۶۵-۸۲

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

دکتر مرتضی طاهری[۱] ◉ ریحانه‌سادات رضوی[۲] ◉ دکتر جلیل یونسی‌بروجنی[۳]

چکیده: هدف این مطالعه تعیین نقش تعدیل‌کننده راهبردهای انضباطی اجباری معلم به‌منزلهٔ 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 همهٔ دانش‌آموزان مدارس غیردولتی دوره متوسطه اول شهر تهران بودند. داده‌های پژوهش با مشارکت ۳۳۴ دانش‌آموز پایه هفتم، هشتم و نهم ۱۵ کلاس در پنج مدرسهٔ 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 به‌مقیاس راهبرد انضباطی اجباری سنجیده شدند. در تحلیل رگرسیون برای تعیین نقش متغیر تعدیل‌کننده و تحلیل داده‌ها از برنامه الحاقی پردازشگر هایس 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 نیمن رابطهٔ مسئولیت‌پذیری شخصی و اشتیاق عاملی دانش‌آموز با کاهش میزان راهبرد اجباری از سطح ۰/۸۵ معنادار است که در نتیجه ضریب تأثیر مسئولیت‌پذیری شخصی بر اشتیاق عاملی کاهش می‌یابد. راهبرد اجباری از تکنیک‌هایی بهره می‌برد که موجب ایجاد محیط مهارکننده و کاهنده خودپیروی می‌شوند. در چنین شرایطی به‌رغم مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز، با شیوع راهبردهای انضباطی اجباری از سوی معلم، دانش‌آموزان اشتیاق کمتری از خود نشان می‌دهند.

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

☑ تاریخ دریافت: ۹۹/۱۰/۲۱ ☑ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۸/۶

*این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسندهٔ 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-10]

مقدمه

یادگیری و پیشـــرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت تأثیر عوامل متعددی است. یکی از ضروری‌ترین عوامل در این میان، اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان است (کونولد[1] و همکاران، ۲۰۱۸). اشتیاق تحصیلی ســـازه‌ای است که برای نخســـتین بار برای درک و تبیین افت و شکســـت تحصیلی مطرح شده است (گونوک[2]، ۲۰۱۴). اشـــتیاق تحصیلی[3] به معنای مشـــارکت فعالانه دانش‌آموزان در فعالیتهای یادگیری است و شاخصهای عینی پیشـــرفت تحصیلی مانند نمرات کلاسی و تمام کردن تکالیف درسی، حاصل آن هســـتند (شین و بولکن[4]، ۲۰۲۱؛ ریو[5]، ۲۰۱۲؛ دیویس[6] و همکاران، ۲۰۰۸). دانش‌آموزان مستقیماً در یادگیری درگیر نمی‌شـــوند بلکه آنها در تکالیف، فعالیتها و تجاربی مشـــتاقانه مشارکت می‌کنند که منجر به یادگیری می‌شـــوند. بنابراین نظام آموزشـــی 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 درســـی سرمایه‌گذاری کنند (حجازی و همکاران، ۱۳۹۷). اگر بتوان یادگیرنده را هر چه بیشتر مشتاق مســـائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشـــتر 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[7] و همکاران، ۲۰۱۶؛ گونوک، ۲۰۱۴).

در پژوهشـــهای گذشته عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی به دو دسته کلی تقسیم شده‌اند. دسته اول اشـــتیاق تحصیلی را ســـازه‌ای متأثر از متغیرهای فـــردی و انگیزه‌های درونی ماننـــد 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[8] و همکاران، ۲۰۱۲؛ پاپا[9]، ۲۰۱۵؛ چانگ و چن[10]، ۲۰۱۵؛ اقدامی و یوســـفی، ۱۳۹۷). مونتورو و لوئیس[11] (۲۰۱۸) همچنین با تمرکز بر مســـئولیت‌پذیری دانش‌آموزان نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با مســـئولیت‌پذیری بالا، سطوح بالاتری از اشـــتیاق رفتاری را از خود بروز می‌دهند. دسته دوم عوامل زمینه‌ای را به‌منزلهٔ عوامل بیرونی مؤثر بر اشـــتیاق تحصیلی مطالعه کرده‌اند (لی[12] 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-10]

