

Evaluation of the structural model of students' academic achievement based on the effects of teacher-student and teacher-parent relationships with the mediation role of student academic engagement

Marzieh Arghavani¹  | Ghasem Ahi^{2✉}  | Mohamad hasan Qanifar³  | Fatemeh Shahabizadeh⁴ 
| Reza Dastgerdi⁵ 

1. Phd in Educational Psychology, Department of Psychology, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran. E-mail: M-_arghavani80@yahoo.com.
2. Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Psychology, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran. E-mail: ahigh1356@yahoo.com
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran.. E-mail: ghanifar@iaubir.ac.ir
4. Associate Professor, Department of Psychology, Birjand Branch, Islamic Azad University, Birjand, Iran. E-mail: f_shahabizadeh@yahoo.com.
5. Assistant Professor of Psychology, School of Allied Medical Sciences, Cardiovascular Diseases Research Center, Birjand University of Medical Sciences, Birjand, Iran. E-mail: r.dastgerdi@bums.ac.ir.

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received: 12 April 2023 Received in revised form: 16 November 2024 Accepted: 29 September 2025 Published online: 27 December 2025 Keywords: Academic achievement, teacher-parent relationship, teacher-student relationship, academic engagement.	This study aimed to investigate the effects of teacher-student and teacher-parent relationships on academic achievement with the mediating role of student academic engagement. This fundamental research was a descriptive correlational design based on a structural equation modeling approach in terms of method. The statistical population was 11228 students in the second secondary school of Birjand in the school year 2019-2020. A total of 349 people (220 girls, 129 boys) and one of their parents were selected by random multi-stage cluster sampling. The instruments used included GPA, teacher-student communication questionnaire Murray and Zovich (2010), teacher-parent communication questionnaire Vickers and Minke (1995), and academic engagement questionnaire Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004). Data analysis was performed by structural equation method using SPSS22 and LISREL8 software. The results of structural equation modeling showed that teacher-student and teacher-parent relationships are directly and indirectly related to academic progress through the mediation of academic conflict ($p > 0.05$). In addition to generating theoretical knowledge, the present findings provide teachers and parents with the necessary skills to maintain their communication approach with students positively and have specific practical applications to improve students' academic achievement.
Cite this article: Arghavani, M., Ahi, Gh., Qanifar, M., Shahabizadeh, F., & Dastgerdi, R. (2025). Evaluation of the structural model of students' academic achievement based on the effects of teacher-student and teacher-parent relationships with the mediation role of student academic engagement. <i>Journal of Educational Psychology Studies</i>, 22 (60), 53-78. DOI: 10.22111/JEPS.2025.38177.4497	



© The Author(s).

DOI: 10.22111/JEPS.2025.38177.4497

Publisher: University of Sistan and Baluchestan



ارزیابی مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با توجه به اثرات روابط معلم- شاگرد و معلم- والدین با نقش میانجی درگیری تحصیلی دانش آموز

مرضیه ارغوانی^۱ | قاسم آهی^۲ | محمد حسن غنی فر^۳ | فاطمه شهابی زاده^۴ | رضا دستجردی^۵

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند، بیرجند، ایران. رایانامه: M-arghavanian80@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول، استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند، بیرجند، ایران. رایانامه: Ahigh1356@yahoo.com

۳. استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند، بیرجند، ایران. رایانامه: ghanifar@iaubir.ac.ir

۴. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند، بیرجند، ایران. رایانامه: f_shahabizadeh@yahoo.com

۵. استادیار، گروه مطالعات روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. رایانامه: r.dastjerdi@bums.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	پژوهش حاضر با هدف بررسی اثرات روابط معلم-شاگرد و معلم-والدین بر پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی درگیری تحصیلی دانش آموزان انجام شد. این پژوهش بنیادی از نظر روش توصیفی از نوع همبستگی با رویکرد مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری، تعداد ۱۱۲۲۸ دانش آموز مشغول به تحصیل دوره متوسطه دوم شهر بیرجند در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. تعداد ۳۴۹ نفر (۲۲۰ دختر، ۱۲۹ پسر) به همراه یکی از والدینشان به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای به عنوان آزمودنی انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده شامل معدل نیمسال تحصیلی، پرسشنامه رابطه معلم-شاگرد مورای و زوویچ (۲۰۱۰)، پرسشنامه رابطه معلم-والدین ویکرز و مینکه (۱۹۹۵) و پرسشنامه درگیری تحصیلی فردریکز، بلومفلد و پریس (۲۰۰۴) بود. تحلیل داده‌ها با روش معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS22 و LISREL8 انجام شد. نتایج مدل یابی معادلات ساختاری نشان داد که روابط معلم-شاگرد و معلم-والدین به صورت مستقیم و با میانجیگری درگیری تحصیلی به صورت غیرمستقیم با پیشرفت تحصیلی ارتباط دارند ($p > 0.05$). یافته‌های حاضر، علاوه بر تولید دانش نظری، مهارت لازم را در اختیار معلمان و والدین قرار دهد تا رویکرد ارتباطی خود را با دانش آموزان در جهت مثبت سوق دهند و کاربردهای عملی ویژه‌ای را جهت ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در بردارد.
واژگان کلیدی:	
پیشرفت تحصیلی،	
روابط معلم-شاگرد،	
معلم-والدین،	
درگیری تحصیلی	

استناد: ارغوانی، مرضیه؛ آهی، قاسم؛ غنی فر، محمد حسن؛ شهابی زاده، فاطمه؛ و دستجردی، رضا (۱۴۰۴). ارزیابی مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با توجه به اثرات روابط معلم- شاگرد و معلم-والدین با نقش میانجی درگیری تحصیلی دانش آموز. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۲ (۶۰)، ۷۸-۵۳.

DOI:10.22111/JEPS.2025.38177.4497

© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان



مقدمه

پیشرفت تحصیلی^۱ شاخصی اساسی برای موفقیت آموزشی است که نشان‌دهنده درک دانش‌آموزان، حفظ دانش و کاربرد مهارت‌ها می‌باشد (دانگ، تنگ و وانگ^۲، ۲۰۲۵). پیشرفت تحصیلی نوجوانان نشان‌دهنده سازگاری مثبت آنان طی این دوره است، زیرا که زمینه‌ساز فرصت‌های تحصیلی و شغلی در آینده می‌باشد (جاکوبسن و فیشر^۳، ۲۰۲۳). از سوی دیگر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، یکی از مهم‌ترین ملاک‌های ارزیابی کارایی نظام‌های آموزشی است؛ از این رو تمامی تلاش‌های این نظام در جهت تحقق بخشیدن به این مهم است (کارمونا-هالتی، شافلی، لارنس و سالانوا^۴، ۲۰۱۹). به عبارت دیگر، دانش‌آموزان هسته اصلی نظام آموزشی هستند؛ از این رو لازم است متغیرها و مؤلفه‌های مربوط به آنان با حساسیت و توجه بیشتری مورد توجه قرار گیرد (لوسکالزو، رایس، جیانی و رایس^۵، ۲۰۱۹). بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد عوامل متعدد درون فردی، بین فردی و نهادی مثل خودپنداره (وی‌وا، ناپلئون، آریاس، هوپزینگا و بوراک^۶، ۲۰۲۳)، سلامت روان (گریگوری، مونروی، گریس، فینلی جونز و براش^۷ و همکاران، ۲۰۲۴)، خودکارآمدی تحصیلی (لو، چن، بو ژانگ^۸، ۲۰۲۳)، انگیزه درونی، کیفیت مدرسه (جاکوبسن و فیشر، ۲۰۲۳)، ادراک دانش‌آموزان از محیط مدرسه‌شان (ادرتون و مک کچینی^۹، ۲۰۲۳) با پیشرفت تحصیلی مرتبط هستند. یکی

