



Developing a Causal Model of Academic Engagement based on Mindfulness, Perception of the Classroom Environment, and Parental Academic Engagement with the Mediation of Achievement Emotions and Basic Psychological Needs in Students

Seyedeh Fatemeh Mousavi¹ , Majid Barzegar^{2✉} , Hojjatollah Javidi³ , Hosein Baghouli⁴

1. PhD student, Department Psychology, Marv.C. , Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. E-mail: f.mosavi1623@iau.ac.ir

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Marv.C. , Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. E-mail: mbarzegar55@gmail.com

3. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences, Zand Institute of Higher Education, Shiraz, Iran. E-mail: h.javidi@zand.ac.ir

4. Department of Psychology, Marv.C. , Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. E-mail: baghooli@miau.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:

Research Article

Article history:

Received 17 February 2026

Received in revised form 20 May 2026

Accepted 27 July 2026

Published Online 23 September 2026

Keywords:

students' academic engagement, mindfulness, perception of the classroom environment, parental academic engagement, achievement emotions, basic psychological needs.

ABSTRACT

Background: Individual, personality, and environmental factors play a decisive role in students' academic engagement. These factors include mindfulness, perception of the classroom environment, and parental academic engagement. In previous studies, while these factors have not been considered simultaneously, the role of factors such as achievement emotions and basic psychological needs as regulators of changes in students' academic engagement has been overlooked.

Aims: The aim of this study was to develop a causal model of academic engagement based on mindfulness, perception of the classroom environment, and parental academic engagement mediated by achievement emotions and basic psychological needs in students.

Methods: The method of this research was descriptive-correlation based on structural equation modeling. The statistical population of the study included all ninth-grade students who were studying in the first secondary schools in Shiraz in the academic year 2024-2025. Using the Multistage cluster sampling method, 280 of them were selected as a statistical sample. The collection tools in this study included the Reeve's academic engagement Questionnaire (Reeve, 2013), Freiburg Mindfulness Inventory- Short Form (Walach et al., 2006), What is Happening in This Classroom Questionnaire (Fraser et al., 1996), Parental Academic Engagement Questionnaire (Fan & Williams, 2010), Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun et al., 2005) and Psychological Basic Needs Inventory (Gagne, 2003). Also, the research data were analyzed using structural equation modeling (SEM) using SPSS version 27 and AMOS version 24 software, and the fitting model was calculated to determine the direct path, and descriptive indicators and the Bootstrap method were used to examine the role of mediators.

Results: The results of multivariate regression analysis showed that the overall model had a good fit ($R^2 = 0.44$, $F = 183.79$, $p < 0.001$) and among the variables included in the model, parental academic engagement ($\beta = 0.41$, $P < 0.01$) and mindfulness ($\beta = 0.34$, $P < 0.01$) had the most positive effect on increasing students' academic engagement, but perception of the classroom environment did not have this ability ($P > 0.05$). Among the predictors, basic psychological needs ($\beta = 0.37$, $P < 0.01$) and achievement emotions ($\beta = -0.31$, $P < 0.01$) had the most effect on students' academic engagement, respectively.

Conclusion: Overall, the findings of this study showed that mindfulness, perceptions of the classroom environment, and parental academic involvement can be good predictors of students' learning through their achievement emotions and basic psychological needs.

Citation: Mousavi, S.F., Barzegar, M., Javidi, H., & Baghouli, H. (2026). Developing a causal model of academic engagement based on mindfulness, perception of the classroom environment, and parental academic engagement with the mediation of achievement emotions and basic psychological needs in students. *Journal of Psychological Science*, 25(163), 1-20. [10.66224/jps.25.163.17](https://doi.org/10.66224/jps.25.163.17)

Journal of Psychological Science, Vol. 25, No. 163, 2026

© The Author(s). DOI: [10.66224/jps.25.163.17](https://doi.org/10.66224/jps.25.163.17)



✉ **Corresponding Author:** Majid Barzegar, Assistant Professor, Department of Psychology, Marv.C. , Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. E-mail: mbarzegar55@gmail.com, Tel: (+98)9173111060

Extended Abstract

Introduction

Individual, personality, and environmental factors play a decisive role in students' academic engagement. These factors include mindfulness, perception of the classroom environment, and parental academic engagement. The results of various studies confirm the relationship between mindfulness and academic engagement (Emami Al Agha, 2025, Naderipour et al., 2023). Regarding the effect of mindfulness on academic engagement, it is believed that mindfulness prepares mental processes for rich and deep learning by increasing attention capacity and improving conscious attention (Barzegar Bafrooei et al., 2021).

Another important variable related to academic engagement is the perception of the classroom environment as a context in which teaching and learning take place (Habibi-Kaleybar, 2020). The findings indicate that the perception of the classroom environment has a significant effect on school satisfaction through academic retention and academic engagement (Bayramnejad et al., 2021).

Another important educational program in student education is. parental academic engagement (Moltafet et al., 2020), which includes their educational expectations for academic progress, academic future, parental support for children regarding education and school issues, and teachers' presence and participation in school in relation to students and homeschoolers (Castro et al., 2015, Wilder, 2014, Sanghavi, 2010). The achievement emotions are one of the most important variables in academic engagement (Rouhi et al., 2021). Another mediating variable in this study was basic psychological needs, which are effective in students' academic performance and engagement (Golestani et al., 2024).

Given that the present study seeks to investigate the mediating role of achievement emotions and basic psychological needs on academic engagement, addressing the interpretative and explanatory role of achievement emotions and basic psychological needs in the relationship between students' academic engagement and mindfulness, perception of the

classroom environment, and parents' academic engagement is relevant.

In a research review, it was found that most of the research conducted in the field of the subject under study has addressed the separate effects of mindfulness, perception of the classroom environment, and parental academic involvement on students' academic engagement, and less attention has been paid to the simultaneous effects of these factors. In addition, the present study also paid attention to the role of mediating variables (achievement emotions and basic psychological needs) as a regulator that influences the effects of other variables on the dependent variable. Considering what has been reviewed, this study seeks to answer the fundamental question of whether the conceptual model of academic engagement based on mindfulness, perception of the classroom environment, and parental academic engagement with the mediating role of achievement emotions and basic psychological needs fits the empirical model?

Method

The method of this research was descriptive-correlation based on structural equation modeling. The statistical population of the study included all ninth-grade students who were studying in the first secondary school in Shiraz in the academic year 2024-2025, Using the Multistage cluster sampling method, 280 of them were selected as a statistical sample. The collection tools in this study included the Reeve's academic engagement Questionnaire (Reeve, 2013), Freiburg Mindfulness Inventory-Short Form (Walach et al., 2006), What is Happening in This Classroom Questionnaire (Fraser et al., 1996), Parental Academic Engagement Questionnaire (Fan & Williams, 2010), Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun et al., 2005) and Psychological Basic Needs Inventory (Gagne, 2003). Also, the research data were analyzed using structural equation modeling (SEM) using SPSS version 27 and AMOS version 24 software, and the fitting model was calculated to determine the direct path, and descriptive indicators and the Bootstrap method were used to examine the role of mediators.

Results

A total of 280 ninth-grade students in the first secondary schools participated in this study. The mean and standard deviation of the age of the parents

of the participants in the study was 43.93 ± 4.56 years. In terms of gender, 140 participants (50%) were boy and 140 (%) were Girl. The results of multivariate linear regression to predict students' academic engagement are presented in Table 1.

Table1. Results of multivariate linear regression for predicting students' academic engagement

predictor variable	standardized coefficient	standard error	t	P	R	R ²	F	P
mindfulness	0.344	0.064	10.09	0.001				
perception of the classroom environment	0.028	0.008	0.852	0.395	0.67	0.44	183.791	0.001
parental academic engagement	0.406	0.029	11.761	0.001				
achievement emotions	-0.31	0.02	-9.07	0.001				
basic psychological needs	0.37	0.05	10.08	0.001	0.21	0.21	90.77	0.001

The results of the multivariate regression analysis in Table 1 showed that the overall model had a good fit ($R^2 = 0.44$, $F(3,691) = 183.79$, $P < 0.001$) and 44% of the variance in parental academic involvement was

explained by the combination of predictor variables. The model fit status presented in the modified model is presented in Table 2.

Table2. The model fit presented in the modified Pattern

fit index	observed amount	Acceptance criteria	fit condition
χ^2	441.713	-	-
df	87	-	-
χ^2/df	5.08	Less than 5	Relatively suitable
RFI	0.91	0.90 to above	suitable
CFI	0.9	0.90 to above	suitable
TLI	0.88	0.90 to above	Relatively suitable
RMSEA	0.079	Less than 0.08	suitable
NFI	0.87	0.90 to above	Relatively suitable

The results in Table 2 show that the modified model has a good fit. All the overall fit indices of the model in this table are within acceptable limits and verify the validity of the model.

Conclusion

The aim of this study was to develop a causal model of academic engagement based on mindfulness, perception of the classroom environment, and parental academic engagement mediated by achievement emotions and basic psychological needs in students. The findings in this study showed that it is a model of desirable fit and that mindfulness, perception of the classroom environment, and parental academic engagement, with the mediating

role of achievement emotions and basic psychological needs, both directly and indirectly predict students' academic engagement. The research findings also showed that mindfulness directly and significantly, as well as indirectly and significantly, mediates and predicts the emotions of progress and basic psychological needs for the students' academic engagement. This finding is consistent with the results of studies by Emami Al Agha et al. (2025), Naderipour et al. (2023), and Barzegar Bafrooei et al. (2021). In explaining this finding, it can be said that mindfulness, with its components of being present in the moment and paying attention to ongoing processes, can increase students' learning (Barzegar Bafrooei et al., 2021), that this affects the quality of

what is currently there. When students realize that they are gaining more mastery over the educational material, they are more motivated to learn and their positive emotions increase.

The findings of this study showed that perception of the classroom environment has a positive and significant effect on students' academic engagement, both directly and indirectly through the effects of other mediating forms of achievement emotions and satisfaction of basic psychological needs. This finding is consistent with the results of studies by Shafaei Chahchah et al. (2024); Bayramnejad et al. (2021); and Havik, T., & Westergård (2020). In explaining this finding, it can be said that a classroom environment in which the psychological needs of the student are considered creates a positive perception in the learner, and the individual feels independent in creating desired outcomes and choosing academic activities, and feels connected to important people in their academic environment.

The final finding of this study showed that parental academic involvement affects students' academic engagement, both directly and significantly, and indirectly and significantly, with the mediating role of achievement emotions and basic psychological needs. This finding is consistent with the results of studies by Golestani et al. (2024) and Ahi et al. (2016). This final pattern clearly highlights the prominent and complementary role of two main environments of the student's life: parental academic involvement, which had the strongest direct effect, as well as an indirect effect through both the emotions and needs mechanisms. Overall, the final model provides a comprehensive and practical framework for understanding academic engagement. It clearly demonstrates that to improve student academic engagement, one cannot focus on just one factor. Rather, a systemic approach is needed.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is derived from the first author's doctoral dissertation in the field of educational psychology at Islamic Azad University, Marvdasht Branch. To maintain the observance of ethical principles in this study, an attempt was made to collect information after obtaining the participants' consent. Participants were also reassured about the confidentiality of the protection of personal

information and the presentation of results without mentioning the names and details of the identity of individuals.