بوریچ و فرنزل[1] (۲۰۲۱) تلاش و پشـــتیانی عاطفی و راهبردهای آموزشـــی معلم را بر بهبود اشـــتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر می‌دانند. براســـاس پژوهش کونولد و همـــکاران (۲۰۱۸)، مدارس دارای ســـاختار قوی حمایت‌کننده از دانش‌آموزانی با ســـطحی بالاتر از اشتیاق تحصیلی برخوردارند. محیط کلاســـی حامی نیز به‌طور ویژه به‌منزلهٔ اســـاس یادگیری و رشـــد دانش‌آموزان در اشـــتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دارای نقشی مؤثر است. مثلاً پژوهش وانگ و اکلز[2] (۲۰۱۳) در مورد دانش‌آموزان کلاس هفتم نشـــان داده است زمانی که معلمان دانش‌آموزان را از نظر احساسی حمایت می‌کنند، آنها بیش از پیش مشـــتاقانه مشارکت می‌کنند. جو اجتماعی و عاطفی کلاسی و روابط معلم - دانش‌آموز نقشی مؤثر در ایجاد اشتیاق دانش‌آموزان ایفا می‌کنند (دوترر و لاو[3]، ۲۰۱۱؛ رِیز[4] و همکاران، ۲۰۱۲؛ وانگ و هولکوم[5]، ۲۰۱۰).

ایجاد محیط کلاســـی مثبت و ســـازنده نیازمند مدیریت صحیح کلاس درس اســـت که مستقیماً با فرایند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان در ارتباط اســـت. از ایـــن‌رو، توانایی مدیریت کلاس از جمله مهارتهای مهم و کارآمد معلمان به‌شـــمار می‌آید (لوئیس و همکاران، ۲۰۰۸؛ مارزانو و مارزانو[6]، ۲۰۰۳). به‌طور ویژه چگونگی برقراری انضباط به‌منزلهٔ یکی از جنبه‌های اساســـی در اثربخشـــی مدیریت کلاس درس از مهم‌ترین دغدغه‌های اغلب معلمان در سراســـر جهان است و به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای با استرس معلم، فرســـودگی شغلی و زمان هدررفته کلاس درس مرتبط اســـت (لوپز و الیویرا[7]، 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 می‌ســـازد و چگونگی روابط کلاســـی را شکل می‌دهد (رنک[8] و همکاران، ۲۰۰۶).

بررســـی 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 بررســـی می‌کند. منظور از هدف در اینجا دانش‌آموزی اســـت که بدرفتاری 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 شـــیوه مدیریت انضباط کلاســـی بر عملکرد همهٔ

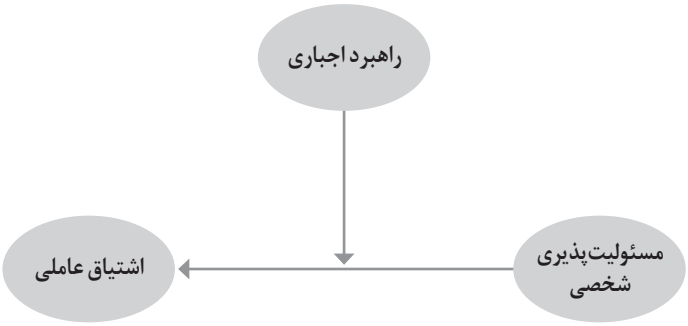
1. Burić & Frenzel
2. Wang & Eccles
3. Dotterer & Lowe
4. Reyes
5. Holcombe
6. Marzano, R. J. & Marzano, J. S.
7. Lopes & Oliveira
8. Renk

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-10]

دانش‌آموزان حاضر در کلاس تأثیرگذار اســـت، بررســـی اثرات راهبردهای انضباطی از اهمیتی بســـیار برخوردار است.

با وجود شواهد اساسی نشـــان‌دهنده اثر مهم اشتیاق تحصیلی بر موفقیت تحصیلی، پژوهشهای اندکی عوامل مؤثر بر اشـــتیاق تحصیلی را مورد بررســـی قرار داده‌انـــد (کونولد و همکاران، ۲۰۱۸). در این پژوهش یکی از ابعاد اشـــتیاق تحصیلی با توجه همزمـــان به عوامل درونی (فردی) و بیرونی (محیطی) مطالعه شـــده است، بنابراین اثر مسئولیت‌پذیری شـــخصی[1] به عنوان متغیر مستقل و اثر تعدیلی راهبرد اجباری[2] بر اشـــتیاق عاملی[3] به‌عنوان جدیدترین مؤلفه اشتیاق تحصیلی مورد سنجش قرار گرفته است.

