

رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم و درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی

■ ملیحه رضائی* ■ احمد خامسان** ■ میترا راستگو مقدم***

چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی در ارتباط بین حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم و درگیری تحصیلی بود. قابل ذکر است که پژوهش حاضر توصیفی از نوع هم‌بستگی است. گروه نمونه شامل ۲۵۸ دانش آموز (۱۲۹ دختر و ۱۲۹ پسر) پایه سوم دوره دوم متوسطه شهر بیرجند بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور ارزیابی متغیرهای پژوهش از پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳)، پرسش‌نامه حمایت اجتماعی (CASSY^{۲۰۰۰}) و پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ) استفاده شد. یافته‌های به دست آمده با استفاده از روش الگویابی معادلات ساختاری نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم اثر مستقیم، مثبت و معناداری روی خودتنظیمی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموزان دارد. علاوه بر این، نتایج به دست آمده حاکی از آن است که حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم، از طریق نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دارد. در نتیجه می‌توان بیان کرد که درک حمایت معلم از جانب دانش آموزان دارای نقش بسیار مهمی در تقویت مهارت‌های خودتنظیمی و افزایش سطح درگیری تحصیلی دانش آموزان است.

درگیری تحصیلی، حمایت اجتماعی ادراک شده، خودتنظیمی تحصیلی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۲/۳۰ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۷/۴/۱۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۸/۲۰

* کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه بیرجند خراسان جنوبی ramazanimalihe88@gmail.com
** دانشجوی روان‌شناسی تربیتی دانشگاه بیرجند خراسان جنوبی (نویسنده مسئول). akhamesan@birjand.ac.ir
*** استادیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه بیرجند خراسان جنوبی m.rastgoumoghadam@birjand.ac.ir

بیان مسئله

درگیری دانش‌آموزان با امور تحصیلی یک عامل مهم و حیاتی برای پیشرفت و موفقیت است (فردریکس، بلومندفیلد و پاریس^۱، ۲۰۰۴). در واقع، میل به پیشرفت و بهبود یادگیری دانش‌آموزان، علاقه به درگیری تحصیلی را افزایش داده است (کریستون، رسچلی و وایلی^۲، ۲۰۱۲). درگیری تحصیلی تصویر روشنی از پیشرفت و شکست تحصیلی دانش‌آموزان ارائه می‌دهد و به‌عنوان مدل اولیه برای پیشرفت و شکست تحصیلی در نظر گرفته شده است (فین^۳، ۱۹۸۹). کلم و کانل^۴ (۲۰۰۴) و «شورای تحقیقات ملی و مؤسسه پزشکی»^۵ (۲۰۰۴) عقیده دارند: دانش‌آموزان درگیر، بیشتر در فعالیت‌های تحصیلی شرکت می‌کنند. آن‌ها همچنین تلاش، پافشاری و رفتارهای خودتنظیمی بیشتری برای رسیدن به هدف‌های خود نشان می‌دهند و خودشان را به چالش می‌کشند و از چالش و یادگیری لذت می‌برند.

ریو، جانگ، کارل، جیول و بارچ^۶ (۲۰۰۴) درگیری را «مشارکت فعال دانش‌آموز در تکلیف‌ها و فعالیت‌های تحصیلی» تعریف کرده‌اند (ص. ۱۴۷). یک توافق کلی در مورد ماهیت چندبعدی درگیری تحصیلی وجود دارد و اغلب به‌عنوان یک «فراسازه» مطرح شده که از سه بُعد رفتاری، شناختی و عاطفی تشکیل شده است (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). «درگیری رفتاری» به مشارکت در یادگیری و انجام تکلیف‌های درسی اشاره دارد و شامل تلاش، پشتکار، تمرکز و توجه، پاسخ به سؤال‌ها و مشارکت در بحث‌های کلاسی است (اسکینر و بلمونت^۷، ۱۹۹۳). «درگیری شناختی» به سرمایه‌گذاری دانش‌آموزان در آموزش اشاره دارد و شامل تلاش ذهنی برای یادگیری، استفاده از راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری و تمایل به انجام تلاش‌های لازم برای درک مفاهیم پیچیده است (وانگ و اکلز^۸، ۲۰۱۳). «درگیری عاطفی»، علاقه‌مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش‌دهی و اهمیت به آن‌ها، وجود عواطف مثبت و فقدان عاطفه منفی نظیر ناامیدی، اضطراب و خشم هنگام انجام تکلیف‌های درسی و یادگیری است (ریو و همکاران، ۲۰۰۴).

علاوه بر سه بُعد یادشده، اخیراً بُعد دیگری به ابعاد درگیری تحصیلی، زیر عنوان «درگیری عاملی»^۹ اضافه شده است. این بُعد اولین بار توسط ریو و تسنگ (۲۰۱۱) مطرح شده است. تعریف اولیه درگیری تصویری دقیق اما ناکامل از دانش‌آموز درگیر است. زیرا بر اساس تعریف جدید، دانش‌آموزان درگیر علاوه بر موارد نامبرده، به مقدار کم یا زیاد، فعالانه در جریان آموزشی که دریافت می‌کنند نیز مشارکت می‌کنند. نه فقط برای اینکه یاد بگیرند، بلکه برای خلق محیط‌های یادگیری که انگیزه آن‌ها را بیشتر کند (ریو، ۲۰۱۳). ریو و تسنگ (۲۰۱۱) درگیری عاملی را «مشارکت سازنده دانش‌آموز در جریان آموزشی که دریافت می‌کند» تعریف کرده‌اند (ص. ۲۵۸). این مفهوم جدید در واقع فرایندی است که طی آن، دانش‌آموز به‌صورت فعال و با شدت تلاش می‌کند جریان آموزش را شخصی‌سازی کند و شرایط آن را ارتقا دهد. برای مثال، در طول جریان آموزش ممکن است

سؤالی بپرسد، اولویت‌ها و نیازهای خود را مطرح کند، درخواست منابع یا فرصت‌های یادگیری کند و در مورد آنچه دوست دارد یا دوست ندارد گفت‌وگو کند.

با توجه به اهمیت درگیری تحصیلی در پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان در امور تحصیلی، پژوهشگران به شناخت عوامل مؤثر بر این متغیر علاقه‌مندند. لذا پژوهش‌های متعددی در مورد آن صورت گرفته است که می‌توان آن‌ها را در دودسته قرار داد: دسته اول روی عوامل درون فردی و ویژگی‌های شخصی دانش‌آموزان، همچون «باورهای هوشی^{۱۰}» (برای مثال: دوپیرات و مارین^{۱۱}، ۲۰۰۵؛ حجازی، رستگار، کرم‌دوست و قربان جهرمی، ۱۳۸۷)، «هدف‌های پیشرفت^{۱۲}» (برای مثال: رستگار، حجازی، لواسانی و قربان جهرمی، ۱۳۸۸)، «خودکارآمدی» (برای مثال: لنین و پیتریچ^{۱۳}، ۲۰۰۳؛ لواسانی، حجازی، خضری‌آذر، ۱۳۹۱)، «راهبردهای خودتنظیمی» (برای مثال: پیتریچ و دیگروت^{۱۴}، ۱۹۹۰؛ لواسانی، اژه‌ای و داودی، ۱۳۹۲)، «جنسیت» (برای مثال: ریم‌کافمن، بارودی، لارسن و کربی^{۱۵}، ۲۰۱۵؛ صیامی، اکبری‌بورنگ، آیتی و رستمی‌نژاد، ۱۳۹۳)، «سن» (برای مثال: ویگا، گارسیا، ریو، ونتزل و گارسیا^{۱۶}، ۲۰۱۵)، «عزت‌نفس» و «خودپنداره» (برای مثال: ویگا و همکاران، ۲۰۱۵) و «سبک‌های هویت» (برای مثال: صابری و پاشاشریفی، ۱۳۹۲) تأکید دارد.

