

Development of a structural model for predicting academic engagement based on self-regulation and perceived social support: The mediating role of educational stress among students

Leila Torabi¹, Arezoo Shomali Oskoei^{2*}, Narges Babakhani³

1- PhD student in Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Rudehen Branch, Islamic Azad University, Rudehen, Iran.

2- Assistant Professor, Department of Psychology, Rudehen Branch, Islamic Azad University, Rudehen, Iran (corresponding author). Email: aoskoei@riau.ac.ir.

3- Assistant Professor, Department of Psychology, Rudehen Branch, Islamic Azad University, Rudehen, Iran.

Received:24/04/2024

Accepted:17/10/2023

Abstract

Introduction: Given the significance of academic engagement in students' success, educational psychology experts have explored this construct extensively.

Aim: The present study aimed to propose a structural model to predict academic engagement based on self-regulation and perceived social support, with educational stress serving as a mediating factor.

Methods: This was a descriptive and correlational study. The statistical population consisted of second-year high school students in Tehran during the 2021–2022 academic year, from which a sample of 407 students was selected through random cluster sampling. Data collection tools were the Academic Engagement Questionnaire, the Self-Regulation Questionnaire, the Perceived Social Support Multifaceted Scale, and the Educational Stress Scale for Adolescents. The data were analyzed using structural equation modeling (SEM).

Results: The results showed that the indirect path coefficients between perceived social support ($P < 0.01$, $\beta = 0.115$) and self-regulation ($P < 0.01$, $\beta = 0.140$) with academic engagement mediated by educational stress were positive and statistically significant.

Conclusion: Academic engagement was influenced by self-regulation and perceived social support, with academic stress serving as a mediating factor among students. To enhance academic performance, it is recommended to consider additional contributing factors by informing parents, teachers, and trainers through schools, workshops, and media. These efforts can help create supportive environments that reduce academic stress and foster students' self-regulation

Keywords: Academic engagement, Educational stress, Social support, Self-regulation, Students

Torabi L, Shomali Oskoei A, Babakhani N. Presenting a structural model for predicting academic engagement based on self-regulation and perceived social support: the mediating role of educational stress in students. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry* 2025; 11 (6) :156-172

URL: <http://shenakht.muk.ac.ir/article-1-2059-fa.html>

Copyright © 2018 the Author (s). Published by Kurdistan University of Medical Sciences. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non Commercial License 4.0 (CCBY-NC), where it is permissible to download, share, remix, transform, and build upon the work provided it is properly cited. The work cannot be used commercially without permission from the journal.

ارائه مدل ساختاری پیش‌بینی درگیری تحصیلی براساس خودتنظیمی و حمایت اجتماعی ادراک شده: نقش میانجیگر تنیدگی تحصیلی در دانش آموزان

لیلا ترابی^۱، آرزو اسکویی شمالی^۲، نرگس باباخانی^۳

۱. دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران (نویسنده مسئول). aoskoei@riau.ac.ir.

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۲/۰۴

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۷/۲۵

چکیده

مقدمه: با توجه به اهمیت درگیری تحصیلی در موفقیت دانش‌آموزان، برخی صاحب‌نظران در حوزه روانشناسی تربیتی به تبیین این سازه پرداخته‌اند.

هدف: هدف پژوهش حاضر ارائه مدل ساختاری پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس خودتنظیمی و حمایت اجتماعی ادراک شده با میانجیگری تنیدگی تحصیلی بود.

روش: روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که از میان آنها ۴۰۷ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه درگیری تحصیلی، پرسشنامه خودتنظیمی، مقیاس چندوجهی حمایت اجتماعی ادراک شده و مقیاس تنیدگی تحصیلی برای نوجوانان بود. داده‌ها با استفاده از روش مدلیابی معادلات ساختاری تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ضرایب مسیر غیرمستقیم بین حمایت اجتماعی ادراک شده ($\beta=0/115$, $P < 0/01$) و خودتنظیمی ($\beta=0/140$, $P < 0/01$) با درگیری تحصیلی با میانجیگری استرس تحصیلی در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنادار بودند.

نتیجه‌گیری: درگیری تحصیلی براساس خودتنظیمی و حمایت اجتماعی ادراک شده با میانجیگری تنیدگی تحصیلی در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود. پیشنهاد می‌شود ضمن توجه به سایر عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی، با آگاهی‌رسانی به والدین، معلمان و مربیان از طریق مدارس، کارگاه‌ها، رسانه‌ها، آنان را در فراهم آوردن محیط‌های حمایتی مناسب یاری کرد.

کلیدواژه‌ها: تنیدگی تحصیلی، حمایت اجتماعی، خودتنظیمی، دانش‌آموزان، درگیری تحصیلی

مقدمه

در عصر کنونی، تعلیم و تربیت و به طور کلی تحصیل بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می‌دهد و علاوه بر این، کیفیت و کمیت این تحصیل نیز نقش مهمی در آینده افراد ایفا می‌کند (حسین ثابت، ۱۴۰۲). درگیری تحصیلی^۱ در واقع، نوعی سرمایه گذاری روان شناختی و کیفیت تلاشی است که فراگیران صرف فعالیت هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند. این متغیر با سه مؤلفه مشخص می‌شود که شامل: درگیری رفتاری^۲ (توجه به تکالیف، تلاش و پافشاری)، درگیری هیجانی^۳ (احساس علاقه و اشتیاق، عدم نگرانی، اضطراب و خستگی)، و درگیری شناختی^۴ (استفاده از راهبردهای سطح بالا یادگیری و خودتنظیمی فعال) است (روبايو- تامايو، بلانکو دونوسو، رومان، کارمونا کوبو، مورنو جیمز و گاروسا، ۲۰۲۰). با توجه به اهمیت درگیری تحصیلی در موفقیت دانش آموزان، برخی صاحب نظران در حوزه روانشناسی تربیتی به تبیین این سازه پرداخته‌اند. بسیاری از پژوهشگران، نقص در خودتنظیمی تحصیلی^۵ را یکی از موانع کلیدی درگیری تحصیلی و عملکرد مناسب دانش آموزان می‌دانند (والترز، یاکونلی، پری، هنسلی و کیم، ۲۰۲۳). خودتنظیمی تحصیلی از تعامل راهبردهای شناختی و فراشناختی و باورهای انگیزشی نشأت می‌گیرد (وندراستپ، پینترچ و فاگرلین، ۱۹۹۶). طبق نظریه خودتنظیمی، خودتنظیمی یادگیری ابعاد شناختی، فراشناختی، رفتاری، انگیزشی

نظیر خودکارآمدی و هیجانی/ عاطفی یادگیری را در برمی‌گیرد (پانادرو، ۲۰۱۷). در مورد عوامل مؤثر بر یادگیری دانش آموزان، چنین پیشنهاد شده که فرآیندهای شناختی و فراشناختی بیشترین تأثیر را بر یادگیری دانش آموزان دارند. طبق نظریه خودتنظیمی راهبردهای خودتنظیمی شناختی و فراشناختی به معنای درگیری فعال یادگیرندگان در تلاش‌های یادگیری فردی، رفتاری، انگیزشی و شناختی خود به منظور کسب اهداف درسی مهم و ارزشمند است و راهبردهای خودتنظیمی نوعی راهبردهای یادگیری هستند که در آن یادگیرندگان بر خود تکیه کرده تا به اهداف خود برسند (والترز و تیلور، ۲۰۱۲).

