



ORIGINAL RESEARCH PAPER

## The Relationship Between Parental Bonding and Academic Destructive Behaviors with the Mediating of Emotional Security and Academic Self-Regulation

Farhad Khormaei<sup>\*1</sup>, Faramarz Kashkoli<sup>2</sup>, Seyed Mehdi Poorseyed<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Associate Prof, Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

<sup>2</sup> Ph.D., Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

<sup>3</sup> Assistant Prof, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran.

### ABSTRACT

#### Keywords

Emotional Security  
Parental Bonding  
Academic Self-Regulation  
Destructive Academic Behaviors  
Correlational Method

<sup>1</sup> Corresponding author  
✉ khormaei@shirazu.ac.ir

Received: 2023/12/07  
Reviewed: 2024/07/30  
Accepted: 2024/08/19  
Published online: 2025/07/14




**Background and objectives:** The aim of the present study was to explain academic destructive behaviors based on parental bonding with the mediation of emotional security and academic self-regulation in students. **Methods:** This study was a structural equation modeling correlational research. Research participants included 503 students (272 girls and 231 boys) from the first high school students of Bushehr city, selected by multi-stage cluster random sampling method. The research tools included parental bonding instrument (Parker et al., 1979), emotional security scale (Forman and Davis, 2005), academic self-regulation questionnaire (Bouffard, 1995) and academic destructive behaviors scale (Kashkoli et al., 2021). Data were analyzed using structural equation modeling method and SPSS-21 and Amos-21 software. **Findings:** Findings indicated that the variables of parental bonding, emotional security and academic self-regulation directly affected academic destructive behaviors. Parental bonding was found to have an indirect impact on academic destructive behaviors through the mediation of emotional security and academic self-regulation. Furthermore, emotional security had a direct effect on academic self-regulation. Thus, it can be concluded that parental bonding, whether mediated by emotional security and academic self-regulation or not, can serve as a predictor and explanatory factor for destructive academic behaviors. **Conclusion:** According to the findings, it is suggested that the role of parental bonding, emotional security, and academic self-regulation in academic destructive behaviors be given special attention in educational, mental health, and research programs.

<https://pma.cfu.ac.ir>

DOI: [10.48310/pma.2025.15382.4348](https://doi.org/10.48310/pma.2025.15382.4348)

**Citation** (APA) Khoemaei, F. , Kashkoli, F. and Poorseyed, S. M. (2025). The relationship between parental bonding and academic destructive behaviors with the mediating of emotional security and academic self-regulation. *Educational and Scholastic studies*, 14 (2), 19 – 35.

 <https://doi.org/10.48310/pma.2025.15382.4348>



## رابطه پیوند والدینی و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی با میانجی‌گری ایمنی هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی

مقاله پژوهشی / مروری

فرهاد خرمائی<sup>۱\*</sup>، فرامرز کشکولی<sup>۲</sup>، سید مهدی پورسید<sup>۳</sup>

۱ دانشجویار بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۲ دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۳ استادیار گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

### چکیده

**پیشینه و اهداف:** هدف پژوهش حاضر تبیین رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی بر اساس پیوند والدینی با میانجی‌گری ایمنی هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان بود. **روش‌ها:** این مطالعه یک پژوهش همبستگی از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. مشارکت کنندگان در پژوهش شامل ۵۰۳ نفر (۲۷۲ دختر و ۲۳۱ پسر) از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر بوشهر بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل ابزار پیوند والدینی (پارکر و همکاران، ۱۹۷۹)، مقیاس ایمنی هیجانی (فورمن و دیویس، ۲۰۰۵)، پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی (بوفارد، ۱۹۹۵) و مقیاس رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی (کشکولی و همکاران، ۱۴۰۰) بود. داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم افزارهای SPSS-21 و Amos-21 تحلیل شدند. **یافته‌ها:** یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که متغیرهای پیوند والدینی، ایمنی هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی دارای اثری مستقیم بودند و همچنین پیوند والدینی توانست با میانجی‌گری ایمنی هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی اثری غیرمستقیم داشته باشد. علاوه بر این، ایمنی هیجانی بر خودتنظیمی تحصیلی هم دارای اثر مستقیم بود. بنابراین، نتیجه‌گیری می‌شود که پیوند والدینی هم با میانجی‌گری و هم بدون میانجی‌گری ایمنی هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی، رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی را پیش‌بینی و تبیین می‌نمایند. **نتیجه‌گیری:** با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود که در برنامه‌های آموزشی، پرورشی، سلامت روان و فعالیت‌های پژوهشی به نقش پیوند والدینی، ایمنی هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی در رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی به‌طور ویژه توجه گردد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به‌صورت آنلاین استفاده کنید.

### واژه‌های کلیدی

ایمنی هیجانی  
پیوند والدینی  
خودتنظیمی تحصیلی  
رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی  
روش همبستگی

۱. نویسنده مسئول

khormaei@shirazu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۱۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۵/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۲۹

انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۴/۲۳

شماره صفحات: ۳۵-۱۹

DOI: [10.48310/pma.2025.15382.4348](https://doi.org/10.48310/pma.2025.15382.4348)

شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۸۰۹۸



### COPYRIGHTS

©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

## مقدمه

رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی<sup>۱</sup> رفتارهای دشواری هستند که دیگران و اطرافیان را بیشتر از خود فرد آزار می‌دهند و هر کدام به‌گونه‌ای در وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی دارند. رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی شامل اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۲</sup>، بی‌صداقتی تحصیلی<sup>۳</sup>، نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی<sup>۴</sup> و نقض قوانین تحصیلی<sup>۵</sup> است (Frick & Morris, 2004) که در ادامه و به اختصار تعریف می‌شوند. اهمال‌کاری تحصیلی به معنای تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی (مانند به تعویق انداختن مطالعه درس‌ها تا شب امتحان) می‌باشد (Ozer & Yetkin, 2018; Erdemir, 2019). بی‌صداقتی تحصیلی دامنه بسیار گسترده‌ای از رفتارهای غیر اخلاقی و غیر قانونی از جمله دروغ، فریب، تقلب در آزمون‌ها، سرقت از منابع علمی و ادبی، استفاده از اطلاعات جعلی، جعل اطلاعات علمی، تخریب کار علمی دیگران و غیره را شامل می‌شود (Rusdi et al., 2019). رفتار نقض قانون شکل آشکاری از رفتارهای جامعه‌ستیزی است که کنش‌های برون‌سازی شده نظیر خصومت، سرقت، تقلب و قانون‌شکنی را شامل می‌شود (Achenbach & Rescorla, 2001). آشنباخ و رسکورلا (Achenbach & Rescorla, 2001) نافرمانی را اعمال قابل مشاهده و آشکار می‌دانند که در واکنش به شرایط محیطی از سوی نوجوان به‌طور خصمانه سر می‌زند. گرین (Greene, 2011) رفتارهای نافرمانی مقابله‌ای را تضادورزی، منفی‌گرایی، حرف‌نشنوی، لجبازی، بی‌اعتنایی، قلدری و واکنش‌های خصمانه علیه مظاهر قدرت و سرپیچی از رفتارهای انضباطی قلمداد کرده است که در محیط تحصیل یا خارج از آن رخ می‌دهند.

رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی از متغیرهای گوناگون اثر می‌پذیرد، پیوند والدینی<sup>۶</sup> یکی از این متغیرها است (Rubin & Burgess, 2002). بامریند (Baumrind, 2005) شاید از اولین نظریه‌پردازان و پژوهشگرانی است که به مسئله روابط والد-فرزند توجه کرد. عوامل مهم خانوادگی و والدینی که برای نوجوانان مهم هستند، شامل سطح پایین تعارض والدین و نوجوانان، احساس گرمی با والدین، ارتباطات مثبت و نظارت والدین است (Napolitano et al., 2019). بر اساس نتایج پژوهش‌ها حمایت‌های مؤثر و عواطف مثبت والدین در دوران نوزادی و کودکی، مشکلات رفتاری، تحصیلی و اجتماعی کمتری را در دوران نوجوانی و بزرگسالی آن‌ها پیش‌بینی می‌کند (Rubin & Burgess, 2002)؛ و Crockenberg, 2003؛ Leerkens & Lewis, 2003).

