اند که تمایل به نزدیکی زیاد با آنها داشته باشند (اسپیلت، کومن و دیس[2]، ۲۰۱۱). به‌همین‌دلیل ارتباط در بافتار خانواده به‌ویژه در جریان نوجوانی از اهمیت بسیار برخوردار است (پلرونه، اسپینلوئا، سیدوتی و میچیکه[3]، ۲۰۱۵). پژوهشگران نیز از ارتباط مؤثر به‌منزلهٔ یکی از ویژگیهای بنیادی یک خانواده با کارکرد کامل یاد کرده‌اند (لاچوسکا[4]، ۲۰۱۶). بارنز و اولسون[5] (۱۹۸۵) ارتباط را در بافتار خانواده به‌منزلهٔ توانایی اعضای خانواده برای مبادلهٔ نیازها، احساسات و تمایلاتشان با یکدیگر و توجه کردن به تغییر نیازهای یک عضو خانواده به شیوه‌ای مثبت توصیف می‌کنند. افراد از طریق ارتباط، مسائل بسیاری را دربارهٔ جهان یاد می‌گیرند و حمایت و همیاری را جستجو می‌کنند (سامروف[6]، ۲۰۱۰). همچنین ارتباط تسهیل‌کنندهٔ درگیری تحصیلی[7] و عامل مهم حرکت خانواده در جهت انسجام است (سیمونز-مورتون و چن[8]، ۲۰۰۹).

مطالعات حاکی از آن است که بافتارهای محیطی از جمله خانواده تأثیری بسزا روی درگیری تحصیلی و پیامدهای تحصیلی دارند (فرناندز - زابالا، گونیه، کامینو و زولایکا[9]، ۲۰۱۶؛ مورمان و پومرانتز[10]، ۲۰۱۰). این مطلب ریشه در رویکرد بوم‌شناختی برونفن‌برنر[11] دارد که رشد را نتیجهٔ فرایندهای پویای برگرفته از تعاملات چندجانبه میان فرد و بافتاری می‌داند که در آن زندگی می‌کند (برونفن‌برنر و موریس[12]، ۲۰۰۶). والدین آشکارا یک لایه اکولوژیکی اساسی از اهمیت و حمایت برای فرزندان محسوب می‌شوند (کاپ[13] و همکاران، ۲۰۱۶). در همین زمینه مطالعات نشان می‌دهد، موقعی که نوجوان گرمی و صمیمیت را از خانواده دریافت می‌کند و احساس می‌کند که تعاملات او با والدین نزدیک و صمیمی است، به میزان بسیار به مشارکت و درگیری تحصیلی علاقه‌مند می‌شود (وانگ، دیشن، استورم‌شاک و ویلت[14]، ۲۰۱۱).

مفهوم درگیری تحصیلی دانش‌آموزان که پژوهشگران و متخصصان آموزشی از آن استقبالی روزافزون

1. Relationships
2. Spilt, Koomen & Thijs
3. Pellerone, Spinelloa, Sidoti & Micciche
4. Lachowska
5. Barnes & Olson
6. Sameroff
7. Academic engagement
8. Simons-Morton & Chen
9. Fernández-Zabala, Goñi, Camino & Zulaika
10. Moorman & Pomerantz
11. Bronfenbrenner
12. Morris
13. Capp
14. Wang, Dishion, Stormshak & Willett

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

کرده‌اند، به‌خصوص در دوره دبیرستان با اهمیت تلقی شده است (زینجیر[1]، ۲۰۰۸)، زیرا بسیاری از مطالعات نشان داده‌اند که درگیری تحصیلی برای گسترهٔ متنوعی از پیامدهای رشدی و آموزشی توان پیش‌بینی داشته است (شرنوف و اشمیت[2]، ۲۰۰۸). مثلاً وانگ و اکلز[3](۲۰۱۲) در مطالعهٔ خود نشان داده‌اند که درگیری تحصیلی فعال دانش‌آموزان در دورهٔ متوسطه سبب ارتقای مهارتها، شایستگیها و ارزشهایی می‌شود که به نوجوانان اجازه می‌دهد تا به‌طور موفقیت‌آمیزی انتقال به بزرگسالی را طی کنند. از این‌رو به‌عنوان یک عامل مهم رشد اجتماعی/فردی و موفقیت در نظر گرفته می‌شود (موتی - استفانیدی و ماستن[4]، ۲۰۱۳؛ وانگ و هولکام[5]، ۲۰۱۰).

هرچندکه درگیری تحصیلی در ادبیات پژوهشی به‌طور متفاوت تعریف شده است، با وجود این در گسترده‌ترین سطح خود به درگیری دانش‌آموزان در مدرسه به‌عنوان یک نهاد عمومی در کنار سایر نهادها اشاره دارد (لاوسون و لاوسون[6]، ۲۰۱۳). این نوع درگیری تحصیلی در سطح اول سبب ارتقای رشد مثبت نوجوان و حمایت کودکان در برابر رفتارهای پرخطر در اوائل نوجوانی می‌شود و در سطح بعد، اشاره به درگیرشدن کودکان و نوجوانان در فعالیتهای مدرسه مانند فعالیتهای کلاسی، ورزشی و فوق‌برنامه دارد که به ارتقای فارغ‌التحصیلی فرد از دبیرستان می‌انجامد و از غیبت دانش‌آموز و افت تحصیلی‌اش جلوگیری می‌کند. سطح دیگر درگیری تحصیلی به کلاس درس برمی‌گردد که سبب ارتقای پیشرفت می‌شود و از شکست دانش‌آموز پیشگیری می‌کند و سطح آخر به درگیری تحصیلی با فعالیتهای یادگیری برمی‌گردد. این نوع درگیری تحصیلی موجب رشد سرمایه‌های تحصیلی می‌شود: فرایندهایی که سبب سازگاری و تاب‌آوری می‌شود (اسکینر و پیتزر[7]، ۲۰۱۲). به‌طور اختصاصی‌تر بیشتر پژوهشگران معتقدند که درگیری تحصیلی یک مفهوم چندوجهی است که شامل مولفه‌های رفتاری، شناختی و عاطفی است (مثلاً اسکینر و پیتزر، ۲۰۱۲؛ کریستنسون، رشلی و وایلی[8]، ۲۰۱۲). در الگوی اسکینر و پیتزر (۲۰۱۲)، درگیری تحصیلی رفتاری شامل تلاش و پشتکار؛ درگیری تحصیلی عاطفی شامل اشتیاق و لذت و درگیری تحصیلی شناختی شامل توجه، تمرکز و مشارکت است. همچنین اخیراً ریو و تسنگ[9] (۲۰۱۱) مولفهٔ دیگری به نام درگیری تحصیلی عاملی[10] به آنها افزوده‌اند که به مشارکت

1. Zyngier
2. Shernof & Schmidt
3. Eccles
4. Motti-Stafanidi & Masten
5. Holcombe
6. Lawson, M. A. & Lawson, H. A.
7. Skinner & Pitzer
8. Christenson, Reschly & Wylie
9. Reeve & Tseng
10. Agentic

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

سازندۀ دانش‌آموزان در فعالیتهای آموزشی و شرایطی که یاد می‌گیرند اشاره دارد. به اعتقاد آنها درگیری تحصیلی نوعی تجربه پیوند مهم دانش‌آموز به مدرسه در ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری و عاملی است. عاملیت شـــخصی به کنترل ادراک‌شده فرد بر شرایط و پیامدهای یادگیری در حوزه‌ای ویژه برمی‌گردد (ویگا و روبو[1]، ۲۰۱۴). در همین زمینه لاوسون و لاوسون (۲۰۱۳) معتقدند که در تقابل با نگاه ایستای درگیری تحصیلی قبلی، معرفی مولفۀ عاملیت که پژوهشگرانی مثل ریو و تسنگ (۲۰۱۱) مطرح کرده‌اند، سایر اشکال درگیری تحصیلی را نمایان ساخته که اصیل‌تر و عمل‌محورتر است. پژوهشهای انجام گرفته دربارۀ درگیری تحـــصیلی سه پنداشت را پررنگ درنظرگرفته‌اند: اول آنـکه درگـیری تحصیلی سازه‌ای انعطاف‌پذیر است که موجب ارتقای فرایند آموزشی می‌شـود. دوم درگـیری تحـصیلی گذرگاهی مستقیم در جهت یادگیری است (اسکینر و پیتزر، ۲۰۱۲) و سوم اینکه درگیری تحصیلی به لحاظ نظری متمایز از انگیزش است (فین و زیمر[2]، ۲۰۱۲).