از مؤلفه‌های مؤثر و اصلی در چگونگی برخورد با مشکلات و موانع در دوره نوجوانی می‌توان به حمایت اجتماعی^۶ اشاره کرد (عزت‌پور، رضائی، رحمانی و دلخوش، ۱۳۹۹). حمایت اجتماعی یک متغیر مهم محیطی در تبیین عملکرد تحصیلی فراگیران است (احراری، مصرآبادی و مصلح، ۱۴۰۲). حمایت اجتماعی به صورت احساس تعلق داشتن، پذیرفته شدن و مورد علاقه، عشق و محبت قرار گرفتن تعریف شده و حمایت اجتماعی ادراک شده به ارزیابی شناختی فرد از روابطش با دیگران و در دسترس بودن حمایت آنها در مواقع ضروری و مورد نیاز، اطلاق می‌شود (پوراسمعیل نیازی، فرشلاف مانی صفت، خادمی و مشگی، ۱۴۰۱). حمایت اجتماعی ادراک شده مفهومی چندبعدی است به معنای احساس شخص از اینکه مورد توجه و حمایت دیگران است یا خیر و اینکه چقدر دیگران برای او ارزش قائل

¹. academic engagement

². behavior engagement

³. emotional engagement

⁴. cognitive engagement

⁵. Robayo-Tamayo, M., Blanco-Donoso, L. M., Román, F. J., Carmona-Cobo, I., Moreno-Jiménez, B., & Garrosa, E.

⁶. Academic Self-Handicapping

⁷. Wolters, C. A., Iaconelli, R., Peri, J., Hensley, L. C., & Kim, M.

⁸. Vanderstoep, S. W., Pintrich, P. R., & Fagerlin, A.

⁹. Panadero, E.

¹⁰. social support

می‌شوند (ویتزی^۱، ۲۰۱۱). این سازه به ارزیابی افراد از در دسترس بودن حمایت‌ها در مواقع ضروری و موردنیاز اشاره دارد؛ پس تمام روابطی که فرد با دیگران دارد منبع حمایت اجتماعی محسوب نمی‌شوند، مگر آنکه فرد آنها را به عنوان منابعی قابل دسترس برای رفع نیاز ادراک کند (لپور^۲، ۲۰۱۲). وینتزل^۳ (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 ترکیب‌هایی فراهم می‌نمایند که هر یک به تنهایی و در ارتباط با یکدیگر، نقش مهمی در کیفیت و کمیت فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند (کامفورد^۴ و همکاران، 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 (وان و لی‌یان^۵، ۲۰۱۸). به عقیده وینتزل (۲۰۰۵) نقش منابع حمایتی عبارت است از انتقال ارزش‌ها و انتظارات، ایجاد و تأمین محیط امن برای فعالیت در 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). حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی افراد مهم در محیط‌های آموزشی از مهمترین عوامل اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی و کاهش درگیری تحصیلی، کاهش پریشانی روان‌شناختی، افت تحصیلی و انصراف از تحصیل است (وان و لی‌یان، ۲۰۱۸).

یکی از عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی، تنیدگی تحصیلی^۶ است. تنیدگی تحصیلی متداول‌ترین حالت عاطفی یا ذهنی است که دانش‌آموزان در طول تحصیل خود آن را تجربه می‌کنند. تنیدگی تحصیلی به احساس نیاز فراینده به دانش و به طور همزمان، ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی دستیابی به آن دانش اشاره می‌کند. در خصوص مولفه‌های تنیدگی تحصیلی، بر عوامل ۵ گانه‌ی تنیدگی‌زا (ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و تنیدگی خودتحمیل‌شده) و واکنش‌های چهارگانه به این عوامل (فیزیولوژیکی، رفتاری، شناختی و هیجانی) تاکید شده است (هاشمی، عینی و تقوی، ۱۳۹۹).

برخی از پژوهش‌ها نیز به روابط متغیرهای مذکور با یکدیگر و درگیری تحصیلی اشاره داشته‌اند. به عنوان مثال آزادی ده بیدی و فولاد چنگک (۱۳۹۸) نشان دادند 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. شفیع‌پور مطلق و ترابی‌نهاد (۱۳۹۷) در پژوهش خود نشان دادند بین استرس

¹. Vietze, D. L.

². Lepore, S. J.

³. Wentzel, K. R.

⁴. Comerford, J.

⁵. Won, S., & Yu, S. L.

⁶. Academic stress

روش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری این پژوهش شامل دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. از آنجاکه در معادلات ساختاری به ازای هر پارامتر حداقل ۵ نفر نمونه و حداکثر تا ۵۰ نفر و به طور کلی حداقل ۳۰۰ تا ۴۰۰ نفر نمونه لازم است، در پژوهش حاضر به ازای هر پارامتر ۲۹ نفر نمونه در نظر گرفته شد تا بتوان به حجم نمونه مورد نظر دست یافت (کلاین، ۲۰۱۶)؛ بدین ترتیب حجم نمونه حاضر برابر با ۴۰۶ نفر برآورد شد که با بیش برآورد ۴۱۰ نفر به روش نمونه گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و پس از ریزش نمونه تعداد آنها به ۴۰۷ نفر رسید. از جمله ملاک‌های ورود به پژوهش تحصیل در مقطع دوم متوسطه، عدم وجود نيمسال مشروط در کارنامه دانش آموز، عدم وجود عقب ماندگی جسمانی، عدم دریافت دارو برای ابتلا به بیماری‌های مزمن جسمانی و یا داروهای روانپزشکی و عدم دریافت رواندرمانی در طول یک سال گذشته بود. ملاک خروج از پژوهش پاسخدهی ناقص به پرسشنامه‌ها بود.

برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی ازجمله میانگین و انحراف معیار و روش الگویابی معادله‌های ساختاری به شرط برقراری پیش فرض‌های نرمال بودن و عدم وجود رابطه همخطی و برای آزمون برازش الگو از شاخص نیکویی برازش مجذور کای^۱ با مقدار احتمال بزرگ‌تر از ۰/۰۵؛ شاخص نیکویی برازش مجذور کای نرم شده با نقطه برش کوچک‌تر از ۵؛ ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب با نقطه برش کوچک‌تر از ۰/۰۸؛ شاخص نکویی برازش تطبیقی با نقطه برش

تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی و خودپنداره منفی تحصیلی با احساس بی‌هویتی اجتماعی در سطح $P < ۰/۰۵$ رابطه معناداری وجود دارد. استرس تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی و خودپنداره منفی تحصیلی با احساس بی‌هویتی اجتماعی از طریق ناامیدی تحصیلی و غیرمستقیم در سطح $P < ۰/۰۵$ رابطه معناداری دارد. در پژوهش تقوایی نیا، شهنی ییلاق و نیسی (۱۳۹۴) نتایج نشان داد که تنیدگی تحصیلی ادراک شده هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم از طریق حمایت اجتماعی ادراک شده و ترکیب باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی ذهنی رابطه دارد. آقاییوسفی، خدائی و شکری (۱۳۹۲) نشان دادند باورهای خودکارآمدی تحصیلی، رابطه تنیدگی تحصیلی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی دانشجویان را به‌طور نسبی میانجیگری کرد.

