



ORIGINAL RESEARCH PAPER

**Teacher-student relationship and academic engagement of female students of the second secondary school in Gonabad: the mediating role of academic psychological capital**

Mozhde Pazhand<sup>1</sup>, Abulfazl Ghaffari\*<sup>2</sup>, Maryam Bordbar<sup>3</sup>

<sup>1</sup> M.P. in educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

<sup>2</sup> Department basics of education, Faculty of Educational Science and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

<sup>3</sup> Department of counseling and educational psychology, Faculty of education and psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, iran.

**ABSTRACT**

**Background and Objectives:** One of the important challenges that causes the dissatisfaction of experts in education is the reluctance of students to study. Paying attention to the investigation of academic conflict, especially in the period of adolescence - a turbulent developmental period with biological-psychological-social change, is of double importance. Therefore The aim of the present study was to the relationship between teacher-student relationship and student's academic engagement with the mediation of psychological academic capital of female second year high school students in Gonabad city. **Methods:** According to the scope of the research community using multi-stage random sampling four schools were randomly selected from second period of high schools in Gonabad city and one class was randomly selected from each school and all the students of those classes in the number of 350 subjects responded to Rive academic engagement questionnaires (2013), Murray and Zovak teacher-student relationship (2011) and Zarei academic psychological capital (2019). The current research is a correlational and structural equation modeling method in which the relationships between the three discussed variables were investigated. According to the obtained statistical results the model has a good fit. The finding showed that teacher-student communication directly (.36) and indirectly (.22) and through academic psychological capital is a positive and significant predictor of student's academic engagement. **Findings:** the finding of this research show the importance of paying attention to the role of teacher-student communication and academic psychological capital in increasing students academic engagement. **Conclusion:** the results showed that academic psychological capital plays a mediating role in the relationship between teacher-student relationship and academic conflict; So that teachers increase students' academic engagement by improving students' psychological capital.

**Keywords**

Teacher-Student Relationship  
Academic Psychological Capital  
Academic Engagement

<sup>1</sup> Corresponding author  
✉ ghaffari@um.ac.ir

Received: 2024/01/08  
Reviewed: 2025/01/01  
Accepted: 2025/01/05  
Published online: 2025/07/14



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

DOI: [10.48310/pma.2025.15550.4377](https://doi.org/10.48310/pma.2025.15550.4377)

**Citation** (APA) Pazhand, M. , Ghaffari, A. and Bordbar, M. (2025). Teacher-student relationship and academic engagement of female students of the second secondary school in Gonabad: the mediating role of academic psychological capital. *Educational and Scholastic studies*, 14 (2), 73 - 92 .

<https://doi.org/10.48310/pma.2025.15550.4377>



## رابطه معلم-دانش آموز و درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم گناباد:

## نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی تحصیلی

مقاله پژوهشی / مروری

این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول در رشته روان‌شناسی تربیتی است.

مژده پزند<sup>۱</sup>، ابوالفضل غفاری<sup>۲\*</sup>، مریم بردبار<sup>۳</sup>

۱ کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

۲ گروه آموزشی مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

۳ گروه روان‌شناسی مشاوره و تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

## چکیده

**پیشینه و اهداف:** یکی از چالش‌های مهمی که امروزه موجب نارضایتی صاحب نظران در تعلیم و تربیت شده است، بی‌رغبتی دانش‌آموزان نسبت به تحصیل می‌باشد. توجه به متغیر درگیری تحصیلی به ویژه در دوره نوجوانی-یک دوره پرتلاطم رشدی با چندین تغییر زیستی روانی اجتماعی، از اهمیتی دوچندان برخوردار است. از این رو هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه ارتباط معلم-دانش‌آموز و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان گناباد بود. **روش‌ها:** با توجه به گستردگی جامعه پژوهش، با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، از بین مدارس دخترانه دوره دوم شهرستان گناباد، چهار مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و از هر مدرسه نیز به‌طور تصادفی دو کلاس انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان آن کلاس‌ها به تعداد ۳۵۰ نفر به پرسشنامه‌های درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳)، ارتباط معلم-دانش‌آموز مورای و زوواک (۲۰۱۱) و سرمایه روان‌شناختی تحصیلی (زارعی، ۱۳۹۹) پاسخ دادند. پژوهش حاضر همبستگی و از نوع روش مدل‌یابی معادلات ساختاری است که در آن روابط بین سه متغیر مورد بحث، بررسی شد. با توجه به نتایج آماری کسب شده، مدل از برازش مناسبی برخوردار است. یافته‌ها نشان داد ارتباط معلم-دانش‌آموز به صورت مستقیم (۰/۳۶) و غیرمستقیم (۰/۲۲)، و از طریق سرمایه روان‌شناختی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است. **یافته‌ها:** یافته‌های این پژوهش بیانگر اهمیت توجه به نقش ارتباط معلم-دانش‌آموز و سرمایه روان‌شناختی تحصیلی در افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است. **نتیجه‌گیری:** نتایج نشان داد که سرمایه روان‌شناختی تحصیلی در رابطه بین ارتباط معلم-دانش‌آموز و درگیری تحصیلی نقش میانجی دارد؛ به‌طوری که معلمان از طریق ارتقاء سرمایه روان‌شناختی تحصیلی دانش‌آموزان، موجبات افزایش درگیری تحصیلی آنها را فراهم می‌کنند.

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

## واژه‌های کلیدی

ارتباط معلم-دانش‌آموز

درگیری تحصیلی

سرمایه روان‌شناختی تحصیلی

۱. نویسنده مسئول

ghaffari@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۱۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۱۶

انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۴/۲۳

شماره صفحات: ۹۲-۷۳

DOI: [10.48310/pma.2025.15550.4377](https://doi.org/10.48310/pma.2025.15550.4377)

شاپا الکترونیکی: ۸۰۹۸-۲۶۴۵

## COPYRIGHTS



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

## مقدمه

یکی از عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس، درگیری تحصیلی<sup>۱</sup> است که به عنوان مشارکت فعال و تعهد دانش‌آموزان به یادگیری نقش مهمی در موفقیت تحصیلی دارد. درگیری تحصیلی سازه‌ای چند وجهی است و حالتی را در برمی‌گیرد که دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های کلاسی خود ادامه می‌دهند، حتی اگر پاداش بیرونی برای آن‌ها وجود نداشته باشد (Rafizadeh Ardabili, 2021) توجه به متغیر درگیری تحصیلی به ویژه در دوره نوجوانی-یک دوره پرتلاطم رشدی با چندین تغییر زیستی-روانی-اجتماعی، از اهمیتی دوچندان برخوردار است، زیرا تحقیقات نشان داده‌اند که تغییرات رشد شناختی در این دوره سبب کاهش سطح ادراک توانایی می‌شود و بر پیشرفت و درگیری تحصیلی اثرگذار است (Pintrich & Shank, 2002).

دانش‌آموزانی که سطح درگیری تحصیلی بالایی دارند احتمال بیشتری دارد که بر یادگیری خود تمرکز کنند و به عملکرد تحصیلی بالاتری دست یابند (Kwon et al, 2018). برعکس کسانی که سطح درگیری پایینی دارند ممکن است در امتحانات مردود شوند و ترک تحصیل کنند و دچار مشکلات رفتاری گردند (Chipchase et al, 2017). درگیری تحصیلی<sup>۲</sup> را می‌توان سازه‌ای مهم برای تغییر مسیر تحصیلی دانش‌آموزان به سمتی مثبت در نظر گرفت؛ چرا که دیدگاه علمی دانش‌آموزان را ارتقا می‌دهد و درعین حال آنان را قادر می‌سازد تا انتقال موفقیت به بزرگسالی داشته باشند. از آنجا که درگیری تحصیلی در دوران نوجوانی کاهش یافته است آن را به یک حوزه تحقیقاتی مهم تبدیل کرده است. Hu and Kuh درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را به عنوان کیفیتی که خود دانش‌آموز برای فعالیت‌های هدفمند آموزشی انجام می‌دهد و مستقیماً به نتایج مطلوب کمک می‌کنند، تعریف می‌کنند. در تعریفی دیگر Kuh نیز به این سازه<sup>۳</sup> به عنوان مقدار زمان و انرژی اختصاص داده شده توسط دانش‌آموزان برای وظایف و فعالیت‌های آموزشی در داخل و خارج از کلاس درس اشاره می‌کند (Zheng, 2021).

تقسیم‌بندی‌های متعددی برای درگیری تحصیلی ارائه شده است که از بین آنها نظریه Reeve & Tseng (2011) که شامل چهار بعد است، در این پژوهش مدنظر قرار گرفته است. درگیری رفتاری<sup>۴</sup> به عنوان اولین مؤلفه به میزان تلاش و پشتکار و توجه دانش‌آموز در انجام فعالیت‌های یادگیری اشاره دارد. به عنوان مؤلفه دوم، درگیری شناختی<sup>۵</sup>، در پذیرش دانش‌آموز از فنون یادگیری پیشرفته و راهبردهای خودتنظیمی، نقش دارد. درگیری عاطفی<sup>۶</sup> نیز به علاقه و اشتیاق دانش‌آموز برای کسب محتوای درسی مربوط می‌شود. درگیری عاملی<sup>۷</sup> به عنوان آخرین مؤلفه درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به مشارکت مثبت در جریان آموزش مربوط است؛ به طور مثال دانش‌آموز پیشنهاد می‌دهد، سوال می‌پرسد و به بیان نیازهایش در کلاس درس می‌پردازد (Alrashid et al, 2016).

