



انگیزش تحصیلی در نظام‌های آموزشی

دسترسی آزاد

<https://journal.afagh.ac.ir>

شماره ۳، دوره ۲، ۱۴۰۴

رابطه سبک‌های دلبستگی به والدین و همسالان با سازگاری تحصیلی دانشجویان: بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی عاطفی

شهرام واحدی^{۱*}، محمدحسین ضرابزاده^۲^۱. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

Email: vahedi117@yahoo.com

^۲. کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

چکیده

پژوهش حاضر در قالب یک مدل علی، رابطه دلبستگی، خودتنظیمی عاطفی و سازگاری تحصیلی را مورد بررسی قرار داد. در این مدل، دلبستگی به والدین و دلبستگی به همسالان به عنوان متغیرهای برون‌زاد، خودتنظیمی عاطفی به عنوان متغیر واسطه‌ای و سازگاری تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شدند. شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۳۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه تبریز بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند. برای اندازه‌گیری متغیرها از پرسش‌نامه دلبستگی به والدین و همسالان (IPPA) آرمسدن و گرینبرگ (۱۹۸۷)، پرسش‌نامه خودتنظیمی مارس (۲۰۰۴) و پرسش‌نامه سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (۱۹۸۴) استفاده شد. مدل فرضی مطرح‌شده با استفاده از نرم افزارهای SPSS و AMOS و با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که سازگاری تحصیلی به صورت مستقیم توسط دلبستگی به همسالان و خودتنظیمی عاطفی پیش‌بینی می‌شود. همچنین خودتنظیمی عاطفی به صورت مستقیم توسط دلبستگی به همسالان و دلبستگی به والدین پیش‌بینی شد. خودتنظیمی عاطفی نیز بر سازگاری تحصیلی اثر مستقیم و معنادار داشته است. مطابق با نتایج به دست آمده، سازگاری تحصیلی به صورت غیرمستقیم و از مسیر خودتنظیمی عاطفی توسط دلبستگی به همسالان پیش‌بینی می‌شود. همچنین دلبستگی به والدین از طریق نقش واسطه‌ای خودتنظیمی عاطفی بر سازگاری تحصیلی دارای اثر غیرمستقیم و معنادار بود. نتایج پژوهش در مسیر مستقیم دلبستگی به والدین به سازگاری تحصیلی نیز معنادار نبود. نتایج نشان دهنده آن است که ۷٪ از سازگاری تحصیلی را متغیرهای دلبستگی به والدین، دلبستگی به همسالان و خودتنظیمی عاطفی تبیین می‌کند. همچنین ۱۳٪ از سازگاری تحصیلی را متغیرهای دلبستگی به والدین و همسالان توسط خودتنظیمی عاطفی تبیین می‌کنند. دلبستگی به والدین نیز ۵٪ از سازگاری تحصیلی را توسط دلبستگی به همسالان تبیین می‌کند.

واژگان کلیدی: دلبستگی به والدین، دلبستگی به همسالان، خودتنظیمی عاطفی، سازگاری تحصیلی

۱. مقدمه

سازگاری در قرن های اخیر به عنوان یکی از مسائل مهم زندگی مورد بررسی قرار گرفته است. این مسأله با ورود انسان به زندگی مدرن، قرار گرفتن در معرض بمباران های اطلاعاتی رسانه ها و اثرات منفی مربوط به تکنولوژی های جدید و ایجاد تنش ها و استرس ها شکل حادثی به خود گرفته است. این موضوع در دوره ها و سنین مختلف زندگی، به گونه های متفاوتی ظاهر شده و شدت و ضعف در ناسازگاری را نشان می دهد.

دوران تحصیل، دوره ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی، بسیار سریع رخ می دهند و روبرو شدن و کنار آمدن با چنین تغییراتی مستلزم برخورداری از توانایی مقابله با مشکلات و سازگاری متناسب با آن هاست (تجلی و همکاران، ۱۳۸۹). سازگاری با مفهوم کنار آمدن فرد با خودش و تسلط بر محیط، دارای عرصه های مختلفی همچون سازگاری در انتقال به موقعیت های جدید، سازگاری در روابط بین فردی و سازگاری در موقعیت های تحصیلی است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۳).

بیکر و سایریک^۱ (۱۹۸۶) سازگاری تحصیلی را در چند بعد مطرح کرده و آن را با مفهوم توانایی افراد در پاسخگویی موفق به تقاضاهای مختلف محیط آموزشی، داشتن نگرش مثبت به اهداف تحصیلی وضع شده، کامل کردن شرایط تحصیلی، مؤثر بودن تلاش برای رسیدن به شروط و نگرش مثبت به محیط تحصیلی متناظر دانسته اند. بنابراین سازگاری تحصیلی^۲ را می توان به صورت کلی به قابلیت فراگیران در انطباق با شرایط تحصیلی و نقش های تعیین شده توسط محیط آموزشی برای آن ها تعریف کرد (تجلی و همکاران، ۱۳۸۹).

دوران جوانی و ورود به عرصه دانشگاه، جوان را در مواجهه با جدایی از خانواده، مستقل شدن در انتخاب های مهم زندگی، دوری از خانواده و مسائلی از این دست قرار می دهد که می تواند جوان را در معرض ناسازگاری قرار دهد. لذا بسیاری از پژوهشگران این دوره را دوره ای همراه با تجربیات پرفشار و استرس زا می دانند (نیامارو^۳ و همکاران، ۲۰۱۳؛ کتز^۴ و همکاران، ۲۰۱۷). نتایج پژوهش های انجام شده در این زمینه بیانگر آن است ۲۶ تا ۴۵ درصد از دانشجویان سال اول در کشورهای مختلف قادر به انطباق خود با شرایط جدید نیستند و مشکلات سازگاری فراوانی را تجربه می کنند (اسماعیل^۵ و همکاران، ۲۰۱۸؛ بلای آبابو^۶، ۲۰۱۸). سازگار شدن دانشجویان با زندگی دانشجویی و پذیرفتن آن فرایندی پویا و فعال است که واکنش متقابل دانشجویان با محیط دانشگاه را به دنبال دارد و در کسب عادات و ویژگی های روانشناختی مثبت نقش عمده ای را ایفا می نماید (یوکسل^۷ و همکاران، ۲۰۱۹). مطالعات قبلی نشان دهنده آن است که دانشجویانی که در فرایند سازگار شدن با محیط دانشگاه، دشواری هایی را تجربه می کنند، بیشتر از سایر دانشجویان به مشکلات روان شناختی همچون اضطراب و افسردگی دچار می شوند (چونگ و همکاران، ۲۰۲۰؛ لیندل^۸ و همکاران، ۲۰۲۱).

1. Baker & Siryk

2. Academic Adujstment

3. Nyamayaro

4. Katz

5. Esmael

6. Belay Ababu

7. Yüksel

8. Lindell

از سوی دیگر پژوهش‌ها بیانگر آن است که تغییر و تحولات اجتماعی در سطوح داخل و خارج از خانواده بر ویژگی‌های روان‌شناختی انسان‌ها به ویژه در دوران نوجوانی و جوانی تأثیر چشمگیری دارد. یکی از این عوامل که ممکن است بر نحوه مدیریت تکالیف تحولی این دوره مؤثر واقع شود، تجارب اولیه فرد با والدین و نوع رابطه عاطفی وی با همسالان خود است. روان‌شناسان رابطه والد-فرزندی را بیش از هر موضوع دیگری در رشد خود مؤثر می‌دانند.

یکی از چارچوب‌های ارزیابی مؤلفه‌های روابط والد-فرزند، نظریه دلبستگی است (واحدی و همکاران، ۱۳۸۹). دلبستگی پیوندی پایدار بین دو فرد است که یکی از طرفین تلاش می‌کند، نزدیکی یا مجاورت با موضوع دلبستگی را حفظ کرده و به شیوه‌ای عمل نماید که از ادامه ارتباط اطمینان یابد (خانجانی، ۱۳۸۴). نظریه دلبستگی اشکال مختلف رفتار مرتبط با پیوند والد-فرزندی را ارزیابی می‌کند. مفهومی مهم و کلیدی در نظریه دلبستگی که پیوند ارتباط بین کیفیت روابط دلبستگی کودک و بزرگسال را مطرح می‌سازد، مفهوم "الگوهای عملی درونی"^۱ است (لوپز^۲، ۱۹۹۵). به کمک این الگوها فرد می‌تواند وقایع پیرامون خود را درک نموده، آن‌ها را تفسیر نماید و بر اساس پیش‌بینی حوادث، طرح‌هایی را به وجود آورد. لذا تجربه دلبستگی اولیه توانایی تبدیل شدن به یک الگوی اولیه را دارد که تعیین‌کننده انتظارات افراد در روابط آینده آن‌ها با دیگران، در دوران نوجوانی و بعد از این دوران خواهد بود (آرمسدن^۳ و همکاران، ۱۹۸۷؛ بارسلومی^۴، ۱۹۹۰؛ بالبی^۵، ۱۹۷۳). دلبستگی به یک شخص به عنوان یک پایگاه ایمنی‌بخش عمل می‌کند که به فرد فرصت درگیر شدن در سایر فعالیت‌های زندگی را خواهد داد. (بارسلومی و همکاران، ۱۹۹۵). این موضوع در دوره‌های اصلی زندگی بسیار حیاتی بوده و نقشی تأثیرگذار دارد. (کنی^۶ و همکاران، ۱۹۹۵). بنابراین سبک‌های دلبستگی در چارچوب روابط نخستین نوزاد-مادر شکل می‌گیرند و پس از آن تعاملات فرد با دیگران را در دوران بزرگسالی تحت تأثیر قرار داده و به سازماندهی این روابط می‌پردازند. این تأثیرگذاری در قالب چهار سبک دلبستگی شامل الگوی دلبستگی ایمن، الگوی پریشان-مضطرب، الگوی اجتنابی-بی‌اعتنایی و سبک الگوی هراسان مطرح شده‌اند. الگوی ایمن، بیانگر اطمینان افراد از قابل دسترس بودن و مسئولیت‌پذیر بودن والدین صحبت می‌نماید. این والدین معمولاً اعتماد و کاوش در محیط را در کودکان تشویق می‌کنند. در الگوی دوم که الگوی پریشان-مضطرب نام دارد، افراد از کمک‌کننده بودن و در دسترس بودن موضوع دلبستگی مطمئن نیستند. این افراد معمولاً اضطراب جدایی را تجربه می‌کنند و در کشف دنیای بیرونی مضطرب هستند. در الگوی اجتنابی، افراد سعی دارند تا بدون نزدیکی و صمیمیت با دیگران زندگی کنند. و افراد دارای الگوی هراسان، افرادی هستند که احساس طرد شدن از سوی موضوع دلبستگی را دارند و به دنبال این احساس، صمیمیت خواهی را کنار می‌گذارند (لاپسلی^۷ و همکاران، ۲۰۰۲).

پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، شکل‌گیری درست این جدایی روان‌شناختی و ایجاد سبک دلبستگی ایمن در دوران کودکی را مهم می‌دانند و بر تأثیر آن بر روابط و تصمیمات دوران بزرگسالی اعم از انتخاب شغل و یا سازگاری با افراد دیگر و محیط‌های

^۱ . Internal Action Patterns

^۲ . Lopez

^۳ . Armsden

^۴ . Bartholomew

^۵ . Bowlby

^۶ . Kenny

^۷ . Lapsley

اجتماعی همچون مدرسه و دانشگاه، تأکید فراوان دارند (بالبی، ۱۹۸۲؛ میلینگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). هارینگ^۲ (۱۹۹۷) نیز جدایی روان‌شناختی ناقص از والدین را با نشانگان روان‌شناختی پریشانی و مشکلات سازگاری اجتماعی در دانشگاه مرتبط می‌داند. در مقابل کودکان و نوجوانانی که دلبستگی ناایمن را تجربه می‌کنند، از مفهوم خود ضعیف‌تری برخوردارند و مهارت‌های کمتری در برقراری روابط حمایت‌گر از خود نشان می‌دهند. دلبستگی ایمن نسبت به والدین علاوه بر نقش مهمی که در سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی نوجوانان و جوانان ایفا می‌کند، باعث هدایت درست این دلبستگی در دوران نوجوانی و گرایش به سمت همسالان می‌شود. لذا حضور همسالان حمایت‌گر و دلبستگی ایمن با همسالان نیز می‌تواند به نوجوان و جوان در سازگاری تحصیلی کمک کند (انگلس و همکاران، ۲۰۰۱).

همان‌طور که مطرح شد، خودتنظیمی نیز یکی از عوامل شخصیتی تأثیرگذار بر سازگاری تحصیلی است. مرور نظریه‌ها و تحقیقات پیشین در این زمینه نیز بیانگر نقش برجسته و مهم فرایندهای مربوط به خود، همچون خودتنظیمی بر فرایندهای مربوط به سازگاری است (پینتریج^۳ و همکاران، ۱۹۹۰). امروزه اکثر روان‌شناسان به هر دو مؤلفه شناخت و هیجان در امر آموزش توجه دارند و بر اساس نظریه‌های مطرح شده در این زمینه مانند یادگیری خودتنظیمی، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش و کنش‌وری تحصیلی به صورت یک مجموعه در هم تنیده و مربوط به هم در نظر گرفته می‌شوند (کجباف و همکاران، ۱۳۸۲). مطالعات انجام شده در زمینه ارتباط راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی (پینتریج و همکاران، ۲۰۰۷) حاکی از آن است که استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، سهم قابل ملاحظه‌ای را در عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد. از سوی دیگر هر فراگیر، انسانی است با ویژگی‌های منحصر به خود، که یک معلم بدون در نظر گرفتن ویژگی‌های جسمی، عاطفی و ذهنی و اجتماعی او قادر به مداخله در امر یادگیری او نخواهد بود. در این بین بعد عاطفی مهارت خودتنظیمی بعدی مهم است که کمتر به آن پرداخته شده است. برخی از پژوهشگران خودتنظیمی عاطفی را مدیریت خود برای تغییر پاسخ‌های خواسته و یا ناخواسته در جهت رسیدن به اهداف تعریف کرده‌اند. (آلدائو^۴ و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین مجموعه تلاش‌های فراگیر برای تنظیم حالت‌های عاطفی خود (افزایش عواطف مثبت و کاهش عواطف منفی) را خودتنظیمی عاطفی می‌گویند (دسروزر^۵ و همکاران، ۲۰۱۴). پژوهش‌ها حاکی از آن است که نوع راهبردهایی که افراد برای تنظیم عواطف خود از آن استفاده می‌کنند، سطح سلامت آن‌ها را در ابعاد مختلف زیستی، روانی، اجتماعی و اخلاقی مشخص می‌سازد و از این طریق موجب ارتقاء سطح کیفیت، کارایی و روابط بین‌فردی افراد خواهد شد (صالحی و مورکانی، ۱۳۸۵). نتایج پژوهش حاجی شمسایی و همکاران (۱۳۹۲) بیانگر ارتباط منفی خودتنظیمی با ناسازگاری عاطفی بوده است. از سوی دیگر نتایج پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۹) نشان می‌دهد که استفاده از راهبردهای خودتنظیمی عاطفی، به دلیل تعیین اهداف قابل وصول و آگاهی نسبت به روش‌های رسیدن به موقعیت‌های یادگیری و نداشتن برخوردهای کلیشه‌ای با موقعیت‌ها، موجب افزایش اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان شده و اهمال‌کاری را در آن‌ها کاهش می‌دهد.

^۱ . Millings

^۲ . Haring

^۳ . Pintrich

^۴ . Aldao

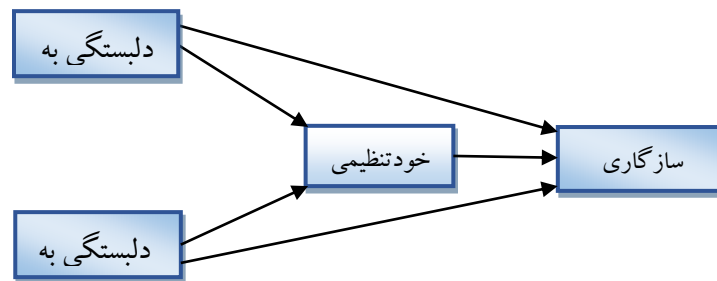
^۵ . Desrosiers

پژوهش علاوه بر بررسی اثرات مستقیم دلبستگی به والدین و همسالان با سازگاری تحصیلی، بیانگر اثرات غیرمستقیم آن نیز هست. رابطه‌ایی که در این پژوهش به آن پرداخته می‌شود، تأثیر دلبستگی به والدین و همسالان بر سازگاری تحصیلی توسط خودتنظیمی عاطفی است. در بررسی ارتباط سبک‌های دلبستگی با خودتنظیمی، نتایج پژوهش‌ها نشان‌دهنده آن است که سبک‌های دلبستگی ناایمن با خودتنظیمی پایین و سبک‌های دلبستگی ایمن با خودتنظیمی بالا رابطه مستقیم دارند (واترز^۱ و همکاران، ۲۰۰۹؛ فلور^۲ و همکاران، ۲۰۱۳). همچنین واترز و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهش خود بیان کرده‌اند که والدین حمایت‌گر و پاسخ‌دهنده، ایجاد کننده سبک‌های دلبستگی ایمن در فرزندان خود بوده و به تبع آن خودتنظیمی بالا و افزایش مدیریت عواطف منفی را در آن‌ها تقویت می‌کنند. موبلان (۲۰۱۰) نیز بر این باور است که سطوح بالایی از کنترل روان‌شناختی از رشد توانایی‌های خودتنظیمی جلوگیری می‌کند که به تدریج تلاش افراد را برای سازماندهی مستقل برنامه‌ها و اهداف به مخاطره می‌اندازد. از سوی دیگر سطوح بالایی از گرمی و عاطفه در والدین و کنترل رفتاری منجر به ارتقا توانایی‌های خودتنظیمی می‌شود (زینالی، ۲۰۱۴). لذا در بررسی اثر غیرمستقیم سبک دلبستگی به والدین و همسالان با سازگاری تحصیلی، خودتنظیمی می‌تواند نقش میانجی را داشته باشد.