با توجه به کاهش اشـــتیاق دانش‌آموزان در گذار از مقطع ابتدایی به متوسطه (کیسن[4]، ۲۰۱۸)، بررســـی عوامل مؤثر بر این موضوع در این مقطع تحصیلی مهم اســـت. مسئله اصلی این پژوهش آن است که آیا دانش‌آموزان با ســـطوح بالای مسئولیت‌پذیری شخصی، سطوحی بالاتر از اشتیاق عاملی را در طول رویدادهای کلاســـی تجربه می‌کنند. پس از آن چگونگی تعدیل این رابطه از طریق راهبرد انضباطی اجباری معلم مطالعه شـــده 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-10]

فیزیکی و عاطفی شـــناخته شده است. مسئولیت شـــخصی نیز به معنای احترام به این حقوق و رعایت آنهاست (رومی[1] و همکاران، ۲۰۰۹). پژوهشگران از زوایایی متفاوت مسئولیت‌پذیری شخصی را تعریف کرده‌اند، اما خودکنترلی بر انتخابهای رفتاری و عاطفی، یک مؤلفه مشـــترک و کلیدی در تمام تعاریف است (مرگلر[2]، ۲۰۱۷).

مســـئولیت‌پذیری 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 نشـــان می‌دهند. مروری بر پژوهشـــهای 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 شـــخصی، پیشرفت اندکی در درک چگونگی تأثیر آن در موقعیتهای آموزشی صورت گرفته است.

◉ اشتیاق عاملی

اشـــتیاق تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور خاص به مشارکت سازنده، مشتاقانه، داوطلبانه و مبتنی بر شـــناخت یادگیرنده در فعالیتهای یادگیری اشـــاره دارد که مســـتقیماً به پیامدهای مثبت تحصیلی منجر می‌شـــود (اســـکینر[3] و همکاران، ۲۰۰۹؛ ریو، ۲۰۱۲). این ســـازه متشکل از چهار بعد عاطفی[4]، شـــناختی[5]، رفتاری[6] و عاملی[7] اســـت (ریو و تســـنگ[8]، ۲۰۱۱). اشـــتیاق عاطفی شـــامل واکنشهای مثبت و منفی دانش‌آموزان به معلمان، همکلاســـیها و مدرســـه اســـت که رابطه کلی آنها با یادگیری و تحصیل را شـــکل می‌دهد (فردریکس[9] و همکاران، ۲۰۰۴). اشـــتیاق شـــناختی اشاره دارد به اینکه دانش‌آمـــوز در مورد انجام دادن تکلیف، نحوۀ به‌کارگیـــری مهارتها و راهبردهای موردنیاز برای متبحر شدن در تکالیف درســـی چگونه فکر می‌کند (متالیدو و ویاچو[10]، ۲۰۰۷). اشتیاق رفتاری به تلاشهای دانش‌آموز برای پیروی از هنجارهای کلاس، مشـــارکت در فعالیتهای کلاســـی، عدم غیبت در مدرسه، تمرکز روی تکالیف آموزشـــی و به پایان رساندن آنها اشـــاره دارد (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). این ســـه بعد، چگونگی رفتار، احســـاس و تفکر دانش‌آموزان را نشـــان می‌دهند (وانـــگ و پک[11]، ۲۰۱۳)

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-10]

. یـک دهه پیش ریو و تسـنگ (۲۰۱۱) با انتشـار پژوهشـی، بعد عاملیت[1] را به اشـتیاق تحصیلی افزودنـد. این بعد به میزان نقش سـازنده و داوطلبانـهٔ دانش‌آموزان در جریان آموزش اشـاره دارد. به این معنا که دانش‌آموزان از طریق سؤال پرسیدن، درخواست منابع و ابراز ترجیحات خود، شرایطی در کلاس فراهـم می‌آورند تـا معلم دریابد آنها چه می‌خواهند و چه نیازی دارنـد. فردی که عامدانه بر عملکرد خود و شـرایط زندگـی‌اش اثر می‌گذارد، عامل[2] نامیده می‌شـود. عامل بودن نیازمنـد انگیزه و عمل اسـت. انگیـزه در اینجـا به معنای عاملیت اسـت و عبارت از قصـد و هدف دانش‌آمـوز برای ایجاد تغییر راهبردی و عمدی در عملکرد و محیط پیرامون خود اسـت. عمل نیز به اشـتیاق عاملی اشـاره دارد که به معنای مشـارکت سـازنده دانش‌آموز در جریان آموزش اسـت. در مفهوم اشتیاق عاملی، دانش‌آموز فعالانه تلاش می‌کند تا جریان آموزش را شخصی‌سـازی کند و شـرایط آن را ارتقا بخشد. در طول جریان آموزش ممکن اسـت پرسشی بپرسـد، اولویتها و نیازهایش را مطرح کند، درخواست منابـع یا فرصتهـای یادگیری کند و در مورد آنچه دوسـت دارد یا دوسـت نـدارد گفتگو کند. در مقابل عدم اشـتیاق عاملی به معنای انفعال و پذیرفتن شـرایط فعلی اسـت (ریو و شـین، ۲۰۲۰).