Funding: This study was conducted as a PhD thesis with no financial support.

Authors' contribution: The first author of this article served as the main researcher, the Second author as the supervisor, and the third and fourth authors as the advisors.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: We would like to thank and appreciate all the students and parents who participated in this research.



تدوین مدل علی درگیری تحصیلی دانش آموزان بر اساس ذهن آگاهی، ادراک از محیط کلاس درس و درگیری تحصیلی والدین: نقش میانجی هیجان‌های پیشرفت و نیازهای اساسی روان‌شناختی

سیده فاطمه موسوی^۱، مجید برزگر^۲، حجت اله جاویدی^۳، حسین بقولی^۴

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران. رایانامه: f.mosavi1623@iau.ac.ir

۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران. رایانامه: mbarzegar55@gmail.com

۳. استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، مؤسسه آموزش عالی زند، شیراز، ایران. رایانامه: h.javid@zand.ac.ir

۴. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران. رایانامه: baghooli@miau.ac.ir

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۲۸

بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۳۰

پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۰۵

انتشار برخط: ۱۴۰۵/۰۷/۰۱

کلیدواژه‌ها:

درگیری تحصیلی دانش آموزان، ذهن آگاهی، ادراک از محیط کلاس درس، درگیری تحصیلی والدین، نیازهای اساسی روان‌شناختی، هیجان‌های پیشرفت.

زمینه: عوامل فردی، شخصیتی و محیطی نقش تعیین کننده‌ای در درگیری تحصیلی دانش آموزان دارند. از جمله این عوامل می‌توان به ذهن آگاهی، ادراک از محیط کلاس درس و درگیری تحصیلی والدین اشاره کرد. در مطالعات پیشین، ضمن این که کمتر به تأثیر این عوامل به طور هم‌زمان توجه شده است، نقش متغیرهای میانجی همچون هیجان‌های پیشرفت و نیازهای اساسی روان‌شناختی به‌عنوان تنظیم کننده‌های اثرات دیگر متغیرها بر درگیری تحصیلی دانش آموزان، مغفول مانده است.

هدف: هدف این پژوهش، تدوین مدل علی درگیری تحصیلی بر اساس ذهن آگاهی، ادراک از محیط کلاس درس و درگیری تحصیلی والدین با میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت و نیازهای اساسی روان‌شناختی در دانش آموزان بود.

روش: روش این پژوهش، توصیفی - همبستگی مبتنی بر مدلیابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پایه نهم بود که در مدارس دوره اول متوسطه شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۲۸۰ نفر از آن‌ها به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شد. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش شامل پرسش‌نامه‌های درگیری تحصیلی ریو (ریو، ۲۰۱۳)، ذهن آگاهی فرایبورگ - فرم کوتاه (والاج و همکاران، ۲۰۰۶)، ادراک از محیط کلاس (فراسر و همکاران، ۱۹۹۶)، درگیری تحصیلی والدین (فان و ویلیامز، ۲۰۱۰)، هیجان‌های پیشرفت (پکران و همکاران، ۲۰۰۵) و نیازهای اساسی روان‌شناختی (گتیه، ۲۰۰۳) بود. هم‌چنین داده‌های پژوهش با روش مدلیابی معادلات ساختاری (SEM) به وسیله نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۷ و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شدند و از برازش مدل برای تعیین مسیر مستقیم محاسبه شده و از شاخص‌های توصیفی و روش بوت استرپ نیز برای بررسی نقش میانجی متغیرها استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیری نشان داد که مدل کلی از برازش مناسبی برخوردار است ($R^2 = 0/44$, $F = 183/79$, $p < 0/001$) و از بین متغیرهای وارد شده به مدل، درگیری تحصیلی والدین ($\beta = 0/41$, $P < 0/01$) و ذهن آگاهی ($\beta = 0/34$, $P < 0/01$) بیشترین اثر مثبت را بر افزایش درگیری تحصیلی دانش آموزان داشتند، اما ادراک از محیط کلاس درس از این قابلیت برخوردار نبود ($P > 0/05$). هم‌چنین از بین متغیرهای پیش‌بین، نیازهای اساسی روان‌شناختی ($\beta = 0/37$, $P < 0/01$) و هیجان‌های پیشرفت ($\beta = -0/31$, $P < 0/01$) به ترتیب بیشترین اثر را بر درگیری تحصیلی دانش آموزان داشتند.

نتیجه‌گیری: در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان داد که متغیرهای ذهن آگاهی، ادراک از محیط کلاس درس و درگیری تحصیلی والدین می‌توانند پیش‌بین‌های مناسبی برای درگیری تحصیلی دانش آموزان از طریق هیجان‌های پیشرفت و نیازهای اساسی روان‌شناختی آن‌ها باشد.

استناد: موسوی، سیده فاطمه؛ برزگر، مجید؛ جاویدی، حجت اله؛ و بقولی، حسین (۱۴۰۵). تدوین مدل علی درگیری تحصیلی دانش آموزان بر اساس ذهن آگاهی، ادراک از محیط کلاس درس و درگیری تحصیلی والدین: نقش میانجی هیجان‌های پیشرفت و نیازهای اساسی روان‌شناختی. *مجله علوم روان‌شناختی*، دوره ۲۵، شماره ۱۶۳، ۱-۲۰.

مجله علوم روان‌شناختی، دوره ۲۵، شماره ۱۶۳، ۱۴۰۵. DOI: 10.66224/jps.25.163.17



© نویسنده گان.

✉ نویسنده مسئول: مجید برزگر، استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران. رایانامه: mbarzegar55@gmail.com

تلفن: ۰۹۱۷۳۱۱۱۰۶۰

مقدمه

در دنیای امروز، آموزش افراد یکی از مهم ترین ضروریات زندگی به شمار می رود؛ به طوری که بدون آموزش، ادامه زندگی افراد در معرض خطر قرار می گیرد. از آنجایی که آموزش دانش آموزان نیازمند صرف هزینه های زیادی است، عدم دست یابی به موفقیت تحصیلی شکست به حساب می آید. از این رو، دولت ها مبالغ هنگفتی از درآمد ملی را به آموزش و پرورش اختصاص می دهند و خانواده ها برای اشتغال به تحصیل فرزندان خود هزینه های زیادی متحمل می شوند (صدیق و همکاران، ۲۰۲۰). در بین عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان، درگیری تحصیلی^۱ بسیار اثرگذار است و یکی از اهداف مهم سازمان مدرسه، دست یابی دانش آموزان به درگیری تحصیلی است (افروز و همکاران، ۱۳۹۸). درگیری تحصیلی به عنوان یک پیش بینی کننده مهم پیشرفت تحصیلی به عنوان نقطه قوت و یک شاخص مؤثر کیفیت یادگیری، توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است (لی و ژو، ۲۰۲۳؛ ژائو و همکاران، ۲۰۲۱). درگیری تحصیلی در واقع، نوعی سرمایه گذاری روان شناختی و کیفیت تلاشی است که فراگیران صرف فعالیت هدفمند آموزشی می کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند. این متغیر با سه مؤلفه درگیری رفتاری (توجه به تکالیف، تلاش و پافشاری)، درگیری هیجانی (احساس علاقه و اشتیاق، عدم نگرانی، اضطراب و خستگی)، و درگیری شناختی (استفاده از راهبردهای سطح بالای یادگیری و خودتنظیمی فعال) مشخص می شود (روبایو - تامایو و همکاران، ۲۰۲۰). منظور از درگیری تحصیلی، انرژی و زمانی است که یک فراگیر در فعالیت های تحصیلی خود سرمایه گذاری می کند (وو و ژائو، ۲۰۲۳). پیشایندهای فردی، شخصیتی و محیطی نقش تعیین کننده ای در درگیری تحصیلی دارند. از جمله این عوامل می توان به ذهن آگاهی^۲، ادراک از محیط کلاس درس^۳ و درگیری تحصیلی والدین^۴ اشاره کرد (بخش آزادی و سلطانی، ۱۴۰۰).

ذهن آگاهی به توانایی توجه عمدی به تجربه زمان حال، همراه با پذیرش و بدون قضاوت، اطلاق می شود (مهد و همکاران، ۱۴۰۴). تعاریف مختلف از ذهن آگاهی، سه ویژگی اساسی را منعکس می کنند: توجه و آگاهی متمرکز بر زمان حال؛ قصد یا هدفمندی که مؤلفه انگیزشی را به توجه و

رفتار شخص اضافه می کند؛ و نگرش که نحوه توجه کردن فرد را نشان می دهد، یا وضعیتی که شخص در هنگام توجه کردن، نظیر علاقه، کنجکاوی، عدم قضاوت، پذیرش و پاسخ دهنده بودن از خود نشان می دهد (سالوساری و همکاران، ۲۰۲۲). نتایج مطالعات مختلف بر رابطه بین ذهن آگاهی و درگیری تحصیلی تأکید می کنند (امامی آل آقا، ۱۴۰۴؛ نادری پور و همکاران، ۱۴۰۲). در مورد تأثیر ذهن آگاهی بر درگیری تحصیلی، این باور وجود دارد که ذهن آگاهی از طریق افزایش ظرفیت توجه و بهبود توجه آگاهانه، فرایندهای ذهنی را برای یادگیری غنی و عمیق آماده می سازد (برزگر بفرویی و همکاران، ۱۴۰۰).

از دیگر متغیرهای مهم و مرتبط با درگیری تحصیلی، ادراک از محیط کلاس درس به عنوان بافتی است که آموزش و یادگیری در آن صورت می گیرد، (حبیبی کلیر، ۱۳۹۹). منظور از ادراک محیط کلاس، ادراک یا برداشتی است که دانش آموز از ویژگی های مختلف روانی - اجتماعی کلاس خود دارد (شیخ الاسلامی و همکاران، ۱۴۰۰). یافته ها بیانگر آن است که ادراک حمایت معلم و ادراک محیط کلاس بر رضایت از مدرسه از طریق پایداری تحصیلی و درگیری تحصیلی اثر معنادار دارد (بایرام نژاد و همکاران، ۱۳۹۹). نتایج پژوهش هاویک و وسترگارد (۲۰۲۰) نشان داد، دانش آموزانی که تعامل در کلاس با کیفیت بالا را درک می کنند، بیشتر در امور مربوط به مدرسه درگیر کار می شوند. در همین راستا، شفافیت چهچه و همکاران (۱۴۰۳) نیز در یک مطالعه برای پیش بینی رفتارهای پیشرفت دانش آموزان از طریق ادراک محیط کلاسی نشان دادند که ادراک از محیط کلاس درس، می تواند رفتارهای پیشرفت را پیش بینی کند. نتایج مدل ساختاری در پژوهش ملتفت و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد که ادراک از کلاس درس هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم، به واسطه انگیزش تحصیلی، بر درگیری تحصیلی دانش آموزان اثر دارد.