افزون بر این، پایه و اساس درگیری تحصیلی، یادگیری خودتنظیمی[3] است، زیرا همانطور که زیمرمن[4] (۲۰۰۲) و زیمرمن و شانک[5] (۲۰۰۸) عـنوان کـرده‌اند، یادگـیرندگان خـودتنظیم به‌طور کلی به دانش‌آموزانی گفته می‌شود که فعالانه درگیر یادگیری خود می‌شوند. یادگیری خودتنظیمی یک رفتار تحصیلی است که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا سازگار شوند و هیجانات، افکار و اعمال خود را کنترل کنند (چنگ[6]، ۲۰۱۱؛ رامداس[7] و زیمرمن، ۲۰۱۱؛ کیتســـاداس، وینسلر و اوئیه[8]، ۲۰۰۸). مطالعات اخیر نیز نشان داده‌اند که هم به‌طور نظری و هم به‌لحاظ عملی یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی به‌هم پیوند خورده‌اند (ولترز و تیلور[9]، ۲۰۱۲). همچنین آنچه یادگیری خودتنظیمی را در سالهای اخیر برای پژوهشگران جذاب کرده اســـت (دیاس و کادیم[10]، ۲۰۱۷)، یکی تأثیری است که در ارتقای پیامدهای یادگیری دارد (کولوولونیس، گـــوداز و درمیتزاکی[11]، ۲۰۱۱) و دوم در جامعه‌ای زندگی می‌کنیم که یادگیری مادام‌العمر برای ما حیاتی است (بایشوئیسن و استفنز[12]، ۲۰۱۱). همچنین به موازات اینکه کودکان وارد مدرسه می‌شوند، خودتنظیمی برای آنها اهمیت خارق‌العاده‌ای پیدا می‌کند (مک‌کللند و کامرون[13]، ۲۰۱۲؛ زیمرمن، ۲۰۰۸).

1. Veiga & Robu
2. Finn & Zimmer
3. Self-regulated learning
4. Zimmerman
5. Schunk
6. Cheng
7. Ramdass
8. Kitsantas, Winsler & Huie
9. Wolters & Taylor
10. Dias & Cadime
11. Kolovelonis, Goudas & Dermitzaki
12. Beishuizen & Steffens
13. McClelland & Cameron

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

با توجه به مشـــکلات رفتاری بسیار نوجوانان (وانگ و فردریکس[1]، ۲۰۱۴)، مانند افسردگی که در این دوره افزایش می‌یابد (چن، هاس، گیلمور و کوپاک[2]، ۲۰۱۱)، یا مواجهه با کاهش عملکرد تحصیلی و درگیری تحصیلی (مک‌گیل، هیوز، آلیشـــیا و وی[3]، ۲۰۱۲)، ارتباط نوجوان با والدین با اهمیت تلقی می‌شود. در همین زمینه مطالعات حاکی از آن است، والدینی که ارتباط مثبت با نوجوان دارند و درگیر تحصیل و زندگی اجتماعی نوجوان می‌شوند، نوجوانان آنها در دورهٔ انتقالی، اختلال کمتر و انعطاف‌پذیری بیشـــتری تجربه می‌کنند (نیومن، نیومن، گریفن، اوکانر و اسپاس[4]، ۲۰۰۷). این در شرایطی است که نوجوانی هم برای والدین و هم برای نوجوان وضعیتی مبهم و گیج‌کننده است، زیرا برای نوجوان تأمل روی خانواده‌اش انتزاعی‌تر و با اصطلاحاتی پیچیده‌تر همراه شـــده است که برایش تازه و ناآشناست و والدین نیز نگرانند که فرزندشان در این دوره چگونه فکر می‌کند (سیلارز، کوئرنر و فیتزپاتریک[5]، ۲۰۰۵). در ضمن نوجوانی دوره‌ای از رشد است که نوجوان رشتهٔ وابستگیها را با والدین یکی پس از دیگری پاره می‌کند (موری[6]، ۲۰۰۹)؛ یا به‌قول لوئی و امرســـون[7] (۲۰۱۲) دورهٔ انتقال از رابطهٔ وابستگی با والدین به ارتباطات متقابل اســـت، اما این تغییرات ســـبب نمی‌شـــود که نوجوان خود را از والدین جدا کند. از این‌رو نوجوانی مرحله‌ای از رشـــد اســـت که به موجب آن نوجوان در تقلا و مبارزه میان دو فرایند خودمختاری و دلبستگی به مراقبت‌کننده است. رشد موفقیت‌آمیز نوجوان وابسته به تواناییهای والدین و نوجوان برای هماهنگی و تعادل میان دو فرایند رشـــدی یاد شده است (مک‌الهانی، آلن، استفنسون و هر[8]، ۲۰۰۹). خانواده‌ای که در آن ارتباطات خوبی حاکم باشـــد به نوجوان اجازه می‌دهد تا دربارهٔ گزینه‌های مختلف تصمیم‌گیـــری و اقدامات والدین در زمینهٔ توصیه‌های دریافتی بحث و گفتگو کند (پلرونه، ۲۰۱۳).

به موازات اینکه خانواده‌ها هدایت انتقالی کودک به نوجوانی را شـــروع می‌کنند، تعداد و محتوای تعاملات تغییر می‌یابد و حساسیت آن تعاملات نیز بیشتر بارز می‌شود (لارسن و کالینز[9]، ۲۰۰۹). موقعی که ارتباط والدین - نوجوان خوب است، اعضای خانواده به هم نزدیک‌تر می‌شوند و به‌صورت دوستانه و انعطاف‌پذیر برای حل مشکلات خانوادگی قدم برمی‌دارند (بارنز و اولسون، ۱۹۸۵). با وجود این، ارتباط والدین -نوجوان طی دورهٔ نوجوانی هم از نظر کیفیت و هم از نظر تأثیرگذاری کاهش می‌یابد (لارسن و

1. Fredricks
2. Chen, Haas, Gillmore & Kopak
3. McGill, Hughes, Alicea & Way
4. Newman, Newman, Griffen, O'Connor & Spas
5. Sillars, Koerner & Fitzpatrick
6. Murray
7. Louis & Emerson
8. McElhaney, Allen, Stephenson & Hare
9. Laursen & Collins

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

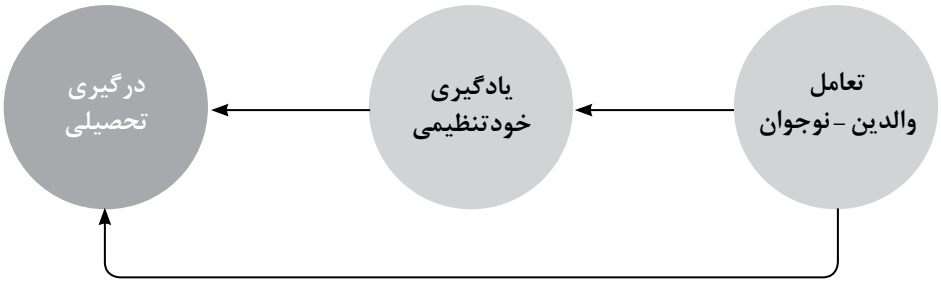
کالینز، ۲۰۰۹). همچنین در چنین دورهٔ سرنوشت‌سازی، نوجوانان با چالشهای جدی تحصیلی مواجه‌اند (وانگ و اکلز، ۲۰۱۶)، مثلاً در هرم آموزش‌وپرورش هرچه از دورهٔ دبستان در جهت دبیرستان پیش برویم از درگیری تحصیلی آنان کاسته می‌شود (جروم، هامره و پیانتا[1]، ۲۰۰۹؛ فردریکس و مک کولسکی[2]، ۲۰۱۲). این در حالی است که در این حوزهٔ مهم پژوهش جدی انجام نگرفته است. پژوهشهای پیشین تنها تأثیر روابط خانوادگی را روی عملکرد تحصیلی نشان داده‌اند و بیشتر از متغیرهایی مثل سبکهای والدینی بامریند[3] (استاینبرگ، مانتز، لامبورن و دورنبوش[4]، ۱۹۹۱) یا انتظارات والدین (پالسون[5]، ۱۹۹۴) سود برده‌اند. آنهایی نیز که از متغیر درگیری تحصیلی استفاده کرده‌اند به ارتباط والدین-کودک با درگیری تحصیلی پرداخته‌اند (بنتلی[6]، ۲۰۱۳؛ بنجامین[7]، ۲۰۱۵). همچنین، هرچند پژوهشها به اهمیت خانواده در یادگیری خودتنظیمی کودکان پرداخته‌اند (مثلاً چوئه[8]، اولسون[9] و سامروف، ۲۰۱۳)، بیشتر مطالعات، «سبکهای تربیتی والدین و یادگیری خودتنظیمی فرزندان» را نشانه‌گیری کرده‌اند. مثلاً مطالعهٔ اردن و اوردی[10] (۲۰۰۸) که روی گروهی از کودکان اوائل نوجوانی در ترکیه انجام گرفته است حاکی از آن بود که سبکهای والدینی روی یادگیری خودتنظیمی فرزندان تأثیرگذارند. اگر بخواهیم از نادر مطالعاتی که به تأثیر یادگیری خودتنظیمی بر درگیری تحصیلی در دبیرستان پرداخته است، یاد کنیم باید به مطالعهٔ منتظری‌هدشی (۲۰۱۷) اشاره کنیم که نشان داد آموزش یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دبیرستانی با افزایش درگیری تحصیلی آنها همراه بوده است. اما بیشتر مطالعاتی که ارتباط یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی را مورد مطالعه قرار داده‌اند، یا جامعهٔ کودکان را نشانه‌گیری کرده‌اند (مثلاً، بلر[11]، ۲۰۰۲؛ کادیما، دومن، فرشخورن و باوسه[12]، ۲۰۱۵)؛ که مطالعاتی از این دست نشان می‌دهند تواناییهای خودتنظیمی کودکان برای درگیری تحصیلی آنها حیاتی است (بروک، ریم-کافمن، ناتانسون و گریم[13]، ۲۰۰۹؛ ریم-کافمن، کربی[14]، گریم، ناتانسون و بروک، ۲۰۰۹) یا به ارتباط یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی

1. Jerome, Hamre, & Pianta
2. McColskey
3. Baumrind
4. Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbusch
5. Paulson
6. Bentley
7. Benjamin
8. Choe
9. Olson
10. Erden & Uredi
11. Blair
12. Cadima, Doumen, Verschueren & Buyse
13. Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson & Grimm
14. Curby

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

در میان دانشجویان اشاره کرده‌اند (برای مثال، سان و رودا[1]، ۲۰۱۲). از دیگر سو پژوهشهای مربوط به یادگیری خودتنظیمی در روانشناسی رشد متمرکز بر کودکان بوده و پژوهشهای مربوط به روانشناسی اجتماعی روی جوانان تمرکز یافته است. به‌همین دلیل تاکنون به نقش رفتار والدین و نفوذ آنها در دوره نوجوانی نسبت به دورهٔ کودکی کمتر توجه شده است (مویلانن، شاو و فیتزپاتریک[2]، ۲۰۱۰). از این‌رو جای تعجب ندارد که خودتنظیمی در نوجوانان مورد غفلت قرار گرفته است (فارلی و کیم-اسپون[3]، ۲۰۱۴). باید این نیز اضافه شود که هرچند مطالعات بسیار از درگیری تحصیلی به‌عنوان متغیر واسطه‌ای سود برده‌اند (مثلاً، دوترر و وییرشپان[4]، ۲۰۱۵)، کمتر مطالعاتی یافت می‌شوند که از این متغیر به‌عنوان پیامد استفاده کرده باشند (یو و شارکی[5]، ۲۰۰۹). غالب این مطالعات نیز، متغیرهای یاد شده را مجزا و بدون استفاده از یک مدل منسجم، به‌کار برده‌اند. به‌همین‌دلیل جا دارد عامل بافتی خانواده همراه با یادگیری خودتنظیمی و پیامد درگیری تحصیلی در قالب یک مدل مورد مطالعه قرار گیرند.

بنابراین پژوهش حاضر با الهام گرفتن از نظریه بوم‌شناختی برونفن‌برنر و نظریه ارتباطی بارنز و اولسون با هدف بررسی رابطه تعامل والدین-نوجوانان و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری یادگیری خودتنظیمی در قالب یک مدل علّی انجام گرفته است. شکل شمارهٔ ۱ مدل مفهومی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

در راستای مدل پژوهش، فرضیه‌های ذیل مورد آزمون قرار گرفته‌اند:

۱. تعامل والدین-نوجوان پیش‌بینی‌کنندهٔ مستقیم و مثبت درگیری تحصیلی است.

1. Sun & Rueda
2. Moilanen, Shaw & Fitzpatrick
3. Farley & Kim-Spoon
4. Dotterer & Wehrspann
5. You & Sharkey

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

۲. تعامل والدین -نوجوان پیش‌بینی‌کنندهٔ مستقیم و مثبت یادگیری خودتنظیمی است.

۳. یادگیری خودتنظیمی در رابطهٔ میان تعامل والدین -نوجوان و درگیری تحصیلی، نقش واسطه‌ای دارد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع همبستگی است که در آن روابط میان متغیرهای مکنون پژوهش با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفته است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با به‌کارگیری روشهای آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد)، ماتریس همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای SPSS و AMOS نسخه ۲۴ به همراه دستور بوت‌استرپ[1] برای بررسی معناداری نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیمی انجام شده است. پس از انتخاب شرکت‌کنندگان و تهیه پرسشنامه‌ها، پژوهشگر با انجام هماهنگیهای لازم، در کلاسهای منتخب حضور یافت. به‌منظور یکسان شدن شیوهٔ اجرا، توضیحاتی در مورد نحوه پاسخ‌دهی به سؤالات و لزوم ارائهٔ پاسخهای واقعی با تأکید بر اینکه در هیچ‌یک از سؤالات، پاسخ صحیح و غلط وجود ندارد، ارائه شد. به دانش‌آموزان توضیح داده شد که شرکت در پژوهش داوطلبانه است، با این حال تلاش شد که همگی آنها برای همکاری ترغیب شوند و ترتیبی داده شد تا دانش‌آموزان با دقت و صداقت پرسشنامه‌ها را تکمیل کنند. همچنین دربارهٔ محرمانه باقی‌ماندن نتایج، توضیحات لازم ارائه شد و به‌منظور اطمینان‌بخشی، به‌جای اسامی دانش‌آموزان، از کدهای عددی برای شناسایی پرسشنامه‌های تکمیل‌شده استفاده شد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعهٔ آماری این پژوهش دربرگیرندهٔ همه دانش‌آموزان پایهٔ اول دورهٔ متوسطهٔ دوم بود که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در شهر بوشهر مشغول به تحصیل بوده‌اند. از این جامعهٔ آماری با توجه به ملاک کلاین[2] (۲۰۱۶) و با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۶۰۳ دانش‌آموز (۳۲۹ دختر و ۲۷۴ پسر) انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا فهرستی از مدارس تهیه شد، سپس از میان مدارس پسرانه ۶ مدرسه و از میان مدارس دخترانه نیز ۶ مدرسه و از هر مدرسه دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و همه دانش‌آموزان آن کلاسها به‌منزلهٔ مشارکت‌کننده در پژوهش شرکت کردند. پس از آن در هر مدرسه اطلاعات لازم از طریق پرسشنامه‌ها گردآوری شد. در نهایت پس از بررسی پرسشنامه‌ها ۵۴/۵ درصد دختر و ۴۵/۵ درصد پسر، کل گروه نمونه را تشکیل دادند.

1. bootstrap
2. Kline

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

◉ ابزارهای پژوهش

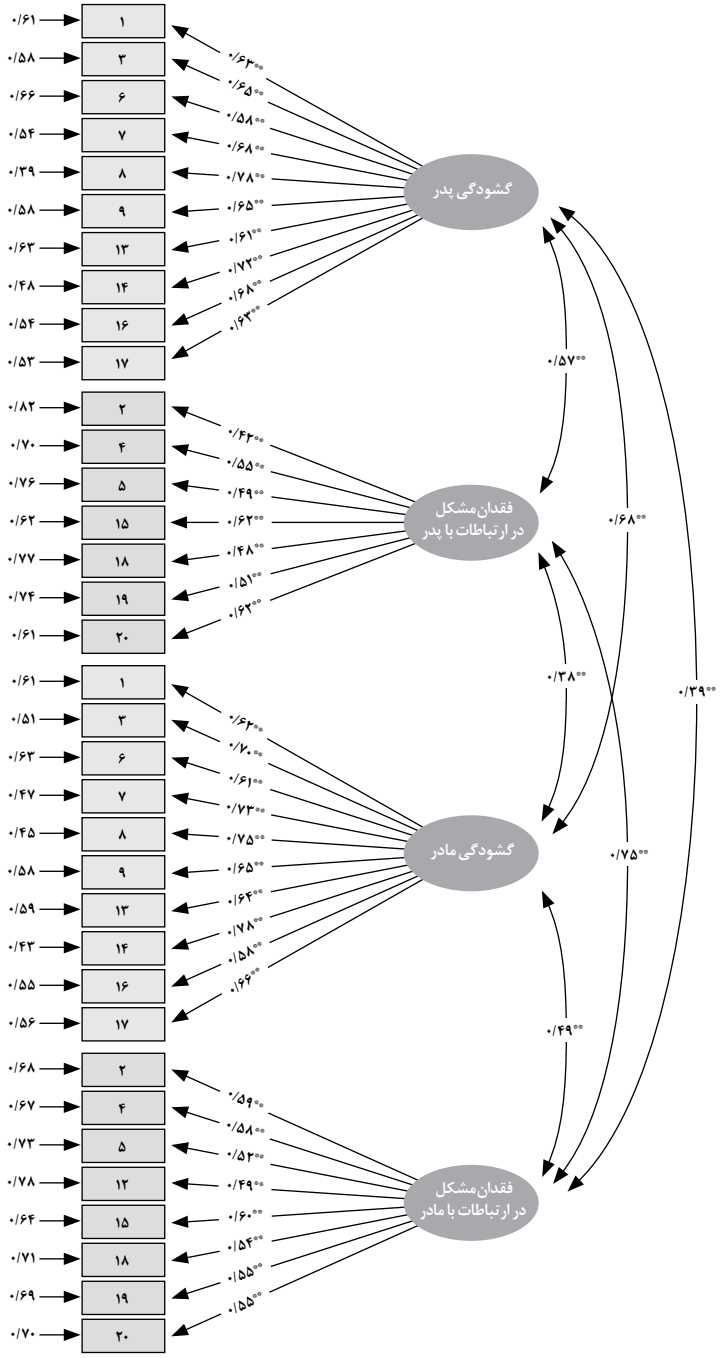
۱. مقیاس تعامل والدین- نوجوان: مقیاس تعامل والدین- نوجوان[1] شامل ۴۰ گویه است که بارنز و اولسون (۱۹۸۲) آن را تهیه و اعتباریابی کرده‌اند. این مقیاس متشکل از دو بعد است که میزان گشودگی در ارتباطات خانوادگی[2] (نمونه گویه: من عقایدم را بدون محدودیت و احساس خجالت با پدر/ مادرم در میان می‌گذارم) و میزان مشکل در ارتباطات خانوادگی[3] (نمونه گویه: باور کردن همهٔ مسائلی که پدر/ مادرم می‌گویند، برایم مشکل است) را مورد سنجش قرار می‌دهند. هر بعد متشکل از ده گویه (برای پدر/ مادر) است و پاسخ شرکت‌کنندگان به مقیاس، در قالب طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالف = ۱ تا کاملاً موافق = ۵) ثبت می‌شود. نمره‌گذاری گویه‌های شماره ۲، ۴، ۵، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۸، ۱۹ و ۲۰ که مربوط به بعد دوم هستند به‌صورت معکوس انجام می‌شود تا در نهایت، نمرات بالاتر در این بعد به معنای «فقدان مشکل در ارتباطات خانوادگی» بوده و مانند نمرات بعد اول نشان‌دهندهٔ تعاملات خانوادگی بهتر باشند. در مقیاس تعامل والدین- نوجوان، از جمع نمرات دو خرده‌مقیاس نیز یک نمره کلی به‌دست می‌آید که نشان‌دهندهٔ میزان ارتباطات خانوادگی است.