با توجه به پژوهش‌های انجام شده، یکی از عواملی که نقش اساسی در درگیری تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان دارد، کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز<sup>۸</sup> است (Zhang, 2022). Reyes & Von Anthony (2020) این سازه را به عنوان رابطه هماهنگ معلم و دانش‌آموز که شامل لذت، ارتباط، احترام و اعتماد متقابل می‌باشد تعریف کردند. Wilson et al (2010) مطرح کردند که برای برقراری ارتباط در کلاس‌های درس، معلمان باید به علایق دانش‌آموزان توجه کرده و برای باورها و عقاید آن‌ها ارزش قائل شوند و به آنها اجازه دهند آزادانه احساسات خود را در کلاس درس بیان نمایند (Zhou, 2021). علاوه بر این داشتن حس شوخ طبعی و ارائه بازخورد نیز از رویکردهایی است که معلمان از طریق آنها

<sup>1</sup>Academic engagement

<sup>2</sup> Academic engagement

<sup>3</sup>Construct

<sup>4</sup>Behavioral engagement

<sup>5</sup>Cognitive engagement

<sup>6</sup>Emotional engagement

<sup>7</sup>Agentic engagement

<sup>8</sup>Teacher-student relationship

می‌توانند ارتباط نزدیک با دانش آموزان خود برقرار کنند (Frisby et al, 2017). براساس نتایج به دست آمده در چندین پژوهش می‌توان گفت که تعامل معلم و دانش آموز بر درگیری تحصیلی اثر مثبتی دارد (Baghmolai & Yusefi, 2018, Li, 2023, Zeinstra et al, 2023). دانش آموزان می‌توانند از معلمان به عنوان تکیه‌گاه امنی استفاده کنند که می‌توانند به کمک آنها محیط را کشف کنند و در فعالیت‌های یادگیری درگیر شوند و به عنوان منبع حمایت در موقعیت‌های استرس‌زا باشند (Verschueren & Koomen, 2012). این تعامل مثبت، مشوق دانش آموزان می‌شود، که بتوانند مستقلانه صحبت کنند و نظرات خود را در رابطه با افکار دیگران بیان کنند، بنابراین می‌توانند در مسائل اجتماعی مشارکت کنند (Keating, & Janmaat, 2016). نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (1986) معتقد است که شخص، محیط و رفتار نمی‌توانند به طور جداگانه تعیین کننده رفتار افراد باشند، این تعامل سه جانبه تعیین‌گری متقابل نامیده می‌شود (Rive, 2018). بر طبق این نظریه متغیرهای محیطی و شناختی مختلفی در مشارکت دانش آموزان موثر هستند. Dincer et al (2012) نیز با تأکید بر نظریه خودتعیین‌گری در پژوهش خود اظهار نمودند که در صورتی که محیط‌های آموزشی با دانش آموزان ارتباط مؤثری برقرار کرده و از آنها حمایت کنند، آنها احساس شایستگی، درگیری و مشارکت فعال بیشتری خواهند داشت. در واقع معلمان با درگیر کردن دانش آموزان در تکالیف کلاسی، از طریق برآورده کردن نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش آموزانشان در محیط‌های یادگیری می‌توانند از آنها حمایت کنند (Ebrahimi et al, 2023).

یکی دیگر از عواملی که به نظر می‌رسد نقش تعیین‌کننده‌ای در درگیری تحصیلی دانش آموزان دارد و برای ورود به مراحل بعدی زندگی از جمله محیط‌های شغلی و دانشگاهی به عنوان یکی از نیازهای حیاتی دانش آموزان تلقی می‌شود، سرمایه روان‌شناختی تحصیلی<sup>۱</sup> در مدرسه است. سرمایه روان‌شناختی تحصیلی، حالتی از رشد روان‌شناختی مثبت دانش آموزان در محیط‌های یادگیری است که شامل چهار مؤلفه، خودکارآمدی تحصیلی<sup>۲</sup>، امید تحصیلی<sup>۳</sup>، تاب‌آوری تحصیلی<sup>۴</sup> و خوش‌بینی تحصیلی<sup>۵</sup> می‌باشد (Zarei, 2020). طبق گفته بندورا (1993) خودکارآمدی تحصیلی باور داشتن نسبت به توانایی‌های خود برای دست یافتن به اهداف در زمینه‌های تحصیلی می‌باشد. دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی پایینی دارند به توانایی‌ها و مهارت‌های خویش شک داشته و دارای عزت نفس پایین در برخورد با مسائل می‌باشند و کمتر درگیر فعالیت‌های کلاسی می‌شوند (Kiani et al, 2023). امید تحصیلی به عنوان حالتی از انگیزه مثبت تعریف می‌شود که از رابطه بین جهت‌گیری هدف موفق و اجرای دقیق دستیابی به هدف‌ها حاصل می‌شود. در واقع امید یک وضعیت ذهنی و روان‌شناختی مثبت است که دانش آموزان برای خود، اهداف واقع‌بینانه‌ای را تعیین می‌کنند و هم‌زمان که با موانعی رو به رو می‌شوند با عزم خودگردان، انرژی و کنترل درونی به این اهداف دست می‌یابند (Ngo et al, 2021). Luthans et al (2006) تأکید کردند که تاب‌آوری تحصیلی<sup>۶</sup> به عنوان یک سرمایه روان‌شناختی باید در دانش آموزان تقویت و توسعه یابد. برخورداری از درجه قابل قبولی از تاب‌آوری تحصیلی دانش آموز را قادر می‌سازد تا موقعیت‌های استرس‌زایی را که در محیط‌های آموزشی با آنها رو به رو می‌شود را به فرصت‌های مثبت تبدیل کند (Fati et al, 2019). خوش‌بینی تحصیلی<sup>۷</sup>، نگرش مثبت دانش آموزان را مشخص می‌کند و باور به این که راه حل‌های ممکن برای مشکلات وجود دارد. دانش‌آموزانی که از سطح بالای خوش‌بینی تحصیلی برخوردارند، دارای دیدگاه مساعد و بهتری نسبت به انتظارات و راه‌های رسیدن به آنها هستند (Oji, 2022). Nejad & Keshtvarz Kendazi, 2022). خوش‌بینی تحصیلی، دارای سه مؤلفه احساس هویت نسبت به مدرسه، اعتماد دانش آموزان به معلمان و تأکید تحصیلی است (Shahabi, 2020).

<sup>1</sup> Academic psychological capital

<sup>2</sup> Academic self-efficacy

<sup>3</sup> Academic hope

<sup>4</sup> Academic resilience

<sup>5</sup> Academic optimism

<sup>6</sup> Academic resilience

<sup>7</sup> Academic optimism

این چهار مؤلفه وقتی با هم ترکیب می‌شوند و یک ساختار کامل از سرمایه روان‌شناختی تحصیلی را تشکیل می‌دهند که در واقع گسترده‌تر و مؤثرتر از هریک از آن مؤلفه‌ها به تنهایی می‌باشند. دانش‌آموزانی که دارای سرمایه روان‌شناختی تحصیلی هستند، اهداف خود را می‌دانند، به‌طور ذاتی انگیزه دارند و در انجام وظایف و فعالیت‌های کلاسی حالتی از درگیری را تجربه می‌کنند و در نتیجه عملکرد بهتری در محیط‌های آموزشگاهی دارند (Adil et al, 2020). با توجه به نظر Datu & Valdez (2016) این دانش‌آموزان فعالانه در بسیاری از وظایف کلاسی شرکت می‌کنند و انجام کارهای علمی را دوست دارند (Luthans et al, 2022). پژوهشگران بیان می‌کنند که در محیط مدرسه دانش‌آموزانی که دارای منابع شخصی بالایی از ظرفیت سرمایه روان‌شناختی هستند ذاتاً به سمت فعالیت‌های کلاسی سوق داده می‌شوند و به گونه‌ای به سمت موضوع درسی کشیده می‌شوند، از این رو این افراد احساس تمرکز، تعهد و سرزندگی بالایی می‌کنند و در نتیجه بیشتر درگیر فعالیت‌های کلاس می‌شوند (You, 2016). در پژوهش‌هایی به این نتیجه دست یافتند که سرمایه روان‌شناختی قادر به پیش‌بینی درگیری تحصیلی می‌باشد (Timurzadeh et al, 2021; Carmona- fārhadī et al, 2016; Sharifi Chapdare Halty, 2021 همچنین نتایج تحلیل رگرسیون پژوهش (2022) نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی و ادراک محیط کلاسی قادرند تغییرات درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. پژوهش‌ها، نقش مهم معلمان، جو روانی-اجتماعی کلاس درس و رابطه کیفیت معلم-دانش‌آموز را در افزایش خودکارآمدی تحصیلی و به‌طور کلی سرمایه روان‌شناختی نشان داده‌اند (Ahmadi, 2019; Sadati, 2020). دیگر تحقیقات انجام گرفته در این زمینه نیز بیانگر تأثیر مهم ارتباط معلم-دانش‌آموز و نقش الگویی معلم بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان هستند (Sepah mansur, 2016; Imani zade & malek ahmadi, 2018). از طرفی دیگر ابعاد سرمایه روان‌شناختی به صورت معنی‌داری قادر به اثرگذاری بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است (Sadeghi et al, 2019). در پژوهشی که Tao et al (2021) انجام دادند از نظر تحلیل میانجی به این نتیجه دست یافتند که مشارکت عمومی و زیر شاخه‌های آن (درگیری رفتاری، شناختی و عاطفی) تا حدی رابطه بین حمایت ادراک شده معلم و پیشرفت دانش‌آموز را میانجی‌گری می‌کنند.

بنابراین طبق مبانی نظری، وجود رابطه مثبت بین معلم و دانش‌آموز تأثیر زیادی بر روی افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها دارد. با توجه به آنچه در پیشینه پژوهشی مورد اشاره گذشت، چنین به نظر می‌رسد که رابطه معلم-دانش‌آموز با درگیری تحصیلی از مسیر سرمایه روان‌شناختی تحصیلی عبور می‌کند؛ بنابراین، در این پژوهش کوشش شده است تا این مدل مفهومی جدید، مورد بررسی قرار گیرد. روشن شدن نتیجه این بررسی، پیامدهای مهم و ارزشمندی برای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان در پی خواهد داشت. پژوهش‌هایی که تاکنون در مورد سرمایه روان‌شناختی انجام شده‌اند، اغلب آن را به عنوان یک عامل مؤثر در افزایش سلامت روان و بهزیستی در افراد در نظر گرفته‌اند (Zarei, 2020) و به زمینه‌های تحصیلی آن توجهی صورت نگرفته است. بر این اساس، تفاوت قائل شدن بین مسائل روان‌شناختی و تحصیلی از اهمیت بالایی برخوردار است. از آن جا که دانش‌آموزان زمان زیادی از وقت خود را در مدرسه هستند، پرداختن به سرمایه روان‌شناختی آنان در محیط‌های آموزشی ارزشمند است (Kalantarihormuzi, 2020). از این رو هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی تحصیلی در رابطه معلم-دانش‌آموز و درگیری تحصیلی می‌باشد.

