

پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری تحصیلی بر اساس بافت اجتماعی کلاس با واسطه‌گری ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی^۱

محمد کهزادی* یحیی یاراحمدی** حمزه احمدیان*** هوشنگ جدیدی****

چکیده

این مطالعه با هدف پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری تحصیلی بر اساس بافت اجتماعی کلاس با واسطه‌گری ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پایه نهم متوسطه اول شهرستان سنندج در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۳۹۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری کردلو، مقیاس اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران، مقیاس نیازهای اساسی روان‌شناختی دسی و رایان، خرده‌مقیاس حمایت خودمختارانه بلک‌برن، خرده‌مقیاس حمایت هیجانی همسالان پاتریک، رایان و کاپلان و خرده‌مقیاس حمایت عاطفی معلم ساکیزبه عنوان ابزارهای سنجش استفاده شدند. یافته‌ها بیانگر این بود که به‌طور کلی داده‌ها با مدل برازش دارد، و نتایج نشان داد بافت اجتماعی کلاس بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی، ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم دارد. همچنین، ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی اثر مستقیم دارند. همین‌طور، ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم دارد. درنهایت، بافت اجتماعی کلاس از طریق متغیرهای میانجی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. بنابراین، به منظور افزایش مسئولیت‌پذیری تحصیلی دانش‌آموزان باید به بافت اجتماعی کلاس، ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان توجه شود.

واژه‌های کلیدی: ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی، اشتیاق تحصیلی، بافت اجتماعی کلاس،

مسئولیت‌پذیری تحصیلی

مقدمه

*دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

**گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران (نویسنده مسئول) (Email:yyarahmadi@gmail.com)

***گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

****گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

یکی از مسائل حوزه تربیت که در عملکرد و روحیه افراد نقش تعیین کننده دارد اصل مسئولیت پذیری است. مسئولیت پذیری از مهم ترین و هدف مندترین بخش تربیت آدمی است که اثرات آن را به گونه ای همه جانبه می توان در زندگی انسان ها و در ابعاد مختلف فکری، اجتماعی، مذهبی، هنری و اخلاقی مشاهده کرد (افشاری، ۱۳۹۲، ص ۴). دلیسی^۱ (۲۰۱۴)؛ شولزهارت، سروکرونینگ و فری^۲ (۲۰۰۹) معتقدند: مسئولیت پذیری اشاره به خلق و خوی قابل اعتماد، هوشیار، مسئول و منظم دارد و فرد مسئولیت پذیر در هنگام مواجهه با بازخورد منفی درباره یک عمل یا تصمیم، منابع بیشتری را برای عمل و ایستادگی در حل مشکلات اختصاص می دهد. مسئولیت پذیری یک انتخاب آگاهانه و بدون اجبار در تعیین رفتار خود و چگونگی رفتار با دیگران در مناسبات اجتماعی است (اسکارتی، رایت، پاسکال و گاتیریز^۳، ۲۰۱۵). نتایج پژوهش های متعدد نشان داده اند که رفتار مسئولانه در روابط بین فردی سبب انعطاف پذیری و سازگاری اجتماعی می شود، و رفتار غیرمسئولانه باعث رفتار خودخواهانه و اغتشاش در موقعیت های اجتماعی را فراهم می سازد (ایقول، قودهمی، وانگ و کواک^۴؛ ۲۰۱۶؛ وگتلین^۵؛ ۲۰۱۶). مک لود^۶ (۲۰۱۸) نیز بیان می کند که یکی از ویژگی های شخصیتی انسان که زمینه ساز بسیاری از موفقیت های فرد در زندگی را فراهم می کند، مسئولیت پذیری است.

از طرفی، یکی از پدیده هایی که نقش دانش آموزان را در حل مشکلات جامعه کاربردی می کند، مسئولیت پذیری تحصیلی^۷ است که از عوامل مهم و اساسی در موفقیت و پیشرفت دانش آموزان در مدرسه و محیط اجتماعی است. مسئولیت پذیری تحصیلی، دستاوردها و مزیت های زیادی از جمله، افزایش میزان همدلی (یونتار و یل^۸، ۲۰۱۸)، کاهش فرسودگی تحصیلی، استرس و اضطراب، افزایش علاقه مندی به مدرسه و بهبود یادگیری خودتنظیم (صائمی، دیلم، اکبری داغی، ۱۳۹۳)، بهبود سلامت روانی، کاهش اضطراب (حسینخانزاده و همکاران، ۱۳۹۶)، و بهبود مهارت های حل مسئله در دانش آموزان (غریبی، ۱۳۹۶) است. ولی با وجود منافع و دستاوردهای زیاد مسئولیت پذیری، چندان در نظام آموزشی کشور ما به آن بهای لازم داده نشده، و پژوهش در این زمینه نیز بسیار اندک است. همین مسئله نشانگر وجود شکافی برجسته در نظام آموزشی بوده و به عنوان یکی از چالش ها و دغدغه های نظام آموزشی ما مطرح است. در این رابطه در یک پژوهش نشان داده شد که میزان

^۱ Delisi

^۲ SchulzHardt, Thurowkroning, & Frey

^۳ Escartí, Wright, Pascual, & Gutiérrez

^۴ El Ghoul, Guedhami, Wang, & Kwok

^۵ Voegtlin

^۶ MacLeod

^۷ academic responsibility

^۸ Yontar & Yel

مسئولیت‌پذیری در نوجوانان بسیار پایین است به طوری که حدود ۷۱ درصد از پاسخ‌گویان از نظر مسئولیت‌پذیری در حد متوسط به پایین قرار داشتند (حسین‌خانزاده و همکاران، ۱۳۹۶). به دلیل اهمیت مسئولیت‌پذیری در سراسر زندگی فردی و جمعی افراد و فواید فراوان این خصیصه، و احساس کمبود آموزش این امر در مدارس، پژوهش حاضر در این زمینه انجام شده است. با این‌که عوامل زیادی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی مؤثرند، تاکنون نقش و اهمیت متغیرهای بافت اجتماعی کلاس^۱، ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی^۲ و اشتیاق تحصیلی^۳ در این زمینه بررسی نشده، یا پژوهش‌های انگشت‌شمار در این حیطه موجود است. بنابراین پژوهش حاضر به بررسی ارتباط این عوامل با مسئولیت‌پذیری پرداخته است.

همان‌گونه که بیان شد، یکی از عوامل بسیار مهمی که بر ایجاد مسئولیت‌پذیری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است، بافت اجتماعی کلاس است. در این زمینه برومند (۱۳۹۵) می‌نویسد: ایجاد یک جو روانی مناسب و یک محیط اجتماعی حمایت‌کننده، از مهم‌ترین راهبردهایی است که معلم برای ارتقاء سطح یادگیری دانش‌آموزان باید به آن توجه کند. اگر جو کلاس مثبت باشد انگیزه دانش‌آموزان برای رسیدن به هدف بیشتر می‌شود. جو کلاس تأثیر زیادی در ترک تحصیل، غیبت از کلاس، اندوه و افسردگی، مقاومت دانش‌آموزان در مقابل معلم، عدم رفاقت بین دانش‌آموزان، عدم رضایت و علاقه به درس و یادگیری دارد (ص ۱۰). در این رابطه ونتزل، میونکس، مکنش و راسل^۴ (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان دادند دانش‌آموزانی که معتقدند معلمان و همکلاس‌ها آن‌ها را حمایت عاطفی (هیجانی) می‌کنند تمایل دارند تا اهداف را به گونه‌ای دنبال کنند که به رفتار جامعه‌پسند (مانند کمک و به اشتراک‌گذاری) و راه‌های مسئولیت‌پذیر بودن اجتماعی (مانند پیروی از قوانین) منتهی شوند. هلکر و واسنیتزا^۵ (۲۰۱۴) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بافت مدرسه منجر به مسئولیت‌پذیری، و مسئولیت‌پذیری نیز موجب انگیزش بیشتر در دانش‌آموزان می‌شود.

متغیر دیگری که طبق پژوهش‌ها در رابطه بین بافت اجتماعی و مسئولیت‌پذیری مؤثر است، نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودمختاری یا خودپیروی^۶، شایستگی^۷ و ارتباط^۸) است که در نظریه خودتعیین‌گری^۹ دسی و رایان (۲۰۰۰) بر آن تأکید شده است. تمرکز عمده این نظریه بر انگیزه درونی، بیرونی و پرداختن به سه نیاز اساسی (نیاز به خودپیروی، احساس شایستگی و ارتباط) در