با توجه به اهمیت دوران تحصیل و مسائلی که دانش‌آموزان با آن دست و پنجه نرم می‌کنند و با توجه به شرایط دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه، همزمان با گذران از دوران بلوغ، اشتیاق به کسب موفقیت و موردتوجه و تأیید واقع شدن، نیاز به موفقیت تحصیلی و درگیری تحصیلی در آنها، اهمیت دو چندان پیدا می‌کند، بنابراین شناسایی متغیرهای اثرگذار بر درگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه از کارهای مهم روانشناسان تربیتی است که امروزه به دغدغه‌ای اساسی برای پژوهشگران و مسئولان آموزشی کشورمان تبدیل شده است. هدف پژوهش حاضر ارائه مدل ساختاری پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس خودتنظیمی و حمایت اجتماعی ادراک شده با میانجیگری تنیدگی تحصیلی بود.

^۱. Chi Square

کوچک‌تر از ۰/۹۰؛ شاخص نکویی برازش^۱ با نقطه برش کوچک‌تر از ۰/۹۵؛ شاخص تعدیل شده برازندگی^۲ با نقطه برش بزرگ‌تر از ۰/۹۰ و شاخص نکویی تطبیقی^۳ با نقطه برش کوچک‌تر از ۰/۹۵ با استفاده از نرم افزارهای اس پی اس اس^۴ و ایموس^۵ استفاده شد.

ابزار

پرسشنامه درگیری تحصیلی^۶: پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو و تسنگ^۷ (۲۰۱۱) شامل ۲۲ گویه است که ۴ مؤلفه درگیری عاملیت (گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵)، درگیری رفتاری (گویه‌های ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰)، درگیری هیجانی (۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴) و درگیری شناختی (۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲) را در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از بسیار موافقم = ۵ تا بسیار مخالفم = ۱ مورد ارزیابی قرار می‌دهد. 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؛ همچنین 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 حاجی‌علیزاده (۱۳۹۵) جهت بررسی روایی پرسشنامه، از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده کردند و پس از انجام تحلیل عاملی، ساختار عاملی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. حاجی‌علیزاده و همکاران (۱۳۹۵) برای این ابزار ضریب آلفای

کرونباخ ۰/۸۷ را به عنوان شاخصی از همسانی درونی ابزار گزارش کردند.

پرسشنامه خودتنظیمی^۸: پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد، بویسورت، ویزو و لاروچ^۹ (۱۹۹۵) ۱۴ گویه است که ۳ مؤلفه شناخت (۳، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲)، فراشناخت (۱، ۲، ۴، ۵، ۱۳ و ۱۴) و انگیزش (۶، ۸ و ۱۱) را در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از به هیچ عنوان با من مطابقت ندارد = ۱ تا کاملاً با من مطابقت دارد = ۵ مورد ارزیابی قرار می‌دهد. ۶ گویه این مقیاس به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) ضرایب آلفای کرونباخ را برای مؤلفه شناخت، فراشناخت و انگیزش به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۲ و ۰/۷۶ و برای کل ابزار ۰/۶۸ گزارش کردند.

مقیاس چندوجهی حمایت اجتماعی ادراک شده^{۱۰}: مقیاس چندوجهی حمایت اجتماعی ادراک شده زیمت، دهلن، زیمت و فارلی^{۱۱} (۱۹۸۸) برای ارزیابی ادراک آزمودنی از کفایت منابع حمایت اجتماعی شامل خانواده، دوستان و فرد مهم در زندگی آزمودنی طراحی و شامل ۱۲ گویه است که در یک طیف لیکرت از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۷ نمره‌گذاری می‌شود. زیمت و همکاران (۱۹۹۰) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ تا ۰/۹۸ در نمونه‌های غیربالینی و روایی مطلوبی را گزارش کرده‌اند. در ایران نتایج تحلیل عاملی در پژوهش نصیری و عبدالملکی (۱۳۹۵) از سه عامل حمایت خانواده، حمایت افراد مهم و حمایت دوستان حمایت کرد. نصیری و عبدالملکی (۱۳۹۵) برای این ابزار ضرایب

1. Goodness of Fit Index (GFI)

2. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

3. Comparative Fit Index (CFI)

4. SPSS

5. Amos

6. Academic Engagement Questionnaire

7. Reeve, J., & Tseng, C.-M.

8. Self-Regulation Questionnaire

9. Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C.

10. Multidimensional Scale of Perceived Social Support

11. Zimet, G. D., Dahlen, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۴۰۷ دانش آموز دختر مقطع متوسطه دوم شرکت کردند که ۱۹ نفر (۴/۷ درصد) از آنان ۱۵ سال، ۱۲۱ نفر (۲۹/۷ درصد) ۱۶ سال، ۱۶۸ نفر (۴۱/۳ درصد) ۱۷ سال و ۹۹ نفر (۲۴/۳ درصد) ۱۸ سال داشتند. رشته تحصیلی ۱۷۴ نفر (۴۳ درصد) از شرکت کنندگان علوم انسانی، ۱۴۰ نفر (۳۴/۴ درصد) علوم تجربی، ۳۸ نفر (۹/۳ درصد) ریاضی-فیزیک، ۵۰ نفر (۱۲/۳ درصد) کار و دانش و ۴ نفر (۱ درصد) فنی-حرفه‌ای بود.

در ادامه به منظور ارزیابی نرمال بودن توزیع متغیرها و به منظور ارزیابی مفروضه همخطی بودن مقادیر عامل تورم واریانس^۴ و ضریب تحمل^۵ مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۱ قابل ملاحظه است.

جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌های خودتنظیمی، حمایت اجتماعی، تنیدگی تحصیلی و درگیری تحصیلی را نشان می‌دهد

