

مسئولیت‌پذیری شخصی و اشتیاق عاملی دانش‌آموز: اثر تعدیلی راهبرد انضباطی اجباری*

© دکتر مرتضی طاهری^۱ © ریحانه سادات رضوی^۲ © دکتر جلیل یونسی بروجنی^۳

چکیده:

هدف این مطالعه تعیین نقش تعدیل‌کننده راهبردهای انضباطی اجباری معلم به‌منزله یک متغیر مدیریت کلاس درس در رابطه مسئولیت‌پذیری شخصی و اشتیاق عاملی دانش‌آموز بود. اشتیاق عاملی بیانگر مشارکت سازنده و داوطلبانه دانش‌آموز و عدم انفعال او در جریان آموزش است. این اشتیاق متأثر از متغیرهای شخصی، مسئولیت‌پذیری، محیط کلاس و راهبردهای انضباطی است. جامعه پژوهش شامل همه دانش‌آموزان مدارس غیردولتی دوره متوسطه اول شهر تهران بودند. داده‌های پژوهش با مشارکت ۳۳۴ دانش‌آموز پایه هفتم، هشتم و نهم ۱۵ کلاس در پنج مدرسه متوسطه دوره اول مناطق گوناگون شهر تهران و با به‌کارگیری پرسشنامه‌های اشتیاق عاملی ریو و تسنگ (۲۰۱۱) و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز لوئیس (۲۰۰۱) گردآوری شدند. داده‌های راهبرد انضباطی اجباری معلمان بر اساس تجربه دانش‌آموزان از رفتار انضباطی معلم با پاسخ به مقیاس راهبرد انضباطی اجباری سنجیده شدند. در تحلیل رگرسیون برای تعیین نقش متغیر تعدیل‌کننده و تحلیل داده‌ها از برنامه الحاقی پردازشگر هیس استفاده شده است. یافته‌های پژوهش ضمن تأیید کردن اثر مسئولیت‌پذیری بر اشتیاق، نشان دادند که راهبردهای انضباطی اجباری معلم اثر مسئولیت‌پذیری بر اشتیاق عاملی دانش‌آموز را تعدیل می‌کنند. بر اساس روش جانسون نیمین رابطه مسئولیت‌پذیری شخصی و اشتیاق عاملی دانش‌آموز با کاهش میزان راهبرد اجباری از سطح ۸۵/۰۸ معنادار است که در نتیجه ضریب تأثیر مسئولیت‌پذیری شخصی بر اشتیاق عاملی کاهش می‌یابد. راهبرد اجباری از تکنیک‌هایی بهره‌می‌برد که موجب ایجاد محیط مهارکننده و کاهنده خودپیروی می‌شوند. در چنین شرایطی بهره‌م از مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز، با شیوع راهبردهای انضباطی اجباری از سوی معلم، دانش‌آموزان اشتیاق کمتری از خود نشان می‌دهند.

کلیدواژگان: مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز، راهبرد انضباطی اجباری، اشتیاق تحصیلی عاملی، مدیریت کلاس

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۸/۶

تاریخ دریافت: ۹۹/۱۰/۲۱

* این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده دوم است.

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. m.taheri@atu.ac.ir

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. rsr1369@gmail.com

۳. دانشیار گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. younesi@atu.ac.ir

مقدمه

یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت تأثیر عوامل متعددی است. یکی از ضروری‌ترین عوامل در این میان، اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان است (کونولد^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). اشتیاق تحصیلی سازه‌ای است که برای نخستین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شده است (گونوک^۲، ۲۰۱۴). اشتیاق تحصیلی^۳ به معنای مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در فعالیتهای یادگیری است و شاخصهای عینی پیشرفت تحصیلی مانند نمرات کلاسی و تمام کردن تکالیف درسی، حاصل آن هستند (شین و بولکن^۴، ۲۰۲۱؛ ریو^۵، ۲۰۱۲؛ دیویس^۶ و همکاران، ۲۰۰۸). دانش‌آموزان مستقیماً در یادگیری درگیر نمی‌شوند بلکه آنها در تکالیف، فعالیتهای و تجاربی مشتاقانه مشارکت می‌کنند که منجر به یادگیری می‌شوند. بنابراین نظام آموزشی باید ضمن ایجاد باورهای کارآمدی در معلمان و دانش‌آموزان، آنها را تشویق کند تا منابع درونی خود (انرژی، وقت و توجه) را روی تکالیف و فعالیتهای درسی سرمایه‌گذاری کنند (حجازی و همکاران، ۱۳۹۷). اگر بتوان یادگیرنده را هر چه بیشتر مشتاق مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان به موفقیت علمی و کاهش افت تحصیلی او امیدوار بود. بنابراین اشتیاق تحصیلی عاملی مهم در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی و غلبه بر ترک تحصیل است که مبنایی برای تلاشهای اصلاح‌گرایانه و بهبود مدرسه در نظر گرفته می‌شود (جلس^۷ و همکاران، ۲۰۱۶؛ گونوک، ۲۰۱۴).

در پژوهشهای گذشته عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی به دو دسته کلی تقسیم شده‌اند. دسته اول اشتیاق تحصیلی را سازه‌ای متأثر از متغیرهای فردی و انگیزه‌های درونی مانند خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری در نظر می‌گیرند. تحقیقات بسیاری نقش پیش‌بین خودکارآمدی تحصیلی بر اشتیاق دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داده و آن را یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی برشمرده‌اند (گالیون^۸ و همکاران، ۲۰۱۲؛ پاپا^۹، ۲۰۱۵؛ چانگ و چن^{۱۰}، ۲۰۱۵؛ اقدامی و یوسفی، ۱۳۹۷). مونتورو و لوئیس^{۱۱} (۲۰۱۸) همچنین با تمرکز بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با مسئولیت‌پذیری بالا، سطوح بالاتری از اشتیاق رفتاری را از خود بروز می‌دهند. دسته دوم عوامل زمینه‌ای را به‌منزله عوامل بیرونی مؤثر بر اشتیاق تحصیلی مطالعه کرده‌اند (لی^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۸).

