درگیری تحصیلی دانش‌آموزان: بررسی نقش احساس تعلق به مدرسه، شیوه‌های والدگری و نیازهای بنیادی روانی

صلاح الدین ابراهیمی[۱]، سیامند مولودی[۲*]، رامین طهوری همراه[۳]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۲۴ پذیرش نهایی: ۱۴۰۴/۰۵/۲۶

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش احساس تعلق به مدرسه، شیوه‌های والدگری و نیازهای بنیادی روانی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بود. پژوهش حاضر، از لحاظ هدف، کاربردی و بر اساس روش گردآوری اطلاعات، از نوع توصیفی- همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهر پیرانشهر بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی از نوع خوشه‌ای تعداد ۳۲۷ نفر به عنوان نمونه انتخاب گردید. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه‌های استاندارد درگیری تحصیلی فریدریکس و همکاران (۲۰۰۴)، احساس تعلق به مدرسه بری، بتی و وات (۲۰۰۴)، شیوه‌های فرزندپروری بامریند (۱۹۹۱) و نیازهای بنیادی روان‌شناختی دسی و ریان (۲۰۰۰) بودند. جهت آزمون رابطه بین متغیرهای پژوهش از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین احساس تعلق به مدرسه با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان (r= ۰/۵۷۴) رابطهٔ مثبت و معناداری وجود دارد؛ بین سبک والدگری سهل‌گیر و سبک مستبد با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان (r= -۰/۴۷۷) و (r= -۰/۴۸۵) رابطه معکوس و معناداری وجود دارد. بین سبک والدگری قاطع با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان (r= ۰/۶۰۷) رابطه مثبت و معناداری وجود. بین نیازهای بنیادی روانی با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان (r= ۰/۳۹۳) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که احساس تعلق به مدرسه، سبک سهل‌گیر، سبک مستبد، سبک قاطع و نیازهای بنیادی روانی به ترتیب با ضریب بتای ۰/۳۳۲، ۰/۱۷۰- ، ۰/۲۷۷-، ۰/۵۰۸ و ۰/۱۷۵ در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نقش داشتند. هنگامی‌که والدین با سبک قاطع والدگری می‌کنند و معلمان نیازهای روانی دانش‌آموزان را برآورده می‌کنند، دانش‌آموزان به مدرسه احساس تعلق بیشتری پیدا می‌کنند که این باعث افزایش انگیزش آنان و در نتیجه درگیری تحصیلی انها با درس، کلاس و مدرسه می‌شود.

واژگان کلیدی: درگیری تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه، شیوه‌های والدگری، نیازهای بنیادی روانی

۱. استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
*نویسنده مسئول: siamand934@pnu.ac.ir
۳. دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

مقدمه

در دنیای مدرن امروزی، سیستم‌های آموزشی با تغییرات و دگرگونی‌های زیادی روبرو هستند و در این میان مدارس تلاش می‌کنند (Qian. 2024)، تا آموزش‌های خود را متناسب با نیازهای دانش‌آموزان و جامعه ارائه دهند. پیشرفت مطلوب دانش‌آموزان در فرآیند تحصیل، نه تنها باعث رشد افکار و اندیشه‌های علمی آنها شده، بلکه شور و نشاط حاصل از آن سلامت روحی و روانی‌آنها را تضمین می‌کند. در این‌میان، یکی از خطرات و آسیب‌های بالقوه کلاس‌های درس، کاهش عملکرد تحصیلی در اثر کاهش سطح درگیری تحصیلی[1] دانش‌آموزان است (Alizadehlilan. 2020). یکی از چالش‌های مهم در زمینه ارتقای کیفیت آموزش و موفقیت دانش‌آموزان در تحصیل و ایجاد انگیزه در آن‌ها و یکی از مهم‌ترین شاخص‌های آن، درگیری تحصیلی[2] دانش‌آموزان است (Romero et al. 2022). درگیری تحصیلی، به عنوان یک فراسازه انعطاف‌پذیر، به تعهد و مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه و فعالیت‌های مرتبط اشاره دارد (Lan. 2023). در واقع، درگیری تحصیلی کلیدی مهم و مؤثر بر موفقیت دانش‌آموزان و یکی از مهم‌ترین شاخص‌های نشان‌دهندۀ کیفیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. درگیری تحصیلی، سازه‌ای چندبعدی و متشکل از ابعاد رفتاری[3]، شناختی[4] و عاطفی[5] است (Lewis et al. 2020). این ابعاد فرایندهای مجزا از یکدیگر نیستند و بین آنها روابط درونی و پویا برقرار است (Fredricks et al. 2016).

درگیری رفتاری به مشارکت در محیط یادگیری به طرق مختلف، تلاش به میزان صرف انرژی در فرایند یادگیری و پایداری به تداوم تلاش در یادگیری اشاره دارد، خصوصاً زمانی که دانش‌آموز با برخی از موانع و مشکلات مواجه می‌شود و مؤلفۀ شناختی درگیری تحصیلی شامل راهبردهای یادگیری و استفاده از توانایی های فراشناختی است؛ درگیری عاطفی به کنش‌های دانش‌آموزان که آنها را در تجربیات عاطفی مثبت و منفی درگیر می‌کند، اشاره دارد (Rasouli et al. 2022). تحقیقات گذشته نشانگر این بوده است که درگیری تحصیلی به طور قابل توجهی به نتایج مطلوب تحصیلی و غیرمدرسه‌ای، مانند پیشرفت تحصیلی و رفاه بهتر کمک می‌کند و از جوانان در برابر ترک تحصیل و رفتارهای مخاطره‌آمیز مختلف، محافظت می‌کند (Perkmann et al. 2021; Burns, Martin & Collie. 2021; Qian. 2024). دانش‌آموزانِ درگیر بیشتر در فعالیت‌های تحصیلی شرکت می‌کنند، از جهت تلاش، پافشاری و رفتارهای خود تنظیمی برای رسیدن به اهداف خود راغبتر هستند و خودشان را به چالش می‌کشند و از چالش و یادگیری لذت می‌برند (Zhao, Liu & Qi. 2021)، از وجه دیگر نیز سطح پایین درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، تأثیرات منفی در حضور پیوسته و مرتب در مدرسه، ارجاع‌های مکرر انضباطی و ترک تحصیلی دارد (Sadeghi, Aminfalah & Moameni. 2019). هنگامی که فراگیران زمان بیشتری به انجام فعالیت‌های درسی و تکالیف یادگیری خود اختصاص می‌دهند، تمایل

1. Academic engagemen
2. academic engagement
3. Behavioral
4. Cognitive
5. Emotional

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

و دلبستگی بیشتری جهت حضور در مدرسه دارند (Wang & Eccles. 2018)، قوانین و ضوابط مدرسه را بیشتر رعایت می‌کنند (Alizadehlilan. 2020)، احساس تعلق و دلبستگی بیشتری به مدرسه دارند (Wang & Holcombe. 2010; Qian. 2024)، اهداف پیشرفت و خودتنظیمی آنها پیشرفت می‌کند (Pirani et al. 2018)، نمرات بهتری کسب می‌کنند (Ferguson. 2012) و در نتیجه عملکرد تحصیلی بهتری دارند (Harris. 2020).

با توجه به مؤلفه‌های مختلف درگیری تحصیلی چنین استنباط می‌شود که عوامل متعددی در پیشرفت و افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارند که از جمله می‌توان به نقش احساس تعلق به مدرسه[1] اشاره نمود (Gillen-O'Neel. 2021). احساس تعلق به مدرسه به این معناست که دانش‌آموزان چه احساسی نسبت به مدرسه، همسالان، معلمان و کادر آموزشی دارند (Rezaei, Bordbar & Zardini. 2022). از نگاه رویکرد اجتماعی، احساس تعلق به مدرسه برآیند عواملی از تعاملات اجتماعی است که در محیط مدرسه صورت می‌پذیرد. بر اساس این رویکرد، محیط مدرسه حاوی نشانه‌های مشترک اجتماعی است که دانش‌آموزان با درک محیط مورد نظر خود به تعامل می‌رسند (Shi & Etteka. 2021)، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که معلمان نقش مهمی در جهت افزایش تعلق به مدرسه دانش‌آموزان ایفا می‌کنند و با خلق فرصت‌هایی به منظور کمک به دانش‌آموزان برای تجربه احساس تعلق بیشتر به مدرسه، وظیفه مهمی را برعهده دارند. (Faroughi et al. 2020)، در پژوهش نشان دادند که ابعاد تعلق به مدرسه، مانند احساس مشارکت نسبت به مدرسه، احساس تعلق به همسالان به صورت معنی‌داری درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند؛ یافته‌های پژوهش‌های دیگر نیز نشانگر آن است که احساس تعلق به مدرسه موجب افزایش درگیری تحصیلی می‌شود (Dehghanbaghi. 2021; Moltafat et al. 2019; Shi & Etteka. 2021; Assor. 2017). همچنین (Wood & Harris. 2015) در مطالعات خود نشان دادند که بین احساس تعلق به مدرسه و درگیری تحصیلی رابطهٔ معنی‌داری وجود دارد. احساس تعلق به مدرسه احساسی است که دانش‌آموزان نسبت به همسالان، معلمان و کادر آموزشی خود دارند (Gopalan & Brady. 2020). احساس تعلق به مدرسه سبب بهبود دستیابی به اهداف آموزشی (Yazdanpour, Barghimoghadam & Mirsamadi. 2019)، بهبود یادگیری و ارتقاء عملکرد دانش‌آموزان (Won, Wolters & Mueller. 2018) می‌گردد و بر میزان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است (Strayhorn. 2018). احساس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه منجر به افزایش ارزش‌های درونی، پیگیری اهداف و رفتارهای علمی می‌شود (Fatahi et al. 2023). احساس تعلق به مدرسه در شکل‌گیری رفتار دانش‌آموزان نقش دارد و جنبه‌های شخصی و تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در حقیقت دانش‌آموزانی که به مدرسه تعلق دارند، ارزش‌های درونی آن‌ها ثبات لازم را دارند و برای خود هدف دارند و برای دستیابی به آن تلاش می‌کنند، اما اگر دانش‌آموزی احساس تعلق خاطر به مدرسه نداشته باشد یا کم داشته باشد، در روابط خود با دوستان و معلمان دچار مشکل خواهد شد (Kazemi & Salimi. 2022). (Pate et al,. 2017) در پژوهش خود اظهار