یکی از الگوهای نظری که اثر تعارض بین والدینی را بر کودکان با تأکید بر نقش واسطه‌ای فرآیندهای هیجانی و شناختی بررسی کرده است، مدل گریچ و فینچام (Grych & Fincham, 1990) است. در این مدل ارزیابی‌های فرزند از کشمکش‌های والدین، نقش عمده‌ای در تعبیر کشمکش‌ها و ناسازگاری‌های وی در دوران بعدی زندگی دارند. بر اساس نتایج چند پژوهش می‌توان بر نقش واسطه‌ای ارزیابی‌های کودکان در رابطه بین روابط نامطلوب والدین-فرزندان با رفتارهای برون‌سازی شده (مانند رفتارهای نافرمانی، نقض قانون و مشکلات تحصیلی) تأکید کرد (Amani, 2023؛ M., & Nemati, 2003). Grych et al., 2003). نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که والدین نقش حائز اهمیتی در افزایش و کاهش بی‌صداقتی تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند (Taradi et al., 2012؛ Kusnoor & Falik, 2013؛ Henning eMunoz-Garcia et al., 2014).

یکی از پیش‌بین‌های رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی می‌تواند ایمنی هیجانی<sup>۷</sup> باشد (Blatz, 2014). ایمنی نیز حالتی از ذهن است که در آن فرد مایل به پذیرفتن عواقب رفتارهای خود است و شامل تمام جنبه‌های رفتاری فرد در همه

1. Academic Destructive Behaviors
2. Academic Procrastinating
3. Academic Dishonesty
4. Academic Oppositional Defiant
5. Academic Status Violations
6. Parental Bonding
7. Security Emtional

دوره‌های زندگی می‌گردد (Blatz, 2014). مفهوم ایمنی هیجانی، به‌عنوان پیامد نوشته‌های بالبی (Bowlby, 1980) برای سالیان سال با نظریه دلبستگی مرتبط بوده است و مطالعه ایمنی هیجانی، صرف‌نظر از ارتباط آن با نظریه دلبستگی، به مدت بیش از ۲۰ سال در پژوهش‌های روان‌شناسی فراموش شده بود تا این که این مفهوم با طرح «نظریه ایمنی هیجانی» توسط دیویس و کامینگز (Davies & Cummings, 1994) دوباره ظاهر شد. به اعتقاد آنان، ایمنی هیجانی شامل سه فرآیند متفاوت نظیر واکنش هیجانی، تنظیم رفتاری و تجسمات درونی است. فرایند واکنش هیجانی به این واقعیت اشاره دارد که زمانی که فرد در شرایط تهدیدآمیز احساس ترس و یا اضطراب کند، حالت آماده‌باش و یا خشونت پنهان را فعال می‌کند. فرایند تنظیم رفتاری نیز به کنترل مواجهه با شرایط تهدیدآمیز اشاره دارد به‌صورتی که افراد نایمن تمایل دارند با درگیر کردن بیش از حد خود با شرایط و یا نادیده گرفتن آن و یا با مواجهه مستقیم با شرایط خطرناک آن را هر چه بیشتر کنترل کنند و سرانجام فرایند تجسمات درونی بر روی طرحواره‌های<sup>۱</sup> خودآگاه و ناخودآگاه و خطرات بالقوه مؤثر است.

نظریه آسیب‌شناسی روانی رشد (Rutter, 1997)، نظریه ایمنی هیجانی (Davies & Cummings, 2006؛ Davies & Cummings, 1994؛ Cummings & Davies, 1996؛ Cummings, 1994) و نظریه ایمنی هیجانی دیویس و مارتین (Davies & Martin, 2013) همگی بر نقش واسطه‌ای نایمنی هیجانی در رابطه‌ی بین مشکلات رفتاری کودکان و نوجوانان و روابط متعارض درون خانواده تأکید دارند و همچنین نایمنی هیجانی را در تبیین رفتارهای آسیب‌زا مؤثرترین عامل معرفی می‌کنند. بر اساس نتایج پژوهش صدرا و همکاران (Sadra et al., 2023) متغیر ایمنی هیجانی به‌عنوان متغیر واسطه‌ای بین تأثیر خانواده و تعارض والدینی بر مشکلات رفتاری فرزندان مطرح می‌شود. مدل‌های مفهومی ایمنی هیجانی برای درک سازگاری کودکان و نوجوانان، در چندین پژوهش طولی بررسی شده است و نتایج بدست آمده حکایت از آن داشتند که نایمنی هیجانی اثر قوی در سراسر دوران کودکی، نوجوانی و بلوغ بر رفتارهای درون‌سازی شده و برون‌سازی شده آن‌ها دارد (Davies et al., 2004؛ Cummings et al., 2007؛ Cummings et al., 2014). پژوهش‌ها در زمینه رابطه بین ایمنی هیجانی و رفتارهای آسیب‌زا، نشان داده‌اند که بین نایمنی هیجانی و اختلالات رفتاری رابطه معنی‌داری وجود دارد و نایمنی هیجانی پیش‌بینی کننده قوی برای اختلالات رفتاری کودکان و نوجوانان در حوزه‌های روانی، رفتاری، اجتماعی و تحصیلی است (Li et al., 2016؛ Cummings et al., 2014؛ El-Sheikh et al., 2007). با توجه به مبانی نظری و نتایج پژوهش‌ها، در پژوهش حاضر متغیر ایمنی هیجانی با مؤلفه‌های ایمنی، اشتغال ذهنی و کناره‌گیری<sup>۲</sup> به‌عنوان واسطه‌گر اول در تبیین رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

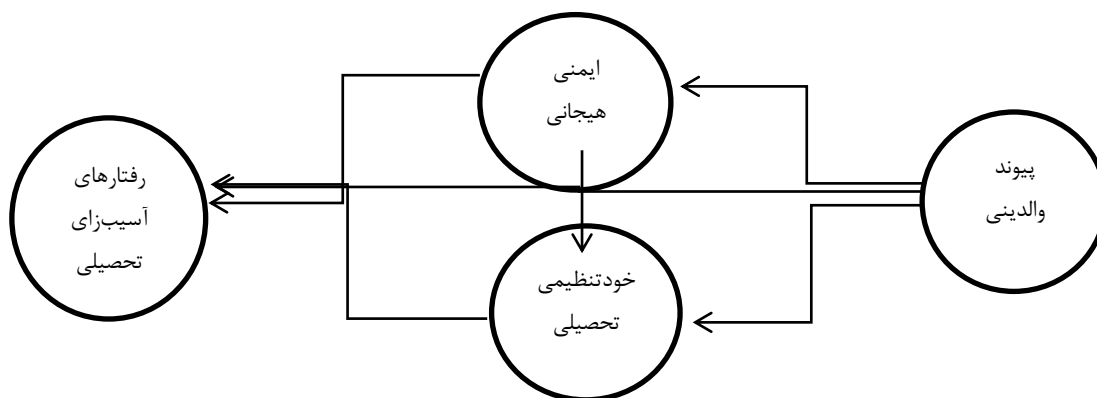
بر اساس نظریه‌ها و نتایج پژوهش‌ها یکی دیگر از متغیرهای روان‌شناختی تأثیرگذار بر رفتارهای تحصیلی، خودتنظیمی است (Bandura, 1986). خودتنظیمی به‌طور مدون و طبقه‌بندی شده، اولین بار توسط بندورا (Bandura, 1986) بیان شد و از آن پس بخش زیادی از پیشینه‌ی مربوط به یادگیری را به خود اختصاص داده است. خودتنظیمی تحصیلی بر قابلیت شروع و ادامه دادن به فعالیت معطوف به هدف از طریق مدیریت افکار، احساسات و رفتار متمرکز شده است (Hofmann et al., 2012). مهارت‌های خودتنظیمی در کنترل افکار و رفتارها، حل مسائل، برنامه‌ریزی و انجام تکالیف و سازگاری با خواسته‌ها و انتظارات در کلاس درس به دانش‌آموزان کمک می‌کند (McClelland & Cameron, 2019). نتایج پژوهش‌ها (Bandura, 1997؛ Ellis & Christian, 2011؛ Gino et al., 2011؛ San et al., 2016؛ Ziegler & Opdenakker, 2018) نشان داده‌اند که خودتنظیمی صفتی است که قادر است تعدادی از پیامدهای منفی رفتارهای آسیب‌زا را در دانش‌آموزان متوسطه پیش‌بینی کند. یادگیری خودتنظیمی یک سازه واسطه‌ای محسوب می‌شود که منابع بافتی را به قابلیت‌های تحصیلی مربوط می‌کند (Dias & Cadime, 2017). برای مثال پژوهش

