



«نشریه علمی آموزش و ارزشیابی»
سال دوازدهم - شماره ۴۷ - پاییز ۱۳۹۸
ص. ص. ۱۸۳-۱۵۹

مدل علی درگیری تحصیلی: نقش حمایت تحصیلی و خود تنظیمی تحصیلی

فاطمه آزادی‌ده‌بیدی^۱
محبوبه فولادچنگ^{۲*}

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۸/۰۴
تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۸/۱۰/۳۰

چکیده

درگیری تحصیلی به‌عنوان یکی از موضوعات مهم در حوزه روان‌شناسی در سال‌های اخیر ذهن پژوهشگران این حیطه را به خود مشغول ساخته است. پژوهش حاضر، با هدف بررسی رابطه‌ی حمایت تحصیلی با درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خود تنظیمی تحصیلی انجام شد. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل دانش‌آموزان شهرستان سپیدان (۱۱۵ پسر و ۱۷۷ دختر) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای دوره متوسطه شهرستان سپیدان (۱۱۵ پسر و ۱۷۷ دختر) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس‌های حمایت تحصیلی ساندز و پلانکت، درگیری تحصیلی ریو و تسینگ و خودتنظیمی تحصیلی بوفارد و همکاران را تکمیل نمودند. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار AMOS و در قالب الگوی معادلات ساختاری (SEM) تحلیل شدند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد، مدل این پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است. با توجه به یافته‌ها، حمایت تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی اثر مستقیم و مثبت بر درگیری تحصیلی داشتند. همچنین حمایت تحصیلی اثر مستقیم و مثبت بر خودتنظیمی تحصیلی داشت. نتایج آزمون بوت استراپ نیز حاکی از آن بود که خودتنظیمی تحصیلی، نقش واسطه‌ای در رابطه حمایت تحصیلی با درگیری تحصیلی دارد. به این معنا که حمایت تحصیلی با واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی، درگیری تحصیلی را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند. بر این اساس می‌توان گفت منابع حمایتی می‌توانند با ارتقاء سطح خود تنظیمی فراگیران، موجب اشتیاق و بهبود عملکرد تحصیلی شوند.

واژگان کلیدی: روانشناسی، تحصیلی، حمایت تحصیلی، خود تنظیمی تحصیلی، درگیری تحصیلی

۱ - دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز، مشاور آموزش و پرورش فارس fatemeazadi320@gmail.com

۲ - دانشیار روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

* - نویسنده مسئول Foolad@shirazu.ac.ir

Causal Model of Academic Engagement: The Role of Academic Support and Academic Self-Regulation

Fateme Azadi Dehbidi
Mahboobeh fouladchang

Data of receipt: 2019.10.26
Data of acceptance: 2020.01.20

Abstract

Academic engagement is a very important topic in psychology that researchers have focussed on recently. The purpose of this study was to investigate the relation of academic support to academic engagement by mediation of academic self-regulation. The research was a correlation design. Participants were 292 high school students (115 boys and 177 girls) from Sepidan selected using multistage random cluster sampling method. They completed academic support scale Sands & Plankt academic engagement scale Reeve & Teseng and academic self-regulation scale Buffard et al. Data were analyzed using Structural Equation Modeling in AMOS. The results showed that the model of this research has a suitable fitness. According to the finding, academic support and academic self-regulation had a direct and positive effect on academic engagement. Also, academic support had a direct and positive effect on academic self-regulation. The results of Bootstrap test showed that academic self-regulation has a mediating role in the relation of academic support to academic engagement. It means, academic support predicts positively academic engagement by mediation of academic self-regulation. Accordingly, it can be claimed that supportive resources increase academic engagement among students through promoting their self-regulation levels.

Keywords: psychology, academic, academic support, academic self-regulation, academic engagement

مقدمه

درگیری فعالانه یادگیرنده در امور تحصیلی لازمه‌ی هر نوع تحول و پیشرفت در حوزه تحصیلی است و از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های پیامدهای تحصیلی از قبیل بالا بودن نمرات، حضور در مدرسه، مقابله‌ی مؤثر و تاب‌آوری به شمار می‌رود (اسکینر، پیترز و برول^۱، ۲۰۱۴). درگیری به طور کلی به معنای تعامل ویژگی‌های فردی با ویژگی‌های مهم محیطی است و شامل آغاز کنش برانگیخته و تداوم آن در رویارویی با موانع و مشکلات است. درگیری تحصیلی^۲ به طور خاص، مشارکت سازنده، مشتاقانه، خواستنی و مبتنی بر شناخت یادگیرنده در فعالیت‌های یادگیری است که مستقیماً به پیامدهای مثبت تحصیلی منجر می‌شود (ریو^۳، ۲۰۱۲) و شامل ابعاد رفتاری، شناختی و عاطفی است. این ابعاد فرایندهای مجزا از یکدیگر نیستند و بین آنها روابط درونی و پویا برقرار است (فردریکس، بلومفلد و پاریس^۴، ۲۰۰۴). جزء "رفتاری" شامل متغیرهایی مانند رفتار مثبت، تلاش و مشارکت است. ویژگی‌های رفتاری مانند میزان مشارکت تحصیلی از جمله حضور و غیاب، زمان صرف شده در فعالیت‌های علمی یا شدت تلاش به تنهایی شاخص ناکافی درگیری تحصیلی هستند (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). جزء "شناختی" شامل متغیرهایی مانند تنظیم شناخت، اهداف یادگیری و سرمایه‌گذاری در یادگیری است. جزء "عاطفی" یا هیجانی نیز شامل متغیرهایی چون علاقه، تعلق و نگرش مثبت درباره‌ی یادگیری است (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). به تازگی بعد دیگری به نام عاملیت به مفهوم درگیری تحصیلی اضافه شده است که مراد از آن، مشارکت سازنده‌ی دانش‌آموز در جریان آموزشی است که دریافت می‌کند. در این نوع درگیری، تأکید بر فرایندی است که طی آن، دانش‌آموزان از روی قصد و تا حدودی فعالانه تلاش می‌کنند تا چیزی را که یاد می‌گیرند و نیز شرایط و موقعیت‌های یادگیری را شخصی و پربار کنند (ریو و تسنگ^۵، ۲۰۱۱).

با توجه به اهمیت درگیری تحصیلی در موفقیت دانش‌آموزان، برخی صاحب‌نظران در حوزه روانشناسی تربیتی به تبیین این سازه پرداخته‌اند. در اغلب مدل‌های مطرح شده در این خصوص، توالی مفاهیم محیط-خود-درگیری مد نظر قرار گرفته است (ریو، ۲۰۱۲). کانل و ولبورن^۶ (۱۹۹۱)، در مدل فرایندهای نظام خود اعتقاد دارند ویژگی‌های محیطی به واسطه فرایندهای نظام خود درگیری تحصیلی را تبیین می‌کند. اسکینر نیز معتقد است که متغیرهای محیطی (والدین، همسالان، معلمان و جامعه) به واسطه خودارزایی‌ها، کنش‌های انگیزشی را شکل می‌دهند (اسکینر و پیترز^۷، ۲۰۱۲). همچنین بر اساس

1. Skinner, Pitzer, & Brule
 2. Academic engagement
 3. Reeve
 4. Fredricks, Blumenfel, & Paris
 5. Reeve & Tseng
 6. Connell & Wellborn
 7. Skinner & Pitzer

نظریه سیستم‌های بوم شناختی (برونفن برنر و موریس^۱، ۱۹۹۸) منشاء هر تحولی، تعاملات متقابل پیچیده و پیش‌رونده میان ارگانیسم زیست-روانشناختی فعال و در حال رشد (مانند یادگیرنده) و افراد، اشیاء و سمبل‌ها (مانند معلمان، همکلاسی‌ها، تکالیف یادگیری، اهداف) در محیط‌های مجاور (مانند ریز سیستم تحصیلی؛ مدرسه یا دانشگاه) است. پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه درگیری تحصیلی نیز بر روی محیط و عوامل برون فردی مثل کیفیت رابطه با والدین (چن^۲، ۲۰۰۸)، ارتباط با همسالان (اولماننا، سونیا، پل توپ و پیترینس^۳، ۲۰۱۴)، کیفیت تعاملات بین معلم و دانش آموز (ریم کافمن، بارودی، لارسن و کوربی^۴، ۲۰۱۵) و حمایت اجتماعی ادراک شده (وانگ و اکلس^۵، ۲۰۱۲) و عوامل درون فردی و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان، همچون خود کارآمدی تحصیلی، خودآگاهی هیجانی، باورهای هوشی، عزت نفس و سبک‌های هویت تأکید دارد (ریو و تسنگ، ۲۰۱۱).

