

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

حیدر محمدی باغملایی^۱ ♦ دکتر فریده یوسفی^۲

چکیده:

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

کلیدواژگان: تعامل والدین - نوجوان، درگیری تحصیلی، نوجوانی، یادگیری خودتنظیمی

© تاریخ پذیرش: ۹۹/۴/۳۱

© تاریخ دریافت: ۹۸/۵/۱۶

* این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. heidar.Mohammadi.b@gmail.com
۲. نویسنده مسئول: دانشیار بخش روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. yousefi@shirazu.ac.ir

مقدمه

افراد در پی ارتباط^۱ مثبت و دلسوزانه با کسانی‌اند که تمایل به نزدیکی زیاد با آنها داشته باشند (اسپیل، کومن و دیس^۲، ۲۰۱۱). به‌همین دلیل ارتباط در بافتار خانواده به‌ویژه در جریان نوجوانی از اهمیت بسیار برخوردار است (پلرونه، اسپینلوئا، سیدوتی و میچیکه^۳، ۲۰۱۵). پژوهشگران نیز از ارتباط مؤثر به‌منزله یکی از ویژگیهای بنیادی یک خانواده با کارکرد کامل یاد کرده‌اند (لاچوسکا^۴، ۲۰۱۶). بارنز و اولسون^۵ (۱۹۸۵) ارتباط را در بافتار خانواده به‌منزله توانایی اعضای خانواده برای مبادله نیازها، احساسات و تمایلاتشان با یکدیگر و توجه کردن به تغییر نیازهای یک عضو خانواده به شیوه‌ای مثبت توصیف می‌کنند. افراد از طریق ارتباط، مسائل بسیاری را درباره جهان یاد می‌گیرند و حمایت و همیاری را جستجو می‌کنند (سامروف^۶، ۲۰۱۰). همچنین ارتباط تسهیل‌کننده درگیری تحصیلی^۷ و عامل مهم حرکت خانواده در جهت انسجام است (سیمونز - مورتون و چن^۸، ۲۰۰۹).

مطالعات حاکی از آن است که بافتارهای محیطی از جمله خانواده تأثیری بسزا روی درگیری تحصیلی و پیامدهای تحصیلی دارند (فرناندز - زابالا، گونیه، کامینو و زولایکا^۹، ۲۰۱۶؛ مورمان و پومرانتز^{۱۰}، ۲۰۱۰). این مطلب ریشه در رویکرد بوم‌شناختی برونفن‌برنر^{۱۱} دارد که رشد را نتیجه فرایندهای پویای برگرفته از تعاملات چندجانبه میان فرد و بافتاری می‌داند که در آن زندگی می‌کند (برونفن‌برنر و موریس^{۱۲}، ۲۰۰۶). والدین آشکارا یک لایه اکولوژیکی اساسی از اهمیت و حمایت برای فرزندان محسوب می‌شوند (کاپ^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۶). در همین زمینه مطالعات نشان می‌دهد، موقعی که نوجوان گرمی و صمیمیت را از خانواده دریافت می‌کند و احساس می‌کند که تعاملات او با والدین نزدیک و صمیمی است، به میزان بسیار به مشارکت و درگیری تحصیلی علاقه‌مند می‌شود (وانگ، دیشن، استورم‌شاک و ویلت^{۱۴}، ۲۰۱۱).

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

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

کرده‌اند، به‌خصوص در دوره دبیرستان با اهمیت تلقی شده است (زینجیر^۱، ۲۰۰۸)، زیرا بسیاری از مطالعات نشان داده‌اند که درگیری تحصیلی برای گستره‌ متنوعی از پیامدهای رشدی و آموزشی توان پیش‌بینی داشته است (شرنوف و اشمیت^۲، ۲۰۰۸). مثلاً وانگ و اکلز^۳ (۲۰۱۲) در مطالعه خود نشان داده‌اند که درگیری تحصیلی فعال دانش‌آموزان در دوره متوسطه سبب ارتقای مهارت‌ها، شایستگی‌ها و ارزشهایی می‌شود که به نوجوانان اجازه می‌دهد تا به‌طور موفقیت‌آمیزی انتقال به بزرگسالی را طی کنند. از این‌رو به‌عنوان یک عامل مهم رشد اجتماعی/فردی و موفقیت در نظر گرفته می‌شود (موتی - استفانیدی و ماستن^۴، ۲۰۱۳؛ وانگ و هولکام^۵، ۲۰۱۰).

هرچند که درگیری تحصیلی در ادبیات پژوهشی به‌طور متفاوت تعریف شده است، با وجود این در گسترده‌ترین سطح خود به درگیری دانش‌آموزان در مدرسه به‌عنوان یک نهاد عمومی در کنار سایر نهادها اشاره دارد (لاوسون و لاوسون^۶، ۲۰۱۳). این نوع درگیری تحصیلی در سطح اول سبب ارتقای رشد مثبت نوجوان و حمایت کودکان در برابر رفتارهای پرخطر در اوایل نوجوانی می‌شود و در سطح بعد، اشاره به درگیر شدن کودکان و نوجوانان در فعالیتهای مدرسه مانند فعالیتهای کلاسی، ورزشی و فوق‌برنامه دارد که به ارتقای فارغ‌التحصیلی فرد از دبیرستان می‌انجامد و از غیبت دانش‌آموز و افت تحصیلی‌اش جلوگیری می‌کند. سطح دیگر درگیری تحصیلی به کلاس درس برمی‌گردد که سبب ارتقای پیشرفت می‌شود و از شکست دانش‌آموز پیشگیری می‌کند و سطح آخر به درگیری تحصیلی با فعالیتهای یادگیری برمی‌گردد. این نوع درگیری تحصیلی موجب رشد سرمایه‌های تحصیلی می‌شود؛ فرایندهایی که سبب سازگاری و تاب‌آوری می‌شود (اسکینر و پیتزر^۷، ۲۰۱۲). به‌طور اختصاصی‌تر بیشتر پژوهشگران معتقدند که درگیری تحصیلی یک مفهوم چندوجهی است که شامل مولفه‌های رفتاری، شناختی و عاطفی است (مثلاً اسکینر و پیتزر، ۲۰۱۲؛ کریستنسون، رشلی و وایلی^۸، ۲۰۱۲). در الگوی اسکینر و پیتزر (۲۰۱۲)، درگیری تحصیلی رفتاری شامل تلاش و پشتکار؛ درگیری تحصیلی عاطفی شامل اشتیاق و لذت و درگیری تحصیلی شناختی شامل توجه، تمرکز و مشارکت است. همچنین اخیراً ریو و تسنگ^۹ (۲۰۱۱) مولفه دیگری به نام درگیری تحصیلی عاملی^{۱۰} به آنها افزوده‌اند که به مشارکت