^۱ classroom social context

^۲ basic psychological needs

^۳ academic engagement

^۴ Wentzel, Muenk, McNeish, & Russell

^۵ Helker & Wosnitza

^۶ autonomy

^۷ competence

^۸ relatedness

^۹ self-determination theory

^{۱۰} Deci & Ryan

انسان است. تحقیقات نشان داده است که ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی از طریق فرایندهای خودنظم‌دهی سبب انگیزش درونی و رفتار خودتعیین‌گر می‌شود، و با عملکرد مؤثر فرد و بهزیستی روان‌شناختی او ارتباط دارد (جانگ، کیم، ریو، ۲۰۱۶؛ دسی و رایان، ۲۰۰۰). طبق نظریه خودتعیین‌گری، نوسانات در میزان ارضای نیاز، به‌طور مستقیم، نوسانات بهزیستی شخص را پیش‌بینی می‌کند (لاول، گوردن، میلر، مولگرو شارمن، ۲۰۱۶). نیازهای انسان شرایط خاصی را برای سلامت روان‌شناختی یا بهزیستی طلب می‌کند و ارضای آن‌ها به شرایط حمایت‌کننده نیاز دارد (جانگ و همکاران، ۲۰۱۶). بنابراین اگر برآورده نشدن این نیازها سبب مشکلات روانی شود، بی‌تردید برآورده شدن این نیازها نیز سبب بهبود سلامت روانی می‌شود (وانگ، لئو، جیانگ و سانگ، ۲۰۱۷). ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی شرایط لازم برای رشد روان‌شناختی، انسجام‌یافتگی و بهزیستی شخص را فراهم می‌کند و زیربنای طیف وسیعی از رفتارهای فرد را تشکیل می‌دهد (تیان و هیوینز، ۲۰۱۸). در این رابطه، کنسیولو، لویزا و استفانو^۵ (۲۰۱۹)، نشان دادند که ارضاء نیازهای اساسی روان‌شناختی به‌طور مثبتی مؤلفه عاملیت اشتیاق تحصیلی، مسئولیت‌پذیری، پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تصمیم‌گیری حرفه‌ای را پیش‌بینی می‌کند. مطابق با الگوی نظام خود^۶ (کانل و ولبورن، ۱۹۹۱) عوامل بافتی با میانجی‌گری ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی بر اشتیاق در مدرسه تأثیر می‌گذارند. آپلتون، کریستنسون و فورلانگ^۸ (۲۰۰۸) به منظور توسعه «نظام خود» در موقعیت آموزشی، مدلی پیشنهاد کردند که در آن بافت اجتماعی کلاس و مدرسه (شامل متغیرهای حمایت از خودمختاری؛ حمایت هیجانی معلم؛^۱ حمایت هیجانی همسالان)^۲ بر فرایندهای نظام خود (خودمختاری، شایستگی، ارتباط) تأثیر می‌گذارند، و به واسطه آن الگوهای مختلف اشتیاق و پیامدهای ناشی از آن را شکل می‌دهند (ربانی، طالع‌پسند، رحیمیان بوگر و محمدی‌فر، ۱۳۹۶). زمینه برآوردن نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان تا حد زیادی به بافت آموزشی، سبک انگیزشی معلم و ساختار کلاس بستگی دارد. بنابراین ملاحظه می‌شود که ویژگی بافت آموزشی می‌تواند با ارضای نیازهای روان‌شناختی اساسی، منجر به پیامدهای مطلوب آموزشی، شناختی و انگیزشی شود (حجازی، خضری‌آذر و امانی، ۱۳۹۱).

^۱ Jang, Kim, & Reeve

^۲ Lovell, Gordon, Mueller, Mulgrew, & Sharman

^۳ Wang, Liu, Jiang, & Song

^۴ Tian & Huebner

^۵ Consuelo, Luisa, & Stefano

^۶ self-system processes

^۷ Connell & Wellborn

^۸ Appleton, Christenson, & Furlong

^۹ supporting autonomy

^{۱۰} teacher emotional support

^{۱۱} student emotional support

از عوامل مهم و تأثیرگذار دیگری که در این پژوهش پیش‌بینی می‌شود در رابطه بین بافت اجتماعی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی مؤثر باشد، اشتیاق تحصیلی است. یکی از عوامل کلیدی مؤثر در موفقیت دانش‌آموزان، مفهوم اشتیاق تحصیلی است (والکر و پیرس،^۲ ۲۰۱۴). در سال‌های اخیر، پژوهشگران مختلف در حوزه یادگیری به مفهوم اشتیاق تحصیلی پرداخته و به عنوان یک عامل اساسی آن را در رشد شخصی، اجتماعی و پیشرفت تحصیلی لحاظ شده است (موتی - استفانیدی و ماستن،^۳ ۲۰۱۳). تأثیرات مثبت اشتیاق تحصیلی بر فعالیت‌های تحصیلی فراگیران و افزایش میزان تلاش آن‌ها (اونیل، لی و شافلی،^۴ ۲۰۱۱؛ سالملا-آرو، تولوانن و نارمی،^۵ ۲۰۰۹)، ضرورت مطالعه اشتیاق تحصیلی و شناخت متغیرهای مرتبط با آن را ایجاب می‌کند. همچنین اشتیاق تحصیلی با عواملی از جمله؛ نیازهای اساسی روان‌شناختی (کورت و تس،^۶ ۲۰۱۸؛ مولیناری و ماملی،^۷ ۲۰۱۸)، اهداف پیشرفت (دوشن، لاروس و فنگ،^۸ ۲۰۱۹)، جو هیجانی کلاس و پیشرفت تحصیلی (ریس، براکت، رایورس، وایت و سالووی،^۹ ۲۰۱۲) مرتبط بوده و از متغیرهایی همچون موقعیت مدرسه و جو حاکم بر آن تأثیر می‌پذیرد (آپلتون، کریستنسون، کیم و ریشلی،^{۱۰} ۲۰۰۶). در این رابطه کاپری، گوندوز و آکی^{۱۱} (۲۰۱۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که اشتیاق شغلی بین اهمالکاری و مسئولیت‌پذیری تحصیلی نقش واسطه‌ای داشته است. دوترر و لو^{۱۲} (۲۰۱۱) دریافتند که مؤلفه‌های رفتاری و شناختی اشتیاق تحصیلی در ارتباط بین بافت کلاسی و پیشرفت تحصیلی نقش میانجی داشته است. بنابراین با عنایت به شواهد پژوهشی ذکر شده و نظر به این‌که متغیرهای بررسی شده جزء متغیرهای مهم، بدیع و کلیدی در آموزش و پرورش محسوب می‌شوند، و با توجه به فقدان مدلی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی و اهمیت طراحی و آزمون آن (مدل پیشنهادی ارائه شده)، انجام این پژوهش ضروری و با اهمیت بوده و استفاده از یافته‌های آن، سبب افزایش بازدهی آموزش و پرورش و کاهش هزینه‌های آن خواهد شد. با عنایت به موارد مطرح شده، هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری تحصیلی براساس بافت اجتماعی کلاس با واسطه‌گری نیازهای اساسی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی (مطابق با آن چه در شکل یک آمده است) تعیین شد.

^۱ academic engagement

^۲ Walker & Pearce

^۳ Motti-Stefanidi & Masten

^۴ Ouweneel, Lee, & Schaufeli

^۵ Salmela-Aro, Tolvanen, & Nurmi

^۶ Kurt & Taş

^۷ Molinari & Mameli

^۸ Duchesne, Larose, & Feng

^۹ Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey

^{۱۰} Appleton, Christenson, Kim, & Reschly

^{۱۱} Capri, Gunduz, & Akbay

^{۱۲} Dotterer & Lowe

در این راستا، پژوهش حاضر در صدد آزمون این فرضیه است: بافت اجتماعی کلاس به واسطه ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی اثر ساختاری غیرمستقیم دارد. مدل مفهومی پژوهش حاضر در شکل شماره یک نشان داده شده است.



روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر، همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری است.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری در این مطالعه شامل کلیه دانش‌آموزان پایه نهم متوسطه اول شهرستان سنندج، در نواحی شهری، در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷، به تعداد ۵۵۲۴ نفر بوده است. براساس دیدگاه کلاین^۱ (۲۰۱۱) و در نظر گرفتن حدوداً ۵ برابر تعداد گویه‌های ابزار به کار رفته در پژوهش، ۳۹۰ نفر از جامعه آماری، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، به عنوان شرکت‌کنندگان در پژوهش انتخاب شدند. میانگین سن شرکت‌کنندگان در پژوهش ۱۵ سال و انحراف معیار آن ۰/۵۸ بود. نمونه‌گیری بدین صورت انجام گرفت که ابتدا با توجه به حجم نمونه مورد نیاز

^۱Kline

به تناسب جامعه و تعداد آن به تفکیک ناحیه و جنسیت از هر ناحیه به صورت تصادفی تعداد مدارس مورد نیاز انتخاب شد. سپس از هر مدرسه تعداد کلاس‌های مورد نیاز به تصادف انتخاب شدند، و پرسش‌نامه‌ها در بین دانش‌آموزان این کلاس‌ها توزیع شدند. جدول شماره اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان را به تفکیک جنسیت و ناحیه نشان می‌دهد.

جدول ۱. فراوانی و درصد شرکت‌کنندگان در پژوهش به تفکیک جنسیت و ناحیه

ناحیه	کل نمونه		جنسیت		درصد
	فراوانی	درصد	پسر	دختر	
ناحیه یک	۲۳۷	۶۰/۷۱	۱۲۵	۱۱۲	۲۸/۷۱
ناحیه دو	۱۵۳	۳۹/۲۹	۷۱	۸۲	۲۰/۹۳
جمع	۳۹۰	۱۰۰	۱۹۶	۱۹۴	۴۹/۶۴

ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

مقیاس ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی: این مقیاس توسط لاگاردیا، رایان، کاجمن و دسی^۱، در سال ۲۰۰۰ ساخته شده و دارای ۲۱ گویه است، و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی را در سطح عمومی اندازه‌گیری می‌کند. گویه‌های آزمون سه زیرمقیاس «خودپیروی»، «شایستگی» و «ارتباط» را در اندازه‌های هفت درجه‌ای از نمره یک (اصلاً درست نیست) تا نمره هفت (کاملاً درست است) می‌سنجد. نمره بالاتر در هر مقیاس نشان‌دهنده سطح بالاتر ارضای آن نیاز است. ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در سطح عمومی در پژوهش‌های خارجی به صورت مقدماتی تایید شده است جانستون و فینی^۲ (۲۰۱۰). در مطالعه لاگاردیا و همکاران (۲۰۰۰)، ضریب پایایی حاصل از اجرای آن روی پدر، مادر، دوستان و شریک رمانتیک در همه موارد ۰/۹۲ به دست آمد. دسی، والرند، پلیتر و رایان^۳ (۲۰۰۱) پایایی آن را ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. بشارت و رنجبرکلاگری (۱۳۹۲) ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های خودپیروی، شایستگی و ارتباط در یک نمونه ایرانی (N=۵۸۴) را به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۳ و ۰/۹۱ گزارش دادند. این پرسش‌نامه در مطالعه آن‌ها از روایی مطلوبی برخوردار بود. در پژوهش یاراحمدی، ابراهیمی بخت، اسدزاده و احمدیان (۱۳۹۷) نیز ضریب آلفای کرونباخ کل ۰/۷۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر، از روش تحلیل عامل تأییدی برای تعیین روایی مقیاس استفاده شد. در این تحلیل گویه شماره در خرده‌مقیاس نیاز به خودپیروی و

^۱ Basic Psychological Needs Satisfaction Scal

^۲ La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci

^۳ Johnston & Finney

^۴ Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan

گویه‌های دو، سه و نه در خرده‌مقیاس نیاز به ارتباط به دلیل بار عاملی پایین و معنی‌دار نشدن از تحلیل حذف شدند، و مابقی بقیه گویه‌ها دوباره تحلیل شدند. با توجه به شاخص‌های برازش به دست آمده ($X^2/df = 2/21$ ، $RMSEA = 0/05$ ، $GFI = 0/93$ ، $AGFI = 0/90$ ، $CFI = 0/98$ ، $NFI = 0/93$ ، $TLI = 0/92$ ، $IFI = 0/90$ ، $RFI = 0/87$)، مشاهده شد که داده‌های پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد. همچنین، برای بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، که برای کل مقیاس ضریب $0/87$ به دست آمد.

پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری: این پرسش‌نامه توسط کردلو (۱۳۸۹) به منظور سنجش میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در خانه و مدرسه ساخته شده است. این پرسش‌نامه دارای پنجاه و شش گویه و پنج زیرمقیاس است، که به ترتیب در مقیاس اول فعالیت‌های دانش‌آموز در داخل و خارج از مدرسه پرسیده می‌شود. مقیاس دوم مسئولیت‌های دانش‌آموزان را در منزل بررسی می‌کند. مقیاس سوم، میزان غیبت و تأخیر آموذنی را می‌سنجد. مقیاس چهارم و پنجم، میزان مسئولیت‌پذیری، احساس امنیت، عزت نفس و تعلق را اندازه‌گیری می‌کند. در این پژوهش، فقط از خرده‌مقیاس مسئولیت‌پذیری پرسش‌نامه مذکور (مقیاس پنجم) یعنی تعهد درونی و بیرونی که جمع آن‌ها نمرات مسئولیت‌پذیری را تشکیل می‌دهد استفاده شده است. در این پرسش‌نامه گویه‌های یک تا یازده مربوط به تعهد بیرونی (نمونه گویه: غالباً تکالیف درسی را در شب امتحان و یا لحظات پایانی انجام می‌دهم) و گویه‌های دوازده تا بیست و یک مربوط به تعهد درونی (نمونه گویه: سعی می‌کنم مقررات مدرسه را رعایت کنم، چه مسئولان مدرسه مرا ببینند و چه نبینند) است. نمره‌گذاری پرسش‌نامه به شیوه لیکرت چهار گزینه‌ای و از یک (کاملاً مخالفم) تا چهار (کاملاً موافقم) است؛ نمره‌گذاری تعهد بیرونی به صورت معکوس است. در پژوهش کردلو (۱۳۸۹) روایی محتوای این پرسش‌نامه پس از بازدید و نظرخواهی از استادان و کارشناسان تایید شد. همچنین، در پژوهش وی به منظور سنجش پایایی پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شده و ضریب $0/89$ گزارش شده است. در پژوهش عقیلی و نصیری (۱۳۹۳) نیز ضریب آلفای کرونباخ برابر $0/94$ به دست آمده است. در پژوهش حاضر، از روش تحلیل عامل تأییدی برای تعیین روایی مقیاس استفاده شد. در این فرایند گویه‌های سه تا چهار در مؤلفه تعهد بیرونی و گویه‌های پانزده، نوزده و بیست در مؤلفه تعهد درونی به دلیل بار عاملی پایین و معنی‌دار نشدن از تحلیل حذف شدند، و مابقی گویه‌ها دوباره تحلیل شدند. با توجه به شاخص‌های برازش به دست آمده ($X^2/df = 2/02$ ، $RMSEA = 0/051$ ، $GFI = 0/95$ ، $AGFI = 0/92$ ، $CFI = 0/94$ ، $NFI = 0/90$ ، $TLI = 0/92$ ، $IFI = 0/94$ ، $RFI = 0/86$)، مشاهده شد که داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس، برازش مناسبی دارد. همچنین،

برای بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و برای کل مقیاس ضریب $0/83$ به دست آمد.

مقیاس اشتیاق تحصیلی: مقیاس اشتیاق تحصیلی^۱ توسط فردریکز، بلومفیلد و پاریس^۲ (۲۰۰۴) برای سنجش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شد که دارای پانزده گویه و سه خرده مقیاس رفتاری (گویه‌های یک تا چهار)، عاطفی (گویه‌های پنج تا ده) و شناختی (گویه‌های یازده تا پانزده) است. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک تا پنج است که از هرگز تا همیشه را شامل می‌شود. حداقل و حداکثر نمره در کل پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی به ترتیب پانزده و چهل و پنج است. نمره پایین‌تر نشان‌دهنده اشتیاق تحصیلی کم و نمره بالاتر نشان‌دهنده اشتیاق تحصیلی زیاد است. فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) ضریب پایایی این پرسش‌نامه را $0/86$ گزارش کرده‌اند. جوادی علمی، اسدزاده، دلاور و درتاج (۱۳۹۷) ضریب پایایی خرده مقیاس‌های رفتاری، عاطفی و شناختی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ به ترتیب $0/87$ ، $0/91$ و $0/73$ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، از روش تحلیل عامل تأییدی برای تعیین روایی مقیاس استفاده شد. شاخص‌های برازش به دست آمده $(X^2/df = 2/01)$ ، $RMSEA = 0/051$ ، $GFI = 0/95$ ، $AGFI = 0/92$ ، $CFI = 0/96$ ، $NFI = 0/94$ ، $TLI = 0/96$ ، $IFI = 0/89$ ، $RFI = 0/89$ ، حاکی از این است که داده‌های پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد. همچنین، برای بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و برای کل مقیاس ضریب $0/87$ به دست آمد.

مقیاس بافت اجتماعی کلاس: برای سنجش این متغیر با توجه به این که ابزار واحدی وجود نداشت، همانند پژوهش ربانی و همکاران (۱۳۹۶) از سه خرده مقیاس مختلف به نام‌های الف) حمایت از استقلال عمل، ب) حمایت هیجانی معلم و ج) حمایت هیجانی همسالان استفاده شد. برای سنجش زیر مقیاس حمایت از استقلال عمل^۳ در مقیاس ادراک از کلاس^۴ (بلک‌برن، ۱۹۹۸) استفاده شد. حمایت از استقلال عمل شامل گویه‌های یازده تا پانزده پرسش‌نامه^۵ (بلک‌برن، ۱۹۹۸) (۵ گویه) است که با مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از یک (کاملاً مخالفم) تا پنج (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده^۶ بلک‌برن (۱۹۹۸) برای حمایت از استقلال عمل ضریب $0/65$ است. حجازی، نقش و سنگری (۱۳۸۸) ضریب آلفای $0/68$ را برای حمایت از استقلال عمل به دست آورده‌اند و روایی سازه این مقیاس را به روش تحلیل عامل تأییدی بررسی و تأیید شد. در پژوهش ربانی و همکاران (۱۳۹۶) ضریب آلفای کرونباخ این زیر مقیاس برابر $0/71$

^۱Academic Engagement Scale

^۲Fredricks, Blumenfeld & Paris

^۳Classroom Social Context Scale

^۴Supporting Autonomy Subscale

^۵Perception of Classroom Environment Scale

^۶Blackburn

گزارش شده و روایی آن به روش تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمد.

خرده مقیاس حمایت عاطفی (هیجانی) معلم توسط ساکیز^۲ (۲۰۰۷) ابداع شده و نه گویه دارد، که با مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از یک (اصلاً در مورد من درست نیست) تا پنج (کاملاً در مورد من درست است) نمره‌گذاری می‌شود. پایایی و روایی آن توسط ساکیز (۲۰۰۷) تأیید شده است. همچنین در پژوهش ربانی و همکاران (۱۳۹۶) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد و روایی آن به روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و تأیید شد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد. همچنین، خرده مقیاس حمایت هیجانی همسالان^۳ به وسیله پاتریک، رایان و کاپلان^۴ (۲۰۰۷) ساخته شده است، که شامل چهار گویه و شیوه نمره‌گذاری آن به صورت مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از یک (اصلاً در مورد من درست نیست) تا پنج (کاملاً در مورد من درست است) است. پاتریک و همکاران (۲۰۰۷) پایایی این مقیاس را به روش همسانی درونی بررسی و ضریب آلفای کرونباخ این زیرمقیاس را ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند. در پژوهش ربانی و همکاران (۱۳۹۶) روایی این زیرمقیاس به روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و تأیید شد، و پایایی آن به روش همسانی درونی بررسی شد و برای آن ضریب ۰/۸۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد. در مجموع، برای متغیر بافت اجتماعی (هر سه خرده مقیاس)، ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس بالا (بالتر از ۰/۷) و همبستگی هر گویه با نمره کل کمتر از ۰/۳ نبود. در پژوهش حاضر، از روش تحلیل عاملی تأییدی برای تعیین روایی مقیاس (بافت اجتماعی کلاس) استفاده شد. با توجه به شاخص‌های برازش به دست آمده $RMSEA = ۰/۰۴$ ، $X^2/dF = ۱/۸۷$ ، $CFI = ۰/۹۵$ ، $AGFI = ۰/۹۱$ ، $GFI = ۰/۹۴$ ، $NFI = ۰/۹۱$ ، $TLI = ۰/۹۴$ ، $IFI = ۰/۹۵$ ، $RFI = ۰/۸۸$ ، داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی داشته است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای بررسی آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و همبستگی

بین متغیرهای پژوهش از نرم‌افزار SPSS-23 و جهت آزمون مدل مفهومی پژوهش و بررسی روابط مفروض آن از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS-20 استفاده شد. همچنین، برای بررسی نقش واسطه‌گری متغیرهای میانجی از دستور بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

یافته‌ها

^۱ Teacher Affective Support scale

^۲ Sakiz

^۳ Student Emotional Support scale

^۴ Patrick, Ryan & Kaplan

پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری تحصیلی بر اساس بافت اجتماعی کلاس با... ۱۱

در جدول شماره دو شاخص‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار، چولگی، کشیدگی) متغیرها آورده شده است. شاخص‌های چولگی و کشیدگی با توجه به جدول شماره دو نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع داده‌ها هستند.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار، چولگی، کشیدگی متغیرها

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
۱- اشتیاق تحصیلی	۵۰/۶۰	۱۱/۰۸	۰/۵۹	۰/۳۸
۲- نیازهای اساسی روان‌شناختی	۷۱/۴۰	۷/۴۰	۰/۱۸	۰/۴۲
۳- بافت اجتماعی کلاس	۶۴/۲۰	۱۲/۲۰	۰/۵۸	۰/۴۸
۴- مسئولیت‌پذیری تحصیلی	۲۵/۶۰	۶/۸۰	۰/۳۴	۰/۵۰

در جدول شماره سه نیز همبستگی بین متغیرها و خرده مقیاس‌های آن‌ها ارائه شده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی بین متغیرها و خرده مقیاس‌های آن‌ها