بنابراین با توجه به مبانی نظری و پیشینه تحقیقاتی می‌توان گفت حمایت اجتماعی به عنوان یک عامل محیطی نقش مهمی را در درگیری یادگیرندگان ایفا می‌کند (وانگ و اکلس، ۲۰۱۲). گرچه در مسیر زندگی، همواره انسان نیازمند حمایت اجتماعی است، اما نوع حمایت‌ها به مقتضای دوره‌های زندگی تغییر می‌کند. براین اساس، در دوران نوجوانی که مهم‌ترین وظیفه افراد انجام موفقیت‌آمیز فعالیت‌های تحصیلی است، حمایت تحصیلی^۶ از اهمیت برخوردار می‌گردد. حمایت تحصیلی از جمله شاخص‌های مهم حمایت اجتماعی است. وینتزل^۷ (۱۹۹۸) در تعریف حمایت تحصیلی معتقد است مهیا کردن هر منبعی که به طور مستقیم یا غیر مستقیم موجب افزایش میزان رغبت و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان می‌گردد، حمایت تحصیلی به حساب می‌آید. موضوع حمایت تحصیلی از دانش‌آموزان یک موضوع چند بعدی است. نقش معلم - دانش‌آموزان، معلم - والدین و والدین - همسالان، از حمایت تحصیلی ترکیب-هایی فراهم می‌نمایند که هر یک به تنهایی و در ارتباط با یکدیگر، نقش مهمی در کیفیت و کمیت فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند (کامفورد، باتیسون و تورمی^۸، ۲۰۱۵). بر این اساس، حمایت تحصیلی از دانش‌آموزان تنها محدود به فعالیت‌های معلم در کلاس نیست، بلکه گروه همسالان و هر یک از والدین نیز به عنوان منابع حمایتی، می‌توانند نقشی تعیین‌کننده در حمایت تحصیلی از دانش‌آموزان داشته باشند (ساندز و پلانکت^۹ و وان و لی‌یان^{۱۰}، ۲۰۱۸). به عقیده‌ی وینتزل (۲۰۰۵) نقش منابع حمایتی عبارت است از انتقال ارزش‌ها و انتظارات، ایجاد و تأمین محیط امن برای فعالیت در

1. Bronfenbrenner & Morris

2. Chen

3. Ulmanena, Soinia, Pyhaltob, & Pietarinenc

4. Rimm-Kaufman, Baroody, Larsen, & Curby

5. Wang & Eccles

6. Academic support

7. Wentzel

8. Comerford, Batteson, & Tormey

9. Sands & Plunkett

10. Won & L-Yu

راستای ارزش‌ها و انتظارات و تأمین حمایت عاطفی برای دانش‌آموزان. حمایت تحصیلی علاوه بر منابع متعدد، از ابعاد مختلفی نیز برخوردار است. حمایت عاطفی (مهیا کردن مشوق‌ها)، حمایت ابزاری (مانند همکاری در انجام تکالیف) و حمایت شناختی (انتقال اهمیت موفقیت‌های تحصیلی به دانش‌آموز) از عمده‌ترین ابعاد حمایت تحصیلی هستند (وینتزل، ۲۰۰۵). شواهد پژوهشی نشان می‌دهند افرادی که از حمایت تحصیلی برخوردارند، عملکرد تحصیلی بهتری دارند (ترک‌پور و مهدینی‌زاهد، ۲۰۱۶؛ زاندر، برور، جنسن، کرین و هانور، ۲۰۱۸). همچنین، نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که حمایت والدین، معلمان و همسالان منجر به بهزیستی (تیان، ژوا و هیوینر^۲، ۲۰۱۵)، تاب‌آوری (فرناندز، دیاز، زابالا، گونی، اسناولا و گونی^۳، ۲۰۱۶) و درگیری تحصیلی (یو، لی، وانگ و ژانگ^۴، ۲۰۱۶؛ تیان و همکاران، ۲۰۱۵) دانش‌آموزان می‌شود. علاوه بر این، هنگامی که دانش‌آموزان احساس حمایت از معلم و همسالان در محیط کلاس دارند، سطوح بالای درگیری تحصیلی گزارش می‌کنند. این تعامل حمایتی می‌تواند نوعی تسلط دانش‌آموز را بر پیشرفت خودش تقویت کند (گارسیا-رید، پترسون و رید^۵، ۲۰۱۵؛ سونگ، بونگ، لی و کیم^۶، ۲۰۱۵؛ اک‌گوال، کاکمی و دمیر^۷، ۲۰۱۶). در این راستا مطالعه مارکس (۲۰۰۰) دلالت داشت که وقتی دانش‌آموز احساس حمایت از معلم و همسالان در محیط کلاس درس دارد، سطوح بالای درگیری تحصیلی را گزارش می‌کند (اسکینر و همکاران، ۲۰۱۴).

با توجه به آن که حمایت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی و انگیزش دانش‌آموزان اثر مثبت دارد، این انتظار ایجاد می‌شود که حمایت تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت داشته باشد. اما آن‌چه که در این میان حائز اهمیت است، مکانیزم اثرگذاری حمایت تحصیلی بر درگیری تحصیلی است. در واقع این مسئله مطرح می‌شود که حمایت تحصیلی با چه مکانیزمی و از چه طریقی می‌تواند بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد؟ با مراجعه به نظریه شناختی - اجتماعی (بندورا^۸، ۱۹۸۹) درمی‌یابیم که عوامل محیطی در تعامل با عوامل فردی، شکل دهنده رفتار انسان هستند. از جمله عوامل فردی که می‌تواند از حمایت تحصیلی اثر پذیرد، خودتنظیمی تحصیلی^۹ است (لاکنهوف، آبرونسون، اکیرینگ و کاستا^{۱۰}، ۲۰۰۹). برخی از پژوهشگران بر این باور هستند که عوامل اجتماعی نظیر حمایت اجتماعی و توزیع قدرت اجتماعی با خودتنظیمی ارتباط دارند. به اعتقاد آنان لازم است در مطالعه خودتنظیمی به بافت اجتماعی و دیدگاه عناصر اجتماعی (همچون خانواده، نیازها و اهداف گروه) که افراد، رفتار خود را بر

1. Zander, Brouwer, Jansen, Crayen, & Hannover
2. Tian, Zhao & Huebner
3. Fernandez, Diaz, Zabala, Goni, Esnaola, & Goni
4. Yu, Li, Wang, & Zhang
5. Garcia-Reid, Peterson, & Reid
6. Song, Bong, Lee, & Kim
7. Akgul, Cokamay, & Demir
8. Bandura
9. Academic self-regulation
10. Lockenhoff, Ironson, Ocleirigh, & Costa

اساس استانداردهای آنها تنظیم می‌کنند توجه نمود. به همین دلیل، شاید بهتر باشد از واژه‌ی "خودتنظیمی" به سمت واژه‌ی "خودتنظیمی در بافت اجتماعی" حرکت کرد (جکسون، مک‌کنز و هابفول^۱، ۲۰۰۰). همچنین، در نظریه کنترل - ارزش (پکران^۲، ۲۰۰۶)، یکی از شاخص‌های رفتاری خودتنظیمی، کمک‌طلبی تحصیلی است. به این معنا که وقتی دانش‌آموز علیرغم تلاشی که می‌کند، از عهده انجام تکلیف بر نمی‌آید، به منابع حمایتی برای دریافت کمک مراجعه می‌کند. بنابراین در دسترس بودن منابع حمایتی به دانش‌آموز کمک می‌کند که به رفتارهای خودتنظیمی روی آورد.

خودتنظیمی به معنای افکار، احساسات و اعمال خودانگیخته‌ای است که به منظور دستیابی به اهداف شخصی طراحی می‌گردد (زیممرمن^۳، ۲۰۰۰). از منظر زیممرمن (۲۰۰۰)، به عنوان یکی از نظریه پردازان شناختی - اجتماعی، یادگیری خودتنظیمی نوعی یادگیری است که در آن فراگیران به جای آن که برای کسب مهارت و دانش بر معلمان، والدین و دیگر عوامل آموزشی متکی باشند، شخصا کوشش‌های خود را آغاز و هدایت می‌کنند. بوفارد، بویورت، ویزا و لاروچ^۴ (۱۹۹۵) با بهره‌گیری از الگوی پنتریچ، خودتنظیمی را در سه مؤلفه‌ی فراشناختی^۵، شناختی^۶ و انگیزشی^۷ خلاصه کرده‌اند. مؤلفه‌ی فراشناختی شامل طرح و برنامه‌های کلی دانش‌آموزان برای یادگیری است، مثل به‌کارگیری راهبردهایی جهت سازمان‌دهی و زمان‌بندی مطالعه و خلاصه‌برداری مطالب. مؤلفه شناختی شامل راهبردهایی است که دانش‌آموزان برای حفظ، یادگیری و درک بهتر مطالب از آنها یاری می‌گیرند و مؤلفه انگیزشی شامل میزان علاقه، تداوم و انگیزش دانش‌آموزان در ارتباط با مطالب درسی است (بوفارد و همکاران، ۱۹۹۵). فرایندهای خودتنظیمی در سه گام انجام می‌گیرند. ۱- پیش‌نگری^۸ یا قبل از عمل (در این مرحله، تفکر و برنامه‌ریزی برای انجام کار صورت می‌گیرد). ۲- عملکرد^۹ یا حین عمل (در این مرحله، یادگیرنده خودتنظیمی به خود کنترلی و خود نظارتی می‌پردازد) و ۳- خودتأملی^{۱۰} یا بعد از عمل (در این مرحله، قضاوت، ارزیابی و واکنش نسبت به فعالیت‌های خود انجام می‌گیرد) (زیممرمن، ۲۰۰۰).