تفاوت اشـتیاق 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 شـرایط یادگیری را در پی دارد (ریو و شـین، ۲۰۲۰). این بعد با تأکید بر کنشگری دانش‌آموز به‌صورتی دقیق‌تر معنای اشتیاق را منعکس می‌کند و آن را از درگیرشدن[3] 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 مشـارکت مشتاقانه و سازنده آنها نقشی مؤثر ایفا می‌کند (دسی و رایان[4]، 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 محیـط یادگیری بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند (ریو، ۲۰۱۲). شـیوه مدیریت انضباط کلاسـی یکی از عناصر شـکل‌دهنده چگونگی کیفیت محیط کلاسی اسـت. راهبردهای انضباطی کلاسی[5] بر عملکرد

1. Agency
2. Agent
3. Involvement
4. Deci & Ryan
5. Classroom discipline

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-10]

همهٔ دانش‌آموزان حاضر در کلاس مؤثرند و اشـــتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را نیز تحت تأثیر خود قرار می‌دهند. بنابراین اشـــتیاق عاملی تحت‌تأثیر شـــرایط 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).

راهبردهـــای انضباطی به‌طورکلی بـــه اقدامات معلم در واکنش به بدرفتـــاری دانش‌آموزان گفته می‌شـــود. از نظر دانش‌آموزان، معلمان آنها به یکی از دو ســـبک انضباطی متمایز می‌شـــوند (لوئیس، ۲۰۰۱). ســـبک اول «اجباری[1]» اســـت که وابسته به تنبیه و رفتار پرخاشـــگرانه معلم است مانند با عصبانیت فریاد زدن و ســـخنان طعنه‌آمیز گفتن. سبک دیگر «ارتباطی[2]» است که ضمن اینکه معلم از مجازات مناســـب در زمان مورد نیاز بهره می‌برد غالباً از تکنیکهای مشـــارکت، شناخت و پاداش[3]، گفتگو[4] و اشاره[5] استفاده می‌کند.

روش پژوهش

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه پژوهش حاضر شامل همهٔ دانش‌آموزان مدارس دخترانه و پسرانه غیردولتی دوره متوسطهٔ اول شهر تهران بودند. به منظور پوشش تنوع مناطق گوناگون شهر تهران، همچنین امکان اجرا و دسترسی از مناطق شـــمال (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 ســـنجش هر کدام از متغیرها از پرسشـــنامه‌های معتبر موجود اســـتفاده 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-10]

برای شـــرکت‌کنندگان 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 شرکت‌کنندگان 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 گزینه‌ای، 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[1]، روی پاسخهای آزمودنیها به ۷ سؤال پرسشنامه انجام شد. در تحلیل عاملی همهٔ 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 به‌دست 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 پیشنهادهایم را ارائه می‌دهم.) 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 به‌دست آورده‌اند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس اشتیاق عاملی ۰/۸۵ به‌دست آمده که نشان‌دهندهٔ 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-10]

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 به‌دست آمد.