از دیگر متغیرهای مهم در درگیری تحصیلی دانش آموزان، درگیری تحصیلی والدین است (ملتفت و همکاران، ۱۳۹۸) که شامل انتظارات آموزشی آنها برای پیشرفت تحصیلی، آینده تحصیلی، ارتباط والدین با فرزندان درباره آموزش و مسائل مدرسه، حضور و مشارکت فیزیکی آنها در فعالیت های مدرسه، ارتباط با معلمان و نظارت والدین در خانه، بررسی

3. perception of the classroom environment

4. parental academic engagement

1. academic engagement

2. mindfulness

و کمک به تکالیف خانگی می شود (کاسترو و همکاران، ۲۰۱۵؛ ویلدر، ۲۰۱۴؛ سنقاوی، ۲۰۱۰). آهی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی، مدل یابی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش آموز را بررسی کرده و نشان دادند که درگیری تحصیلی والدین، اثر معنی داری بر انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. مطالعات انجام شده در این زمینه حاکی از آن است که درگیری تحصیلی والدین سبب افزایش عملکرد تحصیلی (توپر و همکاران، ۲۰۱۰)، افزایش سازگاری تحصیلی و کاهش مشکلات رفتاری می شود (تن و گلدبرگ، ۲۰۰۹؛ کوپرماین و همکاران، ۲۰۰۸).

باتوجه به این که پژوهش حاضر به دنبال بررسی نقش میانجی هیجان های پیشرفت و نیازهای اساسی روان شناختی بر روی درگیری تحصیلی است، پرداختن به نقش تفسیری و تبیینی هیجان های پیشرفت و نیازهای اساسی روان شناختی، در رابطه بین درگیری تحصیلی دانش آموزان و متغیرهای ذهن آگاهی، ادراک از محیط کلاس درس و درگیری تحصیلی والدین، حائز اهمیت است.

هیجان های پیشرفت^۱، یکی از مهم ترین متغیرهای مؤثر بر درگیری تحصیلی دانش آموزان است (روحی و همکاران، ۱۴۰۰). منظور از هیجان های پیشرفت، هیجان هایی است که در داخل بافت آموزشی ایجاد می شوند و به طور مستقیم با فعالیت های پیشرفت، یا پیامدهای پیشرفت مرتبط می باشند (بورت و همکاران، ۲۰۲۳). از لحاظ موضوعی دو نوع متفاوت از هیجان پیشرفت وجود دارد: هیجان های فعالیتی که به فعالیت مرتبط با پیشرفت فعلی وابسته است و هیجان های پیامدی که به نتایج این فعالیت ها بستگی دارد (پکران و استفن، ۲۰۱۰). نظریه کنترل - ارزش هیجانان پیشرفت، چهارچوب نظری منسجمی را برای ارزیابی پیشایندها و تأثیرات آنها بر رفتارهای پیشرفت مدارانه آتی یادگیرندگان و عملکردشان در قلمروهای مختلفی مانند ریاضیات، هنر، علوم و تربیت بدنی، فراهم می آورد (سکگال و ساممیز، ۲۰۲۱). هاشمی و همکاران (۱۳۹۷) نقش میانجی هیجان های پیشرفت در رابطه میان جو روانی - اجتماعی کلاس و فرسودگی را مورد مطالعه قرار دادند و نتایج، حاکی از اثر مستقیم جو روانی - اجتماعی کلاس بر روی هیجان های منفی و هیجان های مثبت، معنادار بود.

1. achievement emotions

دیگر متغیر میانجی در این پژوهش، نیازهای اساسی روان شناختی^۲ بود که در عملکرد و درگیری تحصیلی دانش آموزان مؤثر است (گلستانی و همکاران، ۱۴۰۳). این نیازهای اساسی شامل نیاز به خودپیروی، شایستگی و تعلق یا ارتباط است (لی، ۲۰۲۱). از این رو، درگیری و مشارکت افراد در فعالیت های تحصیلی مختلف تابعی از درجاتی است که نیازهای اساسی آنها برآورده شده باشد. بر همین اساس است که ارضای نیازهای اساسی روان شناختی، درگیری تحصیلی را با در نظر داشتن برخی از عوامل انگیزشی مجاور، پیش بینی می کند (روحی و همکاران، ۱۴۰۵). صادقی و همکاران (۱۳۹۸) در بررسی پیش بینی درگیری تحصیلی بر اساس نیازهای اساسی روان شناختی، به این نتیجه رسیدند که نیازهای اساسی روان شناختی می توانند درگیری تحصیلی را پیش بینی نمایند. در پژوهش گلستانی و همکاران (۱۴۰۳) نتایج نشان داد، اثر مستقیم نیازهای اساسی روان شناختی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان معنادار است و نیازهای اساسی روان شناختی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان از طریق تاب آوری نیز تأثیر غیرمستقیم معناداری دارد. نتایج تحلیل مسیر در پژوهش اسکندری و صدوقی (۱۳۹۹) حاکی از آن بود که نیازهای بنیادین روان شناختی بر درگیری تحصیلی، تأثیر معناداری دارد و انگیزش درونی این رابطه را میانجی گری می کند.

در مرور پژوهشی مشخص شد، غالب پژوهش های انجام شده در زمینه موضوع مورد مطالعه به تأثیر جداگانه ذهن آگاهی، ادراک از محیط کلاس درس و درگیری تحصیلی والدین بر درگیری تحصیلی دانش آموزان پرداخته اند و کمتر به تأثیر این عوامل به طور هم زمان توجه کرده اند. مهم تر این که مطالعات علمی اندکی پیرامون درگیری تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه انجام شده است. افزون بر این، در پژوهش حاضر به نقش متغیرهای میانجی (هیجان های پیشرفت و نیازهای اساسی روان شناختی)، به عنوان یک تنظیم کننده که اثرات دیگر متغیرها را بر متغیر وابسته تحت تأثیر خود قرار می دهد، نیز توجه شده است. با در نظر گرفتن آنچه مرور شد، این پژوهش درصدد پاسخ گویی به این سؤال اساسی است که آیا مدل مفهومی درگیری تحصیلی بر اساس ذهن آگاهی، ادراک از محیط کلاس درس و درگیری تحصیلی والدین با نقش میانجی هیجان های پیشرفت و نیازهای اساسی روان شناختی با مدل تجربی برازش دارد؟

2. basic psychological needs

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان

روش این پژوهش، توصیفی - همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش بررسی شد. در این مطالعه، متغیرهای ذهن آگاهی، ادارک از محیط کلاس درس و درگیری والدین به عنوان متغیرهای برون‌زا، متغیر درگیری تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زا و متغیرهای هیجان‌های پیشرفت و نیازهای اساسی روان‌شناختی نیز در نقش متغیرهای میانجی بودند. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پایه نهم بود (۱۳۵۲ نفر) که در مدارس دوره اول متوسطه شهر شیراز (مدارس دولتی) در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل بودند. به منظور انتخاب نمونه آماری، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد که بر اساس نظر کلاین (۲۰۱۶) و با توجه به تعداد گویه‌ها، تعداد ۲۸۰ نفر انتخاب شدند. نحوه نمونه‌گیری به این صورت بود که از بین نواحی چهارگانه شیراز، ۲ ناحیه، سپس از هر ناحیه ۳ مدرسه پسرانه و ۳ مدرسه دخترانه و از هر مدرسه نیز، دو کلاس به طور تصادفی انتخاب شده و تمامی دانش‌آموزان این کلاس‌ها بر طبق ملاک‌های ورود و خروج به پرسش‌نامه‌های پژوهش پاسخ دادند. ملاک‌های ورود به این پژوهش شامل اشتغال به تحصیل در دوره اول متوسطه، زندگی با حداقل یکی از والدین، عدم وجود سابقه بیماری‌های پزشکی و روان‌پزشکی مزمن و شدید (بر اساس پرونده دانش‌آموز)، عدم سابقه اختلالات رشدی ذهنی (بر اساس اطلاعات مندرج در پرونده دانش‌آموز و اطلاعات اخذ شده از مدرسه) و رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش بود. ملاک‌های خروج از پژوهش شامل رد هر کدام از ملاک‌های ورودی در هر مرحله از پژوهش بود.

ب) ابزار

پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو (RAEQ):^۱ این پرسش‌نامه در سال ۲۰۱۳ توسط ریو به منظور بررسی میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شد. این پرسش‌نامه شامل ۱۷ گویه است و چهار خرده مقیاس عاملی (سؤالات ۱ تا ۵)، رفتاری (سؤالات ۶ تا ۹)، شناختی (سؤالات ۱۰ تا ۱۳) و عاطفی (سؤالات ۱۴ تا ۱۷) دارد. عبارات این پرسش‌نامه، بر روی یک

مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت از ۱ کاملاً مخالفم تا ۷ کاملاً موافقم نمره‌گذاری می‌شوند. بالاترین نمره حاصل ۱۱۹ و پایین‌ترین نمره ۱۷ است و نمره بالاتر در آن، نشان دهنده درگیری تحصیلی بالاتر است. نمره هر یک از خرده مقیاس‌ها نیز با جمع نمرات هر یک از خرده مقیاس‌ها به دست می‌آید. در پژوهش ریو (۲۰۱۳) روایی این پرسش‌نامه به وسیله تحلیل عاملی تأییدی سنجیده شد و نشان داده شد، مدل چهار عاملی نسبت به مدل‌های تک، دو و سه عاملی برازش بهتری با داده‌ها دارد. هم‌چنین پایایی چهار خرده مقیاس عاملی ۰/۸۲، رفتاری ۰/۹۴، شناختی ۰/۸۸ و عاطفی ۰/۷۸ به دست آمد. در ایران نیز، رضانی و خامسان (۱۳۹۶) شاخص‌های روان‌سنجی این پرسش‌نامه را بررسی کردند و نشان دادند که این پرسش‌نامه از پایایی مطلوبی (۰/۹۲) برخوردار است. در پژوهش حاضر نیز برای تعیین پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل مقیاس، ضریب پایایی ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسش‌نامه ذهن آگاهی فرایبورگ - فرم کوتاه (FMI-SF):^۲ فرم کوتاه این پرسش‌نامه توسط والاچ و همکاران (۲۰۰۶) با هدف سنجش میزان ذهن آگاهی افراد ساخته شد و دارای ۱۴ گویه است. هر یک از گویه‌های پرسش‌نامه در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. لازم به ذکر است که گویه شماره ۱۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره در این پرسش‌نامه ۱۴ و حداکثر نمره ۷۰ است که نمره بالاتر نشان دهنده ذهن آگاهی بیشتر است. فرم کوتاه این پرسش‌نامه در ایران، توسط قاسمی جوبنه و همکاران (۱۳۹۴) به فارسی ترجمه شد و سپس روایی و پایایی آن مورد بررسی قرار گرفت.

پژوهشگران مذکور شواهدی دال بر تک عاملی این پرسش‌نامه را به دست آوردند و به منظور بررسی پایایی آن از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که مقدار آن ۰/۸۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز به منظور بررسی ضرایب پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۷۹ برای آن به دست آمد.