درحالی‌که دسته دوم روی شرایط کلاسی و عوامل برون فردی تأکید می‌کند؛ مثل «کیفیت رابطه با والدین» (برای مثال: چن^{۱۷}، ۲۰۰۸)، «ارتباط با هم‌سالان» (برای مثال: اولمانتا، سونیا، پل‌توب و پیتربینس^{۱۸}، ۲۰۱۴)، «سبک تدریس» (برای مثال: صیامی و همکاران، ۱۳۹۳)، «ادراک از ساختار کلاس درس» (برای مثال: حجازی، نقش و سنگری، ۱۳۸۸)، «جو عاطفی کلاس» (برای مثال: رایس، براکت، ریورس، وایت و سالووی^{۱۹}، ۲۰۱۲)، «کیفیت تعاملات بین معلم و دانش‌آموز» (برای مثال: ریم‌کافمن و همکاران، ۲۰۱۵) و حمایت اجتماعی ادراک‌شده (برای مثال: وانگ و اکلز، ۲۰۱۲). این تقسیم‌بندی به‌نوعی به‌منظور ارائه منظم پژوهش‌های صورت گرفته، انجام شده است. باید تأکید کرد که عوامل درون فردی و برون فردی از یکدیگر جدا نیستند. طبق رویکرد شناختی-اجتماعی، شخص و محیط رابطه متقابل با هم دارند، بر هم اثر می‌گذارند و از هم اثر می‌پذیرند. همان‌گونه که بیان شد، یکی از عوامل درون فردی مؤثر بر درگیری تحصیلی خودتنظیمی فرد است. خودتنظیمی فرایندی است که از طریق آن دانش‌آموزان شناخت‌ها، رفتارها و عواطف معطوف به هدف‌ها را فعال و حفظ می‌کنند (زیم‌من^{۲۰}، ۱۹۸۹). پتتریچ (۲۰۰۰) نشان داد، دانش‌آموزان خودتنظیم موفقیت خود را به تلاش و کوشش و نه شانس یا آسانی تکلیف نسبت می‌دهند. شکست برای آن‌ها مشکلی موقتی و نه یک اتهام علیه توانایی است. در ایران، لواسانی و همکارانش (۱۳۹۲) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که راهبردهای یادگیری خودتنظیم به‌طور معناداری باعث افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شوند. آزیدو^{۲۱} (۲۰۰۹) در همین رابطه نشان داد: افزایش استفاده از راهبردهای خودتنظیمی، به درگیری شناختی و عاطفی منجر می‌شود.

همچنین دسته دوم عوامل تأثیرگذار بر درگیری تحصیلی عوامل برون فردی و محیطی هستند. بر اساس نظریه بوم - شناختی، رشد نتیجه تعاملات بین ویژگی‌های شخص و محیط در طول زندگی فرد است. یکی از مهم‌ترین عامل‌های محیطی تأثیرگذار، حمایت معلم از دانش‌آموز است. حمایت معلم از دانش‌آموز از نظر کیفیت و شکل متنوع است و اثرات قابل ملاحظه‌ای روی پیشرفت تحصیلی دارد (رایس و همکارانش، ۲۰۱۲).

بنابراین یکی از عوامل مهم در پیشرفت تحصیلی فراگیرندگان، عوامل اجتماعی و حمایت اجتماعی از سوی افراد مهم در محیط‌های آموزشی، از جمله معلمان است (وانگ و اکل، ۲۰۱۲). حمایت اجتماعی به صورت «دریافتی» و «ادراک‌شده» مفهوم‌سازی می‌شود. حمایت اجتماعی دریافتی، اعمالی را در برمی‌گیرد که به وسیله اعضای شبکه اجتماعی انجام می‌شوند تا به فردی که نیاز دارد، کمک شود. به عقیده ساراسون، ساراسون و پیرس^{۲۲} (۱۹۹۰)، حمایت اجتماعی ادراک‌شده مفهومی است که به ارزیابی‌های ذهنی افراد درباره روابط و رفتارهای حمایتی اشاره دارد (به نقل از تمنائی‌فر، لیث و منصوری‌نیک، ۱۳۹۲).

تاردی^{۲۳} (۱۹۸۵) در مدلی که برای تعریف حمایت اجتماعی مطرح کرده است، چهار نوع حمایت را متمایز می‌کند: عاطفی، ابزاری^{۲۴}، اطلاعاتی و ارزیابی.

الف. حمایت اجتماعی عاطفی: حمایت عاطفی به معنی دسترسی داشتن به فردی برای تکیه کردن و اعتماد داشتن به وی، هنگام نیاز است (درنتسا، کلای، رأس و میتل‌من^{۲۵}، ۲۰۰۶). حمایت اجتماعی عاطفی در بردارنده احساس همدلی، مراقبت، توجه و علاقه به یک شخص است. این نوع از حمایت می‌تواند شخص را به داشتن احساس راحتی و آسایش، اطمینان، تعلق داشتن و مورد محبت قرارگرفتن هنگام فشار و تنش مجهز کند (سارافینو^{۲۶}، ۱۹۹۸). مالکی و دیمیری^{۲۷} (۲۰۰۳) نشان دادند که درک حمایت عاطفی از سوی معلمان بزرگ‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های اجتماعی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است.

ب. حمایت اجتماعی ابزاری: حمایت ابزاری به کمک‌های مادی، عینی و واقعی دریافت شده توسط یک فرد از سوی دیگران اطلاق می‌شود. اختصاص دادن زمان و مهارت به افراد، مثال‌هایی از حمایت ابزاری هستند (تاردی، ۱۹۸۵).

ج. حمایت اجتماعی اطلاعاتی: گاجل جی و کرانتس (۱۳۷۷) حمایت اجتماعی اطلاعاتی را به دست آوردن اطلاعات ضروری از طریق تعامل‌های اجتماعی با دیگران تعریف کرده‌اند (به نقل از: ریاحی، وردی‌نیا و پورحسین، ۱۳۸۹).

د. حمایت اجتماعی ارزیابانه: ارائه بازخورد از سوی دیگران در زمینه چگونگی عملکرد است که می‌تواند به تصحیح عملکرد منجر شود.