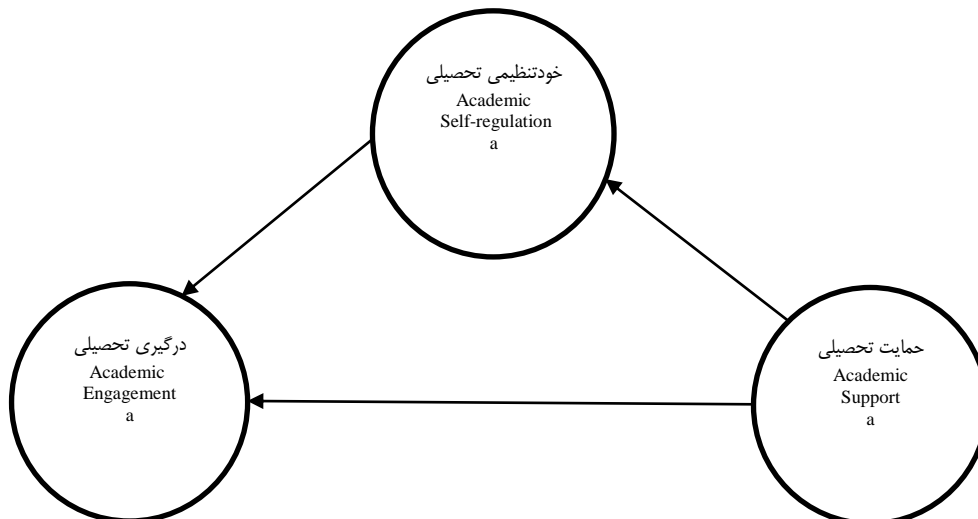
شواهد پژوهشی گوناگونی حاکی از نقش تاثیرگذارانه‌ی عامل خانواده، همسالان و معلمان در خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان هستند (فارلی و کیم‌اسپون^{۱۱}، ۲۰۱۴ و مویلانین و لین‌منیول^{۱۲}، ۲۰۱۷). همچنین زمانی که دانش‌آموزان از مهارت خودتنظیمی برخوردار شوند، احساس کارآمدی و

-
1. Jackson, Mckenzie, & Hobfoll
 2. Pekrun
 3. Zimmerman
 4. Bouffard, Boisvert, Vezeau, & Larouche
 5. Metacognitive
 6. Cognitive
 7. Motivational
 8. Forethought
 9. Performance
 10. Self-reflection
 11. Fareley & Kim- Spoon
 12. Moilanen & Lynn Manuel

شایستگی نموده، با انگیزش درونی به انجام فعالیت‌های تحصیلی می‌پردازند و از عملکرد تحصیلی بهتری برخوردار می‌شوند (مروسانو، فومینا، کوواس و بوگدانووا^۱، ۲۰۱۶، بلاسیمن، دانلوسکی، راسون^۲، ۲۰۱۷ و مک‌کیبی^۳، ۲۰۱۸). بر این اساس، به نظر می‌رسد یادگیرندگان خودتنظیم در جهت استفاده از فرصت‌های آموزشی و زدودن ناملایمات تحصیلی اقدام می‌کنند و در عین حال بر اقدامات خود نیز نظارت می‌نمایند (زیمرن، ۲۰۰۰) بدین طریق، این یادگیرندگان از کارکرد مؤثر در زمینه‌های کنترل تکانه، مدیریت زمان و مقابله با فشار روانی ناشی از بافت آموزشی، برخوردار می‌گردند (مورتاگ و تاد^۴، ۲۰۰۴). همچنین خودتنظیمی به درگیری تحصیلی نیز منجر می‌شود، چنان‌که مطالعه‌ی کادیم، دومن، ورشیورن و بایز^۵ (۲۰۱۵) نشان داد مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان که به وسیله‌ی معلمان در سطح بالایی ارزیابی شده، به درگیری تحصیلی بالایی در کلاس درس منجر شده است. همچنین دانش‌آموزانی که در دوره‌ی انتقال به دبیرستان، خودتنظیمی و خودمختاری کلاسی ایشان افزایش می‌یابد، احتمال کمتری دارد که درگیری تحصیلی‌شان کاهش یابد.

با توجه به آنچه گزارش شد، حمایت تحصیلی یکی از منابع پیشرفت دانش‌آموزان است، اما در خصوص پیامدهای تنظیمی و فعال‌کننده حمایت تحصیلی مطالعات اندکی صورت گرفته است، این در حالی است که بیشتر تعاملات دانش‌آموزان با معلمان و همسالانشان در محیط آموزشی صورت می‌گیرد (تامپسون و مازر^۶، ۲۰۰۹). همچنین، مطابق با نظریه شناختی - اجتماعی و مطالعاتی که بر اساس این نظریه صورت گرفته، عوامل محیطی از طریق تاثیرگذاری بر برخی عوامل فردی نظیر باورخود یا راهبردهای شناختی و انگیزشی بر عملکرد افراد تأثیر دارند. براین اساس به نظر می‌رسد که خودتنظیمی تحصیلی به عنوان عامل فردی که تحت تأثیر ادراک از محیط اجتماعی قرار می‌گیرد و به عنوان مهارتی که برگرفته از حمایت‌های تحصیلی است، می‌تواند به عنوان یکی از میانجی‌های مهم در نظر گرفته شود. به‌ویژه آن‌که بر اساس شواهد پژوهشی، وجود این مهارت در دانش‌آموزان منجر به مدیریت و هدایت رفتار شده و بر چگونگی مقابله با رویدادهای تنش‌زای تحصیلی اثر گذار است. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی مکانیزم اثرگذاری عوامل محیطی و فردی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان انجام شده و به این مسئله پرداخته است که آیا بین حمایت تحصیلی و درگیری تحصیلی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی رابطه ساختاری وجود دارد؟ به بیان دیگر آیا خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین حمایت تحصیلی و درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد؟ مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ ارائه شده است.

1. Morosanova, Fomina, Kovas, & Bogdanova
2. Blasiman, Dunlosky, , & Rawson
3. Mac-Cabe
4. Murtagh & Todd
5. Cadima, Doumen, Verschueren, & Buysse
6. Thompson & Mazer



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش

اهمیت پژوهش حاضر به این دلیل است که به بررسی نقش حمایت تحصیلی در خودتنظیمی و درگیری دانش آموزان در دوره دبیرستان پرداخته است، سازه‌هایی که براحتی قابل آموزش و بهبود هستند. بررسی عوامل مرتبط با پیش‌بینی درگیری تحصیلی به ویژه در دبیرستان اهمیت می‌یابد، چرا که در این دوره نوجوانان به دنبال خود اکتشافی و شکل دهی هویت خود هستند. به همین دلیل وقتی بزرگسالان ارتباط حمایت گرانه با نوجوان داشته باشند، مبنای خوبی برای مشارکت آنان در مدرسه بنا می‌کنند. از آن جا که نوجوان دچار تحول جسمی، شناختی و روانی احتمالی گسترده‌ای می‌شود که ممکن است با مشکلات بلوغ و عاطفی نیز همراه باشد، ضرورت حمایت معلم و والدین بیشتر احساس می‌شود. این در حالی است که حمایت عاطفی کلاس درس به موازاتی که از دبستان به متوسطه می‌رویم کمتر می‌شود. این کاهش حمایت عاطفی تاثیر منفی روی درگیری تحصیلی دانش آموزان دارد (شل، گازل و فالدوسکی، ۲۰۱۴).

روش پژوهش

طرح تحقیق حاضر از نوع همبستگی است که در آن رابطه بین سه متغیر مکنون حمایت تحصیلی با شاخص‌های حمایت پدر، مادر، معلم و همسالان (متغیر برون‌زاد)، خودتنظیمی تحصیلی با شاخص‌های شناختی، فراشناختی و انگیزش (متغیر واسطه‌ای) و درگیری تحصیلی با شاخص‌های شناختی، رفتاری، عاطفی و عاملیت (متغیر درون‌زاد) در قالب الگوی علی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفته است.