پرسش‌نامه ادراک از محیط کلاس (WIHIC):^۳ این پرسش‌نامه توسط فراسر و همکاران (۱۹۹۶) ساخته شد و برای دانش‌آموزان سطح دبیرستان

3. What is Happening in This Classroom Questionnaire

1. Reeve's academic engagement questionnaire

2. Freiburg Mindfulness Inventory- Short Form

طراحی شده و شامل ۵۶ سؤال و ۷ خرده مقیاس وابستگی دانش آموزان (سؤالات ۱ تا ۸)، حمایت معلم (سؤالات ۹ تا ۱۶)، درگیری دانش آموزان (سؤالات ۱۷ تا ۲۴)، تحقیق (سؤالات ۲۵ تا ۳۲)، جهت گیری تکلیف (سؤالات ۳۳ تا ۴۰)، همکاری (سؤالات ۴۱ تا ۴۸) و عدالت (انصاف) (سؤالات ۴۹ تا ۵۶) است. نمره گذاری این پرسش نامه در طیف پنج درجه ای لیکرت از تقریباً هرگز (۱) تا همیشه (۵) انجام می شود و نمرات هر یک از خرده مقیاس ها به صورت جداگانه محاسبه می شود. درمن و همکاران (۱۹۹۶) ضرایب پایایی این پرسش نامه را برای خرده مقیاس های وابستگی دانش آموزان (۰/۸۹)، حمایت معلم (۰/۹۳)، درگیری دانش آموزان (۰/۹۱)، تحقیق (۰/۹۱)، جهت گیری تکلیف (۰/۸۹)، همکاری (۰/۹۲) و عدالت (انصاف) (۰/۹۵) گزارش کردند. در مطالعه نیکدل و همکاران (۱۳۸۹) نیز ضرایب آلفای کرونباخ در خرده مقیاس های این پرسش نامه بین ۰/۷۹ تا ۰/۹۰ محاسبه شد. هم چنین نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی در مطالعه مذکور مؤید آن است که ساختار این پرسش نامه برازش قابل قبولی با داده ها داشته و تمامی شاخص های نیکویی برازش، مدل را تأیید می کنند.

پرسش نامه درگیری تحصیلی والدین (PAEQ): این پرسش نامه با هدف سنجش میزان درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان خود توسط فان و ویلیامز (۲۰۱۰) ساخته شد. این پرسش نامه شامل ۴۲ گویه و ۸ خرده مقیاس اشتیاق (انتظار) والدین، شرکت والدین در فعالیت های فوق برنامه دانش آموز، توصیه ها (پند و اندرزهای والدین)، ارتباط والد - مدرسه مرتبط با مسائل مدرسه ای دانش آموز، تماس مدرسه با والدین، شرکت والدین در گردهمایی های مدرسه، مقررات خانوادگی و پایگاه اقتصادی اجتماعی می باشد که نمره گذاری آن ها بر اساس مقیاس های ۳، ۵ و ۷ درجه ای لیکرت انجام می شود که با توجه به خرده مقیاس متفاوت است (بعضی خرده مقیاس ها به صورت هرگز، گاهی اوقات، اغلب؛ بعضی به صورت هرگز، به ندرت، گاهی اوقات و اغلب؛ بعضی نیز به صورت هیچ بار، یک یا دو بار و بیش از سه بار و غیره درجه بندی شده است) (فان و ویلیامز، ۲۰۱۰). در این پژوهش از ۴ خرده مقیاس توصیه ها (پند و اندرزهای والدین)، شرکت والدین در فعالیت های فوق برنامه دانش آموز، شرکت والدین در فعالیت های فوق برنامه و ارتباط والد - مدرسه مرتبط با مسائل

مدرسه ای دانش آموز استفاده شد. اعتبار این پرسش نامه در نسخه اصلی (فان و ویلیامز، ۲۰۱۰) با روش همسانی (آلفای کرونباخ) در دامنه ۰/۷۱ تا ۰/۷۷ گزارش شده است. هم چنین همسانی درونی (آلفای کرونباخ) خرده مقیاس های مورد استفاده در این مطالعه شامل توصیه ها (پند و اندرزهای والدین) ۰/۸۸، شرکت والدین در فعالیت های فوق برنامه دانش آموز ۰/۸۶، شرکت والدین در گردهمایی های مدرسه ۰/۸۶ و ارتباط والد - مدرسه مرتبط با مسائل مدرسه ای دانش آموز ۰/۸۸ در پژوهش آهی و همکاران (۱۳۹۵) به دست آمد.

پرسش نامه هیجانات پیشرفت (AEQ): این ابزار توسط پکران و همکاران (۲۰۰۵) طراحی شده است و از نوع خود گزارشی است که در سه بخش ارائه شده است: بخش مربوط به هیجانات کلاس، هیجانات مربوط به یادگیری و هیجانات مربوط به امتحان. در هر بخش، ۸ زیرمقیاس وجود دارد. زیرمقیاس های مربوط به هیجانات کلاس که شامل ۸۰ سؤال است و هشت هیجان لذت از کلاس، امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، آرامش، شرم و ناامیدی را اندازه گیری می کند. در این پژوهش با توجه به اهداف مورد نظر زیرمقیاس های مربوط به هیجانات کلاس شامل لذت از کلاس، امیدواری، عصبانیت، اضطراب و خستگی مورد استفاده قرار گرفت. در پژوهش پکران و همکاران (۲۰۰۵)، ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس های پرسش نامه بین ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ به دست آمد که نشان دهنده پایایی قابل قبول این ابزار است. نمره گذاری در این پرسش نامه بر اساس طیف لیکرتی ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) انجام می شود که نمرات برای هر خرده مقیاس به صورت جداگانه محاسبه می شود و هم چنین یک نمره کلی به دست می دهد که نمرات بالاتر در آن، نشان دهنده هیجانات تحصیلی بالاتر است. در ایران نیز، کدیور و همکاران (۱۳۸۸) پایایی مقیاس های هیجانی مربوط به کلاس این پرسش نامه را برای لذت از کلاس ۰/۷۵، امیدواری مربوط به کلاس ۰/۷۶، اضطراب مربوط به کلاس ۰/۷۸، عصبانیت مربوط به کلاس ۰/۷۴؛ خستگی از کلاس ۰/۸۴ گزارش کردند.

1. Parental Academic Engagement Questionnaire

2. Achievement Emotions Questionnaire

شد. لازم به ذکر است به دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش این اجازه داده شد که در صورت عدم تمایل می توانند از پاسخ گویی به پرسشنامه ها خودداری نموده و کلاس را ترک کنند. بعد از پاسخ گویی دانش آموز، پرسش نامه مربوط با والدین نیز به وی تحویل داده می شد تا والدین وی نیز پاسخ دهند. قابل ذکر است که داده های پژوهش با روش مدل یابی معادلات ساختاری (SEM) به وسیله نرم افزارهای SPSS نسخه ۲۷ و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شدند و از برازش مدل برای تعیین مسیر مستقیم محاسبه شده و از شاخص های توصیفی و روش بوت استروپ برای بررسی نقش میانجی متغیرها استفاده شد.

یافته ها

در مجموع ۲۸۰ نفر از دانش آموزان پایه نهم در دوره اول متوسطه در این پژوهش مشارکت کردند. میانگین و انحراف معیار سنی والدین شرکت کنندگان در پژوهش $43/93 \pm 4/56$ سال بود. از نظر جنسیت نیز ۱۴۰ نفر از شرکت کنندگان (۵۰٪) جنسیت پسر و ۱۴۰ نفر (۵۰٪) نیز دختر بودند. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش شده است.

پرسش نامه نیازهای اساسی روان شناختی (PBNQ): این پرسش نامه توسط گنیه (۲۰۰۳) ساخته شده و شامل ۲۱ سؤال و ۳ خرده مقیاس نیاز به شایستگی، نیاز به ارتباط و نیاز به استقلال است. نمره گذاری این پرسش نامه بر اساس طیف ۷ درجه ای لیکرت از نمره ۱ (اصلاً درست نیست) تا نمره ۷ (کاملاً درست است) می باشد و نمره بالاتر در هر یک از خرده مقیاس ها، نشان دهنده سطح بالاتر ارضای آن نیاز است. جانستون و فینی (۲۰۱۰) ساختار سه عاملی این مقیاس را از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی و روایی سازه آن را تأیید نموده اند. بشارت و رنجبر کلاگری (۱۳۹۲) این مقیاس را روی نمونه ای از دانشجویان ایرانی اعتباریابی کردند که نتایج نشان دهنده اعتبار و پایایی کافی آن بود و ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس های شایستگی ۰/۸۷، ارتباط ۰/۹۱ و خودمختاری ۰/۸۹ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر نیز، آلفای کرونباخ مؤلفه شایستگی ۰/۶۹، ارتباط ۰/۷۷ و خودمختاری ۰/۷۳ به دست آمد.

ج) روش اجرا

پس از اخذ مجوزهای لازم از دانشگاه و نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز، پژوهشگر (نویسنده اول) با همراهی کادر مدرسه و با ارائه توضیحات لازم و بیان اهمیت پژوهش، زمینه همکاری دوستانه دانش آموزان جهت پاسخ گویی صادقانه و متعهدانه به پرسش نامه ها فراهم

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	خرده مقیاس	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	چولگی	کشیدگی
ذهن آگاهی	ذهن آگاهی	۴۶/۶۶	۲/۱۶۸	۴۱	۵۳	۰/۸۴۰	-۰/۳۷۶
ادراک محیط کلاس	وابستگی	۶۳۰/۴	۱/۹۱۷	۲۶	۳۵	-۰/۲۶۴	۰/۲۹۰
	حمایت	۱۵/۱۴	۲/۳۰۵	۱۰	۲۱	۰/۲۵۷	۰/۱۷۲
	جهت گیری	۱۸/۸۳	۷/۴۹۵	۷	۲۸	-۰/۱۰۶	-۰/۳۳۶
	همکاری	۲۱/۵۱	۷/۷۱۸	۸	۳۲	-۰/۱۳۵	-۰/۴۰۲
درگیری تحصیلی والدین	توصیه	۱۰/۹۶	۱/۲۸۷	۸	۱۴	۰/۱۸۳	-۰/۱۶۶
	فوق برنامه	۱۸/۴۶	۲/۱۰۸	۱۴	۲۴	۰/۴۴۸	۰/۰۵۳
	گردهمایی	۷/۵۷	۱/۹۴۲	۵	۱۲	۰/۷۵۷	۰/۲۸۴
	ارتباط	۵/۶۴	۱/۱۲۴	۳	۸	-۰/۰۹۹	۰/۱۰۳
هیجان های پیشرفت	لذت	۱۳/۴۰	۴/۶۴۸	۱۰	۲۰	۰/۷۰۵	۰/۴۸۱
	امیدواری	۳۰/۰۹	۲/۰۸۲	۲۵	۳۴	-۰/۱۷۰	-۰/۳۷۱
	عصبانیت	۱۷/۶۶	۳/۵۷۹	۱۱	۲۴	۰/۱۳۵	۰/۲۹۶
	اضطراب	۲۵	۴/۳۳۳	۱۸	۳۴	۰/۰۰۸	-۰/۱۱۵
	خستگی	۲۰/۹۶	۱/۷۰۷	۱۸	۲۷	۱/۰۲۶	۰/۶۸۱
نیازهای اساسی روان شناختی	شایستگی	۶/۶۱	۱/۰۷۶	۵	۹	۰/۶۳۳	۰/۴۱۱