## روش

پژوهش حاضر همبستگی و از نوع روش مدل‌یابی معادلات ساختاری<sup>۱</sup> است که در آن روابط بین سه متغیر مورد بحث، بررسی می‌شود. در این روش پژوهشگر به کشف و توصیف روابط بین متغیرها می‌پردازد و به دنبال بررسی روابط علت و معلولی نیست (Homan, 1956). در واقع این الگو به‌طور همزمان به آزمون مجموعه‌ای از معادلات رگرسیونی

<sup>1</sup> Structural Equation Modeling (SEM)

می‌پردازد (Arshadi, 2007). این پژوهش از منظر هدف نیز در زمره پژوهش‌های کاربردی می‌باشد که اغلب به دنبال حل مشکلات زندگی و پاسخ دادن به مسائل علمی می‌باشد (Delavar, 2017). جامعه آماری این پژوهش، تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم آموزش متوسطه (شامل دبیرستان‌ها و هنرستان‌های فنی-حرفه‌ای و کار و دانش) شهرستان گناباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ هستند. طبق نظر Kline<sup>1</sup> (2011) تعداد مناسب گروه نمونه برای آزمون مدل معادلات ساختاری دو و نیم‌الی پنج برابر تعداد ماده‌های پرسشنامه‌های مورد استفاده در پژوهش می‌باشد. بنابراین، از جامعه مورد نظر، ۳۵۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. به دلیل اینکه روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، از دقت بیشتری برخوردار است و بهتر می‌تواند خصوصیات جوامع گسترده را پوشش دهد از این روش استفاده شد. به این ترتیب که از بین مدارس دخترانه دوره دوم شهرستان گناباد، پنج مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و از هر مدرسه نیز به‌طور تصادفی دو کلاس انتخاب و تمام دانش‌آموزان آن کلاس‌ها به عنوان نمونه در پژوهش شرکت کردند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی Reeve (2013): این پرسشنامه از هفده گویه برخوردار است و شامل چهار مؤلفه، درگیری رفتاری، شناختی، هیجانی و عاملی می‌باشد و دربرگیرنده یک طیف لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است (Ramezani & Khamesan, 2016) برای تعیین روایی این مقیاس در نسخه اصلی از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شده است و چهار عامل مورد نظر تأیید شده‌اند. پایایی نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، برای هر کدام از این مؤلفه‌ها به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۴، ۰/۹۰، ۰/۸۶ و همچنین پایایی کل نیز ۰/۹۲، به‌دست آمده که نشان‌دهنده پایایی مطلوب می‌باشد. در جامعه دانش‌آموزان ایرانی نیز، ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه به وسیله Ramezani & Khamesan (2016)، مورد بررسی واقع شد. نتایج نشان داد که پایایی پرسشنامه ۰/۹۲ است که مناسب می‌باشد و نتایج تحلیل عاملی تأییدی، چهار مؤلفه زیربنایی این مقیاس را تأیید کردند. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای هر کدام از مؤلفه‌های درگیری عاملی ۰/۸۳، درگیری شناختی ۰/۷۲، درگیری رفتاری ۰/۷۵، درگیری عاطفی ۰/۷۰ و برای کل مقیاس ۰/۸۸، بدست آمد.

پرسشنامه‌های سرمایه روان‌شناختی تحصیلی: برای سنجش، سرمایه روان‌شناختی تحصیلی، با توجه به اینکه این مقیاس دارای چهار مؤلفه می‌باشد، می‌توان از ترکیب ابزار این مؤلفه‌ها که شامل، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی، Patrick et al (1997)، پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی (Tschannen-Moran, 2013)، تاب‌آوری تحصیلی (Martin & Marsh 2006) و امیدواری تحصیلی، Simpson (1999) استفاده نمود. ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه، در سال 2020 توسط زارعی، در بین دانش‌آموزان نوجوان در جامعه ایرانی بررسی شد. این پرسشنامه دارای 48 گویه می‌باشد و بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. روایی و ساختار عاملی این مقیاس از طریق تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم بررسی شد و هر چهار عامل مدنظر تأیید شدند. روایی ملاکی نیز از طریق همبستگی با نمره پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی Luthans (2007) مشخص شد که مناسب بود. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۲، به‌دست آمد و بیانگر پایایی بالای عوامل بود. بنابراین می‌توان از این پرسشنامه در زمینه‌های تحصیلی، تربیتی و پژوهشی استفاده نمود. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای هر کدام از مؤلفه‌های امید تحصیلی ۰/۹۰، تاب‌آوری تحصیلی ۰/۹۰، خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۳، خوش‌بینی تحصیلی ۰/۹۱ و برای کل مقیاس ۰/۹۴، بدست آمد.

پرسشنامه روابط معلم-دانش‌آموز مورای و زوواک (۲۰۱۱): این پرسشنامه دارای هفده پرسش و سه مؤلفه، ارتباط، اعتماد و بیگانگی است که براساس طیف لیکرت چهار گزینه‌ای (هرگز=۱، بعضی اوقات=۲، اغلب اوقات=۳، همیشه=۴) می‌باشد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی، روایی سازه را تأیید کردند. ضریب آلفای کرونباخ نیز برای این سه مؤلفه، به ترتیب، ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۷۲، به‌دست آمد. Mottagi et al (2014) نیز در جامعه ایرانی، بر روی یک نمونه پنجاه نفری،

<sup>1</sup> Kline



ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ را بدست آوردند. روایی پرسشنامه نیز با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی شد و مؤلفه‌ها تأیید شدند. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای هر کدام از مؤلفه‌های ارتباط ۰/۸۶، حمایت ۰/۷۵، بیگانگی ۰/۶۵، و برای کل مقیاس ۰/۷۹ بدست آمد.

### یافته‌ها

توزیع جمعیت شناختی نمونه نشان می‌دهد که ۴۶/۳ درصد شرکت کنندگان در پایه دهم، ۳۰/۶ درصد در پایه یازدهم و ۲۳/۱ درصد در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بوده‌اند. پیش از اجرای تحلیل آماری به غربالگری داده‌ها پرداخته شد و مقادیر دوره افتاده شناسایی و اصلاح شدند. مقادیر گمشده<sup>۱</sup> نیز با میانگین جایگزین شدند. پس از آن به شناسایی پرت‌های تک متغیره با نمودار باکس<sup>۲</sup> (جعبه ای) پرداخته شد و نیز با در نظر گرفتن نمره استاندارد  $Z = \pm 3$  داده‌ها غربالگری شدند. نتایج نشان داد پرت تک متغیره‌ای وجود ندارد.

بررسی پرت‌های چند متغیره با محاسبه فواصل ماهالانوبیس<sup>۳</sup> مورد بررسی قرار گرفت. سپس فواصل مورد نظر بر اساس درجات آزادی (تعداد متغیرها که در اینجا ۷ متغیر پیش بین موجود در مدل بود) در آزمون خی دو ( $\chi^2$ ) اصلاح و در سطح  $\alpha = 0/001$  مورد بررسی قرار گرفت (Meyers et al, 2017). نتایج نشان داد که پرت چندمتغیره‌ای وجود ندارد. بر این اساس تحلیل با داده‌های مربوط به ۳۵۰ نفر شرکت کننده ادامه یافت. شاخص اصلاح شده در مورد تمامی شرکت کنندگان از  $P > 0/001$  بزرگتر بود. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهشی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و مؤلفه‌های آنها

سازه	متغیرها	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
ارتباط معلم-دانش‌آموز	ارتباط	۶	۲۷	۱۶/۷۸	۵/۰۳	-۰/۶۹	۰/۲۶
	حمایت	۵	۲۰	۱۳/۰۶	۳/۸۲	۰/۲۰	۰/۲۶
	خودبیگانگی	۴	۱۶	۹/۴۱	۲/۷۷	۰/۱۳	-۰/۶۶
سرمایه روان‌شناختی تحصیلی	خودکارآمدی	۱۵	۲۵	۲۰/۴۶	۲/۶۹	۰/۱۳	-۰/۵۸
	خوش بینی	۶۲	۱۳۷	۹۷/۰۷	۱۸/۴۴	-۰/۲۸	-۰/۵۹
	تاب آوری	۱۰	۳۰	۲۰/۴۴	۵/۴۹	-۰/۲۰	-۰/۸۵
	امید	۲۶	۴۵	۳۶/۳۸	۴/۵۰	-۰/۲۵	-۰/۴۲
درگیری تحصیلی	درگیری شناختی	۱۰	۳۲	۲۰/۹۳	۵/۸۶	-۰/۴۸	-۰/۶۴
	درگیری عاطفی	۱۰	۲۸	۱۹/۵۴	۶/۶۲	-۰/۱۹	-۰/۹۱
	درگیری رفتاری	۱۰	۲۸	۱۸/۶۹	۴/۶۳	-۰/۱۳	-۰/۷۱
	درگیری عاملی	۱۰	۳۵	۲۲/۱۷	۶/۵۴	-۰/۲۰	-۰/۷۶

مدل‌سازی معادلات ساختاری علاوه بر غربالگری اولیه، آن‌چنان که در بالا اشاره شد، نیازمند بررسی برخی مفروضات اساسی است. یکی از این مفروضات نرمال بودن توزیع متغیرهاست. با در نظر گرفتن کجی  $\pm 2$  (Schumaker & Lomax, 2012) و کشیدگی  $\pm 7$  (West et al, 1995)، کجی و کشیدگی در تمامی متغیرها در سطح مطلوبی قرار دارد و نرمال بودن تک متغیره محقق شده است. در بررسی نرمال بودن چندمتغیره به عنوان یکی از مفروضات معادلات ساختاری، پس از محاسبه مقادیر باقیمانده‌های استاندارد شده<sup>۴</sup>، توزیع باقیمانده‌ها با آزمون کالموگروف-اسمیرنوف