جامعه آماری

جامعه آماری مطالعه حاضر، دانش‌آموزان پایه دهم دبیرستان‌های شهرستان سپیدان بودند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. جهت برآورد حجم نمونه از روش تعیین حجم نمونه توسط کلاین (۲۰۰۵) استفاده شد. طبق نظر کلاین (۲۰۰۵) تعداد گویه‌های ابزار مورد استفاده در پژوهش در $\frac{2}{5}$ الی ۵ ضرب می‌شود تا حداقل و حداکثر حجم نمونه تعیین گردد. با توجه به این که مجموع گویه‌های مقیاس‌های پژوهش حاضر ۶۵ گویه بود. بنابراین مشارکت‌کنندگان در پژوهش را ۳۰۰ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه تشکیل دادند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای^۲ انتخاب شدند. بدین صورت که در مرحله اول از بین تمام دبیرستان‌های شهرستان سپیدان، ۶ دبیرستان و از هر دبیرستان، ۲ کلاس به طور تصادفی انتخاب شد و کلیه دانش‌آموزان کلاس به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. ۸ پرسشنامه به دلیل عدم دقت یا نقض در پاسخ‌گویی مورد تحلیل قرار نگرفت و در تحلیل نهایی مشارکت‌کنندگان پژوهش به ۲۹۲ نفر (۱۱۵ پسر و ۱۷۷ دختر) تقلیل یافت. لازم به ذکر است دامنه سنی آزمودنی‌ها ۱۸-۱۵ سال بود.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه‌ی خودتنظیمی تحصیلی^۳

به منظور اندازه‌گیری میزان خودتنظیمی تحصیلی آزمودنی‌ها از پرسشنامه خودتنظیمی^۵ که توسط بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) تهیه شده است استفاده گردید. این پرسشنامه دارای ۱۹ گویه است که به سه مقوله شناخت، فراشناخت و انگیزش تقسیم‌بندی شده است. از این تعداد ۷ گویه به بعد فراشناخت، ۹ گویه به بعد شناخت و ۳ گویه به بعد انگیزش اختصاص دارد. ۶ گویه این مقیاس به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. برای هر گویه پنج گزینه در نظر گرفته شده است که بر اساس مقیاس لیکرت از ۱ (به هیچ عنوان با من مطابقت ندارد) تا ۵ (کاملاً با من مطابقت دارد) قرار داده شده است. بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) پایایی این مقیاس را برای سه مقوله شناخت، فراشناخت و انگیزش با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۲ و ۰/۷۶ گزارش کرده است و ضریب آلفای کل را ۰/۶۸ گزارش نموده است. عبدی، هاشمیان و ابوالعالی (۱۳۹۴) نیز ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را برای سه مقوله شناخت، فراشناخت و انگیزش به ترتیب ۰/۵۶، ۰/۷۵ و ۰/۶۴ گزارش کردند. همچنین این محققان برای محاسبه روایی پرسشنامه از روش همبستگی هر گویه با ابعاد استفاده کردند که ضرایب آنها برای بعد فراشناخت ۰/۷۱ تا ۰/۷۹، بعد شناخت ۰/۶۱ تا ۰/۶۸ و بعد انگیزش ۰/۶۷ تا ۰/۷۳ به دست آمد.

1. Kline
2. Multistage random cluster sampling
3. Academic self-regulation scale

در پژوهش حاضر، روایی پرسشنامه به روش تحلیل عامل تاییدی، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS) نسخه ۲۱، روی گویه‌های این مقیاس انجام شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور کای (X^2)، نسبت مجذور کای به درجه آزادی (CMIN/Df)، شاخص‌های (CFI)، (IFI)، (GFI)، RMSEA، برای مدل به ترتیب ۲۷۷/۴۴۷، ۱/۸۸، ۰/۸۷، ۰/۸۷، ۰/۹۱ و ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که مدل مذکور از برازش مطلوبی برخوردار است. برای پایایی مقیاس نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد ضریب پایایی برای بعد انگیزش ۰/۶۸، بعد فرا شناخت ۰/۵۷ و بعد شناختی ۰/۶۱ به دست آمد.

مقیاس ابعاد درگیری تحصیلی^۱

برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی از مقیاس تدوین شده توسط ریو و تسنگ (۲۰۱۱) استفاده شد. این مقیاس از ۲۲ گویه تشکیل شده است. ۵ گویه درگیری عاملیت (گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵)، ۵ گویه درگیری رفتاری (گویه‌های ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰)، ۴ گویه درگیری هیجانی (۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴)، و ۸ گویه درگیری شناختی (۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲) را اندازه می‌گیرند. پاسخ‌ها روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای از ۵ (بسیار موافقم) تا ۱ (بسیار مخالفم) مشخص می‌شوند. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) برای بررسی پایایی این ابزار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند و برای درگیری هیجانی ۰/۷۸، درگیری رفتاری ۰/۹۴، درگیری عاملیت ۰/۸۲ و درگیری شناختی ۰/۸۸ به دست آمد. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) برای بررسی روایی ابعاد درگیری تحصیلی از تحلیل عامل تاییدی استفاده کردند. شاخص‌های برازش به دست آمده از تحلیل عامل تاییدی حاکی از برازش مناسب مدل بود. در پژوهش هاشمی (۱۳۹۳) برای بررسی پایایی این ابزار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار این ضریب برای درگیری هیجانی ۰/۷۳، درگیری رفتاری ۰/۸۰، درگیری عاملیت ۰/۷۴ و درگیری شناختی ۰/۷۶ به دست آمد. برای بررسی روایی سازه درگیری تحصیلی در این پژوهش از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد که بعد عاملیت ۰/۵۲، درگیری رفتاری ۰/۴۳، درگیری هیجانی ۰/۲۵ و درگیری شناختی ۰/۴۱ درصد واریانس را تبیین کردند. در پژوهش حاضر، روایی پرسشنامه به روش تحلیل عامل تاییدی، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS) نسخه ۲۱، روی گویه‌های این مقیاس انجام شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور کای (X^2)، نسبت مجذور کای به درجه آزادی (CMIN/Df)، شاخص‌های (CFI)، (IFI)، (GFI)، (AGFI) و RMSEA برای مدل به ترتیب ۲۹۵/۶۰۰، ۱/۴۷، ۰/۹۶، ۰/۹۶، ۰/۹۰/۹۲ و ۰/۰۴ می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که مدل مذکور از برازش خوبی برخوردار است. برای پایایی مقیاس نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد ضریب پایایی برای درگیری عاملیت ۰/۸۱، درگیری هیجانی ۰/۷۶، درگیری رفتاری ۰/۸۴ و درگیری شناختی ۰/۷۷ به دست آمد.

مقیاس حمایت تحصیلی

مقیاس حمایت تحصیلی^۱ به وسیله ساندز و پلانکت (۲۰۰۵) تهیه شده است. این مقیاس ۲۴ گویه دارد که به شیوه ۴ درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (با نمره ۴) تا کاملاً مخالفم (با نمره ۱) نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس دارای چهار خرده مقیاس؛ حمایت تحصیلی از سوی مادر، حمایت تحصیلی از سوی پدر، حمایت تحصیلی از سوی معلم و حمایت تحصیلی از سوی همسالان است که هر خرده مقیاس را شش گویه مورد ارزیابی قرار می‌دهد. برای تعیین روایی و پایایی این مقیاس، از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده شده است. نتایج تحلیل عاملی نشانگر وجود چهار عامل؛ "حمایت تحصیلی از سوی مادر"، "حمایت تحصیلی از سوی پدر"، "حمایت تحصیلی از سوی معلم" و "حمایت تحصیلی از سوی همسالان" بود. ساندز و پلانکت (۲۰۰۵)، همسانی درونی خرده مقیاس‌های این ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دامنه‌ی ۰/۸۹ تا ۰/۹۳ گزارش نموده‌اند. در ایران، سامانی و جعفری (۱۳۹۰) ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس را بر روی نمونه‌ای از دانش‌آموزان ۱۸-۱۵ ساله بررسی کردند. نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی وجود ۴ عامل را در این مقیاس تأیید کرده است. همچنین، در پژوهش این محققین، پایایی خرده مقیاس‌های این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۶ تا ۰/۸۶ گزارش شد.

در پژوهش حاضر، روایی پرسشنامه به روش تحلیل عاملی تأییدی، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS) نسخه‌ی ۲۱، روی گویه‌های این مقیاس انجام شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل مجذور کای (X^2)، نسبت مجذور کای به درجه آزادی (CMIN/Df)، شاخص‌های (CFI)، (IFI)، (GFI)، (AGFI) و RMSEA برای مدل به ترتیب ۲۹۰/۳۲۹، ۱/۲۸، ۰/۹۸، ۰/۹۸، ۰/۹۰/۹۲، ۰/۰۳ می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که مدل مذکور از برازش خوبی برخوردار است. برای پایایی مقیاس نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد ضریب پایایی برای زیر مقیاس حمایت تحصیلی از سوی مادر ۰/۸۶، زیر مقیاس حمایت تحصیلی از سوی پدر ۰/۸۹، زیر مقیاس حمایت تحصیلی از سوی معلم ۰/۸۹ و زیر مقیاس حمایت تحصیلی از سوی همسالان ۰/۸۲ به دست آمد.