با توجه به مطالب مطرح شده و با در نظر گرفتن این موضوع که سازگاری تحصیلی پیامدهای مثبتی از جمله ایجاد انگیزه برای یادگیری، عملکرد تحصیلی بهتر، درک واضح از اهداف تحصیلی و... را در پی خواهد داشت، لازم است تا پیامدهای مرتبط با این سازه به‌گونه‌ای دقیق‌تر و از ابعاد جدیدتری مورد بررسی قرار گیرد. نگاهی به مطالعات انجام در حوزه سازگاری تحصیلی مشخص می‌کند که بیشتر این پژوهش‌ها در بخش آموزش و شناخت بوده و ارتباط آن با متغیرهایی همچون دلبستگی و عواطف کمتر بررسی شده است. از سوی دیگر اهمیت دوره دانشجویی به دلیل دو ویژگی جوان بودن و تحصیل، چالش‌های خاصی را برای آن‌ها بوجود خواهد آورد و مواجه شدن دانشجو با استرس‌ها و اضطراب‌های گوناگون منجر به کاهش سازگاری تحصیلی خواهد شد. لذا در جهت توانمندسازی دانش‌آموزان و دانشجویان باید پژوهش‌های بنیادی از ابتدای شروع دوره رشدی کودکان در نظر گرفته شود تا در هنگام ورود به حیطه آموزش و قرار گرفتن در محیط‌های آموزشی همچون مدرسه و دانشگاه با مشکل سازگاری تحصیلی روبرو نشویم. بنابراین هدف پژوهش حاضر نیز سعی دارد به این سوالات پاسخ دهد که ۱- آیا پرداختن به عواملی همچون دلبستگی که از سطوح پایین رشدی آغاز می‌شود و پرداختن به عوامل تأثیرگذار و پیش‌بینی‌کننده سازگاری تحصیلی، درک بهتری از نقش آن‌ها را ارائه نموده و ابعاد جدیدتری از این حوزه را مشخص می‌نماید یا خیر؟ و ۲- آیا خودتنظیمی عاطفی می‌تواند نقش یک میانجی را در حد فاصل متغیرهای دلبستگی به والدین و همسالان و سازگاری تحصیلی ایفا کند؟

^۱ . Waters

^۲ . Fowler



شکل ۱. مسیر متغیرهای دلبستگی به والدین، دلبستگی به همسالان و خودتنظیمی عاطفی در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانشجویان (مدل اولیه)

۲. روش

روش پژوهش، جامعه و نمونه آماری: مطالعه از نوع توصیفی تحلیلی و به صورت مقطعی انجام شد. جامعه پژوهش شامل کلیه دانشجویان کارشناسی دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ می‌باشد. اعضای شرکت‌کننده در پژوهش بر اساس جدول مورگان و کریجسی ۳۸۴ نفر از دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی دانشگاه تبریز هستند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی اجرا شد. به این ترتیب که در ابتدا از بین دانشگاه‌های شهر تبریز، دانشگاه تبریز انتخاب گردید. پس از انتخاب دانشکده‌های موردنظر، تعدادی از کلاس‌ها به شکل تصادفی گزینش و پرسشنامه‌ها در اختیار دانشجویان قرار داده شد. پس از جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای Spss و Amos داده‌ها بر اساس دیاگرام در نظر گرفته برای ارتباط بین متغیرها مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت.

ابزار پژوهش

الف) مقیاس دلبستگی به والدین و همسالان (IPPA¹)

پرسش‌نامه دلبستگی به والدین و همسالان، توسط آرمسدن و گرینبرگ (۱۹۸۷) به منظور اندازه‌گیری میزان ادراک دلبستگی به والدین یا همسالان در نوجوانان و بزرگسالان تهیه شده است. این پرسش‌نامه شامل ۲۴ گویه می‌باشد. ۱۲ گویه ادراک دلبستگی به والدین و ۱۲ گویه ادراک دلبستگی به همسالان را می‌سند. ادراک دلبستگی به والدین و همسالان هر کدام شامل سه بعد ارتباطات، اطمینان و بیگانگی است و هر یک از این ابعاد خود مشتمل بر ۴ گویه می‌باشند. هر گویه در طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) قرار دارد. گویه‌های ۷ و ۱۹ به طور معکوس و سایر گویه‌ها به طور مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند. سطح دلبستگی ایمن از کم کردن نمره بیگانگی از مجموع نمرات ارتباطات و اطمینان، به هر یک از والدین و همسالان، حاصل می‌گردد:

$$\text{سطح دلبستگی ایمن} = (\text{نمره ارتباطات} + \text{نمره اطمینان}) - \text{نمره بیگانگی}$$

کسب نمره بالا در این معادله نشان‌دهنده ادراک بیشتر دلبستگی ایمن به هر یک از والدین یا همسالان می‌باشد. مؤلفان این پرسش‌نامه، ضریب بازآزمایی به فاصله سه هفته را برای دلبستگی به والدین ۰/۹۳ و برای دلبستگی به همسالان ۰/۸۶ گزارش

¹ The Inventory of Parent and peer Attachment

کرده‌اند. آن‌ها همچنین در تحقیق دیگر بر روی نوجوانان ثبات درونی این پرسش‌نامه را با ضریب آلفای ۰/۸۷ برای دلبستگی به مادر، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ برای دلبستگی به پدر و ضریب ۰/۹۲ برای دلبستگی به همسالان نشان دادند. بنا بر ادعای سازندگان، این ابزار از اعتبار سازه‌ای خوبی نیز برخوردار بوده است. همبستگی بین خودپنداره خانواده با بعد دلبستگی به والدین ۰/۴۶ و با دلبستگی به همسالان ۰/۵۷ می‌باشد. تحقیقات متعدد دیگری همچون پاترسون، پریتر و فیلد، ۱۹۹۴؛ اکوان، ۱۹۹۴؛ میوس و همکاران، ۲۰۰۲؛ گالون و رابینسون، ۲۰۰۵؛ لایبل، کارلو و رواج، ۲۰۰۴ و لایبل، ۲۰۰۷ از پایایی و روایی این پرسش‌نامه حمایت کرده‌اند. به‌منظور تعیین پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید که ضریب پایایی برای دلبستگی به والدین و دلبستگی به همسالان به ترتیب برابر ۰/۷۸ و ۰/۷۹ به دست آمد. ضریب پایایی در پژوهش حاضر نیز ۰/۶۸ به دست آمده است.

ب) پرسش‌نامه خودتنظیمی عاطفی مارس

سؤالات این پرسش‌نامه عمدتاً از کتاب راهنمای جامع خودتنظیمی لارسن و پریز مایک برداشت شده است. این پرسش‌نامه دارای ۴۴ سؤال است که ابعاد شناختی، رفتاری، تغییر موقعیت، تغییر عاطفه، کاهش خلق منفی و افزایش خلق مثبت را شامل می‌شود. نمره‌گذاری پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای و از هرگز تا همیشه است. حداقل امتیاز به دست آمده از این پرسش‌نامه ۰ و حداکثر امتیاز ۲۶۴ است. به این ترتیب نمره بین ۰ تا ۸۸ نشان دهنده راهبردهای خودتنظیمی عاطفی ضعیف، نمره بین ۸۸ تا ۱۳۲ بیانگر راهبردهای خودتنظیمی عاطفی متوسط و نمره بالاتر از ۱۳۲ میزان استفاده از راهبردهای خودتنظیمی عاطفی قوی است. پایایی این پرسش‌نامه بر روی ۶۰ نفر (۳۰ دختر و ۳۰ پسر) با استفاده از روش دو نیمه کردن ۰/۷۵ و با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش شده است (صالحی مورکانی، ۱۳۸۵). پایایی به دست آمده از پژوهش حاضر ۰/۸۷ به دست آمده است.

ج) پرسش‌نامه سازگاری بیکر و سریاک (SACQ)

پرسش‌نامه سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (۱۹۸۴)، دارای ۲۴ گویه است. نمره آزمودنی در این مقیاس بین ۲۴-۱۶۸ قرار می‌گیرد. نمره بین ۲۴ تا ۵۶ میزان سازگاری تحصیلی در حد پایین، نمره ۵۷ تا ۱۱۲ در حد متوسط و نمره بالاتر از ۱۱۳ در حد بالا را نشان می‌دهد. ویژگی‌های روان‌سنجی در مطالعات متعدد بررسی شده است. بیکر و سریاک (۱۹۸۴) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس پرسش‌نامه سازگاری تحصیلی را بالاتر از ۰/۸۰ گزارش نموده است. در پژوهش میکاییلی (۱۳۸۸) که در بین دانشجویان دانشگاه ارومیه انجام شده بود این ضریب مساوی ۰/۸۴ به دست آمد. ضریب روایی ملاکی این پرسش‌نامه با استفاده از محاسبه همبستگی با پرسش‌نامه سازگاری تحصیلی سینگ و سینها (۱۹۹۳)، ۰/۷۵ به دست آمده بود. در پژوهش حاضر به منظور سنجش پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برابر با ۰/۶۳ به دست آمده است.

۳. یافته‌ها

در جدول شماره ۱ شاخص‌های آمار توصیفی برای نمونه مورد بررسی شامل میانگین، انحراف استاندارد، برای متغیرهای مورد نظر آورده شده است.