1. Konold
2. Gunuc
3. Academic engagement
4. Shin & Bolkan
5. Reeve
6. Davis
7. Jelas
8. Galyon
9. Papa
10. Chang & Chien
11. Montuoro & Lewis
12. Lei

بورچ و فرنزل^۱ (۲۰۲۱) تلاش و پشتیبانی عاطفی و راهبردهای آموزشی معلم را بر بهبود اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر می‌دانند. براساس پژوهش کونولد و همکاران (۲۰۱۸)، مدارس دارای ساختار قوی حمایت‌کننده از دانش‌آموزانی با سطحی بالاتر از اشتیاق تحصیلی برخوردارند. محیط کلاسی حامی نیز به‌طور ویژه به‌منزلهٔ اساس یادگیری و رشد دانش‌آموزان در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دارای نقشی مؤثر است. مثلاً پژوهش وانگ و اکلز^۲ (۲۰۱۳) در مورد دانش‌آموزان کلاس هفتم نشان داده است زمانی که معلمان دانش‌آموزان را از نظر احساسی حمایت می‌کنند، آنها بیش از پیش مشتاقانه مشارکت می‌کنند. جو اجتماعی و عاطفی کلاسی و روابط معلم-دانش‌آموز نقشی مؤثر در ایجاد اشتیاق دانش‌آموزان ایفا می‌کنند (دوترر و لاو^۳، ۲۰۱۱؛ ریز^۴ و همکاران، ۲۰۱۲؛ وانگ و هولکوم^۵، ۲۰۱۰).

ایجاد محیط کلاسی مثبت و سازنده نیازمند مدیریت صحیح کلاس درس است که مستقیماً با فرایند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان در ارتباط است. از این‌رو، توانایی مدیریت کلاس از جمله مهارت‌های مهم و کارآمد معلمان به‌شمار می‌آید (لوئیس و همکاران، ۲۰۰۸؛ مارزانو و مارزانو^۶، ۲۰۰۳). به‌طور ویژه چگونگی برقراری انضباط به‌منزلهٔ یکی از جنبه‌های اساسی در اثربخشی مدیریت کلاس درس از مهم‌ترین دغدغه‌های اغلب معلمان در سراسر جهان است و به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای با استرس معلم، فرسودگی شغلی و زمان هدررفته کلاس درس مرتبط است (لوپز و الیویرا^۷، ۲۰۱۷). زیرا بروز رفتارهای نامطلوب انضباطی از سوی دانش‌آموزان، موجب بروز مشکلاتی در روند آموزش می‌شود و مهار صحیح آنها برای پیگیری فرایند تدریس-یادگیری اثربخش، ضروری است. همچنین چگونگی برخورد معلم با رفتارهای نامطلوب انضباطی، جو کلاس را متأثر از خود می‌سازد و چگونگی روابط کلاسی را شکل می‌دهد (رنک^۸ و همکاران، ۲۰۰۶).

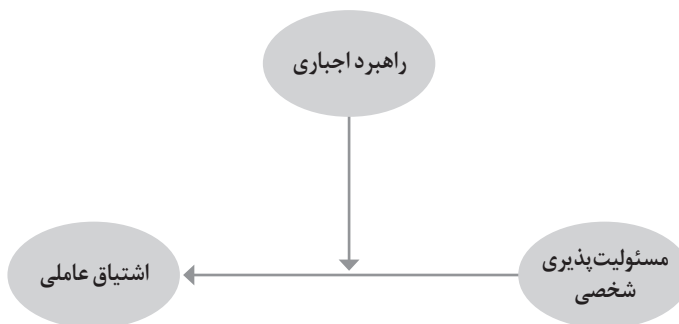
بررسی تأثیرات استفاده از راهبردهای انضباطی معلم را می‌توان به دو گروه تقسیم کرد. مقوله اول که به‌منزلهٔ اثر مستقیم راهبردهای انضباطی توصیف می‌شود، تأثیر راهبردهای انضباطی مثلاً پرخاشگری معلم بر رفتار هدف را بررسی می‌کند. منظور از هدف در اینجا دانش‌آموزی است که بد رفتاری کرده است. مقوله دوم، که به‌منزلهٔ اثر غیرمستقیم راهبردهای انضباطی معلم توصیف می‌شود، تأثیر راهبردهای انضباطی معلم بر دانش‌آموزانی را بررسی می‌کند که رفتار را می‌بینند یا می‌شنوند اما هدف آن نیستند (مونتورو و لوئیس، ۲۰۱۸). بنابراین با توجه به اینکه شیوه مدیریت انضباط کلاسی بر عملکرد همهٔ

1. Burić & Frenzel
2. Wang & Eccles
3. Dotterer & Lowe
4. Reyes
5. Holcombe
6. Marzano, R. J. & Marzano, J. S.
7. Lopes & Oliveira
8. Renk

دانش‌آموزان حاضر در کلاس تأثیرگذار است، بررسی اثرات راهبردهای انضباطی از اهمیتی بسیار برخوردار است.

با وجود شواهد اساسی نشان‌دهنده اثر مهم اشتیاق تحصیلی بر موفقیت تحصیلی، پژوهشهای اندکی عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی را مورد بررسی قرار داده‌اند (کونولد و همکاران، ۲۰۱۸). در این پژوهش یکی از ابعاد اشتیاق تحصیلی با توجه همزمان به عوامل درونی (فردی) و بیرونی (محیطی) مطالعه شده است، بنابراین اثر مسئولیت‌پذیری شخصی^۱ به عنوان متغیر مستقل و اثر تعدیلی راهبرد اجباری^۲ بر اشتیاق عاملی^۳ به عنوان جدیدترین مؤلفه اشتیاق تحصیلی مورد سنجش قرار گرفته است.

با توجه به کاهش اشتیاق دانش‌آموزان در گذار از مقطع ابتدایی به متوسطه (کیسن^۴، ۲۰۱۸)، بررسی عوامل مؤثر بر این موضوع در این مقطع تحصیلی مهم است. مسئله اصلی این پژوهش آن است که آیا دانش‌آموزان با سطوح بالای مسئولیت‌پذیری شخصی، سطوح بالاتر از اشتیاق عاملی را در طول رویدادهای کلاسی تجربه می‌کنند. پس از آن چگونگی تعدیل این رابطه از طریق راهبرد انضباطی اجباری معلم مطالعه شده است. مدل مفهومی پژوهش در شکل شماره ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

■ تعاریف مفهومی

● مسئولیت‌پذیری شخصی

تعاریف متعددی از مسئولیت‌پذیری ارائه شده است. در تعریفی مسئولیت‌پذیری، تمایل دانش‌آموزان برای رعایت حقوق یادگیری خودشان و حفاظت از حقوق دیگران برای یادگیری و لذت بردن از امنیت

1. Personal responsibility
2. Relationship discipline
3. Agentic engagement
4. Cason

فیزیکی و عاطفی شناخته شده است. مسئولیت شخصی نیز به معنای احترام به این حقوق و رعایت آنهاست (رومی^۱ و همکاران، ۲۰۰۹). پژوهشگران از زوایایی متفاوت مسئولیت‌پذیری شخصی را تعریف کرده‌اند، اما خودکنترلی بر انتخابهای رفتاری و عاطفی، یک مؤلفه مشترک و کلیدی در تمام تعاریف است (مرگلر^۲، ۲۰۱۷).

مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز از جمله عوامل فردی مؤثر بر اشتیاق تحصیلی است. مونتورو و لوئیس (۲۰۱۸) نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که مسئولیت‌پذیری بالایی دارند، سطوح بالاتری از اشتیاق رفتاری را از خود نشان می‌دهند. مروری بر پژوهشهای گذشته حاکی از آن است که رابطه بسیاری از عوامل فردی همچون خودکارآمدی، انگیزش، هیجانات منفی با اشتیاق تحصیلی بررسی شده است (پاپا، ۲۰۱۵؛ چانگ و چن، ۲۰۱۵؛ اقدامی و یوسفی، ۱۳۹۷؛ امانی‌فر، ۱۳۹۸؛ پیرانی و همکاران، ۱۳۹۷)، اما با وجود اهمیت مسئولیت‌پذیری شخصی، پیشرفت اندکی در درک چگونگی تأثیر آن در موقعیتهای آموزشی صورت گرفته است.

● اشتیاق عاملی

اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور خاص به مشارکت سازنده، مشتاقانه، داوطلبانه و مبتنی بر شناخت یادگیرنده در فعالیتهای یادگیری اشاره دارد که مستقیماً به پیامدهای مثبت تحصیلی منجر می‌شود (اسکینر^۳ و همکاران، ۲۰۰۹؛ ریو، ۲۰۱۲). این سازه متشکل از چهار بعد عاطفی^۴، شناختی^۵، رفتاری^۶ و عاملی^۷ است (ریو و تسنگ^۸، ۲۰۱۱). اشتیاق عاطفی شامل واکنشهای مثبت و منفی دانش‌آموزان به معلمان، همکلاسیها و مدرسه است که رابطه کلی آنها با یادگیری و تحصیل را شکل می‌دهد (فردریکس^۹ و همکاران، ۲۰۰۴). اشتیاق شناختی اشاره دارد به اینکه دانش‌آموز در مورد انجام دادن تکلیف، نحوه به‌کارگیری مهارتها و راهبردهای موردنیاز برای متبحر شدن در تکالیف درسی چگونه فکر می‌کند (متالیدو و ویاچو^{۱۰}، ۲۰۰۷). اشتیاق رفتاری به تلاشهای دانش‌آموز برای پیروی از هنجارهای کلاس، مشارکت در فعالیتهای کلاسی، عدم غیبت در مدرسه، تمرکز روی تکالیف آموزشی و به پایان رساندن آنها اشاره دارد (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). این سه بعد، چگونگی رفتار، احساس و تفکر دانش‌آموزان را نشان می‌دهند (وانگ و پک^{۱۱}، ۲۰۱۳).

1. Romi
2. Mergler
3. Skinner
4. Emotional
5. Cognitive
6. Behavioral
7. Agentic
8. Tseng
9. Fredricks
10. Metallidou & Viachou
11. Peck

یک دهه پیش ریو و تسنگ (۲۰۱۱) با انتشار پژوهشی، بعد عاملیت^۱ را به اشتیاق تحصیلی افزودند. این بعد به میزان نقش سازنده و داوطلبانه دانش‌آموزان در جریان آموزش اشاره دارد. به این معنا که دانش‌آموزان از طریق سؤال پرسیدن، درخواست منابع و ابراز ترجیحات خود، شرایطی در کلاس فراهم می‌آورند تا معلم دریابد آنها چه می‌خواهند و چه نیازی دارند. فردی که عامدانه بر عملکرد خود و شرایط زندگی‌اش اثر می‌گذارد، عامل^۲ نامیده می‌شود. عامل بودن نیازمند انگیزه و عمل است. انگیزه در اینجا به معنای عاملیت است و عبارت از قصد و هدف دانش‌آموز برای ایجاد تغییر راهبردی و عمدی در عملکرد و محیط پیرامون خود است. عمل نیز به اشتیاق عاملی اشاره دارد که به معنای مشارکت سازنده دانش‌آموز در جریان آموزش است. در مفهوم اشتیاق عاملی، دانش‌آموز فعالانه تلاش می‌کند تا جریان آموزش را شخصی‌سازی کند و شرایط آن را ارتقا بخشد. در طول جریان آموزش ممکن است پرسشی بپرسد، اولویتها و نیازهایش را مطرح کند، درخواست منابع یا فرصتهای یادگیری کند و در مورد آنچه دوست دارد یا دوست ندارد گفتگو کند. در مقابل عدم اشتیاق عاملی به معنای انفعال و پذیرفتن شرایط فعلی است (ریو و شین، ۲۰۲۰). تفاوت اشتیاق عاملی با سایر ابعاد اشتیاق تحصیلی در نوع مشارکت دانش‌آموز است. در اشتیاق عاملی دانش‌آموز با روشی فعال ابتکار شخصی از خود بروز می‌دهد، در حالی که در سایر ابعاد تنها به پیشنهاد معلم واکنش نشان می‌دهد. به عبارت دیگر در اشتیاق عاملی مسیر حرکت را دانش‌آموز آغاز می‌کند که بهبود عملکرد دانش‌آموز و همچنین بهبود شرایط یادگیری را در پی دارد (ریو و شین، ۲۰۲۰). این بعد با تأکید بر کنشگری دانش‌آموز به‌صورتی دقیق‌تر معنای اشتیاق را منعکس می‌کند و آن را از درگیر شدن^۳ متفاوت می‌کند.

● راهبرد انضباطی اجباری

محیط کلاس یکی از مؤلفه‌های مهم مؤثر بر اشتیاق تحصیلی است. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، محیط یادگیری در کنار منابع انگیزش درونی دانش‌آموزان در مشارکت مشتاقانه و سازنده آنها نقشی مؤثر ایفا می‌کند (دسی و رایان^۴، ۲۰۱۳). محیط یادگیری شرایطی را فراهم می‌آورد تا از منابع انگیزش درونی که دانش‌آموزان با خود به مدرسه و کلاس درس می‌آورند، حمایت کند (محیط حامی خودپیروی باشد) یا آنها را نادیده بگیرد (محیط مهارکننده باشد). بنابراین انگیزش و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان و محیط یادگیری بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند (ریو، ۲۰۱۲). شیوه مدیریت انضباط کلاسی یکی از عناصر شکل‌دهنده چگونگی کیفیت محیط کلاسی است. راهبردهای انضباطی کلاسی^۵ بر عملکرد

1. Agency

2. Agent

3. Involvement

4. Deci & Ryan

5. Classroom discipline

همه دانش‌آموزان حاضر در کلاس مؤثرند و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را نیز تحت تأثیر خود قرار می‌دهند. بنابراین اشتیاق عاملی تحت تأثیر شرایط محیطی قرار دارد. روابط با کیفیت بالای معلم و حمایت آموزشی وی از دانش‌آموز سبب اشتیاق تحصیلی در طی فعالیتهای یادگیری می‌شود (رمضانی و خامسان، ۱۳۹۶).