یافته‌ها

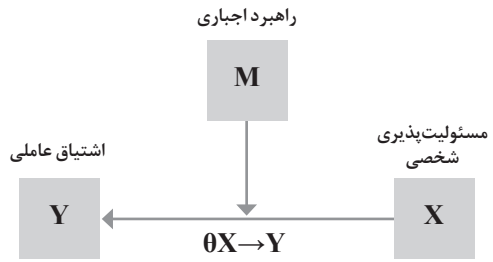
نتایج تحلیل توصیفی داده‌های گردآوری شـــده در جدول شـــماره ۱ گزارش شـــده است. داده‌های جدول نشان می‌دهند که دانش‌آموزان دختر اشتیاق تحصیلی و مسئولیت‌پذیری شخصی بالاتری گزارش می‌دهند، اما دانش‌آموزان پســـر راهبرد اجباری بالاتری را تجربه می‌کنند، با وجود این تفاوت میان آنها معنادار نیســـت. همچنین قابل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

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اشتیاق تحصیلی، مسئولیت‌پذیری و راهبردهای اجباری برحسب 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

به‌منظور تعیین نقش تعدیل‌کنندگی راهبرد انضباطی اجباری در رابطهٔ 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 مســـئولیت‌پذیری و اشـــتیاق عاملی دانش‌آموزان تقویت می‌شود یا به‌عکس این ارتباط تضعیف می‌شود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-10]



شکل ۲. مدل تعدیل‌کننده راهبرد اجباری در رابطهٔ مسئولیت‌پذیری شخصی و اشتیاق عاملی

شکل شماره ۲ اثر شرطی X بر Y را به‌عنوان تابعی از M نشان می‌دهد که به شکل θX→Y نمایش داده می‌شود. پیش از انجام تحلیل برای قابل تفسیرکردن ضرایب رگرسیون تعدیل‌شده، متغیر پیش‌بین و متغیر تعدیل‌کننده نرمال شدند.

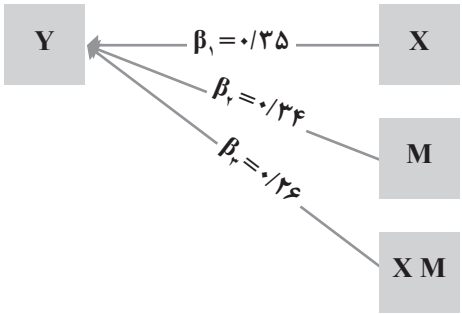
جدول شـــمارهٔ ۲ نشان‌دهندهٔ اثرات اصلی و تعاملی مسئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموزان و راهبرد انضباطی اجباری معلمان در پیش‌بینی اشـــتیاق عاملی دانش‌آموزان است. مدل کلی نشان می‌دهد که اثر تعاملی مســـئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموزان و راهبرد اجباری معلمان معنادار است (P<۰/۰۵). در واقع راهبرد اجباری در رابطهٔ میان مســـئولیت‌پذیری شـــخصی و اشـــتیاق عاملی دانش‌آموز نقشی تعدیل‌کننده دارد. همانطور که مشاهده می‌شود یکی از سطرهای جدول عبارت (XM) است، این عبارت به معنای اثر X بر Y (β_1)، در شرایطی که (M=۰) و اثر M بر Y (β_2)، در شرایطی که (X=۰) است. بدون نرمال کردن این متغیرها، ضرایب β_1 و β_2 بی‌معنا می‌شد، زیرا هیچ‌یک از داده‌های مربوط به متغیر مسئولیت‌پذیری شخصی (X) و راهبرد اجباری (M) برابر با صفر نیست.

جدول ۲. خلاصه تحلیل تعدیل‌کننده راهبرد اجباری در رابطهٔ مسئولیت‌پذیری شخصی و اشتیاق عاملی

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

در شکل شماره ۳، X متغیر پیش‌بین، M متغیر تعدیل‌کننده و Y متغیر وابسته است. XM نیز اثر شرطی X بر Y به‌عنوان تابعی از M است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-10]