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

سازنده دانش‌آموزان در فعالیتهای آموزشی و شرايطی که یاد می‌گیرند اشاره دارد. به اعتقاد آنها درگیری تحصیلی نوعی تجربه پیوند مهم دانش‌آموز به مدرسه در ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری و عاملی است. عاملیت شخصی به کنترل ادراک شده فرد بر شرایط و پیامدهای یادگیری در حوزه‌های ویژه برمی‌گردد (ویگا و روبو^۱، ۲۰۱۴). در همین زمینه لاوسون و لاوسون (۲۰۱۳) معتقدند که در تقابل با نگاه ایستای درگیری تحصیلی قبلی، معرفی مولفه‌ عاملیت که پژوهشگرانی مثل ریو و تسنگ (۲۰۱۱) مطرح کرده‌اند، سایر اشکال درگیری تحصیلی را نمایان ساخته که اصیل تر و عمل محورتر است. پژوهشهای انجام گرفته درباره درگیری تحصیلی سه پنداشت را پررنگ در نظر گرفته‌اند: اول آنکه درگیری تحصیلی سازه‌ای انعطاف پذیر است که موجب ارتقای فرایند آموزشی می‌شود. دوم درگیری تحصیلی گذرگاهی مستقیم در جهت یادگیری است (اسکینر و پیترز، ۲۰۱۲) و سوم اینکه درگیری تحصیلی به لحاظ نظری متمایز از انگیزش است (فین و زیمر^۲، ۲۰۱۲).

افزون بر این، پایه و اساس درگیری تحصیلی، یادگیری خودتنظیمی^۳ است، زیرا همانطور که زیمرمن^۴ (۲۰۰۲) و زیمرمن و شانک^۵ (۲۰۰۸) عنوان کرده‌اند، یادگیرندگان خودتنظیم به‌طور کلی به دانش‌آموزانی گفته می‌شود که فعالانه درگیر یادگیری خود می‌شوند. یادگیری خودتنظیمی یک رفتار تحصیلی است که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا سازگار شوند و هیجانات، افکار و اعمال خود را کنترل کنند (چنگ^۶، ۲۰۱۱؛ رامداس^۷ و زیمرمن، ۲۰۱۱؛ کیتس‌داس، وینسلر و اوئی^۸، ۲۰۰۸). مطالعات اخیر نیز نشان داده‌اند که هم به‌طور نظری و هم به‌لحاظ عملی یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی به هم پیوند خورده‌اند (ولترز و تیلور^۹، ۲۰۱۲). همچنین آنچه یادگیری خودتنظیمی را در سالهای اخیر برای پژوهشگران جذاب کرده است (دیاس و کادیم^{۱۰}، ۲۰۱۷)، یکی تأثیری است که در ارتقای پیامدهای یادگیری دارد (کولولونیس، گوداز و درمیتزاکي^{۱۱}، ۲۰۱۱) و دوم در جامعه‌ای زندگی می‌کنیم که یادگیری مادام‌العمر برای ما حیاتی است (بایشویسن و استفنز^{۱۲}، ۲۰۱۱). همچنین به موازات اینکه کودکان وارد مدرسه می‌شوند، خودتنظیمی برای آنها اهمیت خارق‌العاده‌ای پیدا می‌کند (مک کللند و کامرون^{۱۳}، ۲۰۱۲؛ زیمرمن، ۲۰۰۸).

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

با توجه به مشکلات رفتاری بسیار نوجوانان (وانگ و فردریکس^۱، ۲۰۱۴)، مانند افسردگی که در این دوره افزایش می‌یابد (چن، هاس، گیل‌مور و کوپاک^۲، ۲۰۱۱)، یا مواجهه با کاهش عملکرد تحصیلی و درگیری تحصیلی (مک‌گیل، هیوز، آلیشیا و وی^۳، ۲۰۱۲)، ارتباط نوجوان با والدین با اهمیت تلقی می‌شود. در همین زمینه مطالعات حاکی از آن است، والدینی که ارتباط مثبت با نوجوان دارند و درگیر تحصیل و زندگی اجتماعی نوجوان می‌شوند، نوجوانان آنها در دوره انتقالی، اختلال کمتر و انعطاف‌پذیری بیشتری تجربه می‌کنند (نیومن، نیومن، گریفن، اوکانر و اسپاس^۴، ۲۰۰۷). این در شرایطی است که نوجوانی هم برای والدین و هم برای نوجوان وضعیتی مبهم و گیج‌کننده است، زیرا برای نوجوان تأمل روی خانواده‌اش انتزاعی‌تر و با اصطلاحاتی پیچیده‌تر همراه شده است که برایش تازه و ناآشناست و والدین نیز نگرانند که فرزندشان در این دوره چگونه فکر می‌کند (سیلارز، کوئرر و فیتزپاتریک^۵، ۲۰۰۵). در ضمن نوجوانی دوره‌ای از رشد است که نوجوان رشته وابستگی‌ها را با والدین یکی پس از دیگری پاره می‌کند (موری^۶، ۲۰۰۹)؛ یا به‌قول لوئی و امرسون^۷ (۲۰۱۲) دوره انتقال از رابطه وابستگی با والدین به ارتباطات متقابل است، اما این تغییرات سبب نمی‌شود که نوجوان خود را از والدین جدا کند. از این‌رو نوجوانی مرحله‌ای از رشد است که به موجب آن نوجوان در تقلا و مبارزه میان دو فرایند خودمختاری و دلبستگی به مراقبت‌کننده است. رشد موفقیت‌آمیز نوجوان وابسته به توانایی‌های والدین و نوجوان برای هماهنگی و تعادل میان دو فرایند رشدی یاد شده است (مک‌الهانی، آلن، استفنسون و هر^۸، ۲۰۰۹). خانواده‌ای که در آن ارتباطات خوبی حاکم باشد به نوجوان اجازه می‌دهد تا درباره گزینه‌های مختلف تصمیم‌گیری و اقدامات والدین در زمینه توصیه‌های دریافتی بحث و گفتگو کند (پلرونه، ۲۰۱۳).

به موازات اینکه خانواده‌ها هدایت انتقالی کودک به نوجوانی را شروع می‌کنند، تعداد و محتوای تعاملات تغییر می‌یابد و حساسیت آن تعاملات نیز بیشتر بارز می‌شود (لارسن و کالینز^۹، ۲۰۰۹). موقعی که ارتباط والدین-نوجوان خوب است، اعضای خانواده به هم نزدیک‌تر می‌شوند و به‌صورت دوستانه و انعطاف‌پذیر برای حل مشکلات خانوادگی قدم برمی‌دارند (بارنز و اولسون، ۱۹۸۵). با وجود این، ارتباط والدین-نوجوان طی دوره نوجوانی هم از نظر کیفیت و هم از نظر تأثیرگذاری کاهش می‌یابد (لارسن و