راهبردهای انضباطی به‌طور کلی به اقدامات معلم در واکنش به بدرفتاری دانش‌آموزان گفته می‌شود. از نظر دانش‌آموزان، معلمان آنها به یکی از دو سبک انضباطی متمایز می‌شوند (لویس، ۲۰۰۱). سبک اول «اجباری»^۱ است که وابسته به تنبیه و رفتار پر خاشاکانه معلم است مانند با عصبانیت فریاد زدن و سخنان طعنه‌آمیز گفتن. سبک دیگر «ارتباطی»^۲ است که ضمن اینکه معلم از مجازات مناسب در زمان مورد نیاز بهره می‌برد غالباً از تکنیکهای مشارکت، شناخت و پاداش^۳، گفتگو^۴ و اشاره^۵ استفاده می‌کند.

■ روش پژوهش

● شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه پژوهش حاضر شامل همه دانش‌آموزان مدارس دخترانه و پسرانه غیردولتی دوره متوسطه اول شهر تهران بودند. به منظور پوشش تنوع مناطق گوناگون شهر تهران، همچنین امکان اجرا و دسترسی از مناطق شمال (۱)، غرب (۵)، مرکز (۱۰) و جنوب (۲۰) شهر تهران یک مدرسه انتخاب شد. پس از کسب مجوز و انجام دادن هماهنگی با مدیران مدارس، در مجموع داده‌ها با مشارکت ۳۳۴ دانش‌آموز پایه هفتم، هشتم و نهم ۱۵ کلاس در پنج مدرسه غیردولتی متوسطه دوره اول (در هر منطقه یک مدرسه و سه کلاس معلمان ریاضی، علوم و فارسی) مناطق فوق گردآوری شد. شرکت دانش‌آموزان داوطلبانه بود. تکمیل هر پرسشنامه در حدود ۲۰ دقیقه به طول انجامید. از ۳۳۴ نفر اعضای نمونه حاضر در پژوهش، ۱۱۰ نفر (۳۲/۹ درصد) در پایه هفتم، ۱۰۱ نفر (۳۰/۲ درصد) در پایه هشتم و ۱۲۳ نفر (۳۶/۸ درصد) در پایه نهم بودند. همچنین از میان اعضای نمونه ۱۷۰ نفر دختر (۵۰/۹ درصد) و ۱۶۴ نفر پسر (۴۹/۱ درصد) بودند.

● ابزارهای پژوهش

برای سنجش هر کدام از متغیرها از پرسشنامه‌های معتبر موجود استفاده شد. پس از ترجمه پرسشنامه‌ها، پژوهشگران چندین بار ترجمه گویه‌ها را بررسی کردند تا از مناسب بودن جملات و مفاهیم

1. Coercive
2. Relationship
3. Recognition and reward
4. Discussion
5. Hinting

برای شرکت کنندگان اطمینان حاصل کنند. هر یک از سه ابزاری که در ادامه توضیح داده شده است، مختصر و دارای سؤالات ساده بودند زیرا نمونه شامل دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۴ ساله بود.

۱. **پرسشنامه مسئولیت‌پذیری شخصی:** برای اندازه‌گیری مسئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموزان از پرسشنامه لوئیس (۲۰۰۱) استفاده شد. این مقیاس شامل ۷ گویه است. از شرکت کنندگان خواسته شد تا مشخص کنند هر کدام از گویه‌ها (برای مثال: مواظب وسایل دیگران هستم) تا چه اندازه شبیه رفتار آنها در کلاس است. هر گویه با مقیاس لیکرت در یک طیف ۶ گزینۀ ای، از کاملاً شبیه به من است تا اصلاً شبیه به من نیست، درجه‌بندی شده است. روایی پرسشنامه مسئولیت‌پذیری شخصی لوئیس به کمک روش تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی و با استفاده از چرخش متعامد واریماکس^۱، روی پاسخهای آزمودنیها به ۷ سؤال پرسشنامه انجام شد. در تحلیل عاملی همه سؤالات پرسشنامه با بارهای بالای ۰/۴ بر یک عامل با مقدار ویژه بالاتر از یک بار شدند. لوئیس در پژوهش خود با استفاده از آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه مسئولیت‌پذیری را برای مؤلفه مسئولیت‌پذیری شخصی ۰/۸۹ گزارش کرده است. در این پژوهش ضریب پایایی پرسشنامه مسئولیت‌پذیری شخصی برابر با ۰/۷۴ به دست آمد که نشان‌دهنده قابلیت اطمینان پرسشنامه و سازگاری درونی گویه‌های آن بود.

۲. **پرسشنامه اشتیاق عاملی:** برای ارزیابی اشتیاق عاملی دانش‌آموزان از پرسشنامه ریو و تسنگ (۲۰۱۱) استفاده شد. اشتیاق عاملی شامل ۵ گویه (برای مثال: برای بهتر شدن کلاس پیشنهادها می‌دهم) را ارائه می‌دهد. است که روی یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم ۱ تا کاملاً موافقم ۷ قرار گرفته است. برای بررسی روایی پرسشنامه اشتیاق عاملی از روش تحلیل عاملی به روش تجزیه مؤلفه‌های اصلی و چرخش متعامد واریماکس استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی منجر به استخراج یک عامل دارای مقدار ویژه بالاتر از یک شد. در تحلیل عاملی همه سؤالات پرسشنامه با بارهای بالای ۰/۴ بر یک عامل با مقدار ویژه بالاتر از یک بار شدند. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) در پژوهش خود با روش آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی را برای خرده‌مقیاس عاملی ۰/۸۲ به دست آورده‌اند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس اشتیاق عاملی ۰/۸۵ به دست آمده که نشان‌دهنده سازگاری درونی بسیار خوبی است.

۳. **پرسشنامه راهبرد انضباطی اجباری:** راهبرد انضباطی اجباری معلمان با به‌کارگیری پرسشنامه ۸ گویه‌ای لوئیس (۲۰۰۱) سنجیده شد. در سنجش این سازه از دانش‌آموزان خواسته شد که در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۴) مشخص کنند که معلم به چه میزان همانند جملات توصیف‌شده رفتار می‌کند (برای مثال: با عصبانیت بر سر

1. Varimax rotation

دانش‌آموزانی که بدرفتاری کرده‌اند فریاد می‌زند). برای بررسی روایی پرسشنامه راهبرد اجباری لوئیس از روش تحلیل عاملی به روش تجزیه مؤلفه‌های اصلی و چرخش متعامد واریماکس استفاده شد. در تحلیل عاملی همه سؤالات پرسشنامه با بارهای بالای ۰/۴ بر یک عامل با مقدار ویژه بالاتر از یک بار شدند. پایایی پرسشنامه با روش ضریب آلفای کرونباخ بررسی و ضریب پایایی ۰/۸۵ به دست آمد.