<sup>1</sup> Missing Values

<sup>2</sup> Box Plot

<sup>3</sup> Mahalanobis distance

<sup>4</sup> Standardized residuals

یکراهه<sup>۱</sup> مورد بررسی قرار گرفت. بزرگتر بودن سطح معناداری آزمون از  $P \geq 0.001$  نشان از نرمال بودن توزیع متغیرها دارد (Meyers et al, 2017). نتایج نشان داد که توزیع باقیمانده‌ها نرمال است ( $Z=0/03$ ,  $df=350$ ,  $P>0/20$ ). در بررسی مفروضه بعدی که عدم همخطی چندگانه است، از شاخص‌های تحمل<sup>۲</sup> و تورم واریانس<sup>۳</sup> استفاده می‌شود. اگر شاخص تحمل کوچکتر از 1 و بزرگتر از 40/ و شاخص تورم واریانس کوچکتر از 10 باشد مفروضه عدم همخطی چندگانه محقق شده است (Stevens, 2012). نتایج نشان داد که ضرایب تحمل مؤلفه‌های رابطه معلم-دانش‌آموز و سرمایه روان‌شناختی تحصیلی به عنوان متغیرهای پیش بین مدل از 52/ تا 88/ در تغییر است. شاخص تورم واریانس نیز 1/13 تا 1/92 در تغییر است. بر این اساس عدم همخطی چندگانه نتیجه گرفته می‌شود. در بررسی مفروضه استقلال خطاها از آماره دوربین-واتسون<sup>۴</sup> استفاده شد. ضرایب نزدیک به 2 برای این آماره نشان از استقلال خطاها دارند (Neter et al, 1996). این ضریب در این پژوهش برابر با 1/68 بود. بررسی فرض یکسانی واریانس یا ناهمسانی<sup>۵</sup> نیز نشان می‌دهد که الگوی مشخصی در واریانس باقیمانده‌ها وجود ندارد. همان طور که ذکر شد در پژوهش حاضر جهت آزمون فرضیات پژوهشی از مدل سازی معادلات ساختاری استفاده شد. بنابراین لازم است به بررسی برازش مدل ساختاری پرداخته شود. از آنجا که مدل ساختاری مبتنی بر ماتریس همبستگی یا کوواریانس برآورد می‌شود، در ابتدا و در جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱
ارتباط											۱
حمایت										۱	۰/۵۸**
خودبیطبانی									۱	-۰/۴۳**	-۰/۳۶
خودکارآمدی تحصیلی							۱	**۰/۲۰	**۰/۲۱	**۰/۲۵	**۰/۲۵
خوش بینی تحصیلی						۱	**۰/۳۶	**۰/۱۶	**۰/۴۵	**۰/۵۲	**۰/۵۲
تاب آوری تحصیلی					۱	**۰/۴۶	**۰/۳۳	-۰/۰۸	**۰/۱۶	**۰/۲۸	**۰/۲۸
امید تحصیلی				۱	**۰/۲۴	**۰/۳۱	**۰/۳۱	-۰/۰۲	۰/۰۴	۰/۱۰*	۰/۱۰*
درگیری شناختی			۱	**۰/۱۸	**۰/۲۳	**۰/۴۳	**۰/۲۳	-۰/۲۶	**۰/۳۱	**۰/۳۹	**۰/۳۹
درگیری عاطفی		۱	**۰/۳۸	**۰/۲۳	**۰/۱۹	**۰/۳۶	**۰/۲۴	**۰/۱۹	**۰/۳۹	**۰/۳۵	**۰/۳۵
درگیری رفتاری		۱	**۰/۴۳	**۰/۳۷	**۰/۲۱	**۰/۲۴	**۰/۲۷	**۰/۲۴	**۰/۱۴	**۰/۲۱	**۰/۲۰
درگیری عاملی	۱	**۰/۳۰	**۰/۳۷	**۰/۲۸	**۰/۱۸	**۰/۲۰	**۰/۱۸	-۰/۰۳	**۰/۱۶	**۰/۲۶	**۰/۲۶

\*\*  $P < 0.01$  \*  $P < 0.05$ 

همانطور که در جدول همبستگی مشاهده می‌شود، بین مؤلفه‌های ارتباط معلم-دانش‌آموز با یکدیگر، بین مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی با یکدیگر و نیز بین مؤلفه‌های درگیری تحصیلی با یکدیگر همبستگی معنی‌داری برقرار است. این همبستگی می‌بایست متوسط باشد. در صورتی که همبستگی نشانگرهای یک سازه بیش از حد بالا یا پایین باشند امکان تحلیل معادلات ساختاری وجود ندارد. بنابراین در اینجا این امکان وجود دارد. در ادامه به بررسی برازش مدل معادلات ساختاری پرداخته شد.

<sup>1</sup> One Way Kolmogorov-smirnov

<sup>2</sup> Tolerance

<sup>3</sup> Variance inflation factor (VIF)

<sup>4</sup> Durbin-Watson

<sup>5</sup> Heteroscedasticity

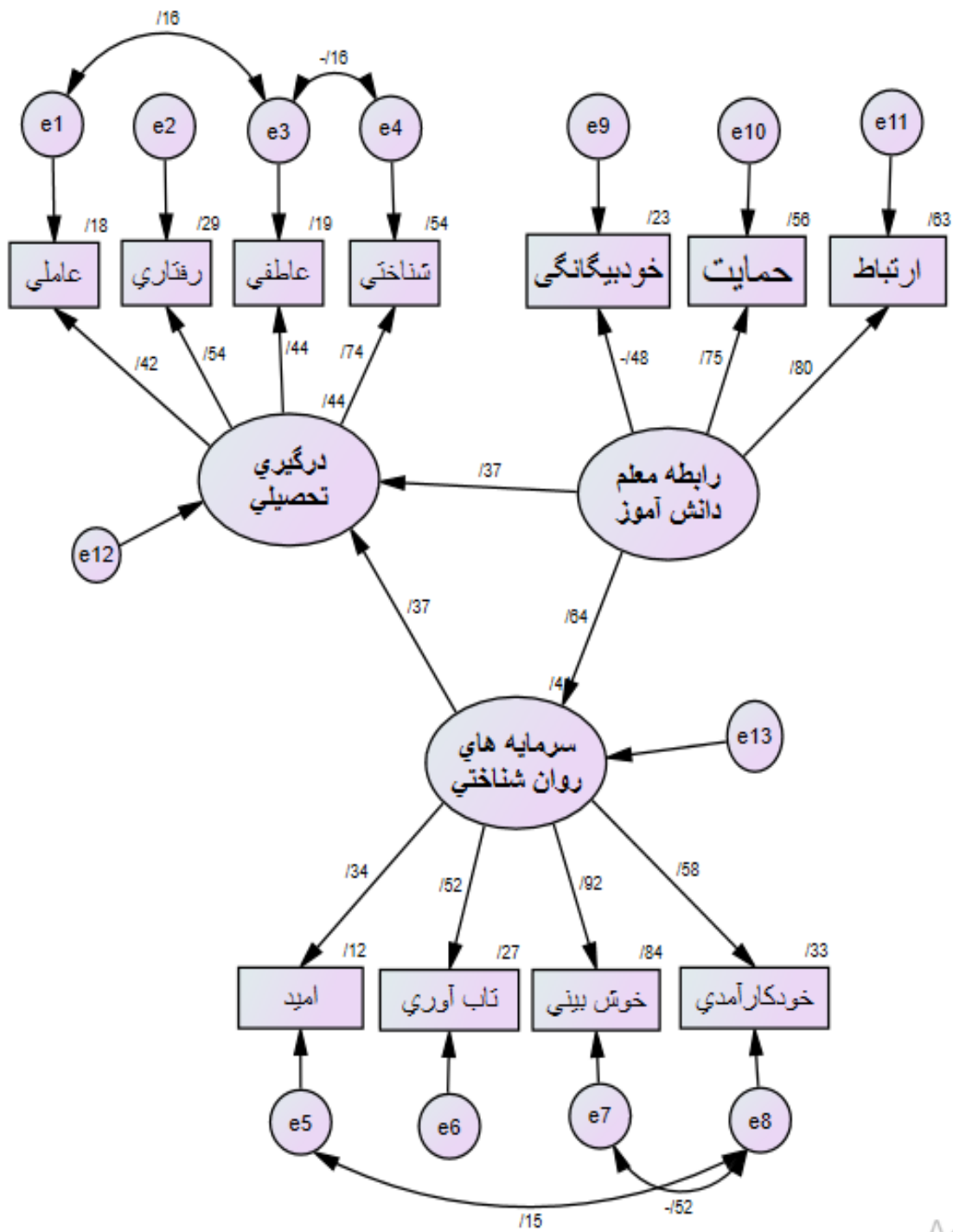


جدول ۳. شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری با برقراری کوواریانس خطاها

مدل		ملاک	شاخص
وضعیت	ضرایب		
-	۱۰/۴۲	-	$\chi^2$
-	۳۷	-	درجات آزادی
نامطلوب	۰/۰۰۱	>۰/۰۵	سطح معناداری
مطلوب	۲/۷۴	<۵	$2/df\chi$
مطلوب	۰/۰۷۱	<۰/۰۵	RMSEA
مطلوب	۰/۹۲	>۰/۹۰	IFI
مطلوب	۰/۹۲	>۰/۹۰	CFI
مطلوب	۰/۹۶	>۰/۹۰	GFI
مطلوب	۰/۹۲	>۰/۸۵	AGFI

شاخص‌های مندرج در جدول ۳، نشان می‌دهد که ریشه میانگین خطای مجذورات تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۷، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) مساوی با ۰/۹۲، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر ۰/۹۶، شاخص برازش افزایشی (IFI) برابر با ۰/۹۲ و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) برابر با ۰/۹۲ به دست آمده است. نسبت خلی دو به درجات آزادی نیز ۲/۷۴ است. شاخص خلی دو نسبت به حجم نمونه حساس بوده و با افزایش حجم نمونه و نیز پارامترهای مدل، معمولاً معنادار می‌شود و در مدل حاضر نیز معنادار است ( $P < ۰/۰۱$ ). در مجموع مقایسه شاخص‌ها نشان می‌دهد که مدل نهایی از برازش نسبتاً مطلوبی برخوردار است. در این مدل کوواریانس خطای درگیری عاطفی و درگیری عاملی برابر با ۰/۱۶ بوده و معنی‌دار است ( $P < ۰/۰۱$ ). میان خطای امید و خودکارآمدی نیز کوواریانس ۰/۱۵ وجود دارد که از لحاظ آماری معنادار است ( $P < ۰/۰۱$ ). همچنین کوواریانس خطای بین درگیری شناختی و درگیری عاطفی برابر با ۰/۱۶- و معنی‌دار است. کوواریانس خطای بین خودکارآمدی و امید برابر با ۰/۱۵ و کوواریانس خطای بین خودکارآمدی و خوش‌بینی برابر با ۰/۵۶- و معنی‌دار است. مدل نهایی با برقراری کوواریانس خطاها در شکل ۴ آورده شده است. از آنجا که درگیری شناختی و عاطفی و عاملی همبستگی معنی‌داری دارند، بین خطای آنها نیز می‌تواند همپوشی وجود داشته باشد که برقراری کوواریانس خطا به لحاظ نظری نیز موارد تأیید است. مدل اندازه‌گیری نشان می‌دهد که تمامی بارهای عاملی بزرگتر از ۰/۳ هستند. در رابطه معلم-دانش‌آموز، ارتباط بیشترین بار عاملی را دارد ( $\lambda_y = ۰/۷۹$ ). در مدل اندازه‌گیری سرمایه روان‌شناختی تحصیلی نیز خوش‌بینی بیشترین بار عاملی را داراست ( $\lambda_y = ۰/۹۲$ ). در مدل اندازه‌گیری درگیری تحصیلی نیز درگیری شناختی بیشترین بار عاملی را داراست ( $\lambda_y = ۰/۷۴$ ). با هدف آزمون فرضیه اثرات غیر مستقیم با روش بوت استرپ<sup>۱</sup> برآورد شدند.