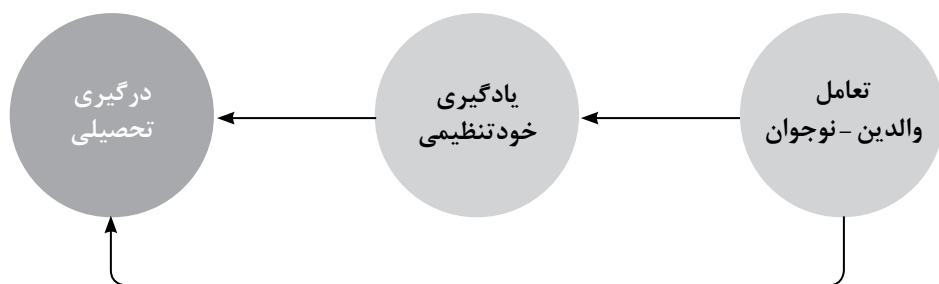
1. Fredricks
2. Chen, Haas, Gillmore & Kopak
3. McGill, Hughes, Alicea & Way
4. Newman, Newman, Griffen, O'Connor & Spas
5. Sillars, Koerner & Fitzpatrick
6. Murray
7. Louis & Emerson
8. McElhaney, Allen, Stephenson & Hare
9. Laursen & Collins

کالینز، ۲۰۰۹). همچنین در چنین دوره‌ سرنوشت‌سازی، نوجوانان با چالش‌های جدی تحصیلی مواجه‌اند (وانگ و اکلز، ۲۰۱۶)، مثلاً در هرم آموزش و پرورش هرچه از دوره دبستان در جهت دبیرستان پیش برویم از درگیری تحصیلی آنان کاسته می‌شود (جروم، هامره و پianta^۱، ۲۰۰۹؛ فردریکس و مک کولسکی^۲، ۲۰۱۲). این در حالی است که در این حوزه مهم پژوهش جدی انجام نگرفته است. پژوهش‌های پیشین تنها تأثیر روابط خانوادگی را روی عملکرد تحصیلی نشان داده‌اند و بیشتر از متغیرهایی مثل سبک‌های والدینی بامریند^۳ (استاینبرگ، مانتز، لامبورن و دورنبوش^۴، ۱۹۹۱) یا انتظارات والدین (پالسون^۵، ۱۹۹۴) سود برده‌اند. آنهایی نیز که از متغیر درگیری تحصیلی استفاده کرده‌اند به ارتباط والدین-کودک با درگیری تحصیلی پرداخته‌اند (بنتلی^۶، ۲۰۱۳؛ بنجامین^۷، ۲۰۱۵). همچنین، هرچند پژوهش‌ها به اهمیت خانواده در یادگیری خودتنظیمی کودکان پرداخته‌اند (مثلاً چوئه^۸، اولسون^۹ و سامروف، ۲۰۱۳)، بیشتر مطالعات، «سبک‌های تربیتی والدین و یادگیری خودتنظیمی فرزندان» را نشانه‌گیری کرده‌اند. مثلاً مطالعه اردن و اوردی^{۱۰} (۲۰۰۸) که روی گروهی از کودکان اوائل نوجوانی در ترکیه انجام گرفته است حاکی از آن بود که سبک‌های والدینی روی یادگیری خودتنظیمی فرزندان تأثیرگذارند. اگر بخواهیم از نادر مطالعاتی که به تأثیر یادگیری خودتنظیمی بر درگیری تحصیلی در دبیرستان پرداخته است، یاد کنیم باید به مطالعه منتظری‌هدشی (۲۰۱۷) اشاره کنیم که نشان داد آموزش یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دبیرستانی با افزایش درگیری تحصیلی آنها همراه بوده است. اما بیشتر مطالعاتی که ارتباط یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی را مورد مطالعه قرار داده‌اند، یا جامعه کودکان را نشانه‌گیری کرده‌اند (مثلاً، بلر^{۱۱}، ۲۰۰۲؛ کادیم، دومن، فرسخورن و باوسه^{۱۲}، ۲۰۱۵)؛ که مطالعاتی از این دست نشان می‌دهند توانایی‌های خودتنظیمی کودکان برای درگیری تحصیلی آنها حیاتی است (بروک، ریم-کافمن، ناتانسون و گریم^{۱۳}، ۲۰۰۹؛ ریم-کافمن، کربی^{۱۴}، گریم، ناتانسون و بروک، ۲۰۰۹) یا به ارتباط یادگیری خودتنظیمی و درگیری تحصیلی

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

در میان دانشجویان اشاره کرده‌اند (برای مثال، سان و رودا^۱، ۲۰۱۲). از دیگر سو پژوهشهای مربوط به یادگیری خودتنظیمی در روانشناسی رشد متمرکز بر کودکان بوده و پژوهشهای مربوط به روانشناسی اجتماعی روی جوانان تمرکز یافته است. به همین دلیل تاکنون به نقش رفتار والدین و نفوذ آنها در دوره نوجوانی نسبت به دوره کودکی کمتر توجه شده است (مویلانن، شاو و فیتزپاتریک^۲، ۲۰۱۰). از این رو جای تعجب ندارد که خودتنظیمی در نوجوانان مورد غفلت قرار گرفته است (فارلی و کیم-اسپون^۳، ۲۰۱۴). باید این نیز اضافه شود که هرچند مطالعات بسیار از درگیری تحصیلی به عنوان متغیر واسطه‌ای سود برده‌اند (مثلاً، دوترر و وییرشپان^۴، ۲۰۱۵)، کمتر مطالعاتی یافت می‌شوند که از این متغیر به عنوان پیامد استفاده کرده باشند (یو و شارکی^۵، ۲۰۰۹). غالب این مطالعات نیز، متغیرهای یاد شده را مجزا و بدون استفاده از یک مدل منسجم، به کار برده‌اند. به همین دلیل جا دارد عامل بافتی خانواده همراه با یادگیری خودتنظیمی و پیامد درگیری تحصیلی در قالب یک مدل مورد مطالعه قرار گیرند.

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



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

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

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

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

۲. تعامل والدین-نوجوان پیش‌بینی‌کننده مستقیم و مثبت یادگیری خودتنظیمی است.
۳. یادگیری خودتنظیمی در رابطه میان تعامل والدین-نوجوان و درگیری تحصیلی، نقش واسطه‌ای دارد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع همبستگی است که در آن روابط میان متغیرهای مکنون پژوهش با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفته است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با به‌کارگیری روشهای آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد)، ماتریس همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای SPSS و AMOS نسخه ۲۴ به همراه دستور بوت‌استرپ^۱ برای بررسی معناداری نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیمی انجام شده است. پس از انتخاب شرکت‌کنندگان و تهیه پرسشنامه‌ها، پژوهشگر با انجام هماهنگیهای لازم، در کلاسهای منتخب حضور یافت. به‌منظور یکسان شدن شیوه اجرا، توضیحاتی در مورد نحوه پاسخ‌دهی به سؤالات و لزوم ارائه پاسخهای واقعی با تأکید بر اینکه در هیچ‌یک از سؤالات، پاسخ صحیح و غلط وجود ندارد، ارائه شد. به دانش‌آموزان توضیح داده شد که شرکت در پژوهش داوطلبانه است، با این حال تلاش شد که همگی آنها برای همکاری ترغیب شوند و ترتیبی داده شد تا دانش‌آموزان با دقت و صداقت پرسشنامه‌ها را تکمیل کنند. همچنین درباره محرمانه باقی ماندن نتایج، توضیحات لازم ارائه شد و به‌منظور اطمینان‌بخشی، به‌جای اسامی دانش‌آموزان، از کدهای عددی برای شناسایی پرسشنامه‌های تکمیل‌شده استفاده شد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش دربرگیرنده همه دانش‌آموزان پایه اول دوره متوسطه دوم بود که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در شهر بوشهر مشغول به تحصیل بوده‌اند. از این جامعه آماری با توجه به ملاک کلانین^۲ (۲۰۱۶) و با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۶۰۳ دانش‌آموز (۳۲۹ دختر و ۲۷۴ پسر) انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا فهرستی از مدارس تهیه شد، سپس از میان مدارس پسرانه ۶ مدرسه و از میان مدارس دخترانه نیز ۶ مدرسه و از هر مدرسه دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و همه دانش‌آموزان آن کلاسها به‌منزله مشارکت‌کننده در پژوهش شرکت کردند. پس از آن در هر مدرسه اطلاعات لازم از طریق پرسشنامه‌ها گردآوری شد. در نهایت پس از بررسی پرسشنامه‌ها ۵۴/۵ درصد دختر و ۴۵/۵ درصد پسر، کل گروه نمونه را تشکیل دادند.