3. Psychological Basic Needs Inventory

متغیر	خرده مقیاس	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	چولگی	کشیدگی
ارتباط	۱۱/۵۵	۱/۴۱۷	۸	۱۴	۰/۶۸۸	۰/۴۲۴	
استقلال	۸/۷۱	۰/۹۷۱	۶	۱۲	۰/۰۰۷	۰/۱۰۴	
درگیری تحصیلی	۴۸/۰۹	۴/۰۸۵	۳۸	۵۸	-۰/۱۵۶	-۰/۱۳۰	

باتوجه به نتایج جدول ۱، بررسی شاخص های چولگی و کشیدگی نشان می دهد که تمامی متغیرها در بازه قابل قبول ± 2 قرار دارند. هم چنین باتوجه

به نرمال بودن متغیرها، ضریب همبستگی بین آن ها به دست آمد که در جدول ۲، نتایج همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸
ذهن آگاهی	۱																	
وابستگی	۴۶۳ ^{***} /	۱																
حمایت	۴۱۱ ^{***} /	۳۴۲ ^{***} /	۱															
جهت گیری	۳۳۴ ^{***} /	۲۴۹ ^{***} /	۲۶۹ ^{***} /	۱														
همکاری	۳۱۰ ^{***} /	۲۴۳ ^{***} /	۲۵۵ ^{***} /	۹۴۱ ^{***} /	۱													
توصیه	۳۹۸ ^{***} /	۳۷۰ ^{***} /	۳۸۹ ^{***} /	۳۱۸ ^{***} /	۳۱۰ ^{***} /	۱												
فوق برنامه	۳۶۹ ^{***} /	۳۴۵ ^{***} /	۷۵۱ ^{***} /	۱۲۸ ^{***} /	۱۲۷ ^{***} /	۲۹۶ ^{***} /	۱											
گرددمایی	۳۵۳ ^{***} /	۲۸۹ ^{***} /	۳۳۷ ^{***} /	۲۶۳ ^{***} /	۲۶۰ ^{***} /	۴۳۷ ^{***} /	۴۲۱ ^{***} /	۱										
ارتباط	۴۴۷ ^{***} /	۴۰۸ ^{***} /	۴۱۴ ^{***} /	۳۰۳ ^{***} /	۲۸۶ ^{***} /	۳۷۹ ^{***} /	۳۷۰ ^{***} /	۴۱۶ ^{***} /	۱									
لذت	۵۰۴ ^{***} /	۱۵۶ ^{***} /	۱۵۱ ^{***} /	۱۷۱ ^{***} /	۱۹۷ ^{***} /	۳۸۷ ^{***} /	۱۴۵ ^{***} /	۲۸۰ ^{***} /	۱۸۳ ^{***} /	۱								
امیدواری	۴۷۷ ^{***} /	۳۸۶ ^{***} /	۳۳۰ ^{***} /	۲۶۸ ^{***} /	۲۶۰ ^{***} /	۳۷۵ ^{***} /	۲۸۶ ^{***} /	۳۰۲ ^{***} /	۳۷۳ ^{***} /	۲۷۴ ^{***} /	۱							
عصبانیت	۵۵۵ ^{***} /	۳۶۸ ^{***} /	۳۱۴ ^{***} /	۲۷۳ ^{***} /	۲۶۲ ^{***} /	۳۴۴ ^{***} /	۳۰۵ ^{***} /	۲۴۷ ^{***} /	۳۴۵ ^{***} /	۳۷۱ ^{***} /	۳۳۹ ^{***} /	۱						
اضطراب	۶۳۲ ^{***} /	۳۷۲ ^{***} /	۲۹۰ ^{***} /	۱۶۵ ^{***} /	۱۵۹ ^{***} /	۲۴۸ ^{***} /	۲۶۶ ^{***} /	۲۴۲ ^{***} /	۳۴۴ ^{***} /	۴۵۴ ^{***} /	۳۶۰ ^{***} /	۸۹۷ ^{***} /	۱					
خستگی	۴۱۹ ^{***} /	۲۵۳ ^{***} /	۳۱۰ ^{***} /	۲۲۳ ^{***} /	۲۲۱ ^{***} /	۲۲۱ ^{***} /	۲۱۶ ^{***} /	۲۲۴ ^{***} /	۲۲۴ ^{***} /	۲۱۶ ^{***} /	۲۱۶ ^{***} /	۲۶۲ ^{***} /	۳۱۰ ^{***} /	۱				
شایستگی	۳۹۲ ^{***} /	۳۸۹ ^{***} /	۳۰۷ ^{***} /	۲۳۲ ^{***} /	۲۵۹ ^{***} /	۵۳۶ ^{***} /	۲۴۴ ^{***} /	۴۳۳ ^{***} /	۳۱۸ ^{***} /	۶۴۷ ^{***} /	۳۵۵ ^{***} /	۲۳۲ ^{***} /	۲۷۱ ^{***} /	۲۶۳ ^{***} /	۱			
ارتباط	۳۰۰ ^{***} /	۱۶۸ ^{***} /	۱۴۷ ^{***} /	۲۸۳ ^{***} /	۳۰۲ ^{***} /	۲۰۵ ^{***} /	۱۱۲ ^{***} /	۱۵۲ ^{***} /	۱۸۱ ^{***} /	۲۰۸ ^{***} /	۱۷۸ ^{***} /	۱۱۷ ^{***} /	۱۵۰ ^{***} /	۱۴۱ ^{***} /	۲۰۵ ^{***} /	۱		
استقلال	۳۹۰ ^{***} /	۲۲۳ ^{***} /	۱۲۸ ^{***} /	۱۸۸ ^{***} /	۲۹۵ ^{***} /	۲۷۵ ^{***} /	۱۶۶ ^{***} /	۱۸۶ ^{***} /	۱۳۸ ^{***} /	۴۳۸ ^{***} /	۳۲۴ ^{***} /	۲۲۳ ^{***} /	۲۵۶ ^{***} /	۱۶۵ ^{***} /	۴۲۵ ^{***} /	۳۵۸ ^{***} /	۱	
درگیری تحصیلی	۵۶۳ ^{***} /	۴۵۰ ^{***} /	۴۲۱ ^{***} /	۲۶۰ ^{***} /	۲۴۵ ^{***} /	۴۱۹ ^{***} /	۴۰۹ ^{***} /	۴۶۱ ^{***} /	۴۹۲ ^{***} /	۲۷۳ ^{***} /	۴۵۴ ^{***} /	۴۳۹ ^{***} /	۴۵۱ ^{***} /	۴۰۲ ^{***} /	۳۸۷ ^{***} /	۱۷۴ ^{***} /	۲۰۸ ^{***} /	۱

آزمون دوربین - واتسون: (۱/۹۸) و عدم چند هم خطی (شاخص تولرانس و VIF) بررسی و تأیید شد. در ادامه، در جدول ۳ نتایج رگرسیون خطی چندمتغیری برای پیش بینی درگیری تحصیلی از روی ذهن آگاهی، ادراک محیط کلاس درس و درگیری تحصیلی والدین، ارائه شده است.

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود، بین تمام متغیرهای پژوهش ارتباط معناداری وجود دارد ($P > 0.05$). بنابراین می توان به بررسی مفروضه های رگرسیون، ضرایب رگرسیون، برازش مدل اولیه و بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم پرداخت. پیش از اجرای رگرسیون، مفروضه های آماری شامل نرمال بودن توزیع، استقلال خطاها (با استفاده از

جدول ۳. نتایج رگرسیون خطی چندمتغیری برای پیش بینی درگیری تحصیلی دانش آموزان

متغیر پیش بین	ضریب استاندارد شده	خطای استاندارد	مقدار t	سطح معناداری	R	R ²	F	سطح معناداری
ذهن آگاهی	۰/۳۴۴	۰/۰۶۴	۱۰/۰۹	۰/۰۰۱				
ادراک محیط کلاس درس	۰/۰۲۸	۰/۰۰۸	۰/۸۵۲	۰/۳۹۵	۰/۶۷	۰/۴۴	۱۸۳/۷۹۱	۰/۰۰۱
درگیری تحصیلی والدین	۰/۴۰۶	۰/۰۲۹	۱۱/۷۶۱	۰/۰۰۱				
هیجان های پیشرفت	-۰/۳۱	۰/۰۲	-۹/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۴۶	۰/۲۱	۹۰/۷۷	۰/۰۰۱
نیازهای اساسی روان شناختی	۰/۳۷	۰/۰۵	۱۰/۸۰	۰/۰۰۱				

نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیری در جدول ۳ نشان داد که مدل کلی از برازش مناسبی برخوردار است ($R^2 = 0/44$, $F(3,691) = 183/79$, $P < 0/001$) و ۴۴ درصد از واریانس درگیری تحصیلی والدین توسط ترکیب متغیرهای پیش‌بین تبیین می‌شود. درگیری تحصیلی والدین ($\beta = 0/406$, $p < 0/001$) و ذهن آگاهی ($\beta = 0/344$, $P < 0/001$) پیش‌بین‌های مثبت و معناداری بودند و ادراک محیط کلاس در این مدل اثر افزوده معنادار ندارد ($\beta = 0/028$, $p > 0/05$). بنابراین، در بین متغیرهای وارد شده به مدل، درگیری تحصیلی والدین ($\beta = 0/41$, $P < 0/01$) و ذهن آگاهی ($\beta = 0/34$, $P < 0/01$) بیشترین اثر مثبت را بر افزایش درگیری تحصیلی دانش آموزان داشتند، اما ادراک محیط کلاس درس از این قابلیت برخوردار نبود ($P > 0/05$). در مجموع، متغیر درگیری تحصیلی والدین با ضریب بتای ۰/۴۱ بیشترین تأثیر مثبت را بر درگیری تحصیلی دانش آموزان داشته است. هم‌چنین مدل کلی