<sup>۱</sup> Bootstrap



شکل ۱. نمودار نهایی پیش‌بینی درگیری تحصیلی با برقراری کوواریانس خطاها

به‌طور کلی جدول ۵، نشان می‌دهد که ارتباط معلم-دانش آموز به صورت مستقیم و غیرمستقیم و از طریق سرمایه روان‌شناختی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است. همچنین واریانس تبیین شده برابر با ۴۱٪ بود که نشان می‌دهد رابطه معلم-دانش آموز و سرمایه روان‌شناختی تحصیلی ۴۱ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین می‌کنند.

جدول ۵. اثرات مستقیم و غیرمستقیم در مدل پیش‌بینی درگیری تحصیلی

مسیر	شاخص	ضرایب
رابطه معلم-دانش‌آموز ← سرمایه روان‌شناختی ← درگیری تحصیلی	ضریب مستقیم	.۳۶
	ضریب غیر مستقیم	.۲۲
	ضریب کل	.۵۸
	واریانس تبیین شده کل مدل	٪۴۱

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی تحصیلی در رابطه ارتباط معلم-دانش‌آموز و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان گناباد بود بررسی اثر غیرمستقیم رابطه معلم-دانش‌آموز بر درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی تحصیلی معنادار است. بدین معنی که رابطه معلم-دانش‌آموز به‌واسطه سرمایه روان‌شناختی تحصیلی، درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این نتیجه تا حدود کمی با یافته‌های پژوهش Tao et al (2021)، Sharifi Chappare (2022) و Ahmadi (2020) همسو است.

در تبیین این یافته طبق نظریه شناختی-اجتماعی Bandura (1986) (محیط-فرد-رفتار)، می‌توان گفت، وقتی دانش‌آموزان تجارب کلاسی با معلمانی را دارند که در ارتباط با آنها، حساسیت، اعتماد، پاسخ‌پذیری، حمایت و گرمای عاطفی وجود دارد؛ چنین فضای کلاسی دوستانه و برابری باعث می‌شود، دانش‌آموزان درک مثبتی نسبت به توانایی خود داشته باشند. به این معنا که آنها به قابلیت خود در کلاس اطمینان کاملی دارند (خودکارآمدی تحصیلی)، از فعالیت‌های چالش‌برانگیز که معلم تعیین می‌کند همواره با علاقه زیاد استقبال می‌کنند و افرادی هدفمند (امید تحصیلی)، دارای سبک اسنادی مثبت در رسیدن به موفقیت تحصیلی هستند (خوش‌بینی تحصیلی)، همچنین قادر به دلگرمی دادن و وفق خود با شرایط تحصیلی ناگوار می‌باشند (تاب‌آوری تحصیلی). بنابراین در چنین زمانی درگیری تحصیلی به شدت در دانش‌آموزان افزایش پیدا می‌کند و به افرادی تبدیل می‌شوند که برای رسیدن به نتایج مطلوب خود دارای ثبات قدم بوده، از تلاش و کوشش دست بر نمی‌دارند و خود را بسیار توانمند می‌دانند. به گفته Reeve (2012) چنین دانش‌آموزانی در محیط‌های کلاسی نسبت به دیگر همکلاسی‌های خود از تلاش و کوشش، تمرکز (درگیری رفتاری) علاقه (درگیری عاطفی) و راهبردهای یادگیری و خودتنظیمی (درگیری شناختی) بیشتری برخوردار هستند. آنها همچنین به‌طور فعالی به بیان پیشنهادها و نیازهای خود می‌پردازند و با ارائه سوالات متنوع در جریان آموزش درگیر می‌شوند (درگیری عاملی). به‌طور کلی می‌توان گفت سرمایه روان‌شناختی تحصیلی تحت تأثیر عوامل محیطی مانند ارتباط معلم-دانش‌آموز قرار می‌گیرد و قادر به پیش‌بینی درگیری تحصیلی می‌باشد. اهمیت این نتیجه در محیط‌های آموزشی بسیار زیاد است. زیرا معلمان به نقش کلیدی خود در ایجاد محیطی امن که مبتنی بر احترام بوده و همچنین درگیر کردن دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی پی خواهند برد. معلمان با خلق فرصت‌هایی به منظور ارتقای سرمایه روان‌شناختی تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی در جهت افزایش درگیری تحصیلی ایفا می‌کنند. وقتی دانش‌آموزان درک کنند، معلمانشان با آنها رفتار خوبی دارند و بین او و همکلاسی‌هایش عدالت را برقرار می‌کنند و هنگام بروز مشکلات درسی به آنها خوب گوش می‌دهند و برای رفع آن به دانش‌آموزان کمک می‌کنند، زمانی که مسئله‌ای آنها را نگران کرده، به راحتی می‌توانند با معلم خود راجب آن صحبت کنند، همیشه مورد پذیرش‌اند و همچنین می‌توانند روی معلم خود حساب باز کنند؛ بیشتر درگیر فعالیت‌ها و وظایف کلاسی خود می‌شوند (Bordbar et al, 2022).

دومین یافته در این پژوهش نشان داد رابطه معلم-دانش‌آموز تأثیر مثبت و معنی‌داری بر سرمایه روان‌شناختی تحصیلی دارد. بدین معنی که رابطه معلم-دانش‌آموز به‌طور معنی‌داری سرمایه روان‌شناختی تحصیلی دانش‌آموزان را

پیش‌بینی می‌کند. اگر چه تاکنون پژوهشی به صورت کلی به پیش‌بینی سرمایه روان‌شناختی تحصیلی از طریق ارتباط معلم-دانش‌آموز نپرداخته است. با این حال این نتیجه تا حدودی با یافته‌های (Sadati et al (2020)، Shojaei (2020) و Imanizadeh & Malekhamdi (2017) همسو هستند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت، معلمان نقش بسیار کلیدی در زندگی تحصیلی نوجوانان دارند و ایجاد یک ارتباط قوی و حمایت‌کننده بین آنها موجب‌رشد سالم دانش‌آموزان در امر تحصیلی می‌شود. تعامل خوب و سازنده معلم و دانش‌آموز، عامل مهم تسهیل‌کننده، در برخورد با موانع و دشواری‌های تحصیلی و اساس انطباق موفق دانش‌آموزان با محیط‌های تحصیلی می‌باشد. این ارتباط خوب بین آنها، موجب افزایش امید، سرزندگی تحصیلی، اعتماد به نفس و انگیزه درونی می‌شود (Farid & Ashrafzade, 2021). دانش‌آموزانی که مورد توجه و اعتماد معلمان خود قرار می‌گیرند، به احتمال زیاد خودکارآمدی بالایی در آنها ایجاد می‌شود. آنها به توانایی خود برای غلبه بر مشکلات یادگیری اعتقاد پیدا کرده و دارای انگیزه پایداری برای فعالیت‌های یادگیری در آینده هستند؛ زیرا می‌دانند معلمانشان از آنها حمایت می‌کنند (Xu & Qi, 2019). معلمان با ایجاد یک فضای کلاسی دوستانه و برابر، انعطاف‌پذیری دانش‌آموزان را برای مقابله با مشکلات یادگیری افزایش می‌دهند. پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند، زمانی که دانش‌آموزان از حمایت تحصیلی معلم برخوردار باشند، تاب‌آوری در آنها ارتقا می‌یابد. مطابق با نظریه خودتعیین‌گری، ارتباط مثبت بین معلم و دانش‌آموز و حمایت اجتماعی در شکوفایی ظرفیت‌های درونی دانش‌آموزان نقش دارد. باور دانش‌آموزان نسبت به خود و توانایی‌هایشان، نگرششان نسبت به آینده و اهداف خود و همچنین میزان تحمل آنها در برخورد با موانع و مشکلات، از طریق ادراک آنها از میزان همراهی افراد مؤثر در زندگی‌شان بوجود می‌آید (Maleki, 2022). همچنین با توجه به نظریه Luthans & Youssef-Morgan (2017)، سرمایه روان‌شناختی سازه‌ای قابل رشد است که می‌توان آن را به کمک مداخلات آموزشی کوتاه مدت در بین دانش‌آموزان افزایش داد، معلمان می‌توانند با استفاده از آموزش‌های ویژه و ایجاد تغییراتی در بهبود روابطشان با دانش‌آموزان موجبات پرورش این خصلت‌های درونی و فردی را در آنها فراهم کنند. در ادامه نتایج نشان داد رابطه معلم-دانش‌آموز بر درگیری تحصیلی تأثیر معنی‌داری دارد. بدین معنی که ارتباط معلم-دانش‌آموز پیش‌بینی‌کننده معنادار درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است. این نتیجه با یافته‌های Li (2023)، Zeinstra et al (2023) و Baghmolai & Yusefi (2018) همسو است.