¹ academic achievement

² Dong, Tang & Wang

³ Jakobsen & Fischer

⁴ Carmona-Halty, Schaufeli, Lorencs, & Salanova

⁵ Loscalzo, Rice, Giannini & Rice

⁶ Weva, Napoleon, Arias, Huizinga & Burack

⁷ Gregory, Monroy, Grace, Finlay-Jones & Brushe

⁸ Luo, Chen, Yu & Zhang

⁹ Edgerton & McKechnie

دیگر از عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معلم- شاگرد^۱ است (چوی و هان^۲، ۲۰۲۳؛ جاکوبسن و فیشر، ۲۰۲۳؛ انگلس، اسپیلت، دنیس و ورشورن^۳، ۲۰۲۱؛ شو و کی^۴، ۲۰۱۹) که به عنوان نوعی تعامل انسانی تعریف شده است که در تعامل و رابطه بین معلمان و دانش آموزان ایجاد می شود (ما، لیو و لی^۵، ۲۰۲۲). پژوهش ها نشان می دهند که تسلط معلم بر دانش موضوعی تنها ۵۰ درصد بر روی موفقیت او در تدریس اثرگذار است، ۵۰ درصد دیگر این موفقیت به مهارت- های ارتباطی با دانش آموزان، والدین و سایر همکاران بستگی دارد (سعیدی، امیدیان و آتش افروز، ۱۴۰۳). زیرا معلمانی که رابطه بهتری با دانش آموزان دارند می توانند آن ها را برای مطالعه بیشتر و یادگیری بیشتر تشویق کنند و یا بیشتر با آن ها درگیر شوند. آن ها را بهتر درک کنند و دستورالعمل ها را برای رفع نیازهای آن ها تطبیق دهند و در نتیجه به آن ها کمک کنند تا بیشتر بیاموزند (لی، وانگ، چو، دو و شی^۶، ۲۰۲۳). مطالعه لونگوباردی، پرینو، مارینگو و ستانی^۷ (۲۰۱۶) اهمیت ارتباط معلم- شاگرد را به عنوان یک عامل حمایت کننده در خلال انتقال دانش آموزان به دبیرستان و همچنین اهمیت کیفیت این رابطه در پیشگیری از خطر شکست در دبیرستان را نشان می دهد. دانش آموزانی که از سوی معلمان مورد تشویق قرار می گیرند، احساس خوشحالی، اعتماد به نفس و آرامش بیشتری را تجربه می کنند و بر عکس دانش آموزانی که احساس طردشدگی را از سوی معلمان خود تجربه می کنند، خستگی، خشم و بی مسئولیتی بیشتری را از خود نشان می دهند (رجبی و پورامامی، ۱۴۰۳). بررسی ادبیات پژوهش نشان می دهد که بین این دو متغیر رابطه وجود دارد. برای مثال هاجوسکی،

¹. teacher-student relationship

². Choi & Han

³. Engels, Spilt, Denies & Verschueren

⁴. Xu & Qi

⁵. Ma, Liu & Li

⁶. Lei, Wang, Chiu, Du & Xie

⁷. Longobardi, Prino, Marengo & Settani

اوین، چسناوت و کرتین^۱ (۲۰۲۰) دریافتند که تعارض معلم-شاگرد اثرات مستقیم و غیرمستقیمی بر پیشرفت ریاضی دارد. لونگوباردی، لین، گاستالدی و برچیاتی^۲ (۲۰۲۴) نشان دادند که بین رابطه معلم-شاگرد و پیشرفت تحصیلی همبستگی وجود دارد. ژو، لو، ژو، لو و ما^۳ (۲۰۲۳) گزارش کردند که رابطه مثبت معلم-شاگرد می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را به‌طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق بهزیستی روان‌شناختی افزایش دهد. شو و کی (۲۰۱۹) در پژوهش خود دریافتند که رابطه معلم-شاگرد و خودکارآمدی می‌تواند پیشرفت تحصیلی ریاضی را به میزان قابل توجهی پیش‌بینی کنند. هرناندز، والینته، آیزنبرگ، برگر، اسپینراد^۴ و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند که کیفیت رابطه معلم-شاگرد همبستگی مثبتی با پیشرفت تحصیلی دارد.

بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که مدارس و خانواده‌ها نیز نقش کلیدی در رشد دانش‌آموزان نوجوان دارند (پنگ، سان و هی^۵، ۲۰۲۲؛ فو، پن، یوان و چن^۶، ۲۰۲۲) و رفتارهای حمایتی معلمان و والدین می‌تواند به دانش‌آموزان در ایجاد پاسخ‌های مثبت و دستیابی به نتایج تحصیلی خوشایند کمک کند (پنگ و همکاران، ۲۰۲۲). تحقیقات نشان می‌دهد که کیفیت روابط معلم - والدین پیامدهای مهمی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مشارکت کودکان در کلاس درس، مهارت‌های اجتماعی و هم‌چنین تأثیرات مثبتی بر جهت‌گیری اجتماعی و رشد عاطفی دارد (وانگ، چن، سانگ و پن^۷، ۲۰۲۵). از این‌رو یکی دیگر از متغیرهای مرتبط با پیشرفت تحصیلی

¹. Hajovsky, Oyen, Chesnut & Curtin

². Longobardi, Lin, Gastaldi & Berchiatti

³. Zhou, Liu, Zhou, Liu & Ma

⁴. Hernández, Valiente, Eisenberg, Berger & Spinrad

⁵. Peng, Sun & He

⁶. Fu, Pan, Yuan & Chen

⁷. Wang, Chen, Song & Pan

دانش آموزان، رابطه معلم- والدین^۱ است (یو، وانگ، ژنگ، ژنگ، شائو^۲ و همکاران، ۲۰۲۳؛ فو و همکاران، ۲۰۲۲؛ پنگ و همکاران، ۲۰۲۲؛ هیوز و کواک^۳، ۲۰۰۷؛ آهی، منصوری، درتاج، دلاور و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۵). رابطه معلم- والدین به کیفیت ارتباط خانه و مدرسه اشاره دارد که با اعتماد، وابستگی، حمایت، ارزش‌های مشترک و همچنین انتظارات و باورهای مشترک در مورد یکدیگر و کودک مشخص می‌شود (ویکرز و مینکه^۴، ۱۹۹۵). معلمان و والدین نقش مهمی در رشد دانش آموزان دوره متوسطه دارند و می‌توانند به‌طور مشترک از آن‌ها حمایت کنند (پنگ و همکاران، ۲۰۲۲). برای مثال این روابط باعث می‌شود دانش آموزان پیشرفت بیشتری داشته باشند. انگیزه پیشرفتشان افزایش یابد و سطوح بالاتری از سازگاری هیجانی، اجتماعی و رفتاری را نشان دهند (هیوز و کواک، ۲۰۰۷). یو و همکاران (۲۰۲۳) با بررسی این موضوع که پیشرفت تحصیلی بیشتر با روابط دانش‌آموز- همسالان مرتبط است تا با روابط دانش‌آموز- والدین یا روابط دانش‌آموز- والد دریافتند که بین این سه نوع رابطه با پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد، اما روابط دانش‌آموز- همسالان با پیشرفت تحصیلی رابطه قوی‌تری دارد. آهی و همکاران (۱۳۹۵) نشان دادند که بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی وجود دارد. نتایج یک مطالعه طولی نیز نشان داد که بین رابطه معلم- والدین و پیشرفت تحصیلی یک رابطه طولی وجود دارد (فو و همکاران، ۲۰۲۲).