1. sense of belonging to school

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

داشتند که دانش‌آموزانی که احساس تعلق به مدرسه داشته باشند، خود را در فعالیت‌های مدرسه سهیم می‌دانند و این امر باعث افزایش انگیزه پیشرفت در آن‌ها جهت رسیدن به اهداف مورد نظر مدرسه می‌گردد و به تبع افزایش احساس تعلق به مدرسه انگیزۀ پیشرفت نیز بالا می‌رود و باعث افزایش تعاملات دانش آموزان با معلمان، همکلاسی‌ها و سایر دانش‌آموزان می‌شود که نیاز به حضور در مدرسه و ارتباط با معلمان افزایش می‌یابد.

یکی دیگر از عواملی که می‌تواند درگیری تحصیلی را پیش‌بینی کند، شیوه‌های والدگری[1] است (Pinquart et al. 2016; M Turner, Chandler & Heffer. 2016). هر خانواده شیوه‌های خاصی را در تربیت فردی و اجتماعی فرزندان خویش به کار می‌گیرد. از این شیوه‌ها به عنوان شیوه‌های والدگری یاد می‌کنند. (Bumrind. 1991) شیوه‌های والدگری را توان کارکرد کنترلی والدین می‌داند و با توجه به ابعاد رفتاری گرمی و کنترل، آن را به انواع مستبدانه، مقتدرانه و سهل‌گیرانه مقوله‌بندی می‌کند (Derakhshan, Panahinasab & Ahmadi. 2022). تعاملات ناشی از محیط خانواده به باورها و ادراکات کودکان که متأثر از باورها و رفتارهای والدین با آنهاست، بر می‌گردد (Bronte-Tinkew, Moore, & Carrano. 2023). سبک فرزندپروری مستبدانه، با کنترل سخت، سطح محدودیت بالا، انضباط ناپایدار و خشن، میزان پایین حمایت عاطفی و گرمی مشخص می‌شود. در مقابل، والدین سهل‌گیر مهرورز و پذیرا هستند ولی متوقع نیستند و از هرگونه اعمال کنترل خودداری می‌کنند و محدودیت‌های اندکی برای فرزندان قائلند. اما والدین با سبک فرزندپروری مقتدرانه، ترکیبی از کنترل و حمایت عاطفی بالا را دارند و در عین حال که بر رفتارهای کودکانشان کنترل دارند، از خواسته‌های منطقی و قواعد آشکار استفاده می‌کنند (Sanvictores & Mendez. 2021). حمایت والدین از خودمختاری و استقلال کودکان در گفت‌وگوها، تعاملات و اقدامات مشترک آنها به ادراکات خودمختاری کودکان می‌انجامد و برای آنها پیامدهای مثبت و سازگارانه در مدرسه و کلاس درس دارد (Asadzadeh et al. 2018). ضرورت بررسی شیوه‌های والدگری به این دلیل است که نوجوانان و جوانان، برای موفقیت در آموزش و زندگی‌شان نیازمند اعتماد، حمایت، روابط نزدیک با خانواده خود، خصوصا والدینشان هستند و حمایت خانواده که نوجوانان از پدر و مادر خود به دست می‌آوردند، پشتوانۀ محکمی در طول زندگی‌شان، به خصوص در طول گذر آن‌ها از دبیرستان و سایر مقاطع تحصیلی می‌باشد (Karimi. 2019). نتایج پژوهش‌ها نشان داده است بین سبک فرزندپروری مقتدر با عملکرد تحصیلی رابطۀ مثبت و معنادار و بین سبک‌های فرزندپروری گیر و آسان مستبد با عملکرد تحصیلی رابطۀ منفی نشان داده شده است (Gota. 2012; Wang, Koh & Chatzisarantis. 2019)، بین شیوه‌های والدگیری و انجام فعالیت‌های درسی رابطه معناداری وجود دارد (Rezapourgetabi. 2015)؛ پژوهش (Salimi & Khorshidi. 2019) نشان داده است که

1. Parenting practices

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

فرزندپروری مقتدرانه بر افزایش درگیری تحصیلی، بهزیستی تحصیلی و کاهش خود ناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

عامل دیگری که می‌تواند در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نقش داشته باشد، نیازهای بنیادی روانی[1] می‌باشد. مبنای نظری نیازهای بنیادی روانشناختی، بر اساس نظریه خود تعیین‌گری است. نظریه خودتعیین‌گری (Deci & Ryan. 2000) سه نیاز روانشناختی خودمختاری[2]، شایستگی[3] و ارتباط[4] را مطرح می‌کند (Zarezardini, Hashemi & Abdolahi. 2022). خودمختاری به عنوان خودآغازی و خودتنظیمی فعالیت‌های خود تعریف می‌شود. خودمختاری زمانی اتفاق می‌افتد که افراد احساس کنند علت رفتارشان هستند (Wild, Rahn & Meyer. 2023). نیاز به شایستگی به عنوان تجربه کارآمدی در نظر گرفته می‌شود، به عبارت دیگر درک اثربخشی در دانش‌آموزان هنگام انجام فعالیت‌های یادگیری است (Ryan & Deci. 2017; Vansteenkiste, Ryan & Soenens, 2020). همچنین تلاشی که افراد برای برقراری رابطه با دیگران انجام می‌دهند، مراقبت از دیگران و در عین حال مورد توجه قرار گرفتن، به عنوان نیاز به ارتباط تعریف می‌شود (Conesa et al. 2022; Dehghanbaghi. 2021). نظریه خودتعیین‌گری فرض‌های مهمی درباره ماهیت بافت‌های اجتماعی که نیاز برای خودمختاری، شایستگی و ارتباط را برآورده می‌کنند یا مانع آنها می‌شوند، مطرح می‌سازد[5]. مطابق با نظریه خودتعیین‌گری، بافت اجتماعی بر میزان احساس فرد به خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگران تأثیر می‌گذارد و برآورده شدن نیازهای اساسی روانی بر انگیزش، شناخت و رفتار اثر دارد (Khanifar et al. 2023; Schuitema, Peetsma & vanderveen, 2016; Pelletier & Sharp, 2009). در این راستا (Eghdami & Yousefi. 2018) در مطالعهٔ خود نشان دادند که نیازهای بنیادی روانی، به نحو مثبت درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین (Clidarahmadi. 2022) نیز در پژوهش خود بیان کرد که میان درگیری تحصیلی و نیازهای بنیادین روان‌شناختی رابطه‌ای معنادار وجود دارد. به اعتقاد (Deci & Ryan. 2011) برآورده شدن این سه نیاز بنیادین روانشناختی در درگیری تحصیلی نقش دارد، چون در حقیقت، این نیازها به مثابه عوامل انگیزشی هستند که به فراگیران کمک می‌کنند تا به‌طور فعال در امور تحصیلی درگیر شوند (Talley et al. 2012). در این راستا، (Ratelle & Duchesne. 2014) رابطه نیازهای اساسی روانشناختی را با سازگاری تحصیلی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نشان دادند. (Bordbar & Yousefi. 2016) و (Yu, Li, & Zhang. 2015) و نیز گزارش کردند که برآورده شدن این نیازها یکی از عوامل مثبت اثرگذار بر درگیری تحصیلی است؛ همچنین ارضای این نیازها، تأثیر مثبت بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی فراگیران دارد.

1. Basic psychological needs
2. autonomy
3. competence
4. relatedness
5. Schuitema, Peetsma & van der Veen

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

در سال‌های اخیر به دلیل جامعیت در توصیف انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان و همچنین به عنوان پیش‌بینی‌کنندهٔ قوی عملکرد و پیشرفت دانش‌آموزان در مدرسه، مورد توجه پژوهشگران و معلمان قرار گرفته است، درگیری تحصیلی می‌باشد (Rezaei, Bordbar & Zardini. 2022). پژوهش‌ها نشان داده‌اند سطوح بالای درگیری تحصیلی، با تعاملات اجتماعی بیشتر و پیامدهای مثبت تحصیلی در محیط آموزشی همراه است (Jabeen, Wang & Cheng. 2019). همچنین به خوبی ثابت شده است که دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی بالاتری دارند، پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند و همچنین نرخ ترک تحصیل کمتر یا بروز رفتارهای نادرست کمتری دارند (Zhao, Liu & Qi. 2021). درگیری و مشارکت افراد در فعالیت‌های تحصیلی مختلف تابعی از درجاتی است که نیازهای اساسی آن‌ها برآورده شده باشد. دانش‌آموزانی که در محیط تحصیل احساس آزادی عمل، صمیمیت و پیوستگی با دیگران و پیشرفت و شایستگی بیشتری برای یادگیری و انجام تکالیف درسی خود می‌کنند، درگیری و عملکرد تحصیلی بهتری را از خود نشان می‌دهند (Askandari & Sedoughi. 2020). پژوهش‌ها نشان داده است که زمانی که این نیازها برآورده می‌شوند، یادگیرندگان توجه بیشتری هم به تکالیف تحصیلی و هم به انجام وظایف دارند (Hejazi et al. 2014). و برآورده شدن این نیازها به طور مستقیم بر درگیری تحصیلی و به طور منفی بر اضطراب امتحان تأثیر دارد (Maralani, Lavasani & Hejazi. 2016).