در تبیین این یافته، تئوری خودتعیینی بیان می‌کند که انسان‌ها سه نیاز اساسی دارند: نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط، اینکه معلمان چگونه این نیازهای مهم را برآورده می‌کنند، تأثیر شگرفی بر رفاه، انگیزه، مشارکت و موفقیت دانش‌آموزان می‌گذارد (Ryan & Deci, 2017). با این حال طبق تحقیقات انجام شده، دانش‌آموزانی که روابط خود را با معلمانشان خوشایند، دوستانه و سازگار می‌بینند، بیشتر در کلاس درس درگیر می‌شوند و در نتیجه عملکرد تحصیلی خود را بهبود می‌بخشند (Dennie et al, 2019). کلاس‌های درس محیط‌های رابطه‌ای پیچیده‌ای هستند و مشارکت دانش‌آموز در این تنظیمات نشان‌دهنده مشارکت رابطه‌ای در فرصت‌هایی است که از طریق تعامل با معلمان تنظیم می‌شود (Hofkenz & Pianta, 2022). به گفته Pianta et al (2012)، ماهیت و کیفیت روابط متقابل بین معلمان و دانش‌آموزان برای درک مشارکت دانش‌آموز حیاتی است. با گذر به آموزش متوسطه، ماهیت و نقش این تعاملات تغییر می‌کند. درحالی که در دانش‌آموزان دبستانی اساساً با یک معلم کلاس اصلی رابطه برقرار می‌کنند؛ در دبیرستان معمولاً چندین معلم را در طول روز تجربه می‌کنند (Roorda et al, 2011). نظریه دل‌بستگی فرض می‌کند که وقتی معلمان رفتار اجتماعی از خود نشان می‌دهند، نیازهای روان‌شناختی و عاطفی دانش‌آموزان را درک می‌کنند و روابط نزدیکی را حفظ می‌کنند، دانش‌آموزان انگیزه و اعتماد به نفس پیدا می‌کنند تا فعالیت‌های کلاسی را بررسی کنند و درگیر شوند (Krstić, 2015). دلیل این امر این است زمانی که معلمان برای حفظ یک رابطه گرم و خوب با دانش‌آموزان خود تلاش می‌کنند، باعث ایجاد یک محیط کلاسی سازگار و ایمن می‌شود که دانش‌آموزان در آن به خود متکی هستند؛ زیرا معتقدند اگر با مشکلی مواجه شوند، معلمان آن‌ها را راهنمایی و حمایت خواهند کرد؛ بنابراین، وقتی

دانش‌آموزان احساس می‌کنند، معلمان رابطه خوبی با آنها دارند، بیشتر به شرکت در کلاس‌های درس علاقمندند. به‌طور کلی معلمین باید راه‌های برقراری ارتباط با دانش‌آموزان را کسب نمایند و اطلاعاتی از علاقمندی‌ها و روش‌های فکری آنها داشته و به‌گونه‌ای مثبت و مؤثر با دانش‌آموزان ارتباط برقرار کنند و به نیازهای آنها پاسخ دهند تا فراگیران بتوانند بدون هیچ‌گونه اضطراب و قوانین سخت‌کلاسی به‌طور فعالی درگیر وظایف تحصیلی خود شوند (Mansouri, 2021).

آخرین یافته پژوهش حاکی از آن است که سرمایه روان‌شناختی تحصیلی تأثیر مثبت و معنی‌داری بر درگیری تحصیلی دارد. بدین معنی که سرمایه روان‌شناختی تحصیلی به‌طور معنی‌داری درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. این نتیجه با پژوهش‌های (Timurzadeh et al, 2021)، (Farhadi et al, 2016)، (Carmona-Halty et al, 2021) همسو است.

در تبیین این فرضیه می‌توان از نظریه محافظت از منابع استفاده کرد. (Hobfoll, 2001) پیشنهاد می‌کند که منابع می‌توانند شیء، موقعیت، ویژگی‌ها، کیفیت‌ها یا راهبردها و انرژی ارزش‌گذاری شده توسط افراد باشند که می‌توانند در یک محیط مساعد افزایش یابند؛ با این حال از دست دادن چنین منابعی بیشترین ضرر را برای شخص دارد (Ali et al, 2021). براساس نظریه محافظت از منابع، افرادی که از سرمایه روان‌شناختی به عنوان منابع شخصی در محیط کار استفاده می‌کنند، توانایی حل مشکلات را در موقعیت‌های استرس‌زا دارند و برای رسیدن به اهداف خود به‌طور فعالی درگیر می‌شوند و منابع خود را برای جلوگیری از نتایج منفی سرمایه‌گذاری می‌کنند (Hobfoll et al, 2018). این نظریه بیان می‌کند، خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی و تاب‌آوری در مجموع یک منبع بسیار قوی هستند که می‌توانند به عنوان راهی برای دستیابی به سایر اهداف مورد نظر، مورد استفاده قرار گیرند. درواقع دانش‌آموزانی که دارای سرمایه روان‌شناختی هستند؛ این سرمایه‌ها علاوه بر اینکه آنها را به چالش کشانده، منجر به ایجاد خودآگاهی شده که برای رسیدن به اهداف و موفقیت تحصیلی ضروری است؛ در نتیجه چنین دانش‌آموزانی در وظایف تحصیلی خود درگیری بیشتری نشان می‌دهند (Javan mojarad et al, 2022). در این نظریه به چند دلیل قابل قبول است که سرمایه روان‌شناختی تحصیلی، درگیری را ترویج می‌کند؛ منابع شخصی، مقدمات مهم تعامل هستند (Bakker & Demerouti, 2007). منابع روان‌شناختی مانند سرمایه روان‌شناختی تحصیلی می‌تواند نقش مهمی در مواجهه با موقعیت‌های سخت ایفا کند ازجمله، موقعیت‌های تحصیلی که دانش‌آموزان با آنها مواجه می‌شوند که به مشارکت آنها کمک می‌کند. علاوه بر این سرمایه روان‌شناختی تحصیلی می‌تواند ارزیابی دانش‌آموزان از خواسته‌های موقعیت‌هایشان را شکل دهد. وقتی دانش‌آموزان با سرمایه روان‌شناختی تحصیلی بالا چالش‌ها را به نحو مطلوب‌تری ارزیابی می‌کنند، این موقعیت‌ها را در رابطه با منابع شخصی خود می‌توانند کمتر سخت‌گیرانه درک کنند. در مقابل دانش‌آموزان دارای توانایی سرمایه روان‌شناختی تحصیلی پایین فاقد منابع شخصی بوده و همچنین وضعیت خود را از همتایان خود با توانایی بالا کمتر مطلوب ارزیابی می‌کنند و به‌طور فعالی درگیر فعالیت‌های کلاسی خود نمی‌شوند (Martínez et al, 2019).

از آنجا که شرکت‌کنندگان در این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان گناباد بودند بنابراین در تعمیم نتایج به مقاطع دیگر و همچنین پسران باید احتیاط نمود. بنابراین پیشنهاد می‌شود این پژوهش در پایه‌های تحصیلی دیگر و همچنین به صورت مقایسه‌ای بین دختران و پسران به دلیل نگاه متفاوتشان به ارتباط با معلمان انجام شود. از دیگر محدودیت‌ها می‌توان به این مورد اشاره کرد که چون تعاملات دانش‌آموزان هنرستان‌های فنی-حرفه‌ای با معلمانشان به لحاظ زمانی با دانش‌آموزان دبیرستان‌های نظری متفاوت است، این موضوع توسط پژوهشگر کنترل نشده است. به‌طور کلی پیشنهاد می‌شود، با توجه به اهمیت سرمایه روان‌شناختی تحصیلی و جدید بودن آن پژوهش‌هایی به منظور طراحی برنامه‌های مداخله‌ای و نقش آن در جهت افزایش این‌سازه بر روی دانش‌آموزان انجام شود، همچنین برگزاری نشست‌های آموزشی و کارگاه‌هایی که در آن به معلمان آموزش داد تا از شیوه‌های ارتباطی مناسبی با همه دانش‌آموزان استفاده کنند، از نابرابری ارتباطی بپرهیزند و رویکردهای ارتباطی خود را در جهت مثبت و حمایت‌گرایانه سوق دهند و نسبت به شیوه‌های ایجاد و ارتقای سرمایه روان‌شناختی تحصیلی آگاه

شوند، بسیار ضروری است. درگیری تحصیلی نیز یکی از عوامل مهم در موفقیت و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به سایر عوامل اثرگذار مانند فرهنگ مدرسه، تأثیر همسالان بر این متغیر پرداخته شود. استفاده از روش پژوهش کمی از دیگر محدودیت‌ها در این پژوهش است. چرا که اگر با تغییر هدف‌ها امکان استفاده از روش کیفی می‌بود، یافته‌های عمیق‌تری جمع‌آوری می‌شد. بنابراین در پژوهش‌های آینده استفاده از روش‌های تحقیق کیفی از طریق مصاحبه‌های ساختاری و نیمه ساختاری به‌جای استفاده از روش‌های کمی پیشنهاد می‌شود.

### مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان در تمامی مراحل گردآوری، تجزیه و تحلیل داده‌ها و نگارش متن مقاله مشارکت داشته‌اند.

### تشکر و قدردانی

این پژوهش برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد می‌باشد. لذا از تمامی اساتید، متخصصان و نوجوانانی که در انجام این پژوهش ما را یاری نمودند، کمال تشکر را داریم.

### تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

### منابع

ابراهیمی، صالح؛ خنیفر، حسین؛ الماسی زاده، سارا؛ اصفهانی زاده، امین؛ و قادری، علی. (۱۴۰۲). نقش میانجی اهداف پیشرفت در ارتباط بین نیازهای اساسی روانشناختی اساسی و درگیری تحصیلی دانشجویان: پژوهشی در دانشگاه فرهنگیان. *مجله مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۲ (۱)، ۱۸۵-۲۰۶.

DOI: 10.48310/pma.2023.2855

احمدی، سیما. (۱۳۹۸). رابطه بین جو روانی-اجتماعی کلاس درس و اشتیاق به یادگیری با تأکید بر نقش واسطه‌ای سرمایه روانشناختی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان. ارشدی، نسرین. (۱۳۸۶). طراحی و آزمون مدلی از پیشایندها و پیامدهای مهم انگیزش شغلی در کارکنان شرکت ملی نفت منطقه جنوب-اهواز، پایان‌نامه دکتری، دانشکده روانشناسی صنعتی و سازمانی، دانشگاه شهید رجایی. اوجی نژاد، احمدرضا؛ و کشاورزی کندزی، احسان. (۱۳۹۱). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس خوشبینی تحصیلی و خودکارآمدی ادراک شده. *فصلنامه مطالعات تربیتی و مدرسه*، ۱۱ (۳)، ۶۷-۹۵.

DOI: 20.1001.1.2423494.1401.11.3.3.9

ایمانی زاده، قدرت؛ و ملک احمدی، فاطمه. (۱۳۹۷). بررسی نقش الگویی معلم در کمک به افزایش تاب‌آوری و تحمل دانش‌آموزان براساس نظریه یادگیری اجتماعی و ارائه راهکارهای ساده و عملی. *مجله پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۱ (۵)، ۹-۱۸.