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

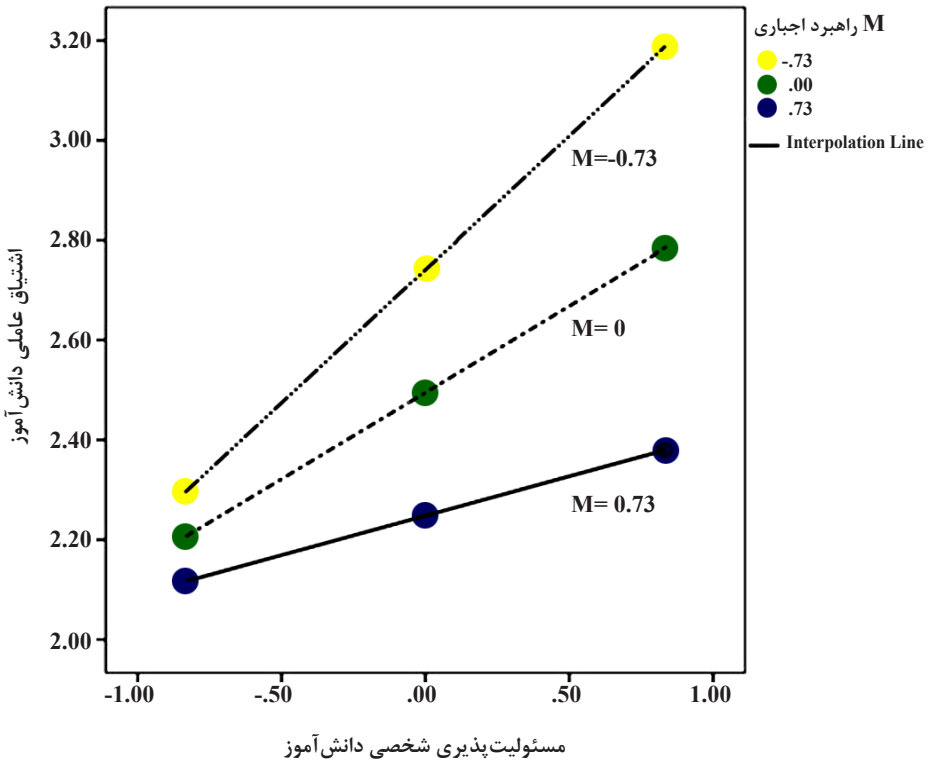
در جدول شماره ۲ رابطهٔ میان مسئولیت‌پذیری شخصی (X) و اشتیاق عاملی (Y)، در شرایطی که نمره راهبرد اجباری در سطح میانگین است (M=۰) معنادار است (β_1=۰/۳۵، t (۳۳۰) = ۶/۶۳، P<۰/۰۰۱). ضریب بتا، β_1=۰/۳۵ به این معناست که در شرایطی که راهبرد اجباری در حد متوسط است (M=۰)، با افزایش یک واحد در مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، میزان اشتیاق عاملی دانش‌آموز ۰/۳۵ افزایش می‌یابد.

همچنین رابطهٔ میان راهبرد اجباری (M) و اشتیاق عاملی (Y) در شرایطی که مسئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموزان در سطح متوسط است (X=۰)، معنادار است [β_2=-۰/۳۴، t(۳۳۰)=- ۵/۸۹، P<۰/۰۰۱]. ضریب بتا β_2=-۰/۳۴ به این معناست که در شرایطی که مسئولیت‌پذیری در حد متوسط است (X=۰)، با افزایش یک واحد در راهبرد اجباری معلمان، اشتیاق عاملی دانش‌آموزان به‌میزان ۰/۳۴ - کاهش می‌یابد. در واقع نشان‌دهندهٔ 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[β_3=-۰/۲۶، t(۳۳۰)=- ۴/۰۱، P<۰/۰۰۱]. 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 به‌میزان ۰/۲۶- کاهش پیدا می‌کند.

نمایش تصویری مدل تعدیل کننده: با استفاده از اطلاعات خروجی برنامه الحاقی پردازشگر هایس نمودار خطی تغییرات اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان برحسب نمرات مسئولیت‌پذیری آنها در سطوح مختلف متغیر تعدیل‌کننده در شکل شماره ۴ رسم شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-10]



شکل ۴. نمایش تصویری مدل تعدیل‌کنندگی راهبرد اجباری در رابطهٔ مسئولیت‌پذیری شخصی و اشتیاق 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 اشتیاق عاملی دانش‌آموز بر اثر مسئولیت‌پذیری شخصی و در سطوح متفاوت راهبرد اجباری معلم نشان داده شده است. همانطور که دیده می‌شود شیب خط پیش‌بینی اشتیاق عاملی برحسب نمرات مسئولیت‌پذیری شخصی مثبت است و این شیب با افزایش سطح راهبرد اجباری کاهش می‌یابد. به‌این معنا که با زیاد شدن مسئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموزان، میزان افزایش در اشتیاق 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=-۰/۷۳) است، وقتی که مسئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموز در محور افقی از ۰/۸۳- به ۰/۸۳ افزایش می‌یابد، اشتیاق عاملی ۰/۸۹ افزایش پیدا می‌کند (شیب خط برابر با ۰/۵۳ است). در شرایطی که راهبرد اجباری معلم در سطح میانگین است (M=۰)، وقتی که مسئولیت‌پذیری شخصی از ۰/۸۳- به ۰/۸۳ افزایش می‌یابد، اشتیاق عاملی ۰/۵۸ افزایش پیدا