با عنایت به آن‌چه ذکر شد، درگیری تحصیلی در فرایند یادگیری دانش‌آموزان اهمیت فراوان دارد، سطح بالای آن نشانه موفقیت و پیشرفت مطلوب و سطح نازل آن می‌تواند حاکی از عدم موفقیت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان باشد؛ همچنین، این سازه می‌تواند معیاری از موفقیت نظام آموزشی در نظر گرفته شود؛ و به نظر می‌رسد فرایند درگیری تحصیلی دانش‌آموزان از طریق اثرگذاری دسته‌ای از عوامل فردی و اجتماعی اتفاق می‌افتد؛ در این بین بررسی اثرگذاری احساس تعلق به مدرسه، شیوه‌های والدگری و نیازهای بنیادی روانی موضوعی است که به نظر می‌رسد اگرچه از اهمیت بالایی برخوردار است، در سنین مدرسه و به ویژه در دانش‌آموزانی که سال‌های اولیه نوجوانی را تجربه می‌کنند، نیاز به توجه بیشتری دارد و این ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه را ایجاب می‌کند. بر این اساس هدف پژوهش حاضر تعیین نقش احساس تعلق به مدرسه، شیوه‌های والدگری و نیازهای بنیادی روانی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهر پیرانشهر است؛ تا علاوه بر بررسی تجربی روابط بین این سه نظریه بر غنای ادبیات پژوهشی در این زمینه بیفزاید.

روش پژوهش

در پژوهش حاضر با توجه به ماهیت پژوهش که مستلزم اندازه‌گیری و بررسی دقیق نقش احساس تعلق به مدرسه، شیوه‌های والدگری و نیازهای بنیادی روانی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است، از رویکرد کمی

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

استفاده شده و از دسته تحقیقات مقطعی است؛ همچنین از نظر هدف در حیطه تحقیقات کاربردی قرار دارد و روش اجرای آن توصیفی- همبستگی از نوع تحلیل رگرسیون است.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهر پیرانشهر در نیمه اول سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳، بود. حجم دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهر پیرانشهر پس از مراجعه به دانش‌آموزان برابر ۲۲۰۰ نفر گزارش شد، نمونه آماری به تعداد ۳۲۷ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی از نوع خوشه‌ای انتخاب شد، بدین گونه که از بین تمام مدارس پسرانه مقطع متوسطه اول شهر پیرانشهر (۶ مدرسه) به طور تصادفی ۴ مدرسه را با توجه به موقعیت جغرافیایی انتخاب و سپس از هر مدرسه ۳ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. با توجه به احتمال ریزش نمونه پژوهش، پژوهشگر تعداد ۳۵۰ نفر را برای شرکت در پژوهش حاضر در نظر گرفت. در پژوهش حاضر جهت گردآوری اطلاعات از روش میدانی استفاده شد که ابزار گردآوری داده‌ها در پژوهش حاضر پرسشنامه‌های استاندارد بود:

۱- پرسشنامه استاندارد درگیری تحصیلی فریدریکس و همکاران (۲۰۰۴): پرسشنامه درگیری تحصیلی توسط (Fredericks et al. 2004) به منظور سنجش درگیری تحصیلی در دانشجویان طراحی و تدوین شده است. در ایران توسط (Talebi et al. 2014) اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۱۵ سوال و سه مولفه درگیری شناختی، درگیری رفتاری و درگیری انگیزشی می‌باشد و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت با سوالاتی مانند (دوست دارم در کلاس‌های درسی شرکت کنم) به سنجش درگیری تحصیلی می‌پردازد. برای محاسبه امتیاز هر زیرمقیاس، نمره تک تک گویه‌های مربوط به آن زیرمقیاس با هم جمع می‌کنیم. برای محاسبه امتیاز کلی پرسشنامه، نمره همه گویه‌های پرسشنامه را با هم جمع می‌کنیم. دامنه امتیاز این پرسشنامه بین ۱۵ تا ۷۵ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان دهنده میزان بیشتر درگیری تحصیلی دانشجویان خواهد بود و بالعکس. (Reeve & Tseng. 2013)، روایی این پرسشنامه را از طریق تحلیل عاملی تاییدی بررسی کردند که نتایج نشان داد همه ماده‌ها بار عاملی معنی‌دار بالاتر از ۰/۴۴ دارند و مدل برازش مطلوبی دارد و پایایی این پرسشنامه را از طری ق ضریب همسانی درونی بدست آورده و ضرایب آلفا را ۰/۸۸گزارش کرده است. در پژوهش (Talebi et al. 2014) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه، مناسب ارزیابی شده است و ضریب آلفای کرونباخ[1] محاسبه شده ۰/۸۶ برآورد شد. همچنین در پژوهش (Rezaei et al. 2022) روایی سازه و محتوایی پرسشنامه مطلوب گزارش شد و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش شد.

۲- پرسشنامۀ احساس تعلق به مدرسه: پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه توسط (Berry, Betty & Watt. 2004) به منظور سنجش احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان طراحی و تدوین شده است و در ایران توسط مکیان و کلانتر کوشه (۱۳۹۴) اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۷ سؤال و ۶ مؤلفه حمایت معلم، مشارکت در اجتماع،

1. Cronbachs Alpha

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، احساس مثبت به مدرسه، تعلق فرد به مدرسه و مشارکت علمی می‌باشد و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت با سوالاتی مانند (من احساس می‌کنم جزئی واقعی از این مدرسه هستم.) به سنجش احساس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه می‌پردازد. این پرسشنامه، بر درجه‌بندی پنج‌گانه لیکرت صورت‌بندی شده است. برای محاسبه امتیاز هر زیرمقیاس، نمره تک تک گویه‌های مربوط به آن زیرمقیاس را با هم جمع کنید. برای محاسبهٔ امتیاز کلی پرسشنامه، نمرهٔ همه گویه‌های پرسشنامه را با هم جمع کنید. دامنهٔ امتیاز این پرسشنامه بین ۲۷ تا ۱۰۸ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان دهنده میزان بیشتر احساس تعلق به مدرسه خواهد بود و بالعکس. در نسخه اصلی روایی پرسشنامه، روایی همگرا با پرسشنامه انگیزش هرمنس[1] ضریب همبستگی ۰/۴۴ بدست آمده است که همبستگی مثبت و معنادار این دو مقیاس نشان‌دهنده روایی همگرایی آن است. در پژوهش (Makian & Kalantarcousheh. 2015) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است و ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش بالای ۰/۷ برآورد شد. همچنین در پژوهش (Rezaei et al. 2022) روایی محتوایی و سازه پرسشنامه تایید شد و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش شد.

۳- پرسشنامهٔ شیوه‌های فرزندپروری بامریند[2](۱۹۹۱): این ابزار جهت بررسی شیوه‌های فرزندپروری ساخته شده است و بر اساس نظریه بامریند (۱۹۹۱) از الگوی رفتاری سهل‌گیر، مستبد و قاطع (اطمینان‌بخش) اقتباس شده است. اعتبار پرسشنامه در مطالعه اصلی، ۰/۸۰ گزارش شده است؛ در سایر مطالعات (Shirkoff & Ryan. 2001) و رایان و همکاران (Ryan & Deci. 2017) ضرایب آلفای ۰/۸۵ و ۰/۹۲ را برای پرسشنامه ذکر کرده‌اند. این پرسشنامه در ایران توسط (Moshtaghi, Mirhashemi & Pashasharifi. 2013) اعتباریابی شده است. این پرسشنامه شامل ۳۰ ماده است که۱۰ ماده آن به شیوه سهل‌گیر، ۱۰ ماده به شیوه مستبد و ۱۰ ماده دیگر به شیوه قاطع و اطمینان‌بخش به امر پرورش فرزند مربوط می‌شود. در این پرسشنامه، والدین نظر خود را بر حسب مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرتی (۰ تا ۴) مشخص می‌کنند. (Boury. 1991) پایایی سه خرده مقیاس را به ترتیب برای سبک‌های مقتدر، سلطه‌جو و سهل‌انگار، ۰/۹۲، ۰/۸۵، و ۰/۸۱ محاسبه کرده است و روایی محتوایی و سازه آن را مورد تایید قرار داده است. در پژوهش (Moshtaghi, Mirhashemi & Pashasharifi. 2013) پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برای سبک‌های فرزندپروری مقتدر، سلطه‌جو و سهل‌گیرانه ۰/۷۵، ۰/۷۳ و ۰/۷۲ بدست آمده است. همچنین (Asadzadeh et al. 2018) روایی پرسشنامه را به صورت محتوایی مورد تایید قرار داده‌اند و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ ذکر کرده‌اند.