همان‌طور که بیان شد، از آنجاکه دانش‌آموزان زمان زیادی را در مدرسه می‌گذرانند، معلمان یک منبع مهم حمایت اجتماعی در سراسر سال‌های مدرسه آن‌ها هستند. تعدادی از مطالعات نشان داده‌اند: درک روابط حمایتی دانش‌آموزان از سوی معلمان، با پیشرفت تحصیلی بیشتر، مشکلات رفتاری کمتر، روابط مثبت با هم‌سالان (هامر و پیانتا^{۲۸}، ۲۰۰۱) و علاقه به کلاس درس و پیگیری هدف‌های اجتماعی (ونتزل^{۲۹}، ۱۹۹۸) ارتباط دارد. فورر و اسکینز^{۳۰} (۲۰۰۳) نیز نشان دادند: حمایت اجتماعی درگیری تحصیلی را افزایش می‌دهد. دانش‌آموزانی که نسبت به شرکای کلیدی اجتماعی خود (از جمله معلم) احساس خاص و مهمی دارند، رفتارهای پرانرژی مانند تلاش، پشتکار و مشارکت (درگیری رفتاری)، و احساسات مثبت مانند علاقه، شور و شوق (درگیری عاطفی) دارند. به‌علاوه احساسات منفی مانند اضطراب و خستگی نیز در آن‌ها کمتر دیده می‌شود. در مقابل، دانش‌آموزانی که با شرکای کلیدی اجتماعی خود رابطه نزدیکی ندارند، درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی برایشان مشکل‌تر است و به‌راحتی خسته، نگران و ناامید می‌شوند. کیفیت مشارکت، طول مدت درگیری و میزان پیشرفت آن‌ها در فعالیت‌های مدرسه نیز کاهش می‌یابد. حمایت معلم از دانش‌آموزان تأثیر عمیقی بر موفقیت (وانگ و اکل، ۲۰۱۳)، بهزیستی (وانرایزن، گراولی و روسی^{۳۱}، ۲۰۰۹)، سازگاری (ونتزل، باتلی، راسل و لونی^{۳۲}، ۲۰۱۰)، انگیزه تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه و به‌طورکلی درگیری در مدرسه (ونتزل و ویگفیلد^{۳۳}، ۲۰۰۷) دارد.

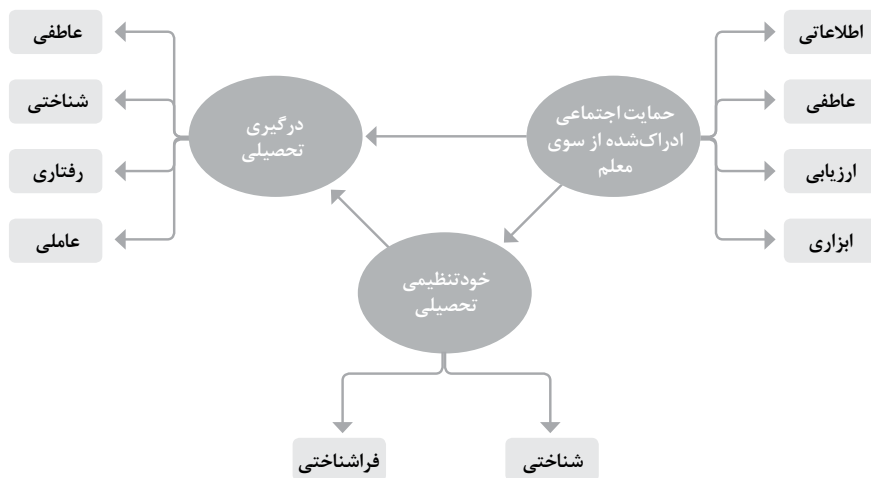
مرور پژوهش‌های موجود شواهدی مبنی بر ارتباط مستقیم حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی معلم و درگیری تحصیلی را نشان می‌دهد. اما به نظر می‌رسد این تنها نوع رابطه بین این دو متغیر نیست، بلکه حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی معلم، با اثرگذاری روی متغیر خودتنظیمی، به‌صورت غیرمستقیم نیز با درگیری تحصیلی رابطه دارد. شواهد موجود درباره این نظر از پژوهش‌هایی به دست آمده‌اند که در ادامه به پاره‌ای از آن‌ها اشاره می‌شود.

یکی از مؤلفه‌های حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی معلم، «حمایت ارزیابانه» است که به دادن بازخوردهای ارزیابانه اشاره دارد. پژوهش‌های متعددی مشخص کرده‌اند، این مؤلفه با خودتنظیمی دانش‌آموزان مرتبط است. یافته‌های ویلیام و هالی^{۳۴} (۲۰۰۵؛ به نقل از صمدی، ۱۳۸۷) حاکی از آن است که عملکرد معلم در ارائه بازخورد نوشتاری به تکلیف‌های دانش‌آموزان، در زمینه نحوه تصحیح پردازش اطلاعات با گسترش فرایندهای ادراکی آن‌ها، انتقال راهبردهای خودتنظیمی را آسان می‌کند و عملکرد یادگیرندگان را در فرایند حل مسئله ارتقا می‌دهد.

از طرف دیگر، سیوندانی، ابراهیمی کوهبنانی و وحیدی (۲۰۱۳)، به نقل از تمنائی‌فر و همکارانش، (۱۳۹۲) دریافتند: هر اندازه دانش‌آموزان از سوی والدین، معلمان و هم‌سالان خود حمایت بیشتری ادراک کنند، توانایی آنان در خودتنظیمی و امتحان دادن افزایش می‌یابد. در همین زمینه، رایان و دسی^{۳۵} (۲۰۰۰) بیان کردند: دریافت بازخورد مناسب و حمایت‌گرانه از محیط، احساس شایستگی

را ارتقا می‌بخشد و خودنظم‌جویی را آسان می‌کند. وقتی دانش‌آموزان حس ارتباط و مراقبت شدن به وسیلهٔ معلمانشان (حمایت اجتماعی عاطفی) را دارند، گزارش‌های مبنی بر خودمختاری (درونی) برای درگیری در رفتارهای مثبت مدرسه‌ای می‌دهند. حجازی، قاضی طباطبایی، لواسانی و مرادی (۱۳۹۳) در همین رابطه بیان می‌کنند: هر چه کلاس از خودمختاری دانش‌آموزان بیشتر حمایت کند، دانش‌آموزان بیشتر از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند. در واقع، زمانی که از خودمختاری دانش‌آموزان حمایت می‌شود، آن‌ها نقش خود را در فرایند یادگیری مسئول‌تر در نظر می‌گیرند، تلاش و پشتکار بیشتری (درگیری رفتاری) به کار می‌برند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی (درگیری شناختی) استفاده می‌کنند و تکلیف‌ها را سودمندتر (درگیری عاطفی) تلقی می‌کنند.

مرور پژوهش‌های گذشته شواهدی مبنی بر ارتباط بین تمامی متغیرهای پژوهش حاضر در قالب هم‌بستگی‌های دو متغیری را نشان می‌دهد. این در حالی است که برای رسیدن به درک جامع از این ارتباطات به بررسی بافتی، شامل تمامی متغیرهای نامبرده نیاز است. لذا در پژوهش حاضر سعی شده است، با یک رویکرد چندمتغیری بر اساس مدل ارائه‌شده در نمودار ۱، نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در ارتباط بین حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم و درگیری تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد.



نمودار ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

روش

از نظر روش‌شناسی، پژوهش حاضر جزو پژوهش‌های توصیفی از نوع هم‌بستگی مبتنی بر الگویابی معادلات ساختاری است. زیرا در این پژوهش، روابط بین متغیرها در قالب الگوی علی مورد بررسی قرار می‌گیرند.

● جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش همه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم دوره دوم متوسطه شهر بیرجند بودند. با مینا قراردادن گفته‌کنی و مک‌کوچ^{۳۶} (۲۰۰۳)، مینی بر مناسب بودن حداقل ۲۰۰ نفر برای معادلات ساختاری، نمونه مورد نظر شامل ۲۵۸ آزمودنی (۱۲۹ دختر و ۱۲۹ پسر) بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند.