باوجود اینکه پژوهش‌های قبلی رابطه بین رابطه دانش‌آموز- معلم و معلم- والدین با پیشرفت تحصیلی را تأیید کرده‌اند، اما کمتری به عوامل میانجی این رابطه پرداخته شده است. به نظر می‌رسد

¹. teacher-parent relationship

². Yu, Wang, Zheng, Zhen, Shao

³. Hughes & Kwok

⁴. Vickers & Minke

درگیری تحصیلی^۱ دانش‌آموز یکی از عوامل میانجی این رابطه باشد (آهی و همکاران، ۱۳۹۵). درگیری تحصیلی به فرآیند رشد افکار، احساسات و رفتارهای دانش‌آموزان اشاره دارد و آن‌ها را به سمت افزایش حس تعلق، ارتباط و مشارکت فعال در فرآیند آموزشی و مرتبط با مدرسه و تعهد به اهداف آموزشی و یادگیری سوق می‌دهد (گونزالز، لوپز، سرورو و برناردو^۲، ۲۰۲۵). دانش‌آموزان درگیر یادگیری را معنادار می‌دانند و برای یادگیری و آینده خود سرمایه‌گذاری می‌کنند. همچنین یک سازه چندبعدی است که از که شامل ابعاد رفتاری، شناختی و عاطفی می‌شود. درگیری دانش‌آموز باعث یادگیری می‌شود، نیاز به انرژی و تلاش دارد، به وسیله عوامل بافتاری متعدد تحت تأثیر قرار می‌گیرد و برای همه فراگیران قابل‌دستیابی است (رشلی و کریستنسون^۳، ۲۰۲۲). بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که بین درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد (وونگ، لیم، چان و داتو^۴، ۲۰۲۴؛ بوزائی، سورنتی، کاستا، تافله و فیلیپلو^۵، ۲۰۲۱؛ شونگ، کین، وانگ و رن^۶، ۲۰۲۱؛ مالینز و پاللیلو^۷، ۲۰۲۱؛ چن، هوبنر و تیان^۸، ۲۰۲۰؛ هیوز و کوک، ۲۰۰۷؛ آهی و همکاران، ۱۳۹۵). از سوی دیگر، درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به عوامل مختلفی مثل ویژگی‌های شخصی یادگیرنده، معلم، روش تدریس، همسالان و سایر ویژگی‌های محیط یادگیری بستگی دارد. عواملی که بر آن تأثیر گذارند می‌توانند شناختی، فراشناختی، عاطفی، اجتماعی، مرتبط با تکلیف، ارتباطی و مرتبط با زبان خارجی باشند (آمرستورفر و فرین فون مونستر-کیستنر^۹، ۲۰۲۱). برای مثال ریکت و

1. academic engagement

2. González, Lopez, Cervero & Bernardo

3. Reschly & Christenson

4. Wong, Liem, Chan & Datu

5. Buzzai, Sorrenti, Costa, Toffle, & Filippello

6. Xiong, Qin, Wang & Ren

7. Mullins & Panlilio

8. Chen, Huebner & Tian

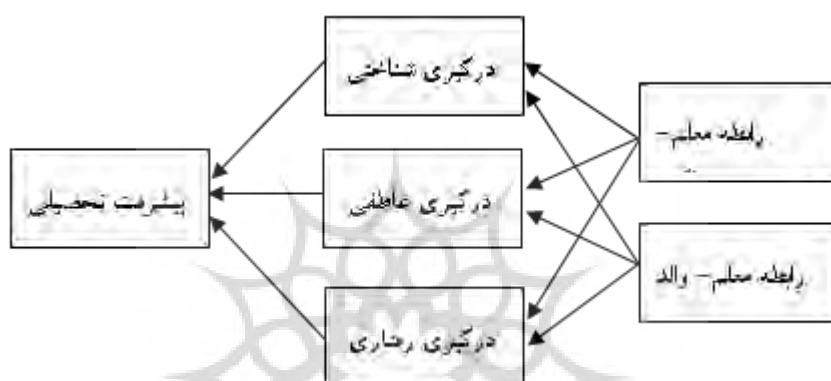
9. Amerstorfer & Freiin von Münster-Kistner

اسکینر^۱ (۲۰۲۲) دریافتند که بین درگیری والدین و معلم به عنوان مولفه اصلی روابط والد-کودک و معلم-شاگرد با درگیری تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد. سایر پژوهش‌ها نیز نشان دادند که بین روابط معلم-شاگرد (ثورنبرگ، فورسبرگ، چیریاک و بجرلد^۲، ۲۰۲۲؛ انگلس و همکاران، ۲۰۲۱؛ پرز-سالاس، پارا، سائز-دلگادو و اولیواریس^۳، ۲۰۲۲؛ چن، بائو و گائو^۴، ۲۰۲۱؛ گائو، یائو، دو و یان^۵، ۲۰۲۳) و والدین (شونگ و همکاران، ۲۰۲۱؛ آهی و همکاران، ۱۳۹۵) با درگیری تحصیلی رابطه وجود دارد.

اگرچه رابطه بین روابط معلم-شاگرد و معلم-والدین با پیشرفت تحصیلی مستند شده است، اما پژوهش‌های کمتری به بررسی نقش میانجی درگیری تحصیلی در این رابطه پرداخته‌اند. برای مثال شونگ و همکاران (۲۰۲۱) گزارش کردند که درگیری رفتاری میانجی رابطه بین درگیری والدین و پیشرفت تحصیلی نوجوانان است. آهی و همکاران (۱۳۹۵) دریافتند که انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز می‌تواند میانجی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باشند. چن و همکاران (۲۰۲۰) دریافتند که درگیری رفتاری میانجی رابطه بین امید و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. از این‌رو هرگونه تلاشی جهت شناسایی عوامل میانجی این رابطه دارای اهمیت خاصی است. از سوی دیگر پیشرفت تحصیلی نقش مهمی در شکل‌گیری فرصت‌های تحصیلی و شغلی آینده (جاکوبسن و فیشر، ۲۰۲۳) و ارزیابی کارایی نظام‌های آموزشی (کارمونا-هالتی و همکاران، ۲۰۱۹) دارد. پژوهش‌های کمی به‌طور هم‌زمان به بررسی رابطه مستقیم و غیرمستقیم روابط معلم-شاگرد و روابط معلم-والدین با پیشرفت تحصیلی با توجه به نقش

1. Rickert & Skinner
2. Thornberg, Forsberg, Chiriack & Bjereld
3. Pérez-Salas, Parra, Sáez-Delgado & Olivares
4. Chen, Bao & Gao
5. Gao, Bao, Du & Yan

میانجی درگیری تحصیلی دانش‌آموز پرداخته‌اند. همچنین بررسی متغیرهای مربوط به دانش‌آموزان (لوسکالزو و همکاران، ۲۰۱۹) دارای اهمیت است. ازاین‌رو این پژوهش با هدف ارزیابی مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به اثرات روابط معلم-شاگرد و معلم-والدین با نقش میانجی درگیری تحصیلی دانش‌آموز انجام شد (شکل ۱).



نمودار ۱. مدل مفهومی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به اثرات روابط معلم-شاگرد و معلم-والدین با نقش میانجی درگیری تحصیلی دانش‌آموز

روش پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به هدف جزو پژوهش‌های بنیادی و از نظر روش گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی-همبستگی با رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش، به تعداد ۱۱۲۲۸ نفر شامل کلیه دانش‌آموزان (دختر و پسر) مشغول به تحصیل مقطع متوسطه دوم شهر بیرجند و یکی از والدین آن‌ها در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود. نمونه موردبررسی شامل ۳۴۹ دانش‌آموز (۲۲۰ دختر، ۱۲۹ پسر) مقطع متوسطه دوم در رده سنی ۱۴-۱۸ سال و یکی از والدین آن‌ها بود. گیلفورد حداقل حجم نمونه برای مدل‌یابی ۲۰۰ نفر است. از سوی دیگر پیشنهاد شده است گروه نمونه ۱۰۰، ۲۰۰، ۳۰۰، ۵۰۰ و ۱۰۰۰ نفری به ترتیب ضعیف، نسبتاً مناسب، خوب، خیلی خوب و

عالی است (هومن، ۱۳۸۵). شرکت کنندگان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابتدا از بین دبیرستان‌های شهر بیرجند ۱۰ دبیرستان (۵ دبیرستان پسرانه، ۵ دبیرستان دخترانه)، به تصادف انتخاب شدند و سپس از هر دبیرستان دو کلاس به تصادف انتخاب شدند. سپس، همه دانش‌آموزان آن کلاس‌ها و یکی از والدینشان به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. پرسشنامه‌ها به‌صورت آنلاین طراحی و لینک پرسش‌نامه در اختیار دانش‌آموزان و والدین آن‌ها قرار گرفت و پس از اتمام فرصت یک ماه داده‌ها جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل گردید.