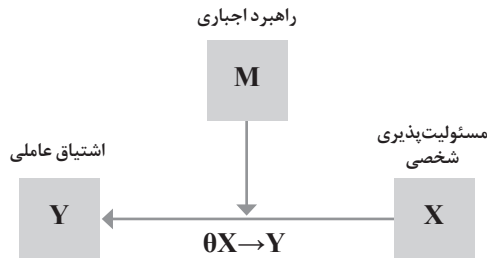
یافته‌ها

نتایج تحلیل توصیفی داده‌های گردآوری شده در جدول شماره ۱ گزارش شده است. داده‌های جدول نشان می‌دهند که دانش‌آموزان دختر اشتیاق تحصیلی و مسئولیت‌پذیری شخصی بالاتری گزارش می‌دهند، اما دانش‌آموزان پسر راهبرد اجباری بالاتری را تجربه می‌کنند، با وجود این تفاوت میان آنها معنادار نیست. همچنین قابل قبول بودن شاخصهای کجی و کشیدگی توزیع، امکان تحلیل متغیر تعدیل‌کننده را فراهم می‌کند.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اشتیاق تحصیلی، مسئولیت‌پذیری و راهبردهای اجباری بر حسب جنسیت

متغیر	جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
اشتیاق تحصیلی	دختر	۲/۸۷	۰/۶۸	۰/۱۶	۰/۱۷
	پسر	۲/۷۵	۰/۶۴	۰/۱۹	۰/۱۲
مسئولیت‌پذیری شخصی	دختر	۴/۰۹	۰/۹۸	۰/۱۱	۰/۳۹
	پسر	۴/۰۶	۰/۸۴	۰/۳۷	۰/۳۱
راهبرد اجباری	دختر	۲/۲۱	۰/۷۴	۰/۵۶	۰/۳۳
	پسر	۲/۵۲	۰/۷۲	۰/۱۷	۰/۶۷

به منظور تعیین نقش تعدیل‌کنندگی راهبرد انضباطی اجباری در رابطه میان مسئولیت‌پذیری شخصی و اشتیاق عاملی دانش‌آموزان از برنامه الحاقی پردازشگر هایس در تحلیل رگرسیون استفاده شده است. به بیان دیگر در پی پاسخ به این پرسش‌ایم که آیا با افزایش راهبرد اجباری معلمان در کلاس، رابطه میان مسئولیت‌پذیری و اشتیاق عاملی دانش‌آموزان تقویت می‌شود یا به عکس این ارتباط تضعیف می‌شود.



شکل ۲. مدل تعدیل کننده راهبرد اجباری در رابطه مسئولیت پذیری شخصی و اشتتایق عاملی

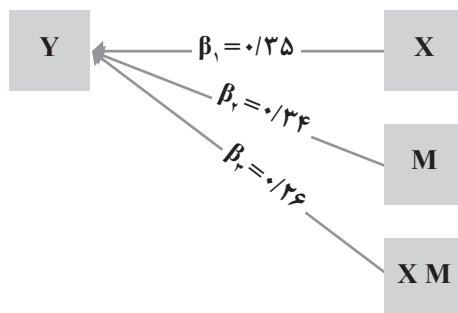
شکل شماره ۲ اثر شرطی X بر Y را به عنوان تابعی از M نشان می دهد که به شکل $\theta X \rightarrow Y$ نمایش داده می شود. پیش از انجام تحلیل برای قابل تفسیر کردن ضرایب رگرسیون تعدیل شده، متغیر پیش بین و متغیر تعدیل کننده نرمال شدند.

جدول شماره ۲ نشان دهنده اثرات اصلی و تعاملی مسئولیت پذیری شخصی دانش آموزان و راهبرد انضباطی اجباری معلمان در پیش بینی اشتتایق عاملی دانش آموزان است. مدل کلی نشان می دهد که اثر تعاملی مسئولیت پذیری شخصی دانش آموزان و راهبرد اجباری معلمان معنادار است ($P < 0.05$). در واقع راهبرد اجباری در رابطه میان مسئولیت پذیری شخصی و اشتتایق عاملی دانش آموز نقش تعدیل کننده دارد. همانطور که مشاهده می شود یکی از سطرهای جدول عبارت (XM) است، این عبارت به معنای اثر X بر Y (β_1)، در شرایطی که $M=0$ و اثر M بر Y (β_2)، در شرایطی که $X=0$ است. بدون نرمال کردن این متغیرها، ضرایب β_1 و β_2 بی معنا می شد، زیرا هیچ یک از داده های مربوط به متغیر مسئولیت پذیری شخصی (X) و راهبرد اجباری (M) برابر با صفر نیست.

جدول ۲. خلاصه تحلیل تعدیل کننده راهبرد اجباری در رابطه مسئولیت پذیری شخصی و اشتتایق عاملی

معناداری	t	خطای استاندارد	ضرایب		
۰/۰۰۱	۵۹/۷۷۰	۰/۰۴۲	۲/۴۹۵		مقدار ثابت
۰/۰۰۱	۶/۶۲۸	۰/۰۵۲	۰/۳۴۶	β_1	مسئولیت پذیری شخصی (X)
۰/۰۰۱	-۵/۸۸۸	۰/۰۵۸	-۰/۳۳۹	β_2	راهبرد اجباری (M)
۰/۰۰۱	-۴/۰۱۰	۰/۰۶۵	-۰/۲۵۹	β_3	مسئولیت پذیری شخصی * راهبرد اجباری (XM)

در شکل شماره ۳، X متغیر پیش بین، M متغیر تعدیل کننده و Y متغیر وابسته است. XM نیز اثر شرطی X بر Y به عنوان تابعی از M است.