1. bootstrap
2. Kline

ابزارهای پژوهش

۱. **مقیاس تعامل والدین-نوجوان:** مقیاس تعامل والدین-نوجوان^۱ شامل ۴۰ گویه است که بارنز و اولسون (۱۹۸۲) آن را تهیه و اعتباریابی کرده‌اند. این مقیاس متشکل از دو بعد است که میزان گشودگی در ارتباطات خانوادگی^۲ (نمونه گویه: من عقایدم را بدون محدودیت و احساس خجالت با پدر/مادرم در میان می‌گذارم) و میزان مشکل در ارتباطات خانوادگی^۳ (نمونه گویه: باور کردن همهٔ مسائلی که پدر/مادرم می‌گویند، برایم مشکل است) را مورد سنجش قرار می‌دهند. هر بعد متشکل از ده گویه (برای پدر/مادر) است و پاسخ شرکت‌کنندگان به مقیاس، در قالب طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالف = ۱ تا کاملاً موافق = ۵) ثبت می‌شود. نمره‌گذاری گویه‌های شماره ۲، ۴، ۵، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۸، ۱۹ و ۲۰ که مربوط به بعد دوم هستند به صورت معکوس انجام می‌شود تا در نهایت، نمرات بالاتر در این بعد به معنای «فقدان مشکل در ارتباطات خانوادگی» بوده و مانند نمرات بعد اول نشان‌دهندهٔ تعاملات خانوادگی بهتر باشند. در مقیاس تعامل والدین-نوجوان، از جمع نمرات دو خرده‌مقیاس نیز یک نمره کلی به دست می‌آید که نشان‌دهندهٔ میزان ارتباطات خانوادگی است.

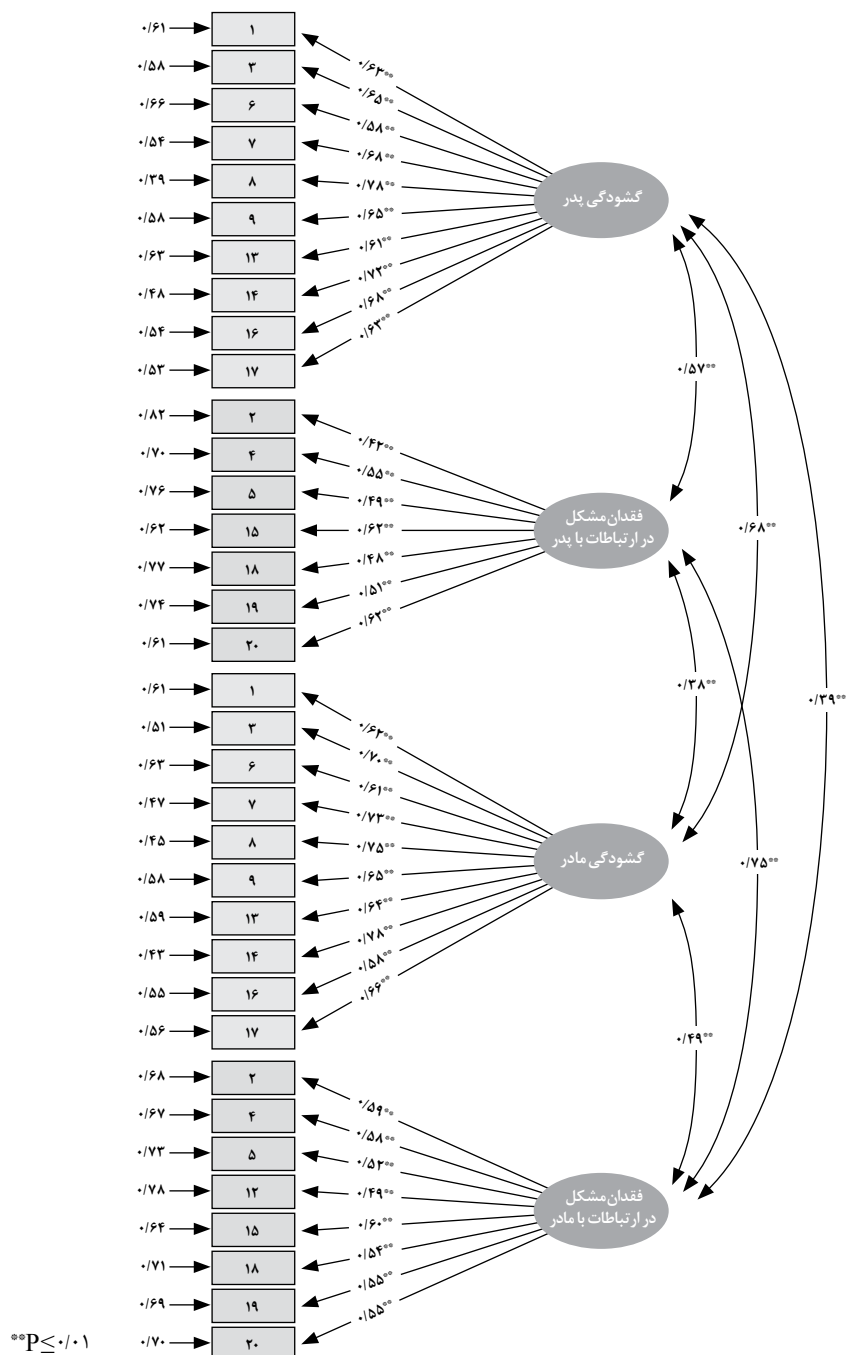
بارنز و اولسون (۱۹۸۵) برای اعتباریابی مقیاس، از تحلیل عامل اکتشافی استفاده کرده‌اند. نتایج این تحلیل مؤید آن است که این مقیاس مشتمل بر دو عامل گشودگی و فقدان مشکل در ارتباطات والدین-نوجوانان است. برای بررسی پایایی مقیاس نیز از ضریب آلفای کرونباخ و بازآزمایی (با فاصله زمانی یک هفته) استفاده کرده‌اند.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