جدول ۱. بررسی مفروضه‌های نرمال بودن و همخطی بودن

متغیر	مفروضه نرمال بودن		مفروضه همخطی بودن	
	چولگی	کشدگی	ضریب تحمل	تورم واریانس
خودتنظیمی-شناخت	۰/۱۰	-۰/۶۹	۰/۲۸	۳/۵۳
خودتنظیمی-فراشناخت	۰/۲۴	-۰/۶۷	۰/۲۷	۳/۶۲
حمایت اجتماعی-خانواده	-۰/۹۰	۰/۲۴	۰/۷۴	۱/۳۵
حمایت اجتماعی-دوستان	-۰/۴۶	-۰/۶۳	۰/۷۸	۱/۲۸
حمایت اجتماعی-دیگران	-۰/۳۷	-۰/۹۳	۰/۸۲	۱/۲۱
تنیدگی تحصیلی-تنیدگی ناشی از مطالعه	-۰/۰۶	-۰/۸۹	۰/۴۷	۲/۱۳
تنیدگی تحصیلی-اضطراب	-۰/۰۷	-۰/۹۸	۰/۵۶	۱/۷۸
تنیدگی تحصیلی-ناامیدی	-۰/۱۱	-۰/۹۳	۰/۴۷	۲/۱۳
تنیدگی تحصیلی-انتظار از خود	۰/۱۴	-۰/۷۹	۰/۴۶	۲/۱۰
تنیدگی تحصیلی-فشارکاری	-۰/۳۲	-۱/۰۳	۰/۳۹	۲/۶۰
درگیری تحصیلی-درگیری رفتاری	-۰/۸۸	۰/۵۵	-	-
درگیری تحصیلی-درگیری عاملیت	-۰/۱۱	-۰/۷۹	-	-
درگیری تحصیلی-درگیری شناختی	-۰/۷۷	۰/۵۲	-	-
درگیری تحصیلی-درگیری عاطفی	-۰/۸۰	۰/۱۶	-	-

آلفای کرونباخ را در دامنه‌ای از ۰/۷۴ تا ۰/۷۶ گزارش کردند.

مقیاس تنیدگی تحصیلی برای نوجوانان^۱: مقیاس

تنیدگی تحصیلی برای نوجوانان سان، دان، هو و سو^۲ (۲۰۱۱) شامل ۱۶ گویه است که ۵ مؤلفه فشار ناشی از مطالعه، حجم کاری، نگرانی در مورد نمرات، انتظار از خود و ناامیدی را در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵ مورد ارزیابی قرار می‌دهد. سان و همکاران (۲۰۱۱) همبستگی این ابزار را با مقیاس افسردگی-مرکز تحقیقات اپیدمیولوژی^۳ برابر با ۰/۱۹ به عنوان شاخصی از روایی همزمان ابزار و برای این ابزار ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ را به عنوان شاخصی از همسانی درونی ابزار گزارش کردند.

^۴. variance inflation factor

^۵. tolerance

^۱. Educational Stress Scale for Adolescents

^۲. Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X.-y., & Xu, A.-q.

^۳. Centre for Epidemiological Studies-Depression Scale

جدول ۱ نشان می‌دهد که مقادیر کشیدگی و چولگی همه مؤلفه‌ها در محدوده ± 2 قرار دارد. این یافته بیانگر آن است که مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌های تک متغیری برقرار است (کلاین، ۲۰۱۶). همچنین براساس نتایج جدول ۲ می‌توان گفت مفروضه همخطی بودن نیز در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار بوده است. زیرا که مقادیر ضریب تحمل متغیرهای پیش‌بین بزرگ‌تر از ۰/۱ و مقادیر عامل تورم واریانس هر یک از آنها کوچک‌تر از ۱۰ است. منطبق بر دیدگاه میرز و همکاران (۲۰۱۶) ضریب تحمل کمتر از ۰/۱ و ارزش عامل تورم واریانس بالاتر از ۱۰ نشان‌دهنده عدم برقراری مفروضه همخطی بودن است.

در این تحقیق به منظور ارزیابی برقراری یا عدم برقراری مفروضه نرمال بودن توزیع چند متغیری، از تحلیل اطلاعات مربوط به «فاصله مهلبویس»^۱ استفاده شد. مقادیر چولگی و کشیدگی اطلاعات مربوط به فاصله مهلبویس به ترتیب برابر با ۱/۴۳ و ۳/۵۱ به دست آمد که نشان می‌دهد، ارزش کشیدگی اطلاعات مزبور خارج از محدوده ± 2 قرار دارد. به همین دلیل نمودار باکس پلات اطلاعات مربوط به فاصله مهلبویس ترسم و مشخص شد که داده‌های مربوط به سه نفر از شرکت کنندگان پرت چند متغیری تشکیل داده است. به همین دلیل اطلاعات مربوط به آن سه شرکت کننده حذف و با این عمل مقادیر چولگی و کشیدگی اطلاعات مهلبویس به ترتیب به ۰/۹۵ و ۰/۶۹ کاهش یافت. با این عمل مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌های چند متغیری در بین داده‌ها برقرار شد.

همچنان که پیش‌تر اشاره شد برای تحلیل داده‌های پژوهش حاضر از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. در مدل پژوهش چنین فرض شده بود که خودتنظیمی و حمایت اجتماعی ادراک شده با میانجیگری تنیدگی تحصیلی، درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. چگونگی برازش مدل اندازه‌گیری با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، نرم افزار AMOS 24.0 و برآورد بیشینه احتمال^۲ ارزیابی شد. جدول ۲ شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌های برازندگی	مدل اولیه	نقطه برش (کلاین، ۲۰۱۶)
مجذور کای	۲۱۲/۱۷	-
درجه آزادی الگو	۷۱	-
مجذور کای هنجار شده	۲/۹۹	کمتر از ۳
شاخص نکویی برازش	۰/۹۲۸	۰/۹۰ >
شاخص تعدیل شده برازندگی	۰/۸۹۴	۰/۸۵۰ >
شاخص نکویی تطبیقی	۰/۹۴۳	۰/۹۰ >
ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب	۰/۰۷۰	۰/۰۸ <

جدول ۲ نشان می‌دهد که شاخص‌های برازندگی حاصل از تحلیل از برازش قابل قبول مدل با داده‌های گردآوری شده حمایت می‌کنند. در ادامه جدول ۳ ضرایب مسیر در مدل ساختاری را نشان می‌دهد

^۲. Maximum Likelihood

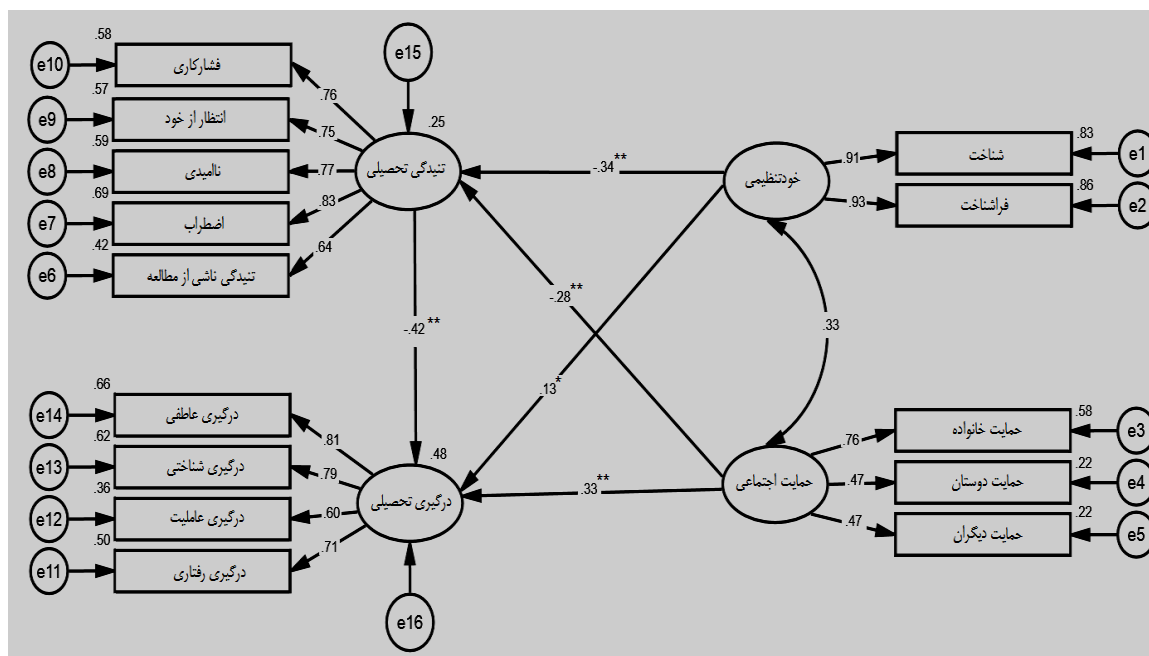
^۱. Mahalanobis distance (D)