● ابزار پژوهش

○ پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو^{۳۷} (۲۰۱۳): پرسش‌نامه درگیری تحصیلی توسط ریو (۲۰۱۳) ساخته شد. این پرسش‌نامه از ۱۷ ماده و چهار خرده‌مقیاس درگیری عاملی، رفتاری، شناختی و عاطفی تشکیل شده است و میزان درگیری دانش‌آموزان را در امور تحصیلی می‌سنجد. سؤال‌های ۱ تا ۵ درگیری عاملی، ۶ تا ۹ درگیری رفتاری، ۱۰ تا ۱۳ درگیری شناختی و ۱۴ تا ۱۷ درگیری عاطفی را می‌سنجد. پاسخ‌گویی آزمودنی به ماده‌های این مقیاس بر اساس «لیکرت هفت‌درجه‌ای»، از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) است. ریو پایایی و روایی پرسش‌نامه را با استفاده از «آلفای کرونباخ»، و تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی به دست آورد. او در تحلیل عاملی اکتشافی چهار عامل درگیری عاملی، رفتاری، عاطفی و شناختی را به دست آورد. تحلیل عاملی تأییدی نشان از برازش مدل چهار عاملی با داده‌ها داشت. علاوه بر این، او پایایی خرده‌مقیاس‌های عاملی، رفتاری، عاطفی و شناختی را به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۹۰ و ۰/۸۴ به دست آورد. در ایران شاخص‌های روان‌سنجی این پرسش‌نامه توسط رضانی و خامسان (۱۳۹۶) بررسی شده است.

در این پژوهش، روایی پرسش‌نامه از طریق روایی سازه مطلوب گزارش و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۲ و برای خرده‌مقیاس‌های رفتاری، شناختی، عاطفی و عاملی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۹، ۰/۸۷ و ۰/۸۵ بوده است. در پژوهش حاضر، پایایی برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۹ و برای خرده‌مقیاس‌های عاملی ۰/۷۵، رفتاری ۰/۸۱، عاطفی ۰/۸۲ و شناختی ۰/۸۲ به دست آمد.

○ پرسش‌نامه حمایت اجتماعی^{۳۸} (CASSS۲۰۰۰): این پرسش‌نامه بر اساس نظریه تریدی در سال ۲۰۰۰ ساخته شده است (مالکی و الیوت^{۳۹}، ۱۹۹۹) و شامل ۶۰ گویه است که حمایت اجتماعی دریافت شده از پنج منبع والدین، معلم، هم‌کلاسی، دوستان نزدیک و اولیای مدرسه را می‌سنجد. برای سنجش حمایت اجتماعی دریافت شده از هر منبع، ۱۲ گویه وجود دارد که چهار نوع حمایت عاطفی، اطلاعاتی، ارزیابی و ابزاری مطرح شده در مدل تریدی را می‌سنجد. در هر گویه یک نوع حمایت مطرح شده است که پاسخ‌دهندگان باید در دو مرحله درباره هر گویه نظر بدهند. در مرحله اول باید مشخص کنند که حمایت اجتماعی مطرح شده در هر گویه را چقدر دریافت می‌کنند و پاسخ‌های خود را در طیفی از «هرگز» تا «همیشه» قرار دهند. در مرحله دوم پاسخ‌دهندگان

باید مشخص کنند که حمایت اجتماعی مطرح شده، چقدر برایشان اهمیت دارد و پاسخ‌های خود را در طیفی از «مهم نیست» تا «خیلی مهم است» قرار دهند. خامسان و ابوطالبی (۱۳۸۹) این پرسش‌نامه را بین دانش‌آموزان بیرجندی اعتباریابی کردند و برای خرده‌مقیاس میزان حمایت اجتماعی آلفای ۰/۹۷ و برای خرده‌مقیاس اهمیت حمایت ۰/۹۸ ذکر کردند و روایی این پرسش‌نامه نیز توسط مالکی، دیمیری و الیوت (نقل در ابوطالبی، ۱۳۸۹) از طریق ضریب هم‌بستگی با پرسش‌نامه «مهارت‌های اجتماعی» (SSRS) محاسبه شد که این ضریب برابر با ۰/۶۲ و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. در پژوهش حاضر، به این علت که هدف بررسی حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم بود، تنها از خرده‌مقیاس معلم استفاده شد. به عبارت دیگر، چهار خرده‌مقیاس والدین، دوستان نزدیک، هم‌کلاسی و اولیای مدرسه که جمعاً ۴۸ سؤال داشتند، از پرسش‌نامه اصلی حذف شدند. در پژوهش حاضر پایایی این مقیاس، با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه و برای خرده‌مقیاس میزان حمایت اجتماعی آلفای ۰/۹۰ و برای خرده‌مقیاس اهمیت حمایت ۰/۸۶ دست آمد.

○ پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی^۴ (MSLQ): پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ) توسط پتتریچ و دیگران (۱۹۹۰) ساخته شد. این پرسش‌نامه با ۴۷ عبارت در دو بخش «باورهای انگیزشی» و «راهبردهای یادگیری خودتنظیمی» (راهبردهای شناختی و فراشناختی) تنظیم شده است. خرده‌مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ۲۲ عبارت دارد و سه جنبه از خودتنظیمی تحصیلی، یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را می‌سنجد. پاسخ‌گویی آزمودنی به ماده‌های این مقیاس بر اساس لیکرت پنج‌درجه‌ای نمره‌گذاری شده است (کاملاً مخالفم=۱، مخالفم=۲، نظری ندارم=۳، موافقم=۴ و کاملاً موافقم=۵). پتتریچ و دیگران (۱۹۹۰) روایی آن را با استفاده از روش تحلیل عاملی مطلوب گزارش دادند. آن‌ها در بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را به دست آوردند و ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌های راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی را به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ تعیین کردند.

موسوی‌نژاد (۱۳۷۶) نیز برای بررسی روایی این پرسش‌نامه از روش روایی محتوایی و تحلیل عاملی بهره‌گرفت و سه عامل راهبردهای شناختی سطح پایین، راهبردهای شناختی سطح بالا و خودنظم‌دهی فراشناختی را استخراج و روایی آن را مطلوب گزارش کرد. او برای تعیین پایایی عوامل فوق به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۹۸، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ را گزارش کرد. در پژوهش حاضر از ۲۲ ماده خرده‌مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده شد و پایایی این مقیاس، با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد و ضریب ۰/۷۹ دست آمد.

یافته‌ها

برای بررسی روابط علی میان متغیرهای پژوهش حاضر از «مدل معادلات ساختاری» با نرم‌افزار «آموس^{۴۱}» و از «روش برآورد بیشینه احتمال» (ML) استفاده شد. ضمناً در این پژوهش حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم به عنوان «متغیر برونزا» و درگیری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی به عنوان «متغیر درونزا» در نظر گرفته شدند. قبل از پرداختن به آزمون الگوی ساختاری، شاخص‌های توصیفی متغیرها برای بررسی پراکندگی مناسب و نرمال بودن توزیع داده‌ها در جدول ۱ ارائه شده‌اند.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	کجی	مقدار بحرانی کجی	کشیدگی	مقدار بحرانی کشیدگی
حمایت عاطفی	۴/۰۶	۱/۱۴	-۰/۴۲	-۲/۷۸۵	-۰/۱۷	-۰/۵۶۶
حمایت اطلاعاتی	۳/۸۸	۱/۱۷	-۰/۲۰	-۱/۳۰۵	-۰/۵۲	-۱/۷۲۶
حمایت ارزیابی	۳/۶۳	۱/۲۵	۰/۰۷	-۰/۴۸۵	-۰/۸۲	-۲/۷۰۶
حمایت ابزاری	۳/۵۴	۱/۳۸	-۰/۰۹	-۰/۶۰۲	-۰/۹۸	-۳/۲۱۷
راهبردهای شناختی	۳/۶۷	۰/۵۷	-۰/۱۶	-۱/۰۷۶	-۰/۲۱	-۰/۷۵۴
راهبردهای فراشناختی	۳/۴۸	۰/۶۱	-۰/۳۳	-۲/۱۶۹	-۰/۷۸	۲/۴۳۸
درگیری عملی	۴/۹۴	۱/۱۳	-۰/۶۹	-۴/۵۵۶	-۰/۱	۰/۳۵۸
درگیری رفتاری	۵/۵۱	۱/۱۱	-۰/۸۲	-۵/۴۳۸	-۰/۰۴	۰/۱۲۷
درگیری عاطفی	۵/۰۵	۱/۳۲	-۰/۸۶	-۵/۶۶۱	-۰/۳۳	۱/۰۸۴
درگیری شناختی	۴/۶۳	۱/۳۰	-۰/۵۴	-۳/۵۰۱	-۰/۱	۰/۳۴۲