ابزار پژوهش

پیشرفت تحصیلی: در این پژوهش، معدل نیمسال معرف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز بود. پرسشنامه ارتباط معلم- شاگرد (مورای و زوویچ، ۲۰۱۰): این مقیاس از ۱۷ گویه تشکیل شده و دارای سه بعد ارتباط، اعتماد و بیگانگی می‌باشد. در این پرسشنامه گویه‌های ۴، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۵ و ۱۷ مؤلفه ارتباط، گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۷ و ۱۳ مؤلفه اعتماد و در نهایت گویه‌های ۵، ۶، ۱۴ و ۱۶ بیگانگی را می‌سنجند. هر یک از ماده‌ها بر اساس یک مقیاس چهاردرجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۴ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند. آن‌ها ضریب پایایی کل پرسشنامه را ۰/۸۵ و برای هرکدام از مؤلفه‌ها به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۷۲ گزارش کردند. همچنین نشان دادند که از روایی همگرا و واگرای خوبی برخوردار است (مورای و زوویچ، ۲۰۱۰). پایایی نسخه فارسی این پرسشنامه (ضریب آلفای کرونباخ) برای خرده مقیاس‌های ارتباط، اعتماد و بیگانگی ۰/۸۳، ۰/۸۰ و ۰/۶۵ بوده است. آن‌ها همچنین نشان دادند که این پرسشنامه از روایی سازه مناسبی برخوردار است (بهروزی، شهنی بیلاق و منصوری نژاد، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه و خرده مقیاس‌های فوق به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۷، ۰/۷۷ و ۰/۵۰ بود.

پرسشنامه ارتباط معلم-والدین (ویکرز و مینکه، ۱۹۹۵): این مقیاس دارای ۲۴ گویه است که برای ارزیابی کیفیت رابطه والدین و معلم تهیه شده است. هر یک از گویه‌ها بر اساس یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. در این پرسشنامه گویه‌های ۱ تا ۱۹ مؤلفه مشارکت و گویه‌های ۲۰ تا ۲۴ مؤلفه ارتباط را می‌سنجند. آن‌ها ضریب پایایی خرده مقیاس مشارکت (۰/۹۸ = والدین، ۰/۹۸ = معلم) و ارتباط (۰/۸۶ = والدین، ۰/۸۵ = معلم) را مناسب گزارش کردند. داوسون و وایمز^۱ (۲۰۱۶) پایایی خرده مقیاس‌های فوق را ۰/۹۷ و ۰/۸۰ گزارش کردند. همچنین نشان دادند که این پرسشنامه از روایی سازه، همگرا و واگرای خوبی برخوردار است. در پژوهش حاضر تحلیل عاملی اکتشافی از ساختار دوعاملی پرسشنامه (۴۲/۲۱ درصد از واریانس ارتباط معلم - والدین) حمایت کرد. همچنین پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه و خرده مقیاس‌های فوق به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۸ و ۰/۷۳ بود.

پرسشنامه درگیری تحصیلی (فردریکز، بلومنفلد و پریس^۲، ۲۰۰۴): این پرسشنامه یکی از معتبرترین ابزارهای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی است که توسط فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه ۱۹ گویه دارد و شامل سه بعد درگیری رفتاری (۵ گویه)، درگیری عاطفی (۶ گویه) و درگیری شناختی (۸ گویه) است. هر یک از گویه‌های این پرسشنامه بر اساس یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. گویه‌های ۱ تا ۵ بعد درگیری رفتاری، گویه‌های ۶ تا ۱۱ بعد درگیری عاطفی و گویه‌های ۱۲ تا ۱۹ بعد درگیری شناختی را می‌سنجند. گویه‌های ۲، ۵ و ۷ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. آن‌ها پایایی این پرسشنامه را به شیوه همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برای ابعاد درگیری رفتاری، عاطفی و شناختی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۳ و ۰/۸۲ گزارش کردند. پایایی نسخه فارسی این پرسشنامه

1. Dawson & Wymbs

2. Fredricks, Blumenfeld & Paris

(ضریب آلفای کرونباخ) برای ابعاد درگیری رفتاری، عاطفی و شناختی به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۰ و ۰/۷۷ بوده است. آن‌ها همچنین نشان دادند که این پرسشنامه از روایی سازه مناسبی برخوردار است (مدرسی حجت‌آبادی، فرزاد و کوشکی، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه و خرده مقیاس‌های فوق به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۶۹، ۰/۸۷ و ۰/۸۲ بود.

روش تجزیه و تحلیل داده ها

داده‌های این پژوهش با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS (نسخه ۲۴) و LISREL (نسخه ۸/۸) در طی دو مرحله، آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، جداول فراوانی، ضریب همبستگی پیرسون) به منظور توصیف داده‌ها و روش‌های آمار استنباطی نظیر مدل‌یابی معادلات ساختاری به منظور ارزیابی مدل تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها

از مجموع ۴۰۰ پرسشنامه توزیع شده ۳۴۹ پرسشنامه واجد ملاک‌های لازم جهت تجزیه و تحلیل تشخیص داده شد. بقیه پرسشنامه‌ها یا ناقص پر شده بود یا عودت داده نشد. از این تعداد ۲۲۰ نفر (۶۳ درصد) دختر و ۱۲۹ نفر (۳۷ درصد) دختر بودند. دامنه سنی آزمودنی‌ها بین ۱۴ تا ۱۸ سال با میانگین سنی ۱۶/۷۰ و انحراف معیار ۱/۰۷ بود. برای بررسی مفروضه نرمال بودن داده‌ها از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد (جدول ۱). نتایج نشان داد که هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش از مفروضه نرمال بودن تخطی ندارند. به علاوه در بررسی مفروضه‌های مدل پدهازر (۱۹۸۲) به نقل از شهابی زاده و مظاهری، ۱۳۹۱) معتقد است که یکسان نبودن پراکندگی رگرسیون‌های چند متغیری مدل‌های لیزرل را ناروا نمی‌کند. همچنین همبستگی‌های کمتر از ۰/۸۰ نشان‌دهنده فقدان هم خطی بودن چندگانه است (آشر، ۱۹۸۳ به نقل از شهابی زاده و مظاهری، ۱۳۹۱). در جدول ۱ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شد. ضرایب همبستگی متغیرهای جدول بیان‌کننده تأیید فرضیه فقدان هم خطی بودن چندگانه است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش						
ردیف	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	رابطه معلم-شاگرد	-				
۲	رابطه معلم-والد	۰/۱۴ ^{۰۰}	-			
۳	درگیری شناختی دانش‌آموز	۰/۳۸ ^{۰۰}	۰/۳۶ ^{۰۰}	-		
۴	درگیری عاطفی دانش‌آموز	۰/۱۵ ^{۰۰}	۰/۳۲ ^{۰۰}	۰/۱۵ ^{۰۰}	-	
۵	درگیری رفتاری دانش‌آموز	۰/۲۶ ^{۰۰}	۰/۳۹ ^{۰۰}	۰/۲۲ ^{۰۰}	۰/۳۷ ^{۰۰}	-
۶	معدل	۰/۲۶ ^{۰۰}	۰/۳۳ ^{۰۰}	۰/۳۹ ^{۰۰}	۰/۳۵ ^{۰۰}	-
میانگین						
	۲۴/۴۲	۷۴/۱۳	۲۰/۷۳	۱۷/۹۲	۱۵/۶۱	۱۸/۱۳
انحراف استاندارد						
	۱۰/۵۷	۱۸/۵۷	۶/۷۷	۴/۷۹	۳/۶۶	۱/۴۷
کجی						
	۰/۰۲	-۰/۸۹	۰/۱۹	۰/۰۴	۰/۵۱	۱
کشیدگی						
	-۰/۶۹	۰/۰۹	-۰/۷۰	-۰/۱۰	-۰/۳۰	۰/۳۲

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که بیشترین همبستگی مشاهده‌شده بین مؤلفه درگیری رفتاری دانش‌آموز و رابطه معلم-والد و همچنین بین درگیری شناختی دانش‌آموز و معدل مشاهده شد، این همبستگی‌ها مثبت و معنی‌دار گزارش هستند ($p < ۰/۰۱$). کمترین همبستگی مشاهده‌شده بین رابطه معلم-شاگرد و رابطه معلم-والد مشاهده شد. این همبستگی مثبت و معنی‌دار است ($p < ۰/۰۱$). به‌منظور ارزیابی مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به اثرات روابط معلم-شاگرد و معلم-والدین با نقش میانجی درگیری تحصیلی دانش‌آموز الگوی مفهومی از طریق روش تحلیل مسیر بررسی شد. از روش حداکثر احتمال برآورد الگو و از بین شاخص‌های نیکویی برازش شاخص مجذور خي χ^2 ، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI)، شاخص برازش نرمال (NFI)، شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI)، شاخص برازش افزایشی (IFI) و خطای ریشه مجذور میانگین (RMSEA) برای برازش الگو استفاده شد. ضرایب مسیر مدل فرضی در شکل ۱ و ضرایب مسیر متغیرهای برون‌زا و درون‌زا در جدول ۲ ارائه شده است.