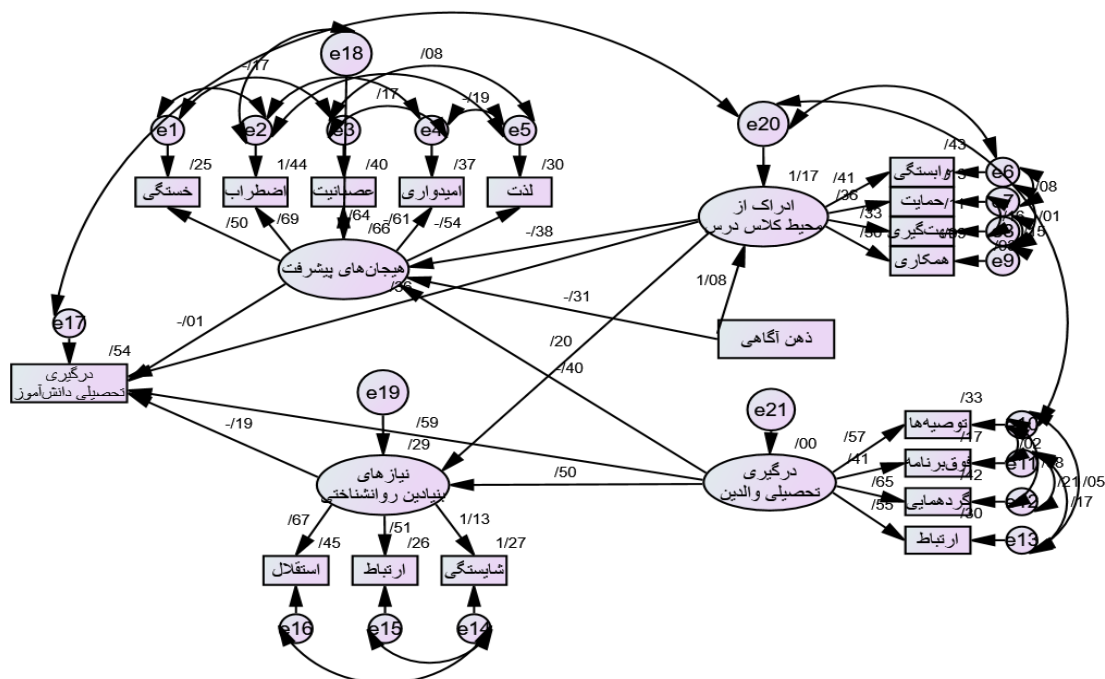
رگرسیون، معنادار و دارای برازش قابل قبول بود ($R^2 = 0/21$, $F(2,692) = 90/77$, $P < 0/001$)، به طوری که ۲۱٪ از واریانس درگیری تحصیلی دانش آموزان توسط ترکیب متغیرهای پیش‌بین تبیین شد. از بین متغیرهای پیش‌بین، نیازهای اساسی روان‌شناختی ($\beta = 0/37$, $P < 0/01$) و هیجان‌های پیشرفت ($\beta = -0/31$, $P < 0/01$) به ترتیب بیشترین اثر را بر درگیری تحصیلی دانش آموزان داشتند. در واقع، مدل با $R^2 = 0/21$ ($F(2,692) = 90/77$, $P < 0/001$) نشان می‌دهد نیازهای اساسی روان‌شناختی ($\beta = 0/37$, $P < 0/001$) به صورت مثبت و هیجان‌های پیشرفت منفی ($\beta = -0/31$, $P < 0/001$) به صورت بازدارنده بر درگیری تحصیلی اثر دارند؛ تمایز نقش سازه‌های انگیزشی پایدار در برابر حالت‌های هیجانی موقعیتی قابل مشاهده است. در ادامه به بررسی برازش مدل پرداخته می‌شود. وضعیت برازش مدل مطرح شده در الگوی اصلاح شده در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. وضعیت برازش مدل مطرح شده در الگوی اصلاح شده

شاخص برازش	مقدار مشاهده شده	معیار پذیرش	وضعیت برازش
χ^2 (کای اسکوتر)	۴۴۱/۷۱۳	—	—
df (درجه آزادی)	۸۷	—	—
χ^2/df (نسبت کای اسکوتر به درجه آزادی)	۵/۰۸	کمتر از ۵	نسبت مناسب
RFI (شاخص تناسب نسبی)	۰/۹۱	۰/۹۰ به بالا	مناسب
CFI (شاخص برازش مقایسه‌ای)	۰/۹۰	۰/۹۰ به بالا	مناسب
TLI (شاخص توکر ولیوایس)	۰/۸۸	۰/۹۰ به بالا	نسبت مناسب
RMSEA (شاخص ریشه میانگین مجذور برآورد تقریب)	۰/۰۷۹	کمتر از ۰/۰۸	مناسب
NFI (شاخص برازش هنجار شده)	۰/۸۷	۰/۹۰ به بالا	نسبت مناسب

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که مدل ساختاری اصلاح شده دارای برازش مطلوب است. تمامی شاخص‌های برازش کلی مدل در این جدول در

محدوده قابل قبول قرار دارند و اعتبار مدل پژوهش را تأیید می‌کنند. در شکل ۱، مدل اصلاح شده پژوهش نشان داده شده است.



شکل ۱. مسیرهای مدل و نقش میانجی در الگوی اصلاح شده پژوهش

همان طور که در شکل ۱ مشاهده می شود، الگوی ساختاری تعدیل شده دارای برازش مطلوب است. شاخص های برازش کلی مدل در این شکل در محدوده قابل قبول قرار دارند و صحت مدل مفهومی را تأیید می کنند. به طور کلی، مدل تعدیل شده به شاخص های برازش قابل قبول دست یافته است. این مدل نشان می دهد که تغییرات اعمال شده، به بهبود معنادار برازش مدل منجر شده است.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف تدوین مدل علی درگیری تحصیلی بر اساس ذهن آگاهی، ادراک از محیط کلاس درس و درگیری تحصیلی والدین با میانجی گری هیجان های پیشرفت و نیازهای اساسی روان شناختی در دانش آموزان انجام شد. یافته های این پژوهش نشان داد که به طور کلی مدل از برازش مطلوب برخوردار است و متغیرهای ذهن آگاهی، ادراک از محیط کلاس درس و درگیری تحصیلی والدین با نقش میانجی هیجان های پیشرفت و نیازهای اساسی روان شناختی، درگیری تحصیلی دانش آموزان را هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم، پیش بینی می کنند. همچنین یافته های پژوهش نشان داد که ذهن آگاهی به صورت مستقیم و معنادار و

همچنین به صورت غیرمستقیم و معنادار از طریق متغیرهای میانجی هیجان های پیشرفت و نیازهای اساسی روان شناختی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه در شهر شیراز اثر دارد و آن را پیش بینی می کند. این یافته با نتایج مطالعات امامی آل آقا و همکاران (۱۴۰۴) نادری پور و همکاران (۱۴۰۲) و برزگر بفرویی و همکاران (۱۴۰۰) همسو است. در تبیین این یافته می توان گفت که ذهن آگاهی با مؤلفه های خود همچون حضور در لحظه و توجه آگاهانه به فرایندهای جاری، می تواند موجب افزایش درگیری تحصیلی در دانش آموزان شود (برزگر بفرویی و همکاران، ۱۴۰۰) که این مسئله بر کیفیت یادگیری آنچه در حال یادگیری است اثر می گذارد. زمانی که دانش آموزان متوجه می شوند که بر مطالب آموزشی و یادگیری تسلط بیشتری دارد، انگیزه بیشتری برای یادگیری پیدا کرده و هیجان های مثبت وی افزایش می یابد. همچنین تسلط و تمرکز بیشتر بر مطالب آموزشی و یادگیری آن، به ارضای نیازهای روان شناختی فرد مانند استقلال در یادگیری کمک می کند که همین امر نیز بر تمایل وی برای یادگیری بیشتر و آموختن اثر می گذارد. این الگو توانسته است دو نظریه بزرگ و مکمل را در حوزه انگیزش تحصیلی با هم تلفیق کند: اول نظریه خودتعیین گری که بر نقش نیازهای اساسی روان شناختی (شایستگی، استقلال، ارتباط) به عنوان موتور محرک انگیزه درونی و رفتار خودمختارانه

تأکید دارد. یافته‌های این پژوهش به وضوح نشان می‌دهد که این نیازها به‌عنوان یک مکانیسم میانجی حیاتی عمل می‌کنند. محیط‌های حمایت‌گر (خانواده و مدرسه) با ارضای این نیازها، بستر لازم برای درگیری عمیق و پایدار تحصیلی را فراهم می‌آورند. دوم نظریه ارزش - کنترل هیجان‌ات تحصیلی که بر نقش هیجان‌ات به‌عنوان عامل مستقیم تأثیرگذار بر فرآیندهای شناختی، انگیزشی و در نهایت عملکرد تحصیلی تمرکز دارد. این یافته نشان می‌دهد که محیط‌های آموزشی و خانوادگی از طریق تأثیر بر پروفایل هیجانی دانش‌آموز (افزایش هیجان‌ات مثبت و کاهش هیجان‌ات منفی) بر درگیری تحصیلی تأثیر می‌گذارند.

یافته دیگر این پژوهش نشان داد که ادراک بهتر و مثبت از محیط کلاس به صورت مستقیم و به صورت غیرمستقیم از طریق اثر متغیرهای میانجی هیجان‌های پیشرفت و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت و معنادار دارد. این یافته با نتایج مطالعات شفائی‌چهره و همکاران (۱۴۰۲)؛ بایرام‌نژاد و همکاران (۱۳۹۹)؛ هاویک و وسترگارد (۲۰۲۰) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان کرد که محیط کلاس که در آن نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموز در نظر گرفته شود، ادراک مثبت در یادگیرنده ایجاد می‌کند و فرد خود را در ایجاد پیامدهای دلخواه و رسیدن به هدف‌ها توانمند می‌انگارد و در انتخاب فعالیت‌های تحصیلی، احساس استقلال کرده و احساس می‌کند روابط ایمن با افراد مهم در محیط تحصیلی خود دارد. این ادراک‌ها تجارب هیجانی مثبتی برای او ایجاد می‌کند و یادگیرنده امیدوار به موفقیت و خوش‌بین به دستیابی به اهداف می‌شود و از کشف ایده‌های جدید و ناآشنا، بحث درباره مسائل مفهومی و داشتن روابط همدلانه در محیط لذت می‌برد. تجربه این هیجان‌های مثبت تحصیلی، شتاب دهنده کنش‌های فرد در فعالیت‌های یادگیری می‌شود و به درگیری فعالانه، مشتاقانه و مبتنی بر شناخت منجر می‌شود.