جدول ۳: ضرایب مسیر کل، مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل ساختاری

مسیر	متغیرهای مکنون	B	S.E	β	p
مستقیم	حمایت اجتماعی - تنیدگی تحصیلی	-۰/۲۳۵	۰/۰۶۷	-۰/۲۷۶	۰/۰۰۱
	خودتنظیمی - تنیدگی تحصیلی	-۰/۱۷۰	۰/۰۳۵	-۰/۳۳۷	۰/۰۰۱
	تنیدگی تحصیلی - درگیری تحصیلی	-۰/۴۶۲	۰/۰۷۳	-۰/۴۱۵	۰/۰۰۱
	حمایت اجتماعی - درگیری تحصیلی	۳۱۳	۰/۰۷۲	۰/۳۲۹	۰/۰۰۱
	خودتنظیمی - درگیری تحصیلی	۰/۰۷۲	۰/۰۳۱	۰/۱۲۹	۰/۰۲۲
غیرمستقیم	حمایت اجتماعی - درگیری تحصیلی	۰/۱۰۹	۰/۰۳۲	۰/۱۱۵	۰/۰۰۱
	خودتنظیمی - درگیری تحصیلی	۰/۰۷۸	۰/۰۲۰	۰/۱۴۰	۰/۰۰۱
	حمایت اجتماعی - درگیری تحصیلی	۰/۴۲۱	۰/۰۷۹	۰/۴۴۴	۰/۰۰۱
کل	خودتنظیمی - درگیری تحصیلی	۰/۱۵۱	۰/۰۳۵	۰/۲۶۸	۰/۰۰۱

جدول ۳ نشان می‌دهد که ضریب مسیر کل بین حمایت اجتماعی ادراک شده ($\beta=۰/۴۴۴$, $P < ۰/۰۱$) و خودتنظیمی با درگیری تحصیلی ($\beta=۰/۲۶۸$, $P < ۰/۰۱$) مثبت و در سطح $۰/۰۱$ معنادار است. ضریب مسیر بین تنیدگی تحصیلی و درگیری تحصیلی منفی و در سطح $۰/۰۱$ معنادار بود ($\beta=-۰/۴۱۵$, $P < ۰/۰۱$). جدول ۳ نشان می‌دهد که ضریب مسیر غیرمستقیم بین حمایت اجتماعی ادراک شده ($\beta=۰/۱۱۵$, $P < ۰/۰۱$) و خودتنظیمی

($\beta=۰/۱۴۰$, $P < ۰/۰۱$) با درگیری تحصیلی مثبت و در سطح $۰/۰۱$ معنادار است. براین اساس چنین نتیجه‌گیری شد که تنیدگی تحصیلی رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و خودتنظیمی با درگیری تحصیلی را به صورت مثبت و معنادار میانجیگری می‌کند. شکل ۱ مدل ساختاری پژوهش در تبیین رابطه بین خودتنظیمی و حمایت اجتماعی ادراک شده با درگیری تحصیلی براساس نقش میانجیگر تنیدگی تحصیلی را نشان می‌دهد.



شکل ۱: پارامترهای استاندارد در مدل ساختاری

پژوهش

شکل ۱ نشان می‌دهد که مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه (R^2) برای متغیر درگیری تحصیلی ۰/۴۸ به دست آمده است، این موضوع بیانگر آن است که خودتنظیمی و حمایت اجتماعی ادراک شده و تنیدگی تحصیلی در مجموع ۴۸ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین می‌کند.

بحث

هدف از پژوهش حاضر ارائه مدل ساختاری پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس خودتنظیمی و حمایت اجتماعی ادراک شده با توجه به نقش میانجیگر تنیدگی تحصیلی بود. نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان داد خودتنظیمی بر درگیری تحصیلی با میانجیگری تنیدگی تحصیلی در دانش‌آموزان اثر مستقیمی دارد. این نتایج با نتایج حاصل از پژوهش‌های آزادی ده بیدی و فولاد چنگ (۱۳۹۸)؛ شفیع‌پور مطلق و ترابی‌نهاد (۱۳۹۷)؛ تقوایی نیا و همکاران (۱۳۹۴)؛ آقاییوسفی و همکاران (۱۳۹۲) همسو بود.

در تبیین یافته‌های حاضر می‌توان گفت از نظر تحولی، همچنان که فرد، توانایی خودانگیزی خود را توسعه می‌دهد و رفتارهای مناسب برای کسب هدف را تقویت می‌کند، بر توانایی خودتنظیمی او افزوده می‌شود. با گذشت زمان، افراد در زمینه‌های پردازش اطلاعات، نظارت بر خود و فرایندهای شناختی و فراشناختی، که سطح نظارت را ارتقا می‌دهند، توانا تر می‌شوند (بارس، وینیا و پاس^۱، ۲۰۱۷). در چشم انداز پردازش اطلاعات راهبردهای یادگیری، طرح‌هایی در جهت عملکرد موفقیت‌آمیز

تکلیف (دستیابی به هدف) هستند. این راهبردهای شناختی و فراشناختی، شامل فعالیت‌هایی مانند بسط و مرور مطالبی که باید یادگرفته شود، انتخاب و سازمان‌دهی اطلاعات و مرتبط کردن مطالب جدید با اطلاعات ذخیره شده در حافظه، افزایش معناداری مطالب درسی و ایجاد و نگهداری فضای (جو) مثبت یادگیری است (راه‌های غلبه بر اضطراب امتحان و افزایش خودکارآمدی، انتظار نتایج و نگرش‌ها). در تدوین یک راهبرد یادگیری، یادگیرندگان به بررسی آن موقعیت و ویژگی‌های فردی خود می‌پردازند و طرحی را تهیه می‌کنند که آنان را در دستیابی به آن هدف کمک می‌کند؛ سپس، در صورت لزوم به اجرای طرح، نظارت بر پیشرفت و تغییر طرح می‌پردازند. دانش فراشناختی، اجرای این مراحل را رهبری و هدایت می‌کند. یادگیرندگان روش‌هایی را انتخاب می‌کنند که باور دارند در دستیابی، به هدف، کمکشان خواهد کرد (پانادرو^۲، ۲۰۱۷؛ وین^۳، ۲۰۰۱). فرایند خودتنظیمی به یادگیرندگان کمک می‌کند تا در یادگیری خودآگاه، مطلع و قاطع باشند. در چهارچوب فرایندهای انگیزشی این یادگیرندگان خودکارآمدی بالا، خوداسنادی و علاقه درونی به تکالیف را گزارش می‌کنند (اسپانک^۴، ۲۰۱۱؛ زیمرمن^۵، ۱۹۸۹). آن‌ها خودآغازگرانی هستند که در طول یادگیری، تلاش فوق‌العاده، پشتکار و پایداری نشان می‌دهند. در قالب فرآیندهای رفتاری، یادگیرندگان خودتنظیم‌گر محیطی را انتخاب و خلق می‌کنند که یادگیری را به حداکثر برسانند (زیمرمن و پونز^۶، ۱۹۸۶).