1. Hermanns
2. Bamrind questionnaire parenting style

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

۴- پرسشنامۀ نیازهای بنیادی روان‌شناختی ریان و دسی (۲۰۰۰): در پژوهش حاضر جهت سنجش نیازهای بنیادی روانشناختی از مقیاس (Ryan & Deci. 2000) استفاده شده است؛ که تجربه ارضای نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط را می‌سنجد برای مثال، "من آزادانه عقاید و ایده‌هایم را در مورد موضوعات درسی در کلاس انگلیسی بیان می‌کنم " یکی از گویه‌های این مقیاس برای نیاز خودمختاری، "اغلب روزها احساس می‌کنم که در کلاس انگلیسی پیشرفت می‌کنم" یکی از گویه‌های نیاز شایستگی و "سر کلاس انگلیسی همکلاسی‌هایم به من توجه دارند" یکی از گویه‌های نیاز ارتباط می‌باشد. این پرسشنامه شامل ۲۱ ماده می‌باشد. پاسخ‌ها روی یک مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت از ۱ (اصلاً درست نیست) تا ۷ (بسیار درست است)، درجه‌بندی و نمره‌گذای می‌شود. سؤال‌های شماره ۲۰،۱۷،۱۴،۱۱،۸،۴،۱ نیاز خودمختاری، سؤال‌های شماره ۳،۵،۱۰،۱۳،۱۵،۱۹ نیاز شایستگی و سؤال‌های شماره ۲۱،۱۸،۱۶،۱۲،۹،۷،۶،۲ نیاز به ارتباط را می‌سنجند. سؤال‌های شماره ۳،۴،۷،۱۱،۱۵،۱۶،۱۸،۱۹،۲۰ برعکس نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب همسانی درونی این مقیاس در پژوهش (Ryan & Deci. 2017) با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۹ و برای شایستگی (۰/۶۳)، ارتباط (۰/۸۴) و خودمختاری (۰/۷۹) و در نمونه بلغاری برای کل پرسشنامه ۰/۸۳ و برای شایستگی (۰/۸۵)، ارتباط (۰/۵۷) و خودمختاری (۰/۶۲) به‌دست آمد. همچنین گاگنه در سال ۲۰۰۳، پایایی کلی مقیاس ارضای نیازی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و ضرایب خودمختاری، ارتباط و شایستگی را به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۸۶، ۰/۷۱ گزارش کرده است. در مطالعه (Khanifar et al. 2023) آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۳ و برای خودمختاری، شایستگی و ارتباط، به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۷۱ و ۰/۷۰ به‌دست آمده است و شاخص‌های گزارش شده تحلیل عاملی تأییدی در این پژوهش GFI=۰/۹۴، AGFI=۰/۹۱، CFI=۰/۹۲، RMSEA=۰/۰۶۸ نشان از برازندگی مناسب الگو با داده‌ها دارد.

در پژوهش حاضر برای تعیین روایی از روش روایی محتوایی[1] به کمک بهره‌گیری از نظرات اساتید و متخصصان روانشناسی تربیتی استفاده شده است؛ و برای سنجش پایایی پرسشنامه‌ها، از آزمون آلفای کرونباخ[2] استفاده شد؛ مقدار آلفای کرونباخ به ترتیب برای درگیری تحصیلی ۰/۸۸، احساس تعلق به مدرسه ۰/۸۶، شیوه‌های والدگری ۰/۷۹ و نیازهای بنیادین روانشناختی ۰/۸۱ بدست آمد که مقدار حاصل برای همه متغیرها، از عدد ۷/. بزرگتر است، لذا مشخص می‌گردد که پرسشنامه‌های مربوطه از پایایی مطلوب برخوردار بوده‌اند.

پس از کسب مجوزهای لازم از اداره آموزش‌وپرورش و هماهنگی با مدارس و مراجعه به کلاس‌های انتخاب شده ابتدا راهنمای پژوهش برای دانش‌آموزان توضیح داده شد. بعد از آن دانش‌آموزان فرم رضایت از شرکت در پژوهش را تکمیل کردند و به آنان گفته شد در صورت نداشتن تمایل کامل به شرکت در پژوهش، پرسشنامه را تکمیل نکنند.

1. Content-related validity.
2. Cronbachs Alpha

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

همچنین به آنها اطمینان داده شد که داده‌های آنان محرمانه است و نتایج آنان در صورت تمایل فقط برای خود آنان بیان می‌شود.

به‌منظور تحلیل داده‌ها از دو بخش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش آمار توصیفی از شاخص‌های میانگین و انحراف معیار استفاده شد. در بخش آمار استنباطی نیز از آزمون ضریب همبستگی پیرسون[1] و تحلیل رگرسیون چندگانه[2] استفاده شد. تمام مراحل یاد شده با استفاده از برنامه آماری Spss24 انجام شد.

یافته‌ها

در جدول شماره ۱ شاخص‌های مربوط به آمار توصیفی برای نمونه مورد بررسی شامل میانگین و انحراف برای متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش آورده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
درگیری تحصیلی	۴/۴۵	۰/۴۴
احساس تعلق به مدرسه	۴/۲۵	۰/۵۶
سبک سهل‌گیر	۳/۳۱	۰/۵۰
سبک مستبد	۳/۵۰	۰/۳۹
سبک قاطع	۳/۵۶	۰/۳۲
نیازهای بنیادین روانشاختی	۵/۳۰	۰/۵۴

به منظور بررسی نرمال بودن داده‌های پژوهش از آزمون کولموگروف اسمیرنف (KS) استفاده شد. و نتایج مربوط به آن در جدول شمارهٔ ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. آزمون کلموگروف اسمیرنوف

متغیرها	Z	سطح معنی‌داری
درگیری تحصیلی	۰/۶۶۲	۰/۷۸۴
احساس تعلق به مدرسه	۰/۸۸۴	۰/۴۱۱
شیوه‌های والدگری	۰/۹۳۱	۰/۳۴۲
نیازهای بنیادین روانشاختی	۰/۷۵۳	۰/۶۲۳

نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنف حاکی از آن است که سطح معنی‌داری برای هر متغیرهای مورد بررسی بیشتر از ۰/۰۵ به‌دست آمده، لذا می‌توان گفت که توزیع داده‌ها نرمال است. بنابراین از آزمون‌های آماری پارامتریک ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگریسون چندگانه برای تحلیل فرضیه‌های استفاده می‌کنیم.

1. Pearson correlation coefficient
2. multiple regression

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

برای شناسایی رابطهٔ بین متغیرهای تحقیق از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. یافته‌های به‌دست آمده از ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۳ گزارش شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که ضریب همبستگی احساس تعلق به مدرسه (r=۰/۵۷۴)، سبک سهل‌گیر والدگری (r= -۰/۴۷۷)، سبک مستبد والدگری (r= -۰/۴۸۵)، سبک قاطع والدگری (r= ۰/۶۰۷) و نیازهای بنیادین روانشاختی (r=۰/۳۹۳)، با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	احساس تعلق به مدرسه	سبک سهل-گیر	سبک مستبد	سبک قاطع	نیازهای بنیادین روانشاختی	درگیری تحصیلی
احساس تعلق به مدرسه	۱					
سبک سهل‌گیر	۰/۲۹**	۱				
سبک مستبد	۰/۲۸**	۰/۳۲**	۱			
سبک قاطع	۰/۳۰**	-۰/۳۴**	-۰/۳۷**	۱		
نیازهای بنیادین روانشاختی	۰/۳۶**	-۰/۳۵**	-۰/۳۴**	۰/۳۸**	۱	
درگیری تحصیلی	۰/۵۷۴**	-۰/۴۷۷**	-۰/۴۸۵**	۰/۶۰۷**	۰/۳۹۳**	۱

ضریب همبستگی پیرسون بین احساس تعلق به مدرسه با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان (۰/۵۷۴) می‌باشد که حاکی از رابطهٔ مثبت و معناداری بین این دو متغیر می‌باشد. یعنی هر چه احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان بهتر و بالاتر باشد میزان درگیری تحصیلی در آنها بیشتر است.

برای بررسی نقش احساس تعلق به مدرسه، شیوه‌های والدگری و نیازهای بنیادی روانی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان از آزمون آماری پارامتریک تحلیل رگرسیون چندگانه از نوع همزمان استفاده شد.

جدول ۴. ضریب همبستگی و ضریب تعیین رگرسیون همزمان متغیرهای مستقل

ضریب همبستگی (R)	ضریب تعیین (R2)	R2تعدیل یافته	خطای معیار میانگین
۰/۶۸۹	۰/۴۷۵	۰/۴۶۶	۱۰/۵۶۶

در جدول (۴) R بیانگر همبستگی پیرسون بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته است. ضریب R^2 بیانگر واریانس تبیین شده متغیر وابسته به وسیله ترکیب متغیرهای مستقل را نشان می‌دهد. R^2 تعدیل‌یافته نشانگر محافظه‌کارانه‌تر از واریانس تبیین شده است.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

جدول ۵. تحلیل واریانس رگرسیون

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	توزیع فیشر (F)	سطح معناداری
رگرسیون	۳۲۳۸۰/۹۶۱	۵	۶۴۷۶/۱۹۲	۵۷/۹۹۹	۰/۰۰۱
باقیمانده	۳۵۴۸۳/۱۵۵	۳۲۱	۱۱۱/۶۶۱		
کل	۶۸۲۲۴/۱۱۶	۱۹۹۳۲۶			

نتایج تحلیل واریانس رگرسیون خطی بودن در جدول ۵ رابطهٔ بین متغیرهای مستقل پژوهش و متغیر درگیری تحصیلی را تأیید می‌کند، زیرا سطح معنی‌داری (Sig) کمتر از ۵ درصد است. با توجه به آزمون رگرسیون فرضیه، ضریب تعیین (R^2) بین متغیرهای مستقل پژوهش و متغیر درگیری تحصیلی ۰/۴۷ است (یعنی متغیرهای مستقل پژوهش می‌توانند در حدود ۴۷ درصد از تغییرات ایجاد شده در درگیری تحصیلی را پیش‌بینی کنند).