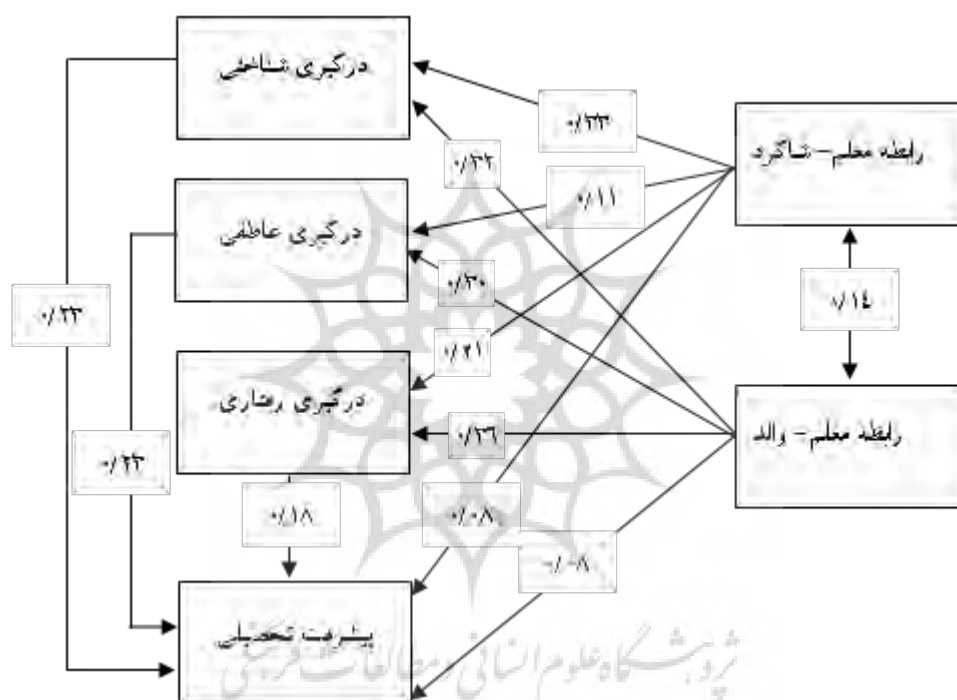
جدول ۲. ضرایب مسیر متغیرهای برون‌زا و درون‌زا

p	t	se	β	ملاک	پیش‌بین
< ۰/۰۱	۷/۰۴	۰/۲۱	۰/۳۳	بر درگیری شناختی	رابطه معلم-شاگرد
< ۰/۰۵	۲/۱۶	۰/۰۵	۰/۱۱	بر درگیری عاطفی	
< ۰/۰۱	۴/۳۵	۰/۰۷	۰/۲۱	بر درگیری رفتاری	
۰/۰۵ >	۱/۴۹	۰/۰۱	۰/۰۸	بر پیشرفت تحصیلی	رابطه معلم-والد
< ۰/۰۱	۶/۶۹	۰/۱۲	۰/۳۲	بر درگیری شناختی	
< ۰/۰۱	۵/۸۸	۰/۰۸	۰/۳۰	بر درگیری عاطفی	
< ۰/۰۱	۷/۳۶	۰/۰۷	۰/۳۶	بر درگیری رفتاری	رابطه معلم-شاگرد
۰/۰۵ >	۱/۴۶	۰/۰۱	۰/۰۸	بر پیشرفت تحصیلی	
< ۰/۰۱	۴/۹۹	۰/۰۶	۰/۲۶	بر پیشرفت تحصیلی	
< ۰/۰۱	۴/۸۳	۰/۰۷	۰/۲۳	بر پیشرفت تحصیلی	درگیری شناختی
< ۰/۰۱	۳/۵۳	۰/۰۷	۰/۱۸	بر پیشرفت تحصیلی	درگیری عاطفی
< ۰/۰۱	۵/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۰۲	از طریق درگیری	درگیری رفتاری
< ۰/۰۱	۶/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۰۲	شناختی، عاطفی و رفتاری	از رابطه معلم-شاگرد
< ۰/۰۱	۴/۵۳	۰/۰۱	۰/۰۳	از طریق درگیری	بر پیشرفت تحصیلی
< ۰/۰۱	۵/۹۳	۰/۰۰۱	۰/۰۲	شناختی، عاطفی و رفتاری	از رابطه معلم-والد
					بر پیشرفت تحصیلی

طبق داده‌های شکل ۱ و جدول ۲ اثر مستقیم رابطه معلم-شاگرد بر درگیری شناختی ($\beta = ۰/۳۳$)

(=)، درگیری عاطفی ($\beta = ۰/۱۱$)، درگیری رفتاری ($\beta = ۰/۲۱$) مثبت و معنی دار و بر پیشرفت تحصیلی ($\beta = ۰/۰۸$) مثبت و غیر معنی دار است. همچنین اثر مستقیم رابطه معلم-والدین بر درگیری شناختی ($\beta = ۰/۳۰$)، درگیری عاطفی ($\beta = ۰/۳۶$)، درگیری رفتاری ($\beta = ۰/۰۸$) مثبت و معنی دار و بر پیشرفت تحصیلی ($\beta = ۰/۰۷$) مثبت و غیر معنی دار است. به علاوه درگیری شناختی ($\beta = ۰/۰۷$)، درگیری عاطفی ($\beta = ۰/۰۷$) و درگیری رفتاری ($\beta = ۰/۰۷$) به طور مستقیم، مثبت و معنی دار پیشرفت تحصیلی را تحت تاثیر قرار می‌دهد. همچنین اثر غیرمستقیم رابطه معلم-شاگرد بر پیشرفت تحصیلی از طریق درگیری شناختی، عاطفی و رفتاری ($\beta = ۰/۰۲$) و اثر غیرمستقیم رابطه معلم-والد

بر پیشرفت تحصیلی از طریق درگیری شناختی، عاطفی و رفتاری ($\beta = 0/03$) مثبت و معنی‌دار است. به علاوه اثرات کل رابطه معلم-شاگرد بر پیشرفت تحصیلی از طریق درگیری شناختی، عاطفی و رفتاری ($\beta = 0/03$) و اثر غیرمستقیم رابطه معلم-والد بر پیشرفت تحصیلی از طریق درگیری شناختی، عاطفی و رفتاری ($\beta = 0/02$) مثبت و معنی‌دار است.



شکل ۱. ضرایب مسیر مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به اثرات روابط معلم-شاگرد و معلم-والدین با نقش میانجی درگیری تحصیلی دانش‌آموز

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی مدل مفهومی پژوهش

شاخص	مجذور خی ۲	df	GFI	CFI	NFI	IFI	NNFI	AGFI	RFI	RMSEA
برازش	۷/۱۳	۳	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۲	۰/۰۶

در الگوی پیشنهادی، نتایج آزمون مجذور χ^2 به منظور بررسی برازش الگوی کلی نشان داد که بین الگوی پیشنهادشده و مشاهده شده هماهنگی وجود دارد ($p < 0/07$ و $\chi^2 = 7/13$). همان طور که در جدول ۳ مشخص است میزان شاخص برازندگی GFI برابر با ۰/۹۹، شاخص تعدیل شده برازندگی AGFI برابر با ۰/۹۵، شاخص برازش مقایسه ای CFI برابر با ۰/۹۹، شاخص برازش نرمال شده NFI برابر با ۰/۹۸، شاخص برازش فزاینده IFI برابر با ۰/۹۹، شاخص نرم نشده برازندگی NNFI برابر با ۰/۹۵، RFI برابر با ۰/۹۲ و جذر برآورد خطای تقریب RMSEA برابر با ۰/۰۶ به دست آمد. هیو و بنتلر (۱۹۹۹ به نقل هومن، احدی، سپاه منصور و شیخی، ۱۳۸۹) پیشنهاد می کنند زمانی که میزان GFI، CFI و IFI بزرگ تر از ۰/۹۰ و RMSEA کوچک تر از ۰/۱۰ باشد نشان دهنده برازش مناسب و کافی مدل است. آن گونه که مشخص است شاخص ها حاکی از برازش مدل با داده ها است؛ به عبارت دیگر درگیری تحصیلی دانش آموز میانجی رابطه بین روابط معلم- شاگرد و معلم-والدین با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است.

بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر، ارزیابی مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه با توجه به اثرات روابط معلم- شاگرد و معلم-والدین با نقش میانجی درگیری تحصیلی دانش آموز بود. نتایج به دست آمده نشان داد که اثر غیرمستقیم رابطه معلم-شاگرد و معلم-والدین با پیشرفت تحصیلی با میانجی گری درگیری تحصیلی معنی دار است. این نتایج با یافته های پنگ و همکاران (۲۰۲۲)، شونگ و همکاران (۲۰۲۱)، هیوز و کواک (۲۰۰۷) و آهی و همکاران (۱۳۹۵) همسو است. پنگ و همکاران (۲۰۲۲) مشاهده کردند که درگیری یادگیری میانجی رابطه بین حمایت والدین و حمایت معلم با پیشرفت تحصیلی است. شونگ و همکاران (۲۰۲۱) دریافتند که درگیری رفتاری میانجی رابطه بین درگیری والدین و پیشرفت تحصیلی نوجوانان است. هیوز و کواک (۲۰۰۷) گزارش کردند که درگیری تحصیلی میانجی رابطه بین روابط معلم- شاگرد و معلم-والدین با

پیشرفت تحصیلی است. پژوهش‌های قبلی درباره دانش‌آموزان کلاس اول انجام شده است، اما پژوهش اخیر در مورد دانش‌آموزان مقطع متوسطه انجام شده است. آهی و همکاران (۱۳۹۵) گزارش کردند که انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز می‌تواند میانجی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باشند. مالینز و پاللیو (۲۰۲۱) دریافتند که درگیری تحصیلی رابطه بین علائم آسیب و پیشرفت تحصیلی در ریاضیات و خواندن را میانجی می‌کند. در سایر پژوهش‌ها نقش میانجی درگیری تحصیلی در رابطه سایر متغیرها با پیشرفت تحصیلی تأیید شده است. برای مثال چن و همکاران (۲۰۲۰) دریافتند که درگیری رفتاری میانجی رابطه بین امید و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. خو و کی (۲۰۱۹) گزارش کردند که خودکارآمدی رابطه بین رابطه معلم-شاگرد و پیشرفت تحصیلی را میانجی می‌کند.

نتایج این پژوهش نشان داد دانش‌آموزانی که رابطه معلم-شاگرد و معلم-والدین مثبت و حمایت‌کننده را تجربه می‌کنند، تمایل بیشتری به درگیری تحصیلی دارند که متعاقباً پیشرفت تحصیلی بالای آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند؛ به عبارت دیگر رابطه معلم-شاگرد و معلم-والدین اثر تعاملی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارند و سپس پیشرفت تحصیلی آن‌ها را به صورت غیرمستقیم و به واسطه درگیری تحصیلی تحت تأثیر قرار می‌دهد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که رفتار معلمان مهم‌ترین عامل مؤثر بر افزایش درگیری تحصیلی و یادگیری یا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (پنگ و همکاران، ۲۰۲۱). بررسی ادبیات پژوهش نیز نشان می‌دهد که بین روابط معلم-شاگرد (ثورنبرگ و همکاران، ۲۰۲۲؛ ریکت و اسکینر، ۲۰۲۲؛ انگلس و همکاران، ۲۰۲۱؛ پرز-سالاس و همکاران، ۲۰۲۲؛ چن و همکاران، ۲۰۲۱؛ گائو و همکاران، ۲۰۲۳) و درگیری تحصیلی رابطه وجود دارد. طبق نظریه خود تعیین‌گری روابط حمایتی (مثل روابط معلم-شاگرد و معلم-والدین) می‌توانند نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان را برای ارتباط اجتماعی ارضا کنند. پس از برآورده شدن این نیازها آن‌ها احساس می‌کنند که با معلمان و همسالان خود ارتباط خوبی دارند و

این انگیزه آن‌ها را برای رفتار به شیوه‌های مناسب و تمرکز بر یادگیری تقویت می‌کند (یو و همکاران، ۲۰۲۳). باوجوداین در کلاس‌هایی که روابط معلم-شاگرد ضعیف است، معلمان اجازه فعالیت و خودمختاری را به دانش‌آموزان نمی‌دهند یا بسیار کنترل‌کننده بوده و تکالیف و تمرین‌های آن‌ها را محدود می‌کنند، معلمان نمی‌توانند تأثیرات مثبتی در اعتمادبه‌نفس یا حس خودکنترل دانش‌آموزان داشته باشند و آن‌ها را در تکالیف درسی خود درگیر کنند. در این شرایط دانش‌آموزان به‌مرور می‌آموزند که کلاس جایی برای پذیرای توانایی ایشان در سطوح گوناگون نیست و اغلب با واکنش سرد و ناهمخوان با علاقه‌های خود روبه‌رو می‌شوند. درنهایت، انگیزه و باور آن‌ها مبنی بر توانایی کنترل بر تکالیف و مسئولیت‌های آموزشی یا حتی روزمره کاهش می‌یابد. این چرخه معیوب به کاهش فعالیت و درنتیجه کاهش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز می‌انجامد (متقی، یزدی، بنی جمالی و درویره، ۱۳۹۳). وقتی دانش‌آموزان احساس تعلق به مدرسه دارند و روابط حمایتی با معلمان خود را تجربه می‌کنند انگیزه بیشتری برای مشارکت فعالانه و مناسب در کلاس دارند. دانش‌آموزانی که از رابطه نزدیک و حمایت‌کننده با معلم خود لذت می‌برند درگیری تحصیلی بیشتری دارند. در مواجهه با مشکلات استقامت بیشتری دارند. راهنمایی و انتقاد معلم را راحت‌تر می‌پذیرند. با استرس بهتر کنار می‌آیند و بیشتر به معلم توجه می‌کنند (هیوز و کواک، ۲۰۰۷). در این شرایط دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، یادگیری و معلم خود احساس خوبی دارند. از راهبردهای شناختی، خودتنظیمی و هدف‌محور در تکالیف و فرایند یادگیری استفاده می‌کنند و همچنین تلاش و درگیری بیشتری در فعالیت‌ها و تکالیف کلاسی دارند (ثورنبرگ و همکاران، ۲۰۲۲؛ فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴). درنتیجه افرادی که به‌طور فعال در فعالیت‌های کلاسی درگیر (تلاش، پشتکار، توجه و مشارکت بیشتر) می‌شوند پیشرفت تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند و به سطوح بالاتری می‌رسند (هیوز و کواک، ۲۰۰۷).