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-10]

می‌کند (شـــیب خط برابر با ۰/۳۵ است). در نهایت در شرایطی که راهبرد اجباری معلم در سطح بسیار زیاد و یک واحد بالای میانگین است (M=۰/۷۳)، وقتی که مسئولیت‌پذیری شخصی از ۰/۸۳- به ۰/۸۳ افزایش می‌یابد، اشـــتیاق عاملی به میزان بســـیار اندک ۰/۲۶ افزایش می‌یابد (شیب خط برابر با ۰/۱۶ 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 شـــده 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. به‌کارگیری این روش کمک شایانی به درک بهتر از تفسیر اثر تعاملی می‌کند (هایس، ۲۰۱۳). این تکنیک، توزیع M را به ۲۱ 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 رابطهٔ میان این دو متغیر معنادار اســـت. اما با افزایش مقدار راهبرد اجباری معلم از نقطه برش ۰/۸۵ رابطهٔ مسئولیت‌پذیری شخصی و اشتیاق عاملی به یک رابطه غیرمعنادار تبدیل می‌شود ($P > ۰/۰۵$). به بیان دیگر با افزایش راهبرد اجباری معلم از سطح ۰/۸۵ مسئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموز دیگر تأثیری ندارد و پیش‌بینی‌کنندهٔ تغییرات اشتیاق عاملی نیست.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

مسئولیت‌پذیری شـــخصی، راهبرد انضباطی اجباری و اشتیاق عاملی: یافته‌های پژوهش نشـــان می‌دهند که مسئولیت‌پذیری شـــخصی دارای رابطهٔ مثبت با اشتیاق تحصیلی است. همچنین دانش‌آموزان با ســـطوح بالای مسئولیت‌پذیری شخصی، سطوح بالای اشتیاق عاملی را تجربه می‌کنند. تأثیر مســـئولیت‌پذیری شخصی بر اشتیاق عاملی نشان می‌دهد که اشـــتیاق عاملی نه تنها تحت‌تأثیر عاملهـــای بیرونی مانند حمایت معلم اســـت (ویرتانن[1] و همکاران، ۲۰۱۵؛ وانـــگ و اکلز، ۲۰۱۳)، بلکه عاملهای درونی همچون مســـئولیت‌پذیری شـــخصی نیز بر آن مؤثرند. بنابراین گرچه معلمان قادرند از طریق رابطهٔ معلم و دانش‌آموز و سایر عوامل خارجی اشتیاق عاملی را تحت‌تأثیر قرار دهند، اما این سازه به انگیزه‌های درونی و عوامل شـــخصیتی با ثبات مانند مسئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموز نیز وابسته است که ایجاد تغییر در آن بسیار سخت و زمان‌بر است.

1. Virtanen

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-10]

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[1] و لوئیس، ۲۰۱۱). نتایج این تحلیل نشان می‌دهد که علاوه بر وجود رابطهٔ مثبت و معنادار میان مسئولیت‌پذیری شخصی و اشـــتیاق 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 اللهی (۱۳۹۲) نیز معتقدند که مسئولیت‌پذیری به موفقیت و پیشرفت تحصیلی که یکی از خروجیهای اشتیاق تحصیلی اســـت، می‌انجامد. در واقع احساس مسئولیت بیشـــتر به کوشش بیشتر دانش‌آموزان و به‌تبع آن پیشـــرفت تحصیلی آنها می‌انجامد. این یافته‌ها بر ضرورت آموزشهایی تأکید می‌کند که به گسترش مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان می‌انجامد.