لازم به ذکر است که برای شناسایی نمونه‌های پرت چندمتغیری از آزمون فاصله «ماهالانویس^{۴۲}» استفاده شد و بعد از حذف مشاهدات پرت، به بررسی توزیع نرمال چندمتغیری پرداخته شد. با توجه به اینکه در نمونه‌های بزرگ، آزمون‌های نرمال بودن چندمتغیری نسبت به نرمال بودن دارای محدودیت هستند و با انحراف کوچک، غیرنرمال تشخیص داده می‌شوند، محققان غالباً تنها نرمال بودن تک‌متغیره را ملاک قرار می‌دهند و صرفاً اطمینان حاصل می‌کنند که توزیع داده‌های هر متغیر بیش از حد کشیده یا پخ نباشد و بیش از حد به سمت راست یا چپ کشیده نشده باشد (کلاین^{۴۳}، ۲۰۱۵).

با توجه به نتایج جدول ۱ مقادیر آماره‌های میانگین و انحراف استاندارد نشانگر پراکندگی مناسب داده‌ها، و مقادیر چولگی و کشیدگی نشانگر نرمال بودن توزیع داده‌هاست. حال با در نظر گرفتن این امر که ماتریس هم‌بستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی است، در جدول ۲ ماتریس هم‌بستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم و درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی

جدول ۲. ماتریس هم‌بستگی پیرسون متغیرهای پژوهش

مؤلفه‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
درگیری عاملی	۱										
درگیری رفتاری	۰/۴۰**	۱									
درگیری عاطفی	۰/۳۶**	۰/۵۷**	۱								
درگیری شناختی	۰/۴۶**	۰/۴۹**	۰/۶۰**	۱							
حمایت عاطفی	۰/۳۲**	۰/۳۱**	۰/۳۳**	۰/۲۱**	۱						
حمایت اطلاعاتی	۰/۳۴**	۰/۳۸**	۰/۴۳**	۰/۳۶**	۰/۶۰**	۱					
حمایت ارزیابی	۰/۲۸**	۰/۳۶**	۰/۳۶**	۰/۳۱**	۰/۵۲**	۰/۶۷**	۱				
حمایت ابزاری	۰/۳۴**	۰/۳۹**	۰/۴۴**	۰/۳۷**	۰/۶۵**	۰/۶۳**	۰/۶۱**	۱			
راهبردهای شناختی	۰/۴۳**	۰/۳۶**	۰/۳۴**	۰/۵۵**	۰/۳۲**	۰/۳۱**	۰/۳۲**	۰/۳۹**	۱		
راهبردهای فراشناختی	۰/۳۲**	۰/۴۳**	۰/۲۶**	۰/۳۷**	۰/۳۴**	۰/۳۱**	۰/۳۷**	۰/۶۵**	۰/۳۷**	۱	

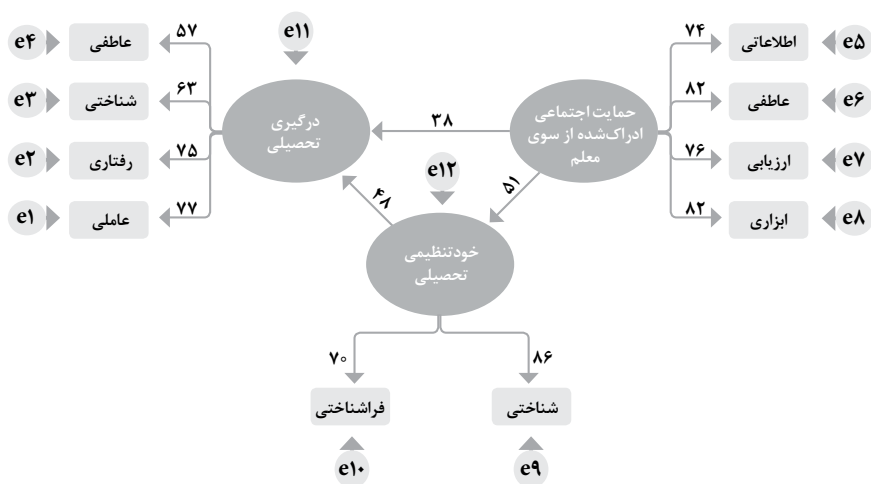
** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین همه متغیرهای پژوهش رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد ($P < 0.05$). نتایج حاصل از برازش الگو در جدول ۳ ارائه شده‌اند.

جدول ۳. شاخص‌های برازش الگوی پژوهش

نام آزمون	توضیحات	مقادیر قابل قبول	مقدار به دست آمده
df/χ^2	کای اسکوتر نسبی	< 3	۲/۸۶
RMSEA	ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب	< 0.1	۰/۰۸۵
GFI	شاخص برازندگی تعدیل یافته	< 0.9	۰/۹۴
RMR	ریشه میانگین مجذور باقی مانده	< 0.1	۰/۰۷۵
NFI	شاخص برازش نرم	< 0.9	۰/۹۲
CFI	شاخص برازش مقایسه‌ای	< 0.9	۰/۹۵
AGFI	شاخص برازندگی تعدیل یافته اصلاح شده	< 0.9	۰/۹۰

با توجه به جدول ۳، مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۸۵ می‌باشد و با توجه به اینکه کمتر از ۰/۱ است، نشان می‌دهد میانگین مجذور خطاهای الگو مناسب و الگو قابل قبول است، لازم به ذکر است، فاصله اطمینان ۹۰ درصد RMSEA در کران بالا ۰/۱۰۶ و در کران پایین ۰/۰۶۵ است. همچنین مقدار کای دو به درجه آزادی ($\chi^2=91,398$ و $df=32$) برابر با ۲/۳۶ و بین ۱ و ۳ است. میزان شاخص‌های GFI، CFI، NFI و AGFI نیز از ۰/۹ بیشتر است که نشان می‌دهند، در الگوی اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، برازش مدل با داده‌ها اگرچه قابل قبول است، ولی در حد عالی نیست (هومن، ۱۳۸۷). ضرایب استاندارد الگوی آزمون شده پژوهش حاضر در نمودار ۲ ارائه شده است.



نمودار ۲. ضرایب استاندارد مسیر مدل

با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در ارتباط بین حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم و درگیری تحصیلی است، در جدول ۴ ضرایب اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش همراه با سطح معنی‌داری آن‌ها ارائه شده است.