بارنز و اولسون (۱۹۸۵) برای اعتباریابی مقیاس، از تحلیل عامل اکتشافی استفاده کرده‌اند. نتایج این تحلیل مؤید آن است که این مقیاس مشتمل بر دو عامل گشودگی و فقدان مشکل در ارتباطات والدین- نوجوانان است. برای بررسی پایایی مقیاس نیز از ضریب آلفای کرونباخ و بازآزمایی (با فاصله زمانی یک هفته) استفاده کرده اند. مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای بعد گشودگی و فقدان مشکل به‌ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۷۸ و مقدار ضریب بازآزمایی برای ابعاد ذکر شده به‌ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷۷ به‌دست آمده است.

مقیاس تعامل والدین- نوجوان در این پژوهش به زبان فارسی ترجمه و اعتباریابی شده است. روایی مقیاس از طریق تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفته است. پس از حذف گویه‌های دارای بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ (گویه‌های ۱۰ و ۱۱ پرسشنامه مربوط به مادر و گویه‌های ۱۰، ۱۱ و ۱۲ پرسشنامه مربوط به پدر مطابق با شکل شماره ۲)، بررسی شاخصهای برازش مدل تحلیل عاملی حاکی از آن بود که مدل از برازش مطلوب برخوردار است. علاوه براین در بررسی پایایی مقیاس، دامنهٔ ضرایب آلفای کرونباخ از ۰/۷۵ تا ۰/۹۰ به‌دست آمده که حاکی از پایایی مطلوب پرسشنامه بوده است.

1. Parent-Adolescent Communication Scale
2. Open communication
3. Communication problems

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]



**P≤۰/۰۱

شکل ۲. نتایج تحلیل عامل تأییدی مقیاس تعامل والدین - نوجوان

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

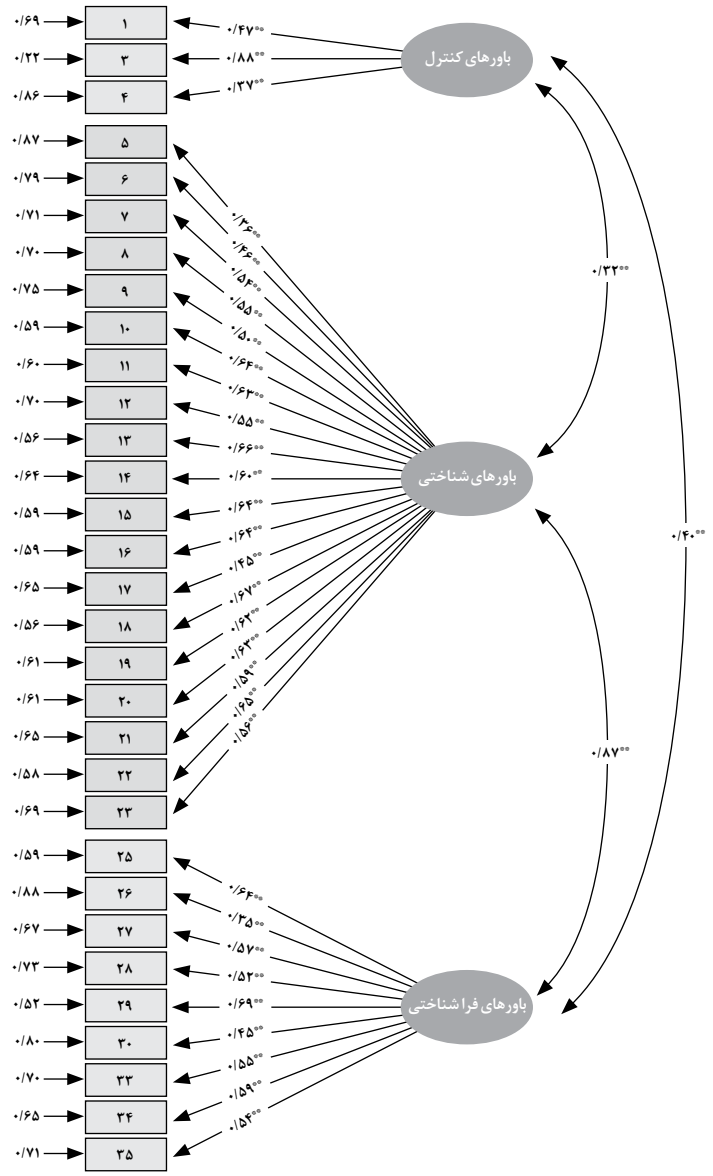
۲. پرسشـــنامهٔ راهبردهای انگیزشی برای یادگیری: پرسشـــنامهٔ راهبردهای انگیزشی برای یادگیـــری[1] را پینتریچ و دی‌گـــروت[2] (۱۹۹۰) برای ارزیابی یادگیـــری خودتنظیمی دانش‌آموزان دبیرســـتانی و دانشجویان تهیه کرده‌اند. این پرسشنامه دارای ۸۱ گویه و دو بخش کلی است که در بخش اول راهبردهای انگیزشی و در بخش دوم راهبردهای یادگیری مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. راهبردهای انگیزشـــی دارای ســـه مؤلفهٔ ارزش‌گذاری، انتظار و عاطفی اســـت که در این پژوهش تنها یکی از خرده‌مؤلفه‌های انتظار (باورهای کنترل) برای بررســـی انتخاب شـــده است. در بخش راهبردهای یادگیری نیز ســـه مؤلفه راهبردهای یادگیری شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع درنظر گرفته شده است که در پژوهش حاضر تنها راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی برای بررسی انتخاب شده‌اند. به‌منظور سنجش باورهای کنترل چهار گویه، راهبردهای شناختی ۱۹گویه و راهبردهای فراشناختی ۱۲گویه در پرسشنامه وجود دارد که بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) تنظیم شـــده‌اند (پینتریچ، اسمیت[3]، گارسیا[4] و مک‌کیچی[5]، ۱۹۹۳).

پیـــنتریچ و همکـــاران (۱۹۹۳)، روایـــی ســـازه پرسشنـــامه را بـــا روش تحلیل عـــامـــل تأییـــدی مورد بررسی و تأیید قرار داده‌اند. همچنین در بررسی پایایی، ضرایب آلفای کرونباخ را در دامنه‌ای از ۰/۶۸ تا ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش لطیفیان و ســـیف (۱۳۸۰) ضرایب آلفای کرونباخ در زیرمقیاسهای بخش انگیزش ۰/۵۶ تا ۰/۸۸ و در زیر مقیاسهای بخش راهبردهای یادگیری ۰/۷۱ تا ۰/۷۷ به‌دست آمده است.

در پژوهش حاضر برای بررسی روایی پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی از تحلیل عامل تأییدی اســـتفاده شده است. پس از حذف گویه‌های دارای بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ (گویه شماره ۲ مربوط به باورهای کنترل و گویه‌های شـــماره ۲۴، ۳۱ و ۳۲ مربوط به بعد فراشناخت مطابق با شکل ۳)، بررســـی شاخصهای برازش مدل تحلیل عامل تأییدی، حاکی از آن بود که مدل از برازش مطلوب برخوردار است. علاوه براین دامنهٔ ضرایب آلفای کرونباخ از ۰/۶۰ تا ۰/۸۹ به‌دست آمده که حاکی از پایایی مطلوب پرسشنامه بوده است.

1. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)
2. Pintrich & DeGroot
3. Smith
4. Garcia
5. McKeachie

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

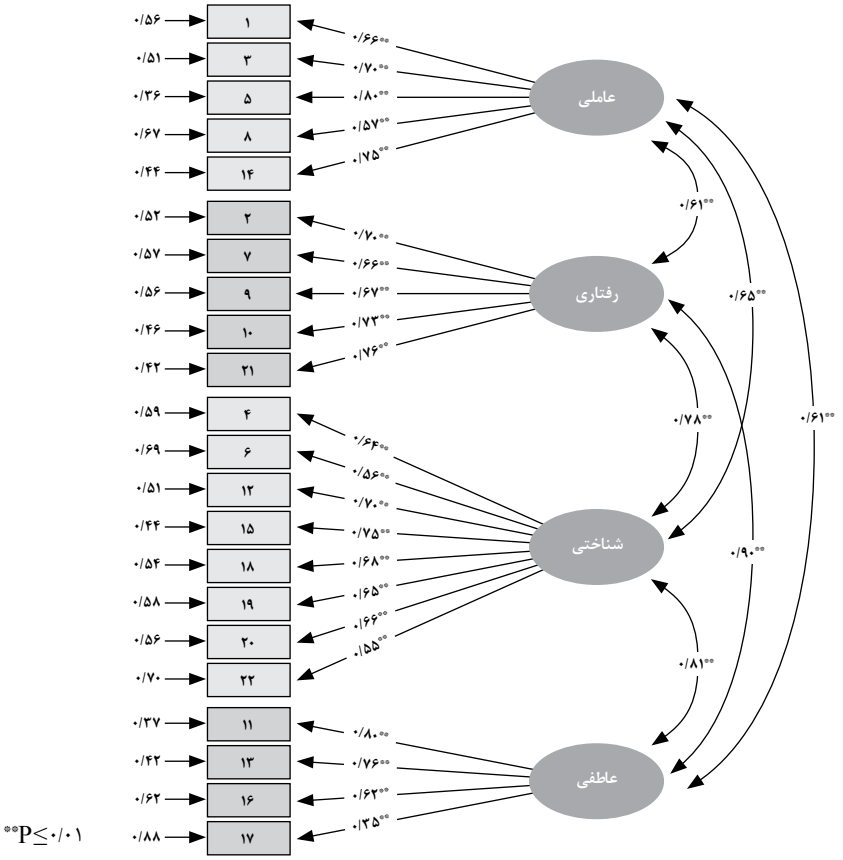


شکل ۳. نتایج تحلیل عامل تأییدی پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی

۳. پرسشنامهٔ درگیری تحصیلی: درگیری تحصیلی با اســـتفاده از پرسشنامه ۲۲ گویه‌ای ریو و تســـنگ (۲۰۱۱) سنجیده شده که بر اســـاس مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) تنظیم شـــده است. این پرسشنامه، درگیری تحصیلی را در چهار بعد درگیری

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

عاملی، رفتاری، عاطفی و شناختی مورد سنجش قرار می‌دهد. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) روایی سازه‌ای پرسشنامه را از طریق تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی مورد تایید قرار داده‌اند. در بررسی پایایی نیز مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای درگیری عاملی ۰/۸۲، رفتاری ۰/۹۴، شـــناختی ۰/۸۸ و عاطفی ۰/۷۸ گزارش شده است. سماوی، ابراهیمی و جاودان (۱۳۹۵) روایی پرسشنامه را از طریق تحلیل عامل تأییدی و پایایی آن را با به‌کارگیری ضریب آلفای کرونباخ و به‌دســـت آوردن ضرایب آلفا در دامنه‌ای از ۰/۷۸ تا ۰/۹۳ برای ابعاد درگیری مورد بررســـی و تأیید قرار داده‌اند. در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عامل تأییدی، مورد بررسی قرار گرفته است. بررسی شاخصهای برازش مدل تحلیل عاملی (شـــکل ۴)، حاکی از آن بود که مدل از برازش مطلوب برخوردار است. علاوه براین دامنهٔ ضرایب آلفای کرونباخ از ۰/۷۵ تا ۰/۹۰ به‌دست آمده که حاکی از پایایی مطلوب پرسشنامه بوده است.



شکل ۴. نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه درگیری تحصیلی

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

یافته‌ها

پیش از انجام دادن تحلیلهای اصلی، مقادیر از دست رفته که تعداد آن در گویه‌های گوناگون از ۲ تا ۲۰ در نوسان بود، با میانگین نمرات جایگزین شدند. مقادیر پرت تک‌متغیری (۳۴ مورد) با استفاده از شکل جعبه‌ای[1] و مقادیر پرت چندمتغیری (۱۸ مورد) با استفاده از آزمون فاصله‌ای ماهالانوبیس[2] شناسایی و از تحلیلها کنار گذاشته شدند. همچنین مفروضهٔ نرمال بودن تک‌متغیری با استفاده از بررسی توزیع کجی و کشیدگی متغیرها و مفروضهٔ نرمال بودن چندمتغیری با استفاده از ضریب مردیا[3] مورد بررسی قرار گرفت. بررسی مقادیر کجی و کشیدگی مطابق با جدول شمارهٔ ۱ حاکی از آن بود که کلیهٔ مقادیر کمتر از یک هستند. مقدار بحرانی ضریب مردیا نیز در حد قابل قبول و کمتر از ۵ بود (برن[4]، ۲۰۱۰). بنابراین نسبت به انجام تحلیلهای اصلی اقدام شد.

جدول ۱. میزان کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش به همراه مقادیر بحرانی آنها

متغیر	کجی	مقدار بحرانی	کشیدگی	مقدار بحرانی
فقدان مشکل با مادر	۰/۲۹	۲/۴۳	-۰/۰۱	-۰/۰۶
فقدان مشکل با پدر	۰/۳۳	۲/۸۳	-۰/۲۲	-۰/۹۳
گشودگی مادر	-۰/۵۶	-۳/۷۹	۰/۱۴	۰/۵۹
گشودگی پدر	-۰/۳۵	-۲/۹۹	-۰/۴۸	-۲/۰۶
باورهای کنترل	-۰/۶۵	-۴/۸۶	۰/۳۸	۱/۶۱
راهبردهای شناختی	-۰/۱۳	-۱/۱۱	-۰/۳۱	-۱/۳۲
راهبردهای فراشناختی	-۰/۳۴	-۲/۸۹	-۰/۲۱	-۰/۹۰
درگیری شناختی	-۰/۳۱	-۲/۶۱	-۰/۵۲	-۲/۲۰
درگیری هیجانی	-۰/۵۸	-۴/۰۲	-۰/۲۹	-۱/۲۲
درگیری رفتاری	-۰/۵۶	۳/۷۳	-۰/۲۵	-۱/۰۸
درگیری عاملی	-۰/۳۱	-۲/۶۱	-۰/۲۹	-۱/۲۵
کشیدگی چند متغیری	---	---	۶/۳۴	۴/۸۷

1. Boxplot
2. Mahalanobis distance
3. Mardia's coefficient
4. Byrne

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

جدول شمارهٔ ۲ میانگین و انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

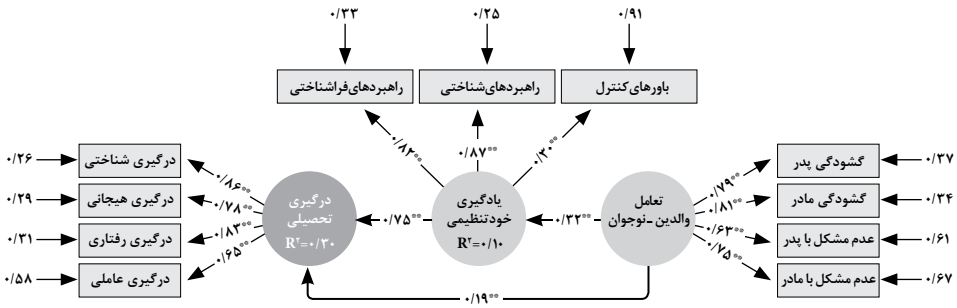
جدول ۲. میانگین، انحراف استاندارد و ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱. گشودگی پدر	۳۵/۵۹	۸/۰۳	۱										
۲. فقدان مشکل با پدر	۲۱/۱۰	۵/۲۵	۰/۴۹**	۱									
۳. گشودگی مادر	۳۷/۵۹	۷/۸۲	۰/۶۸**	۰/۴۱**	۱								
۴. فقدان مشکل با مادر	۲۴/۲۸	۶/۰۵	۰/۳۳**	۰/۷۰**	۰/۴۵**	۱							
۵. باورهای کنترل	۱۶/۲۶	۲/۵۲	۰/۰۸	۰/۰۰۰۱	۰/۰۷	۰/۹۴**	۱						
۶. راهبردهای شناختی	۶۷/۲۴	۱۲/۵۷	۰/۲۶**	۰/۰۹	۰/۳۰**	۰/۰۹	۰/۲۴**	۱					
۷. راهبردهای فراشناختی	۳۶/۶۴	۶/۳۷	۰/۲۲**	۰/۰۴	۰/۲۳**	۰/۸۳**	۰/۲۸**	۰/۷۱**	۱				
۸. درگیری عاملی	۲۳/۴۰	۵/۷۲	۰/۳۴**	۰/۱۴**	۰/۳۲**	۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۴۶**	۰/۳۶**	۱			
۹. درگیری رفتاری	۲۸/۲۰	۴/۵۵	۰/۳۰**	۰/۱۷**	۰/۳۲**	۰/۰۱	۰/۱۵**	۰/۵۸**	۰/۵۴**	۰/۵۴**	۱		
۱۰. درگیری هیجانی	۲۲/۹۰	۳/۴۶	۰/۲۹**	۰/۱۱*	۰/۳۲**	۰/۰۷	۰/۱۸**	۰/۴۹**	۰/۴۷**	۰/۵۱**	۰/۷۱**	۱	
۱۱. درگیری شناختی	۴۲/۷۵	۷/۲۵	۰/۳۰**	۰/۱۱*	۰/۳۵**	۰/۰۲	۰/۲۳**	۰/۶۷**	۰/۶۳**	۰/۵۶**	۰/۶۹**	۰/۶۶**	۱