یافته‌ها

قبل از تحلیل داده‌ها و برای اطمینان از این‌که داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی مدل‌یابی معادلات ساختاری را برآورده می‌کنند، چند مفروضه اصلی معادلات ساختاری شامل داده‌های پرت^۱، داده‌های گمشده^۲، نرمال بودن^۳ و هم‌خطی چندگانه^۴ مورد بررسی قرار گرفتند. جهت ردیابی داده‌های پرت تک متغیری، نمودارهای جعبه‌ای^۵ متغیرهای مشاهده شده پژوهش، مورد بررسی قرار گرفت. مواردی که از فاصله ۳ انحراف چارک تجاوز کرده بودند به عنوان موارد افراطی از مجموعه داده‌ها حذف شدند. داده‌های پرت چند متغیری نیز با استفاده از شاخص فاصله مهالانوبیس^۶، از طریق تحلیل ساختارهای گشتاوری مورد ارزیابی قرار گرفت. همچنین در پژوهش حاضر از روش جایگزینی داده‌های گمشده با میانگین استفاده شد. جهت بررسی نرمال بودن تک متغیره از شاخص‌های کجی^۷ و کشیدگی^۸ متغیرها استفاده شد و به این ترتیب متغیرهای پژوهش همگی دارای قدرمطلق ضریب کجی کوچک‌تر از ۳ و قدرمطلق ضریب کشیدگی کوچکتر از ۱۰ بودند، لذا تخطی از نرمال بودن داده‌ها مشاهده نشد. همچنین نرمال بودن چند متغیره نیز با استفاده از ضریب ماردیا^۹ مورد بررسی قرار گرفت و نرمال بودن چند متغیره را تایید کرد. علاوه بر این، هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با استفاده از آماره تحمل^{۱۰} و عامل تورم واریانس^{۱۱} مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به‌دست آمده برای متغیرها بالای ۰/۱۰ و عامل تورم واریانس برای متغیرها زیر ۱۰ بود که نشان دهنده عدم وجود هم‌خطی چندگانه متغیرها است. پس از اطمینان از برقراری مفروضه‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری، داده‌ها مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها در دو بخش توصیفی و آزمون مدل گزارش شده‌اند. جدول ۱ میانگین، انحراف معیار، ضریب کجی و کشیدگی، آماره تحمل و عامل تورم واریانس متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

-
1. Outliers
 2. Missing data
 3. Normality
 4. Multicollinearity
 5. Box Plots
 6. Mahalanobis Distance
 7. Skewness
 8. Kurtosis
 9. Mardias coefficient
 10. Tolerance
 11. Variance Inflation Factor(VIF)

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

Table 1 Descriptive Statistics Variables						
آماره تحمل Tolerance	عامل تورم واریانس Variance Inflation Factor	کشیدگی Kurtosis	کجی Skewness	انحراف معیار SD	میانگین M	متغیر Variable
0.77	1.278	-0.03	-.48	3.97	16.34	حمایت همسالان Peers Support
0.56	1.78	4.19	-1.80	3.16	21.53	حمایت مادر Mother support
0.56	1.78	4.05	-1.89	3.67	21.08	حمایت پدر Father support
0.73	1.39	0.13	-0.79	4.61	17.81	حمایت معلم Teacher support
0.73	1.36	-0.37	-0.30	4.11	22.21	خودتنظیمی شناختی Cognitive self-regulation
0.93	1.06	-0.51	-0.22	5.05	27	خودتنظیمی فراشناختی Meta cognitive self-regulation
0.95	1.05	-0.65	-0.09	4.44	16.65	خودتنظیمی انگیزشی Motivational self-regulation
-	-	0.81	-1.05	3.71	20.46	درگیری رفتاری Behavioral engagement
-	-	0.48	-0.87	3.11	15.85	درگیری هیجانی Emotional engagement
-	-	0.03	-0.37	5.09	30.47	درگیری شناختی Cognitive engagement
-	-	-0.45	-0.39	4.47	16.55	درگیری عاملیت Agancy engagement

جدول ۲ نشان دهنده ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش است. همانطور که مشاهده می‌شود، تمامی مؤلفه‌های حمایت تحصیلی با مؤلفه‌های خود تنظیمی شناختی و خود تنظیمی فراشناختی ارتباط مثبت دارند. همچنین حمایت تحصیلی پدر و معلم با خود تنظیمی انگیزشی ارتباط مثبت دارند. همچنین مؤلفه‌های درگیری رفتاری و هیجانی با مؤلفه‌های خود تنظیمی شناختی، فراشناختی و انگیزشی و چهار مؤلفه حمایت تحصیلی ارتباط مثبت داشته‌اند. همچنین، مؤلفه‌های درگیری عاملیت و درگیری شناختی با مؤلفه‌های خود تنظیمی انگیزشی و مؤلفه‌های حمایت تحصیلی رابطه مثبت معناداری دارند.

جدول ۲- ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

Table2
Correlation Matrix among Variables

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱- حمایت همسالان Peers Support	۱													
۲- حمایت مادر Mother support	0.30**	۱												
۳- حمایت پدر Father support	0.26**	0.64**	۱											
۴- حمایت معلم Teacher support	0.38**	0.25**	0.28**	۱										
۵- خودتنظیمی شناختی Cognitive self-regulation	0.28**	0.21**	0.24**	0.19**	۱									
۶- خودتنظیمی فراشناخت Meta cognitive self-regulation	0.23**	0.16**	0.23**	0.24**	0.48**	۱								
۷- خودتنظیمی انگیزش Motivational self-regulation	0.10	0.15**	0.05	0.17**	- 0.05	0.05	۱							
۸- درگیری رفتاری Behavioral engagement	0.30**	0.31**	0.30**	0.34**	0.47**	0.51**	0.23**	۱						
۹- درگیری هیجانی Emotional engagement	0.28**	0.25**	0.24**	0.38**	0.45**	0.45**	0.16**	0.68**	۱					
۱۰- درگیری عاملیت Agency engagement	0.34**	0.22**	0.28**	0.42**	0.35**	0.51**	0.11	0.48**	0.47**	۱				
۱۱- درگیری شناختی Cognitive engagement	0.38**	0.32**	0.28**	0.36**	0.35**	0.56**	0.09	0.59**	0.60**	0.51**	۱			
۱۲- درگیری تحصیلی Academic engagement	0.41**	0.34**	0.34**	0.46**	0.55**	0.65**	0.17**	0.82**	0.81**	0.77**	0.86**	۱		
۱۳- حمایت تحصیلی Academic support	0.69**	0.71**	0.73**	0.72**	0.32**	0.31**	0.17**	0.44**	0.41**	0.46**	0.47**	0.55**	۱	
۱۴- خودتنظیمی تحصیلی Academic self-regulation	0.30**	0.25**	0.26**	0.31**	0.70**	0.80**	0.49**	0.64**	0.53**	0.50**	0.59**	0.69**	0.40**	۱

به منظور تحلیل مدل پژوهش از روش الگویابی معادلات ساختاری در نرم افزار AMOS نسخه ۲۱ استفاده شد. لازم به ذکر است که به دلیل پایین بودن ضریب خودتنظیمی انگیزش و عدم معناداری آن (۰/۱۳)، این نشانگر از متغیر مکنون خودتنظیمی حذف شد. جدول ۳ اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و درصد واریانس تبیین شده را نشان می‌دهد. بر اساس اطلاعات جدول ۳، حمایت تحصیلی توانسته است

به نحو مستقیم، خودتنظیمی تحصیلی ($\beta=0/41$ ، $P = 0/0001$) و درگیری تحصیلی ($P = 0/01$)، $\beta=0/17$) را به صورت مثبت و معنی دار پیش بینی نماید. بنابراین فرضیه اول و دوم پژوهش تأیید می شود. فرضیه سوم پژوهش با توجه به آن که خودتنظیمی تحصیلی به نحو مستقیم و مثبت درگیری تحصیلی را تحت تأثیر قرار داده است ($\beta= 0/86$ ، $P = 0/0001$) تأیید می شود.