1. Schema

2. Security, Preoccupation, & Disengagement

محمدی باغملایی و یوسفی (Mohammadi Baghmolaei & Yousefi, 2022) نشان داد یادگیری خودتنظیمی توانسته است که میان تعامل والدین-دانش‌آموز با درگیری و رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای داشته باشد. با عنایت با نتایج پژوهش‌ها به نظر می‌رسد که مؤلفه‌های رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی نقش‌های کلیدی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارند که به همین دلیل به توجه ویژه پژوهشگران نیاز دارند. از جمله این که، اهمال‌کاری باعث یادگیری ضعیف، اضطراب اجتماعی، اضطراب امتحان، پیشرفت کم و آسیب‌های روانی می‌گردد (Azadi Dehbidi et al., 2021; Azadi Dehbidi & Khormaei, 2022). انتخاب دانش‌آموزان دوره اول متوسطه به عنوان نمونه مورد مطالعه، به این دلیل بود که شرایط این دانش‌آموزان از نظر شروع و شکل‌گیری مؤلفه‌های رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی نسبت به دوره آموزش ابتدایی، با اهداف پژوهش تناسب بهتری داشت. به عبارت دیگر، رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی در این دوره سنی، شیوع و نمود بیشتری دارند (Kashkoli et al., 2021).

مدل مفهومی پژوهش حاضر مبتنی بر نظریه است. اگر به نظریه‌های والد-فرزندی و والدگری و فرزندپروری بخصوص آن‌هایی که بر مبنای نظریه‌های دلبستگی گفتگو می‌کنند توجه شود، سبک‌های دلبستگی والدین به گونه‌ای بر فرزند اثرگذار است که می‌تواند منجر به احساس ایمنی و نایمنی آن‌ها شود و همین احساس می‌تواند بر کارکردهای تنظیمی رفتار اثرگذار شود و در نهایت، خروجی آن، رفتارهای آسیب‌زا و یا بهنجار است. بنابراین در مطالعه حاضر، با عنایت به نظریه‌ها و نتایج پژوهش‌ها، واسطه اول ایمنی هیجانی با مؤلفه‌های ایمنی، اشتغال ذهنی و کناره‌گیری و واسطه دوم خودتنظیمی تحصیلی با مؤلفه‌های شناخت، فراشناخت و انگیزش در مدل قرار داده شده است. بنابراین، این پژوهش درصدد پاسخ به این سؤال است که آیا روابط والد-فرزند یا پیوند والدینی از طریق واسطه‌هایی مانند ایمنی هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی اثر دارد؟ (شکل ۱).



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

بر اساس این مدل، فرضیه کلی پژوهش حاضر این است که پیوند والدینی با واسطه‌گری ایمنی هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی دانش‌آموزان اثر دارد.

## روش

این مطالعه یک پژوهش همبستگی از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری است. در این پژوهش پیوند والدینی به عنوان متغیر برونزاد، رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی به عنوان متغیر درونزاد و ایمنی هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی به عنوان متغیرهای واسطه‌ای مورد مطالعه قرار گرفتند. جامعه آماری مورد مطالعه، دانش‌آموزان پایه هشتم دوره اول متوسطه است که در شهر بوشهر به تحصیل اشتغال داشته‌اند. از این جامعه آماری بنا بر نظر کلاین (Kline, 2015) که ملاک

حجم نمونه را ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد گویه‌های ابزار پژوهش (۱۱۸ گویه) می‌داند، نمونه‌ای به حجم ۵۲۰ نفر انتخاب گردید و در نهایت داده‌های ۵۰۳ دانش‌آموز (۲۷۲ دختر و ۲۳۱ پسر) مورد تحلیل قرار گرفت. قابل ذکر است که در هر صورت اندازه نمونه نباید کمتر از ۲۰۰ نفر باشد. در این پژوهش، نمونه‌گیری به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای صورت گرفت. بدین منظور فهرستی از مدارس تهیه گردید و سپس از مناطق یک و دو شهری، به ترتیب هشت و شش مدرسه برگزیده شدند. در هر مدرسه یک کلاس به تصادف انتخاب گردید و تمام دانش‌آموزان کلاس‌های موردنظر در پژوهش مشارکت کردند.

ابزارهای پژوهش به شرح زیر است:

ابزار پیوند والدینی<sup>۱</sup>: ابزار پیوند والدینی اولین بار توسط پارکر و همکاران (Parker et al., 1979) ساخته شد و توسط انوشه‌ئی و همکاران (Anoushei et al., 2008) به زبان فارسی ترجمه گردید. این ابزار شامل ۲۵ گویه است که دو بعد مراقبت و حمایت والدین از نگاه فرزندان را می‌سنجد. این ابزار به بررسی و کشف کیفیت رابطه دوتایی والد و فرزند در دوره نوجوانی می‌پردازد و ادراک فرزندان نوجوان را بر اساس رفتار تربیتی والدین در دو بعد مراقبت و حمایت ارزیابی می‌کند. از ۲۵ گویه این ابزار، ۱۲ گویه مربوط به بعد مراقبت و ۱۳ گویه مربوط به بعد حمایت است. ۱۳ گویه به صورت مستقیم و ۱۲ گویه به صورت معکوس نمره‌گذاری شده است. این ابزار با مقیاس لیکرت در یک طیف ۴ گزینه‌ای درجه‌بندی شده است. در نمره‌گذاری مستقیم به گزینه «بسیار این‌طور بود» نمره ۳، «تقریباً این‌طور بود» نمره ۲، «تقریباً این‌طور نبود» نمره ۱ و «ابتداً این‌طور نبود» نمره ۰ (صفر) تعلق گرفته است. پارکر و همکاران (Parker et al., 1979) میزان روایی این ابزار را از طریق مصاحبه با ۶۵ آزمودنی و همبستگی ۰/۶۶ بین نمرات مصاحبه و نمرات آزمون گزارش کردند. در پژوهش انوشه‌ئی و همکاران (۱۳۸۷) روایی این ابزار به صورت صوری مورد تأیید اساتید و متخصصان رشته‌های مربوط قرار گرفته است. همچنین پارکر و همکاران (۱۹۷۹) پایایی را برای بعد مراقبت ۰/۷۶ و برای بعد حمایت ۰/۶۳ گزارش کردند. انوشه‌ئی و همکاران (Anoushei et al., 2008) پایایی ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای بعد مراقبت بین ۰/۷۹ تا ۰/۸۳ و برای بعد حمایت بین ۰/۸۹ تا ۰/۹۳ گزارش کردند. در پژوهش حاضر بر اساس روش تحلیل عاملی تأییدی، ابزار پیوند والدینی، مورد ارزیابی قرار گرفت. مقدار خی‌دو برابر با ۶۵۷/۴۹، مقدار خی‌دو به درجه آزادی برابر با ۲/۴۲، مقدار CFI برابر با ۰/۹۰، مقدار GFI برابر با ۰/۹۵، مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۸ و مقدار PCLOSE نیز برابر با ۰/۱۱ است. با این توصیف چون مقادیر شاخص‌های محاسبه شده در دامنه قابل قبول قرار دارند، برازش مدل مفروض و روایی سازه این ابزار مورد تأیید قرار گرفت. در این پژوهش به منظور محاسبه پایایی ابزار پیوند والدینی، ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل ابزار و مؤلفه‌های مراقبت و حمایت به ترتیب ضرایب ۰/۷۶، ۰/۷۹ و ۰/۷۳ بدست آمده است.