جدول ۶. تحلیل رگرسیون متغیرهای مستقل پژوهش با درگیری تحصیلی

مدل رگرسیون	ضریب استاندارد نشده		ضریب استاندارد	t	Sig
	B	خطای معیار	Beta		
مقدار ثابت	۰/۶۸۷	۰/۱۸۴	-	۵/۶۵۷	۰/۰۰۱
احساس تعلق به مدرسه	۰/۲۱۷	۰/۰۳۵	۰/۳۳۲	۶/۲۳۴	۰/۰۰۱
سبک سهل‌گیر	-۰/۳۴۸	۰/۱۱۵	-۰/۱۷۰	-۳/۰۳۵	۰/۰۰۳
سبک مستبد	-۰/۵۹۱	۰/۱۷۳	-۰/۲۷۷	-۳/۴۱۷	۰/۰۰۱
سبک قاطع	۱/۰۳۶	۰/۱۶۵	۰/۵۰۸	۶/۲۸۱	۰/۰۰۱
نیازهای بنیادی روانی	۰/۱۹۱	۰/۰۹۰	۰/۱۷۵	۲/۵۰۷	۰/۰۳۳

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که متغیرهای احساس تعلق به مدرسه، سبک سهل‌گیر والدگری، سبک مستبد والدگری، سبک قاطع والدگری و نیازهای بنیادی روانی به ترتیب با ضرایب بتای ۰/۳۳، ۰/۱۷-، ۰/۲۷-، ۰/۵۰ و ۰/۱۷ توانسته‌اند به طور هم‌زمان، درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کنند. ضریب همبستگی پیرسون بین سبک سهل‌گیر و سبک مستبد با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان بترتیب برابر ۰/۴۷۷- و ۰/۴۸۵- می‌باشد که حاکی از رابطهٔ معکوس و معناداری بین این دو متغیر می‌باشد. یعنی هر چه سبک سهل‌گیر و سبک مستبد دانش‌آموزان بهتر و بالاتر باشد میزان درگیری تحصیلی در آنها کمتر است. ضریب همبستگی پیرسون بین سبک قاطع با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان برابر ۰/۶۰۷می‌باشد که حاکی از رابطه مثبت و معناداری بین این دو متغیر می‌باشد. یعنی هر چه سبک قاطع دانش‌آموزان بهتر و بالاتر باشد میزان درگیری تحصیلی در آنها بیشتر است. ضریب همبستگی پیرسون بین نیازهای بنیادی روانی با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان برابر ۰/۳۹۳می‌باشد که حاکی از رابطهٔ

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

مثبت و معناداری بین این دو متغیر می‌باشد. یعنی هر چه نیازهای بنیادی روانی دانش‌آموزان بهتر و بالاتر باشد میزان درگیری تحصیلی در آنها بیشتر است.

جدول ۷. نتایج آزمون فرضیات پژوهش

فرضیه	تایید	رد
بین احساس تعلق به مدرسه با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.	✓	-
بین شیوه‌های والدگری (سهل‌گیر، مستبد و قاطع) با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.	✓	-
بین نیازهای بنیادی روانی (خودمختاری، شایستگی، ارتباط) با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.	✓	-
احساس تعلق به مدرسه، شیوه‌های والدگری و نیازهای بنیادی روانی تأثیر معناداری روی درگیری تحصیلی دانش-آموزان دارند.	✓	-

بحث و نتیجه‌گیری

لازمهٔ موفقیت دانش‌آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری همه دروس، درگیری فعال و یا مشغولیت تحصیلی آنها، و انجام وظایف مربوطه می‌باشد. پژوهش حاضر نیز با درک اهمیت این موضوع، با هدف بررسی نقش احساس تعلق به مدرسه، شیوه‌های والدگری و نیازهای بنیادی روانی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. نتایج نشان داد که که احساس تعلق به مدرسه، سبک سهل‌گیر، سبک مستبد، سبک قاطع و نیازهای بنیادی روانی با درگیری تحصیلی رابطهٔ معنی دارند و در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نقش معنی‌داری دارند. نتایج پژوهش فتاحی و همکاران (Fatahi et al. 2023)، (Mirzayigharehlar & Hatami. 2019)، (Pedlar et al. 2022) و (Gillen-O'Neel. 2021) با نتایج این یافته هم‌خوانی داشت. شیوه‌های والدگری (سهل‌گیر ومستبد) به‌طور منفی و شیوه والدگری (قاطع) به‌طور مثبت در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد. این یافته با نتایج مطالعات (Rezapourgetabi. 2015)، (Kim & Kim. 2021)، (Hasan et al. 2022) و (Yang & Zhao. 2020). مطابقت داشت. همچنین نیازهای بنیادی روانی به‌طور مثبت و معنی‌دار در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد. نتایج این یافته هماهنگ و همسو با نتایج پژوهش (Sepahvand et al. 2022)، (Askandari & Sedoughi. 2022)، (Kabiri et al. 2018) و (Karimi & Setoudeh. 2017) بود. احساس تعلق به مدرسه در افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان سهم دارد. این یافته با نتایج پژوهش (Reeve & Tseng. 2012)، (Korpershoek et al. 2020) و دهقان‌باغی (Dehghanbaghi. 2021) همخوانی دارد.

نتایج پژوهش نشان داد که بین احساس تعلق به مدرسه با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان رابطهٔ مثبت و معناداری وجود دارد. یعنی با افزایش احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان میزان درگیری تحصیلی آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج تحقیقات (Mirzaeigharehlar & Hatami. 2019)، (Pedlar et al. 2022)،

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

(Li et al. 2020) و (Wood & Harris. 2015) همسو می‌باشد. احساس تعلق و وابستگی، رفتار پرانرژی مثل تلاش، استقامت و مشارکت را راه‌اندازی می‌کند و باعث ایجاد حس مثبت مانند علاقه، شور و شوق و کاهش اضطراب و خستگی می‌شود (Zee et al. 2021). بنابراین احساس تعلق بیشتر به مدرسه منجر به درگیری تحصیلی فرد می‌شود به گونه‌ای که مطابق نظر (Rezaei et al. 2022) با احساس تعلق به مدرسه، دانش‌آموز در زمینهٔ فعالیت‌های تحصیلی تلاش بیشتری می‌کند، درخواست کمک می‌کند، پشتکار بیشتری نشان می‌دهد (درگیری رفتاری)، نسبت به همسالان، معلمان و عوامل مدرسه واکنش‌های مثبت نشان می‌دهد و درس و فعالیت‌های تحصیلی را با ارزش تلقی می‌کند (درگیری عاطفی)، تمرکز بیشتری بر موضوعات درسی خواهد داشت، از راهبردهای متنوع یادگیری برای درک بیشتر مطالب درسی بهره می‌گیرد، از راهبردهای شناختی و فراشناختی به نحو مؤثرتری استفاده می‌کند (درگیری شناختی)، و مهم‌تر از همه از طریق سؤال، ارائه پیشنهاد و بیان نیاز و علاقه خویش نقش فعالانه و سازنده‌ای در جریان آموزش ایفا می‌کند (درگیری عاملی). بر این اساس دانش‌آموزی که مدرسه را دوست دارد و احساس خوبی از انجام مشارکت کلاسی و فعالیت‌های فوق برنامه دارد، وقت و تلاش زیادی برای یادگیری صرف می‌کند و برای این‌که چیز جدیدی را که مشغول یادگیری آن است مخصوص خود نماید، به دقت گوش می‌دهد تا مطلب جدید را به تجربه‌های پیشین خود و دانسته‌های قبلی‌اش مرتبط نماید. این یافته همچنین با نتایج پژوهش‌های (Shi & Ettekal. 2021)، (Zee et al. 2021)، (Rezaei et al. 2022)، (Hejazi & Abasi. 2021) و (Lari et al. 2020) همسو و همخوان است. احساس تعلق به مدرسه، دانش‌آموزان را در یک جریان انگیزشی مثبت درگیر می‌نماید و به آنها انگیزه بیشتری برای مشارکت در فعالیت‌های مدرسه می‌دهد (Fatahi et al. 2023; Gillen-O'Neel. 2021)؛ بنابراین فرصت یادگیری و تجارب موفقیت بیشتری هم دارند، از طرف دیگر دانش‌آموزانی که احساس تعلق به مدرسه دارند احساس مراقبت، دوست داشتنی بودن، عزت نفس و ارزشمند بودن می‌کنند و احساس می‌کنند که بخشی از یک شبکه ارتباطی بزرگ هستند، این شبکه ارتباطی نقش حمایت‌گرانه و حفظ دانش‌آموزان در مقابل استرس و آسیب‌ها را دارد (Faroughi et al. 2021). شرایط ایجاد شده، جو مثبتی در کلاس ایجاد می‌کند که حس تعلق، لذت، اشتیاق و احترام برای دانش‌آموزان به دنبال دارد. بنابراین، چنین کلاسی پیش‌بینی کننده مهمی برای درگیری تحصیلی اســـت. از این روی تأثیر بافت اجتماعی مدرسه در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان غیرقابل انکار است.