انگلس و همکاران (۲۰۲۱) با توجه به نظریه دلبستگی معتقدند که روابط گرم و نزدیک معلم-شاگرد به گونه مثبتی به درگیری آن‌ها در مدرسه کمک می‌کند. در این شرایط معلمان به‌عنوان یک منبع حمایتی عمل می‌کنند و به آن‌ها کمک می‌کنند تا به لحاظ رفتاری و هیجانی در فعالیت‌های یادگیری درگیر شوند. چنین معلمانی می‌توانند به‌عنوان یک چهره دلبستگی غیر والدینی و الگوی نقش مهم عمل کنند (انگلس و همکاران، ۲۰۲۱). دانش‌آموزانی که درگیری رفتاری بالاتری دارند و معلم، زمینه مشارکت آن‌ها را با قضاوت بی‌طرفانه فراهم می‌کند، به رخدادهای کلاسی بیشتر توجه دارند، نظرات و ایده‌های خود را راحت‌تر در کلاس مطرح می‌کنند، در فرآیند پرسش و پاسخ کلاسی شرکت می‌کنند و به طورکل، در تعامل با معلم و همکالسی‌های خود بهتر عمل می‌کنند (دهقان، فرزاد و نوری، ۱۴۰۰). بر اساس نظریه دلبستگی، چنین رابطه‌ای به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از یادگیری لذت ببرند، مهارت‌های جدیدی را در خود ایجاد کنند، به‌طور مستقل اهداف خود را دنبال کنند، توانایی‌ها و آرزوهای خود را دریابند و سبب پیشرفت دانش‌آموزان در عملکرد تحصیلی می‌شوند (ژو و همکاران، ۲۰۲۳).

از سوی دیگر و بر اساس نظریه‌های بوم‌شناختی رشد نوجوانان به‌طور مستقیم تحت تأثیر تعاملاتی است که در خرده سیستم‌های واحد مانند خانواده، مدرسه یا گروه همسالان و همچنین شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در الگوهای تعاملاتی این سیستم‌ها اتفاق می‌افتد. در این بین خانواده و مدرسه از اهمیت بالایی برخوردار هستند. تنها روابط بین مدرسه و خانواده برای رشد دانش‌آموزان کافی نیست بلکه روابط خوب بین والدین و معلمان از اهمیت بسزایی برخوردار است (فو و همکاران، ۲۰۲۳). بررسی ادبیات پژوهش نیز نشان می‌دهد که بین روابط مطلوب معلم-والدین (ریکت و اسکینر، ۲۰۲۲؛ پنگ و همکاران، ۲۰۲۲؛ شونگ و همکاران، ۲۰۲۱؛ هیوز و کواک، ۲۰۰۷؛ آهی و همکاران، ۱۳۹۵) و درگیری تحصیلی رابطه وجود دارد. زمانی که والدین در آموزش فرزندان خود در مدرسه یا خانه مشارکت می‌کنند و روابط متقابل، صمیمی و همراه با احترام را با معلمان

تجربه می‌کنند، دانش آموزان پیشرفت بیشتری دارند. انگیزه پیشرفتشان افزایش می‌یابد و سطوح بالاتری از سازگاری هیجانی، اجتماعی و رفتاری را نشان می‌دهند (هیوز و کواک، ۲۰۰۷). بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد هنگامی که والدین به لحاظ هیجانی حمایت‌کننده، پاسخگو و علاقه‌مند به فعالیت‌های تحصیلی دانش آموزان هستند، فرزندان آن‌ها انگیزه و درگیری تحصیلی بیشتری دارند که کمتر منجر به تجربه شکست تحصیلی و ترک تحصیل، عدم دلبستگی به مدرسه و نبود اشتیاق برای یادگیری می‌گردد (فتاحی، جدیدی، احمدیان و مرادی، ۱۴۰۰). همچنین وقتی معلمان گرم، با محبت، علاقه‌مند و حمایت‌کننده هستند، دانش آموزان بیشتر درگیر یادگیری می‌شوند (ریکت و اسکینر، ۲۰۲۲). رابطه خوب بین والدین و معلمان می‌تواند حمایت پایداری برای دانش آموزان فراهم سازد و سبب شود که دانش آموزان مزایای یادگیری را بیشتر درک کنند (یو و همکاران، ۲۰۲۳). مو و سینگ^۱ (۲۰۰۸) نیز معتقدند که شرکت والدین در فعالیت‌های درسی فرزندان و همکاری با مدرسه بر تصمیمات آموزشی و درگیری تحصیلی فرزندان تأثیر دارد. به نظر می‌رسد زمانی که دانش آموزان درمی‌یابند که والدین آن‌ها با معلمان همکاری می‌کنند و زمان و انرژی بیشتری در این زمینه قرار می‌دهند و فعالیت‌های آموزشی برای خانواده‌شان اهمیت دارد، انگیزه و علاقه بیشتری برای تلاش و یادگیری دارند. در نهایت افرادی که به‌طور فعال در فعالیت‌های کلاسی درگیر (تلاش، پشتکار، توجه و مشارکت بیشتر) می‌شوند پیشرفت تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند و به سطوح بالاتری می‌رسند (هیوز و کواک، ۲۰۰۷).

این پژوهش مانند هر پژوهش دیگری با محدودیت‌هایی همراه بوده است که احتیاط در به کارگیری نتایج را لازم می‌نماید. ازجمله محدودیت‌های این پژوهش محدود بودن جامعه آماری مورد مطالعه بود که در شهر بیرجند بود و شاید انجام این پژوهش در شهرهای بزرگ‌تر و با نمونه بیشتر نتایج متفاوتی به دست دهد. علاوه بر این، در این پژوهش فقط از پرسشنامه خودگزارش‌دهی

^۱. Mo & Singh

استفاده شده که احتمال سوگیری در پاسخ به سؤالات وجود دارد. با توجه به این که ارتباط معلم-شاگرد و معلم-والد، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی بخشی از فرایندهای پیچیده‌ای است که به‌طور کامل در پژوهش جاری طراحی نشده است، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده به دیگر عوامل پیشاینده مانند فرهنگ مدرسه و تأثیر همسالان نیز پرداخته شود. استفاده از چندین روش اندازه‌گیری هم‌زمان مانند مشاهده و مصاحبه برای متغیرهای پیشاینده بهتر می‌تواند نقش این متغیرها را نشان دهد.

منابع

- آهی، قاسم؛ منصوری، احمد؛ درتاج، فریرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۵). مدل یابی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز. دست‌آوردهای روان‌شناختی، ۲۳(۲)، ۹۰-۶۹.
- بهروزی، ناصر؛ شهنی ییلاق، منیژه و منصوری نژاد، راضیه. (۱۳۹۴). ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه ارتباط معلم دانش‌آموز. سومین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم رفتاری، تهران.
- دهقان مروتی، ساناز؛ فرزاد، ولی‌اله؛ نوری، ربابه. (۱۴۰۰). نقش میانجی‌گری درگیری تحصیلی در رابطه خودتعیین‌گری و مدیریت‌زمان دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی زاهدان. ۱۸ (۴۲)، ۱۱۰-۸۰.
- رجبی، غلامرضا و پورامامی، مریم. (۱۴۰۳). اثربخشی بازی درمانی گروهی بر کاهش استرس آموزشی رابطه معلم - دانش‌آموز در مدارس ابتدایی. مطالعات روانشناسی تربیتی زاهدان، ۲۱(۵۴).
- سعیدی، فائزه؛ امیدیان، مرتضی و آتش‌افروز، عسگر. (۱۴۰۳). مدل رابطه علی بین خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با نقش میانجی تعامل معلم با شاگرد در دانش‌آموزان. فصلنامه سلامت و آموزش در اوان کودکی. ۴(۱۸)، ۲۶۰-۲۷۴.

- شهابی زاده، فاطمه و مظاهری، محمدعلی. (۱۳۹۱). دل‌بستگی ادراک شده دوران کودکی، کنش وری خانواده و مقابله مذهبی. روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)، ۸(۳۱)، ۲۲۱-۲۳۴.
- فتاحی، امید؛ جدیدی، هوشنگ؛ احمدیان، حمزه؛ مرادی، امید. (۱۴۰۰). اثربخشی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، دل‌بستگی به مدرسه، خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان، مجله مطالعات روانشناسی تربیتی زاهدان. ۱۸ (۴۳)، ۸۴-۶۳.
- متقی، شکوفه؛ یزدی، سیده منور؛ بنی جمالی، شکوه‌السادات و درویزه، زهرا. (۱۳۹۳). ارتباط معلم-دانش‌آموز و تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل: نقش واسطه‌ای انگیزش خودتعیین‌گری و عملکرد تحصیلی. فصل‌نامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۸(۲۷)، ۳۵-۵۸.
- مدرسی حجت‌آبادی؛ مرضیه، فرزاد، ولی‌الله و کوشکی، شیرین. (۱۳۹۶). نقش خودتعیین‌گری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس متوسطه تهران: نقش میانجی درگیری تحصیلی و نگرش به یادگیری الکترونیکی. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۵(۳)، ۸۵-۱۰۰.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۵). تحلیل داده چندمتغیری در پژوهش رفتاری. پیک فرهنگ.
- هومن، حیدرعلی؛ احدی، حسن؛ سپاه منصور، مژگان و شیخی، منصوره. (۱۳۸۹). مدل یابی احساس تنهایی برپایه ساختار بهزیستی معنوی، خودکارآمدی و رضایت از زندگی. تحقیقات روانشناختی، ۲(۷)، ۱۹-۳۲.