². Panadero E.

³. Winne, P. H.

⁴. Schunk, D. H.

⁵. Zimmerman, B. J.

⁶. Pons, M. M.

¹. Baars, M., Wijnia, L., & Paas, F.

در واقع در این نوع یادگیری فراگیر مسئول یادگیری خودش است و به طور فعال در فرآیند یادگیری اش مشارکت دارد. خودتنظیمی هم به مشارکت فعال فراگیر در امر یادگیری توجه می‌کند و هم اینکه فرد مسئول یادگیری اش است و یکی از عوامل تعیین کننده که تا چه اندازه فرد مسئول یادگیری اش است، کنترل ادراکی فرد است. در واقع ادراک خود کنترلی توسط فراگیر، یادگیری را پیشرفت می‌دهد. زیرا درگیری فعالیت یادگیرنده در فرآیند یادگیری، علی رغم پردازش عمیق تر اطلاعات، باعث انگیزه بیشتر فرد و استفاده از راهبردهای خودتنظیمی و به نوبه خود اجرای بهتر فرد منجر می‌شود، بخصوص اگر اهداف اختصاصی، کوتاه مدت و تحت کنترل فراگیر برنامه ریزی شوند. زیرا اینگونه اهداف، خود کارآمدی را افزایش می‌دهند. بنابراین هر فرایند یادگیری شامل عناصری از تأثیرات خارجی و خود-کنترلی است (زیمرمن، ۱۹۸۹). یادگیرندگانی که به توانایی‌های خودتنظیم‌گری خویش اطمینان دارند، معتقدند که می‌توانند مهارت‌های شناختی و فراشناختی مورد نیاز برای استفاده از این راهبردها و مدیریت منابع لازم جهت انجام مؤثر یک تکلیف را به کار گیرند. همچنین یادگیرندگان که خودتنظیم‌گری بالایی را نشان می‌دهند، به تظاهر ادراکات مشابهی در قابلیت‌های تحصیلی نیز گرایش دارند (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۱).

وقتی که دانش‌آموزان از مهارت خودتنظیمی بالایی برخوردار باشند نسبت به دیگر دانش‌آموزان از راهبردهایی نظیر برنامه‌ریزی، نظارت و تنظیم بیشتر استفاده کرده و بعد از انجام دادن تکالیف به ارزیابی عملکرد خود بر مبنای هدف‌هایی از پیش تعیین شده اقدام می‌کند (درگیری شناختی) و در رسیدن به این هدف‌ها

همواره در حال تلاش است (درگیری رفتاری). به عبارتی دیگر می‌توان گفت دانش‌آموزی با خودتنظیمی بالا از لحاظ انگیزشی، شناختی و رفتاری در فرایند یادگیری خود درگیری و مشارکت فعالی دارند. با توجه به بعد انگیزشی، یادگیرنده خودتنظیم به توانایی خویش اطمینان دارد، مستقل و کنجکاو است و خودپسندگی و علاقه درونی 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 منجر به افزایش درگیری تحصیلی آن‌ها می‌شود. وجود راهبردهای خودتنظیمی فرایندهای عقلانی و ذهنی دانش‌آموزان را پویا می‌کند و بر تنیدگی تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارد. راهبردهای خودتنظیمی از جمله راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث می‌شود که فرد بتواند تمام کنش‌های درگیر در یک عمل شناختی را از ابتدا تا انتها تحت نظر قرار دهد و جریان یادگیری خود را به گونه‌ای هدایت کند که بهره‌وری فرایندهای ذهنی اش نسبت به زمان و منابع در دسترس افزایش پیدا کند و اگر بتواند از راهبردهای خودتنظیمی بیشتر استفاده کند، تنیدگی تحصیلی در آنها کمتر خواهد بود. در تبیین نتایج فوق می‌توان گفت تنیدگی تحصیلی بیش از حد می‌تواند مشکلات و بیماری‌های مختلفی به همراه داشته باشد و موجب بی‌خوابی و ضعف سیستم ایمنی شود. زمانی که دانش‌آموزان در مقابله با علائم و نشانه‌های استرس توانمند می‌شوند، این امر می‌تواند ارتقاء درگیری و مشارکت تحصیلی را به همراه داشته باشد. زیرا که یکی

از پیش‌نیازهای مشارکت تحصیلی، ذهن آرام و به دور از تنش است. در تبیین تأثیر غیرمستقیم خودتنظیمی بر درگیری تحصیلی از طریق تنیدگی تحصیلی نیز می‌توان گفت هرچقدر دانش‌آموزان در طول تحصیل، احساس استرس و فشار بیشتری از ناکامی‌ها، تغییرات، تعارضات و تنش‌زاهای داشته باشند و واکنش‌های منفی بیشتری به این فشارها از خود نشان دهند، اشتیاق و درگیری تحصیلی آنان دچار افت خواهد شد و می‌توان گفت خودتنظیمی از طریق کاهش تنیدگی تحصیلی، یعنی کاهش فشارها و واکنش‌های منفی به آنها، می‌تواند باعث افزایش درگیری تحصیلی آنان گردد. بررسی پینتریش و دی گروت^۱ (۱۹۹۰) نشان داد که خودتنظیمی می‌تواند به‌طور غیرمستقیم بر امور مربوط به تحصیل مؤثر باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت آگاهی دانش‌آموزان از اثربخشی خودتنظیمی، تنیدگی تحصیلی ایشان را کاهش می‌دهد. کاهش تنیدگی تحصیلی، استفاده از راهبردهای خودتنظیمی را تداوم می‌بخشد و بنابراین، درگیری تحصیلی را افزایش می‌دهد. براساس مدل سپر حمایت اجتماعی نقش حفاظتی داشته و زمانی که افراد در معرض تنیدگی قرار می‌گیرند، از آنان حفاظت می‌کند؛ بنابراین از آنجاکه عرصه تحصیل بارها به عنوان منبع استرس شناسایی شده و استرس ناشی از تحصیل منجر به کاهش عملکرد و درگیری تحصیلی می‌شود؛ در نتیجه ادراک در دسترس بودن و نیز استفاده واقعی از حمایت اجتماعی، عناصری هستند که در قالب نقش حفاظتی حمایت اجتماعی، می‌توانند استرس ناشی از تحصیل را کاهش دهند و کاهش استرس ناشی از تحصیل، درگیری تحصیلی بیشتر را به دنبال خواهد داشت (احراری و