جدول ۱. شاخص های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
دلبستگی به والدین	۳۱/۲۲	۳/۰۰۸	۰/۰۱	-۰/۱
دلبستگی به همسالان	۲۷/۳۳	۵/۱۷	۰/۰۲	-۰/۲
خودتنظیمی عاطفی	۹۷/۵۵	۱۰/۷۶	۰/۰۹	-۰/۱
سازگاری تحصیلی	۱۵۳/۰۷	۳۰/۳۳	۰/۰۰۷	-۰/۲

همان طور که در جدول ۱ مشاهده می شود با توجه به مقادیر به دست آمده کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش که تقریباً بین ۱- و ۱+ قرار دارد، توزیع تمامی متغیرها نرمال است، بنابراین می توان جهت تجزیه و تحلیل داده ها از روش تحلیل مسیر استفاده کرد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴
دلبستگی به والدین	۱			
دلبستگی به همسالان	۰/۲۵**	۱		
خودتنظیمی عاطفی	۰/۳۰**	۰/۳۲**	۱	
سازگاری تحصیلی	۰/۱۱	۰/۰۰۷*	۰/۲۶**	۱

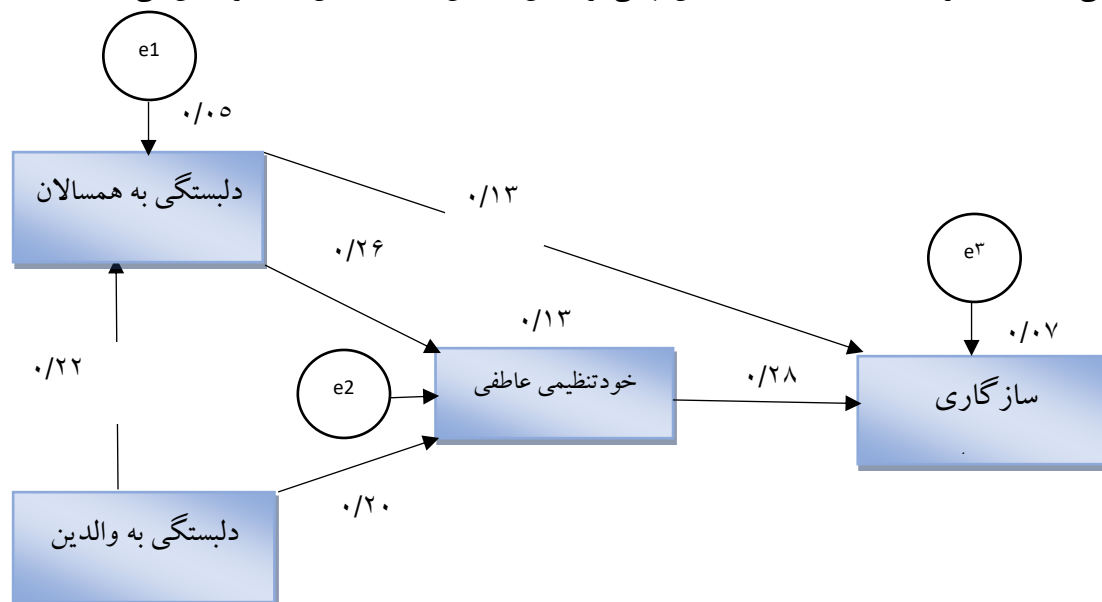
در جدول ۲ نتایج ماتریس همبستگی مربوط به رابطه دلبستگی به والدین، دلبستگی به همسالان، خودتنظیمی عاطفی و سازگاری تحصیلی در دانشجویان نشان داده شده است. با توجه به داده های جدول ۲ دلبستگی به والدین با دلبستگی به همسالان (با مقدار ۰/۲۵) و دلبستگی به والدین با خودتنظیمی عاطفی (با مقدار ۰/۳۰) رابطه مثبت معنادار دارد. بین رابطه دلبستگی به والدین با سازگاری تحصیلی (با مقدار ۰/۱۱) رابطه معناداری مشاهده نشد. همچنین بین رابطه دلبستگی به همسالان با خودتنظیمی عاطفی (با مقدار ۰/۳۲) و خودتنظیمی عاطفی با سازگاری تحصیلی (با مقدار ۰/۲۶) رابطه مثبت معنادار وجود داشت. به منظور بررسی مطلوبیت مدل پژوهش حاضر، با استفاده از نرم افزار AMOS شاخص های برازش مدل محاسبه شده است. نتایج شاخص های بعد از اصلاح در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. شاخص های برازش مدل نهایی متغیرهای پژوهش

RFI	NFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	sig	(CMIN/df)
۰/۹۹	۰/۹۹	۱	۰/۹۹	۱	۰/۰۰۱	۰/۷	۰/۰۹۰

مقادیر جدول شماره ۳ که بیانگر شاخص های برازش مدل نهایی است نشان می دهد که مدل پیشنهادی بعد از اصلاح و تعدیل مسیرها از برازش مطلوبی برخوردار است. نسبت کای اسکور به درجه آزادی (CMIN/df) که از شاخص های برازندگی مطلق مدل محسوب

می‌شود با مقدار $0/090$ نشان می‌دهد که این شاخص در سطح $0/001$ معنادار نیست. ریشه میانگین مجزورات خطای برآورد^۱ (RMSEA) که لازم است مقداری زیر $0/10$ داشته باشد، در مدل نهایی $0/001$ برآورد شده است. شاخص نیکویی برازش (GFI)^۲ با مقداری معادل ۱ رقم مطلوبی را در این شاخص گزارش می‌کند. شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI) نیز به همین ترتیب با عددی معادل $0/99$ حاکی از برازش اصلاح شده قابل قبول این شاخص می‌باشد. شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) با ۱ و همچنین شاخص برازش اصلاح شده (NFI) نیز سطح مطلوبی از ملاک‌های برازش را نشان می‌دهند. حد مطلوب برای شاخص برازش نسبی (RFI) مقداری بالای $0/60$ است که مدل نهایی برای این شاخص عددی معادل $0/99$ را نشان می‌دهد.



شکل ۲. مسیر و برآورد اصلاح شده دلبستگی به والدین، دلبستگی به همسالان و خودتنظیمی عاطفی در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانشجویان

در ابتدا نتایج اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش با استفاده از نرم‌افزار AMOS مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۴. اثرات مستقیم متغیرها

روابط مستقیم متغیرها	مقدار برآورد	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	t	سطح معناداری
اثر مستقیم دلبستگی به والدین بر					
خودتنظیمی عاطفی	$1/87$	$0/20$	$0/55$	$3/40$	$0/001$
سازگاری تحصیلی	$0/25$	$0/19$	$0/85$	$0/3$	$0/7$
اثر مستقیم دلبستگی به همسالان					
خودتنظیمی عاطفی	$0/08$	$0/26$	$0/18$	$4/45$	$0/001$

^۱ RMSEA: Root-mean-square Error of Approximation

شهرام واحدی و محمدحسین ضرابزاده					رابطه سبک های دلبستگی به والدین و همسالان با...
۰/۰۶۱	۰/۱۳	۰/۰۲۹	۲/۱۰	۰/۰۳	سازگاری تحصیلی
اثر مستقیم خودتنظیمی عاطفی بر					
۰/۴	۰/۲۸	۰/۰۹۵	۴/۲۲	۰/۰۰۱	سازگاری تحصیلی
اثر مستقیم دلبستگی به والدین بر					
۶/۷۱	۰/۲۲	۱/۸۲	۳/۶۷	۰/۰۰۱	دلبستگی به همسالان

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۴ اثر مستقیم وابستگی به والدین بر خودتنظیمی عاطفی برابر $0/20$ و با توجه به مقدار $(t=3/40)$ در سطح $0/01$ معنادار است. اثر مستقیم دلبستگی به همسالان بر سازگاری تحصیلی نیز برابر با $0/019$ و با مقدار $(t=0/3)$ در سطح $0/01$ معنادار نیست. اثر مستقیم دلبستگی به همسالان بر خودتنظیمی عاطفی برابر $0/26$ و با توجه به مقدار $(t=4/45)$ در سطح $0/01$ معنادار است. همچنین دلبستگی به همسالان با مقدار استاندارد $0/13$ بر سازگاری تحصیلی $(T=2/10)$ اثر مستقیم دارد و در سطح $0/01$ معنادار است. در نهایت اثر مستقیم خودتنظیمی عاطفی بر سازگاری تحصیلی برابر با $0/28$ و با توجه به مقدار $(t=4/22)$ در سطح $0/01$ معنادار است. همچنین نتایج بیانگر اثر مستقیم دلبستگی به والدین بر دلبستگی به همسالان است که برابر $0/22$ و با مقدار $(t=3/67)$ از نظر آماری معنادار است.

در ادامه اثرات غیر مستقیم و معناداری آن‌ها بررسی شده است.

جدول ۵. برآورد اثرات غیر مستقیم مدل با استفاده از دستور بوت استرپینگ

مسیر	مقدار استاندارد	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
دلبستگی به والدین به سازگاری تحصیلی به واسطه خودتنظیمی عاطفی	۰/۵۸	-۰/۷۸	۱/۳۷	۰/۰۷
دلبستگی به همسالان به سازگاری تحصیلی به واسطه خودتنظیمی عاطفی	۰/۰۳۳	۰/۰۱۵	۰/۰۵۹	۰/۰۰۱
دلبستگی به والدین به خودتنظیمی عاطفی به واسطه دلبستگی به همسالان	۰/۵۴	۰/۱۹	۱/۰۴	۰/۰۰۱

همان‌طور که جدول شماره ۵ نشان می‌دهد، سهم واسطه‌گری خودتنظیمی عاطفی برای دلبستگی به والدین به سازگاری تحصیلی برابر $0/58$ (دامنه $-0/78$ تا $1/37$) معنادار نیست $(P < 0/01)$. سهم واسطه‌گری خودتنظیمی عاطفی برای دلبستگی به همسالان به سازگاری تحصیلی نیز برابر $0/033$ (دامنه $0/015$ تا $0/059$) معنادار است $(P < 0/01)$. همچنین دلبستگی به همسالان با مقدار $0/54$ (دامنه $0/19$ تا $1/04$) نقش میانجی را برای رابطه دلبستگی به والدین با خودتنظیمی ایفا می‌کند.