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

وجود همبستگی معنادار میان بیشـــتر متغیرها (جدول ۲) به منزلهٔ برقراری پیش‌شرط استفاده از تحلیلهای بعدی تلقی شد. بررسی مدل پژوهش با به‌کارگیری تجزیه و تحلیل ساختار کوواریانس به‌روش مدل‌یابی معادلات ســـاختاری در نرم‌افزار AMOS انجام شد. شکل شمارهٔ ۵ مدل آزمون شده و نهایی پژوهش را نشان می‌دهد.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]



**P<۰/۰۱

شکل ۵. مدل نهایی پژوهش

در شکل شـــمارۀ ۵ بخش اندازه‌گیری مدل پژوهش و بخش روابط ساختاری میان متغیرهای مدل پژوهش آورده شـــده اســـت. در بخش اندازه‌گیری آزمون مدلهای معادلات ســـاختاری، ضمن محاسبۀ خطاهای اندازه‌گیری احتمالی، می‌توان روابط مفروض میان متغیرهای نشـــانگر و مکنون مربوط به آن را مـــورد ارزیابی قرار داد. بخش اندازه‌گیری مدل پژوهـــش حاضر ناظر بر اندازه‌گیری متغیرهای تعامل والدین-نوجوان، یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی است. در ادامه نتایج مربوط به آزمون هر یک از مدلهای اندازه‌گیری به تفکیک و به اختصار ارائه می‌شود.

ارزیـــابی مـــدل اندازه‌گـــیری تعـــامل والدین-نوجوان: تعامل والدین-دانش‌آموز، با بهره‌گیری از چهار نشـــانگر گشـــودگی پدر، عدم مشـــکل با پدر، گشودگی مادر و عدم مشـــکل با مادر، مورد اندازه‌گیری قرار گرفته اســـت. مطابق با شکل شمارۀ ۵، بار عاملی این نشانگرها ۰/۵۷ تا ۰/۸۱ و هر چهار نشـــانگر، شـــاخصهای معنادار برای متغیر مکنون تعامل والدین- نوجوان هستند. از میان این نشـــانگرها، متغیر گشودگی مادر با بار عاملی ۰/۸۱ قوی‌ترین شاخص متغیر تعامل والدین- نوجوان است.

ارزیابی مدل اندازه‌گیری یادگـــیری خـــودتـــنظیمی دانش‌آموزان: یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان، با بهره‌گیری از سه نشانگر باورهای کنترل، راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی مورد اندازه‌گیری قرار گرفته اســـت. مطابق با شکل شـــمارۀ ۵، راهبردهای فراشناختی و شناختی نشانگرهایی قوی‌تر در مقایســـه با باورهای کنترل برای سنجش یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان هســـتند. بار عاملی همه نشانگرها معنادار و ۰/۳۰ تا ۰/۸۷ است. بر اساس اطلاعات شکل شمارۀ ۵، متغیر راهبردهای شناختی با بار عاملی ۰/۸۷ قوی‌ترین شاخص یادگیری خودتنظیمی است.

ارزیابی مدل اندازه‌گـــیری درگـــیری تحـــــصیلی: متغیر مکنـــون درگیری تحصیلی، با بهره‌گیری از چهار نشـــانگر درگیری عاملی، درگیری رفتاری، درگیری عاطفی و درگیری شناختی

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

مورد اندازه‌گیری قرار گرفته اســـت. مطابق با مندرجات شـــکل شمارهٔ ۵، هر چهار نشانگر با بارهای عاملی ۰/۶۵ تا ۰/۸۶، شاخصهای معناداری برای متغیر مکنون درگیری تحصیلی‌اند. شایان ذکر است که قوی‌ترین شاخص درگیری تحصیلی، متغیر درگیری شناختی با بار عاملی ۰/۸۶ است.

در مورد بخش روابط ســـاختاری میان متغیرهای پژوهش نیز می‌توان گفت همانگونه که در شـــکل شمارهٔ ۵ ملاحظه می‌شود، تعامل والدین - نوجوان، پیش‌بین مثبت و معناداری برای درگیری تحصیلی (β = ۰/۱۹ ،p< ۰/۰۱) است و آن را به‌طور مستقیم پیش‌بینی می‌کند. همچنین تعامل والدین- نوجوان پیش‌بیـــن مثبت و معناداری برای یادگیری خودتنظیمی (β = ۰/۳۲ ،p< ۰/۰۱) اســـت که خود به‌طور مثبت، درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (β = ۰/۷۵ ،p< ۰/۰۱). تعامل والدین - نوجوان، ۱۰ درصد از واریانس یادگیری خودتنظیمی را تبیین می‌کند. همچنین متغیرهای تعامل والدین- نوجوان و یادگیری خودتنظیمی، در مجموع ۳۰ درصد از واریانس درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کنند. در ادامه به‌منظور بررســـی این مطلب که آیا تأثیر غیرمســـتقیم تعامل والدین - نوجـــوان بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان از طریق یادگیری خودتنظیمی معنادار است یا خیر، از روش بوت‌استرپ استفاده شده است. نتایج این تحلیل حاکی از آن بود که تأثیر غیرمســـتقیم تعامـــل والدین - نوجوان بر درگیری تحصیلی معنادار است (β = ۰/۲۴ ،p= ۰/۰۰۲)، با حد پایین ۰/۱۵ و حد بالای ۰/۳۲). در جدول شمارهٔ ۳، مقادیر استاندارد اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مدل پژوهش ارائه شده است.

جدول ۳. مقادیر استاندارد اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
تعامل والدین- نوجوان به درگیری تحصیلی	۰/۱۹**	۰/۲۴**	۰/۴۳**
تعامل والدین- نوجوان به یادگیری خودتنظیمی	۰/۳۲**	---	۰/۳۲**
یادگیری خودتنظیمی به درگیری تحصیلی	۰/۷۵**	---	۰/۷۵**

**P< ۰/۰۱

جدول شمارهٔ ۳ نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی قوی‌ترین پیش‌بین درگیری تحصیلی است و در مجموع به میزان ۰/۷۵ بر درگیری تحصیلی اثرگذار است. همچنین تعامل والدین- نوجوان نیز به‌میزان ۰/۴۳ بر درگیری تحصیلی و به میزان ۰/۳۲ بر یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان اثرگذار است. بررسی شاخصهای بـــرازش مـدل (X^2/df = ۲/۴۹، GFI= ۰/۹۶، AGFI = ۰/۹۳، TLI= ۰/۹۶، CFI = ۰/۹۸، RMSEA= ۰/۰۶، PCLOSE = ۰/۱۶) نیز حکایت از برازش مطلوب مدل دارند.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بر پایهٔ تعامل والدین- نوجوان با نقش واسطه‌گری یادگیری خودتنظیمی در روابط میان متغیرهای یادشده بود. یافته‌ها بیانگر تأیید فرضیه‌های پژوهش مبنی بر تأثیر مستقیم و غیرمستقیم تعامل والدین- دانش‌آموز بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیمی در این رابطه بود. به‌عبارت دیگر یادگیری خودتنظیمی توانسته است که میان تعامل والدین- دانش‌آموز با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای داشته باشد.