یافته‌ها نشان داد بین شیوه‌های والدگری قاطع با با تحصیلی در دانش‌آموزان به طور مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین بین شیوه‌های والدگری سهل‌گیر، مستبد با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه معکوس و معناداری وجود داشت. این یافته‌ها با نتایج مطالعات (Rezapouregetabi. 2015)، (Kim & Kim. 2021)، (Wang et al. 2022) و (Ni-Ni & Mei-Lin. 2013)، هم‌راستا می‌باشد. در این راستا (Zhu et al. 2021) و (Yang & Zhao. 2020) نشان دادند شیوه فرزندپروری مقتدرانه به‌طور مثبت درگیری تحصیلی نوجوانان را

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

پیش‌بینی می‌کند. همچنین همسو با این نتایج این یافته (Aboh. 2018) در تحقیق خود بیان کرد از بین ابعاد سه گانه شیوه‌های فرزندپروری، تنها شیوه مقتدرانه از لحاظ آماری سهم مثبت و معناداری در پیش‌بینی درگیری تحصیلی داشت. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که شیوه تربیتی والدین مقتدر که در مورد فرزندشان ثابت قدم هستند، الگوهایی از رفتارهای ابراز وجـود و اعتماد را به آن‌ها ارائه می‌دهند؛ آن‌ها به گفته‌های کودکان خود گوش می‌سپارند و گفت‌وگو با آن‌هـا را ترویج می‌دهند، همچنین روش انضباطی آنان توام با گرمی، منطق و انعطاف‌پذیری است کـه بـه افزایش انگیزه و مشارکت تحصیلی یاری می‌رساند. نتایج پژوهش (Hassan et al. 2022) در این راستا نشان داد که سبک فرزندپروری مقتدر با پیشرفت و مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و سبک فرزند پروری سهل‌گیرانه رابطه منفی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشت.

والدین از طریق سبک‌های فرزندپروری‌شان تأثیرات بسیار مهم و چشم‌گیری در پیشرفت تحصیلی فرزندان در سطوح مختلف آموزش دارند. نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که کودکان و نوجوانانی که در خانواده‌هایی بزرگ شده‌اند که سبک فرزندپروری مقتدر در آن وجود داشته است، در مدرسه در مقایسه با کسانی که در خانواده‌هایی بزرگ شده‌اند که انواع دیگر سبک‌های فرزندپروری را اتخاذ کرده‌اند، کارایی بهتری دارند. سبک فرزندپروری آسان‌گیر با فقدان کنترل والدین و پاسخدهی به خواسته‌های کودک مشخص می‌شود. این سبک فرزندپروری با بزهکاری و پرخاشگری فرزندان، به دلیل فقدان نظارت و ویژگی‌های اهمال‌کارانه والدین رابطه دارد. ویژگی اصلی این گونه والدین بی‌توجهی است و این عدم توجه به فرزندان و نیازها و خواسته‌های آنان باعث پایین آمدن سطح خودکارآمدی تحصیلی و انگیزهٔ آنان می‌شود که این امر، کاهش درگیری تحصیلی را در پی دارد. خانواده‌هایی که در آنها سبک فرزندپروری مقتدر اعمال می‌شود، با اعمال قوانین و مقررات لازم و تعیین استانداردهای دقیق، و همچنین داشتن انتظارات متناسب با توانایی فرزندان، به آنها آزادی انتخاب داده و آنها را در تصمیم‌گیری‌ها دخیل می‌دانند و ضمن حمایت لازم، به آنها استقلال می‌دهند، در نتیجه فرزندان والدین مقتدر به توانایی‌های خود اطمینان می‌کنند و سطح خودکارآمدی بالاتری دارند. ولی والدینی که سبک فرزندپروری مستبد را در خانواده اجرا می‌کنند، نظارت و کنترل زیادی بر فرزندانشان دارند، حق انتخاب را از آنها سلب می‌کنند، توانایی‌های آنها را نادیده می‌گیرند و انتظارات نامعقولی از آنها دارند، فرزندان مجبورند که از والدین به صورت مطلق پیروی کنند که این خود پیامدهای منفی بسیاری دارد، از جمله اینکه فرزندانشان نسبت به توانایی‌های خود شک کرده و خودکارآمدی آنها کاهش پیدا می‌کند، و به دلیل اینکه اهداف و مقاصد زندگی‌شان را خودشان انتخاب نکرده‌اند انگیزه لازم برای ادامه مسیر ندارند (Yang & Zhao. 2020).

نتایج نشان داد که بین نیازهای بنیادی روانی (خودمختاری، شایستگی، ارتباط) با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان رابطهٔ مثبت و معناداری وجود دارد. این نتایج همسو با نتایج پژوهش (Sepahvand et al. 2022)، (Askandari & Sedoughi. 2022)، (Kabiri et al. 2018)، (Eghdami & Yousefi. 2018) و (Lavasani et al. 2017) بود. (Karimi & Setoudeh. 2017) بیان کردند که ارضای هر سه نوع نیاز بنیادین

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

روانشناختی با درگیری تحصیلی رابطهٔ مثبت و معناداری دارد و موجب افزایش درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود خواهد شد. عامل‌های اجتماعی که از برآورده شدن نیازهای روانشناختی اساسی حمایت می‌کنند- یعنی بافت‌هایی که به برآورده شدن این نیازها اهمیت می‌دهند- باعث انگیزش درونی می‌شوند. چنین بافت‌های اجتماعی به نوبه خود درگیری بیشتر، یادگیری عمیق‌تر را ارتقا داده و سازگاری فردی در کلاس درس را افزایش می‌دهند (Khanifar et al. 2023). مطابق با نظریهٔ خودتعیین‌کنندگی (Deci & Ryan. 2000) و تحقیقات پیشین (Orkibi & Tuafl. 2017) دانش‌آموزان هنگامی در فعالیت‌های مدرسه و کلاس درگیر می‌شوند که نیازهای روانشناختی آن‌ها از جمله نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط و تعلق عاطفی با دیگران برانگیخته شده باشند. هنگامی که دانش‌آموزان با اشتیاق و دلگرمی درگیر فعالیت‌های دانشگاهی می‌شوند در واقع آن‌ها نسبت به مسائل تحصیلی رضایت بیشتری پیدا کرده و با لذت در فعالیت‌های یادگیری شرکت می‌کنند. در واقع می‌توان گفت دانش‌آموزانی که نیاز خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگران را پرورش می‌دهند، از فعالیت‌های تحصیلی، درگیری با فعالیت‌های یادگیری، کمک گرفتن از دیگران احساس لذت می‌برند و این لذت سلامت و رضایت از یادگیری و پیشرفت را در آن‌ها بالا می‌برد (Sadeghi & Barzegarfarehi. 2019). نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط در حوزهٔ تحصیلی، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا به اهداف پیشرفت و صمیمیت و ارتباط با معلمان پایبند باشند و نسبت به فرایند یادگیری نگرش و احساسات مثبت داشته باشند و احساس رضایت‌مندی و درگیری تحصیلی خود را بالا ببرند. هنگامی که دانش‌آموزان در برخورد با مسائل تحصیلی احساس شایستگی می‌کنند، نسبت به کل فرایند یادگیری، اساتید، همکلاسی‌ها و محیط آموزشگاهی نگرش و احساس مثبتی پیدا کرده و درگیری و عملکرد تحصیلی آن‌ها بالا می‌رود و این عامل و پیشرفت تحصیلی خوب احساس رضایت‌مندی و سلامت تحصیلی را برای آن‌ها به وجود می‌آورد.

در این راستا (Hasheminisratabad et al. 2015) در مطالعهٔ خود بیان نمودند که احساس خود مختاری باعث می‌شود که فرد احساع کند خروجی‌های کارش تحت تأثیر عملکرد خود وی قرار دارند و به‌وسیلهٔ محیط بیرون کنترل نمی‌شوند و این حالت موجب افزایش درگیری تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان می‌گردد. و از آنجا که شایستگی به نیاز افراد به ماهر شدن و اثربخش بودن در تعاملات خود با محیط اطلاق می‌شود می‌توان گفت احساس شایستگی باعث می‌شود که فرد احساس کند آن فعالیت جزئی از وجود وی شده است و به وسیله تمایلات و انگیزه‌های درونی وی هدایت می‌شوند و فرد به عنوان یک شخص با مهارت و شایسته به انجام فعالیت‌ها می‌پردازد که این خود عامل انگیزشی مهمی می‌باشد که می‌تواند در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان سهیم باشد. علاوه بر این، دانش‌آموزانی که از روابط مثبت و مشارکت مناسب با معلمان خود برخوردار باشند و از این طریق نیاز به ارتباط در آنان ارضاء شود، انگیزه بالاتری برای مشارکت و اشتیاق بیشتری نسبت به انجام تکالیف درسی دارند و در این راه تلاش بسیاری می‌کنند (Deci & Ryan. 2020).

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

در نهایت نتایج حاکی از این بود که نیازهای بنیادی روانی به‌طور مثبت درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. در تبیین این رابطه می‌توان اظهار داشت همچنین ارضای نیاز به شایستگی نیز به عنوان یکی دیگر از نیازهای بنیادین روانشناختی منجر به سطوح بالاتری درگیری تحصیلی می‌شود. هنگامی‌که معلمان به عملکرد دانش‌آموزان خود بازخورد مثبت می‌دهند، این بازخورد مثبت بر احساس شایستگی دانش‌آموزان تأثیر مثبتی می‌گذارد و باعث می‌شود که دانش‌آموزان احساس خود تعیین‌گری کرده و انگیزه آنان برای تمرین و مطالعه بیشتر و به‌طورکلی درگیری تحصیلی افزایش پیدا کند. از سوی دیگر، ارتباط نیاز به برقراری پیوندها و دلبستگی‌های عاطفی با دیگران است و بیانگر میل به مرتبط بودن عاطفی و درگیر بودن در روابط صمیمانه می‌باشد. لذا هنگامی‌که نیاز داشتن ارتباطات سالم و سازنده با دوستان، معلمان و مدیران برآورده گردد، دانش‌آموز انگیزه بیشتر برای مشارکت در فعالیت‌های کلاسی از خود نشان می‌دهد.