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
۱- اشتیاق رفتاری	۱														
۲- اشتیاق عاطفی	۰/۳۸*	۱													
۳- اشتیاق شناختی	۰/۵۲*	۰/۴۳*	۱												
۴- حمایت هیجانی همسالان	۰/۳۲*	۰/۱۳*	۰/۲۵*	۱											
۵- حمایت عاطفی معلم	۰/۳۳*	۰/۲۳*	۰/۲۹*	۰/۶۶*	۱										
۶- حمایت خودمختارانه	۰/۲۴*	۰/۳۱*	۰/۲۸*	۰/۲۲*	۰/۲۶*	۱									
۷- نیاز به ارتباط	۰/۲۶*	۰/۲۳*	۰/۲۷*	۰/۱۷*	۰/۲۱*	۰/۱۵*	۱								
۸- نیاز به شایستگی	۰/۲۶*	۰/۱۸*	۰/۲۰*	۰/۱۴*	۰/۱۱*	۰/۰۷*	۰/۳۹*	۱							
۹- نیاز به خودپیروی	۰/۲۷*	۰/۳۲*	۰/۲۳*	۰/۱۳*	۰/۱۶*	۰/۱۶*	۰/۴۵*	۰/۵۲*	۱						
۱۰- تعهد درونی	۰/۳۱*	۰/۳۲*	۰/۲۸*	۰/۲۸*	۰/۲۹*	۰/۳۸*	۰/۲۹*	۰/۲۲*	۰/۲۹*	۱					
۱۱- تعهد بیرونی	۰/۱۸*	۰/۱۳*	۰/۱۴*	۰/۳۷*	۰/۳۰*	۰/۲۸*	۰/۱۸*	۰/۰۹*	۰/۱۴*	۰/۲۶*	۱				
۱۲- مسئولیت‌پذیری	۰/۳۰*	۰/۲۸*	۰/۲۷*	۰/۴۲*	۰/۳۷*	۰/۴۲*	۰/۲۷*	۰/۱۹*	۰/۳۰*	۰/۸۱*	۰/۸۱*	۱			
۱۳- اشتیاق تحصیلی	۰/۷۸*	۰/۷۹*	۰/۸۰*	۰/۲۹*	۰/۳۵*	۰/۳۵*	۰/۳۵*	۰/۲۷*	۰/۳۱*	۰/۳۹*	۰/۱۹*	۰/۳۶*	۱		
۱۴- نیازها	۰/۳۳*	۰/۳۱*	۰/۲۹*	۰/۱۹*	۰/۲۰*	۰/۱۶*	۰/۸۴*	۰/۷۹*	۰/۷۶*	۰/۳۳*	۰/۱۷*	۰/۳۱*	۰/۳۹*	۱	
۱۵- بافت اجتماعی	۰/۳۹*	۰/۲۹*	۰/۳۶*	۰/۸۱*	۰/۸۲*	۰/۶۶*	۰/۲۰*	۰/۱۴*	۰/۲۳*	۰/۴۲*	۰/۴۲*	۰/۵۳*	۰/۴۳*	۰/۲۴*	۱

* $P < 0.01$

بر اساس جدول شماره سه نتایج نشان داد که ضرائب همبستگی بین متغیرها در اغلب موارد معنی‌دار ($P < 0.01$) هستند، که این امر به معنای برقرار بودن پیش فرض آماری جهت انجام تحلیل‌های بعدی بود. برای آزمون فرضیه پژوهش و تعیین نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی

روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی از روش مدل‌یابی معادلات‌ساختاری استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره چهار ارائه شده است.

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

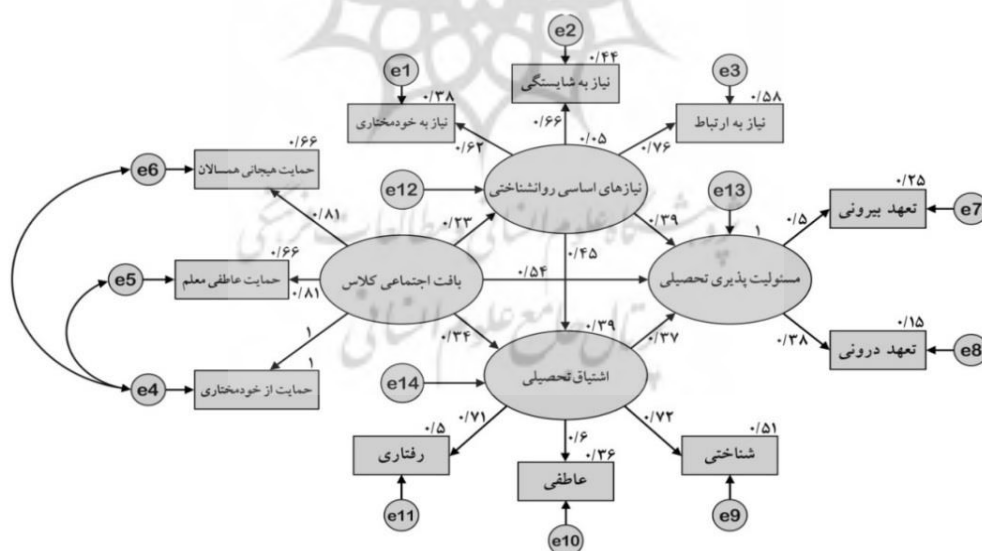
مسیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
بافت اجتماعی کلاس --- نیازهای اساسی روان‌شناختی	۰/۲۳**	---	۰/۲۳**
بافت اجتماعی کلاس --- اشتیاق تحصیلی	۰/۳۴**	---	۰/۳۴**
نیازهای اساسی روان‌شناختی --- اشتیاق تحصیلی	۰/۴۵**	---	۰/۴۵**
اشتیاق تحصیلی --- مسئولیت‌پذیری تحصیلی	۰/۳۷***	---	۰/۳۷***
بافت اجتماعی کلاس --- مسئولیت‌پذیری تحصیلی (واسطه‌گری نیازهای اساسی روان‌شناختی)	۰/۵۴**	۰/۲۳*	۰/۷۷**
بافت اجتماعی کلاس --- مسئولیت‌پذیری تحصیلی (واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی)	۰/۵۴**	۰/۲۵*	۰/۷۹**
نیازهای اساسی روان‌شناختی --- مسئولیت‌پذیری تحصیلی	۰/۳۹**	---	۰/۳۹**
نیازهای اساسی روان‌شناختی --- نیاز به خودپیشروی	۰/۶۲**	---	۰/۶۲**
نیازهای اساسی روان‌شناختی --- نیاز به شایستگی	۰/۶۶**	---	۰/۶۶**
نیازهای اساسی روان‌شناختی --- نیاز به ارتباط با دیگران	۰/۷۶**	---	۰/۷۶**
بافت اجتماعی کلاس --- حمایت از خودپیشروی	۱	---	۱
بافت اجتماعی کلاس --- حمایت عاطفی معلم	۰/۸۱**	---	۰/۸۱**
بافت اجتماعی کلاس --- حمایت هیجانی همسالان	۰/۸۱**	---	۰/۸۱**
مسئولیت‌پذیری تحصیلی --- تعهد بیرونی	۰/۵۰**	---	۰/۵۰**
مسئولیت‌پذیری تحصیلی --- تعهد درونی	۰/۳۸**	---	۰/۳۸**
اشتیاق تحصیلی --- اشتیاق شناختی	۰/۷۲**	---	۰/۷۲**
اشتیاق تحصیلی --- اشتیاق عاطفی	۰/۶۰**	---	۰/۶۰**
اشتیاق تحصیلی --- اشتیاق رفتاری	۰/۷۱**	---	۰/۷۱**

*** p < ۰/۰۰۱، ** p < ۰/۰۱، * p < ۰/۰۵

نتایج شماره چهار نشان می‌دهد که: (۱) اثرات مستقیم بافت اجتماعی کلاس به نیازهای اساسی روان‌شناختی، اشتیاق تحصیلی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی به ترتیب با ضرایب استاندارد (۰/۲۳)، (۰/۳۴) و (۰/۵۴) مثبت و در سطح ($P < ۰/۰۰۱$) معنی‌دار هستند. (۲) اثرات مستقیم نیازهای اساسی روان‌شناختی به مسئولیت‌پذیری تحصیلی با ضرایب استاندارد (۰/۳۹) و به اشتیاق تحصیلی (۰/۴۵)، مثبت و در سطح ($P < ۰/۰۰۱$) معنی‌دار هستند، همچنین اثر مستقیم اشتیاق تحصیلی به مسئولیت‌پذیری تحصیلی (۰/۳۷) مثبت و در سطح ($P < ۰/۰۰۳$) معنی‌دار است. (۳) برای تعیین معنی‌داری مسیرهای غیرمستقیم از دستور بوت‌استرپ^۱ استفاده شد که نتیجه نشان داد متغیر بافت