مقیاس ایمنی هیجانی<sup>۲</sup>: مقیاس ایمنی هیجانی برای ارزیابی ایمنی هیجانی بر مبنای نظریه ایمنی هیجانی توسط فورمن و دیویس (Forman & Davies, 2005) با سه بعد ایمنی، مشغله ذهنی و کناره‌گیری ساخته شده است. در این مقیاس بعد ایمنی ۷ گویه، بعد مشغله ذهنی ۸ گویه و بعد کناره‌گیری ۷ گویه دارد. درجات پاسخ و نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ برای «کاملاً مخالفم» تا ۵ برای «کاملاً موافقم» تنظیم شده است. در پژوهش کامینگز و همکاران (Cummings et al., 2004) روایی محتوایی این پرسشنامه بسیار مطلوب گزارش شده است. در پژوهش کشکولی و همکاران (Kashkoli et al., 2021) روایی مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی محاسبه شد. مقدار خی‌دو محاسبه شده برابر با ۵۷۷/۳۲، مقدار نسبت خی‌دو به درجه آزادی برابر با ۲/۹۹، مقدار CFI

1. Parental Bonding Instrument
2. Emotional Security Scale



برابر با ۰/۹۲، GFI برابر با ۰/۹۶، مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۶ و مقدار PCLOSE نیز برابر با ۰/۲۴ است. با این توصیف چون مقادیر شاخص‌های محاسبه شده در دامنه قابل قبول قرار دارند، برازش مدل مفروض تأیید می‌گردد. در پژوهش کامینگز و همکاران (Cummings et al., 2004) پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس ایمنی ۰/۷۱، مشغله ذهنی ۰/۷۷ و کناره‌گیری ۰/۸۴ بررسی شده است. کشکولی و همکاران (Kashkoli et al., 2021) پایایی مقیاس را برای مؤلفه‌های ایمنی، مشغله ذهنی و کناره‌گیری به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۶ و ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر بر اساس روش تحلیل عاملی تأییدی، مقیاس ایمنی هیجانی، مورد ارزیابی قرار گرفت. مقدار خی دو محاسبه شده برابر با ۵۷۷/۳۲، مقدار نسبت خی دو به درجه آزادی برابر با ۲/۹۹، مقدار CFI برابر با ۰/۹۲، GFI برابر با ۰/۹۶، مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۶ و مقدار PCLOSE نیز برابر با ۰/۲۴ است. با این توصیف چون مقادیر شاخص‌های محاسبه شده در دامنه قابل قبول قرار دارند، برازش مدل مفروض و روایی سازه این مقیاس مورد تأیید قرار گرفت. در این پژوهش به منظور محاسبه پایایی مقیاس ایمنی هیجانی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که برای کل مقیاس و مؤلفه‌های ایمنی، مشغله ذهنی و کناره‌گیری به ترتیب ضرایب ۰/۸۰، ۰/۸۱، ۰/۷۵ و ۰/۷۴ بدست آمده است. پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی<sup>۱</sup>: نسخه اصلی این پرسشنامه ۱۹ گویه دارد که توسط بوفارد و همکاران (Bouffard et al., 1995) طراحی و اعتبارسنجی شده است ولی در این پژوهش از نسخه‌ای که در ایران اعتبارسنجی شده است و ۱۷ گویه دارد، استفاده گردیده است (Ghasemi & Fooladchang, 2010). این پرسشنامه با استفاده از مقیاس طیف لیکرت از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) نمره‌گذاری می‌شود. قاسمی و فولادچنگ (Ghasemi & Fooladchang, 2010) روایی پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی محاسبه کرده‌اند. در تحلیل عاملی اکتشافی سه عامل فراشناخت، شناخت و انگیزش استخراج شد که این عوامل بر روی هم ۳۶/۹۲ درصد از کل واریانس را تبیین کردند. بوفارد و همکاران (Bouffard et al., 1995) ضرایب پایایی این پرسشنامه را برای بعد فراشناخت، ۰/۷۲، بعد شناخت ۰/۷۸ و بعد انگیزش ۰/۶۸ گزارش کرده‌اند. قاسمی و فولادچنگ (Ghasemi & Fooladchang, 2010) پایایی مقیاس را با ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های فراشناخت، شناخت و انگیزش به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۵۷ و ۰/۶۲ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر بر اساس روش تحلیل عاملی تأییدی، پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی، مورد ارزیابی قرار گرفت. مقدار خی دو محاسبه شده برابر با ۳۰۹/۲۶، مقدار نسبت خی دو به درجه آزادی برابر با ۲/۸۱، مقدار CFI برابر با ۰/۹۰، مقدار GFI برابر با ۰/۹۳، مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۶ و مقدار PCLOSE نیز برابر با ۰/۰۹ است. با این توصیف چون مقادیر شاخص‌های محاسبه شده در دامنه قابل قبول قرار دارند، برازش مدل مفروض روایی سازه این پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. در این پژوهش به منظور محاسبه پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که برای کل پرسشنامه و مؤلفه‌های فراشناخت، شناخت و انگیزش به ترتیب ضرایب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۶، ۰/۷۳ و ۰/۷۰ بدست آمده است.

مقیاس رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی<sup>۲</sup>: برای جمع‌آوری داده‌های رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی از مقیاس رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی کشکولی و همکاران (Kashkoli et al., 2021) استفاده شد. این مقیاس ۵۲ گویه دارد که در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از خیلی زیاد (نمره ۵) تا هیچ وقت (نمره ۱) نمره‌گذاری شده است. در پژوهش آزادی ده‌بیدی و خرمائی (Azadi Dehbidi & Khormaei, 2022) روایی مقیاس به روش تحلیل عاملی تأییدی انجام شد و وجود چهار عامل تأیید شد. همچنین، در پژوهش آزادی ده‌بیدی و خرمائی (Azadi Dehbidi & Khormaei, 2022) ضریب آلفای کرونباخ برای اهمال کاری تحصیلی ۰/۳۲، بی‌صداقتی تحصیلی ۰/۷۷، نقض قانون تحصیلی ۰/۷۱ و نافرمانی مقابله‌ای ۰/۷۳ گزارش شده است. در پژوهش حاضر بر اساس روش تحلیل عاملی تأییدی، مقیاس رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی،

1. Academic Self-Regulation Questionnaire

2. Academic Destructive Behaviors Scale

مورد ارزیابی قرار گرفت و روایی سازه این مقیاس مورد تأیید قرار گرفت. در این پژوهش به منظور محاسبه پایایی مقیاس رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که برای کل مقیاس و مؤلفه‌های بی‌صدافتی تحصیلی، نقض قانون تحصیلی، نافرمانی مقابله‌ای تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی به ترتیب ضرایب ۰/۷۷، ۰/۷۶، ۰/۷۸ و ۰/۸۳ بدست آمده است.

داده‌های گردآوری شده پس از ثبت در رایانه با دو نرم افزار SPSS-21 و Amos-21 تحلیل شدند. برای بررسی معنی‌داری اثر متغیرهای واسطه‌ای از آزمون بوت استرپ استفاده گردیده است.

## یافته‌ها

پژوهش حاضر با هدف بررسی پیوند والدینی با واسطه‌گری ایمنی هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی دانش‌آموزان بوده است که در این بخش کمترین و بیشترین نمرات، میانگین، انحراف معیار، ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش و شاخص‌های کجی و کشیدگی و نسبت‌های بحرانی آن‌ها در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. کمترین، بیشترین، میانگین، انحراف معیار، کجی، کشیدگی و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