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

1. Parent-Adolescent Communication Scale

2. Open communication

3. Communication problems



**P ≤ ۰/۰۱

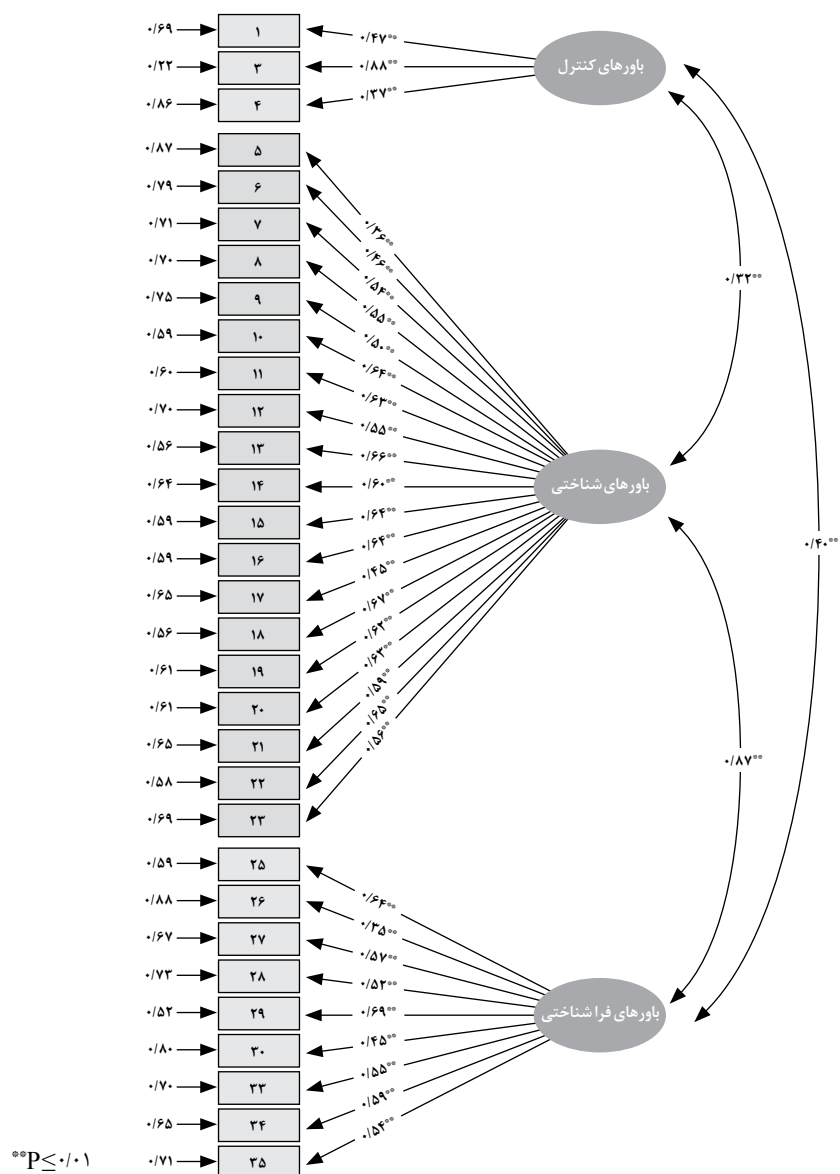
شکل ۲. نتایج تحلیل عامل تأییدی مقیاس تعامل والدین - نوجوان

۲. پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری: پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۱ را پینتریچ و دی گروت^۲ (۱۹۹۰) برای ارزیابی یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دبیرستانی و دانشجویان تهیه کرده‌اند. این پرسشنامه دارای ۸۱ گویه و دو بخش کلی است که در بخش اول راهبردهای انگیزشی و در بخش دوم راهبردهای یادگیری مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. راهبردهای انگیزشی دارای سه مؤلفه ارزش‌گذاری، انتظار و عاطفی است که در این پژوهش تنها یکی از خرده‌مؤلفه‌های انتظار (باورهای کنترل) برای بررسی انتخاب شده است. در بخش راهبردهای یادگیری نیز سه مؤلفه راهبردهای یادگیری شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع در نظر گرفته شده است که در پژوهش حاضر تنها راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی برای بررسی انتخاب شده‌اند. به‌منظور سنجش باورهای کنترل چهار گویه، راهبردهای شناختی ۱۹ گویه و راهبردهای فراشناختی ۱۲ گویه در پرسشنامه وجود دارد که بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) تنظیم شده‌اند (پینتریچ، اسمیت^۳، گارسیا^۴ و مک‌کیچی^۵، ۱۹۹۳).

پینتریچ و همکاران (۱۹۹۳)، روایی سازه پرسشنامه را با روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار داده‌اند. همچنین در بررسی پایایی، ضرایب آلفای کرونباخ را در دامنه‌ای از ۰/۶۸ تا ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش لطیفیان و سیف (۱۳۸۰) ضرایب آلفای کرونباخ در زیرمقیاسهای بخش انگیزش ۰/۵۶ تا ۰/۸۸ و در زیرمقیاسهای بخش راهبردهای یادگیری ۰/۷۱ تا ۰/۷۷ به‌دست آمده است.

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

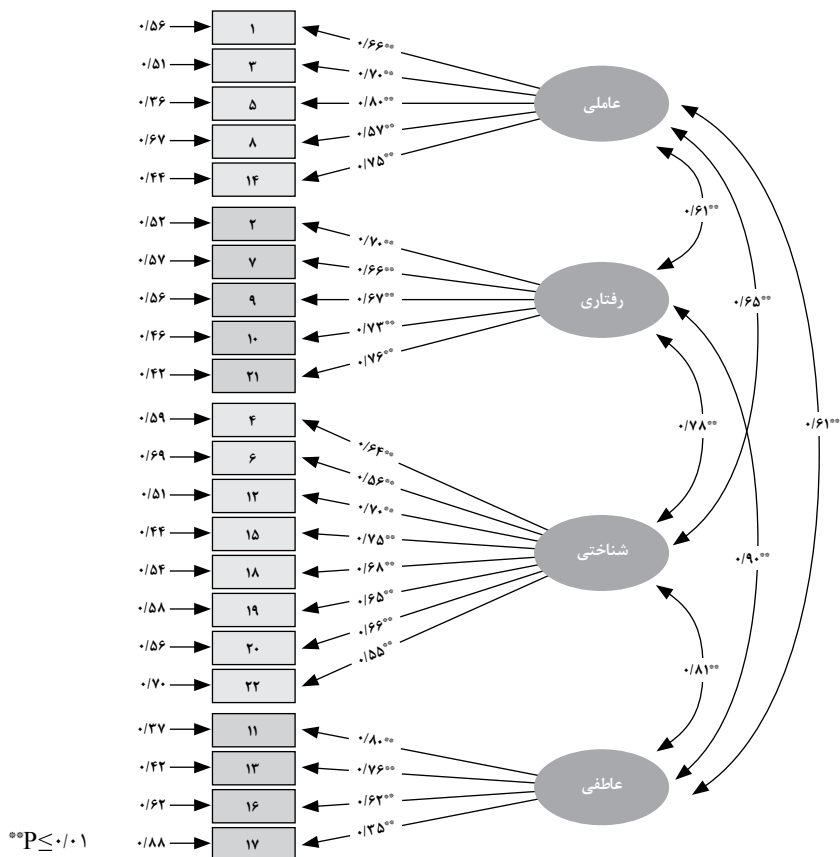
1. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)
2. Pintrich & DeGroot
3. Smith
4. Garcia
5. McKeachie