جدول ۴. ضرایب اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیرها	اثرات مستقیم	اثرات مستقیم استاندارد نشده	خطای استاندارد	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل
به سوی درگیری تحصیلی از مسیر:					
حمایت اجتماعی ادراک شده	۰/۳۸**	۰/۴۵	۰/۰۹	۰/۲۵**	۰/۶۴**
خودتنظیمی	۰/۴۸**	۰/۹۷	۰/۱۸		
به سوی خودتنظیمی از مسیر:					
حمایت اجتماعی ادراک شده	۰/۵۱**	۰/۳۰	۰/۰۴		

** $p < 0.01$

بر اساس جدول ۴، اثر مستقیم حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم بر درگیری تحصیلی (۰/۳۹)، و خودتنظیمی تحصیلی بر درگیری تحصیلی (۰/۴۶) در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. علاوه بر این، بر اساس جدول ۴، اثر مستقیم حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم بر خودتنظیمی تحصیلی معادل ۰/۵۴ و در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. بنابراین، نقش میانجی‌گری خودتنظیمی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم و درگیری تحصیلی تأیید می‌شود.

همچنین، مجموع مجذورات هم‌بستگی چندگانه (SMC) برای متغیر درگیری تحصیلی ۰/۵۷ و متغیر خودتنظیمی برابر با ۰/۲۶ است. به عبارت دیگر ۵۷ درصد از متغیر درونزای درگیری تحصیلی و ۲۶ درصد از متغیر واسطه‌ای خودتنظیمی تبیین شده است. از طرف دیگر اثر مستقیم حمایت اجتماعی ادراک شده بر درگیری تحصیلی برابر ۰/۳۸ و اثر غیرمستقیم آن (با نقش واسطه‌ای خودتنظیمی) برابر با ۰/۲۵ است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم به صورت مستقیم در مقایسه با خودتنظیمی تحصیلی (به صورت غیرمستقیم)، تأثیر بیشتری روی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم و درگیری تحصیلی بود. بدین منظور الگوی مفهومی پیشنهاد شد و با استفاده از نرم‌افزار آموس و با انجام تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد و نتایج نشان دادند: الگوی پیشنهادی با داده‌های پژوهش برازش مناسبی دارد. از طرف دیگر، نتایج پژوهش نشان داد، اثر مستقیم حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، مثبت و به لحاظ آماری معنادار است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های اسکینر و بلومند (۱۹۹۳)، پاتریک، رایان و کاپلان^{۴۴} (۲۰۰۷)، چن (۲۰۰۵)، لام، جمرسون، کیکاس^{۴۵} و همکارانش (۲۰۱۲)، لام، جمرسون، شاین^{۴۶} و همکارانش (۲۰۱۶)، لواسانی و همکارانش (۱۳۹۱) و حجازی و همکارانش (۱۳۹۳) هم‌سو است. یافته‌ها نشان می‌دهند، هنگامی که معلم از نظر اجتماعی دانش‌آموزان را حمایت کند، در دانش‌آموزان احساس راحتی و لذت ایجاد می‌شود، در واقع این معلم بیان گرمی دارد، احترام و علاقه خود را به دانش‌آموزان نشان می‌دهد، آن‌ها را به همکاری و مشارکت با یکدیگر تشویق می‌کند، از نیازهای عاطفی و تحصیلی دانش‌آموزان آگاه و به آن‌ها پاسخ‌گو است و این کار را از طریق انتخاب فعالیت‌های متناسب با سن آن‌ها، تشویق دانش‌آموزان به ابراز وجود و بیان علاقه‌مندی‌ها و دیدگاه‌هایشان انجام می‌دهد، به عبارت دیگر این معلم

برای دانش‌آموزان محیط‌های حمایتی فراهم می‌کند (رایس و همکارانش، ۲۰۱۲).

در چنین محیط‌هایی، دانش‌آموزان حمایت معلم را درک می‌کنند، بیشتر در امور تحصیلی درگیر می‌شوند و رفتارهای پرانرژی، مانند تلاش، پشتکار و مشارکت (درگیری رفتاری) و احساسات مثبت مانند علاقه، شور و شوق (درگیری عاطفی) دارند. احساسات منفی مانند اضطراب و خستگی نیز در آن‌ها کمتر دیده می‌شود. در مقابل، دانش‌آموزانی که با معلم خود رابطه نزدیکی ندارند و حمایت او را درک نمی‌کنند، درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی برایشان مشکل‌تر است و به راحتی خسته، نگران و ناامید می‌شوند و کیفیت مشارکت، طول مدت درگیری و میزان پیشرفت آن‌ها در فعالیت‌های مدرسه کاهش می‌یابد (فورر و اسکینر، ۲۰۰۳).

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که اثر مستقیم خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان بر درگیری تحصیلی مثبت و به لحاظ آماری معنادار است. این یافته هم‌سو با یافته‌های پنتریچ (۲۰۰۰)، آزیدو (۲۰۰۹)، برگر و کارابینک^{۴۷} (۲۰۱۱) و لواسانی و همکارانش (۱۳۹۲) است. در حقیقت دانش‌آموزانی که مهارت‌های خودتنظیمی بالاتری دارند، از راهبردهایی مثل برنامه‌ریزی، نظارت و تنظیم تفکر بیشتر استفاده می‌کنند، در کاربرد راهبردهای شناختی انعطاف‌پذیرند، بعد از انجام تکلیف‌ها به ارزیابی عملکرد خود بر اساس هدف‌های تعیین شده می‌پردازند (درگیری شناختی)، همواره برای رسیدن به هدف‌های تعیین شده می‌کوشند (درگیری رفتاری). در واقع به لحاظ انگیزشی، شناختی و رفتاری در فرایند یادگیری خویش مشارکت فعال دارند. با توجه به بعد انگیزشی، یادگیرنده خودتنظیم به توانایی خویش اطمینان دارد، مستقل و کنجکاو است (درگیری عاملی) و خودبسنده و علاقه‌درونی (درگیری عاطفی) بیشتری دارد. از نظر فرایندهای شناختی، یادگیرنده خودتنظیم در طول یادگیری و انجام تکلیف به برنامه‌ریزی، هدف‌گذاری و خودارزیابی مشغول می‌شود. با توجه به فرایندهای رفتاری، فرد خودتنظیم برای بهینه‌سازی یادگیری به انتخاب، سازمان‌دهی و ایجاد محیط‌های مناسب دست می‌زند که این موضوع به افزایش درگیری آن‌ها در مدرسه می‌انجامد (زیمرمن، ۲۰۰۲).