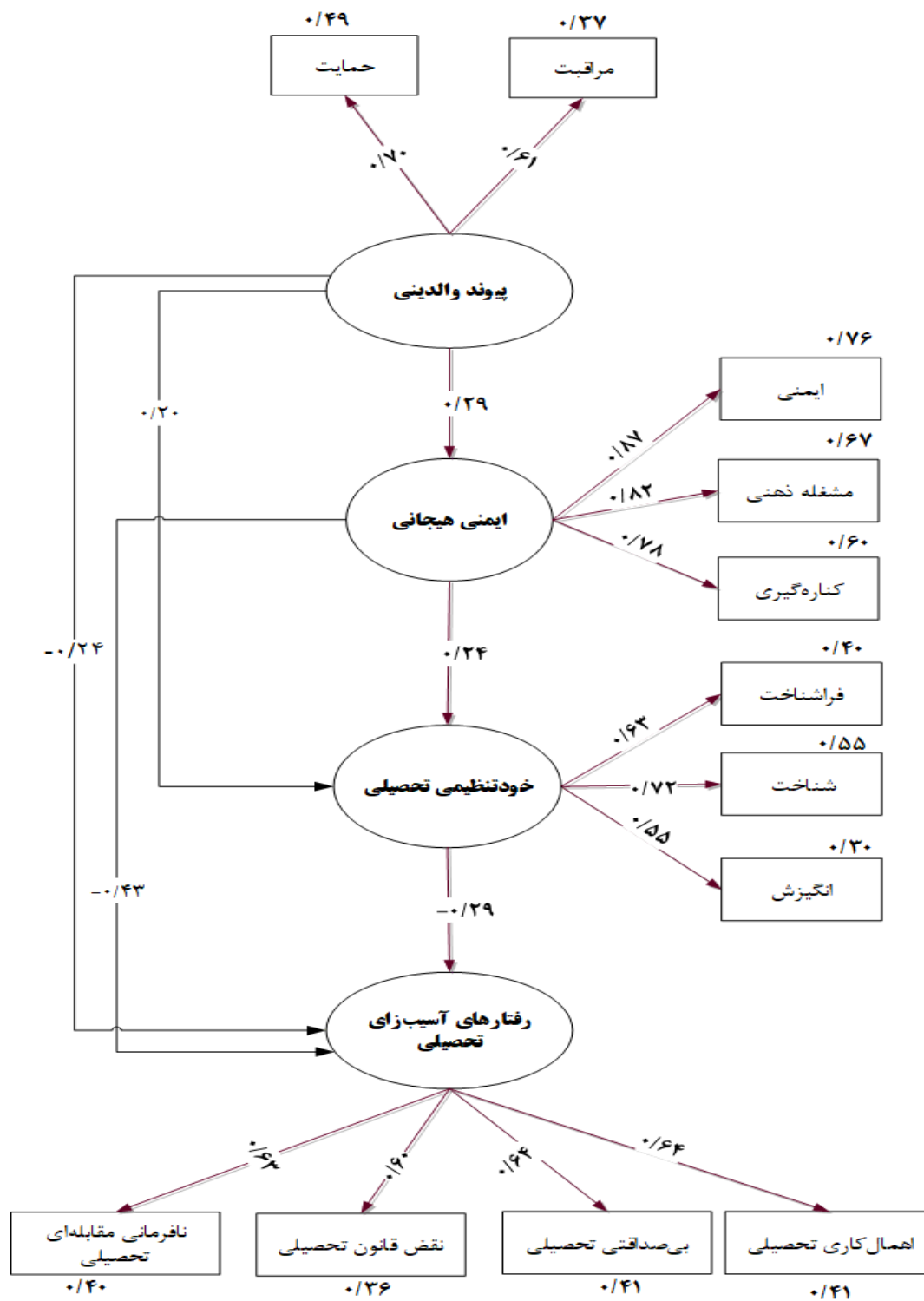
متغیرها	۱	۲	۳	۴
پیوند والدینی	۱			
ایمنی هیجانی	۰/۳۶**	۱		
خودتنظیمی تحصیلی	۰/۲۵**	۰/۳۷**	۱	
رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی	-۰/۳۱**	-۰/۵۸**	-۰/۴۹**	۱
کمترین نمره	۷	۴۹	۳۵	۱۰۱
بیشترین نمره	۳۲/۵۰	۱۱۰	۸۲	۲۲۷
میانگین	۱۹/۹۴	۷۹/۶۷	۵۸/۶۸	۱۶۸/۸۲
انحراف معیار	۵/۱۹	۱۲/۷۱	۹/۶۸	۲۵/۸۸
کجی	۰/۲۵	-۰/۱۳	۰/۱۵	-۰/۱۴
نسبت بحرانی	۰/۲۲	۰/۸۹	-۱/۶۹	۱/۴۳
کشیدگی	-۰/۵۴	۰/۳۲	-۰/۴۸	-۰/۴۷
نسبت بحرانی	-۱/۳۲	۱/۶۸	-۱/۹۳	-۱/۸۸

$P < 0.05$

$P < 0.01$

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که بین پیوند والدینی و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی، بین ایمنی هیجانی و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی و بین خودتنظیمی تحصیلی و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی رابطه منفی معنی‌دار ( $P=0.01$ ) وجود دارد. همچنین، نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد متغیرهای پژوهش همگی دارای قدر مطلق ضریب کجی کوچکتر از ۲ و قدر مطلق ضریب کشیدگی کوچکتر از ۱۰ هستند و حکایت از نرمال بودن تک متغیره و چند متغیره داده‌های پژوهش دارد. در ادامه، شکل ۲ ضرایب مسیر و مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد.





شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

همچنین در جدول ۲ شاخص‌های برازش مدل پژوهش نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل معادله ساختاری

شاخص	X <sup>2</sup> /df	GFI	AGFI	TLI	RFI	CFI	PCFI	RMSEA	PCLOSE
مقدار	۱/۶۴	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۸۷	۰/۹۶	۰/۷۶	۰/۰۵	۰/۶۲
مقادیر قابل قبول	< ۵	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۵۰	< ۰/۱۰	> ۰/۰۵

بر اساس جدول بالا، مقادیر شاخص‌های برازش مدل در مقایسه با مقادیر قابل قبول نشان دادند مدل پژوهش برازش مطلوبی دارد. همچنین، اثرات مستقیم به دست آمده برای متغیرهای پژوهش بر اساس نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش، در جدول ۳ ارائه شده‌اند.

جدول ۳. اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش

مسیرهای ساختاری	B	$\beta$	S.E.	C.R.	P
اثر مستقیم پیوند والدینی بر ایمنی هیجانی	۰/۸۲	۰/۲۹	۰/۲۳	۳/۵۶	۰/۰۰۱
اثر مستقیم پیوند والدینی بر خودتنظیمی تحصیلی	۰/۳۳	۰/۲۰	۰/۱۶	۲/۱۰	۰/۰۴
اثر مستقیم ایمنی هیجانی بر خودتنظیمی تحصیلی	۰/۱۴	۰/۲۴	۰/۰۶	۲/۵۲	۰/۰۱
اثر مستقیم خودتنظیمی تحصیلی بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی	-۰/۴۹	-۰/۲۹	۰/۱۴	-۳/۵۶	۰/۰۰۱
اثر مستقیم ایمنی هیجانی بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی	-۰/۴۴	-۰/۴۳	۰/۰۸	-۵/۳۴	۰/۰۰۱
اثر مستقیم پیوند والدینی بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی	-۰/۶۷	-۰/۲۴	۰/۲۲	-۳/۰۱	۰/۰۰۳

همانطور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، تمام مسیرهای موجود در مدل معنی‌دار هستند. پیوند والدینی پیش‌بینی کننده مثبت ایمنی هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی و پیش‌بینی کننده منفی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی است. همچنین ایمنی هیجانی پیش‌بینی کننده مثبت خودتنظیمی تحصیلی و پیش‌بینی کننده منفی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی است. در نهایت خودتنظیمی تحصیلی پیش‌بینی کننده منفی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی است ( $p < ۰/۰۵$ ). بر اساس نتایج آزمون مدل، اثر غیر مستقیم پیوند والدینی بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی از طریق نقش میانجی ایمنی هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. برآورد اثر غیرمستقیم پیوند والدینی بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی از طریق نقش میانجی ایمنی هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی

اثر غیرمستقیم	تخمین	حد پایین	حد بالا	معنی‌داری
پیوند والدینی بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی	-۰/۲۰*	-۰/۳۳	-۰/۱۱	۰/۰۰۱

برآورد اثر غیر مستقیم پیوند والدینی بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی نشان داد که پیوند والدینی با واسطه‌گری ایمنی هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی ( $\beta = -۰/۳۱$ ,  $P = ۰/۰۰۳$ ) دارای اثر غیرمستقیم معنی‌دار است. خودتنظیمی تحصیلی و ایمنی هیجانی اثر واسطه‌ای کامل نداشته‌اند. لیکن اثر واسطه‌ای جزئی دارد. اثر واسطه‌ای کامل، کمال مطلوب مدل سازی معادلات ساختاری است. لیکن در عمل این نتیجه در پژوهش‌ها کمتر دیده می‌شود و در این پژوهش نیز این یافته ملاحظه می‌شود.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی و آزمون مدل رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی بر اساس پیوند والدینی با واسطه‌گری ایمنی هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی در قالب مدل معادلات ساختاری بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند، پیوند والدینی پیش‌بینی کننده مثبت و معنی‌داری برای ایمنی هیجانی است. در تأیید یافته مورد نظر می‌توان به نظریه‌ها و پژوهش‌های همسو مانند دیویس و کامینگز (Davies & Cummings, 1994)، لدوکس (LeDoux, 2012) و دیویس و همکاران (Davies et al., 2013) اشاره کرد. مبانی نظری و پژوهشی حکایت از آن دارند که رشد هیجانی و اجتماعی کودکان و نوجوانان متأثر از کیفیت رابطه بین والدین و فرزندان است. خانواده‌ها و مراقبین با بکارگیری قوانین منعطف و متناسب، استفاده از روش‌های تشویقی مناسب، وجود ساختار مشخص در نظام ارتباطی خانواده، تعیین محدودیت‌های متناسب و درخواست‌های متناسب با صفات سرشتی فرزندان می‌توانند نقش مهمی در تأمین ایمنی هیجانی فرزندان خود داشته باشند (Davies & Martin, 2014).