^۱ Bootstrapping

اجتماعی کلاس به واسطه نیازهای اساسی روان‌شناختی اثر غیرمستقیم و معنی‌دار بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی دارد ($p < 0/01$, $\beta = 0/23$ ، با حد پایین ۰/۱۳ و حد بالای ۰/۳۱). همچنین متغیر بافت اجتماعی کلاس به واسطه اشتیاق تحصیلی اثر غیرمستقیم و معنی‌دار بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی دارد ($p < 0/01$, $\beta = 0/25$ ، با حد پایین ۰/۱۷ و حد بالای ۰/۳۲). بدین ترتیب همان‌گونه که یافته‌ها نشان داده، مسیر غیرمستقیم مدل معنی‌دار است، و این نشانگر معنی‌داری نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی در ارتباط بین بافت اجتماعی کلاس و مسئولیت‌پذیری تحصیلی است. همچنین، با توجه به مقادیر شاخص‌های برازش مدل ($X^2/df = 1/93$, $RMSEA = 0/04$, $CFI = 0/96$, $AGFI = 0/94$, $GFI = 0/96$, $PCLOSE = 0/51$, $RFI = 0/91$, $IFI = 0/96$, $TLI = 0/95$, $NFI = 0/93$)، می‌توان گفت که مدل مفروض از برازش مناسبی برخوردار است. به این معنا که مدل پیشنهادی پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری تحصیلی بر اساس بافت اجتماعی کلاس با واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی و نیازهای اساسی روان‌شناختی با مدل تجربی برازش دارد. به عبارت دیگر فرضیه پژوهش مبنی بر این‌که بافت اجتماعی کلاس به واسطه نیازهای اساسی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی اثر ساختاری غیرمستقیم دارد، تأیید شد. شکل شماره دو مدل نهایی پژوهش به همراه ضرایب استاندارد مسیر را نشان می‌دهد.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری تحصیلی بر اساس بافت اجتماعی کلاس با واسطه‌گری نیازهای اساسی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی انجام شد. با توجه به شاخص‌های نیکویی برآزش و نتایج به‌دست آمده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، فرضیه پژوهش تأیید شد. در واقع، نتایج یافته‌ها نشان داد که مسئولیت‌پذیری تحصیلی بر اساس بافت اجتماعی کلاس و با واسطه‌گری ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی پیش‌بینی‌پذیر است. به‌عبارت دیگر بافت اجتماعی کلاس بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم (با واسطه‌گری ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی) دارد. همچنین، یافته‌ها بیانگر این بود که به‌طور کلی داده‌ها با مدل برآزش دارد، و نتایج نشان داد بافت اجتماعی کلاس بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی، ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم دارد. همین‌طور، ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی اثر مستقیم دارند، و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم دارد. علاوه بر این، بافت اجتماعی کلاس از طریق متغیرهای میانجی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. همچنین، اشتیاق تحصیلی و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی می‌توانند نقش میانجی در رابطه بین بافت اجتماعی کلاس و مسئولیت‌پذیری تحصیلی ایفا کنند. بر این اساس به منظور افزایش مسئولیت‌پذیری تحصیلی دانش‌آموزان باید به بافت اجتماعی کلاس، ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان توجه شود.

از جمله یافته‌های این پژوهش این بود که بافت اجتماعی کلاس بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی تأثیر مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های ونترل و همکاران (۲۰۱۸)؛ هلکر و وسنیترا (۲۰۱۴)؛ سپاه منصور (۱۳۹۶)؛ برومند (۱۳۹۵)؛ قلی‌زاده (۱۳۹۴) همسوست. در تبیین این یافته با عنایت به شواهد پژوهشی بالا، باید گفت که محیط مدرسه یکی از حوزه‌های مهم زندگی دانش‌آموزان است؛ زیرا آن‌ها بسیاری از وقت خود را در مدرسه سپری می‌کنند. جو باز مدارس بر رفتار، بهزیستی و سلامت، کیفیت زندگی و به تبع آن بر مسئولیت‌پذیری بودن دانش‌آموز تأثیر دارد. اکلز و روزر (۲۰۰۵) در پژوهشی نتیجه گرفتند که ادراک از کیفیت بافت کلاس درس، تعیین‌کننده اصلی رفتار و یادگیری دانش‌آموز محسوب می‌شود. ادراک دانش‌آموزان یک مؤلفه کلیدی و شاخصی ارزشمند از جو کلاس است، که می‌تواند منجر به رفتارهای مناسب شود؛ همچنین جهت‌گیری مثبت به زندگی را آسان‌سازد. دانش‌آموزانی که ادراک مثبتی از جو کلاس دارند، دارای اعتماد به نفس هستند و همین باعث می‌شود تجارب مثبتی داشته باشند و از تجربه منفی دوری

کنند. معلمان و رفتار آن‌ها به عنوان یکی از عوامل بافتی و اجتماعی مهمی قلمداد می‌شوند که بر مسئولیت‌پذیری، رفتار، نگرش، سرزندگی و تحول مثبت دانش‌آموزان اثر به‌سزایی دارند. در راستای تأیید این یافته باید گفت که ونتزل و همکاران (۲۰۱۸) نیز در پژوهش خود نتیجه گرفتند بافت اجتماعی که در آن دانش‌آموز از طرف معلم و همکلاسی‌ها حمایت عاطفی و هیجانی شود منجر به مسئولیت‌پذیری و سازگاری بیشتر دانش‌آموز خواهد شد. علاقه به یادگیری و پیشرفت و به تبع آن مسئولیت‌پذیری زمانی حاصل می‌شود که دانش‌آموز باور کند می‌تواند فعالیت‌های یادگیری را انتخاب و در تصمیم‌گیری‌های کلاس شرکت کند. وقتی دانش‌آموز در بافت کلاس، خود را از جانب معلم مختار و انتخاب‌گر ادراک می‌کند، یعنی می‌تواند در چارچوب معین بر اساس توانایی، سلیقه، علاقه و تمایل خود، فعالیت یادگیری را انتخاب نماید، چنین برداشت می‌کند که در نظر معلم فردی با ارزش و توانمند است. بنابراین بافت اجتماعی کلاس با تأثیری که بر باورهای افراد دارد، باعث تحول مثبت از جمله مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌شود. ادراک خودپیروی در بافتی که حامی خودپیروی باشد باعث می‌شود دانش‌آموز تکالیف انتخاب شده را با ارزش، مهم و مفید بداند، با علاقه انجام دهد و احساس مسئولیت کند. وقتی موفق شد و بازخورد مثبت دریافت کرد، باور می‌کند فردی کارآمد، شایسته و مسئولیت‌پذیر است.

علاوه بر این، یافته‌ها نشان دادند که بافت اجتماعی کلاس بر ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی تأثیر مستقیم دارد. این یافته نیز با نتیجه پژوهش‌های ربانی و همکاران (۱۳۹۶)؛ بردبار و یوسفی (۱۳۹۵)؛ کاوسیان، کدیور و عرب‌زاده (۱۳۹۵)؛ حجازی، قاضی طباطبایی، غلامعلی‌لواسانی و مرادی (۱۳۹۳)؛ حجازی و همکاران (۱۳۹۱)؛ اژه‌ای، خضری‌آذر، بابایی سنگلجی و امانی (۱۳۹۰)؛ تاربتسکی، مارتین و کالی^۱ (۲۰۱۷) همسوست. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که در محیط‌های آموزشی که حامی خودپیروی (خودمختاری) دانش‌آموز هستند، دانش‌آموزان احساس عاملیت دارند، خودشان را در شروع و نگهداری و تنظیم فعالیت‌ها، خودمختار می‌دانند، و فکر می‌کنند که علت رفتارشان هستند و همین امر باعث برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی آن‌ها می‌شود. در این رابطه حجازی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی نتیجه گرفتند که حمایت معلم از خودپیروی دانش‌آموزان، باعث برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی خواهد شد در نتیجه مطابق با نظریه خودتعیین‌گری، بافت اجتماعی کلاس بر ارضای نیاز به خودپیروی، شایستگی و ارتباط با دیگران تأثیر می‌گذارد و برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی بر نتایج انگیزشی، شناختی و رفتاری تأثیرگذار است (دسی و رایان، ۲۰۱۱).

^۱ Tarbetsky, Martin, & Collie

از دیگر یافته‌های پژوهش تأثیر مستقیم بافت اجتماعی کلاس بر اشتیاق تحصیلی است. این یافته با نتیجه پژوهش‌های دوشن و همکاران (۲۰۱۹)؛ نکاوند، جعفری و آراسته (۱۳۹۷) احمدزاده طلا تپه، جاویدپور، کاظمی و پورقلی (۱۳۹۶)؛ ربانی و همکاران (۱۳۹۶)؛ مؤمنی، عباسی، پیرانی و بگیان کوله‌مرز (۱۳۹۶)؛ بردبار و یوسفی (۱۳۹۵)؛ گوناک و کازو^۱ (۲۰۱۵)؛ جایارسنا^۲ (۲۰۱۴)؛ گنوتیس و کینگ^۳ (۲۰۱۴)؛ ریس و همکاران (۲۰۱۲)؛ دوتر و لو (۲۰۱۱) و پاتریک و همکاران (۲۰۰۷) همسوست. در تبیین یافته بالا باید گفت: از نظر کانل (۱۹۹۰)، بافت اجتماعی ادراک شده دانش‌آموزان (بافت کلاس) منجر به عمل دانش‌آموز می‌شود که نتیجه آن اشتیاق فعالیت (شناختی، رفتاری، عاطفی) یا عدم اشتیاق در یادگیری تحصیلی است. مطابق با پیشینه پژوهش، تحقیق اکلز و روزر (۲۰۰۵)، نشان می‌دهد که وجود جو مراقبت‌کننده و حامی در مدرسه، موجب فراهم آوردن فرصت‌هایی برای کودکان است تا احساس مفید بودن داشته باشند، مثلاً مدرسه از طریق ایجاد شرایط یادگیری (فعالتهای رسمی آموزشی و یا مکمل برنامه که برای یادگیری دانش‌آموزان در مدرسه صورت می‌پذیرد)، عدالت و انضباط مدرسه، انتظارات بالای مدرسه، تأثیر مثبت همسالان و شرکت در فعالیت‌های بعد از مدرسه، انگیزه پیشرفت، اشتیاق تحصیلی و شایستگی‌های اجتماعی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. فضا و بافت کلاسی به این دلیل موجب بهبود اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود که تلاش و مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه و فعالیت‌های مدرسه را با تشویق توأم می‌کند. دانش‌آموزانی که احساس کنند از طرف والدین، دوستان و یا معلم حمایت می‌شوند، با اعتماد به نفس بالایی با تکالیف مدرسه مواجه شده و با چالش‌های مدرسه سازگار می‌شوند؛ که این خود در بلندمدت می‌تواند میزان تمایل و اشتیاق آن‌ها را افزایش دهد. در واقع، دانش‌آموز در حین تلاش احساس امنیت و ارزشمندی می‌کند، و مدرسه را به عنوان یک محیط امن و حامی درک می‌کند. درک حمایت تحصیلی از طرف معلم، والدین و همسالان توسط دانش‌آموزان احساس تعلق آن‌ها به مدرسه و اشتیاق تحصیلی آن‌ها را افزایش می‌دهد. کلاس درس به عنوان یک جامعه کوچک و فرعی از افراد متفاوتی تشکیل می‌شود، که با ویژگی‌های فردی، شخصیت، فرهنگ و تجارب متفاوتی وارد کلاس شده و جو روانی-اجتماعی متفاوتی بر کلاس حاکم می‌کنند. جو روانی-اجتماعی کلاس بیانگر ادراک فرد از موقعیت و محیط است، و تعیین‌کننده نوع ارتباطات، تصورات و نگرش‌های دانش‌آموز نسبت به کلاس و مدرسه می‌شود. در صورتی که این نگرش مثبت باشد پیامدهای مثبت و در صورتی که منفی باشد پیامدهای منفی به همراه خواهد داشت. موتی - استفانیدی و ماستن (۲۰۱۳) به تأثیرات مثبت بافت روانی اجتماعی کلاس در کاهش ترک

^۱ Gunuc & Kuzu

^۲ Jayarathna

^۳ Ganotice & King

تحصیل، غیبت از کلاس، مقاومت در مقابل معلم، همچنین افزایش علاقه و رضایت دانش‌آموزان از کلاس و یادگیری اشاره داشته‌اند. در واقع، جو مطلوب کلاس منجر به مشارکت بیشتر دانش‌آموزان در کلاس درس، ایجاد رابطه صمیمی بین معلم و دانش‌آموز، برخورداری دانش‌آموز از حمایت معلم در مواقع مشکل، و برقراری نظم و مقررات در کلاس می‌شود. اگر بافت اجتماعی کلاس مطلوب باشد زمینه رقابت، همبستگی و انضباط دانش‌آموزان فراهم شده و منجر به افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (شیخ‌الاسلامی و کریمیان‌پور، ۱۳۹۷). بنابراین، می‌توان گفت که بافت اجتماعی مطلوب کلاس می‌تواند منجر به افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان و بافت اجتماعی نامطلوب نیز می‌تواند باعث کاهش اشتیاق تحصیلی و عدم حضور دانش‌آموزان در مدرسه شود.