بر اساس نتایج به‌دست آمده از این پژوهش شایسته است والدین را آگاه نمود و سبک صحیح فرزندپروری را به صورت جزوه، کارگاه آموزشی یا جلسات خاص به آنها آموزش داد و با توجه به اهمیت رابطه والدین با فرزندان در آینده و پیشرفت دانش‌آموزان توصیه می‌شود کلاس‌ها و مشاوره‌هایی در رابطه با اهمیت روابط والد- کودک گذاشته شود.؛ مربیان و اساتید باید ساختار کلاس را به گونه‌ای طراحی کنند که دانش‌آموزان احساس انتخاب راجع به شروع، مداومت و تنظیم فعالیت‌ها داشته باشند، به والدین پیشنهاد می‌شود با توجه به تأثیر مثبتی که شیوۀ والدگری مقتدر با درگیری تحصیلی و افزایش عملکرد تحصیلی فرزندان می‌گذارد، با دریافت آگاهی‌ها و آموزش کافی بکوشند تا برای تربیت فرزندان خود از این شیوه والدگری استفاده کنند؛ به مشاوران و درمانگران حوزۀ خانواده پیشنهاد می‌شود با برگزاری کلاس‌های آموزشی و تربیتی، والدین را از سه شیوه والدگری و پیامدهای آن‌ها آگاه کنند و مهارت‌هایی را برای فرزندپروری به شیوه مقتدر در اختیار والدین قرار دهند.؛ مدیران مدارس و معلمان می‌توانند با برقراری رویه‌های مناسب و دموکراتیک در روابط با دانش‌آموزان، ارائه ضوابط در فضایی گرم، پذیرنده و پاسخگو به سلایق متکثر و ارائه بازخوردها و مداخلات اصلاحی به هنگام، نیازهای بنیادین روانشناختی آنان را ارضاء و از این طریق با افزایش احساس تعلق به مدرسه زمینه کاهش تنش در محیط مدرسه و افزایش درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان را فراهم آورند. با توجه به نقش ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی در بالا بردن سطح رضایت تحصیلی از طریق هیجانات تحصیلی پیشنهاد می‌شود که معلمان به منظور تقویت نیاز خودمختاری، به دانش‌آموزان فرصت امتحان کردن مسائل، حمایت از استقلال و آزادی آن‌ها، عدم کنترل بیش‌اندازه آن‌ها و توجه به تفاوت‌های فردی را مدنظر قرار دهند.

در اجرای این پژوهش، مانند هر پژوهش دیگری، محدودیت‌هایی وجود داشت از جمله: این پژوهش بر روی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهر پیرانشهر و در نیمه اول سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ انجام شده است لذا در تعمیم آن به سایر مقاطع تحصیلی و زمانی‌های دیگر باید احتیاط کرد؛ مطالعه حاضر روی دانش‌آموزان پسر صورت گرفته است. بنابراین، در تعمیم نتایج این پژوهش به سایر دانش‌آموزان باید احتیاط صورت گیرد؛ پژوهش

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

حاضر از طریق پرسشنامه اجرا شده است، بنابراین احتمال سوگیری و عدم دقت کافی در پاسخ‌دهی به ابزار اندازه‌گیری وجود دارد؛ این پژوهش از نوع مطالعه همبستگی است و پژوهش همبستگی ارتباط‌ها را بررسی می‌کند و دلایل ارتباط را ذکر نمی‌کند، بنابراین روش‌های تجربی دقیق‌تری مورد نیاز است تا تأثیر متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش بیشتر مشخص شود؛ و با توجه به زمان محدود، متغیرهای بیشتری از جمله وضعیت اقتصادی و اجتماعی، سطح تحصیلات والدین، تعداد فرزندان و شغل والدین مورد بررسی قرار نگرفت.

سپاسگزاری

بدین‌وسیله از تمام دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر سپاسگزاری می‌شود.

تعارض در منافع

این پژوهش به صورت تیمی انجام شده است و بر اساس نظر نویسندگان، بین نویسندگان هیچ گونه تعارضی در منافع وجود ندارد.

منابع مالی

منابع مالی منابع مالی این مطالعه توسط نویسندگان تأمین شده است.

References

Alizadehlilan, F. (2020*). Investigating the involvement of second grade elementary school students with the curriculum of experimental sciences*. Master's Degree in Curriculum Planning, Shahid Madani University of Azerbaijan. [in Persian].

Asadzadeh, H., Majdian, V., Bastami, M & Bastami, A. (2018). Investigating the relationship between perceived parenting styles and students' academic self-regulation. *Iranian Nursing Research Journal*, 13 (4), 9-15.

Assor, A. (2017). Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie (Eds.), handbook of research on student engagement. *Springer Science + Business Media*, 7 (20), 201-218.

Bardbar, M. & Yousefi, F. (2016). The mediating role of self-system processes and academic emotions in the relationship between supportive self-following environment and academic engagement. *Evolutionary Psychology (Iranian Psychologists)*, 13 (49), 13-28.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

Bronte-Tinkew, J., Moore, K. A., & Carrano, J. (2023). The Father-Child Relationship, Parenting Styles, and Adolescent Risk Behaviors in Intact Families. *Journal Fam Issues*, 27 (6), 81-85.

Conesa, P. J., Onandia-Hinchado, I., Dunabeitia, J. A., & Moreno, M. Á. (2022). Basic psychological needs in the classroom: A literature review in elementary and middle school students. *Learning and Motivation*, 7 (9), 10-18.

Dehghanbaghi, M. (2021). The role of teacher's enthusiasm and students' sense of belonging in the dimensions of academic engagement, learning goal orientation and academic vitality in sixth grade male and female students of Yazd city. Master's thesis in the field of educational psychology, Yazd University. [in Persian].

Derakhshan, M., Panahinasab, S., & Ahmadi, H. (2022). Examining the relationship between parenting styles and aggression: the mediating role of social dominance and social attention in adolescent girls. *Women and Society Quarterly*, 12 (47): 191-204.

Eskandari, Najma and Sadoughi Majid. (2020). The relationship between basic psychological needs and academic engagement: the mediating role of intrinsic motivation. *Development of Psychology*, 9 (12), 23-32.

Farooqi, P., Pourshalchi, H., & Ismakhani, H. (2020). *The role of feeling of belonging to school in predicting academic enthusiasm and academic self-efficacy of students. Social Welfare*, 20 (78), 181-200. [in Persian].

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2016). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 7 (4), 59–109.

Gillen-O'Neel, C. (2021). Sense of belonging and student engagement: A daily study of first-and continuing-generation college students. *Research in Higher Education*, 62 (1), 45-71.

Gopalan, M., & Brady, S. T. (2020). College students' sense of belonging: A national perspective. *Educational Researcher*, 49 (2), 134-137.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

Gota, A. A. (2012). Effects of parenting styles, academic self-efficacy, and achievement motivation on the academic achievement of university students in Ethiopia. *Review of Educational Research*, 7 (4), 59–109.

Harris, L. R. (2020). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27, 376-386.

Hijazi, E., & Abbasi, F. (2021). The effect of perception of parental relationships, teacher-student relationship and best personal goals on academic vitality. *Quarterly Journal of Applied Psychology*, 15 (2), 205-179.

Hijazi, G., Qazitabatabai, M., Gholamali Lavasani, M., & Moradi, A. (2014). Teacher-student relationships and school conflict: The mediating role of basic psychological needs. *Quarterly Journal of Applied Psychological Research*, 5 (1), 19-40.

Hosseiniabrishmi, M., & Nikdel, Z. (2020). The relationship between parenting methods and academic involvement. *The 7th National Conference of Social Sciences and Psychology of Iran*, Tehran, Iran. [in Persian].

Jabeen, R., Wang, P., & Cheng, L. (2019). Academic engagement, social integration, and academic socialization: English as an additional language in higher education. *BC TEAL Journal*, 4 (1), 95-107.

Kakhani, Z. & Yousefi, F. (2018). The relationship between basic psychological needs and academic engagement mediated by self-efficacy. *Educational Psychology Studies*, 15 (29), 37-72.

Kalidarahmadi, A. (2022). *The relationship between primary maladaptive schemas and students' academic engagement and self-efficacy with the mediating effect of basic psychological needs*. Master's thesis, Payam Noor University of Tehran Province, Payam Noor Varamin Center. [in Persian].

Karimi, I., & Dashtbazarrgi, Z. (2019). The effectiveness of parent-child interaction group training on behavioral problems and mother-child relationship in mentally retarded children. *Psychiatric Nursing*, 7 (5), 36-43. [in Persian].

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

Kazemi, S., & Salimi, S. (2022). Comparing the feeling of belonging to school, academic vitality and academic excitement among first grade elementary school students in the era before and during the outbreak of Corona. *Education Management and Perspectives Quarterly*, 4 (4): 43-61. [in Persian].

Khanifar, H., Ebrahimi, S., Almasizadeh, S., Esfahanizadeh, A., & Qadri, A. (2023). The mediating role of achievement goals in the relationship between basic psychological needs and students' academic engagement: a study at Farhangian University. *Educational and School Studies*, 12 (34), 206-185. [in Persian].