جدول ۳- اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و درصد واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

Table 3
Direct, indirect, total effects and explained variance

مسیر Path	اثر مستقیم Direct effect	اثر غیر مستقیم Indirect effect	اثر کل Total effect	واریانس تبیین شده Explained variance
از حمایت تحصیلی به خودتنظیمی Academic support to self-regulation	0.41**	0.41**	0.17
از حمایت تحصیلی به درگیری تحصیلی Academic support to academic engagement	0.17	0.35**	0.52**	0.89
از خودتنظیمی به درگیری تحصیلی self-regulation to academic engagement	0.86**	0.86**	

** $P < 0.01$

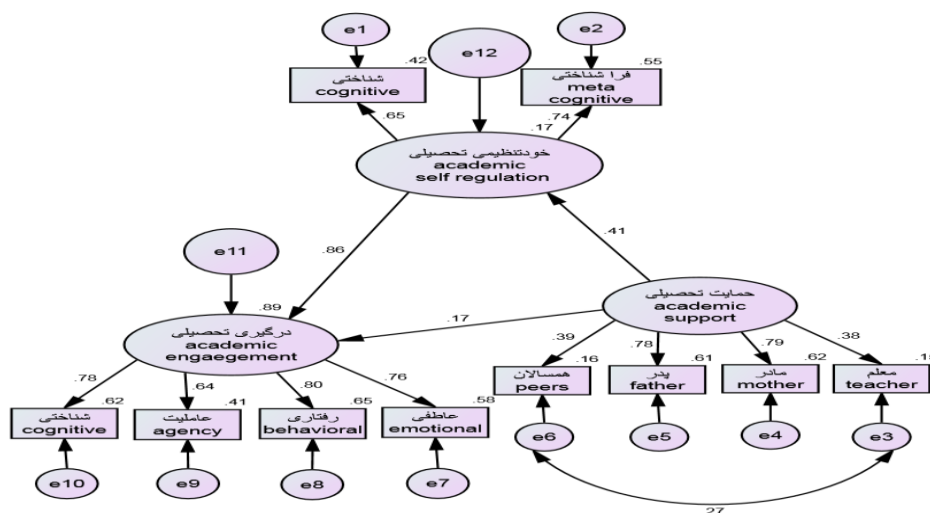
بررسی فرضیه چهارم پژوهش حاکی از آن است که حمایت تحصیلی به طور غیر مستقیم، و از طریق خودتنظیمی تحصیلی، درگیری تحصیلی را تحت تأثیر قرار داده است. برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از دستور بوت استرپ در نرم افزار AMOS استفاده گردید. همان گونه که در جدول ۴ نیز گزارش شده است مسیر غیر مستقیم مدل معنادار می باشند و این حاکی از معنی داری نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی در ارتباط بین حمایت تحصیلی و درگیری تحصیلی است. بنابر این فرضیه چهارم پژوهش نیز مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۴- برآورد مسیرهای غیر مستقیم موجود در مدل با استفاده از بوت استرپ

Table 4
Indirect effect with bootstrap

معناداری P	حد بالا Upper Bounds	حد پایین Lower Bounds	مقدار Estimate	مسیر غیر مستقیم Path indirect
0.01	0.537	0.181	0.35	حمایت تحصیلی به درگیری تحصیلی با واسطه خودتنظیمی تحصیلی Academic support to academic engagement with mediation academic self-regulation

مدل نهایی پژوهش در شکل ۲ آمده است. ضرایب مسیر در این شکل، حاکی از معنادار بودن مسیرهای مستقیم مربوط به مدل‌های اندازه‌گیری است که نشانه معرف بودن همه زیر مقیاس‌های متغیرها برای متغیر مربوطه است.



شکل ۲- ضرایب استاندارد مدل پژوهش

Figure2

Standardized coefficients of hypothetical model

در جدول ۵ شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی نشان داده شده است که همگی حاکی از برازش مطلوب مدل هستند.

جدول ۵- شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی

Table5

Suggested research model Fit Indexes

شاخص Indexes	RMSEA	GFI	CFI	IFI	CMIN/DF
مقدار	0.08	0.93	0.92	0.92	3.71

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین حمایت تحصیلی و درگیری تحصیلی، با واسطه‌گری خود تنظیمی تحصیلی بود. در راستای دستیابی به این هدف، یافته‌های حاصل در ارتباط با فرضیه اول پژوهش مبنی بر اثر مثبت حمایت تحصیلی بر درگیری تحصیلی، حاکی از آن است که حمایت تحصیلی

به طور مستقیم پیش‌بینی‌کننده‌ی درگیری تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های قبلی (گارسیا-رید و همکاران، ۲۰۱۵، سونگ و همکاران، ۲۰۱۵، اک‌گوال و همکاران، ۲۰۱۶ و ساندرز و پلانکت، ۲۰۰۵) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت حمایت تحصیلی از سوی والدین، معلمان و همسالان توان مهار عوامل چالش‌برانگیز در زمینه مسائل تحصیلی را افزایش می‌دهد. بنابراین این منابع حمایتی با ایجاد محیط‌های یادگیری فعال که در آن دانش‌آموزان با والدین، همسالان و معلمانشان تعامل دارند و فراهم نمودن شرایط و موقعیت‌های متعدد برای دانش‌آموزان جهت کمک به آنها در انجام تکالیف و تشویق برای درس خواندن و ادامه تحصیل، نگرش مثبت آنها را در انجام فعالیت‌های تحصیلی و هدفی که از مطالعه و انجام تکلیف دارند افزایش می‌دهند. در نتیجه وقتی دانش‌آموزان محیط تحصیلی و فضای حاکم بر آن را مثبت و مناسب ارزیابی کنند، تمایل و اشتیاق بیشتری برای مشارکت در انجام فعالیت‌های تحصیلی و یادگیری نشان می‌دهند (درمان و آدامز^۱، ۲۰۰۴).

یافته‌ی دیگر پژوهش حاضر نشان داد که حمایت تحصیلی اثر مثبت بر خودتنظیمی تحصیلی دارد. این یافته با شواهد پژوهشی پیشین که حاکی از رابطه بین حمایت اجتماعی و مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان است، همسو می‌باشد (برای مثال، فارلی و کیم‌اسپون، ۲۰۱۴؛ مویلانین و لین‌منیول، ۲۰۱۷). در همین راستا، مارتینز-پونز^۲ (۱۹۹۶) با الهام از نظریه شناختی-اجتماعی، مدل رفتاری را ارائه می‌کند که در آن، چهار نوع رفتار والدین، یعنی سرمشق‌دهی، تشویق، تسهیل و پاداش را از عوامل مؤثر بر خودتنظیمی فرزندان می‌داند. بر اساس این مدل، والدین با انجام اعمالی که بیانگر اهمیت آنها برای یادگیری، هدف‌گذاری، استفاده از راهبردها و تنظیم و اصلاح راهبردها در مواقع ضروری است، به شکل-دهی خودتنظیمی در دانش‌آموزان کمک می‌کنند. همچنین، والدین با راهنمایی و هدایت به موقع خود و حمایت و تشویق دانش‌آموزان به برنامه‌ریزی، مسئولیت‌پذیری در فرایند یادگیری و هدایت یادگیری خود، زمینه خودتنظیمی دانش‌آموزان را فراهم می‌کنند.

علاوه بر این، همانگونه که در مقدمه بیان شد، از جمله نقش‌های حمایت تحصیلی، انتقال ارزش‌ها و انتظارات، ایجاد و تأمین محیط امن برای فعالیت در راستای ارزش‌ها و انتظارات و تأمین حمایت عاطفی برای دانش‌آموزان است (وینتزل، ۲۰۰۵). بنابراین، معلمان و والدین به عنوان دو منبع مهم حمایت تحصیلی می‌توانند با حمایت از دانش‌آموزان و فراهم ساختن جوی مشارکتی و آزاد چه در خانه و چه در کلاس درس، شرایط را برای افزایش تعامل بین خود و دانش‌آموز و همچنین اظهار نظر در مورد عقاید، افکار و دسترسی به منابع یادگیری متنوع و غنی‌تر را فراهم کنند. این شرایط در دانش‌آموزان انگیزه درونی ایجاد می‌کند. وقتی از انگیزه‌ی درونی، علایق و تجارب فردی دانش‌آموزان حمایت شود و

¹. Dorman & Adams

². Martinez-Pons

دانش‌آموزان برای ادامه و پایداری در انجام تکالیف ترغیب شوند، این امر منجر به پرورش دانش‌آموزانی خودتنظیم و موفق می‌شود.