همکاران، ۱۴۰۲). بر اساس مدل خود سیستمی رشد انگیزشی انسان‌ها دارای نیاز درونی هستند تا با دیگران تعامل کنند و به‌طور 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 حمایت-کنندگی یا عدم حمایت‌کنندگی بافت اجتماعی است. به عبارت دیگر، اگر والدین، معلمان و همسالان حمایت کافی از دانش‌آموزان داشته باشند این مسئله تأثیر مثبتی بر فرایند سیستم خود که شامل باورها، انگیزش و ارزش‌های فرزندان است تأثیر گذاشته و به نوبه خود رفتارها و عملکرد تحصیلی آنها را متأثر می‌سازد، رفتارهایی که می‌تواند باعث درگیری و پیشرفت تحصیلی یا ترک تحصیل شود (فال و روبرتز^۲، ۲۰۱۲؛ اسکینر و پیتزر^۳، ۲۰۱۲). بدین ترتیب، باتوجه به نتایج فوق می‌توان گفت دانش‌آموزانی که احساس کنند از طرف والدین، دوستان و یا معلم مورد حمایت قرار گیرند با اعتماد به نفس بالایی با تکالیف مدرسه مواجه شده و با چالش‌های مدرسه سازگار می‌شوند و در بلندمدت میزان تمایل و اشتیاق آنها را افزایش پیدا می‌کند. درک حمایت از طرف معلم، خانواده و همسالان توسط دانش‌آموزان احساس تعلق آنان به مدرسه را افزایش و درگیری تحصیلی و اشتیاق آنان افزایش می‌دهد (مارتینز-لوپز، نوز، ویلار، مایو و تیناجرو^۴، ۲۰۲۳). دانش‌آموزانی که حمایت خانواده، دوستان و معلم را درک می‌کنند، در امور تحصیلی بیشتر درگیر می‌شوند و رفتارهای پرانرژی، مانند تلاش، پشتکار و مشارکت (درگیری رفتاری) و

². Fall, A. M., & Roberts, G.

³. Skinner, E. A., & Pitzer, J. R.

⁴. Martínez-López, Z., Nouws, S., Villar, E., Mayo, M. E., & Tinajero, C.

¹. Pintrich, P. R., & de Groot, E. V.

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 این حمایت‌ها را دریافت 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. حمایت اجتماعی ادراک شده به فرد کمک می‌کند تا حالات عاطفی و هیجانی خود را بهبود بخشد و احساس درونی بهتری را تجربه کند. از سوی دیگر از آنجا که تنیدگی تحصیلی تأثیر منفی بر خودپنداره، تعامل و حالت‌های هیجانی دانش‌آموزان دارد، آنها می‌توانند از طریق حمایت اجتماعی این اثرات را کاهش داده و بر موقعیت‌های تنیدگی غلبه کنند. حمایت اجتماعی به فرد کمک می‌کند تا احساس خود ارزشمندی کند و راهبرهای مقابله‌ای و منابع لازم را در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا و یا حالت‌های روان‌شناختی ناشی از تنیدگی به کار گیرد و فرد عملکرد مطلوبی را از خود نشان دهد. به طور کلی، حمایت اجتماعی می‌تواند از راه‌های مختلفی مانند دادن ترغیب‌ها از طرف خانواده و کمک دوستان در زمان کار کلاسی و حمایت عاطفی از سوی آن‌ها بر کاهش تنیدگی تحصیلی آنان تأثیر بگذارد و این کاهش تنیدگی تحصیلی به دریافت بازخورد مثبت در فرد می‌شود و اشتیاق و درگیری تحصیلی آنان نیز بالا می‌رود.

در یک جمع‌بندی می‌توان گفت راهبردهای شناختی و فراشناختی با پرورش مهارت‌های یادگیری و یادسپاری و خودتنظیمی، این توانایی را به دانش‌آموزان می‌دهد که با شناخت نقاط قوت و ضعف خویش، با اعتمادبه‌نفس

بالا تر جریان آموزش و یادگیری را پیگیری کنند و در برخورد با موانع هنگام یادگیری، به جای آنکه احساس ضعف و ناتوانی کنند با پشتکار و سخت کوشی بیشتر برای اهدافی که در نظر گرفته‌اند تلاش کنند. راهبردهای شناختی و فراشناختی با فراهم آوردن راهبردهای مدیریت مناسب منابع موجب افزایش یادگیری و خودتنظیمی دانش‌آموزان می‌شود؛ به همین دلیل منجر به خودتنظیمی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین می‌توان گفت که یادگیرنده‌های خودتنظیم، مشارکت کنندگان فعال در فرآیند یادگیری هستند. این دانش‌آموزان برای پیگیری اهداف یادگیری خود، با استفاده از راهبردهای یادگیری گوناگون اقدام می‌کنند و به‌طور مداوم بر شرایط تحصیلی خود نظارت می‌کنند و در صورت لزوم شیوه خود را تغییر می‌دهند از این رو فرصت‌های جدیدی برای آن‌ها ایجاد می‌شود و نگرش آنها نسبت به تحصیل تغییر می‌کند، به طوری که اهداف خود را واقع‌بینانه انتخاب می‌کنند و مسئولیت عمل و تفکر خود را برعهده می‌گیرند و قادر به تنظیم پاسخ‌های عاطفی و رفتاری خود خواهند بود، بدین ترتیب تنیدگی تحصیلی کمتری را تجربه می‌کنند. 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 سازمان-های 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 خودکارآمدی بیشتری به دست می‌آورند، می‌توانند در جهت خود تنظیمی تحصیلی قدم بردارند. از آنجایی که متغیرهای حمایت تحصیلی و خود تنظیمی سبب سازمان‌دهی 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 (آزادی ده بیدی و فولاد چنگ، ۱۳۹۸).

نتیجه‌گیری

براساس نتایج حاصل از این پژوهش که بیانگر نقش مثبت حمایت اجتماعی در موقعیت‌های تحصیلی و افزایش درگیری تحصیلی فراگیران است، می‌توان ضمن توجه به سایر عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی، با آگاهی رسانی به والدین، معلمان و مربیان از طریق مدارس، کارگاه‌ها، رسانه‌ها، آنان را در فراهم آوردن محیط‌های حمایتی مناسب یاری کرد. همچنین، می‌توان با آگاه نمودن متولیان آموزش و پرورش و سازمان‌های ذی صلاح از نقش مثبت حمایت اجتماعی در ارتقاء درگیری تحصیلی، آنان را به تهیه محتوای کتب و برنامه‌های آموزشی منطبق بر ارزش و ارتقاء حمایت اجتماعی در دانش‌آموزان تشویق کرد تا ضمن ارتقاء ادراک دانش‌آموزان از اهمیت و نقش مؤثر حمایت اجتماعی در درگیری

تحصیلی، موجبات همراهی بیشتر آنان را در فعالیت‌هایی که از سوی معلمان و مربیان در راستای تشکیل گروه‌های دوستی و حمایتی ارائه می‌شوند، فراهم نمود. علاوه براین، آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی که موجب افزایش یادگیری و درک و تمرکز دانش‌آموزان شده و از این رو موجب بهبود عملکرد دانش‌آموزان و در نتیجه، موجب کاهش تنیدگی تحصیلی و افزایش درگیری تحصیلی می‌شوند، پیشنهاد می‌شود. نتایج پژوهش حاضر با اتکا به دیدگاه‌ها و تجربه‌های صرفاً دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران، حاصل شده است که می‌تواند تعمیم‌پذیری نظری یافته‌های پژوهش به دیگر دانش‌آموزان دیگر شهرها را با محدودیت همراه کند. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، تحقیق حاضر در قالب یک طرح آزمایشی مورد بررسی قرار گیرد تا استنباط‌های علی با قوت بیشتری تأیید شوند.