($P < 0/001$). دل‌بستگی به همسالان با مقدار $0/54$ (دامنه $0/19$ تا $1/04$) نیز نقش میانجی را برای رابطه دل‌بستگی به والدین با خودتنظیمی ایفا می‌کند ($P < 0/001$).

جدول ۶. اثرات کل، مستقیم و غیرمستقیم در مدل نهایی

متغیر	مسیرها	اثر مستقیم	اثر	اثر کل	درصد تبیین
سازگاری تحصیلی	دل‌بستگی به والدین	$0/000$	$0/043$	$0/043$	$0/07$
	دل‌بستگی به همسالان	$0/13$	$0/073$	$0/20$	
	خودتنظیمی عاطفی	$0/27$	$0/000$	$0/27$	
خودتنظیمی عاطفی	دل‌بستگی به والدین	$0/20$	$0/059$	$0/26$	$0/13$
	دل‌بستگی به همسالان	$0/26$	$0/000$	$0/26$	
دل‌بستگی به همسالان	دل‌بستگی به والدین	$0/22$	$0/000$	$0/22$	$0/05$

جدول ۶ و شکل ۲ ضرایب مسیر برای روابط پیشنهادشده میان متغیرهای مدل برآزش شده را نشان می‌دهد. با توجه به مسیرهای پیش‌بینی‌شده، فرضیه‌های پژوهش به‌طور کلی مورد تأیید قرار گرفته است. اثر مستقیم دل‌بستگی به همسالان ($\beta = 0/13$ ، $p < 0/01$) و خودتنظیمی عاطفی ($\beta = 0/27$ ، $p < 0/01$) بر سازگاری تحصیلی معنادار بوده است. اثر مستقیم دل‌بستگی به والدین ($\beta = 0/20$ ، $p < 0/01$) و دل‌بستگی به همسالان ($\beta = 0/26$ ، $p < 0/01$) بر خودتنظیمی عاطفی نیز معنادار و مثبت بوده است. اثر غیرمستقیم دل‌بستگی به والدین بر سازگاری تحصیلی از طریق خودتنظیمی عاطفی نیز ($\beta = 0/043$ ، $p < 0/01$) معنادار بوده است. اثر غیرمستقیم دل‌بستگی به همسالان از طریق خودتنظیمی عاطفی ($\beta = 0/073$ ، $p < 0/01$) به دست آمده است. همچنین اثر غیرمستقیم دل‌بستگی به خودتنظیمی عاطفی از طریق دل‌بستگی به همسالان ($\beta = 0/059$ ، $p = 0/01$) معنادار بوده است. بنابراین نتایج نشان دهنده آن است که ۷٪ از سازگاری تحصیلی را متغیرهای دل‌بستگی به والدین، دل‌بستگی به همسالان و خودتنظیمی عاطفی تبیین می‌کند. همچنین ۱۳٪ از سازگاری تحصیلی را متغیرهای دل‌بستگی به والدین و همسالان توسط خودتنظیمی عاطفی تبیین می‌کنند. دل‌بستگی به والدین نیز ۵٪ از سازگاری تحصیلی را توسط دل‌بستگی به همسالان تبیین می‌کند.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین تأثیر دل‌بستگی به والدین و همسالان بر سازگاری تحصیلی در دانشجویان با توجه به نقش واسطه‌ای خودتنظیمی عاطفی انجام شد. برای رسیدن به این هدف با استفاده از زمینه‌های تجربی موجود، یک مدل مفهومی پیشنهاد و با استفاده از معادلات رگرسیون و روش تحلیل مسیر آزمون شد.

نتایج پژوهش نشان داد که دلبستگی به والدین به صورت مثبت و معنادار خودتنظیمی عاطفی را پیش‌بینی می‌کند. یافته به دست آمده در این پژوهش با یافته‌هایی همچون پان^۱ و همکاران (۲۰۲۲)، استیونز^۲ (۲۰۱۴)، کاری^۳ و همکاران (۲۰۱۵)، قلندی‌فر و همکاران (۱۳۹۲) و سجادی‌پور و همکاران (۱۴۰۱) همسو بوده است. در تبیین این رابطه می‌توان گفت، از آنجا که خودتنظیمی به عنوان توانایی کودک در کسب کنترل کارکردهای جسمی، مدیریت هیجان‌ها و حفظ توجه و تمرکز تعریف شده که اساس رشد کودکی اولیه بوده و در تمام جنبه‌های رفتار مشخص است (توکلی زاده و همکاران، ۱۳۹۰)، لذا خودتنظیمی پیامدهای ارزشمندی در فرایندهای شناختی و حتی موفقیت در زندگی از جمله موفقیت در مدرسه دارد. سازگاری و موفقیت در مدرسه مستلزم آن است که دانش‌آموزان به گونه‌ای خودتنظیم، شناخت، عواطف یا رفتارهای خود را تقویت کنند تا بدین‌وسیله بتوانند به اهدافشان برسند (شریفی، ۱۳۹۰). فردی که خودتنظیمی را به خوبی انجام می‌دهد، به عنوان حل‌کننده‌ی مسأله شناخته می‌شود و هدفش بهبود توانایی‌ها و عملکردها است. به طور کلی هدف نهایی از تلاش‌های خودتنظیمی، اثبات کردن، تقویت کردن و بالا بردن شرایط خویش می‌باشد (ریدر و همکاران، ۲۰۰۶). از سوی دیگر برای شکل‌گیری درست خودتنظیمی در فرد، داشتن ارتباط صریح و روشن در خانواده حائز اهمیت فراوانی است. ارتباطی که در آن مشارکت و همفکری و درک احساسات و ایده‌ها برای رشد ظرفیت روانی کودک فراهم شود (خوشابی و همکاران، ۱۳۸۶). بالبی (۱۹۷۳) معتقد است پیوند عاطفی مادر- کودک نقش بسزایی در خودتنظیم‌گری عاطفی، اجتماعی و رفتاری کودک دارد و این رابطه را مسئول تنظیم تجربه‌های عاطفی و رفتاری کودک می‌داند. چرا که ایمنی دلبستگی یک صفت شخصیتی است که به بسیاری از رفتارهای مختلف کودک تعمیم می‌یابد و آن را شکل می‌دهد. وقتی دلبستگی کودک به والد ناایمن است این ناایمنی در سازش بعدی با دیگران و محیط او اختلال ایجاد می‌کند. کودک ناایمن دارای یک پایگاه ایمنی‌بخش درونی نیست، بنابراین در خودتنظیمی عاطفی و رفتاری دچار مشکل است (خانجانی، ۱۳۸۸).

نظریه دلبستگی میکولینسر و شیور و پرگ (۲۰۰۳) نیز در راستای نظریه دلبستگی بالبی، الگوهای ارتباطی در بزرگسالی را شبیه به سبک‌های دلبستگی در بزرگسالی می‌دانند و به اهمیت نظام دلبستگی در انسجام و موفقیت در خودتنظیمی در ابعاد عاطفی، انگیزشی، شناختی و رفتاری فرد تأکید دارند (غباری بناب و همکاران، ۱۳۹۰). بنابراین دلبستگی به والدین می‌تواند پیش‌بینی کننده خودتنظیمی عاطفی دانش‌آموزان و دانشجویان باشد.

در این پژوهش به بررسی نقش خودتنظیمی در پیش‌بینی دلبستگی به همسالان نیز پرداخته شد. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که دلبستگی به همسالان به صورت مثبت و معنادار خودتنظیمی عاطفی را پیش‌بینی می‌کند. نتایج این فرضیه با نتایج پژوهش‌هایی همچون سیلن^۴ و همکاران (۲۰۲۳)، لی و فلچر^۵ (۲۰۲۳)، مدزکیا^۶ (۲۰۲۲)، چن^۷ (۲۰۱۷) و علیزاده و همکاران (۱۴۰۱) همسو بود. در این فرضیه به نوع دیگری از دلبستگی یعنی دلبستگی به همسالان پرداخته شده است که این نوع از دلبستگی در ادامه دلبستگی درست و ایمن به والدین در افراد شکل می‌گیرد. زیمرمن (۲۰۰۱) معتقد است الگوهای دلبستگی

1. Pan

2. Stevens

3. Kari

4. Silaen

5. Lee & Fletcher

6. Mudzkiyyah

7. Chen

به‌عنوان یک تنظیم‌کننده بیرونی برای کودکان محسوب می‌شود که به‌وسیله آن می‌توانند یاد بگیرند که در تعامل با مراقبان خود، چگونه و چه زمانی احساسات خود به‌ویژه هیجان‌های منفی خود را بروز دهند. طبق این نظریه، نوزادان و کودکانی که دلبستگی ایمن دارند به برقراری ارتباطی راحت‌تر پرداخته و با ابراز هیجانات منفی خود، فعالانه دستیابی به آرامش را جستجو می‌کنند و به تنظیم عواطف خود می‌پردازند. زیمرمن (۲۰۰۱) می‌گوید وقتی کودک رشد می‌کند، توانایی‌های انطباقی او نیز رشد کرده و هنگام تعامل با چهره‌های دلبستگی، الگوهای تنظیم هیجانی در او شکل می‌گیرند. همچنین طبق نظریه دلبستگی، تأثیرات دلبستگی ایمن و نایمن در دوران بزرگسالی نیز ادامه داشته و نتایج بیانگر آن است که افراد در سن نوجوانی و جوانی روابط حمایتی والدین را در خارج از خانواده و نزدیکانشان از جمله همسالان جستجو می‌کنند. نوجوانان و جوانان معمولاً با همسالان خود پیوندهای نزدیک‌تری برقرار می‌کنند. برقراری ارتباطات بین نوجوانان و جوانان به دنبال احساس نیاز آن‌ها برای به اشتراک گذاشتن احساسات و هیجانات خود با دیگران اتفاق می‌افتد. این به اشتراک گذاشتن احساسات علاوه بر یک ارتباط قوی با همسالان، میزانی از اعتماد را نیز در آن‌ها به وجود می‌آورد. شکل‌گیری مهارت‌های ارتباطی خوب و اعتماد به دیگران می‌تواند به فرد کمک کند تا در هنگام تجربه مشکلات، هیجان خود را به راحتی مطرح کند. لذا نوجوان و جوان می‌تواند در روند این ارتباط و مطرح کردن مشکلات خود با همسالان، احساسات خود را بهتر شناخته و آن‌ها را به خوبی تنظیم نماید (رسید^۱، ۲۰۱۳).