References

- Amerstorfer, C. M., & Freiin von Münster-Kistner, C. (2021). Student perceptions of academic engagement and student-teacher relationships in problem-based learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 713057.
- Buzzai, C., Sorrenti, L., Costa, S., Toffle, M. E., & Filippello, P. (2021). The relationship between school-basic psychological need satisfaction and frustration, academic engagement and academic achievement. *School Psychology International*, 42(5), 497-519. <https://doi.org/10.1177/01430343211017170>

- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., Lorencs, S., & Salanova, M. (2019). Satisfaction of basic psychological needs leads to better academic performance via increased psychological capital: A three-wave longitudinal study among high school students. *Frontiers in Psychology*, 10, 2113.
- Chen, J., Huebner, E. S., & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences*, 78, 101824.
- Chen, P., Bao, C., & Gao, Q. (2021). Proactive personality and academic engagement: The mediating effects of teacher-student relationships and academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 12, 652994.
- Choi, J., & Han, H. (2023). Understanding the influence of teacher-student relationship on mathematics achievement: Evidence from Korean students. *Sage Open*, 13(4), 21582440231.
- Dawson, A. E., & Wymbs, B. T. (2016). Validity and utility of the Parent-Teacher Relationship Scale-II. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(8), 751-764. <https://doi.org/10.1177/0734282915627027>
- Dong, L., Tang, X. & Wang, X. (2025). Examining the effect of artificial intelligence in relation to students' academic achievement: A meta-analysis. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Volume 8, June 2025, 100400
- Edgerton, E., & McKechnie, J. (2023). The relationship between student's perceptions of their school environment and academic achievement. *Frontiers in psychology*, 13, 959259.
- Engels, M. C., Spilt, J. L., Denies, K., & Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, 75, 1-12.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fu, W., Pan, Q., Yuan, Y., & Chen, G. (2022). Longitudinal impact of parent-teacher relationship on middle school students' academic achievements in China. *Frontiers in Psychology*, 13, 872301.
- González, G. Lopez, C. Cervero, A & Bernardo, A. (2025). Overcoming barriers: the role of resilience as a mediating factor in academic engagement C. *STUDIES IN HIGHER EDUCATION*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2463004>
- Gao, Q., Bao, C., Du, H., & Yan, R. (2023). The mediating role of basic psychological needs satisfaction in the relationship between teacher-student relationships and academic engagement in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(2), 514-525. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1933380>

- Gregory, T., Monroy, N. S., Grace, B., Finlay-Jones, A., Brushe, M., Sincovich, A., Heritage, B., Boulton, Z., & Brinkman, S. A. (2024). Mental health profiles and academic achievement in Australian school students. *Journal of School Psychology*, 103, 101291.
- Hajovsky, D. B., Oyen, K. A., Chesnut, S. R., & Curtin, S. J. (2020). Teacher–student relationship quality and math achievement: The mediating role of teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 57(1), 111–134.
- Hernández, M. M., Valiente, C., Eisenberg, N., Berger, R. H., Spinrad, T. L., VanSchyndel, S. K., Silva, K. M., Southworth, J., & Thompson, M. S. (2017). Elementary students' effortful control and academic achievement: The mediating role of teacher-student relationship quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 98-109.
- Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39-51.
- Jakobsen, K., & Fischer, P. (2023). Child and adolescent development: A topical approach. Creative Commons.
- Lei, H., Wang, X., Chiu, M. M., Du, M., & Xie, T. (2023). Teacher-student relationship and academic achievement in China: Evidence from a three-level meta-analysis. *School Psychology International*, 44(1), 68-101. <https://doi.org/10.1177/01430343221122453>
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 7, 1988.
- Longobardi, C.; Lin, S.; Gastaldi, F. G. M.; & Berchiatti, M. (2024). Teachers' attitudes toward physical appearance of middle school students and students' academic achievement: the mediating role of student-teacher relationship, *Educational Research and Evaluation*. <https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2314545>
- Loscalzo, Y., Rice, S. P., Giannini, M., & Rice, K. G. (2019). Perfectionism and academic performance in Italian college students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(7), 911-919.
- Luo, Q., Chen, L., Yu, D., & Zhang, K. (2023). The mediating role of learning engagement between self-efficacy and academic achievement among Chinese college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1533-1543.
- Ma, L., Liu, J., & Li, B. (2022). The association between teacher-student relationship and academic achievement: The moderating effect of parental involvement. *Psychology in the School*, 59(2), 281-296.

- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education Online*, 3(10), 1-11.
- Mullins, C. A., & Panlilio, C. C. (2021). Exploring the mediating effect of academic engagement on math and reading achievement for students who have experienced maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 117, 105048.
- Murray, Ch., & Zvoch, K. (2011). The inventory of teacher-student relationships: Factor structure, reliability, and validity among african american youth in low-income urban schools. *Journal of Early Adolescence*, 31(4), 493-525.
- Peng, X., Sun, X., & He, Z. (2022). Influence mechanism of teacher support and parent support on the academic achievement of secondary vocational Students. *Frontiers in Psychology*, 13, 863740.
- Pérez-Salas, C. P., Parra, V., Sáez-Delgado, F., & Olivares, H. (2021). Influence of teacher-student relationships and special educational needs on student engagement and disengagement: A Correlational study. *Frontiers in Psychology*, 12, 708157.
- Reschly, M. L., & Christenson, S. L. (2022). *Handbook of research on student engagement*. Springer.
- Rickert, N. P., & Skinner, E. A. (2022). Parent and teacher warm involvement and student's academic engagement: The mediating role of self-system processes. *The British Journal of Educational Psychology*, 92(2), e12470.
- Thornberg, R., Forsberg, C., Chiriac, E. H., & Bjereld, Y. (2022). Teacher-student relationship quality and student engagement: A sequential explanatory mixed-methods study. *Research Papers in Education*, 37(6), 840-859.
- Vickers, H. S., & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 133-150.
- Wang, Y. Chen, M. Song, Z & Pan, B. (2025). Validation of the Chinese Version of the Quality of Parent-teacher Relationship Scale in Kindergarten: Evidence From a Large-scale Survey in China. *Psychology in the Schools*, 2025; 1-15.
- Weva, V. K., Napoleon, J.-S., Arias, K., Huizinga, M., & Burack, J. A. (2023). Self-concept and the academic achievement of students from collectivist countries: A scoping review of empirical findings. *School Psychology International*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/01430343231194735>
- Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 48-75.

- Xiong, Y., Qin, X., Wang, Q., & Ren, P. (2021). Parental involvement in adolescents' learning and academic achievement: Cross-lagged effect and mediation of academic engagement. *Journal of youth and adolescence*, 50(9), 1811–1823.
- Xu, Z., & Qi, C. (2019). The relationship between teacher-student relationship and academic achievement: The mediating role of self-efficacy. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(10), em1758.
- Yu, X., Wang, X., Zheng, H., Zhen, X., Shao, M., Wang, H., & Zhou, X. (2023). Academic achievement is more closely associated with student-peer relationships than with student-parent relationships or student-teacher relationships. *Frontiers in Psychology*, 14, 1012701.
- Zhou, D., Liu, S., Zhou, H., Liu, J., & Ma, Y. (2023). The association among teacher-student relationship, subjective well-being, and academic achievement: Evidence from Chinese fourth graders and eighth graders. *Frontiers in Psychology*, 14, 1097094.