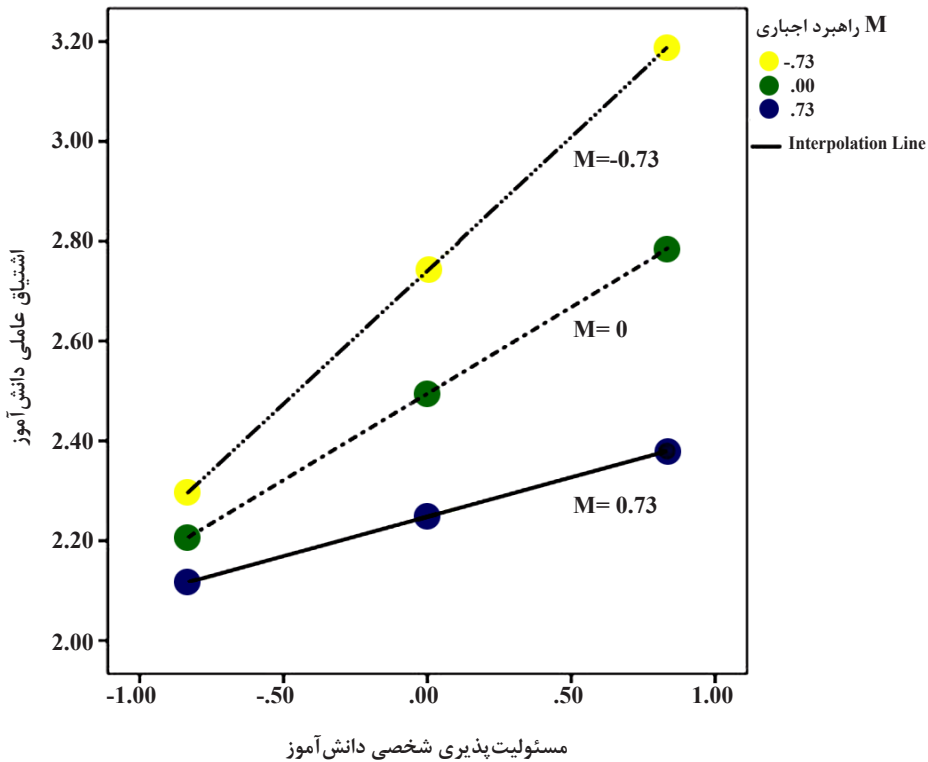


شکل ۳. نمایش آماری نقش تعدیل‌کننده راهبرد اجباری در رابطه مسئولیت‌پذیری شخصی و اشتیاق عاملی

در جدول شماره ۲ رابطه میان مسئولیت‌پذیری شخصی (X) و اشتیاق عاملی (Y)، در شرایطی که نمره راهبرد اجباری در سطح میانگین است ($M=0$) معنادار است ($\beta_1 = 0.35$)، $t(330) = 6.63$ ، $P < 0.001$). ضریب بتا، $\beta_1 = 0.35$ به این معناست که در شرایطی که راهبرد اجباری در حد متوسط است ($M=0$)، با افزایش یک واحد در مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، میزان اشتیاق عاملی دانش‌آموز ۰/۳۵ افزایش می‌یابد. همچنین رابطه میان راهبرد اجباری (M) و اشتیاق عاملی (Y) در شرایطی که مسئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموزان در سطح متوسط است ($X=0$)، معنادار است [$t(330) = -5.89$ ، $\beta_2 = -0.34$ ، $P < 0.001$]. ضریب بتا $\beta_2 = -0.34$ به این معناست که در شرایطی که مسئولیت‌پذیری در حد متوسط است ($X=0$)، با افزایش یک واحد در راهبرد اجباری معلمان، اشتیاق عاملی دانش‌آموزان به میزان ۰/۳۴ - کاهش می‌یابد. در واقع نشان‌دهنده تفاوت میان میزان اشتیاق عاملی دو دانش‌آموزی است که هر دو میزان متوسطی از مسئولیت‌پذیری شخصی را گزارش می‌کنند، در حالی که سطحی متفاوت از راهبرد اجباری معلم را با یک واحد اختلاف تجربه می‌کنند. به زبان ساده دانش‌آموزان با مسئولیت‌پذیری متوسط در رویارویی با راهبرد اجباری کمتر از طرف معلم، در طول کلاس اشتیاق عاملی بیشتری از خود بروز می‌دهند.

در پایان ضرایب رگرسیون مربوط به اثر تعاملی (XM) نیز معنادار است [$t(330) = -4.01$ ، $\beta_3 = -0.26$ ، $P < 0.001$]. به این معنا که اثر مسئولیت‌پذیری شخصی بر اشتیاق عاملی در طول کلاس به میزان راهبرد اجباری معلم وابسته است. به عبارت روشن در شرایطی که راهبرد اجباری معلم یک واحد افزایش پیدا کند، با وجود بالا بودن (افزایش یک واحد) مسئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموز، اشتیاق عاملی او به میزان ۰/۲۶ - کاهش پیدا می‌کند.

نمایش تصویری مدل تعدیل‌کننده: با استفاده از اطلاعات خروجی برنامه‌های SPSS نمودار خطی تغییرات اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان برحسب نمرات مسئولیت‌پذیری آنها در سطوح مختلف متغیر تعدیل‌کننده در شکل شماره ۴ رسم شده است.



شکل ۴. نمایش تصویری مدل تعدیل‌کنندگی راهبرد اجباری در رابطه مسئولیت‌پذیری شخصی و اشتقاق عاملی

برای رسم کردن نمودار از یک انحراف استاندارد بالای میانگین، میانگین و یک انحراف استاندارد پایین میانگین متغیر راهبرد اجباری معلم استفاده شده است. در شکل شماره ۴، نمودار خطی تغییرات اشتقاق عاملی دانش‌آموز بر اثر مسئولیت‌پذیری شخصی و در سطوح متفاوت راهبرد اجباری معلم نشان داده شده است. همانطور که دیده می‌شود شیب خط پیش‌بینی اشتقاق عاملی بر حسب نمرات مسئولیت‌پذیری شخصی مثبت است و این شیب با افزایش سطح راهبرد اجباری کاهش می‌یابد. به این معنا که با زیاد شدن مسئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموزان، میزان افزایش در اشتقاق عاملی آنها، با افزایش سطح راهبرد اجباری معلم کاهش می‌یابد. به عنوان مثال در شرایطی که راهبرد اجباری معلم در سطح پایین و یک واحد کمتر از میانگین ($M = -0.73$) است، وقتی که مسئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموز در محور افقی از -0.83 به 0.83 افزایش می‌یابد، اشتقاق عاملی 0.89 افزایش پیدا می‌کند (شیب خط برابر با 0.53 است). در شرایطی که راهبرد اجباری معلم در سطح میانگین است ($M = 0$)، وقتی که مسئولیت‌پذیری شخصی از -0.83 به 0.83 افزایش می‌یابد، اشتقاق عاملی 0.58 افزایش پیدا

می‌کند (شیب خط برابر با $0/35$ است). در نهایت در شرایطی که راهبرد اجباری معلم در سطح بسیار زیاد و یک واحد بالای میانگین است ($M=0/73$)، وقتی که مسئولیت‌پذیری شخصی از $0/83 -$ به $0/83$ افزایش می‌یابد، اشتیاق عاملی به میزان بسیار اندک $0/26$ افزایش می‌یابد (شیب خط برابر با $0/16$ است).