شکل ۳. نتایج تحلیل عامل تأییدی پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی

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

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



شکل ۴. نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه درگیری تحصیلی

یافته‌ها

پیش از انجام دادن تحلیل‌های اصلی، مقادیر از دست رفته که تعداد آن در گویه‌های گوناگون از ۲ تا ۲۰ در نوسان بود، با میانگین نمرات جایگزین شدند. مقادیر پرت تک‌متغیری (۳۴ مورد) با استفاده از شکل جعبه‌ای^۱ و مقادیر پرت چندمتغیری (۱۸ مورد) با استفاده از آزمون فاصله‌ای ماهالانوبیس^۲ شناسایی و از تحلیل‌ها کنار گذاشته شدند. همچنین مفروضه نرمال بودن تک‌متغیری با استفاده از بررسی توزیع کجی و کشیدگی متغیرها و مفروضه نرمال بودن چندمتغیری با استفاده از ضریب مردیا^۳ مورد بررسی قرار گرفت. بررسی مقادیر کجی و کشیدگی مطابق با جدول شماره ۱ حاکی از آن بود که کلیه مقادیر کمتر از یک هستند. مقدار بحرانی ضریب مردیا نیز در حد قابل قبول و کمتر از ۵ بود (برن^۴، ۲۰۱۰). بنابراین نسبت به انجام تحلیل‌های اصلی اقدام شد.

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

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

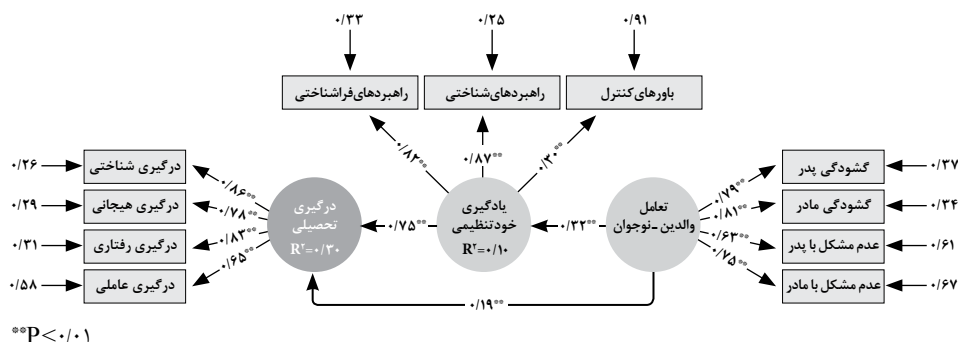
1. Boxplot
2. Mahalanobis distance
3. Mardia's coefficient
4. Byrne

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

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

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

وجود همبستگی معنادار میان بیشتر متغیرها (جدول ۲) به منزله برقراری پیش شرط استفاده از تحلیل‌های بعدی تلقی شد. بررسی مدل پژوهش با به کارگیری تجزیه و تحلیل ساختار کوواریانس به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS انجام شد. شکل شماره ۵ مدل آزمون شده و نهایی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۵. مدل نهایی پژوهش

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

ارزیابی مدل اندازه‌گیری تعامل والدین-نوجوان: تعامل والدین-دانش‌آموز، با بهره‌گیری از چهار نشانگر گشودگی پدر، عدم مشکل با پدر، گشودگی مادر و عدم مشکل با مادر، مورد اندازه‌گیری قرار گرفته است. مطابق با شکل شماره ۵، بار عاملی این نشانگرها 0.57 تا 0.81 و هر چهار نشانگر، شاخصهای معنادار برای متغیر مکنون تعامل والدین-نوجوان هستند. از میان این نشانگرها، متغیر گشودگی مادر با بار عاملی 0.81 قوی‌ترین شاخص متغیر تعامل والدین-نوجوان است.

ارزیابی مدل اندازه‌گیری یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان: یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان، با بهره‌گیری از سه نشانگر باورهای کنترل، راهنمایی‌های شناختی و راهنمایی‌های فراشناختی مورد اندازه‌گیری قرار گرفته است. مطابق با شکل شماره ۵، راهنمایی‌های فراشناختی و شناختی نشانگرهایی قوی‌تر در مقایسه با باورهای کنترل برای سنجش یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان هستند. بار عاملی همه نشانگرها معنادار و 0.30 تا 0.87 است. بر اساس اطلاعات شکل شماره ۵، متغیر راهنمایی‌های شناختی با بار عاملی 0.87 قوی‌ترین شاخص یادگیری خودتنظیمی است.

ارزیابی مدل اندازه‌گیری درگیری تحصیلی: متغیر مکنون درگیری تحصیلی، با بهره‌گیری از چهار نشانگر درگیری عاملی، درگیری رفتاری، درگیری عاطفی و درگیری شناختی

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

در مورد بخش روابط ساختاری میان متغیرهای پژوهش نیز می‌توان گفت همانگونه که در شکل شماره ۵ ملاحظه می‌شود، تعامل والدین-نوجوان، پیش‌بین مثبت و معناداری برای درگیری تحصیلی ($\beta = 0/19, p < 0/01$) است و آن را به‌طور مستقیم پیش‌بینی می‌کند. همچنین تعامل والدین-نوجوان پیش‌بین مثبت و معناداری برای یادگیری خودتنظیمی ($\beta = 0/32, p < 0/01$) است که خود به‌طور مثبت، درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند ($\beta = 0/75, p < 0/01$). تعامل والدین-نوجوان، ۱۰ درصد از واریانس یادگیری خودتنظیمی را تبیین می‌کند. همچنین متغیرهای تعامل والدین-نوجوان و یادگیری خودتنظیمی، در مجموع ۳۰ درصد از واریانس درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کنند. در ادامه به‌منظور بررسی این مطلب که آیا تأثیر غیرمستقیم تعامل والدین-نوجوان بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان از طریق یادگیری خودتنظیمی معنادار است یا خیر، از روش بوت استرپ استفاده شده است. نتایج این تحلیل حاکی از آن بود که تأثیر غیرمستقیم تعامل والدین-نوجوان بر درگیری تحصیلی معنادار است ($\beta = 0/24, p = 0/002$)، با حد پایین ۰/۱۵ و حد بالای ۰/۳۲. در جدول شماره ۳، مقادیر استاندارد اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مدل پژوهش ارائه شده است.