یافته دیگر پژوهش حاضر چنین بود که اثر مستقیم حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم بر خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان مثبت و به لحاظ آماری معنادار است. این یافته با نتایج سایرینز، وان استینک‌ست، گوسنت، سوننز و داک (۲۰۰۹)، لیپ‌ست^{۴۸} (۲۰۱۱)، آزیدو، دیاز، سالگادو^{۴۹} و همکارانش (۲۰۱۲)، پورتیلا، بالارد، آدلر^{۵۰} و همکارانش (۲۰۱۴)، آرگوداس، دارادومیس، ایکس‌هاف^{۵۱} و همکارانش

(۲۰۱۶) و حجازی و همکاران (۱۳۹۳) همسو است. حمایت معلم از دانش‌آموزان، پیش‌بینی‌کننده خودتنظیمی، سازگاری، خودمختاری و درگیری تحصیلی در مدرسه است (فورر و اسکینر، ۲۰۰۳). آزی‌دو و همکارانش (۲۰۱۲) عقیده دارند: رابطه مثبتی بین یادگیری خودتنظیم و درک دانش‌آموزان از معلم خود به‌عنوان فردی که در صورت لزوم راهنمایی و حمایت می‌کند، وجود دارد. همچنین رابطه‌ای منفی بین خودتنظیمی تحصیلی و ادراک دانش‌آموزان از معلم به‌عنوان فردی که شخصیت دمدمی مزاج دارد، از رابطه با او ناراضی هستند و از او می‌ترسند، وجود دارد. سایرینز و همکارانش (۲۰۰۹) نیز عقیده دارند: حمایت از دانش‌آموز قادر به پیش‌بینی خودتنظیمی تحصیلی است. در واقع هنگامی که معلم از دانش‌آموزان خود می‌خواهد که به خودارزیابی، برنامه‌ریزی فعالیت‌های تحصیلی و تفکر در مورد خود بپردازند و از آن‌ها حمایت کند، مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان تقویت می‌شود.

علاوه بر این، نتایج نشان دادند: حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی معلم، به‌واسطه خودتنظیمی تحصیلی، بر درگیری تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. در واقع حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی معلم، به‌واسطه خودتنظیمی تحصیلی، بر درگیری تحصیلی تأثیرگذار است. این یافته‌ها همسو با نتایج پژوهش‌های سایرینز و همکارانش (۲۰۰۹)، لیپ‌ست (۲۰۱۱)، آزی‌دو و همکارانش (۲۰۱۲)، پورتیلا و همکارانش (۲۰۱۴)، آرگوداس و همکارانش (۲۰۱۶) و حجازی و همکارانش (۱۳۹۳) هستند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان کرد: ادراک حمایت معلم از جانب دانش‌آموزان سبب می‌شود دانش‌آموزان نقش خود را در یادگیری فعال‌تر ببینند و احساس مسئولیت بیشتری داشته باشند. در نتیجه بر امور تحصیلی خود نظارت، تفکر و بازبینی بیشتری کنند و به‌تبع آن مهارت‌های خودتنظیمی آنان تقویت می‌شود. دانش‌آموزان دارای توانایی خودتنظیمی بالا قادر خواهند بود در امور تحصیلی به‌صورت فعال مشارکت کنند و درگیر تحصیل شوند. رایس و همکارانش (۲۰۱۲) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که درگیری تحصیلی یک میانجی بین حمایت عاطفی و پیشرفت تحصیلی است. اما به‌احتمال زیاد میانجی‌های بالقوه دیگری نیز مانند فرایندهای خودتنظیمی وجود دارند که شامل توجه و تنظیم رفتار هستند. برای مثال، هنگامی که دانش‌آموز احساس می‌کند از نظر عاطفی در مدرسه حمایت شده است، از راهبردهای خود-تنظیمی، مثل برنامه‌ریزی، نظارت و تنظیم تفکر بیشتری استفاده می‌کند که به افزایش درگیری او در مدرسه منجر می‌شود.

پاتریک و همکارانش (۲۰۰۷) نیز عقیده دارند: هنگامی که دانش‌آموزان احساس می‌کنند از جانب معلم کمک و حمایت عاطفی می‌شوند، از راهبردهای خودتنظیمی بیشتر استفاده می‌کنند، در انجام وظیفه‌های مدرسه تلاش بیشتر به خرج می‌دهند و در صورت لزوم درخواست کمک می‌کنند. در نتیجه بیشتر در امور تحصیلی درگیر می‌شوند و به نتایج علمی بهتری دست می‌یابند.

در مجموع می‌توان نتیجه گرفت: حمایت معلم از دانش‌آموزان و ادراکی که دانش‌آموزان از این حمایت دارند، نقش بسزایی در تقویت مهارت‌های خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و به تبع آن، پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. بنابراین با در نظر گرفتن این موضوع پیشنهاد می‌شود نظام‌های آموزشی اهمیت این موضوع را برای معلمان و استادان روشن سازند و با تشکیل کارگاه‌های آموزشی، آنان را با راهکارهایی که سبب ادراک دانش‌آموزان از حمایت معلم می‌شود، آشنا سازند تا محیط‌های حمایتی برای دانش‌آموزان فراهم کنند.

به‌عنوان یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر به مقطعی بودن آن اشاره کرد، بنابراین یافته‌ها باید با احتیاط در نظر گرفته شوند. برای داشتن درک بهتر از درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در تمامی دوره‌های تحصیلی، به مطالعات طولی نیاز داریم. علاوه بر این، نمونه این پژوهش دانش‌آموزان پایه سوم دوره دوم متوسطه بودند و تعمیم نتایج به‌دست‌آمده به سال‌های دیگر با محدودیت مواجه است. با توجه به اینکه جمع‌آوری داده‌های پژوهش حاضر از طریق پرسش‌نامه‌های خودگزارش دهی صورت پذیرفت، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی این اطلاعات به کمک منابع دیگر (معلم، مشاهده رفتار و نمره‌ها) تقویت شود. در ضمن پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده در دوره‌های تحصیلی متفاوت انجام شوند تا قادر به درک تفاوت‌ها و فراز و نشیب‌های درگیری تحصیلی در دوره‌های تحصیلی متفاوت باشیم. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مداخله‌ای بر مبنای پژوهش حاضر صورت گیرند.