اثر مستقیم دیگری که در قالب مدل ارائه شده در این پژوهش به دست آمد، اثر خودتنظیمی عاطفی بر سازگاری تحصیلی بود. نتیجه به دست آمده بیانگر تأثیر خودتنظیمی عاطفی بر سازگاری تحصیلی دانشجویان بود که این نتیجه با نتایج پژوهش‌هایی همچون لوی^۲ و همکاران (۲۰۲۱)، الکثیر^۳ و همکاران (۲۰۱۵)، علیزاده و همکاران (۱۴۰۱)، آفایوسفی و همکاران (۱۳۹۴)، برقی ایرانی و همکاران (۱۳۹۲) و حاجی شمسانی و همکاران (۱۳۹۲) همخوان بود. یافته به دست آمده با نظر بندورا (۲۰۰۵) که معتقد است خودتنظیمی با ارتقاء سلامتی مرتبط است و شونکوف و فلیپس (۲۰۰۰) که معتقدند رشد خودتنظیمی در تمام جنبه‌های رفتار از جمله کسب کنترل کارکردهای بدنی، مدیریت هیجان‌ها و حفظ توجه نمایان است نیز همسو است. خودتنظیمی عاطفی شامل توانمندی فرد برای تنظیم و مدیریت هیجان‌ها و احساسات خود در موقعیت‌های مختلف است و نظریات مطرح شده در این زمینه به یادگیری توانایی تنظیم هیجان‌ها با راهبردهایی همچون تمرکز بر تصویر، مثبت‌نگری، و تعامل با دیگران در سنین پایین اشاره دارند. لذا در طول رشد می‌توان خودتنظیمی عاطفی را به روش‌های مختلفی رشد داد. رشد خودتنظیمی اگر به خوبی رخ دهد و نوجوان و جوان به لحاظ عاطفی به تعادل برسد، آسیب‌ها، اهداف و شاخص‌های مطلوب محیط آموزشی را بهتر درک و تحلیل می‌نماید. از این رو با روحیه باز و با نشاط در محیط آموزشی عمل می‌کند. در تأیید تبیین فوق می‌توان به پژوهش سولبرگ^۴ و همکاران (۲۰۱۲) اشاره داشت. آن‌ها عوامل شناختی و انگیزشی مختلف را با موفقیت در نظام آموزشی مرتبط دانسته‌اند و با توجه به اینکه سازگاری تحصیلی نیز با موفقیت در نظام آموزشی ارتباط دارد، لذا با برنامه‌ریزی برای رشد و ارتقاء همه جانبه سازگاری تحصیلی می‌توان تا حدودی موفقیت نظام آموزشی را تضمین نمود.

1. Rasyid

2. Liew

3. Alkasir

4. Solberg

نکته مهم دیگر در تبیین این رابطه، به پیوستگی ابعاد سازگاری و وابسته بودن سازگاری تحصیلی به سازگاری اجتماعی و هیجانی برمی گردد. چرا که توانمندی ها و شایستگی های اجتماعی و هیجانی از عوامل تعیین کننده تأثیرگذار بر سازگاری تحصیلی محسوب می شود. بنابراین خودتنظیمی هیجانی یکی از راهکارهایی است که دانش آموزان را در شرایط خوبی از نظر بهداشت هیجانی قرار می دهد و به دنبال آن موجب رشد مهارت های ارتباطی و بین فردی می شود، که موجب برطرف شدن بسیاری از ناامیدی ها، اضطراب ها و افسردگی ها خواهد شد و همه این موارد موجب سازگاری تحصیلی هر چه بهتر دانش آموزان و فراگیران در محیط آموزشی خواهد شد (برقی ایرانی و همکاران، ۱۳۹۲).

نتایج پژوهش همچنین حاکی از اثر مستقیم دلبستگی به همسالان بر سازگاری تحصیلی می باشد. در تبیین این اثر مستقیم باید گفت، از آنجا که دلبستگی اولیه روابط اجتماعی بعدی با همسالان و بزرگسالان را مشخص می کند، لذا کیفیت دلبستگی فرد نقش مهمی را در آسیب پذیری و رشد او ایفا می کند و اگر این دلبستگی به همسالان از نوع ناایمن باشد، به عاملی خطرزا برای شروع اختلالات و مشکلات روانی در نوجوانی و جوانی تبدیل خواهد شد. همچنین دانشجویان دلبسته ناایمن، به علت مراقبت ناسازگار، به احتمال زیاد الگوهای ناسازگار روابط میان فردی را به محیط اجتماعی گسترده تر منتقل می کنند. وجود دلبستگی ناایمن نسبت به همسالان توانایی افراد را برای کنار آمدن با استرس کاهش می دهد و در عین حال، احتمال رفتارهایی را که به تجربه های ناخوشایند منجر می شود، افزایش می دهد. بدیهی است این عوامل رفتار سازگارانۀ فرد را در زمینه تحصیل به مخاطره انداخته و سازگاری تحصیلی فرد را در دانشگاه به میزان زیادی کاهش می دهد (علیزاده اصلی و همکاران، ۱۳۹۶).

فرضیه دیگری که در این پژوهش مورد بررسی واقع شد، اثر غیرمستقیم اثر دلبستگی به همسالان بر سازگاری تحصیلی به واسطه خودتنظیمی عاطفی بود. نتیجه به دست آمده با پژوهش های هولت^۱ (۲۰۱۴)، آن^۲ و لی (۲۰۱۶)، چن (۲۰۱۷)، لیم^۳ و همکاران (۲۰۱۷) و مدزکیا و همکاران (۲۰۲۲) همسو بود. همان طور که در تبیین رابطه بین دلبستگی به همسالان و خودتنظیمی مطرح گردید، دلبستگی ایمن از والدین در سنین مختلف ممکن است به سمت و سوی افراد دیگری از جمله همسالان هدایت شود و ارتباط با همسالان موجب دستیابی به شناخت هر چه بهتر او از خود شده و به دنبال آن رشد خودتنظیمی در نوجوان و جوان را به دنبال خواهد داشت. از سوی دیگر بررسی پژوهش های انجام شده در زمینه سازگاری تحصیلی بیانگر آن است که بدرفتاری و ناسازگاری دانش آموزان کل فرآیند آموزش و یادگیری را تحت تأثیر قرار می دهد و با اشکال مواجه می سازد. گر چه در اعتقاد پژوهشگران این حوزه سازگاری تحصیلی به ماهیت رابطه بین معلم و شاگرد وابسته است (توماس و همکاران، ۲۰۰۹)، اما سازگاری تحصیلی به ادراک کنترل دانش آموزان با خودکارآمدی و انگیزش که روی دیگر سکه ناسازگاری است، رابطه زیادی دارد. بنابراین در این رابطه، نقش خود و فرایندهای مرتبط برجسته است. مرور نظریه ها و تحقیقات صورت گرفته در این زمینه نیز نقش فرایندهای مربوط به خود همچون خودتنظیمی شناختی و هیجانی بر فرایندهای مربوط به سازگاری را مشخص می کند (کجباف و همکاران، ۱۳۸۲). لذا با توجه به نکات مطرح شده نقش میانجی برای خودتنظیمی عاطفی در رابطه بین دلبستگی به همسالان و دلبستگی به والدین با سازگاری تحصیلی کاملاً واضح و مشخص است.

^۱ . Holt

^۲ . Ahn

^۳ . Lim

همچنین از آنجاکه نقش مهم دلبستگی به والدین و تأثیر آن بر انتقال درست این دلبستگی در مراحل بعدی زندگی بررسی شده و نتایج حاکی از تأثیرگذاری دلبستگی اولیه انسان به والدین و نقش جدی این دلبستگی در مراحل بالاتر اعم از ارتباط با همسالان، همسر و ... است (میکولینسر^۱ و همکاران، ۲۰۰۳)، لذا می‌توان در ادامه به تبیین رابطه دلبستگی به والدین با سازگاری تحصیلی بر اساس نقش میانجی خودتنظیمی عاطفی به صورت جداگانه و از طریق دلبستگی به والدین نیز تأکید کرد.

در این پژوهش یک یافته جانبی نیز به دست آمد که رابطه بین دلبستگی به والدین با خودتنظیمی عاطفی به واسطه دلبستگی به همسالان بود. بر اساس نظریه دلبستگی به دلیل انتقال سبک‌های دلبستگی از دوران کودکی به دوران بزرگسالی، دامنه روابط فرد گسترده‌تر شده و در روابط عاطفی و هیجانی مثبت و منفی درگیر می‌شود. بنابراین شروع این رابطه با دلبستگی به عنوان تنظیم‌کننده عواطف از یک سو و ورود همسالان به این روابط و درگیر شدن فرد برای تنظیم روابط خود با دوستان و خودشناسی بیشتر در این زمینه، مهارت خودتنظیمی عاطفی و شناختی را برای فراگیر به ارمغان خواهد آورد (دالایر^۲ و همکاران، ۲۰۰۷).