علاوه بر این‌ها، مشاهده شد که ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی تأثیر مستقیمی دارد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های کنسیولو و همکاران (۲۰۱۹)؛ مندز-سانتاریو و فرناندز-ریو^۱ (۲۰۱۶)؛ کبیری، عرب‌زاده و قاسمی‌اصل (۱۳۹۷) و کاظم‌پور، قدیری و اسلامی (۱۳۹۶) همسوست. در راستای تأیید این یافته کنسیولو و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی نتیجه گرفتند که ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و تکیه بر این نیازها به‌طور مثبتی مسئولیت‌پذیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. طبق پژوهش کبیری و همکاران (۱۳۹۷) نیازهای اساسی روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی مؤثر و اشتیاق تحصیلی نیز با مسئولیت‌پذیری مرتبط است. کاظم‌پور و همکاران (۱۳۹۶)، صائمی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی‌های خود نتیجه گرفتند بین راهبردهای خودتنظیمی و مسئولیت‌پذیری رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. در جمع‌بندی از این نتایج می‌توان گفت از آن جایی که بین ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی با خودتنظیمی همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود دارد (فرجی، غلامعلی‌لواسانی و خلیلی، ۱۳۹۶)، بنابراین می‌توان به این نتیجه‌گیری رسید که ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی بر مسئولیت‌پذیری تأثیر می‌گذارد. در تبیین بیشتر این یافته باید گفت که تعامل مؤثر با دیگران (ارتباط و شایستگی) نیازمند مجموعه‌ای از مهارت‌هاست که در صورت تسلط بر آن‌ها می‌تواند منجر به شکل‌گیری مسئولیت‌پذیری شود (هلاجیان و سعدی‌پور، ۱۳۹۵). همچنین گلاس (۱۹۹۴، به نقل از صاحبی، زالی‌زاده و زالی‌زاده، ۱۳۹۴، ص ۱۱۴) معتقد است انسان‌ها برای برآوردن نیازهای خود مدام رفتارهای خود را انتخاب می‌کنند، پس مسئول رفتارهای خود هستند؛ وی مسئولیت‌پذیری را توانایی برآوردن نیازهای خود و پذیرفتن پیامد رفتارها می‌داند.

یافته دیگر پژوهش این بود که، اشتیاق تحصیلی کلاس بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی تأثیر مستقیم دارد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های کنسیولو و همکاران (۲۰۱۹)؛ کاپری و همکاران (۲۰۱۷)، کبیری و همکاران (۱۳۹۷) مبنی بر وجود رابطه مثبت بین اشتیاق تحصیلی و مسئولیت‌پذیری همسوست. یافته‌های مطالعه کاپری و همکاران (۲۰۱۷) نشان داد که اشتیاق شغلی با مسئولیت‌پذیری تحصیلی در ارتباط است. یافته‌های مطالعه تارتسکی و همکاران (۲۰۱۷) می‌تواند به‌طور غیر مستقیم به این بخش از یافته‌ها مرتبط باشد آن‌ها در پژوهشی نتیجه گرفتند ایجاد محیطی که حامی خودپیروی، انگیزش، اشتیاق و پیشرفت باشد می‌تواند منجر به پیامدهای تحصیلی و غیرتحصیلی مؤثر (مسئولیت‌پذیری در اینجا می‌تواند جزء این پیامدهای مؤثر باشد) شود. عقیلی و نصیری (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی دریافتند راهبردهای یادگیری (همان راهبردهایی که با بخش شناختی اشتیاق مشترک است) با مسئولیت‌پذیری ارتباط دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که فردی که اشتیاق تحصیلی دارد بیشتر از راهبردهای یادگیری خودتنظیم برای موفقیت در یادگیری استفاده می‌کند و همان‌گونه که قبلاً عنوان شد خودتنظیمی می‌تواند به این نتیجه بینجامد که فرد نسبت به یادگیری تعهد درونی پیدا کرده و در نهایت باعث ایجاد مسئولیت‌پذیری در فرد شود. همچنین وقتی دانش‌آموزی از بودن در مدرسه و تحصیل در رشته خود احساس رضایت کند (اشاره به جنبه عاطفی اشتیاق تحصیلی) هدف‌هایی را برمی‌گزیند که به عملکرد تحصیلی بهتر منجر شده و در نتیجه این امر، مسئولیت‌پذیری بالاتری خواهد داشت (عقیلی و نصیری، ۱۳۹۳).

از جمله یافته‌های دیگر این مطالعه اثر غیر مستقیم بافت اجتماعی کلاس از طریق اشتیاق تحصیلی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی بود. این یافته با نتیجه پژوهش‌های ونتزل و همکاران (۲۰۱۸)؛ هلکر و واسنیتزا (۲۰۱۴)؛ طهرانی‌مقدم و شریعت باقری (۱۳۹۷) به صورت مستقیم؛ و با پژوهش‌های کاظم‌پور و همکاران (۱۳۹۶)؛ حسین‌خانزاده و همکاران (۱۳۹۶)؛ صائمی و همکاران (۱۳۹۳) به صورت غیرمستقیم همسوست. در این راستا نتیجه پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که بافت کلاسی که حامی نیازهای اساسی روان‌شناختی باشد تأثیر مثبت و معنی‌داری بر اشتیاق تحصیلی دارد. یعنی طبق نظریه خودتعیین‌گری و الگوی نظام خود، بافت‌های حامی نیازهای اساسی روان‌شناختی بر اشتیاق در مدرسه مؤثر هستند. همچنین، می‌توان گفت دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی نسبت به یادگیری داشته باشند دارای ویژگی‌های فردی مسئولیت‌پذیری هستند؛ آن‌ها توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، به قوانین و مقررات محل تحصیل تعهد بیشتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند، و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (اسلامی، درتاج، سعدی‌پور و دلاور، ۱۳۹۶). به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی بالاتری دارند و مشتاق یادگیری هستند بیشتر از راهبردهای

خودتنظیمی (از قبیل برنامه‌ریزی، نظارت، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی) بهره برده (کابینی مقدم، انتصار فومنی، حجاری و اسدزاده، ۱۳۹۸) و این خود موجب نوعی تعهد درونی و بیرونی نسبت به عملکرد خود، و در نهایت مسئولیت‌پذیری تحصیلی می‌شود (صائمی و همکاران، ۱۳۹۳؛ کاظم‌پور و همکاران، ۱۳۹۶).

از دیگر اثرات غیر مستقیم مشاهده شده در این پژوهش تأثیر غیر مستقیم بافت اجتماعی کلاس با میانجی‌گری ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی است. این یافته با نتیجه پژوهش‌های کنسیولو و همکاران (۲۰۱۹)؛ منندز- سانتاریو و فرناندز- ریو (۲۰۱۶)؛ و تنزل و همکاران (۲۰۱۸)؛ برومند (۱۳۹۵) و قلی‌زاده (۱۳۹۴) و نیز مبانی نظری متغیرها همسو و همخوان است. بر اساس مبانی نظری، دانش‌آموزان سه نیاز روان‌شناختی ذاتی (نیاز به شایستگی، استقلال عمل و ارتباط با دیگران) دارند. آن محیط‌های آموزشی که این نیازها را برآورده کنند، انگیزش خودمختار آن‌ها را افزایش می‌دهند و تعهدشان را در تکالیف یادگیری تسهیل و تسریع می‌کنند. در نظریه نظام خود، ادراک فرد از ارضای نیازهای روان‌شناختی که همان فرایندهای نظام خود هستند، بخش اصلی نظام انگیزشی فرد را شامل می‌شود (کانل و ولبورن، ۱۹۹۱). این ادراک در محیط ساختارمند، صمیمی و حامی استقلال عمل شکل می‌گیرد و تعیین‌کننده اشتیاق شخص در فعالیت خاصی است. بنابراین، محیط حامی، منبع انگیزش درونی و خودپیروی فرد، و عامل کلیدی برای تسهیل تعهد و مسئولیت‌پذیری با کیفیت بالاست (ریو، ۲۰۱۲). بر اساس پژوهش‌ها بهترین نتیجه وقتی حاصل می‌شود که این نیازها به‌طور متعادل تأمین شوند. براساس نتایج این پژوهش، ارتباط مثبت با معلم و دانش‌آموزان دیگر، و حمایت از استقلال عمل (حق انتخاب فعالیت‌ها و تکالیف درسی، امکان استفاده از راه‌حل‌های مختلف برای حل مسائل، در نظرگرفتن سرعت یادگیری دانش‌آموزان توسط معلم) موجب راه‌اندازی فرایندهای مثبت نظام خود (ارضای نیاز استقلال عمل، ارضای نیاز شایستگی و ارضای نیاز ارتباط) می‌شود. به این معنا که دانش‌آموزان حس مثبتی را تجربه می‌کنند، که نتیجه آن برانگیختن تمایل درونی آن‌ها برای انجام فعالیت یادگیری و در نهایت درگیری در آن است (ریو، ۲۰۰۹). براساس الگوی نظام خود، عوامل بافتی با میانجی‌گری نیازهای اساسی روان‌شناختی بر اشتیاق در مدرسه تأثیر می‌گذارند و طبق مطالبی که قبلاً عنوان شد، اشتیاق نیز با راهبردهای خودتنظیمی و مسئولیت‌پذیری در ارتباط است. با توجه به مطالب گفته شده در این بخش می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری کرد که بافت اجتماعی کلاس با میانجی‌گری نیازهای اساسی روان‌شناختی بر مسئولیت‌پذیری تأثیر غیرمستقیم دارد.