منابع

- تمنائی فر، محمدرضا؛ لیث، حکیمه و منصوری نیک، اعظم. (۱۳۹۲). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با خودکارآمدی در دانش آموزان. *مجله روان‌شناسی اجتماعی*، ۲۸(۲)، ۳۱-۳۹.
- حجازی، الهه؛ نقش، زهرا و سنگری، علی اکبر. (۱۳۸۸). ادراک از ساختار کلاس با پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش واسطه‌ای متغیرهای انگیزشی و شناختی. *مطالعات روان‌شناختی*، ۵(۴)، ۴۷-۶۶.
- حجازی، الهه؛ قاضی طباطبایی، محمود؛ غلام‌علی لواسانی، مسعود و مرادی، آسیه. (۱۳۹۳). روابط معلم با دانش آموز و درگیری در مدرسه: نقش میانجی‌گری نیازهای اساسی روان‌شناختی. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۵(۱)، ۱۹-۴۰.
- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ کرم‌دوست، نوروزعلی و قربان‌جهرمی، رضا. (۱۳۸۷). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت، درگیری شناختی و تلاش (آزمون مدل دونک). *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)*، ۳۸(۲)، ۲۵-۴۶.
- خامسان، احمد و ابوظالبی، فاطمه. (۱۳۸۹). *اعتباریابی مقیاس حمایت اجتماعی کودک و نوجوان CASSS2000 (طرح پژوهشی)*. دانشگاه بیرجند.
- رستگار، احمد؛ حجازی، الهه؛ غلام‌علی لواسانی، مسعود و قربان‌جهرمی، رضا. (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۱۲(۱ و ۲)، ۱۱-۲۵.
- رمضان، ملیحه و خامسان، احمد. (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. *فصل‌نامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۸(۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴.
- ریاحی، محمداسماعیل؛ وردی‌نیا، علی و پورحسین، زینب. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین حمایت اجتماعی و سلامت روان. *فصل‌نامه رفاه اجتماعی*، ۱۰(۳۹)، ۸۵-۱۲۱.
- صابری، سوسن و پاشاشریفی، حسن. (۱۳۹۲). پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت در دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان‌های دولتی تهران. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲(۱۱)، ۷۲-۸۵.
- صمدی، معصومه. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر بازخورد نوشتاری معلم در کلاس درس بر خودکارآمدی و حل مسئله ریاضی دانش‌آموزان دختر دوره راهنمایی. *انديشه‌های نوین تربیتی*، ۴(۴)، ۱۳۷-۱۵۳.
- صیامی، فهمیه؛ اکبری‌بورنگ، محمد؛ آیتی، محسن و رستمی‌نژاد، محمدعلی. (۱۳۹۳). نقش سبک تدریس ترجیحی و جنسیت دانشجویان بر پیش‌بینی درگیری تحصیلی آنان در دانشگاه علوم پزشکی مشهد. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۷(۱)، ۸۱۷-۸۲۵.
- غلام‌علی لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه و خضری‌آذر، هیمن. (۱۳۹۱). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی: آزمون مدل علی. *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی*، ۴۱(۷-۲)، ۲۸-۴۱.
- غلام‌علی لواسانی، مسعود؛ آذای، جواد و داوودی، مریم. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مهارت‌های خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان. *مجله روان‌شناسی*، ۱۷(۲)، ۱۶۹-۱۸۱.
- موسوی‌نژاد، عبدالمحمد. (۱۳۷۶). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم‌داده‌شده با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه تهران.
- هومن، حیدر علی. (۱۳۸۷). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل*. تهران: سمت.
- Arguedas, M., Daradoumis, T., & Xhafa, F. (2016). Analyzing how emotion awareness influences students' motivation, engagement, self-Regulation and learning outcome. *Educational Technology & Society*, 19(2), 87-103.
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on Meta cognition and self-regulated learning: A discussion. *Meta Cognition Learning*, 4, 85-95. DOI: 10.1007/978-1-4419-5716-0-11.
- Azevedo, A. S., Dias, P. C., Salgado, A., Guimaraes, T., Lima, I., & Barbosa A. (2012). Teacher-student relationship and self-regulated learning in Portuguese compulsory education. *Paidéia*, 22(52), 197-206. DOI: 10.1590/S0103-863X2012000200006
- Berger, J. & Karabenick, S. (2011). Motivation and student's use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 21(3), 416-428. DOI: org/10.1016/j.learninstruc.2010.06.002
- Chen, J. J. L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(2), 77-127. DOI: 10.3200/MONO.131.2.77-127
- 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: 10.1177/0143034308090059
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York:

Springer.

- Drentea, P., Clay, O. J., Roth, D. L., & Mittelman, M. S. (2006). Predictors of improvement in social support: Five-year effects of a structured intervention for caregivers of spouses with Alzheimer's disease. *Social Sciences & Medicine*, 63(4), 957-967. DOI: 10.1016/j.socscimed.2006.02.020
- Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2004.01.007
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142. DOI: 10.2307/1170412
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. DOI: 10.3102/00346543074001059
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grades. *Child Development*, 72(2), 625-638. DOI: 10.1111/1467-8624.00301
- Kenny, D. A., & McCoach, D. B. (2003). Effect of the number of variables on measures of fit in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 10(3), 333-351. DOI: 10.1207/S15328007SEM1003_1
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Kline, R. B. (2015). Principles and Practice of Structural Equation Modelin, (4th ed.). In T. D. Little (Ed.), USA: The Guilford Press.
- Lam, S.-f., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50, 77-94. DOI: 10.1016/j.jsp.2011.07.004
- Lam, S. F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Christou, C. H., Chroni, P. F., Kikas, E., Wong, B. P. H., Culescu, E. S., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Nelson, B., Yang, H., & Tsch, J. Z. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *Journal of Educational Psychology*, 86, 137-153. DOI: 10.1111/bjep.12079
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137. DOI: 10.1080/10573560308223
- Lipsett, A. B. (2011). Supporting emotional regulation in elementary school: Brain-based strategies and classroom interventions to promote Self-Regulation. *Learning Landscapes*, 5(1), 157-175.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). Weapon carrying and perceptions of social support in an urban middle school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 169-178. DOI: 10.1177/10634266030110030401
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 36(6), 473-483. DOI: 10.1002/(SICI)1520-6807(199911)36:6<473::AID-PITS3>3.0.CO;2-0
- National Research Council (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98. Doi: 10.1037/0022-0663.99.1.83
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. DOI: 10.1037/0022-0663.82.1.33
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. DOI: 10.1037/0022-0663.92.3.544
- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradović, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child Development*, 85(5), 1915-1931. DOI: 10.1111/cdev.12259
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169. DOI: 10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f
- Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595. DOI: 10.1037/a0032690
- 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

- Ryan, M. R., Deci, L. E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Sarafino, E. P. (1998). *Health Psychology: Biopsychosocial Interactions* (3rd ed). New York: John Wiley & Sons.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68. DOI: 10.1348/000709908X304398
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581. Doi:10.1037/022-0663.85.4.571
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-202. DOI: 10.1007/BF00905728
- 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.
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. DOI: org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209. DOI: 10.1037/0022-0663.90.2.202
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2007). Motivational interventions that work: Themes and remaining issues. *Educational Psychologist*, 42(4), 261-271. DOI: org/10.1080/00461520701621103
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193-202. DOI: 10.1016/j.
- Van Ryzin, M., Gravely, A., & Roseth, C. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1-12. DOI: 10.1007/s10964-007-9257-4
- Veiga, F., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.12671
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Education Psychology*. 81(3), 329-339. DOI: 10.1037/0022-0663.81.3.329

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|--|--|----------------------------------|
| 1. Fredricks, Blumenfeld & Paris | 17. Chen | 34. William & Holy |
| 2. Christenson, Reschly & Wylie | 18. Ulmanena, Soinia, Pyhältö & Pietarinenc | 35. Ryan & Deci |
| 3. Finn | 19. Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey | 36. Kenny & McCoach |
| 4. Klem & Connell | 20. Zimmerman | 37 |
| 5. National Research Council and the Institute of Medicine | 21. Azevedo | 38 |
| 6. Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch | 22. Sarason, Sarason & Pierce | 39. Malecki & Elliot |
| 7. Skinner & Belmont | 23. Tardy | 40 |
| 8. Wang & Eccles | 24. instrumental support | 41. Amos |
| 9. Agentic engagement | 25. Drentea, Clay, Roth, & Mittelman | 42. Mahalanobis d-square |
| 10. Intelligence beliefs | 26. Sarafino | 43. Kline |
| 11. Dupeyrat & Marine | 27. Malecki & Demaray | 44. Patrick, Ryan & Kaplan |
| 12. Performance goals | 28. Hamre & Pianta | 45. Lam, Jimerson & Kikas |
| 13. Linnenbrink & Pintrich | 29. Wentzel | 46. Lam, Jimerson & Shin |
| 14. Pintrich & De Groot | 30. Furrer & Skinner | 47. Berger & Karabenick |
| 15. Rimm-Kaufman, Baroody, Larsen & Curby | 31. Van Ryzin, Gravely & Roseth | 48. Lipsett |
| 16. Veiga, García, Reeve, Wentzel & García | 32. Wentzel, Battle, Russell & Looney | 49. Azevedo, Dias & Salgado |
| | 33. Wentzel & Wigfield | 50. Portilla, Ballard & Adler |
| | | 51. Arguedas, Daradoumis & Xhafa |