یافته آخر این پژوهش نشان داد که درگیری تحصیلی والدین بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، هم به صورت مستقیم و معنادار و هم غیرمستقیم و معنادار با نقش میانجی هیجان‌های پیشرفت و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی اثرگذار است. این یافته با نتایج مطالعات گلستانی و همکاران (۱۴۰۳) و آهی و همکاران (۱۳۹۵) است همسو است. این، الگوی نهایی به وضوح بر نقش برجسته و مکمل دو محیط اصلی زندگی دانش‌آموز تأکید

می‌کند: اول درگیری تحصیلی والدین که این متغیر قوی‌ترین اثر مستقیم و هم‌چنین اثر غیرمستقیم معنادار را از طریق هر دو مکانیسم هیجان‌ات و نیازها داشت. این یافته مؤید نظریه سرمایه فرهنگی بوردیو (۱۹۸۶) و مدل انتظار - ارزش اکلس (۱۹۸۳) است (قدسی و همکاران، ۱۳۹۸). سرمایه‌گذاری والدین (چه عاطفی، فرهنگی و مالی) نه فقط منابع مستقیم در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد، بلکه پیام‌های ضمنی درباره ارزش‌مندی تحصیل و انتظار موفقیت را منتقل می‌کند. دانش‌آموزان در طی آموزش نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی ناآشنا می‌شوند که هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند مرتبط یا یادگیری و پیشرفت را نیز تجربه می‌کنند. دانش‌آموزان در دو محیط مهم هیجانی یعنی خانه و مدرسه زندگی می‌کنند و عملکرد و رفتارشان تحت تأثیر این دو محیط عاطفی یا هیجانی قرار می‌گیرد. بدیهی است خانواده در ارتقا یا بهبود پیامد اجتماعی، عاطفی، و رفتاری دانش‌آموزان، نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کند. در واقع، حضور فعال و مثبت والدین در زندگی تحصیلی فرزندان می‌تواند تأثیر بسزایی در موفقیت‌های تحصیلی آن‌ها داشته باشد. پشتیبانی عاطفی و تشویق مداوم، مهم‌ترین نقش والدین در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز است که تقویت انگیزه و عملکرد تحصیلی او را به همراه دارد. ترغیب فرزندان به تلاش و پشتکار، حتی در مواجهه با شکست‌ها و چالش‌ها، به آن‌ها کمک می‌کند تا احساس امنیت و اعتماد به نفس داشته باشند. ابراز تحسین و قدردانی برای تلاش‌ها و دستاوردهای آن‌ها، حتی اگر کوچک باشند، می‌تواند تأثیر بزرگی بر انگیزه و علاقه آن‌ها به محیط مدرسه داشته باشد.

در مجموع، مدل نهایی یک چهارچوب جامع و عملی برای درک درگیری تحصیلی ارائه می‌دهد. این مدل به صراحت نشان می‌دهد که برای بهبود درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، نمی‌توان تنها بر یک عامل تمرکز کرد. بلکه باید یک رویکرد سیستمی در پیش گرفت که هم‌زمان بر بهبود کیفیت محیط خانوادگی (از طریق آموزش والدین)، کیفیت محیط مدرسه (از طریق آموزش معلمان و بازطراحی کلاس‌ها) و هم‌چنین تقویت مهارت‌های درون‌فردی دانش‌آموزان (مدیریت هیجان‌ات و ارضای نیازهای روان‌شناختی) تمرکز شود؛ بنابراین این نتیجه حاصل می‌شود که درگیری تحصیلی دانش‌آموز، نیازمند ارتباط و یکپارچگی مجموعه‌ای از رویدادهای ادراکی و محیطی مانند ذهن آگاهی، ادراک از محیط کلاس درس، درگیری تحصیلی والدین، هیجان‌های پیشرفت و نیازهای اساسی

منابع

آهی، قاسم؛ منصوری، احمد؛ در تاج، فریبرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۵). مدل یابی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش آموز. *دست‌آورد های روان شناختی*، ۴(۲۳)، ۹۰-۶۹.
<https://doi.org/10.22055/psy.2017.12579>

اسکندری، نجمه و صدوقی مجید (۱۳۹۹). رابطه نیازهای بنیادین روانشناختی و درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌گری انگیزش درونی رویش روان‌شناسی، ۹(۱۲)، ۲۳-۲۳.
<http://frooyesh.ir/article-1-2398-fa.html>

افروز، حمیدرضا؛ ازه‌ای، جواد؛ حجازی، الهه و مقدم‌زاده، علی (۱۳۹۸). درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی ایرانی: یک مطالعه کیفی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۳(۴)، ۳۷۰-۳۵۴.
<http://www.iranapsy.ir/Article/21660/FullText>

امامی آل‌آقا، شیرین؛ بهرامی، عرفان و میر، فضل‌اله (۱۴۰۴). نقش تعدیل‌گری ذهن آگاهی در رابطه بین ملالت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۳(۳)، ۴۲-۳۹.
<https://doi.org/10.1027/1015-5759.24.1.14>

بایرام نژاد، حوریه؛ یاراحمدی، یحیی؛ احمدیان، حمزه و اکبری، مریم (۱۳۹۹). تدوین مدل علی رضایت از مدرسه بر اساس ادراک محیط کلاس و ادراک حمایت معلم با نقش واسطه‌ای پایداری تحصیلی و درگیری تحصیلی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۸(۳۱)، ۷۱-۸۴.
<https://doi.org/10.30473/etl.2021.55255.3321>

بخش‌آزادی، وهاب و سلطانی، اصغر (۱۴۰۰). رابطه رشته‌های تحصیلی جستجوگرانه با نتایج یادگیری: بررسی اثرات میانجی سطوح درگیری دانشجویان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۷(۳)، ۱۲۰-۱۴۶.
<https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.30094.2961>

برزگر بفری، مهدی؛ قدم‌پور، عزت‌اله و غلامرضایی، سیمین (۱۴۰۰). بررسی رابطه توانایی‌های شناختی و ذهن آگاهی با خردمندی معلمان: نقش واسطه‌ای هیجانات مثبت. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۵(۵۲)، ۸۸-۹۹.
https://www.jiera.ir/article_134022.html

بشارت، محمدعلی و رنجبر کلاگری، الهه (۱۳۹۲). مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی: پایایی، روایی و تحلیلی عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۴(۴)، ۱۶۸-۱۴۷.

https://jem.atu.ac.ir/article_90.html?lang=fa

روان‌شناختی است، تا انگیزه و مهارت کافی برای وی در جهت پیشرفت علمی و تحصیلی را ایجاد کند.

لازم به ذکر است که در اجرای پژوهش حاضر، همچون سایر مطالعات علمی محدودیت‌هایی وجود داشت که از جمله آن‌ها می‌توان به عدم بررسی وضعیت سلامت روان دانش‌آموزان و والدین آن‌ها و برخی متغیرهای مداخله‌گر مانند متغیرهای جمعیت شناختی یا مشکلات والد - محور اشاره کرد که می‌تواند در نتایج مؤثر بوده باشد. از این رو پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی اثر این عوامل و متغیرها نیز مورد بررسی و کنترل قرار گیرد. محدودیت دیگر پژوهش حاضر این بود که به صورت مقطعی و در یک منطقه جغرافیایی خاص (شهر شیراز) انجام شده است. از این رو، نیاز به انجام پژوهش‌های طولی در سایر مناطق جغرافیایی، جهت بررسی ابعاد خاص درگیری تحصیلی و رابطه آن با مؤلفه‌های آموزشی و تحصیلی دانش‌آموزان ضروری است. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود از مدل تأیید شده در این پژوهش برای پیش‌بینی درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان استفاده شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روان‌شناسی تربیتی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. هم‌چنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد.

حامی مالی: این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

نقش هر یک از نویسندگان: این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول، به راهنمایی نویسنده دوم و مشاوره نویسندگان سوم و چهارم استخراج شده است.

تضاد منافع: نویسندگان هم‌چنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از تمامی دانش‌آموزان و والدینی که در این پژوهش شرکت کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

- گلستانی، لیلا؛ کدیور، پروین؛ شریعت باقری، محمد مهدی و قنبری پناه افسانه (۱۴۰۳). نقش نیازهای اساسی روان‌شناختی بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری تاب‌آوری. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳ (۱۳۴)، ۱۴۷-۱۶۲.
<https://doi.org/10.52547/JPS.23.134.397>
- ملفت، قوام؛ تقوایی‌نیا، علی و ایول، ابودر (۱۳۹۸). بررسی رابطه ادراک از کلاس و درگیری تحصیلی به واسطه انگیزش تحصیلی. *مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)*، ۲ (۷۷)، ۱۱۵-۱۳۴.
<https://doi.org/10.22099/jsli.2020.5569>
- مهدی، کوروش‌نیا، مریم؛ برزگر، معجد و سهرابی شگفتی، نادره (۱۴۰۴). تأثیر ذهن آگاهی و نشخوار فکری بر اضطراب اجتماعی با میانجی‌گری همجوشی شناختی. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۴ (۱۵۶)، ۲۰۱-۲۱۷.
<https://doi.org/10.61186/jps.24.156.12>
- نادری‌پور، حسین؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ کردنوقایی، رسول و یارمحمدی واصل، شهریار (۱۴۰۲). تدوین مدل علی درگیری تحصیلی بر مبنای ذهن آگاهی تحصیلی با میانجی‌گری ترس از شفتت به خود، خردورزی تحصیلی و هسته ارزشیابی خود در دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۹ (۶۹)، ۱۰۴-۷۶.
<https://doi.org/10.22054/jep.2023.74100.3857>
- نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله و کریمی، یوسف (۱۳۸۹). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه ادراک از کلاس. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱ (۱)، ۲۳-۱.
https://jem.atu.ac.ir/article_2642.html
- هاشمی، سمیه؛ هاشمی، زهرا و نقش، زهرا (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه میان جو روانی - اجتماعی کلاس و فرسودگی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۴، ۲۷-۱۳.
<https://doi.org/10.22034/jiera.2018.83768>
- حبیبی کلیر، رامین (۱۳۹۹). نقش ادراک از محیط کلاس درس و انگیزش پیشرفت تحصیلی در پیش‌بینی رضایت تحصیلی دانشجویان. *مجله توسعه آموزش جندی شاپور اهواز*، ۱۱ (۳)، ۳۳۳-۳۲۳.
<https://doi.org/10.22118/edc.2020.223847.1289>
- روحی، علیرضا؛ کاوسی‌ان، جواد؛ گرامی‌پور، مسعود و کرامتی، هادی (۱۴۰۰). بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین ویژگی شخصیتی عزم با درگیری تحصیلی و افعال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم: ارائه یک مدل ساختاری. *علوم روانشناختی*، ۲۰ (۱۰۷)، ۱۹۴۵-۱۹۶۴.
<https://doi.org/10.52547/JPS.20.107.1945>
- رمضانی، ملیحه و خامسان، احمد (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۲۹ (۸)، ۲۰۴-۱۸۵.
<https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555>
- شفائی چهچه، سید معجد؛ حسن‌آبادی، حمیدرضا و کارشکی، حسین (۱۴۰۲). پیش‌بینی رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان از طریق ادراک محیط کلاسی و محیط خانوادگی: آیا هیجان‌های تحصیلی میانجی این رابطه هستند؟ *خانواده و پژوهش*، ۶۰ (۱)، ۱۵-۱.
<http://qjfr.ir/article-1-2317-fa.html>
- شیخ الاسلامی، علی؛ رضایی شریف، علی و ترابی، سیده نغمه (۱۴۰۰). نقش ادراک از محیط کلاس، خوش‌بینی تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی در پیش‌بینی پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دختر. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۵ (۵۲)، ۵۷-۵۵.
https://www.jiera.ir/article_131167.html
- قاسمی جوینه، رضا؛ عرب‌زاده، مهدی؛ جلیلی نیکو، سعید؛ محمدعلی‌پور، زینب و محسن‌زاده فرشاد (۱۳۹۴). بررسی روایی و پایایی نسخه فارسی فرم کوتاه پرسش‌نامه ذهن آگاهی فرایبورگ. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۴ (۲)، ۱۵۰-۱۳۷.
<http://journal.rums.ac.ir/article-1-2293-fa.html>
- قدسی، احمد؛ طالع‌پسند، سیاوش؛ رضایی، علی محمد و محمدی‌فر، محمدعلی (۱۳۹۸). پیش‌بینی‌های درگیری تحصیلی: آزمون مدلی براساس نظریه انتظار - ارزش. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵ (۵۱)، ۲۳۱-۲۵۷.
<https://doi.org/10.22054/jep.2019.41786.2675>
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ کاوسی‌ان، جواد و نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). رواسازی پرسش‌نامه هیجان‌های تحصیلی پکران. *فصلنامه نوآوری‌های پژوهشی*، ۸ (۳۲)، ۳۸-۷.
<file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/66313883201>