یافته دیگر پژوهش این بود که ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی تأثیر مثبت و معنی‌داری بر اشتیاق تحصیلی دارد. این یافته نیز با نتیجه پژوهش‌های کنسیولو و همکاران (۲۰۱۹)؛ مولیناری

و ماملی (۲۰۱۸)؛ کورت و تس (۲۰۱۸)؛ اقدامی و یوسفی (۱۳۹۷)؛ عظیمی، قدیمی، خزان و درگاهی (۱۳۹۶)؛ حجازی و همکاران (۱۳۹۳) و کریمی، همایونی نجف‌آبادی، ایزدی (۱۳۹۳) همسوست. در این راستا اقدامی و یوسفی (۱۳۹۷) در پژوهشی نتیجه گرفتند بین نیازهای اساسی روان‌شناختی و درگیری تحصیلی (اشتیاق) رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. در تبیین این یافته باید گفت که تالی، کوکام، شلیگل، مولیکس و بتنکورت (۲۰۱۲) نشان دادند این نیازها، به عنوان نیرو و انگیزه لازم در جهت درگیر شدن، عملکرد سالم روان‌شناختی، رشد سالم و پرورش استعدادها عمل می‌کنند. در این راستا، خودپیروی به درجه‌ای که یادگیرنده آزاد است تا رفتارهای خود را تعیین کند اشاره دارد (اسکینر، فورر، مرچاند و کیندرمن، ۲۰۰۸). براساس نظریه خودتعیین‌گری، احساس خودپیروی در بهبود عملکرد افراد نقش مهمی دارد چون فرد خود را مسئول عملکرد خود می‌بیند (دسی و ریان، ۲۰۱۱)؛ بنابراین، از محیط بیرون، کنترلی وجود ندارد، در نتیجه، اشتیاق و درگیری افزایش می‌یابد (کیوواس، ۲۰۰۹). این یافته با نتایج پژوهش راتل و داجسنی^۴ (۲۰۱۴) نیز همسو است که بیان می‌کنند ادراک یادگیرندگان نسبت به برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی می‌تواند اشتیاق و پیشرفت تحصیلی آن‌ها را پیش‌بینی کند. در همین زمینه، ریو، جانگ، کارل و بارچ^۵ (۲۰۰۴) نشان داد که حمایت معلمان از حس خودپیروی یادگیرندگان، درگیری تحصیلی را افزایش می‌دهد. خودپیروی نیز از درگیری تحصیلی حمایت می‌کند (جانگ، ۲۰۰۸). نیاز به ارتباط نیز زمانی برآورده می‌شود که فرد دوست داشته شدن و ارزش داشتن را در تعاملات خود تجربه کند (حجازی و همکاران، ۱۳۹۳). به‌طور مشابه جانگ (۲۰۰۸) و دسی و رایان (۲۰۱۱) بیان کردند ارتباط می‌تواند رابطه عاطفی با دیگران و محیط آموزشی را تقویت کند، همچنین در افزایش درگیری تحصیلی نقش دارد. کانل و ولبورن (۱۹۹۱) نیز به نتایج مشابهی دست یافتند و به نقش خودپیروی و ارتباط در درگیری تحصیلی تأکید کردند. درباره شایستگی نیز دانشجویان با سطح پایین شایستگی به احتمال بیشتری دچار عدم درگیری و کاهش بهزیستی روان‌شناختی می‌شوند (دسی و رایان، ۲۰۱۱).

طبق پیشینه‌های ذکر شده و یافته‌های پژوهش حاضر، بافت اجتماعی کلاس بر اشتیاق تحصیلی و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و مسئولیت‌پذیری تأثیر مستقیم و همچنین بافت اجتماعی کلاس بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی با واسطه‌گری نیازهای اساسی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد، و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی بر اشتیاق تحصیلی تأثیر مستقیم دارد.

^۱ Talley, Kocum, Schlegel, Molix, & Bettencourt

^۲ Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann

^۳ Kuvaas

^۴ Ratelle & Duchesne

^۵ Reeve, Jang, Carrel, & Barch

در نتیجه، نقش بافت اجتماعی کلاس شامل حمایت هیجانی همسالان، حمایت عاطفی و حمایت معلم از خودپیروی دانش‌آموز بسیار مهم و حیاتی است. معلم با برقراری رابطه هیجانی با دانش‌آموزان و در نظر گرفتن علائق، نیازها، ترجیحات و فعالیت‌های آن‌ها، حس استقلال در انتخاب فعالیت‌های تحصیلی، حس تسلط بر یادگیری و شایستگی برای موفقیت را در آن‌ها شکل می‌دهد و این امر موجب افزایش اشتیاق در فعالیت‌های تحصیلی می‌شود. همچنین ارتباط هیجانی مثبت با معلم و دانش‌آموزان دیگر و حمایت از استقلال عمل موجب راه‌اندازی ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی می‌شود (ربانی و همکاران، ۱۳۹۶). هنگامی که معلمان از خودپیروی دانش‌آموزان در کلاس حمایت کنند بافت کلاس موجب برآورده شدن نیازهای روانی دانش‌آموزان می‌گردد (حجازی و همکاران، ۱۳۹۳) که این به نوبه خود باعث افزایش مسئولیت‌پذیری آنان می‌شود. هنگامی که دانش‌آموزان در درون بافت‌های کنترل‌کننده روان‌شناختی قرار دارند خودتعیین‌گری آنان منع خواهد شد (حجازی و همکاران، ۱۳۹۳). این نتایج نقش کلیدی معلم را در ایجاد محیط حامی ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و افزایش اشتیاق دانش‌آموزان برای یادگیری نشان می‌دهد.

در نهایت شایان ذکر است که، این پژوهش تلویحات نظری و کاربردی چندی به همراه داشت. به لحاظ نظری مدلی برای مسئولیت‌پذیری تحصیلی معرفی و در نمونه‌ای از دانش‌آموزان ایرانی تأیید شد، که به منابع مکتوب درباره این سازه اضافه می‌شود. به لحاظ عملی نیز الگویی از روابط بین سایر متغیرها با مسئولیت‌پذیری تحصیلی به دست آمد که مریبان و مسئولان نظام آموزشی کشور می‌توانند برای بهبود و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان، از آن استفاده کنند. بنابراین، نتایج حاصل از این پژوهش می‌تواند دانش لازم را در اختیار مریبان و معلمان قرار دهد تا رویکرد ارتباطی خود را با دانش‌آموزان در جهت مثبت سوق دهند. به همین دلیل، می‌تواند در برنامه‌های ضمن خدمت معلمان، آموزش‌های لازم در این زمینه در نظر گرفته شود. با نتیجه‌گیری از این پژوهش و توجه به اهمیت مسئولیت‌پذیری تحصیلی برای نظام آموزش و پرورش کشور، پیشنهاد می‌شود که مشاوران مدارس، معلمان و مدیران برای آموزش مسئولیت‌پذیری به دانش‌آموزان اهتمام جدی مبذول فرمایند. به علاوه، با توجه به نقش و اهمیت بافت اجتماعی کلاس در مسئولیت‌پذیری تحصیلی، ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود برنامه‌هایی برای آموزش معلمان برای حمایت از ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموز، حمایت عاطفی و هیجانی از دانش‌آموز، و پررنگ کردن نقش و اهمیت حمایت هیجانی همسالان دانش‌آموز طراحی شود. توجه به ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در خانواده و بافت کلاس، و برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت برای معلمان و سایر عوامل اجرایی و آموزشی در

خصوص آشنایی بیشتر با موضوعات مطرح شده می‌تواند از مشکلات آموزشی و پرورشی نظام آموزش و پرورش در زمینه عدم مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بکاهد. همچنین به عنوان پیشنهاد در پژوهش‌های آتی، اثربخشی برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر الگوی این پژوهش، در مدارس بررسی شود.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به نوع جامعه مورد پژوهش اشاره کرد که از مناطق محروم (به نسبت کلان شهرها) است و شرکت‌کنندگان در این پژوهش فقط از دانش‌آموزان پایه نهم متوسطه اول نواحی شهری سندیج انتخاب شدند. در نتیجه، در تعمیم یافته‌های این پژوهش باید احتیاط نمود؛ لذا پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های مشابه در جامعه‌های آماری دیگر تکرار شود. از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر اتکاء به داده‌های حاصل از پرسش‌نامه بود. با توجه به این مطلب، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های مشابه از روش‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات استفاده شود تا اطلاعات کامل‌تر و دقیق‌تری به دست آید. در پایان، باید توجه کرد که به دلیل این‌که این پژوهش از نوع همبستگی بود نمی‌توان از روابط به دست آمده استنباط علی کرد، و در تعمیم نتایج آن باید احتیاط شود.



منابع

الف. فارسی

احمدزاده طلائی، ثمین، جاویدپور، مرتضی، کاظمی، سلیم، پورقلی، یاسر (۱۳۹۶). نقش حمایت اجتماعی مدارس بر سازگاری تحصیلی اثرمیانجی رضایت از مدرسه، اشتیاق تحصیلی و

خودکارآمدی دانش‌آموزان. هشتمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم اجتماعی، تهران: شرکت همایشگران مهر اشراق، ۱۳-۱.

ازه‌ای، جواد، خضری آذر، هیمین، بابایی سنگلجی، محسن و امانی، جواد (۱۳۹۰). الگوی ساختاری روابط بین حمایت از خودپیروی ادراک شده معلم، نیازهای روان‌شناختی اساسی، انگیزش درونی و تلاش. فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش در سلامت روان‌شناختی، ۲(۴)، ۵۶-۴۷.