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

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

** $P < 0/01$

جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی قوی‌ترین پیش‌بین درگیری تحصیلی است و در مجموع به میزان ۰/۷۵ بر درگیری تحصیلی اثرگذار است. همچنین تعامل والدین-نوجوان نیز به‌میزان ۰/۴۳ بر درگیری تحصیلی و به میزان ۰/۳۲ بر یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان اثرگذار است. بررسی شاخصهای برازش مدل ($X^2/df = 2/49$, $GFI = 0/96$, $AGFI = 0/93$, $TLI = 0/96$, $CFI = 0/98$), $PCLOSE = 0/16$, $RMSEA = 0/06$) نیز حکایت از برازش مطلوب مدل دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بر پایه تعامل والدین- نوجوان با نقش واسطه‌گری یادگیری خودتنظیمی در روابط میان متغیرهای یادشده بود. یافته‌ها بیانگر تأیید فرضیه‌های پژوهش مبنی بر تأثیر مستقیم و غیرمستقیم تعامل والدین- دانش‌آموز بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیمی در این رابطه بود. به عبارت دیگر یادگیری خودتنظیمی توانسته است که میان تعامل والدین- دانش‌آموز با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای داشته باشد. پژوهش حاضر از این نظر که تأثیر عوامل والدینی را در درگیری تحصیلی تأکید کرده است با پژوهشهای پیشین (بنجامین، ۲۰۱۵؛ دوتر و ویبرشپان، ۲۰۱۵؛ فرناندز - زابالا و همکاران، ۲۰۱۶) همسویی دارد، ولی از آنجا که تأثیر ارتباط والدین- نوجوان را روی درگیری تحصیلی مورد مطالعه قرار داده است از اولین مطالعات به‌شمار می‌رود، زیرا بیشتر پژوهشها، «ارتباط والدین با عوامل مدرسه» را مبنای پژوهش خود قرار داده‌اند (مثلاً، بنجامین، ۲۰۱۵؛ دوتر و ویبرشپان، ۲۰۱۵). پژوهشهای دیگر نیز بیشتر تأثیر «سبکهای والدینی» را در این حوزه مطالعه کرده‌اند (مثلاً، سیمونز- مورتون و چن، ۲۰۰۹). همچنین باید اشاره کرد که مطالعه حاضر با مطالعاتی مثل موری (۲۰۰۹) که تصریح می‌کند نوجوانی دوره‌ای است که ارتباط نوجوان با بزرگسالان غیروالدینی افزایش می‌یابد، زیرا نوجوانان در پی حمایت و راهنمایی از بزرگسالان خارج از خانه‌اند، مغایرت دارد، ولی همانطور که لوئی و امرسون (۲۰۱۲) تأکید کرده‌اند هرچند نوجوانان در پی کم کردن وابستگی به والدین‌اند، این بدین معنی نیست که نوجوان ارتباط خود را با والدین می‌گسلد. در همین زمینه وانگ و اکلز (۲۰۱۲) نیز این عقیده را دارند که حمایت اجتماعی والدین یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های قوی درگیری تحصیلی است. از این رو والدین در دوره نوجوانی همچنان یک منبع مهم تأثیرگذاری باقی می‌مانند. در توجیه این یافته پژوهشی، می‌توان اشاره کرد که والدین یک منبع انگیزشی مهم برای نوجوان محسوب می‌شوند و این امر سبب می‌شود تا استنباط والدین از رویدادهای تحصیلی برای نوجوان مهم پنداشته شود که به‌نوبه خود نوعی رضایت خاطر او را از مدرسه در پی دارد (هیوبنر و داینر^۱، ۲۰۰۸) و این رضایت خاطر از مدرسه موجب مشارکت فعال دانش‌آموز در مدرسه و فعالیتهای تحصیلی می‌شود (وانگ و همکاران، ۲۰۱۱).

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

1. Huebner & Diener

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

در زمینه ارتباط یادگیری خودتنظیمی با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان یافته پژوهشی دیگر، همانطور که انتظار می‌رفت یادگیری خودتنظیمی یک سازه واسطه‌ای محسوب می‌شود که منابع بافتی را به قابلیت‌های تحصیلی مربوط می‌کند (دپاس و کادیم، ۲۰۱۷). نتایج به‌دست آمده در این مسیر همسو با نتایج مطالعه منتظری‌هدشی (۲۰۱۷) است که اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی را روی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی در تمام رشته‌ها نشان داده است. همچنین این یافته پژوهشی گسترش‌دهنده مطالعات پیشین مانند پژوهشهای بروک و همکاران (۲۰۰۹) و ریم-کافمن و همکاران (۲۰۰۹)، به دوره نوجوانی است که توانایی خودتنظیمی کودکان را برای درگیری تحصیلی حیاتی شمرده‌اند. با دقت‌نظر به ویژگیهای یادگیرندگان خودتنظیم که یادگیرندگانی مستقل و خودابتکارند و با توانایی به‌کارگیری راهبردهای یادگیری متنوع برای یادگیری مشخص می‌شوند (کیتس‌داس و همکاران، ۲۰۰۸)، تبیین این یافته روشن‌تر به‌نظر می‌رسد. همان‌طور که در بخش پیشینه اشاره شد، از چنین دانش‌آموزانی به‌عنوان یادگیرندگان فعال یاد می‌شود که در حوزه‌های فراشناخت، انگیزش و کنترل عمل می‌کنند (چنگ، ۲۰۱۱). از این‌رو انگیزش بالا موجب می‌شود دانش‌آموزان به یک تکلیف منتخب علاقه نشان دهند و با شکیبایی یک تکلیف سخت را یاد بگیرند (زیمرمن، ۲۰۰۸). به این ترتیب یادگیرندگان خودتنظیم محیط یادگیری خود را دستکاری می‌کنند تا به نیازهای (یادگیری) خود جامعه عمل ببوشانند (کولولونیس و همکاران، ۲۰۱۱)؛ فرایندی که موجب می‌شود تا دانش‌آموز با تلاش و پشتکار (درگیری رفتاری)، اشتیاق و لذت (درگیری عاطفی)، توجه و تمرکز بیشتر (درگیری شناختی) و مهم‌تر از همه با پرسش و ارائه پیشنهاد و بیان کردن علائق خود، نقشی سازنده (درگیری عاملی) در جریان فعالیتهای تحصیلی داشته باشد (اسکینر و پیترز، ۲۰۱۲).