References

- Afrooz, H.R., Ejei, J., Hejazi, E., & Moghaddamzade, A. (2020). Academic Engagement in Iranian Highschool Students: A Qualitative Study. *Journal of Psychology*, 23(4), 354-370. [Persian]
<http://www.iranapsy.ir/Article/21660/FullText>
- Ahi, GH., Mansory, A., Dortaj, F., Delavar, A., & Ebrahimi Ghavam, S. (2016). Modeling the relationship between parental involvement and academic achievement of high school students: Mediating role of student's motivation and academic engagement. *Psychological Achievements*, 23(2), 69-90. [Persian]
<https://doi.org/10.22055/psy.2017.12579>
- Bakhsh Azadi, V. and Soltani, A. (2021). The Relationship between Investigative Courses and Learning Outcomes: Exploring the Mediating Effects of Students' Engagement Levels. *Journal of New Thoughts on Education*, 17(3), 125-151. [Persian]
<https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.30094.2961>
- Barzegar Bafrooei, M., Ghadampour, E. and Gholamrezai, S. (2021). Investigation of the Relationship of Cognitive Abilities and Mindfulness with Teachers' Wisdom: The Mediating Role of Positive Emotions. *Journal of Research in Educational Systems*, 15(52), 88-99. [Persian]
https://www.jiera.ir/article_134022.html
- Bayramnejad, H., Yarahmadi, Y., Ahmadian, H. and Akbari, M. (2021). Developing of School Satisfaction Model Based on Perception of Classroom Environment and Perception of Teacher Support Mediated by Academic Buoyancy and Academic Engagement. *Research in School and Virtual Learning*, 8(3), 71-84. [Persian]
<https://doi.org/10.30473/etl.2021.55255.3321>
- Besharat, M. A. & Ranjbar Kelagari, E. (2013). The Basic Needs Satisfaction in General Scale: Reliability, validity, and factorial analysis. *Quarterly of Educational Measurement*, 4(14), 147-168. [Persian]
<https://doi.org/10.1027/1015-5759.24.1.14>
- Bourret, M., Ratelle, C., Plamondon, M., Châteauevert, G. (2023). Dynamics of parent-adolescent interactions during a discussion on career choice: The role of parental behaviors and emotions. *Journal of Vocational Behavior*, 141: 103837.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103837>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., NavarroAsencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Dorman, Jeffrey P. (2009). Partitioning the variance in scores on classroom environment instruments. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 9, 18-31.
- Emami Al Agha, S., Bahrami, E. and Mir, F. (2025). The Moderating Role of Mindfulness in the Relationship Between Boredom and Academic Engagement Among High School Students. *Research in School and Virtual Learning*, 13(3), 31-42. [Persian]
<https://doi.org/10.30473/etl.2025.73774.4355>
- Eskandari N, Sadoughi M. (2021). The relationship between psychological basic needs and academic engagement by considering the mediating role of intrinsic motivation. *Rooyesh*. 9(12), 23-32. [Persian]
<http://frooyesh.ir/article-1-2398-fa.html>
- Fan, W., & Williams, W. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
<https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Fraser, B. J., Fisher, D. L. & Mc Robbie, C. J. (1996). Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument. *Paper presented at the Annual of the American Educational Research Association*, New York, USA.
- Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199- 223.
<https://www.semanticscholar.org>

- Ghasemi Jobaneh R, Arab Zadeh M, Jalili Nikoo S, Mohammad Alipoor Z, Mohsenzadeh F. Survey the Validity and Reliability of the Persian Version of Short Form of Freiburg Mindfulness Inventory. *JRUMS*, 14 (2), 137-150. [Persian] <http://journal.rums.ac.ir/article-1-2293-fa.html>
- Ghods, A., Talepasand, S., rezai, A. and mohamadifar, M. (2019). Antecedents of Academic Engagement: Testing a model based on Expectancy- value theory. *Educational Psychology*, 15(51), 231-257. [Persian] <https://doi.org/10.22054/jep.2019.41786.2675>
- Golestani L, Kadivar P, Shariat Bagheri M M, Ghanbari Panah A. (2024). The role of basic psychological needs on academic performance with the mediation of resilience. *Journal of Psychological Science*, 23(134), 147-162. [Persian] <https://doi.org/10.52547/JPS.23.134.397>
- Habibi-Kaleybar, R. (2020). The Role of Perceptions of Class' Environment and Motivation for Academic Achievement in Predicting Students' Academic Satisfaction. *Educational Development of Judishapur*, 11(3), 323-333. [Persian] <https://doi.org/10.22118/edc.2020.223847.1289>
- Hashemi, S., Hashemi, Z. and Naghsh, Z. (2018). The Mediating Role of the Achievement Emotions in the Relationship between Class Psychosocial Climate and Academic Burnout. *Journal of Research in Educational Systems*, 12(43), 131-146. [Persian] <https://doi.org/10.22034/jiera.2018.83768>
- Havik, T., & Westergård, E. (2020). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488-507. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Johnston, M. M., & Finney, S. J. (2010). Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 280-296. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.04.003>
- Kadivar, P., Farzad, V., Kavsiyan, J., & Nikdel, F (2009). Validation of the Pakran Academic Emotions Questionnaire. *Journal of Research Innovations*, 8 (32), 38-7. [Persian] <file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/66313883201>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kuperminc, G., Darnell, A., & Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31 (4), 469-483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.003>
- Lee, (2021). Nursing students' meditative and sociocognitive mindfulness, achievement emotions, and academic outcomes mediating effects of emotions. *Nurse Educator*, 46(3), 39-44. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000902>
- Li, J., & Xue, E. (2023). Dynamic Interaction between Student Learning Behaviour and Learning Environment: Meta-Analysis of Student Engagement and Its Influencing Factors. *Behavioral Sciences*, 13(1), 59. <https://doi.org/10.3390/bs13010059>
- Mahbod M, Kouroshnia M, Barzegar M, Sohrabi-Shegefti N. (2025). The effect of mindfulness and rumination on social anxiety: the mediating role of cognitive fusion. *Journal of Psychological Science*, 24(156), 201-217. [Persian] <https://doi.org/10.61186/jps.24.156.12>
- Moltafet, Gh., Taghvaie Nia, A., Ayool, A (2020). Investigating the relationship between classroom perception and academic engagement through academic motivation. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, 11(2), 115-134. [Persian] <https://doi.org/10.22099/jsli.2020.5569>
- Naderipour, H., Yaghoobi, A., kord Noghabi, R. and Yarmohammadi Vasel, S. (2023). Developing a Causal Model of Academic Engagement Based on Academic Mindfulness with the Mediating of Fear of Self-Compassion, Academic Wising and Core Self-Evaluations in the Students. *Educational Psychology*,

- 19(69), 76-104. [Persian]
<https://doi.org/10.22054/jep.2023.74100.3857>
- Nikdel, F., Kadivar, P., Farzad, V. and Karimi, Y. (2010). The study of psychometric properties of perception of classroom questionnaire. *Quarterly of Educational Measurement*, 1(1), 1-23. [Persian]
https://jem.atu.ac.ir/article_2642.html
- Pekrun R, Stephens E.J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 238–255.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x>
- Pekrun, R., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2005). Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M)—user's manual. *University of Munich: Department of Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>
- Ramazani, M. and khamesan, A. (2017). Psychometric characteristics of Reeve's academic engagement questionnaire 2013: with the introduction of the Agentic Engagement. *Quarterly of Educational Measurement*, 8(29), 185-204. [Persian]
<https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579–595.
<https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Robayo-Tamayo, M., Blanco-Donoso, L. M., Román, F. J., Carmona-Cobo, I., Moreno-Jiménez, B., & Garrosa, E. (2020). Academic engagement: A diary study on the mediating role of academic support. *Learning and Individual Differences*, 80, 101887.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101887>
- Rouhi A, Kavousian J, Geramipour M, Keramati H, Arabzadeh M. (2021). The mediating role of achievement goals in the relationship between the personality trait of grit and academic engagement and procrastination among high school students: a structural model. *Journal of Psychological Science*, 20(107), 1945-1964. [Persian]
<https://doi.org/10.52547/JPS.20.107.1945>
- Sağkal, A. S., & Sönmez, M. T. (2021). The effects of perceived parental math support on middle school students' math engagement: the serial multiple mediation of math self-efficacy and math enjoyment. *European Journal of Psychology of Education*, <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00518-w>
- Sanghavi, T. (2010). Factors influencing Asian Indian American children's academic performance. *Child and Family Studies*. Doctoral Dissertation, Syracuse University. https://surface.syr.edu/cfs_etd/58/
- Shafaei Chahchah S M, Hassanabadi H R, Kareshki H. (2024). Prediction of Students' Achievement Behaviors through Perceptions of Classroom and Family Environment: Are Academic Emotions Mediators in this Relationship? *Quarterly Journal of Family and Research*, 21 (3), 23-42. [Persian]
<http://qjfr.ir/article-1-2317-fa.html>
- Siddiq, F., Gochyyev, P., & Valls, O. (2020). The role of engagement and academic behavioral skills on young students' academic performance—A validation across four countries. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 1008-1012.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100880>
- Sheykholeslami, A., Rezai Sharif, A. and Torabi Poshtmokhi, N. (2021). The Role of Perceived Classroom Environment, Academic Optimism and Academic Emotions in Predicting School Bonding of Female Students. *Journal of Research in Educational Systems*, 15(52), 46-57. [Persian]
https://www.jiera.ir/article_131167.html
- Sulosaari, V., Unal, E., and Cinar, F.I. (2022). The effectiveness of mindfulness-based interventions on the psychological well-being of nurses: A systematic review. *Applied Nursing Research*, 64, 151565.
<https://doi.org/10.1016/j.apnr.2022.151565>
- Tan, E. T., & Goldberg, W. A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (4), 442–453.

- Topor, D.R., Keane, S. P. Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38 (3), 183–197. <https://doi.org/10.1080/10852352.2010.486297>
- Walach H, Buchheld N, Battenmuller V, Kleinknecht N, Schmidt S. (2006). Measuring mindfulness - The Freiburg mindfulness inventory (FMI). *Pers Individ Dif*, 40, 1543-1555. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.025>
- Wilder, S. (2014) Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66 (3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Wu, J., & Zhao, Q. (2023). The contribution of mindfulness in the association between L2 learners' engagement and burnout. *Heliyon*, 9(11), e21769. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.- 2023.e21769>
- Zhao, Y., Zheng, Z., Pan, C., & Zhou, L. (2021). SelfEsteem and academic engagement among Adolescents: A Moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690828>.