● نشان دادن تعامل با استفاده از تکنیک جانسون نیمن: برای آنکه دریابیم در چه مقداری از

توزیع راهبرد اجباری معلم (M)، مسئولیت‌پذیری شخصی (X) بر اشتیاق عاملی دانش‌آموز (Y) اثر دارد، از تکنیک جانسون نیمن استفاده می‌کنیم. این تکنیک در برنامه الحاقی پردازشگر هایس آورده شده است. به بیان دیگر هدف از تکنیک جانسون نیمن آن است که تعیین کنیم در چه مقداری از توزیع متغیر تعدیل‌کننده (M)، X با Y رابطه دارد و در چه مقداری از آن رابطه X با Y از بین می‌رود. به کارگیری این روش کمک شایانی به درک بهتر از تفسیر اثر تعاملی می‌کند (هایس، 2013). این تکنیک، توزیع M را به 21 مقدار اختیاری تقسیم می‌کند و اثرات شرطی ($\theta X \rightarrow Y$)، خطای استاندارد، معناداری و فاصله اطمینان را در آن مقادیر محاسبه می‌کند. طبق نتایج روش جانسون نیمن، ضریب تأثیر مسئولیت‌پذیری شخصی بر اشتیاق عاملی دانش‌آموزان با افزایش راهبرد اجباری کاهش می‌یابد و رابطه میان این دو متغیر معنادار است. اما با افزایش مقدار راهبرد اجباری معلم از نقطه برش $0/85$ رابطه مسئولیت‌پذیری شخصی و اشتیاق عاملی به یک رابطه غیرمعنادار تبدیل می‌شود ($P > 0/05$). به بیان دیگر با افزایش راهبرد اجباری معلم از سطح $0/85$ مسئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموز دیگر تأثیری ندارد و پیش‌بینی‌کننده تغییرات اشتیاق عاملی نیست.

■ بحث و نتیجه‌گیری

مسئولیت‌پذیری شخصی، راهبرد انضباطی اجباری و اشتیاق عاملی: یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که مسئولیت‌پذیری شخصی دارای رابطه مثبت با اشتیاق تحصیلی است. همچنین دانش‌آموزان با سطوح بالای مسئولیت‌پذیری شخصی، سطوح بالای اشتیاق عاملی را تجربه می‌کنند. تأثیر مسئولیت‌پذیری شخصی بر اشتیاق عاملی نشان می‌دهد که اشتیاق عاملی نه تنها تحت تأثیر عامل‌های بیرونی مانند حمایت معلم است (ویرتانن^۱ و همکاران، 2015 ؛ وانگ و اکلز، 2013)، بلکه عامل‌های درونی همچون مسئولیت‌پذیری شخصی نیز بر آن مؤثرند. بنابراین گرچه معلمان قادرند از طریق رابطه معلم و دانش‌آموز و سایر عوامل خارجی اشتیاق عاملی را تحت تأثیر قرار دهند، اما این سازه به انگیزه‌های درونی و عوامل شخصیتی با ثبات مانند مسئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموز نیز وابسته است که ایجاد تغییر در آن بسیار سخت و زمان‌بر است.

این رابطه نشان می‌دهد که منافع گسترش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز بسیار فراتر از کمک به حفظ حقوق معلمان در امر تدریس و مراقبت از حقوق سایر دانش‌آموزان برای یادگیری است (روچه^۱ و لوئیس، ۲۰۱۱). نتایج این تحلیل نشان می‌دهد که علاوه بر وجود رابطه مثبت و معنادار میان مسئولیت‌پذیری شخصی و اشتیاق رفتاری که در پژوهشهای گذشته (مونتورو و لوئیس، ۲۰۱۸) گزارش شده بود، این سازه صرفاً اثر معنادار بر بعد کنشی اشتیاق یعنی اشتیاق عاملی دانش‌آموزان می‌گذارد. خدیوی و الهی (۱۳۹۲) نیز معتقدند که مسئولیت‌پذیری به موفقیت و پیشرفت تحصیلی که یکی از خروجیهای اشتیاق تحصیلی است، می‌انجامد. در واقع احساس مسئولیت بیشتر به کوشش بیشتر دانش‌آموزان و به تبع آن پیشرفت تحصیلی آنها می‌انجامد. این یافته‌ها بر ضرورت آموزشهایی تأکید می‌کند که به گسترش مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان می‌انجامد.

اثر تعدیلی راهبرد اجباری: تحلیل اثر تعدیلی نشان می‌دهد که رابطه میان مسئولیت‌پذیری شخصی و اشتیاق عاملی از طریق راهبرد انضباطی اجباری تعدیل و کم و زیاد می‌شود. با افزایش راهبرد اجباری از سوی معلم تأثیرگذاری مسئولیت‌پذیری بر اشتیاق عاملی کمتر می‌شود. این نتایج به این معناست که تکنیکهای راهبرد اجباری همچون تنبیه و مجازات اثر مداوم تخریبی بر دانش‌آموزان می‌گذارد. در واقع یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که سطوح بالای راهبرد اجباری ممکن است حتی اشتیاق دانش‌آموزانی را که از سطوح بالای مسئولیت‌پذیری شخصی برخوردارند، از بین ببرد. معلم سخت‌گیر و اقتدارطلب فرصت مشارکت سازنده در کلاس را از دانش‌آموز می‌گیرد. در مفهوم اشتیاق عاملی، دانش‌آموز فعالانه تلاش می‌کند تا جریان آموزش را شخصی‌سازی کند و شرایط آن را برای یادگیری خود ارتقا دهد. به عنوان مثال در طول جریان آموزش ممکن است پرسشی پیرسد، اولویتها و نیازهایش را مطرح کند، درخواست منابع یا فرصتهای یادگیری کند و در مورد آنچه دوست دارد یا دوست ندارد گفتگو کند. پژوهشهای گذشته نشان می‌دهند که اشتیاق تحصیلی (صدوقی و حجازی، ۲۰۲۱) خصوصاً این بعد از اشتیاق که تنها بعد کنشی آن است بیش از سایر ابعاد به حمایت عاطفی معلم، عواطف تحصیلی مثبت، جوی امن، گرم و حامی نیازمند است. در فضای سنگینی که اعمال راهبرد اجباری در کلاس ایجاد می‌کند، عدم مشارکت فعال دانش‌آموز برای خلق شرایط جدید و ابراز علائق و نیازهایش کاملاً طبیعی می‌نماید. در سطحی فراتر، اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان خود به مثابه یک متغیر تعدیل‌کننده، در کنار جو حمایتی و سرمایه اجتماعی، عمل می‌کند و اثری مثبت بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارد (کارمونا-هالتی^۲ و همکاران، ۲۰۲۱).

دامنه معناداری تعدیل‌کننده: تکنیک جانسون نیمن نشان می‌دهد که راهبرد اجباری رابطه مستقیم مسئولیت‌پذیری شخصی و اشتیاق عاملی را تا زمانی که راهبرد اجباری کمتر از میزان ۰/۸۵

1. Roache

2. Carmona-Halty

باشد، تعدیل می‌کند. این موضوع می‌تواند به این دلیل باشد که سطح بالای راهبرد اجباری منجر به عدم اشتیاق و مشارکت دانش‌آموزان می‌شود. در چنین شرایطی مسئولیت‌پذیری بالای دانش‌آموزان منجر به اشتیاق عاملی بالای آنها نخواهد شد. پژوهش سفای و کوپر^۱ (۲۰۱۰) این مسئله را تأیید می‌کند که خشونت معلم به‌منزله یکی از تکنیک‌های راهبرد اجباری، موجب می‌شود تا دانش‌آموزان احساس کنند که از فرایند یادگیری جدا شده‌اند و در یادگیری با چالش و سختی روبه‌رو می‌شوند.