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که پیوند والدینی پیش‌بینی کننده مثبت معنی‌داری برای خودتنظیمی تحصیلی است. در تبیین نتیجه مورد نظر می‌توان به نظریه‌ها و پژوهش‌های همسو مانند مطالعات هورگر و همکاران (Hoerger et al., 2011) و باکر و هورگر (Baker & Hoerger, 2012) اشاره کرد. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که کمیت و کیفیت روابط والد-فرزند در توسعه‌ی نقاط قوت شخصی و خودتنظیمی فرزندان نقش چشمگیر دارد. بدون شک ارتباط‌گیری توأم با حمایت و محبت والدین به فرزندان به این دلیل که قادر است سرمشقی جذاب و دوست‌داشتنی از پدر و مادر ارائه دهد، در تقویت خودتنظیمی فرزندان مهم است. البته قابل ذکر است، والدین زمانی می‌توانند از طریق سرمشق‌دهی در تقویت بنیه یادگیری خودتنظیمی فرزندان خود موفق باشند که نخست خودشان از مهارت‌های خودتنظیمی برخوردار باشند و دوم مؤلفه‌های پیوند والدینی یعنی حمایت به موقع و مراقبت همراه محبت را درباره فرزندان خود اعمال کنند (Baker & Hoerger, 2012).

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند، ایمنی هیجانی پیش‌بینی کننده مثبت معنی‌داری برای خودتنظیمی تحصیلی است. در تأیید یافته مورد نظر، می‌توان به نظریه‌ها و نتایج پژوهش‌های همسو مانند مطالعات اسپک (Speck, 2016) و اورهک و همکاران (Orehek et al., 2017) اشاره کرد. در تبیین این یافته پژوهشی می‌توان بیان کرد که در این پژوهش، ایمنی هیجانی با سه مؤلفه ایمنی، مشغله ذهنی و کناره‌گیری ارائه شده است. اگر در معنی و توضیح این مؤلفه‌ها دقت شود می‌توان درک کرد که افراد ناایمن از منظر هیجانی مجال کمتری برای فراگیری راهبردها و مهارت‌های شناختی و فراشناختی دارند و به عبارتی کمتر می‌توانند خودتنظیم‌گر باشند ولی برعکس افراد دارای ایمنی هیجانی به دلیل احساس امنیت بیشتر، اشتغال ذهنی منفی کمتر و تمایل به اتصال و ملحق شدن به خانواده (به جای کناره‌گیری) از تمام ظرفیت‌های شناختی و فراشناختی خود جهت خودتنظیمی در موقعیت‌های مختلف از جمله موقعیت تحصیلی بهتر می‌توانند استفاده کنند (Orehek et al., 2017؛ Speck, 2016).

بر اساس نتایج پژوهش حاضر می‌توان بیان کرد، ایمنی هیجانی پیش‌بینی کننده منفی معنی‌داری برای رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی است. در تأیید نتیجه مورد نظر، می‌توان به نظریه‌ها و نتایج پژوهش‌های همسو مانند مطالعات دیویس و کامینگز (Davies & Cummings, 1994)، دیویس و همکاران (Davies et al., 2014)، کامینگز و همکاران (Cummings et al., 2014) و لی و همکاران (Li et al., 2016) اشاره کرد. در تبیین تأثیر ایمنی هیجانی بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی با استناد به نظریه ایمنی هیجانی (Davies & Cummings, 1994؛ Davies & Martin, 2014) خاطر نشان می‌شود که افراد ناایمن هیجانی چون احساس امنیت کمتری را در محیط خانواده تجربه می‌کنند و به لحاظ ذاتی همواره به دنبال ارضای این نیاز هم هستند کماکان این نیاز خود را در محیط‌هایی به غیر از خانواده خود جستجو می‌کنند که در این صورت امکان خطر رفتارهای آسیب‌زا به‌طور تصاعدی بالا می‌رود.

یافته‌های پژوهش حاضر حکایت از آن دارند که متغیر خودتنظیمی تحصیلی پیش‌بینی کننده منفی معنی‌داری

برای رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی است. در تبیین و تأیید یافته مورد نظر، می‌توان به نظریه‌ها و نتایج پژوهش‌های همسو مانند مطالعات گینو و همکاران (Gino et al., 2011)، الیس و کریستین (Ellis & Christian, 2011)، سان و همکاران (San et al., 2016) و زیگلر و اپدناکر (Ziegler & Opdenakker, 2018) اشاره کرد. یافته پژوهشی حاضر با استناد به یافته‌های پژوهشی پیشین این گونه تبیین می‌شود که نوجوانان با خودتنظیمی بالا کمتر تحت تأثیر همسالان ناهنجار قرار می‌گیرند و از خودتنظیمی به عنوان منبعی برای تاب‌آوری که ساز و کار نسبتاً مثبتی در مواجهه با خطر بالای ناسازگاری رفتاری به حساب می‌آید، به خوبی استفاده می‌کنند (Gino et al., 2011). از سوی دیگر در تبیین این یافته پژوهشی می‌توان بیان کرد، کودکان و نوجوانانی که دارای مهارت‌ها و راهبردهای خودتنظیمی مطلوبی هستند به دلیل برخورداری از مهارت‌هایی مانند برنامه‌ریزی، جلب مشارکت، هدف‌گزینی درست، پایش و نظارت بر رفتارهای خود دارای توان بالاتری در حل مسائل و مشکلات خود هستند و کمتر متوسل به رفتارهایی می‌شوند که نتیجه‌ای به جز آسیب به خود در کوتاه مدت و یا بلند مدت ندارد (San et al., 2016).

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد، پیوند والدینی پیش‌بینی کننده منفی معنی‌دار رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی است. در تبیین نتیجه مورد نظر، می‌توان به نظریه‌ها و نتایج پژوهش‌های همسو مانند مطالعات امانی و نعمتی (Amani & Nemati, 2023)، ترادی و همکاران (Taradi et al., 2012)، هنینگ و همکاران (Henning et al., 2013) و مونوز-گارسیا و اویلز-هررا (Muñoz-García & Aviles-Herrera, 2014) اشاره کرد. بر مبنای شواهد علمی می‌توان تبیین کرد، اگر والدین در امور تحصیلی با فرزندان خود گفتگو نمایند، فشارهای ناشی از مسائل تحصیلی در آن‌ها کمتر می‌شود و یاد می‌گیرند با واقعیات زندگی به‌طور مستقیم مواجه شوند و واقعیات را همان‌گونه که هست بپذیرند نه آن‌گونه که والدین یا دیگران به‌طور ایده‌آل و خودکامه برای آن‌ها به تصویر می‌کشند، این فرزندان به بی‌صدقاتی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان واکنش‌هایی در دفاع از خود پناه نمی‌برند (Amani & Henning et al., 2013; Berk, 2017; Nemati, 2023).

در نهایت، یافته‌های پژوهش نشان دادند پیوند والدینی با واسطه‌گری ایمنی هیجانی و خودتنظیمی تحصیلی می‌تواند رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی را پیش‌بینی کند. این یافته همسو با یافته‌های پژوهش‌های صدرا و همکاران (Sadra et al., 2023)، محمدی باغملایی و یوسفی (Mohammadi Baghmolaei & Yousefi, 2022) و دیاس و کادیم (Dias & Cadime, 2017) است. این یافته پژوهشی در راستای نتایج مطالعات دیویس و کامینگز (Davies & Cummings, 1994)، دیویس و مارتین (Davies & Martin, 2013)، دیویس و همکاران (Davies et al., 2013) و کامینگز و همکاران (Cummings et al., 2014) قرار دارد. دیویس و کامینگز (Davies & Cummings, 1994) در مدل نظری خود، تصویری کلی از ایمنی هیجانی فرزندان در خانواده ارائه کردند. در این مدل، نظریه‌پردازان نقش واسطه‌گری ایمنی هیجانی در زمینه مشکلات ارتباطی درون خانواده و مشکلات رفتاری فرزندان را به تصویر کشیده‌اند. این نظریه‌پردازان در مدل خود نشان داده‌اند که روابط متعارض درون خانواده (بین والد-فرزند و بین والد-والد)، موجب نایمنی هیجانی می‌گردد که نایمنی هیجانی به نوبه خود پیامدهای منفی رفتاری متفاوتی (اجتماعی، عاطفی، شناختی، جسمی و تحصیلی) را برای فرزندان به ارمغان می‌آورد. با رجوع به نظریه دیویس و همکاران (Davies et al., 2013) می‌توان خاطر نشان کرد که نظریه‌پردازان به‌طور ضمنی به نقش خودتنظیمی در رابطه‌ی بین روابط نامطلوب درون خانواده و آسیب‌های رفتاری، اشاره کرده‌اند.