پژوهش حاضر از این نظر که تأثیر عوامل والدینی را در درگیری تحصیلی تأکید کرده است با پژوهشهای پیشین (بنجامین، ۲۰۱۵؛ دوترر و ویبرشپان، ۲۰۱۵؛ فرناندز - زابالا و همکاران، ۲۰۱۶) همسویی دارد، ولی از آنجا که تأثیر ارتباط والدین- نوجوان را روی درگیری تحصیلی مورد مطالعه قرار داده است از اولین مطالعات به‌شمار می‌رود، زیرا بیشتر پژوهشها، «ارتباط والدین با عوامل مدرسه» را مبنای پژوهش خود قرار داده‌اند (مثلاً، بنجامین، ۲۰۱۵؛ دوترر و ویبرشپان، ۲۰۱۵). پژوهشهای دیگر نیز بیشتر تأثیر «سبکهای والدینی» را در این حوزه مطالعه کرده‌اند (مثلاً، سیمونز- مورتون و چن، ۲۰۰۹). همچنین باید اشاره کرد که مطالعه حاضر با مطالعاتی مثل موری (۲۰۰۹) که تصریح می‌کند نوجوانی دوره‌ای است که ارتباط نوجوان با بزرگسالان غیروالدینی افزایش می‌یابد، زیرا نوجوانان در پی حمایت و راهنمایی از بزرگسالان خارج از خانه‌اند، مغایرت دارد، ولی همانطور که لوئی و امرسون (۲۰۱۲) تأکید کرده‌اند هرچند نوجوانان در پی کم کردن وابستگی به والدین‌اند، این بدین‌معنی نیست که نوجوان ارتباط خود را با والدین می‌گسلد. در همین زمینه وانگ و اکلز (۲۰۱۲) نیز این عقیده را دارند که حمایت اجتماعی والدین یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های قوی درگیری تحصیلی است. از این رو والدین در دورهٔ نوجوانی همچنان یک منبع مهم تأثیرگذاری باقی می‌مانند. در توجیه این یافته پژوهشی، می‌توان اشاره کرد که والدین یک منبع انگیزشی مهم برای نوجوان محسوب می‌شوند و این امر سبب می‌شود تا استنباط والدین از رویدادهای تحصیلی برای نوجوان مهم پنداشته شود که به‌نوبه خود نوعی رضایت خاطر او را از مدرسه در پی دارد (هیوبنر و داینر[1]، ۲۰۰۸) و این رضایت خاطر از مدرسه موجب مشارکت فعال دانش‌آموز در مدرسه و فعالیتهای تحصیلی می‌شود (وانگ و همکاران، ۲۰۱۱)

یافتهٔ دیگر پژوهش حاضر درباره رابطه تعامل والدین- نوجوان با یادگیری خودتنظیمی است که نشان می‌دهد تعامل والدین- نوجوان پیش‌بینی‌کننده‌ای مثبت و معنادار برای یادگیری خودتنظیمی است. با وجود اینکه اهمیت محیط خانواده در پیدایش تواناییهای خودتنظیمی به‌طور گسترده‌ای در پژوهشهای پیشین نشان داده شده است (مثلاً، چوئه و همکاران، ۲۰۱۳)، بیشتر این پژوهشها تأثیر محیط خانواده را در زمینهٔ «مسئولیت والدین» و «راهبردهای کنترل» در ایجاد مهارتهای خودتنظیمی نشانه‌گیری

1. Huebner & Diener

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

کرده‌اند، اما پژوهش حاضر به‌طور مستقیم نقش ارتباطی والدین را روی یادگیری خودتنظیمی نوجوانان تقویت کرده اســت. در تبیین این یافته می‌توان اشاره کرد از آنجا که والدین منابع خوبی برای حمایت هیجانی فرزندان محســوب می‌شوند، همچنین خانواده در کنار مدرسه یک بافتار مهم برای کارکردهای اجتماعی/ هیجانی نوجوان به‌شــمار می‌رود (مورمان و پومرانتز، ۲۰۱۰)، وقتی که ارتباط لازم از ســوی والدین شکل گیرد، گرمی و صمیمیت و حمایت عاطفی ایجاد شده موجب می‌شود تا نوجوان بهتر رفتار و هیجانات خود را کنترل کند و این امر به شکل‌گیری تواناییهای خودتنظیمی آنها کمک می‌کند (مویلانن و همکاران، ۲۰۱۰).

در زمینهٔ ارتباط یادگیری خودتنظیمی با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان یافته پژوهشــی دیگر، همانطور که انتظار می‌رفت یادگیری خودتنظیمی یک سازهٔ واسطه‌ای محسوب می‌شود که منابع بافتی را به قابلیتهای تحصیلی مربوط می‌کند (دیاس و کادیم، ۲۰۱۷). نتایج به‌دست‌آمده در این مسیر همســو با نتایج مطالعه منتظری‌هدشی (۲۰۱۷) است که اثربخشــی راهبردهای خودتنظیمی را روی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پســر دبیرســتانی در تمام رشــته‌ها نشان داده است. همچنین این یافته پژوهشی گسترش‌دهنده مطالعات پیشین مانــند پژوهشهای بــروک و همکاران (۲۰۰۹) و ریم-کافمن و همکاران (۲۰۰۹)، به دورهٔ نوجوانی است که توانایی خودتنظیمی کودکان را برای درگیری تحصیلی حیاتی شمرده‌اند. با دقت‌نظر به ویژگیهای یادگیرندگان خودتنظیم که یادگیرندگانی مستقل و خودابتکارند و با توانایی به‌کارگیری راهبردهای یادگیری متنوع برای یادگیری مشــخص می‌شــوند (کیتساداس و همکاران، ۲۰۰۸)، تبیین این یافته روشن‌تر به‌نظر می‌رسد. همان‌طور که در بخش پیشینه اشــاره شد، از چنین دانش‌آموزانی به‌عنوان یادگیرندگانی فعال یاد می‌شود که در حوزه‌های فراشناخت، انگیــزش و کنترل عمــل می‌کنند (چنگ، ۲۰۱۱). از این‌رو انگیزش بالا موجب می‌شــود دانش‌آموزان به یک تکلیف منتخب علاقه نشــان دهند و با شــکیبایی یک تکلیف ســخت را یاد بگیرند (زیمرمن، ۲۰۰۸). به این ترتیب یادگیرندگان خودتنظیم محیط یادگیری خود را دستکاری می‌کنند تا به نیازهای (یادگیری) خود جامهٔ عمل بپوشــانند (کولوولونیس و همکاران، ۲۰۱۱)؛ فرایندی که موجب می‌شود تا دانش‌آموز با تلاش و پشتکار (درگیری رفتاری)، اشتیاق و لذت (درگیری عاطفی)، توجه و تمرکز بیشتر (درگیری شــناختی) و مهم‌تر از همه با پرسش و ارائه پیشنهاد و بیان کردن علائق خود، نقشی سازنده (درگیری عاملی) در جریان فعالیتهای تحصیلی داشته باشد (اسکینر و پیتزر، ۲۰۱۲).

نظر به اهمیتی که درگیری تحصیلی در نظام آموزشی به‌خصوص در دورهٔ دبیرستان دارد و مطالعات پیشــین نیز حاکی از روند رو به کاهش درگیری تحصیلی در این دوره سرنوشت‌ساز است (فردریکس و مک‌کولسکی، ۲۰۱۲)، پژوهش حاضر می‌تواند آغــازگــر پژوهشهــایی دیــگر در ایــن حــوزه باشــد کــه از ســایر عوامل پیشایندی ازجمله همسالان در این زمینه بهره گیرند. اگر چه یکی از اهداف مهم آموزش درگیرکردن دانش‌آموزان با فعالیتهای تحصیلی است، فــراوانی روزافــزون دانش‌آموزانی که در فعالیتهای

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

تحصیلی درگیر نمی‌شـــوند یک مشکل حیاتی برای متخصصان آموزشـــی، تصمیم‌گیران و برنامه‌ریزان آموزشی محسوب می‌شود. این امر تلویحاتی برای والدین در بر دارد تا کیفیت روابط خود را با نوجوانان به بهترین نحو ارتقا بخشند. هرچه فضایی صمیمانه و حمایتگر در خانواده فراهم شود، احتمال بیشتری وجود خواهد داشـــت که نوجوانان درک و کنترل بالاتری از فعالیتهای خود از جمله فعالیتهای تحصیلی داشـــته باشند و بیشتر در حوزه تحصیلی درگیر شـــوند، به‌خصوص دانش‌آموزان در دورۀ متوسطه نیاز به‌حمایت و ارتباط مثبت بیشتری دارند. با این حال مشخص شده است که ارتباط در این دوره بسیار کم است (جروم و همکاران، ۲۰۰۹). همچنین مطالعه حاضر از این نظر که نشان داد تعامل والدین- نوجوان با واسطه‌گری یادگیری خودتنظیمی به درگیری تحصیلی نوجوان کمک می‌کند و زمینه ارتقای عملکرد تحصیلی او را فراهم می‌کند، یک گام ادبیات پژوهشی را به جلو برده است. یافته‌های این پژوهش بیانگر این اســـت که مداخلاتی که هدفشان بهبود درگیری تحصیلی اســـت مثل یک صافی عمل می‌کنند و به کاهش مشـــکلات تحصیلی دانش‌آموز می‌انجامند. از لحاظ کاربردی یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر این اســـت که برای افزایش درگیری تحصیلی در وهله اول توجه به شیوه‌های ارتباطی والدین با نوجوان اجتناب‌ناپذیر است. بنابراین نتایج حاصل از این پژوهش می‌تواند دانش لازم را در اختیار اولیا قرار دهد تا رویکرد ارتباطی خود را با فـرزند نـوجوان در جهت مثبت سوق دهند، از این‌رو می‌توان برنامـه‌هایی را در این زمینه برای آموزش آنان در نظرگرفت.