دلیل دیگری که می‌توان برای نتایج جانشون‌نیم‌ن بیان کرد آن است که سطح بالای راهبرد اجباری موجب می‌شود تا دانش‌آموزان نسبت به معلم خود احساس ترس کنند و این مسئله منجر به عدم اشتیاق عاملی و مشارکت سازنده آنها در کلاس می‌شود. یافته‌های پژوهش مونتورو و لوئیس (۲۰۱۸) نیز این دلیل را تأیید می‌کنند. آنها به این نتیجه رسیدند که راهبرد اجباری معلم موجب می‌شود تا برخی دانش‌آموزان احساس ظلم و ترس را تجربه کنند. کاربرد بیش از حد راهبرد اجباری در جهت مخالف با پشتیبانی و کار عاطفی معلم عمل می‌کند (بورچ و فرنزل، ۲۰۲۱) و نه تنها مدیریت کلاس را بی‌ثمر می‌سازد، بلکه انگیزه‌های درونی دانش‌آموزان (شین و بولکن، ۲۰۲۱) را نیز تحت‌الشعاع قرار می‌دهد.

به‌طور خلاصه نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که با افزایش به‌کارگیری راهبرد اجباری از سوی معلم، اثر مسئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموزان بر اشتیاق عاملی آنها کاهش می‌یابد. دامنه معناداری نشان می‌دهد که معلم نباید بیش از حد معینی از راهبرد اجباری استفاده کند چرا که نحوه استفاده معلم از تکنیک‌های انضباطی شکل‌دهنده محیط کلاس و یکی از عوامل تعیین‌کننده کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز است. تکنیک‌های راهبرد اجباری به ایجاد محیط مهارکننده خودپروی کمک می‌کنند. دانش‌آموز دارای انگیزه درونی و مسئولیت‌پذیر با قرار گرفتن در محیط مهارکننده خودپروی، اشتیاق عاملی‌اش کاهش می‌یابد و از مشارکت در فعالیت‌ها کناره‌گیری می‌کند.

- اقدامی، زهرا و یوسفی، فریده. (۱۳۹۷). رابطه بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی. *فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵ (۲۹)، ۳۷-۷۲.
- امانی‌فر، مریم. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین درگیری تحصیلی و جهت‌گیری اهداف در دانش‌آموزان. *نشریه مطالعات مدیریت برآموزش انتظامی*، ۱۲ (۴)، ۷۱-۱۰۸.
- پیرانی، عارف؛ یار احمدی، یحیی؛ احمدیان، حمزه و پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۷). مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۷ (۳)، ۱۷۲-۱۴۹.
- حجازی، الهه؛ عباسی، فهیمه و مصلحی، حامد. (۱۳۹۷). تحلیل چندسطحی عوامل سطح دانش‌آموز و مدرسه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۷ (۳)، ۷۱-۹۴.
- خدیوی، اسدالله و الهی، ایران. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع اول متوسطه (پایه هفتم) شهرستان مهاباد. *زن و مطالعات خانواده*، ۶ (۲۲)، ۳۷-۵۹.
- رضائی، ملیحه و خامسان، احمد. (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۸ (۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴.

- Burić, I., & Frenzel, A. C. (2021). Teacher emotional labour, instructional strategies, and students' academic engagement: A multilevel analysis. *Teachers and Teaching*, 27(5), 335-352.
- 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(6), 2938-2947.
- Cason, M. F. (2018). *The impact of student engagement, instructional strategies and classroom management on self-efficacy of Christian private school teachers* (Publication No. 10790376) [Doctoral dissertation, The Liberty University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Cefai, C., & Cooper, P. (2010). Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behavior difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198.
- Chang, D., & Chien, W. C. (2015). Determining the relationship between academic self-efficacy and student engagement by meta-analysis. *Proceedings of the 2015 International Conference on Education Reform and Modern Management* (pp. 142-145). Atlantis Press.
- Davis, H. A., Shalter-Bruening, P., & Andrzejewski, C. E. (2008, April). *Examining the efficacy of strategy intervention for ninth grade students: Are self-regulated learning strategies a form of social capital?* [Paper presentation]. Annual Conference of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Galyon, C. E., Blondin, C. A., Yaw, J. S., Nalls, M. L., & Williams, R. L. (2012). The relationship

- of academic self-efficacy to class participation and exam performance. *Social Psychology of Education*, 15(2), 233-249.
- Gunuc, S. (2014). The relationship between student engagement and their academic achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5, 216-231.
- Jelas, Z. M., Azman, N., Zulnaidi, H., & Ahmad, N. A. (2016). Learning support and academic achievement among Malaysian adolescents: The mediating role of student engagement. *Learning Environments Research*, 19(2), 221-240.
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. *AERA Open*, 4(4), 1-17.
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 517-528.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 715-724.
- Lopes, J. A., & Oliveira, C. (2017). Classroom discipline: Theory and practice. In J. P. Bakken (Ed.), *Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities*, vol. 2 (pp. 231-253). Nova Science Publishers.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- Mergler, A. (2017). Personal responsibility: An integrative review of conceptual and measurement issues of the construct. *Research Papers in Education*, 32(2), 254-267.
- Metallidou, P., & Viachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology*, 42(1), 2-15.
- Montuoro, P., & Lewis, R. (2018). Personal responsibility and behavioral disengagement in innocent bystanders during classroom management events: The moderating effect of teacher aggressive tendencies. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 439-445.
- Papa, L. A. (2015). *The impact of academic and teaching self-efficacy on student engagement and academic outcomes* (Publication No. 4361) [Doctoral dissertation, Utah State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer.
- Reeve, J., & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory into Practice*, 59(2), 150-161.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Renk, K., McKinney, C., Klein, J., & Oliveros, A. (2006). Childhood discipline, perceptions of parents, and current functioning in female college students. *Journal of Adolescence*, 29(1), 73-88.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.

- Roache, J., & Lewis, R. (2011). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian Journal of Education*, 55(2), 132-146.
- Romi, S., Lewis, R., & Katz, Y. J. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China, and Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(4), 439-453.
- Sadoughi, M., & Hejazi, S. Y. (2021). Teacher support and academic engagement among EFL learners: The role of positive academic emotions. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101060.
- Shin, M., & Bolkan, S. (2021). Intellectually stimulating students' intrinsic motivation: The mediating influence of student engagement, self-efficacy, and student academic support. *Communication Education*, 70(2), 146-164.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2015). The relationship between classroom quality and students' engagement in secondary school. *Educational Psychology*, 35(8), 963-983.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 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(3), 633-662.
- Wang, M. T., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49(7), 1266-1276.