[/https://ensani.ir/fa/article/443878](https://ensani.ir/fa/article/443878)

بردبار، مریم؛ رضایی، زینب؛ و زارع زردینی، فاطمه. (۱۴۰۱). رابطه معلم-دانش‌آموز و درگیری نوجوانان: نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه. *رویش روانشناسی*، ۱۱ (۹)، ۴۶-۵۶.

<https://frooyesh.ir/article-1-3946-fa>.

باغملایی، حیدر؛ و یوسفی، فریده. (۱۳۹۷). رابطه ساختاری تعامل معلم-دانش‌آموز، درگیری تحصیلی و سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰ (۲)، ۷۵-۹۹.

10.22099/jsli.2019.29377.2545

پینتریچ، پال آر؛ و شانک، دیل ایچ. (۱۳۸۱). انگیزش در آموزش، نظریه‌ها، تحقیقات و کاربردها. ترجمه مهرناز شهر آرای.

تیمورزاده، حسن؛ محمدی پور، محمد؛ و بخشی پور، ابوالفضل. (۱۳۹۹). مدل سازی و روابط ساختاری اعتیاد به اینترنت بر اساس سرمایه روانشناختی با نقش میانجی درگیری تحصیلی. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۰ (۱۰۲)، ۹۶۷-۹۷۷.

DOI: <http://psychologicalscience.ir/article-1-1141-fa.html>

جوان مجرد، عبدالناصر؛ شیخ فیینی، علی اکبر؛ ابوالقاسمی، عباس؛ و زینلی پور، حسین. (۱۴۰۱). نقش سرمایه روانشناختی و اجتماعی در پیش بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹ (۴۵)، ۲۸-۴۱.

<https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6567>

دلاور، علی. (۱۳۹۶). روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی. ۴۷. تهران: تحریریه. رفیع زاده اردبیلی، گلناز. (۱۴۰۰). بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و کمال گرایی مثبت با میانجیگری باورهای معرفت شناختی. *پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد*.

رمضانی، ملیحه؛ و خامسان، احمد. (۱۳۹۵). شاخص های روانسنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی عامل درگیری. *فصلنامه اندازه گیری آموزشی*، ۸ (۱۲)، ۱۸۵-۲۰۴.

DOI: <https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555>

زارعی، نسیم؛ حسین چاری، مسعود؛ جوکار، بهرام؛ و شیخ الاسلامی، ر. (۱۳۹۹). ویژگی های روانشناختی پرسشنامه سرمایه روانشناختی-آموزشی در نوجوانان. *فصلنامه سنجش تربیتی*، ۱۰ (۴)، ۵۳-۳۱.

<https://doi.org/10.22054/jem.2020.49790.2005>

ساداتی، حسین؛ مهری نژاد، ابوالقاسم؛ چسلی، رسول و عیسی مراد، ابوالقاسم. (۱۳۹۹). مدل سازی شادی بر اساس هوش، خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری رابطه معلم-دانش آموز. *فصلنامه سبک زندگی اسلامی*، ۱ (۵)، ۹۳-۱۰۳.

<http://islamiclifej.com/article-1-975-fa.html>

سپاه منصور، مژگان؛ براتی، زهرا؛ و بهزادی، ساره. (۱۳۹۵). مدل تاب آوری تحصیلی مبتنی بر شایستگی تحصیلی و رابطه معلم دانش آموز. *روش ها و مدل های روانشناختی*، ۷ (۲۵)، ۲۳-۴۳.

DOI: <https://sid.ir/paper/227644/fa>

شجاعی، شیما. (۱۳۹۹). بررسی رابطه کیفیت معلم و دانش آموز با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه ناحیه یک شهرستان بندرعباس. *پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس*.

شریفی چپدره، گلزار. (۱۴۰۱). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از محیط کلاس با درگیری تحصیلی در دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان تکاب. *پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی، موسسه عالی نیلوفر آذربایجان*.

شهبابی، فاطمه. (۱۳۹۹). تاثیر اسناد آموزشی بر خوشبینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهرستان سواد کوه. *پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی*.

شیرزادی، محمد مهدی؛ بدایقی، آرزو؛ میرزایی، حمزه؛ و بابادی عکاشه، نادیا. (۱۴۰۰). بررسی اثربخشی آموزش مهارت های خودتعیین گری بر هنجارگریزی و تعارض تحصیلی. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۰ (۹۹)، ۳۹۱-۴۰۳.

DOI: <https://sid.ir/paper/371768/fa>

صادقی، درنا؛ امین فلاح، زهرا؛ و مومنی، حسن. (۱۳۹۸). پیش بینی درگیری تحصیلی دانشجویان براساس سرمایه روانشناختی و اجتماعی. *مجله علمی وزارت علوم*، ۱۲ (۴۷)، ۱۱۷-۱۴۰.

DOI: <https://sid.ir/paper/183614/fa>

فرهادی، علی؛ ساکی، کوروش؛ قدمپور، عزت الله، گشینگانی، زهرا؛ و چهری، پرستو. (۱۳۹۵). پیش بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس سرمایه روانشناختی دانشجویان. *مجله علمی-پژوهشی وزارت بهداشت*، ۹ (۲)، ۱۲۸-۱۳۳.

DOI: <http://edcbmj.ir/article-1-969-fa.html>

فرید، ابوالفضل؛ و اشرف زاده، توحید. (۱۴۰۰). تبیین سرزندگی تحصیلی براساس تعامل معلم-دانش آموز، خودکارآمدی و امید تحصیلی. *فصلنامه اندیشه نوین تربیتی*، ۱۷ (۲)، ۱۹۵-۲۱۶.

DOI: <https://sid.ir/411981/fa>

کیانی، قمر؛ انتصار فومنی، غلام حسین؛ و یوسف آباد، شکوفه. (۱۴۰۱). نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی و عزت نفس در رابطه بین سبک های تفکر و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر. *مجله مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱ (۴)، ۳۲۵-۳۴۳.

DOI: <https://sid.ir/paper/1029110/fa>



متقی، شکوفه؛ یزدی، منور؛ جمالی، شکوه؛ و دارویز، زهرا. (۱۳۹۳). رابطه معلم-دانش آموز و تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل: نقش واسطه انگیزه خودمختاری و عملکرد تحصیلی. پژوهش در سیستم های آموزشی، ۸ (۲۷)، ۳۶-۵۸.

DOI: 20.1001.1.23831324.1393.8.27.2.5

ملکی، بهرام. (۱۴۰۱). مدل علی درگیری تحصیلی دانشجویان بر اساس حمایت تحصیلی و سرمایه روانشناختی. فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۹ (۴۶)، ۱۲۷-۱۴۴.

DOI:10.22111/jeps.2022.6968

منصوری، مراد. (۱۴۰۰). ارتباط موثر و تعاملی معلم با دانش آموزان در راستای روش های نوین مدیریت کلاس درس با رویکرد تربیتی. فصلنامه پژوهش های مدیریت در جهان اسلام، ۷ (۳)، ۶-۲۲.

DOI: <https://ensani.ir/fa/article/477752>

میرزا، لارنس.اس؛ گامست، گلن؛ و گارینو، ای.جی. (۱۳۹۵). پژوهش چند متغیره کاربردی (طراحی و تفسیر). ترجمه حسن پاشا شریفی و همکاران. تهران: رشد.

هرمزی کلانتری، آتوسا. (۱۳۹۹). فراتحلیل یافته های مربوط به اثربخشی درمان های شناختی-رفتاری بر کاهش مشکلات روانشناختی دانش آموزان. فصلنامه سنجش تربیتی، ۱۰ (۳۹)، ۳۹-۱۷.

DOI: 10.22054/jem.2020.40065.18995574

## References

Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyCh Journal*, 9(1), 56-66.

DOR:<https://doi.org/10.1002/pchj.318>

Adil, A. ; Ameer, S. & Ghayas, S. (2019). Mediating role of flow and study engagement between academic psychological capital and perceived academic stress among university students. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 17(2), 12-18.

DOR:<https://www.researchgate.net/publication/341913295>

Ahmadi, S. (2019). The relationship between classroom psychosocial climate and learning enthusiasm with an emphasis on the mediating role of psychological capital, Master's thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Sistan and Baluchistan. [In Persian]

Ali, M., Li, Z., Khan, S., Shah, S. J., & Ullah, R. (2021). Linking humble leadership and project success: the moderating role of top management support with mediation of team-building. *International Journal of Managing Projects in Business*, 14(3), 545-562.

DOR:<https://www.emerald.com/insight/1753-8378.htm>

Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: an overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations *International Education Studies*, 9(12), 41-52. DOI:10.5539/ies.v9n12p41

Arshadi, N. (2007). Designing and testing a model of important antecedents and consequences of job motivation in employees of the National Oil Company of the South-Ahvaz region, PhD thesis, Faculty of Industrial and Organizational Psychology, Shahid Rajaei University. [In Persian].

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 22(3), 309-328.

DOI: <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: rentice-Hall.

Bordbar, M., Rezaei, Z & Zarezardini, F. (2022). Teacher-Student Relationship and Adolescent Academic Engagment: The Mediating Role of sense of School Belonging. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ)*,11(9). <http://frooyesh.ir/article-1-3946-fa.html>

Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology*, 40, 2938-2947.

DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00227-8>

- Delavar, A. (2017). Research Methodology in Psychology and Educational Sciences. 47. Tehran: Editorial. [In Persian].
- Dennie, D., Acharya, P., Greer, D., & Bryant, C. (2019). The impact of teacher–student relationships and classroom engagement on student growth percentiles of 7th and 8th grade students. *Psychology in the Schools*, 56(5), 765-780. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.22238>
- Dincer, A., Yesilyurt, S., & Takkac, M. (2012). The effects of autonomy-supportive climates on EFL learner's engagement, achievement and competence in English speaking classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3890-3894. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.167>
- Ebrahimi; P., Khanfir; H, Almasizadeh; S., Esfahanizadeh, A. and 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, *Journal of Educational and Educational Studies*, 12(1), 185-206. [In Persian]. DOI: [20.1001.1.2423494.1402.12.1.8.7](https://doi.org/10.2423494.1402.12.1.8.7)
- Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K., & Verschuere, K. (2021). The role of affective teacher–student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, 75, 101485. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>
- Farhadi, A; Saki, K; Kadampour, A.; Geshingani, Z; and Chehri, P. (2015). Predicting the dimensions of academic engagement based on the components of students' psychological capital, scientific-research journal of the Ministry of Health, 9 (2), 133-128. [In Persian]. DOI: <http://edcbmj.ir/article-1-969-fa.html>
- Farid, A; and Ashrafzadeh, T. (2020). Explanation of academic vitality based on teacher-student interaction, self-efficacy and academic hope. Quarterly Journal of New Educational Thought, 17 (2), 216-195. [In Persian]. DOI: <https://sid.ir/411981/fa>
- Fati, M., Ahmed, U., Ali Umrani, W., & Zaman, F. (2019). Academic Press and Student Engagement: Can Academic Psychological Capital Intervene? Test of a Mediated Model on Business Graduates. *International Journal of Higher Education*, 8(3), 134-147. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n3p1>
- Frisby, B. N., Slone, A. R., & Bengu, E. (2017). Rapport, motivation, participation, and perceptions of learning in US and Turkish student classrooms: a replication and cultural comparison. *Communication Education*, 66(2), 183-195. DOI: <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1208259>
- Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J. P., & Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 5, 103-128. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
- Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2022). Teacher–Student Relationships, Engagement in School, and Student Outcomes. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 431-449). Cham: Springer International Publishing. doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8\_20
- Hooman, Heydar Ali (2005). Structural Equation Modeling Using LISREL Software. Tehran: Samt. [In Persian].
- Hormazi kalantari, A. (2019). Meta-analysis of findings related to the effectiveness of cognitive-behavioral treatments on reducing students' psychological problems. *Educational Measurement Quarterly*, 10(39), 17-39. [In Persian]. DOI: [10.22054/jem.2020.40065.1899](https://doi.org/10.22054/jem.2020.40065.1899)
- Imanizadeh, Q. and Malek Ahmadi, F. (2017). Examining the exemplary role of the teacher in helping to increase students' resilience and tolerance of social theories and providing simple and practical solutions, *modern journals in psychology, educational sciences and education*, 1 (5), 18.9. [In Persian]. DOI: <https://elmnnet.ir/doc/1951935-1301>
- Javan Mojard, A.; Sheikh Fini, A.; Abolghasemi, A. and Zainalipour, H. (1401). The role of psychological and social capital in predicting students' academic enthusiasm, *Journal of Educational Psychology Studies*, 19 (45), 41-28. [In Persian].

- Kayani, A., Yusuf Abad, S. and Intisar Fomeni, G. (2022). The mediating role of academic self-efficacy and self-esteem in the relationship between thinking styles and test anxiety of female students, *Journal of Educational and Educational Studies*, 11(4), 325-343. [In Persian]. DOI: <https://sid.ir/paper/1029110/fa>
- Keating, A., & Janmaat, J. G. (2016). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement?. *Parliamentary affairs*, 69(2), 409-429. DOR: <https://doi.org/10.1093/pa/gsv017>
- Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling/Rex B. Kline.
- Krstić, K. (2015). Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 28(3), 167-188. DOI: [10.5937/inovacije1503167K](https://doi.org/10.5937/inovacije1503167K)
- Li, H. (2023). Perceived teacher-student relationship and growth mindset as predictors of student engagement in foreign student engagement in foreign language learning: the mediating role of foreign language enjoyment. *Frontiers in Psychology*, 14, 1177223. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1177223>
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Chaffin, T. D. (2022). Character matters: The mediational impact of self-regulation on PsyCap and academic performance. *Journal of Education for Business*, 97(1), 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1080/08832323.2021.1874856>
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 4, 339-366. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Maleki, B. (2022). Causal model of students' academic engagement based on academic support and psychological capital. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(46), 127-144. [In Persian]. DOI: [10.22111/jeps.2022.6968](https://doi.org/10.22111/jeps.2022.6968)
- Mansouri, M. (2020). The effective and interactive communication of the teacher with the students in line with the new methods of classroom management with educational approach, *Management Research Quarterly in the Islamic World*, 7 (3), 22-6. [In Persian]. DOI: <https://ensani.ir/fa/article/477752>
- Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047-1067. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382>
- Mears, Lawrence. S; Gamest, Glenn and Garino, A. J. (2016). Applied multivariate research (design and interpretation). Translated by Hassan Pasha Sharifi and colleagues. Tehran: Roshd. [In Persian]
- Motaghi, Sh. Yazdi, M.; Jamali, S.; and Darviza, Z. (2013). Teacher-student relationship and the decision to continue or leave school: the mediating role of self-determination motivation and academic performance, *Research in Educational Systems*, 8 (27), 58-36. [In Persian]. DOI: [20.1001.1.23831324.1393.8.27.2.5](https://doi.org/10.1001.1.23831324.1393.8.27.2.5)
- Neter, J., Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J., & Wasserman, W. (1996). Applied linear statistical models.
- Ngo, T. T., Vu, H. T., & Huynh, L. T. (2021). Positive Academic Emotions and Academic Achievement: The Role of Academic Psychological Capital *Hong Kong Journal of Social Sciences*. DOI: <https://www.researchgate.net/publication/358615145>
- Ojinejad; A, Kandazi farming; A. (2022). Prediction of academic adaptation of undergraduate students of Farhangian University based on academic optimism and perceived self-efficacy. *Journal of Educational and School Studies*, 11(3), 67-95. [In Persian]. DOI: [20.1001.1.2423494.1401.11.3.3.9](https://doi.org/10.2423494.1401.11.3.3.9)
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp.365-386). Boston, MA: Springer US. DOI [10.1007/978-1-4614-2018-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17)

- Pintrich, P., and Shank, D. (2002.) *Motivation in Education Theories, Research, and Applications*. Translated by Mehrnaz Shahraray. Alam Publishing House, Tehran. . [In Persian].
- Rafizadeh Ardebili, G. (2021). Investigating the relationship between academic engagement and positive perfectionism with the mediation of epistemological beliefs. Master's thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad [In Persian].
- Ramezani, M. and Khamsan, A. (2016). Psychometric indicators of Rio 2013 academic engagement questionnaire: with the introduction of factor engagement. *Educational Measurement Quarterly*, 8(29), 204-185. [In Persian].  
DOI: <https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555>
- Reeve, J. (2018). *A self-determination theory perspective on student engagement*. In S. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (421-439). New York: Springer. DOI [10.1007/978-1-4614-2018-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7)
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Boston, MA: Springer US. DOI:[https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7)
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary educational psychology*, 36(4), 256-267.  
doi:[10.1016/j.cedpsych.2011.05.002](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002)
- Reyes, R. D. G. D., and Von Anthony, G. T. (2020). The relationship of expert teacher-learner rapport and learner autonomy in the CVIF dynamic learning program.  
DOI: <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00532-y>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications.
- Sadati, H.; Mehrinejad, A; Chesley, R.; and Isa Murad, A. (2020). Modeling happiness based on intelligence, academic self-efficacy with the mediation of teacher-student relationship. *Journal of Islamic Lifestyle*, 1 (5), 103-93. [In Persian].  
DOI: <http://islamiclifej.com/article-1-975-fa.html>
- Sadeghi, D; Amin Fallah, Z; and Momeni, H. (2018). Predicting students' academic engagement based on psychological and social capital. *Scientific Journal of the Ministry of Science*, 12 (47), 117-140. [In Persian]. DOI: <https://sid.ir/paper/183614/fa>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2012). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge.
- Sepah Mansour, M.; Brati, Z; and Behzadi, S. (2015). Academic resilience model based on academic competence and teacher-student relationship. *Psychological methods and models*, 7 (25), 23-43. [In Persian]. DOI: <https://sid.ir/paper/227644/fa>
- Shahabi, F. (2019). The effect of teaching documents on academic optimism and academic self-efficacy of secondary school students of Sawad Koh city, Master's thesis, Allameh Tabatabai University, Faculty of Psychology and Educational Sciences. [In Persian]
- Sharifi Chapdereh, G. (2021). Examining the relationship between academic self-efficacy and perception of the classroom environment with academic involvement in sixth grade primary school students of Takab city, Master's thesis, Faculty of Psychology, Nilufari Higher Education Institute of Azerbaijan. [In Persian]
- Shirzadi, M.; Badaghi, A; Mirzaei, H.; and Babadi Akashe, N. (2020). Investigating the effectiveness of teaching self-determination skills on norm avoidance and academic conflict. *Journal of Psychological Science*, 20(99), 403-391. [In Persian].  
DOI:<https://sid.ir/paper/371768/fa>
- Shojaei. (2019). Investigating the relationship between teacher and student quality with self-efficacy and academic adjustment of female students of the first secondary level of the first district of Bandar Abbas city, Master's thesis, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Bandar Abbas branch. [In Persian]
- Stevens, J. P. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Routledge.

- Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., & Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, 42(4), 401-420. DOI:<https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168>
- Timurzadeh, H; Mohammadipour, M. and Bakshipour, A. (2021). Modeling the structural relationships of Internet addiction based on psychological capital with the mediating role of academic engagement, *Journal of Psychological Sciences*, 20 (102), 977-967. [In Persian] DOI:<http://psychologicalscience.ir/article-1-1141-fa.html>
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, 14(3), 205-211. DOI: <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- West, S. G., Finch, J. F. & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non-normal variables: Problems and remedies, In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and ...* 56-75), Sage, Thousand Oaks, 1995.
- Xu, Z., & Qi, C. (2019). The Relationship between Teacher-Student Relationship and Academic Achievement: The Mediating Role of Self-Efficacy. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(10). DOI: <https://doi.org/10.29333/ejmste/105610>
- You, J. W. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*, 49,17-24. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.001>
- Zarei, N; Hossein Chari, M.; Jokar, M. and Sheikhu-Islami, R. (2020). Psychometric characteristics of the questionnaire of psychological-educational capital in adolescents. *Educational Measurement Quarterly*, 10(40), 31-53. <https://doi.org/10.22054/jem.2020.49790.2005> [In Persian]
- Zeinstra, L., Kupers, E., Loopers, J., & de Boer, A. (2023). Real-time teacher-student interactions: The dynamic interplay between need supportive teaching and student engagement over the course of one school year. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103906. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103906>
- Zhang, Z. (2022). Learner engagement and language learning: a narrative inquiry of a successful language learner. *The Language Learning Journal*, 50(3),378-392. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1786712>
- Zheng, J. (2021). The role of Chinese EMI teachers' clarity and credibility in fostering students' academic engagement and willingness to attend classes. *Frontiers in Psychology*, 12,756-165. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.756165>
- Zhou, X. (2021). Toward the positive consequences of teacher-student rapport for students' academic engagement in the practical instruction classrooms. *Frontiers in Psychology*, 43-83. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.759785>