در تحلیل فرضیه‌های پژوهش، یافته‌ها نشان داد بین خودتنظیمی تحصیلی و درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این نتیجه هماهنگ با یافته‌های قبلی (تیان و همکاران، ۲۰۱۵، یو و همکاران، ۲۰۱۶) حاکی از آن است که خودتنظیمی به عنوان فرایندی فعال می‌تواند درگیری تحصیلی را در دانش‌آموزان افزایش دهد. به اعتقاد صاحب‌نظران خودتنظیمی فرایندی فعال و سازمان یافته‌ای است که طی آن فراگیران، اهدافی را برای یادگیری انتخاب کرده و سعی می‌کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم و کنترل نمایند (کل، لوگان و والکر^۱، ۲۰۱۱). فرد خودتنظیم‌گر، فردی است که با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی و احساس خودکارآمدی سعی در رسیدن به هدف به بهترین شیوه، هماهنگ با استعداد و توانایی‌های خود دارد. چنین فردی اشتیاق بالایی در حیطه‌های مختلف عاطفی، شناختی و رفتاری از خود نشان می‌دهد (پنتریچ و دی‌گروت^۲، ۱۹۹۰). انگیزش درونی یک ویژگی اساسی است که در راهبردهای خودتنظیمی میدان اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری افراد را افزایش می‌دهد. در تبیین ارتباط ابعاد خودتنظیمی و ارتباط مثبت آنها با درگیری عاطفی، شناختی و رفتاری می‌توان گفت دانش‌آموزان با خودتنظیمی بالا، تلاش می‌کنند از طریق علاقه تکلیف خود را جذاب‌تر کنند، از طریق گفت‌گویی درونی درباره تسلط، اهمیت یادگیری را برای خود متذکر می‌شوند و برای خود یادآوری می‌کنند آنچه موجب رضایتمندی آنان از انجام تکالیف می‌شود به اتمام رسانیدن آن برای تسلط بر موقعیت و حصول تبحر در انجام تکلیف است، از طریق گفت‌وگویی درونی درباره عملکرد بر موانع انگیزشی در جهت انجام فعالیت‌های خود فائق می‌آیند، از طریق کنترل محیط شرایط مساعد محیطی را برای خود فراهم ساخته و عوامل محیطی مخل در جهت انجام تکالیف را کاهش می‌دهند و در نهایت از طریق پاداش‌دهی با حفظ و افزایش فعالیت‌هایی مانند برنامه‌ریزی، فعالیت‌های کلامی، پیگیری نقش‌ها و رفتارهای مرتبط با مطالعه در دانش‌آموزان می‌شود که بیانگر درگیری عاطفی، شناختی و رفتاری است (لواسانی، اژه‌ای و داوودی، ۱۳۹۲).

خودتنظیمی، نقطه مرکزی کارکرد موثر در زمینه‌های کنترل تکانه، مدیریت زمان و مقابله با فشار روانی است که با بافت آموزشی ارتباط دارد و همچنین با جهت‌گیری هدف، فرایندهای عاطفی و شناختی، خودکارآمدی و انگیزش ارتباط دارد. این عوامل محرکی برای افزایش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری دانش‌آموزان است و تبیین کننده این موضوع است که خودتنظیمی انگیزشی نقش مثبتی در جهت پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

¹. Cole, Logan & Walker

². Pintrich & De Groot

با توجه به نتایج پژوهش رابطه بین حمایت تحصیلی و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خود تنظیمی تحصیلی معنادار بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت بر اساس مدل خود سیستمی رشد انگیزشی انسان‌ها دارای نیاز درونی هستند تا با دیگران تعامل کنند و به طور مؤثری بر محیط اطراف خود اثر بگذارند. بر اساس این مدل رابطه بین بافت اجتماعی (مانند خانواده، معلمان و همسالان) و فرایندهای سیستم خود (مانند ارزش‌ها و باورها) متأثر از میزان حمایت‌کنندگی یا عدم حمایت‌کنندگی بافت اجتماعی است. به عبارت دیگر، اگر والدین، معلمان و همسالان حمایت کافی از دانش‌آموزان داشته باشند این مساله تاثیر مثبتی بر فرایند سیستم خود که شامل باورها، انگیزش و ارزش‌های فرزندان است تاثیر گذاشته و به نوبه‌ی خود رفتارها و عملکرد تحصیلی آنها را متأثر می‌سازد، رفتارهایی که می‌تواند باعث درگیری و پیشرفت تحصیلی یا ترک تحصیل شود (فال و روبرتز^۱، ۲۰۱۲، کانل و ولبورن، ۱۹۹۱، اسکینر و پیتزر، ۲۰۱۲).

همچنین دانش‌آموزانی که از حمایت اجتماعی برخوردارند، احساس می‌کنند کسی دوستشان دارد، به آنها اهمیت داده می‌شود، دیگران آنان را افرادی محترم می‌شمارند و خود را بخشی از شبکه اجتماعی خانواده، دوستان یا سازمانهای اجتماعی می‌دانند که می‌تواند منبع کمک‌های مادی و معنوی و خدمات دو جانبه هنگام نیاز باشد. لذا مشارکت و مداخله والدین، دوستان و معلمان در امور تحصیلی مثل همفکری و همکاری با دانش‌آموزان در انجام تکالیف و برنامه‌ریزی درسی، تشویق دانش‌آموزان به انجام کارهای سخت و ماندن در مدرسه و ادامه تحصیل دادن، کمک به یادگیری آنها، فراهم ساختن کمک زمانی که به آن نیاز دارند و دادن فرصت به آنها برای بیان عقایدشان تاثیر مثبتی بر روی دانش‌آموزان می‌گذارد (ساندز و پلانکت، ۲۰۰۵)؛ بنابراین دانش‌آموزان با دریافت حمایت تحصیلی احساس عزت نفس و خود کارآمدی بیشتری به دست می‌آورند، می‌توانند در جهت خود تنظیمی تحصیلی قدم بردارند (قربانی و فولادچنگ، ۱۳۹۴). از آنجایی که متغیرهای حمایت تحصیلی و خود تنظیمی سبب سازمان-دهی و ذخیره‌سازی دانش، تنظیم وقت، برنامه‌ریزی، کنترل اضطراب و افزایش عزت نفس و خودکارآمدی می‌شوند، این عوامل اشتیاق و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند.

یافته‌های این پژوهش، دارای مضامین نظری و کاربردی متعددی است. به لحاظ نظری، این پژوهش زمینه‌ی گسترش دانش موجود پیرامون مدل‌های درگیری تحصیلی را از نقطه نظر توجه به نقش حمایت تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی و مکانیزم اثرگذاری این متغیرها، فراهم می‌آورد. در عمل نیز، یافته‌های این پژوهش می‌تواند دستاوردهای مهمی برای دست اندرکاران تعلیم و تربیت، اعم از خانواده‌ها و نهادهای آموزشی داشته باشد. یکی از یافته‌های پژوهش حاضر نقش مثبت حمایت تحصیلی در پیش بینی درگیری تحصیلی بوده است. بر همین اساس برگزاری نشست‌های

^۱. Fall & Roberts

آموزشی و کارگروه‌هایی که شیوه‌های ارتباطی مناسب برای معلمان و والدین آموزش دهد، اجتناب ناپذیر است. در این کارگروه‌ها، معلمان و والدین می‌توانند رویکردهای ارتباطی خود را در جهت مثبت و حمایت‌گرایانه سوق دهند. همچنین می‌توان برنامه مداخله‌ای برای تغییر رفتار در کلاس درس در جهت بهبود ارتباطات و جو کلاسی تشکیل داد، برنامه‌ای که به موجب آن معلمان روابط کلی خود با دانش‌آموزان را که مبنایی برای تعاملات روزانه آنها با دانش‌آموزان است، درک کنند. در این نشست‌ها به خصوص به معلمان آموزش داد تا با همه‌ی دانش‌آموزان ارتباط مثبت ایجاد کنند و از نابرابری ارتباطی جلوگیری کنند. یکی دیگر از متغیرهای مورد بحث در این پژوهش، خودتنظیمی تحصیلی بود که بر درگیری تحصیلی تاثیر بسزایی داشت. بنابراین یکی از تلویحات پژوهشی حاضر خلق محیطی حمایتی و عاطفی در خانه و کلاس درس است که اعمال و رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان را در جهت یادگیری خودتنظیمی سوق دهد. این اقدام از طریق تلفیق روش تدریس با دانش یادگیری خودتنظیمی و برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای معلمان و والدین امکان‌پذیر است. همچنین پژوهش حاضر اثر مثبت خودتنظیمی بر درگیری تحصیلی نشان داد، از این‌رو مسؤلان آموزشی از جمله معلمان و مشاوران می‌توانند از طریق برگزاری کارگاه‌ها و همایش‌ها و تهیه جزوه‌های آموزشی به خانواده‌ها و دانش‌آموزان در این زمینه آموزش‌های لازم را ارائه کنند. در مجموع، نتایج پژوهش حاضر با روشن ساختن مکانیزم اثر گذاری حمایت تحصیلی بر درگیری تحصیلی، این پیام را به‌دنبال دارد که حمایت‌های تحصیلی، چنانچه منجر به خودتنظیمی شوند، اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند. بنابراین به نظر می‌رسد، حمایت‌های افراطی که توانایی خودتنظیمی را از دانش‌آموزان سلب می‌کنند، نمی‌توانند مؤثر واقع شوند.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به چند نکته اشاره نمود. نخست آن‌که، به دلیل ماهیت همبستگی پژوهش، در استنباط علی باید احتیاط نمود. دوم این‌که، مشارکت‌کنندگان این پژوهش شامل دانش‌آموزان پایه دهم مقطع متوسطه دوم بودند و در تعمیم نتایج به مقاطع پایین‌تر و بالاتر باید این نکته مد نظر قرار گیرد. به همین دلیل پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، مدل علی حاضر در مقاطع تحصیلی مختلف بررسی شود. علاوه بر این می‌توان این پژوهش را در قالب یک طرح تجربی اجرا نمود بدین صورت که با ارتقای خودتنظیمی تحصیلی و یا حمایت اجتماعی تاثیر علی این دو متغیر بر درگیری تحصیلی را بررسی کرد تا استنباط‌های علی با قوت بیشتری تایید شوند.