مطالعه حاضر با چندین محدودیت همراه بوده است: اولین محدودیت وابسته به ماهیت همبستگی پژوهش است که نباید از نتایج پژوهش استنباط علّی به‌عمل آید. نکته دوم به پیچیدگی فرایند پژوهش و دخیل بودن عوامل متعدد برمی‌گردد. به‌نظر می‌رسد که ارتباط والدین- نوجوان، یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی با مدرسه بخشی از فرایندهای پیچیده‌ای محسوب می‌شوند که محدودیت پژوهش جاری مانع از به‌کارگیری آنها به‌طور کامل شـــده اســـت. از این‌رو پیشنهاد می‌شود در پژوهشهای آینده سایر عوامل پیشایندی مثل فرهنگ مدرسه و تأثیر همسالان نیز لحاظ شود. همچنین استفاده از چندین روش اندازه‌گیری همزمان مانند مشاهده و مصاحبه برای متغیر پیشایند بهتر می‌تواند نقش این متغیر را نشـــان دهد. از محدودیتهای دیگر پژوهش حاضر به اطلاعات گردآوری شده برمی‌گردد که صرفاً وابسته به گزارشهای دانش‌آموز است. بی‌شک بهره‌گیری از منابع چنـدگانۀ دریافت اطلاعات از جـمله والـدین به غنی‌تر شدن اثر حاضر منجر خواهد شد. سرانجام اینکه، نمونه این پژوهش تنها دربرگیرندۀ دانش‌آموزان پایۀ اول دورۀ دوم دبیرستان بود. در پژوهشهای آینده می‌توان سایر پایه‌های دبیرستان نیز لحاظ شوند تا تعمیم نتایج به سایر مراحل نوجوانی نیز امکان‌پذیر شود.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

منابع

REFERENCES

سماوی، سیدعبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی. (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴ (۷)، ۷۱-۹۲.

لطیفیان، مرتضی و سیف، دیبا. (۱۳۸۰). انطباق و اعتباریابی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ). ارائه شده در *ششمین کنگره پژوهش‌های روان‌پزشکی و روان‌شناسی در ایران*. تهران: دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شهید بهشتی.

Barnes, H. L., & Olson, D. H. (1982). Parent-Adolescent Communication Scale. In D. H. Olson, H. I. McCubbin, H. Barnes, A. Larsen, M. Muxen, & M. Wilson (Eds.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul, MN: Family Social Science, University of Minnesota.

_____. (1985). Parent-adolescent communication and the circumflex model. *Child Development*, *56*(2), 438-447.

Beishuizen, J., & Steffens, K. (2011). A conceptual framework for research on self-regulated learning. In R. Carneiro, P. Lefrere, K. Steffens, & J. Underwood (Eds.), *Self-regulated learning in technology enhanced learning environments*: A *European perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.

Benjamin, M. D. (2015). *Teacher and parental influence on childhood learning outcomes*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University.

Bently, J. J. (2013). *Parental involvement, parent-child warmth and school engagement as mediated by self-regulation.* (Unpublished master's thesis). Brigham Young University.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning of school entry. *American Psychologist*, *57*(2), 111-127.

Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L., & Grimm, K. J. (2009). The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, *24*(3), 337-349.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology*, *Vol. 1*: *Theoretical models of human development* (6th ed. pp. 793-828). Hoboken, NY: Wiley & Sons.

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Routledge.

Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, *32*, 1-12.

Capp, G., Berkowitz, R., Sullivan, K., Astor, R. A., De Pedro, K., Gilreath, T. D., … Rice, E. (2016). Adult relationships in multiple contexts and associations with adolescent. *Research on Social Work Practice*, *26*(6), 622-626.

Chen, A. C. C., Haas, S., Gillmore, M. R., & Kopak, A. (2011). Trajectories of depressive symptoms from adolescence to young adulthood: Chinese Americans versus non-Hispanic whites. *Research in Nursing & Health*, *34*(3), 176-191.

Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, *6*(1), 1-16.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

Choe, D. E., Olson, S. L., & Sameroff, A. J. (2013). Effects of early maternal distress and parenting on development of children's self-regulation and externalizing behavior. *Development and Psychopathology*, *25*, 437-453.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. A. (2012). Epilogue. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 813-817). Springer Science + Business Media.

Dias, P. C., & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psicología Educativa*, *23*(1), 37-43.

Dotterer, A. M., & Wehrspann, E. (2015). Parent involvement and academic outcomes among urban adolescents: Examining the role of school engagement. *Educational Psychology, 36*(4), 812-830.

Erden, M., & Uredi, I. (2008). The effect of perceived parenting styles on self-regulated learning strategies and motivational beliefs. *International Journal about Parents in Education*, *2*(1), 25-34.

Farley, J. P., Kim-Spoon, J. (2014). The development of adolescent self-regulation: Reviewing the role of parent, peer, friend, and romantic relationships. *Journal of Adolescence*, *37*(4), 433-440.

Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, *9*(2), 47-55.

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-132). New York: Springer.

Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York: Springer.

Huebner, E. S., & Diener, C, (2008). Research on life satisfaction of children and youth: Implications for the delivery of school-related services. In M. Eid, & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective wellbeing* (pp. 376-392). New York: The Guilford Press.

Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, *18*(4), 915- 945.

Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, *20*(1), 42-68.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY: The Guilford Press.

Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011). The effect of different goals and self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Learning and Instruction*, *21*(3), 355-364.

Lachowska, B. (2016). Conflict styles and outcomes in parent-adolescent relationship and adolescent family satisfaction. *Polish Journal of Applied Psychology*, *14*(1), 85-98.

Laursen, B., & Collins, W. A. (2009). Parent-child relationships during adolescence. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology, Vol. 2: Contextual influences on adolescent development* (3rd ed. pp. 3-42). John Wiley & Sons.

Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, *83*(3), 432-479.

Louis, P., & Emerson, A. (2012). Adolescent adjustment in high school students: A brief report on mid-adolescence transitioning. *Education Science and Psychology, 3*(22), 15-24.

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*,

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

6(2), 136-142.

McElhaney, K. B., Allen, J. P., Stephenson, J. C., & Hare, A. L. (2009). Attachment and autonomy during adolescence. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology, Vol. 1*: *Individual bases of adolescent development* (3rd ed., pp. 358-403). John Wiley & Sons.

McGill, R. K., Hughes, D., Alicea, S., & Way, N. (2012). Academic adjustment across middle school: The role of public regard and parenting. *Developmental Psychology*, *48*(4), 1003-1018.

Moilanen, K. L., Shaw, D. S., & Fitzpatrick (2010). Self-regulation in early adolescence: Relations with mother-son relationship quality and maternal regulatory support and antagonism. *Journal of Youth Adolescence*, *39*(11),1357-1367.

Montazeri Hedeshi, V. (2017). Effects of self-regulatory learning strategies on academic engagement and task value. *World Family Medicine Journal*, *10*, 242-247.

Moorman, E. A., & Pomerantz, E. M. (2010). Ability mindsets influence the quality of mothers' involvement in children's learning: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, *46*(5), 1354-1362.

Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescent: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist*, *18*(2), 126-135.

Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predicators of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of Early Adolescence*, *29*(3), 376-404.

Newman, B. M., Newman, P. R., Griffen, S., O'Connor, K., & Spas, J. (2007). The relationship of social support to depressive symptoms during the transition to high school. *Adolescence*, *42*(167), 441-459.

Paulson, S. E. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *The Journal of Early Adolescence*, *14*(2), 250-267.

Pellerone, M. (2013). Time perception in children with developmental dyscalculia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 103*, 1220-1227.

Pellerone, M., Spinelloa, C., Sidoti, A., & Micciche, S. (2015). Identity, perception of parent-adolescent relation and adjustment in a group of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *190*, 459-464.

Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). *Motivated Strategies for Learning Questionnaire.* Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, *53*(3), 801-813.

Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, *22*(2), 194-218.

Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267.

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, *45*(4), 958-972.

Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, *81*(1), 6-22.

Shernoff, D. J., & Schmidt, J. A. (2008). Further evidence of an engagement-achievement paradox among U.S. high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, *37*(5), 564-580.

Sillars, A., Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2005). Communication and understanding in parent adolescent relationships. *Human Communication Research, 31*(1), 102-128.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]

Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, *41*(1), 3-25.

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and every day resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer Science + Business Media.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher student relationships. *Educational Psychology Review*, *23*(4), 457-477.

Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, *1*(1), 19-36.

Sun, J. C.-Y., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, *43*(2), 191-204.

Veiga, F. H., & Robu, V. (2014). Measuring student engagement with school across cultures: Psychometric findings from Portugal and Romania. *Romanian Journal of School Psychology, 7*(14), 57-72.

Wang, M. T., Dishion, T. J., Stormshak, E. A., & Willett, J. B. (2011). Trajectories of family management practices and early adolescent behavioral outcomes. *Developmental Psychology*, *47*(5), 1324-1341.

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, *83*(3), 877-895.

_____ . (2016). Retracted: Multilevel predictors of math classroom climate: A comparison study of student and teacher perceptions. *Journal of Research on Adolescence*, *26*(3), 617-634.

Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development, 85*(2), 722-737.

Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perception of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*(3), 633-662.

Wolters, C. A., & Taylor, D. J. (2012). A Self-regulated learning perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 635-651). Springer Science + Business Media.

You, S., & Sharkey, J. D. (2009). Testing a developmental-ecological model of student engagement: A multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology, 29*(6), 659-684.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, *41*(2), 64-70.

_____ . (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 267-295). New York: Routledge.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp.1-30). New York: Routledge.

Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, *24*(7), 1765-1776.

[Downloaded from qjfr.ir on 2025-12-04]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.4.2.4]