سپاسگزاری

مقاله حاضر بخشی از نتایج رساله دکتری خانم لیلا ترابی، رشته روانشناسی تربیتی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، با راهنمایی سرکار خانم دکتر آرزو شمالی اسکویی است. بدین‌وسیله از همه افرادی که در این پژوهش شرکت کردند، همچنین مسئولین دانشگاه آزاد اسلامی که با همکاری خود امکان این پژوهش را فراهم آوردند تشکر و قدردانی می‌شود. نویسندگان مقاله حاضر هیچ‌گونه تضاد منافی را گزارش نکردند. این مقاله از حمایت مالی هیچ نهاد یا مرکز آموزشی و پژوهشی استفاده نکرده است.

Reference

- Agha Yoosefi, A., Khodaie, A., & Shokri, O. (2014). Academic stress, academic self-efficacy and academic achievement among undergraduate students title. *Journal of Educational Psychology Studies*, 10(18), 41-66. (In Persian)
- Aldin Ahrari, E., Mesrabadi, J., & Mosleh, S. Q. (2023). A Meta-Analysis of the Relationship between Social Support and Academic Performance. *Journal of Instruction and Evaluation*, 16(62), 37-58.
- Azadi Dehbidi, F., & Fooladchang, M. (2019). Causal model of academic engagement: the role of academic support and academic self-regulation. (*Journal of Instruction and Evaluation*) *Journal of Educational Sciences*, 12(47), 159-183. SID. (In Persian)
- Baars, M., Wijnia, L., & Paas, F. (2017). The Association between Motivation, Affect, and Self-regulated Learning When Solving Problems [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 8(1346). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01346>
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317-329. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
- Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: *Insights from Ireland.Procedia-Social and Behavioral Science*, 197, 98-103.
- Ezatpour, E. E.-d., Rezaei, R., Rahmani, S., & Delkhosh, V. (2020). The role of parent-adolescent conflict and social support in predicting student's existential crisis [Research]. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 7(2), 53-63. (In Persian)
- 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.
- Hajializadeh, K. (2016). Evaluation of the Psychometric Properties of the Academic Engagement Questionnaire among High School Students. *Quarterly of Educational Measurement*, 7(24), 83-102. (In Persian)
- Hashemi, Z., Eyni, S., & Tagavi, R. (2020). The moderating role of spiritual intelligence in the relationship between hexaco personality dimensions and students' academic stress [Research]. *Journal of Psychological Science*, 19(88), 451-461. (In Persian)
- Hosseinsabet, F. (2023). Comparison of academic buoyancy, family's emotional climate, and academic motivation between excellent and average students [Research]. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 10(4), 55-68. (In Persian)
- Lepore, S. J. (2012). Social Support. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior (Second Edition)* (pp. 493-496). Academic Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00336-0>
- Martínez-López, Z., Nouws, S., Villar, E., Mayo, M. E., & Tinajero, C. (2023). Perceived social support and self-regulated learning: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100291. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100291>
- Nasiri, f., & Abdolmaleki, s. (2017). EExplaining the Relationship between Perceived Social Support and Quality of Life, Perceived Stress Mediator Role in Female-Headed Households in Sanandaj. *Journal of Applied Sociology*,

- 27(4), 99-116.
<https://doi.org/10.22108/jas.2017.21163>
- Panadero E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in psychology*, 8, 422.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- 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.
- Pouresmaeel Niyazi, M., Farshbaf Mani Sefat, F., Khademi, A., & Meshgi, S. (2022). The relationship of treatment adherence with illness perception, self-compassion and perceived social support: the mediatory role of life expectancy among patients with cardiovascular diseases [Research]. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 9(2), 92-105. (In Persian)
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Robayo-Tamayo, M., Blanco-Donoso, L. M., Román, F. J., Carmona-Cobo, I., Moreno-Jiménez, B., & Garrosa, E. (2020). Academic engagement: A diary study on the mediating role of academic support. *Learning and Individual Differences*, 80, 101887.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101887>
- 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(2), 244-253.
<https://doi.org/10.1177/0739986304273968>
- Schunk, D. H. (2011). *Learning Theories: an Educational Perspective* (6th Ed.). Pearson.
- Shafiepour Motlagh, F., & Torabi Nahad, M. (2018). Relationship between academic stress, educational impulsivity and negative academic self-concept with sense of social unconsciousness based on the mediation of academic frustration. (*Journal of Instruction and Evaluation*) *Journal of Educational Sciences*, 11(43), 45-68. (In Persian)
- 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.
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X.-y., & Xu, A.-q. (2011). Educational stress scale for adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534-546.
<https://doi.org/10.1177/0734282910394976>
- Taghvaei Neya, A., Shehni Yailagh, M., & Neissi, A. (2015). The causal relationship between perceived academic stress and subjective well-being, with mediating roles of perceived social support and academic self-efficacy beliefs among male and female undergraduate students of Shalid Chamran University. *Psychological Achievements*, 22(2), 43-74.
<https://doi.org/10.22055/psy.2016.12308>
- Tinajero Vacas, C., Martínez-López, Z., M. Soledad, R., & Páramo, M.-F. (2020). Perceived Social Support as a predictor of academic success in Spanish university students. *Anales de Psicología*, 36, 134-142.
<https://doi.org/10.6018/analesps.344141>
- Vanderstoep, S. W., Pintrich, P. R., & Fagerlin, A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 345-362.
- Vietze, D. L. (2011). Social Support. In B. B. Brown & M. J. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 341-351). Academic Press.

- <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00091-0>
- 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.
- Winne, P. H. (2001). *Self-regulated learning viewed from models of information processing*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (p. 153-189). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wolters, C. A., & Taylor, D. J. (2012). A Self-regulated Learning Perspective on Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 635-651). Springer US.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_30
- Wolters, C. A., Iaconelli, R., Peri, J., Hensley, L. C., & Kim, M. (2023). Improving self-regulated learning and academic engagement: Evaluating a college learning to learn course. *Learning and Individual Differences*, 103, 102282.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102282>
- Won, S., & Yu, S. L. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*, 61, 205-215.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001>
- Zimet, G. D., Dahlen, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52, 30-41.
- Zimet, G. D., Powell, S. S., Farley, G. K., Werkman, S., & Berkoff, K. A. (1990). Psychometric characteristics of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of personality assessment*, 55(3-4), 610-617.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614-628.