Lan, X. (2023). Does peer acceptance promote active academic engagement in early adolescence? A robust investigation based on three independent studies. *Personality and Individual Differences*, 20 (3), 100-112.

Lari, N., Hijazi, E., Jokar, B. & Ajeya, J. (2020). Phenomenological analysis of students' perception of teacher's characteristics and effective actions in the teacher-student relationship. *Psychology*, 24 (1), 3-22. [in Persian].

Maralani, F. M., Lavasani, M. G., & Hejazi, E. (2016). Structural modeling on the relationship between basic psychological needs, academic engagement, and test anxiety. *Journal of Education and Learning*, 5 (4), 44-52.

Melfatt, GH., Taqvainia, A., & Eyol, A. (2019). Investigating the relationship between class perception and academic engagement through academic motivation. *Studies in Teaching and Learning*, 11 (2), 112-134. [in Persian].

Moradian, J., Aalipour, S., & Shahniyilaq, M. (2014). Causal relationship between parenting styles and academic performance mediated by academic self-efficacy and achievement motivation. *Family Psychology*, 1 (1), 63-74. [in Persian].

Nicholson, L. J., & Putwain, D. W. (2016). The importance of psychological need satisfaction in educational re-engagement. *Research Papers in Education*, 31 (1), 1-18.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

Orkibi, H., & Tuaf, H. (2017). School engagement mediates well-being differences in students attending specialized versus regular classes. *The Journal of Educational Research*, 110 (6), 675-682.

Pagerols, M., Prat, R., Rivas, C., Español-Martín, G., Puigbó, J., Pagespetit, È., Haro, J. M., Ramos-Quiroga, J. A., Casas, M., & Bosch, R. (2022). The impact of psychopathology on academic performance in school-age children and adolescents. *Scientific Reports*, 12 (1), 43-61.

Pate, C. M., Maras, M. A., Whitney, S. D., & Bradshaw, C. P. (2017). Exploring psychosocial mechanisms and interactions: Links between adolescent emotional distress, school connectedness, and educational achievement. *School mental health*, 9 (1), 28-43.

Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers interpersonal behavior in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 174-183.

Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28 (2), 475-493.

Pirani, A.,Yarahamdi, Y., Ahmadian, H., & Pirani, Z. (2018). The structural model of academic engagement based on the goals of progress and self-regulation with the mediation of academic motivation in female students of the second year of high school in Ilam, *Educational Innovations Quarterly*, 17 (67), 149-172.

Qian, W. (2024). Exploring the Impact of Parenting Styles on Children's Academic and Mental Health. *Journal of Ecohumanism*, 3 (7), 5067- 5073.

Rasouli, S,. Ahmadian, H., Jadidi, H., & Akbari, M. (2022). The relationship between self-regulation strategies and achievement goals with academic involvement and the mediation of self-handicapping and perfectionism. *Bimonthly Scientific-Research Strategies of Education in Medical Sciences*, 15 (4), 388-376. [in Persian].

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

Ratelle, C. F., & Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational Psychology*, 39 (4), 388-400.

Reeve, J., & Tseng, M. (2013). Agency as a fourth aspect of engagement during learning activities. Contemporary Educational Psychology, 3 (6), 257–267.

Rezaei, Z., Bordbar, M. & Zarezardini, F. (2022). Teacher-student relationship and adolescents' academic involvement: the mediating role of the sense of belonging to school. *Developmental Psychology*, 11 (9), 56-45. [in Persian].

Rezapourgtabi, M. (2015). *The relationship between students' perception of parenting methods and teacher's teaching styles with high school students' academic engagement*. Master's thesis, University of Tehran, Faculty of Psychology and Educational Sciences.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Bridging the research traditions of task/ego involvement and intrinsic/ extrinsic motivation: Comment on Butler (1987). *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 265- 268.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55 (1), 68.

Sadeghi, D., Aminfallah, Z., & Momeni, H. (2019). Predicting students' academic engagement based on psychological and social capital. *Scientific Journal of Education and Evaluation (Quarterly),* 12 (47), 117-140. [in Persian].

Sadeghi, M., & Barzegarbafroei, M. (2020). The mediating role of academic emotions in the relationship between basic psychological needs and academic satisfaction of students. *Research in medical science education*, 11 (2), 32-43. [in Persian].

Sanvictores, T., & Mendez, M. D. (2021). Types of parenting styles and effects on children. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 265- 268.

Schuitema, J., Peetsma, T., & vanderveen, I. (2016). Longitudinal relations between perceived autonomy and social support from teachers and students' self-regulated learning and achievement. *Learning and Individual Differences*,49 (2), 32-45.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

Selimisohri, S. (2019). T*he effectiveness of parenting training based on mindfulness in parents on increasing academic engagement, academic well-being, and reducing academic self-handicapping in students*. Master's thesis, Payam Noor University of Tehran Province, Payam Noor Varami Center. [in Persian].

Shi, Q., & Ettekal, I. (2021). Co-occurring trajectories of internalizing and externalizing problems from grades 1 to 12: Longitudinal associations with teacher-child relationship quality and academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 113 (4), 808–829.

Strayhorn, T. L. (2018). College students' sense of belonging: A key to educational success for all students. Routledge. *American psychologist*, 55 (1), 68.

Talley, A. E., Kocum, L., Schlegel, R. J., Molix, L., & Bettencourt, B. A. (2012). Social roles, basic need satisfaction, and psychological health: The central role of competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38 (2), 155-173.

Wang, C. K. J., Koh, K. T., & Chatzisarantis, N. (2019). An intra-individual analysis of players perceived coaching behaviours, psychological needs, and achievement goals. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4 (2), 177- 192.

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2018). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28 (1), 12-23.

Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 633-662.

Wild, S., Rahn, S., & Meyer, T. (2023). The relevance of basic psychological needs and subject interest as explanatory variables for student dropout in higher education—a German case study using the example of a cooperative education program. *European Journal of Psychology of Education*, 6 (4), 1-18.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

Won, S., Wolters, C. A., & Mueller, S. A. (2018). Sense of belonging and self-regulated learning: Testing achievement goals as mediators. *The Journal of Experimental Education*, 86 (3), 402-418.

Yazdanpour, M., Barqimoghadam, J., & Mirsamadi, H. (2019). The relationship between sense of belonging to school and academic success in student athletes: Investigating the mediating role of academic persistence. *Studies in Sport Psychology*, 8 (29),137-123. [in Persian].

Yu, C., Li, X., & Zhang, W. (2015). Predicting adolescent problematic online game use from teacher autonomy support, basic psychological needs satisfaction, and school engagement: A 2-year longitudinal study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18 (4), 228-233.

Zarezardini, F., Hashemi, Z., & Abdullahi, A. (2022). The mediating role of basic psychological needs in the relationship between family functioning and happiness in undergraduate students living in the dormitory of Al-Zahra University. *Quarterly Journal of Applied Psychological Research*, 13 (1), 43-63. [in Persian].

Zee, M., Rudasill, K. M., Bosman, R. J. (2021). A cross-lagged study of students' motivation, academic achievement, and relationships with teachers from kindergarten to 6th grade. *Journal of Educational Psychology*, 113 (6), 120–126.

Zhao, H., Liu, X., & Qi, C. (2021). Want to Learn and "Can Learn": Influence of Academic Passion on College Students' Academic Engagement. *Frontiers in psychology*, 12 (1), 69-82.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

Students' academic involvement: Examining the role of sense of belonging to school, parenting styles and basic psychological needs

Salahedin Ebrahimi[۱], Siamand Mavloudi[۲*]
Ramtin tahoori hamrah[۳]

Abstract

The aim of the present study was to investigate the role of belonging to school, parenting styles and basic psychological needs in predicting students' academic engagement. The current research is applied in terms of purpose and descriptive-correlation based on the data collection method. The statistical population of this research included all the male students of the first secondary level of Piranshahr city in the academic year of 1402-1403, and 327 people were selected as a sample using Cochran's formula with cluster random sampling method. The tools for collecting information in this research are the standard questionnaires of Fredericks et al.'s academic engagement (2004), the sense of belonging to school, Barry, Betty and Watt (2004), parenting methods of Baumrind (1991) and the basic psychological needs of Desi and Ryan (2000) were To test the relationship between research variables, Pearson's correlation coefficient and multiple regression analysis were used. The results of the Pearson correlation coefficient test showed that there is a positive and significant relationship between the feeling of belonging to the school and the students' academic involvement (r=0.574); There is an inverse and significant relationship between permissive parenting style and authoritarian style with academic involvement in students (r=-0.477) and (r=-0.485). There is a positive and significant relationship

1. Assistant Professor, Department of Educational Management, Farhangian University, Tehran, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran.
*Corresponding Author: **siamand934@pnu.ac.ir**
3. Master PhD student in the field of Philosophy of Islamic Education, Islamic Azad University, Tehran Science and Research Unit, Tehran, Iran.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]

between assertive parenting style and academic involvement in students (r=0.607). There is a positive and significant relationship between basic psychological needs and academic involvement in students (r=0.393). The results of the regression analysis showed that the feeling of belonging to school, permissive style, autocratic style, decisive style and basic psychological needs with beta coefficient of 0.332, -0.170, -0.277, 0.508 and 0.175 respectively. They played a role in predicting students' academic conflict.

Keywords: Academic conflict, sense of belonging to school, parenting methods, basic psychological needs.

[Downloaded from c4i2016.khu.ac.ir on 2026-11-11]