این پژوهش مانند هر پژوهش دیگر محدودیت‌هایی داشته است. انجام این پژوهش در میان گروهی از دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر بوشهر یکی از محدودیت‌های این پژوهش بوده است که تعمیم‌پذیری یافته‌ها را در گروه‌های دیگر با محدودیت روبرو می‌سازد. سرانجام این که این پژوهش از نوع همبستگی است و استنباط علی از روابط بین متغیرهای پژوهش باید با احتیاط صورت گیرد. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود، این پژوهش به روش ترکیبی (کمی-کیفی) انجام شود تا ابعاد مسئله روشن‌تر شود و درک دقیق و عمیق‌تری از روابط بین عوامل مؤثر در رفتارهای آسیب‌زا

به دست آید. با عنایت به نتایج پژوهش حاضر، پیوند والدینی از جمله عوامل مؤثر در رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی است. پس لازم است به خانواده‌ها جهت پیشگیری از شیوع اختلالات رفتاری، آموزش‌های متناسبی ارائه شود. از جمله اقداماتی که با توجه به نتایج پژوهش حاضر می‌توان انجام داد، تهیه بسته‌های آموزشی است که بر اساس آن‌ها بتوان به‌طور عملیاتی نحوه ارتباط والدین با فرزندان را در ابعاد حمایت و مراقبت و برای افزایش ایمنی هیجانی و خودتنظیمی با رویکرد پیشگیری از بروز رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی انتقال داد.

همچنین والدین باید ایمنی هیجانی را جدی‌ترین سرمایه‌گذاری احساسی در خانواده بدانند و جهت نیل به این هدف تلاش کنند. به همین منظور، باید برای والدین و مربیان در این زمینه بسته آموزشی خاص تهیه گردد و به آن‌ها آموزش داده شود که چطور زمینه را برای ایمنی هیجانی فرزندان و مربیان آماده کنند. پژوهش حاضر براساس نتایج بدست آمده و با عنایت به مطالب علمی جمع‌آوری شده زمینه را برای تهیه بسته آموزشی مورد نظر فراهم کرده است که امید است در آینده در اختیار خانواده‌ها و سایر افراد ذی‌ربط قرار گیرد. در نهایت، با توجه به نقش تأثیرگذار خودتنظیمی تحصیلی بر رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی، پیشنهاد می‌شود که برای خانواده‌ها و مربیان بسته‌های آموزشی تهیه گردند که امکان انتقال اطلاعات کاربردی را در زمینه راهبردها و مهارت‌های شناختی و فراشناختی برای گروه هدف فراهم کنند.

### مشارکت نویسندگان

این مقاله، برگرفته از کار پژوهشی مستقلی است که از طرف هیچ سازمانی حمایت مالی نشده است. نقشه و طرح اساسی، بیان مسئله، بحث و نتیجه‌گیری و رعایت ساختار مقاله بر عهده دکتر فرهاد خرمائی، بخش پیشینه و روش‌شناسی بر عهده دکتر فرامرز کشکولی و بخش تحلیل و یافته‌ها توسط دکتر سید مهدی پورسید انجام شد.

### تشکر و قدردانی

از تمامی معلمان، مدیران و دانش‌آموزانی که در این پژوهش همکاری داشتند قدردانی می‌شود.

### تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

### منابع

- آزادی‌ده‌بیدی، فاطمه؛ و خرمائی، فرهاد. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای جو اخلاقی مدرسه در رابطه بین صفات منشی و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی و رفتارهای مدنی تحصیلی. *پژوهش‌های تربیتی*، ۱۱(۱)، ۱۸۳-۲۰۲.
- آزادی‌ده‌بیدی، فاطمه؛ خرمائی، فرهاد؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه؛ و حسین‌چاری، مسعود. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای تحول مثبت نوجوانی در رابطه بین جو اخلاقی مدرسه و رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷(۶۲)، ۱۷۷-۲۰۳. <https://doi.org/10.22054/jep.2022.63216.3457>
- امانی، ملاح؛ و نعمتی، ربابه. (۱۴۰۲). نقش تعدیل‌کننده تعامل والد-فرزند در ارتباط شیوه‌های فرزندپروری با مشکلات رفتاری دانش‌آموزان ابتدایی. *پژوهش‌های تربیتی*، ۱۲(۴۶)، ۱-۱۹.
- انوشه‌ئی، مریم؛ پورشهریاری، مه‌سیما؛ و ثنایی‌ذاکر، باقر. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین ادراک دختران از الگوهای تربیتی والدین‌شان با احساس شرم و گناه در آن‌ها. *تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، ۷(۲۷)، ۷-۲۶.
- صدرا، فاطمه؛ ایمانیان، سپیده؛ و نبی‌زاده، صفدر. (۱۴۰۲). تبیین رابطه والد-فرزند بر اساس اضطراب کرونا با نقش واسطه‌ای ایمنی هیجانی. *خانواده و پژوهش*، ۲۰(۱)، ۶۵-۸۲.

قاسمی، علی، و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۸۹). بررسی نقش تأکیدات هدفی والدین در خود تنظیمی یادگیری دانش‌آموزان. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۷(۱۱)، ۶۹-۸۶. [10.22111/JEPS.2010.724](https://doi.org/10.22111/JEPS.2010.724)

کشکولی، فرامرز؛ خرمائی، فرهاد؛ و پورسید، سید مهدی. (۱۴۰۰). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی در دانش‌آموزان. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۲(۴۶)، ۲۷-۴۹.

<https://doi.org/10.22054/jem.2022.60422.2176>

محمدی باغملایی، حیدر؛ و یوسفی، فریده. (۱۴۰۱). رابطه تعامل والدین-نوجوان و درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای یادگیری خودتنظیمی. *خانواده و پژوهش*، ۱۹(۴)، ۲۳-۴۶.

## References

- Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF Profiles*. Burlington: University of Vermont.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles: an integrated system of multi-informant assessment*. Burlington: University of Vermont.
- Amani, M., & Nemati, R. (2023). The moderating role of parent-child interaction in the relationship between parenting styles and behavioral problems of elementary school students. *Educational Research*, 12(46), 1-19. [In Persian].
- Anoushei, M., Pourshahriari, M., & Sanaei Zaker, B. (2008). Investigating the relationship between girls' perceptions of their parents' parenting patterns and their feelings of shame and guilt. *Counseling News and Research*, 7(27), 7-26. [In Persian].
- Azadi Dehbidi, F., & Khormaei, F. (2022). The mediating role of school moral climate in the relationship between clerical traits and academic destructive behaviors and academic civic behaviors. *Educational Research*, 11(1), 183-202. [In Persian].
- Azadi Dehbidi, F., Khormaei, F., Sheikhol-Eslami, R., & Hosseinchari, M. (2021). The mediating role of positive adolescent development in the relationship between school moral climate and academic destructive behaviors. *Educational Psychology*, 17(62), 177-203. [In Persian]. <https://doi.org/10.22054/jep.2022.63216.3457>
- Baker, C. N., & Hoerger, M. (2012). Parental child-rearing strategies influence self-regulation, socio-emotional adjustment, and psychopathology in early adulthood: Evidence from a retrospective cohort study. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 800-805. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.034>
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New directions for child and adolescent development*, 108, 61-69. <https://doi.org/10.1002/cd.128>
- Berk, L. E. (2017). *Development through the lifespan*. Illinois State University, 7<sup>th</sup> Edition.
- Blatz, W. E. (2014). *Human security: Some reflections*. London: University of London Press.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317-329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
- Bowlby, J. (1980). By ethology out of psycho-analysis: An experiment in interbreeding. *Animal Behaviour*, 28(3), 649-656. [https://doi.org/10.1016/S0003-3472\(80\)80125-4](https://doi.org/10.1016/S0003-3472(80)80125-4)
- Crockenberg, S., & Leerkes, E. (2003). Infant negative emotionality, caregiving, and family relationships. In A. C. Crouter & A. Booth (Eds.), *Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships* (pp. 57-78). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Crockenberg, S., & Leerkes, E. (2003). Negative infant emotionality and the development of family relationships in infancy and early childhood. *Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships*, 57-78.
- Cummings, E. M., Cheung, R. Y. M., Koss, K. J., & Davies, P. (2014). Parental depressive symptoms and adolescent adjustment: A prospective test of an explanatory model for the