اثر تعدیلی راهبرد اجباری: تحلیل اثر تعدیلی نشـــان می‌دهد که رابطهٔ میان مســـئولیت‌پذیری شـــخصی و اشـــتیاق عاملی از طریق راهبرد انضباطی اجباری تعدیل و کم و زیاد می‌شـــود. با افزایش راهبرد اجباری از سوی معلم تأثیرگذاری مسئولیت‌پذیری بر اشتیاق عاملی کمتر می‌شود. این نتایج به این معناســـت که تکنیکهای راهبرد اجباری همچون تنبیه و مجازات اثر مداوم تخریبی بر دانش‌آموزان می‌گذارد. در واقع یافته‌های پژوهش نشـــان می‌دهند که سطوح بالای راهبرد اجباری ممکن است حتی اشـــتیاق دانش‌آموزانی را که از سطوح بالای مسئولیت‌پذیری شـــخصی برخوردارند، از بین ببرد. معلم سخت‌گیر و اقتدارطلب فرصت مشـــارکت سازنده در کلاس را از دانش‌آموز می‌گیرد. در مفهوم اشتیاق عاملی، دانش‌آموز فعالانه تلاش می‌کند تا جریان آموزش را شخصی‌ســـازی کند و شـــرایط آن را برای یادگیری خود ارتقا دهد. به عنوان مثال در طول جریان آموزش ممکن اســـت پرسشی بپرسد، اولویتها و نیازهایش را مطرح کند، درخواســـت منابع یا فرصتهای یادگیری کند و در مورد آنچه دوســـت دارد یا دوســـت ندارد گفتگو کند. پژوهشهای گذشته نشان می‌دهند که اشتیاق تحصیلی (صدوقی و حجازی، ۲۰۲۱) خصوصاً این بعد از اشـــتیاق که تنها بعد کنشـــی 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 به‌مثابه یک متغیر تعدیل‌کننده، درکنار جو حمایتی و ســـرمایه اجتماعی، عمل می‌کند و اثری مثبت بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارد (کارمونا-هالتی[2] و همکاران، ۲۰۲۱).

دامنهٔ معناداری تعدیل‌کننده: تکنیک جانســـون نیمن نشـــان می‌دهد که راهبرد اجباری رابطهٔ مســـتقیم مسئولیت‌پذیری شخصی و اشتیاق عاملی را تا زمانی که راهبرد اجباری کمتر از میزان ۰/۸۵

1. Roache
2. Carmona-Halty

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-10]

باشد، تعدیل می‌کند. این موضوع می‌تواند به این دلیل باشد که سطح بالای راهبرد اجباری منجر به عدم اشـــتیاق و مشارکت دانش‌آموزان می‌شود. در چنین شرایطی مسئولیت‌پذیری بالای دانش‌آموزان منجر به اشتیاق عاملی بالای آنها نخواهد شد. پژوهش سفای و کوپر[1] (۲۰۱۰) این مسئله را تأیید می‌کند که خشونت معلم به‌منزلهٔ 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 جانسون نیمن بیان کرد آن است که سطح بالای راهبرد اجباری موجب می‌شـــود تا دانش‌آموزان نســـبت به معلم خود احســـاس ترس کنند و این مسئله منجر به عدم اشتیاق عاملی و مشارکت سازندهٔ 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 احســـاس ظلم و ترس را تجربه کنند. کاربرد بیش از حد راهبرد اجباری در جهت مخالف با پشتیبانی و کار عاطفی معلم عمل می‌کند (بوریچ و فرنزل، ۲۰۲۱) و نه تنها مدیریت کلاس را بی‌ثمر می‌سازد، بلکه انگیزه‌های درونی دانش‌آموزان (شین و بولکن، ۲۰۲۱) را نیز تحت‌الشعاع قرار می‌دهد.

به‌طورخلاصه نتایج این پژوهش نشـــان می‌دهد که با افزایش به‌کارگیری راهبرد اجباری از ســـوی معلم، اثر مســـئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموزان بر اشتیاق عاملی آنها کاهش می‌یابد. دامنه معناداری نشـــان می‌دهد که معلم نباید بیش از حد معینی از راهبرد اجباری اســـتفاده کند چرا که نحوهٔ استفاده معلم از تکنیکهای انضباطی شکل‌دهندهٔ محیط کلاس و یکی از عوامل تعیین‌کنندهٔ کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز اســـت. تکنیکهای راهبرد اجباری به ایجاد محیـــط مهارکننده خودپیروی کمک می‌کنند. دانش‌آموز دارای انگیزه درونی و مســـئولیت‌پذیر با قرار گرفتن در محیط مهارکننده خودپیروی، اشتیاق عاملی‌اش کاهش می‌یابد و از مشارکت در فعالیتها کناره‌گیری می‌کند.

1. Cefai & Cooper

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-10]

منابع

REFERENCES

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 بر آموزش 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 اللهی، 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.

رمضانی، 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-10]

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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-10]

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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-10]