آنچه در این پژوهش تأیید نشد، اثر مستقیم دلبستگی به والدین بر سازگاری تحصیلی بود. این رابطه از طریق دلبستگی به همسالان و خودتنظیمی تأیید شد اما اثر مستقیم این رابطه تأیید نشد. این یافته با پژوهش‌های پارسا (۱۳۹۳)، حجازی و همکاران (۱۳۹۲) و آن و لی (۲۰۱۶) همسو نبود. هر چند نتایج مطرح شده، سازگاری تحصیلی را با میزان دلبستگی به پدر و مادر و همچنین با کاهش نزاع‌های خانوادگی و افزایش مهارت‌های اجتماعی مرتبط می‌دانند (پارسا، ۱۳۹۳)، اما در دوران نوجوانی و جوانی به دلیل ورود به دوره بزرگسالی و مرحله استقلال‌طلبی ممکن است دانشجویان همسالان خود را به عنوان منبع حمایتی انتخاب کنند. بنابراین نتیجه به دست آمده در این پژوهش را شاید بتوان به پررنگ شدن دلبستگی به همسالان در دوران بزرگسالی و تجربه استقلال‌طلبی نوجوان و جوان در این دوره تبیین نمود. همچنین با وارد شدن جوان به دانشگاه و قرار گرفتن در کنار همسالان دلبستگی به همسالان در مرتبه بالاتری از دلبستگی به والدین قرار می‌گیرد. این وابستگی می‌تواند باعث ایجاد عزت نفس در نوجوانان و احساس ارزشمندی در آنان شود (گورس^۳ و همکاران، ۲۰۱۳). این شدت دلبستگی به همسالان در پژوهش اولدفیلد^۴ و همکاران (۲۰۱۶) که در مدارس شبانه‌روزی انجام شده است خود شاهی بر این ادعا است که نزدیکی ارتباط با همسالان می‌تواند نقش همسالان را در زندگی جوان به گونه‌ای شدیدتر نشان دهد. آستونی^۵ و همکاران (۲۰۱۹) پس از بررسی شباهت موقعیت‌ها در مدارس شبانه‌روزی با شرایط خانواده به این نتیجه اذعان کرده و معتقدند که نوجوانان، همسالان خود را به عنوان چهره دلبستگی در این دوران از زندگی پذیرفته و به آن‌ها اعتماد می‌کنند و آرامش را در کنار آن‌ها تجربه می‌نمایند. از آنجاکه نتایج هر پژوهش را باید با در نظر گرفتن محدودیت‌های آن استفاده کرد، در این راستا به نمونه این پژوهش اشاره می‌گردد. با توجه به اینکه نمونه پژوهش صرفاً در بین دانشجویان دانشگاه تبریز انجام شده است، لذا تعمیم نتایج به سایر اقشار جامعه و گروه‌های سنی باید با احتیاط صورت پذیرد. لذا پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده جامعه غیردانشجویی که طیف وسیع‌تر و متنوع‌تری از افراد را به خود اختصاص می‌دهند نیز مورد بررسی قرار گیرد. همچنین این پژوهش در قالب یک طرح همبستگی است و در استنباط علی

۱. Mikulincer

۲. Dallaire

۳. Gorrese

۴. Oldfield

۵. Astuti

از نتایج باید جانب احتیاط را رعایت نمود و پیشنهاد می شود به دلیل اهمیت متغیرهای پژوهش در موفقیت تحصیلی دانش آموزان در پژوهش های آتی از دانش آموزان در مقاطع پایین تر استفاده شود، تا نتایج به صورت زیربنایی و از سنین کم مورد ارزیابی قرار گیرد و از آن ها در جهت رشد و سازگاری تحصیلی دانش آموزان استفاده گردد. استفاده از متغیرهای رفتاری و هیجانی دیگر در پژوهش های آینده نیز در جهت سازگاری تحصیلی دانشجوین و دانش آموزان توصیه می شود تا مدلی گسترده تر و کامل تر از متغیرهای مربوط به سازگاری تحصیلی به دست آمده و از آن ها در این جهت استفاده گردد.

منابع

- آقایوسفی، ع؛ سراوانی، ش؛ زراعتی، ر؛ رزاقی، ف و پورعبدل، س. (۱۳۹۴). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس سبک‌های دلبستگی و سطوح مختلف سازگاری، مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۲۱(۴)، ۳۱۶-۳۰۴.
- برقی ایرانی، ز؛ بگیان کوله مرز، م‌ج؛ معصومی پور، ب؛ و بختی، م. (۱۳۹۲). مقایسه سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و خودتنظیمی عاطفی دانش‌آموزان دارای نقص توجه/بیش‌فعالی و عادی. کنگره ملی روانشناسی اجتماعی ایران.
- پارسا، ن؛ احمدپناه، م؛ پارسا، پ؛ و قلعه‌ایها، ع. (۱۳۹۳). بررسی ارتباط روابط عاطفی بین والدین و فرزندان با سازگاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی همدان. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۲۲(ضمیمه)، ۸۳-۹۰.
- تجلی، ا؛ اردستانی، ف. (۱۳۸۹). رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی. مجله روانشناسی، ۱۴(۱)، ۶۲-۷۸.
- توکلی زاده، ج؛ ابراهیمی قوام‌آبادی، ص؛ فرخی، ن.ع، و گلزاری، م. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سلامت روانی دانش‌آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد. اصول بهداشت روانی، ۱۳(۳)، ۲۵۰-۲۵۹.
- حاجی شمسایی، م؛ کارشکی، ح؛ یزدی، س.ا. (۱۳۹۲). نقش خودتنظیمی در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۷(۱۲)، ۱-۱۷.
- حجازی، ا؛ اژه‌ای، ج؛ و رنجبر، غ. (۱۳۹۲). پیش‌بینی ارتباط با مدرسه بر اساس دلبستگی به والدین و همسالان. خانواده پژوهی، ۹(۳۳)، ۸۳-۹۷.
- خانجانی، ز. (۱۳۸۸). هوش و دلبستگی: تحلیلی بر خود تنظیم‌گری عاطفی/رفتاری کودکان تیزهوش، عقب مانده‌ی ذهنی و عادی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۴(۱۳)، ۷۳-۱۰۱.
- خانجانی، ز. (۱۳۸۴). تحول و آسیب‌شناسی دلبستگی از کودکی تا نوجوانی، تبریز: انتشارات فروزش.
- خوشایی، ک و ابوحمزه، ا. (۱۳۸۶). نظریه دلبستگی جان بالبی، نشر دانژه.
- سجادپور، س.ح؛ حیدری نسب، ل؛ شعیری، م؛ غلامی فشارکی، م. (۱۴۰۱). رابطه سبک‌های دلبستگی ناایمن با انگاره‌پردازی خودکشی: بررسی نقش میانجی دشواری در تنظیم هیجان در نمونه‌ای از دانش‌آموزان ایرانی، روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۱(۱)، ۴۳-۵۵.
- شریفی، ف. (۱۳۹۰). بررسی رابطه ادراک دانش‌آموزان از سبک‌های فرزندپروری والدین با خودتنظیمی تحصیلی و جهت‌گیری مذهبی آنان در مدارس متوسطه ناحیه ۲ شهر کرمان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- صالحی مورکانی، ب. (۱۳۸۵). بررسی و مقایسه راهبردهای خودتنظیمی عاطفی در بین دانشجویان مبتلا به اختلالات اضطرابی و افسردگی با دانشجویان عادی شهر اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.
- علیزاده اصلی، ا؛ کیامنش، ع و احدی، ح. (۱۳۹۶). پیش‌بینی پرخاشگری و سازگاری تحصیلی بر اساس سبک‌های دلبستگی دانشجویان دختر، زن و مطالعات خانواده، ۱۰(۳۷)، ۸۴-۶۵.