- role of marital conflict. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 1153–1166. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9860-2>
- Cummings, E. M., & Davies, P. (1996). Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8, 123–139. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007008>
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., & Papp, L. M. (2004). Everyday marital conflict and child aggression. *Journal of abnormal child psychology*, 32(2), 191-202. <https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000019770.13216.be>
- Cummings, E. M., Kouros, C. D., & Papp, L. M. (2007). Marital aggression and children's responses to everyday interparental conflict. *European Psychologist*, 12(1), 17-28. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.1.17>
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological bulletin*, 116(3), 387-411. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.387>
- Davies, P. T., & Cummings E. M. (2006). Interparental discord, family process, and developmental psychopathology. In: Cicchetti D, Cohen D. J., editors. *Developmental psychopathology*, Vol 3: Risk, disorder, and adaptation (2nd ed.) Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.; pp. 86–128.
- Davies, P. T., Manning, L. G., & Cicchetti, D. (2013). Tracing the cascade of children's insecurity in the interparental relationship: The role of stage-salient tasks. *Child development*, 84(1), 297-312. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01844.x>
- Davies, P. T., & Martin, M. J. (2013). The reformulation of emotional security theory: The role of children's social defense in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 25(4pt2), 1435-1454. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000709>
- Davies, P. T., Sturge-Apple, M. L., Bascoe, S. M., & Cummings, E. M. (2014). The legacy of early insecurity histories in shaping adolescent adaptation to interparental conflict. *Child development*, 85(1), 338-354. <https://doi.org/10.1111/cdev.12119>
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation. *Psicología Educativa*, 23(1), 37-43. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.003>
- Ellis, A. P. J., & Christian, M. S. (2011). Examining the effects of sleep deprivation on workplace deviance: A self-regulatory perspective. *Academy of Management journal*, 54(5), 913-934. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0179>
- El-Sheikh, M., Buckhalt, J. A., Keller, P. S., Cummings, E. M., & Acebo, C. (2007). Child emotional insecurity and academic achievement: the role of sleep disruptions. *Journal of Family Psychology*, 21(1), 29-38. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.1.29>
- Erdemir, N. (2019). Determining the effect of reducing procrastination tendency on the academic achievement in physics course. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 11(1), 1-11. <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2018.0587>
- Forman, E. M., & Davies, P. T. (2005). Assessing children's appraisals of security in the family system: The development of the Security in the Family System (SIFS) scales. *Journal of child psychology and psychiatry*, 46(8), 900-916. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00385.x>
- Frick, P. J., & Morris, A. S. (2004). Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 54-68. [https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301\\_6](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301_6)
- Ghasemi, A., & Fooladchang, M. (2010). Investigating the role of parents' goal-oriented emphasis on students' self-regulation of learning. *Educational Psychology Studies*, 7(11), 69-86. [In Persian]. <https://doi.org/10.22111/JEPS.2010.724>
- Gino, F., Schweitzer, M. E., Mead, N. L., & Ariely, D. (2011). Unable to resist temptation: How self-control depletion promotes unethical behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 115(2), 191-203. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2011.03.001>



- Greene, R. W. (2011). Collaborative problem solving can transform school discipline. *Phi Delta Kappan*, 93(2), 25-29. <https://doi.10.2307/23048940>
- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological bulletin*, 108(2), 267. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.267>
- Grych, J. H., Harold, G. T., & Miles, C. J. (2003). A prospective investigation of appraisals as mediators of the link between interparental conflict and child adjustment. *Child development*, 74(4), 1176-1193. <https://doi.10.1111/1467-8624.00600>
- Henning, M. A., Ram, S., Malpas, P., Shulruf, B., Kelly, K., Hawken, S. J. (2013). Academic dishonesty and ethical reasoning: pharmacy and medical school students in New Zealand. *Journal of Medical teacher*, 35(6), 1211-1217. <https://doi.10.3109/0142159X.2012.737962>
- Hoerger, M., Quirk, S. W., & Weed, N. C. (2011). Development and validation of the Delaying Gratification Inventory. *Psychological assessment*, 23(3), 725-738. doi:10.1037/a0023286.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in cognitive sciences*, 16(3), 174-180. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>
- Kashkoli, F., Khormaei, F., & Poorseyed, S. M. (2021). Construction and evaluation of psychometric properties of the scale of scale of academic destructive behaviors in students. *Educational Measurement*, 12(46), 27-49. [In Persian]. <https://doi.org/10.22054/jem.2022.60422.2176>
- Kline, R. B. (2015). Principles and practices of structural equation modeling (4rd Eds.). New York: Guilford.
- Kusnoor, A. V., & Falik, R. (2013). Cheating in medical school: the unacknowledged ailment. *Southern Medical Journal*, 106(8), 479-483. doi:10.1097/SMJ.0b013e3182a14388.
- LeDoux, J. (2012). Rethinking the emotional brain. *Neuron*, 73(4), 653-676. <https://doi.10.1016/j.neuron.2012.02.004>
- Lewis, C., & Lamb, M. E. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European journal of psychology of education*, 18(2), 211-228. <https://doi.org/10.1007/BF03173485>
- Li, Y., Cheung, R. Y., & Cummings, E. M. (2016). Marital conflict and emotional insecurity among Chinese adolescents: Cultural value moderation. *Journal of Research on Adolescence*, 26(2), 316-333. <https://doi.10.1111/jora.12193>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2019). Developing together: The role of executive function and motor skills in children's early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 142-151. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.014>
- Mohammadi Baghmolaei, H., & Yousefi, F. (2022). The relationship between parent-adolescent interaction and academic engagement: The mediating role of self-regulated learning. *Family and Research*, 19(4), 23-46. [In Persian].
- Muñoz-García, A., & Aviles-Herrera, M. J. (2014). Effects of academic dishonesty on dimensions of spiritual well-being and satisfaction: a comparative study of secondary school and university students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(3), 349-363. <https://doi.10.1080/02602938.2013.832729>
- Napolitano, C. M., Bowers, E. P., Gestsdottir, S., Depping, M., Von Eye, A., Chase, P., & Lerner, J. V. (2019). The role of parenting and goal selection in positive youth development: A person-centered approach. *Journal of Adolescence*, 22(0), 1123-1129. <https://doi.10.1016/j.adolescence.2011.07.008>
- Orehek, E., Vazeou-Nieuwenhuis, A., Quick, E., & Weaverling, G. C. (2017). Attachment and Self-Regulation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(3), 365-380. <https://doi.org/10.1177/0146167216685292>
- Ozer, Z., & Yetkin, R. (2018). Walking through different paths: Academic self-efficacy beliefs and academic procrastination behaviors of pre-service teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 89-99. <https://org/doi/pdf/10.3316/informit.870096616413967>

- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. (1979). A parental bonding instrument. *British journal of medical psychology*, 52(1), 1-10. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1979.tb02487.x>
- Rubin, K. H., & Burgess, K. B. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1: Children and parenting* (2nd ed., pp. 383-418). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rusdi, S. D., Hussein, N., Rahman, N. A. D., Noordin, F., & Aziz, Z. Z. A. (2019). Academic Dishonesty among Tertiary Students in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(3), 512-520. <https://doi.10.6007/IJARBSS/v9-i3/5710>
- Rutter, M. (1997). Comorbidity: concepts, claims and choices. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 7(4), 265-285. <https://doi.org/10.1002/cbm.190>
- Sadra, F., Imanian, S., & Nabizadeh, S. (2023). Explaining the Parent-Child Relationship on Corona anxiety with the mediating role of emotional security. *Family and Research*, 20(1), 65-82. [In Persian].
- San, Y. L., Roslan, S. B., & Sabouripour, F. (2016). Relationship between self-regulated learning and academic procrastination. *American Journal of Applied Sciences*, 13(4), 459-466. <https://doi.org/10.3844/ajassp.2016.459.466>
- Speck, J. (2016). *Attachment-Related Differences in Self-Regulation across Childhood*. University of Delaware.
- Taradi, S. K., Taradi, M., & Đogaš, Z. (2012). Croatian medical students see academic dishonesty as an acceptable behaviour: a cross-sectional multicampus study. *Journal of medical ethics*, 38(6), 376-379. <https://doi.10.1136/medethics-2011-100015>
- Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009>