سپاسگزاری

از اداره آموزش و پرورش شهرستان سپیدان و کلیه‌ی دانش‌آموزانی که در تکمیل پرسشنامه‌ها همکاری نمودند، کمال تشکر و سپاسگزاری داریم.

References

منابع

- سامانی، سیامک و جعفری، محمدعلی (۱۳۹۰). بررسی کفایت شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس حمایت تحصیلی (نسخه فارسی). *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱(۳)، ۴۸-۶۰.
- عبدی، هادی؛ هاشمیان، کیانوش و ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۴). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و خود تنظیمی تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه دوم. *پژوهشنامه تربیتی*، ۴۴(۱۱)، ۱۱۱-۱۲۸.
- قربانی، رقیه و فولاد چنگ، محبوبه. (۱۳۹۴). ارتباط خود تنظیمی و تسلط جمعی با بهزیستی روان-شناختی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۸(۲)، ۳۲-۴۲.
- لواسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد و داوودی، مریم. (۱۳۹۲). تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر مهارت‌های خود تنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان. *مجله روان‌شناسی*، ۲(۱۷)، ۱۶۹-۱۶۲.
- هاشمی، ملیحه. (۱۳۹۳). *رابطه سبک‌های فرزند پروری و درگیری دانش آموزان در فعالیت‌های تحصیلی: نقش واسطه‌گری نیازهای روانشناختی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، شیراز، دانشگاه شیراز: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- Abdi, H., Hashemiyani, K., & Abolmaali, K. H. (2016). Predict academic buoyancy based on personality traits and academic self-regulation of second high school student. *Education Research*, 44(11), 111-128 [In Persian].
- Akgual, G., Cokamay, G., & Demir, E. (2016). Predictors of teacher support: Turkey and shanghai in the programme for international student assessment, *Journal of Educational Research*, 63, 115- 132.
- Bandura, A. (1989). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Blasiman, R. N., Dunlosky, J., & Rawson, K. A. (2017). The what, how much, and when of study strategies: Comparing intended versus actual study behavior. *Memory*, 25, 784-792.
- Bouffard, J., Boisvert, J., Rezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self- regulation and performance among college students, *Educational Psychology*, 65(3), 317-329.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (993-1028). Hoboken, NJ: Wiley.
- Cadima, J., Doumen, S., Verschuere, 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, 1-54.
- Chen, J. J. L. (2008). Grade-level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong

- students. *School Psychology International*, 29, 183-198. DOI: 10.1080/0305764X.2014.921281
- Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, self-regulation and stress among substance abuse treatment clients. *Drug Alcohol Depend.* 113(1), 20-13.
- Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: *Insights from Ireland. Procedia-Social and Behavioral Science*, 197, 98-103.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology: Self-processes in development* (43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Dorman, J., & Adams, J. (2004). Associations between student's perceptions of classroom environment and academic efficacy in Australian and British secondary schools. *Westminster Studies in Education*, 27(1), 69-85.
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798.
- Fareley, J., & Kim-Spoon, J. (2014). The development of adolescent self-regulation: reviewing the role of parent, peer, friend, and romantic relationships. *Journal of Adolescence*, 37, 433-440.
- Fernandez, A., Diaz, E., Zabala, A., Goni, E., Esnaola, I., & Goni, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16, 166-174.
- Fredricks, S. A., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Garcia-Reid, P., Peterson, C. H., & Reid, R. J. (2015). Parent and teacher support among latino immigrant youth effects on school engagement and school trouble avoidance. *Education and Urban Society*, 47(3), 328-343.
- Ghorbani, R., & Fouladchang, M. (2016). The relation of self-regulation and communal mastery to psychological well-being. *Research in School and Virtual Learning*, 8(2), 32-42 [In Persian].
- Hashemi, M. (2015). *Relationship between childbearing styles and student involvement in educational activities: mediating the role of psychological needs*. Master's Thesis, Shiraz, Shiraz University: Faculty of Education and Psychology [In Persian].
- Jackson, T., McKenzie, J., & Hobfoll, S. E. (2000). Communal aspects of self-regulation. In: M. Boekaerts., P.R Pintrich, M. Zeider. *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

- Lavasani, M., Ejei, J., & Dawoodi, M. (2014). The effectiveness of self- regulation learning strategies training on the self- regulation skills, academic engagement and test anxiety. *Journal of Psychology*, 2(17), 162-169 [In Persian].
- Lockenhoff, C. E., Ironson, G. H., Ocleirigh, C., & Costa, P. T. (2009). Five- factor model personality traits, spirituality/ religiousness and mental health among people living with HIV. *Journal of Research in Personality*, 77, 136-1410
- MacCabe, J. (2018). What learning strategies do academic support centers recommend to undergraduates? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 2, 143-153.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153e184. <http://dx.doi.org/10.2307/i248902>.
- Martinez- Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *Journal of Experimental Education*, 64(3), 227- 231.
- Moilanen, K., & Lynn Manuel, M. (2017). Parenting, self- regulation and social competence with peers and romantic partners. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 46-54.
- Morosanova, V. I., Fomina, T. G., Kovas, Y., & Bogdanova, O. Y. (2016). Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students. *Personality and Individual Differences*, 90, 177- 186.
- Murtagh, A. M., & Todd, S. A. (2004). Self- regulation: A challenge to the strength model. *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, 3(1), 19-51.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18:315–341.
- Perceived by Finnish sixth & eighth graders. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 425-443. DOI: 10.1080/0305764X.2014.921281
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self- regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (421-439). New York: Springer.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a forth aspect of student engagement daring activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257- 267.
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R. A. A., & Curby, T. W. (2015). To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 170-185. DOI: 10.1037/a0037252
- Samani, S., & Jafari, M.A. (2012). Studying the adequacy of psychometric indices of academic support scale (Persian version). *Studies in Learning & Instruction*, 1(3), 48-60 [In Persian].

- Sands, T. & Plunkett, S. W. (2005). A new scale to measure adolescent reports of academic support by mothers, fathers, teachers, and friends in latino immigrant families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27: 244- 253.
- Shell, M. D., Gazelle, H., & Faldowski, R. A. (2014). Anxious solitude and the middle school transition: A diathesis × stress model of peer exclusion and victimization trajectories. *Developmental Psychology*, 50(5), 1569-1583.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and perceived autonomy support and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 175-187.
- Skinner, E. A., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (331-347). New York: Routledge.
- Song, J., Bong, M., Lee, K., & Kim, S. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 821-841. [http:// dx. Doi. Org/ 10. 1037/ edu0000016](http://dx.doi.org/10.1037/edu0000016).
- Thompson, B., & Mazer, J. P. (2009). College student ratings of student academic support: Frequency, importance, and models of communication. *Communication Education*, 58(3), 433- 458.
- Tian, L., Zhao, J., & Huebner, E. S. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence*, 45, 138-148.
- Turkpour, A., & Mehdinezhad, V. (2016). Social and academic support and adaptation to college: Exploring the relationships between indicators college students. *International Education Studies*, 9(12), 53 -60.
- Ulmanena, S., Soinia, T., Pyhältöb, K., & Pietarinenc, J. (2014). Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 425-443. DOI: 10.1080/0305764X.2014.921281
- 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. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x.
- Wentzel, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202- 209.
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (279- 296). New York, NY: Guilford.
- Won, S., & L-Yu, sh. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*, 61, 205-215.

- Yu, C., Li, X., Wang, S., & Zhang, W. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: An 18-month longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 49, 115-123.
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mind sets, and university students' integration in academic and social support networks. *Journal learning and Individual Differences*, 62, 98-107.
- Zimmerman, B. J. (2000). A training self- regulation: A social cognitive perspective. In M. B. Boekarts, P. R. Pintrich & M. Zither. (2000). *Handbook of self- regulation*. Academic Press.