- علیزاده، م؛ کارشکی، ح؛ بردبار، م. (۱۴۰۱). نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین حمایت اجتماعی والدین، معلمان و هم‌کلاسی‌ها با اهمال‌کاری تحصیلی، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۴ (۱)، ۲۶۳-۲۴۳.
- غباری بناب ب؛ و حدادی کوهسار ع. (۱۳۹۰). سلامت روان تصویر ذهنی از خدا و کیفیت دلبستگی در نوجوانان بزه‌کار. اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی، ۶ (۲۱)، ۷-۱۶.
- قائدی فر، ح؛ عبدخدائی، م.س؛ آقامحمدیان شعراف، ح. (۱۳۹۲). نقش میانجی گری احساس انسجام روانی در رابطه ی سبک‌های دلبستگی با خودتنظیمی. پژوهش در سلامت روانشناختی، ۷ (۱)، ۱۱-۱۹.
- کجباف، م؛ مولوی، ح؛ شیرازی تهرانی، ع (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، تازه‌های علوم شناختی، ۱ (۵)، ۲۷-۳۳.
- مرادی، آ؛ بابائی، ع؛ کرمی، ج. (۱۳۹۹). نقش خودتنظیمی عاطفی و اهمال‌کاری رفتاری در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴ (۸)، ۷۱-۵۷.
- واحدی، ش؛ فتحی، آ. (۱۳۸۹). رابطه‌ی بین دلبستگی به والدین و همسالان با جدایی روان‌شناختی دانشجویان دختر و پسر جدیدالورود. فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، ۵ (۷)، ۱۸۸-۱۵۶.
- Ahn, J. A., & Lee, S. (2016). Peer attachment, perceived parenting style, self concept, and school adjustments in adolescents with chronic illness. *Asian nursing research*, 10(4), 300-304.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). "Emotion-regulation strategies across psychopathology". A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237.
- Alkasir, E., & Veisi, N. (2015). Impulsivity and Adjustment in Students with Mathematics Learning Disability: The Benefits of Emotional Self-Regulation Strategies, *Journal Of Humanities And Social Science*, 20(7), 46-53.
- Armsden, G.C., & Greenberg, M.T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-being in Adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454.
- Astuti, H. T., & Lestari, R. (2019). Peer attachment pada mahasiswa yang mengikuti organisasi kemahasiswaan [Unpublished Undergraduate Thesis]. Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of Intimacy: An Attachment Perspective, *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(2), 147-178.
- Bartholomew, K., Thompson, J., M. (1995). The Implication of Attachment Theory to Counseling Psychology, *The Counseling Psychologist*, 23(3). 484-490.
- Belay Ababu, G., Belete Yigzaw, A., Dinku Besene, Y., & Getinet Alemu, W. (2018). Prevalence of adjustment problem and its predictors among first-year undergraduate students in Ethiopian University: a cross-sectional institution based study. *Psychiatry journal*.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and Loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and Anger. New York: Basic Books.

- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.
- Chen, B. B. (2017). Parent–adolescent attachment and academic adjustment: The mediating role of self-worth. *Journal of child and family studies*, 26(8), 2070–2076.
- Cheung, D. K., Tam, D. K. Y., Tsang, M. H., Zhang, D. L. W., & Lit, D. S. W. (2020). Depression, anxiety and stress in different subgroups of first- year university students from 4-year cohort data. *Journal of affective disorders*, 274: 305-314.
- children's anxiety and aggression at first grade, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(5-6), 477–492.
- Dallaire, D. H, Weinraub . M., (2007). Infant–mother attachment security and
- Desrosiers, A., Vine, V., Curtiss, J., & Klemanski, D. H. (2014). “Observing nonreactively: A conditional process model linking mindfulness facets, cognitive emotion regulation strategies, and depression and anxiety symptoms”. *Journal of Affective Disorders*, 165, 31-37.
- Esmael, A., Ebrahim, J., & Misganew, E. (2018). Adjustment Problem among First Year University Students in Ethiopia: Across Sectional Survey. *Journal Psychiatry*, 21(5), 2-6.
- Fowler, J. C., Groat, M., & Ulanday, M. (2013). Attachment style and treatment completion among psychiatric inpatients with substance use disorders. *The American Journal on Addictions*, 22(1), 14-17.
- Gorrese, A., & Ruggieri, R. (2013). Peer attachment and self-esteem: A meta analytic review. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 559–568.
- Holt, L. J. (2014). Attitudes about help-seeking mediate the relation between parent attachment and academic adjustment in first-year college students. *Journal of College Student Development*, 55(4), 418-423.
- Kari, F., GhafariNouran, O., & Moosazade, T. (2015). On the comparison of self-perception, emotional self-regulation, and attachment styles between normal people and drug-dependent people. *Scientific Quarterly Research on Addiction*, 8(32), 105-11v.
- Katz, S., & Somers, C. L. (2017). Individual and environmental predictors of college adjustment: Prevention and intervention. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 36(1), 56-65.
- Kenny, M.E., & Rice, K.G. (1995). Attachment to Parents and Adjustment in Late Adolescent College Students: Current Status, Application and Future Consideration, *The Counseling Psychologist*, 23(3), 433- 456.
- Lapsley, D.K., & Edgerton, J. (2002). Separation Individualization, Adult Attachment Style, and College Adjustment, *Journal of Counseling and Development*, 80(4), 484-495.

- Lee, G. Y., & Fletcher, A. C. (2023). Emotional detachment moderates associations between students' perceptions of parental support and first-year college adjustment: Generational status differences. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 24(4), 1002-1027.
- Liew, J., & Zhou, Q. (2021). Parenting, emotional self-regulation, and psychosocial adjustment across early childhood and adolescence in Chinese and Chinese immigrant sociocultural contexts. In *The Oxford Handbook of Emotional Development*.
- Lim, Y., & Lee, O. (2017). Relationships between parental maltreatment and adolescents' school adjustment: Mediating roles of self-esteem and peer attachment. *Journal of child and family studies*, 26(2), 393-404.
- Lindell, A. K., Killoren, S. E., & Campione-Barr, N. (2021). Parent-child relationship quality and emotional adjustment among college students: the role of parental financial support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(2), 459-481.
- Lopez, F. J. (1995). Contemporary Attachment Theory: An Introduction with Implications for Counseling Psychology, *The Counseling Psychologist*, 23(3), 395-415.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., Pereg, D. (2003). "Attachment Theory and Affect Regulation: The Dynamics, Development, and Cognitive Consequences of Attachment-Related Strategies". *Motivation and Emotion*, 27(2), 77-102
- Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M., & Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression, *Journal of Adolescence*, 35(4), 1061-1067.
- Mudzkiyyah, L., Wahib, A., & Bulut, S. (2022). Well-being among boarding school students: Academic self-efficacy and peer attachment as predictors. *Psikohumaniora: Jurnal Penelitian Psikolog*, 7(1), 27-38.
- Nyamayaro, P.C., & Saravanan, C. (2013). The relationship between adjustment and negative emotional states among first year medical students. *Asian Journal of social Science and Humanities*, 2(3), 278-280.
- Oldfield, J., Humphrey, N., & Hebron, J. (2016). The role of parental and peer attachment relationships and school connectedness in predicting adolescent mental health outcomes. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(1), 21-29.
- Pan, Y., Zhang, Q., Liu, G., Li, B., & Liu, C. (2022). Parents' Attachment Styles and Adolescents' Regulatory Emotional Self-efficacy: The Mediating Role of Adolescents' Attachment to Parents in China. *Applied Research in Quality of Life*, 17, 1-20
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*, 731-810.
- Pintrich, P. R., Degroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

- Rasyid, M. (2013). Hubungan antara peer attachment dengan regulasi emosi remaja yang menjadi siswa di boarding school SMA Negeri 10 Samarinda (Doctoral dissertation, UNIVERSITAS AIRLANGGA).
- Ridder, D. D., Wit, J. D. (2006). Self- regulation in health behavior. John wiley & sons Inc.
- Silaen, S. M. J., & Maranatha, C. (2023). The Relationship Between Peer Attachment and Self-Regulation with Student Online Game Addiction at Sman 42 Jakarta. *Journal of Social Research*, 2(5), 1591-1605.
- Solberg, P. A., Hopkins, W. G., Ommundsen, Y., & Halvari, H. (2012). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4), 407–417.
- Stevens, F. L. (2014). Affect Regulation Styles in Avoidant and Anxious Attachment. *Individual Differences Research*, 12(3), 123-130.
- Waters, S. K., Cross, O. S., & Runions, K. (2009). Social and ecological structures supporting adolescent connectedness to school: A theoretical model. *Journal of School Health*, 79(11), 516- 524.
- Yüksel, A., & Bahadır-Yılmaz, E. (2019). The effect of mentoring program on adjustment to university and ways of coping with stress in nursing students: Aquasi-experimental study. *Nurse Educ Today*, 80, 52-58.
- Zeinali, A. (2014). Relationship of Attachment Styles with Addiction Susceptibility in Children. *Journal of Applied Science and Agriculture*, 9(3), 1321-1327.



The Relationship between Parent and Peer Attachment with Academic Adjustment of Students: The Mediation Role of Emotional Self-Regulation

Shahram Vahedi^{1*}, Mohammad Hossein Zarabzadeh²

1. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology,
University of Tabriz, Tabriz, Iran
Email: vahedi117@yahoo.com

2. M.A., Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology,
University of Tabriz, Tabriz, Iran

Abstract

This study investigated a causal model of the relationship between attachment, Emotional Self-Regulation and Academic Adjustment. In this model parents and peers' attachment were considered as exogenous variables, Emotional Self-Regulation as mediators and Academic Adjustment as endogenous variables. Participants were 300 Tabriz university students were selected by multi-stage random cluster sampling. Participants completed Armsden and Greenberg parents and peers attachment (1987), the scale of emotional self-regulation Mars(2004), Baker and Stryk's (1984) academic adjustment questionnaire. Obtained data of sample were analyzed by using the statistical software's Spss & Amos and by path analysis. The results showed that Academic adjustment was predicted directly by peers' attachment and Emotional Self-Regulation. Also, Emotional Self-Regulation was predicted directly by parents and peers attachment. Emotional self-regulation also had a direct and significant effect on academic adjustment. According to the findings academic adjustment predicted indirectly, on the path of Emotional Self-Regulation, by peers' attachment. Parents attachment through the mediating role of Emotional Self-Regulation has also a indirect and meaningful effect on the Academic adjustment. The research results were not significant in the direct path of parent's attachment to academic adjustment. The results indicated that 7% of academic adjustment was explained, through parents and peers' attachment, and Emotional Self-Regulation. Also, the variables for parents and peers' attachment explained 13% of academic adjustment by Emotional self-regulation. parents Attachment also explained 5% of academic adjustment by peers attachment.

Keywords: parents and peers' attachments, Emotional self-regulation, Academic Adjustment