نظر به اهمیتی که درگیری تحصیلی در نظام آموزشی به‌خصوص در دوره دبیرستان دارد و مطالعات پیشین نیز حاکی از روند رو به کاهش درگیری تحصیلی در این دوره سرنوشت‌ساز است (فردریکس و مک‌کولسکی، ۲۰۱۲)، پژوهش حاضر می‌تواند آغازگر پژوهشهایی دیگر در این حوزه باشد که از سایر عوامل پیشاینندی از جمله همسالان در این زمینه بهره گیرند. اگر چه یکی از اهداف مهم آموزش درگیر کردن دانش‌آموزان با فعالیتهای تحصیلی است، فراوانی روزافزون دانش‌آموزانی که در فعالیتهای

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

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

REFERENCES

- سماوی، سیدعبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی. (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴ (۷)، ۷۱-۹۲.
- لطیفیان، مرتضی و سیف، دیبا. (۱۳۸۰). انطباق و اعتباریابی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ). ارائه شده در ششمین کنگره پژوهش‌های روان‌پزشکی و روان‌شناسی در ایران، تهران: دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شهید بهشتی.
- Barnes, H. L., & Olson, D. H. (1982). Parent-Adolescent Communication Scale. In D. H. Olson, H. I. McCubbin, H. Barnes, A. Larsen, M. Muxen, & M. Wilson (Eds.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul, MN: Family Social Science, University of Minnesota.
- _____. (1985). Parent-adolescent communication and the circumflex model. *Child Development*, 56(2), 438-447.
- Beishuizen, J., & Steffens, K. (2011). A conceptual framework for research on self-regulated learning. In R. Carneiro, P. Lefrere, K. Steffens, & J. Underwood (Eds.), *Self-regulated learning in technology enhanced learning environments: A European perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Benjamin, M. D. (2015). *Teacher and parental influence on childhood learning outcomes*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University.
- Bently, J. J. (2013). *Parental involvement, parent-child warmth and school engagement as mediated by self-regulation*. (Unpublished master's thesis). Brigham Young University.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning of school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L., & Grimm, K. J. (2009). The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 337-349.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (6th ed. pp. 793-828). Hoboken, NY: Wiley & Sons.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1-12.
- Capp, G., Berkowitz, R., Sullivan, K., Astor, R. A., De Pedro, K., Gilreath, T. D., ... Rice, E. (2016). Adult relationships in multiple contexts and associations with adolescent. *Research on Social Work Practice*, 26(6), 622-626.
- Chen, A. C. C., Haas, S., Gillmore, M. R., & Kopak, A. (2011). Trajectories of depressive symptoms from adolescence to young adulthood: Chinese Americans versus non-Hispanic whites. *Research in Nursing & Health*, 34(3), 176-191.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.

- Choe, D. E., Olson, S. L., & Sameroff, A. J. (2013). Effects of early maternal distress and parenting on development of children's self-regulation and externalizing behavior. *Development and Psychopathology*, 25, 437-453.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. A. (2012). Epilogue. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 813-817). Springer Science + Business Media.
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psicología Educativa*, 23(1), 37-43.
- Dotterer, A. M., & Wehrspann, E. (2015). Parent involvement and academic outcomes among urban adolescents: Examining the role of school engagement. *Educational Psychology*, 36(4), 812-830.
- Erden, M., & Uredi, I. (2008). The effect of perceived parenting styles on self-regulated learning strategies and motivational beliefs. *International Journal about Parents in Education*, 2(1), 25-34.
- Farley, J. P., Kim-Spoon, J. (2014). The development of adolescent self-regulation: Reviewing the role of parent, peer, friend, and romantic relationships. *Journal of Adolescence*, 37(4), 433-440.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-132). New York: Springer.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York: Springer.
- Huebner, E. S., & Diener, C. (2008). Research on life satisfaction of children and youth: Implications for the delivery of school-related services. In M. Eid, & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective wellbeing* (pp. 376-392). New York: The Guilford Press.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945.
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011). The effect of different goals and self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Learning and Instruction*, 21(3), 355-364.
- Lachowska, B. (2016). Conflict styles and outcomes in parent-adolescent relationship and adolescent family satisfaction. *Polish Journal of Applied Psychology*, 14(1), 85-98.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (2009). Parent-child relationships during adolescence. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology, Vol. 2: Contextual influences on adolescent development* (3rd ed. pp. 3-42). John Wiley & Sons.
- Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479.
- Louis, P., & Emerson, A. (2012). Adolescent adjustment in high school students: A brief report on mid-adolescence transitioning. *Education Science and Psychology*, 3(22), 15-24.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*,

- 6(2), 136-142.
- McElhaney, K. B., Allen, J. P., Stephenson, J. C., & Hare, A. L. (2009). Attachment and autonomy during adolescence. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology, Vol. 1: Individual bases of adolescent development* (3rd ed., pp. 358-403). John Wiley & Sons.
- McGill, R. K., Hughes, D., Alicea, S., & Way, N. (2012). Academic adjustment across middle school: The role of public regard and parenting. *Developmental Psychology*, 48(4), 1003-1018.
- Moilanen, K. L., Shaw, D. S., & Fitzpatrick (2010). Self-regulation in early adolescence: Relations with mother-son relationship quality and maternal regulatory support and antagonism. *Journal of Youth Adolescence*, 39(11), 1357-1367.
- Montazeri Hedesht, V. (2017). Effects of self-regulatory learning strategies on academic engagement and task value. *World Family Medicine Journal*, 10, 242-247.
- Moorman, E. A., & Pomerantz, E. M. (2010). Ability mindsets influence the quality of mothers' involvement in children's learning: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 46(5), 1354-1362.
- Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescent: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist*, 18(2), 126-135.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404.
- Newman, B. M., Newman, P. R., Griffen, S., O'Connor, K., & Spas, J. (2007). The relationship of social support to depressive symptoms during the transition to high school. *Adolescence*, 42(167), 441-459.
- Paulson, S. E. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 250-267.
- Pellerone, M. (2013). Time perception in children with developmental dyscalculia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 1220-1227.
- Pellerone, M., Spinelloa, C., Sidoti, A., & Micciche, S. (2015). Identity, perception of parent-adolescent relation and adjustment in a group of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 190, 459-464.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194-218.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22.
- Sherhoff, D. J., & Schmidt, J. A. (2008). Further evidence of an engagement-achievement paradox among U.S. high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(5), 564-580.
- Sillars, A., Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2005). Communication and understanding in parent adolescent relationships. *Human Communication Research*, 31(1), 102-128.

- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and every day resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer Science + Business Media.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1(1), 19-36.
- Sun, J. C.-Y., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204.
- Veiga, F. H., & Robu, V. (2014). Measuring student engagement with school across cultures: Psychometric findings from Portugal and Romania. *Romanian Journal of School Psychology*, 7(14), 57-72.
- Wang, M. T., Dishion, T. J., Stormshak, E. A., & Willett, J. B. (2011). Trajectories of family management practices and early adolescent behavioral outcomes. *Developmental Psychology*, 47(5), 1324-1341.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895.
- _____. (2016). Retracted: Multilevel predictors of math classroom climate: A comparison study of student and teacher perceptions. *Journal of Research on Adolescence*, 26(3), 617-634.
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perception of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wolters, C. A., & Taylor, D. J. (2012). A Self-regulated learning perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 635-651). Springer Science + Business Media.
- You, S., & Sharkey, J. D. (2009). Testing a developmental-ecological model of student engagement: A multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology*, 29(6), 659-684.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- _____. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 267-295). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). New York: Routledge.
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1765-1776.