اسلامی، محمدعلی، درتاج، فریبرز، سعدی‌پور، اسماعیل و دلاور، علی (۱۳۹۶). مدل‌یابی علی‌اشتیاق بر مبنای عملکرد تحصیلی حمایت شده، عزت نفس و خودکارآمدی درسی در دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵(۹)، ۱۰-۱. افشاری، منصوره (۱۳۹۲). بررسی نقش اشتغال مادران بر مسئولیت‌پذیری فرزندان دختر مقطع متوسطه شهرستان مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

اقدامی، زهرا و یوسفی، فریده (۱۳۹۷). رابطه نیازهای روان‌شناختی و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۲۹، ۷۲-۳۷.

بردبار، مریم و یوسفی، فریده (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط حامی خودپیروی و درگیری تحصیلی. مجله روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۳(۲۱)، ۴۹-۱۳.

برومند، محمد (۱۳۹۵). رابطه ادراک از جوکلاس با مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر مرودشت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت.

بشارت، محمدعلی و رنجبر کلاگری، الهه (۱۳۹۲). مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی: پایایی، روایی و تحلیل عاملی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۴(۱۴)، ۱۶۸-۱۴۸.

جوادی علمی، لیلا، اسدزاده، حسن، دلاور، علی، درتاج، فریبرز (۱۳۹۷). مدل علی‌اشتیاق تحصیلی براساس خودکارآمدی و کمک‌طلبی با میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی. مجله تحقیقات علوم رفتاری، ۱۶(۲)، ۱۶۷-۱۶۲.

حجازی، الهه، خضری آذر، هیمین و امانی، جواد (۱۳۹۱). ادراک دانش‌آموز از حمایت معلم از خودپیروی و خودکارآمدی انگلیسی؛ نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روان‌شناختی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴(۱)، ۵۰-۲۹.

حجازی، الهه، قاضی طباطبایی، محمود، غلامعلی لوسانی، مسعود و مرادی، آسیه (۱۳۹۳). روابط معلم با دانش‌آموز و درگیری در مدرسه نقش میانجی‌گر نیازهای اساسی روان‌شناختی. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۵(۴۰)، ۱۹-۱.

- حجازی، الهه، نقش، زهرا و سنگری، علی اکبر (۱۳۸۸). ادراک از ساختار کلاس و پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش واسطه‌ای متغیرهای انگیزشی و شناختی. *مطالعات روان‌شناختی*. ۵(۴)، ۶۵-۴۷.
- حسینخانزاده، عباسعلی، طاهر، محبوبه، سیدنوری، زهرا، حبیبی، زهره، بهزادفر، فاطمه و محمدی، حاتم (۱۳۹۶). رابطه خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه علمی پژوهشی پژوهشنامه تربیتی*، ۱۲(۷۱)، ۶۳-۵۱.
- ربانی، زینب، طالع پسند، سیاوش، رحیمیان بوگر، اسحاق و محمدی فر، محمدعلی (۱۳۹۶). رابطه بافت اجتماعی کلاس با درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود، انگیزش و هیجان‌های تحصیلی. *مجله روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۴(۵۱)، ۵۳-۳۷.
- سپاه منصور، مژگان (۱۳۹۶). نقش میانجی تعارض معلم-شاگرد در رابطه بین مسئولیت‌پذیری و فرسودگی تحصیلی. *فصلنامه علمی پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱۸(۲۸)، ۱۱۶-۱۰۱.
- شیخ‌الاسلامی، علی و کریمیان‌پور، غفار (۱۳۹۷). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و جو روانی-اجتماعی کلاس، *مجله راهبردهای شناختی یادگیری*، ۶(۱۰)، ۹۵-۱۱۱.
- صاحبی، علی، زالی‌زاده، محسن و زالی‌زاده، مسعود (۱۳۹۴). تئوری انتخاب: رویکردی در جهت مسئولیت‌پذیری و تعهد اجتماعی. *رویش روان‌شناسی*، ۴(۱۱)، ۱۳۴-۱۱۳.
- صائمی، حسن، دیلم، سمانه و اکبری داغی، حمزه (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین یادگیری خودتنظیم و مسئولیت‌پذیری با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی شرق گلستان. *فصلنامه علمی پژوهشی پژوهشنامه تربیتی*، ۹(۴۰)، ۳۲-۱۷.
- طهرانی مقدم، حامد و شریعت‌باقری، محمد مهدی (۱۳۹۷). ارتباط عملکرد خانواده با مسئولیت‌پذیری و ارضای نیازهای روانی پایه دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۱۴(۵۴)، ۲۳۵-۲۲۱.
- عظیمی، داریوش، قدیمی، سمیه، خزان، کاظم و درگاهی، شهریار (۱۳۹۶). نقش سرمایه‌های روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی در سرزندگی تحصیلی و تعلل ورزی تصمیم‌گیری دانشجویان پرستاری. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۱۲(۳)، ۱۵۷-۱۴۷.
- عقیلی، سید مجتبی و نصیری، الهه سادات (۱۳۹۳). رابطه راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد با مسئولیت‌پذیری. *دو فصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۳، ۱۲۵-۱۰۹.
- غریبی، حسن (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پسر سال سوم متوسطه دوره اول. *مجله پژوهش‌های برنامه‌درسی*، ۷(۲)، ۸۷-۶۷.

فرجی، ندا، غلامعلی لواسانی، مسعود و خلیلی، شیوا (۱۳۹۶). رابطه خودشناسی و نیازهای اساسی روان‌شناختی با خودتنظیمی هیجانی و یادگیری. *مجله روان‌شناسی*، ۲۱(۳)، ۳۴۶-۳۳۴.

قلی‌زاده، مریم (۱۳۹۴). *رابطه جو آموزشی با دینداری و مسئولیت‌پذیری تمامی دانش‌آموزان دوره دوم مقطع متوسطه شهر مرودشت*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

کابینی مقدم، سلیمان، انتصار فومنی، غلامحسین، حجاری، مسعود و اسدزاده، حسن (۱۳۹۸). مقایسه تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک‌خواهی در افزایش اشتیاق و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۳)، ۲۱۲-۱۹۱.

کاظم پور، اسماعیل، قدیری، ندا و اسلامی، سهیلا (۱۳۹۶). تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار*، ۱۱(۳)، ۱۱۱-۱۲۵.

کاوسیان، جواد، کدیور، پروین و عرب‌زاده، مهدی (۱۳۹۵). رابطه متغیرهای محیطی با عملکرد تحصیلی با نقش واسطه‌ای نیازهای روان‌شناختی، خودتنظیمی و هیجان‌های تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۰(۸۰)، ۴۳۸-۴۲۴.

کبیری، ویدا، عزیززاده، مهدی و قاسمی اصل، قاسم (۱۳۹۷). پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان بر اساس ابعاد شخصیت و نیازهای اساسی روان‌شناختی. *فصلنامه آموزش مشاوره و روان‌درمانی*، ۷، ۸۰-۷۱.

کردلو، منیژه (۱۳۸۹). *پرسش‌نامه سنجش میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان*. تهران: مؤسسه آزمون یار پویا.

کریمی، جواد، همایونی نجف‌آبادی، عاطفه و ایزدی، راضیه (۱۳۹۳). رابطه بین ارضاء نیازهای اساسی روان‌شناختی مرتبط با کار، ویژگی‌های شخصیت و اشتیاق شغلی، *فصلنامه مدیریت پرستاری*، ۳(۴)، ۷۰-۶۰.

مؤمنی، خدامراد، عباسی، مسلم، پیرانی، ذبیح، و بگیان کوله مرز، محمدجواد (۱۳۹۶). نقش هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۸)، ۱۸۲-۱۵۹.

نکاوند، مهرانداخت، جعفری، پریش، آراسته، حمیدرضا (۱۳۹۷). اشتیاق تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی و نقش محیط یاددهی یادگیری در آن. *مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی*، ۲۸(۱)، ۶۵-۵۲.

هلاجیان، مهدیه و سعدی پور، اسماعیل (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش روش ایفای نقش بر مسئولیت پذیری دانش آموزان دختر اول دبیرستان. *مجله روان شناسی مدرسه*، ۵(۲)، ۱۶۶-۱۵۱.

یاراحمدی، یحیی، ابراهیمی بخت، حبیب اله، اسدزاده، حسن، احمدیان، حمزه (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان، *فصلنامه تدریس پژوهی*، ۶(۲) ۱۸۲-۱۶۳.

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Blackburn, M. (1998). *Academic cheating*, unpublished doctor dissertation, University of Oklahoma.
- Fredericks, 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.
- Capri, B., Gunduz, B., & Akbay, S. E. (2017). Utrecht work engagement scale-student form's (UWES-SF) adaptation to Turkish validity and reliability studies, and the mediator role of work engagement between academic procrastination and academic responsibility. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 411-435.
- Connell, J. P. (1990). *Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span*. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The John D. and Catherine T. MacArthur foundation series on mental health and development. The self in transition: Infancy to childhood* (p. 61-97). University of Chicago Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy and relatedness: a motivational analysis of self-system processes*. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology: Self-processes in development* (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Consuelo, M., Luisa, M., & Stefano, P. (2019). Agency and Responsibility in Adolescent Students: A Challenge for the Societies of Tomorrow. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41-56.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior and well-being: The role of psychological needs. *Journal of Psychological Inquiry*, 22, 17-22.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (2001). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Delisi, M. (2014). *Low self control is a brain based disorder*. SAGE Publications Ltd.
- 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.

- Duchesne, S., Larose, S., & Feng, B. (2019). Achievement goals and engagement with academic work in early high school: does seeking help from teacher`s matter? *Journal of Early Adolescence*, 39(2), 222-252.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2005). *School and Community Influences on Human Development*. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 513-555). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- El Ghouli, S., Guedhami, Wang, H., & Kwok, C. C. (2016). Family control and corporate social responsibility. *Journal of Banking & Finance*, 73(1), 131-146.
- Escartí, A., Wright, P. M., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2015). Tool for Assessing Responsibility-based teaching strategies and student behaviors. *Universal Journal of Psychology*, 3(2), 55-63.
- 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.
- Ganotice, F. A., & King, R. B. (2014). Social influences on students' academic engagement and science achievement. *Psychological Studies*, 59(1), 30-35.
- Gunuc, S., & Kuzu, A. (2015). "Confirmation of Campus-Class-Technology Model in student engagement: A path analysis". *Computers in Human Behavior*, 48(2), 114-125.
- Helker, K., & Wosnitza, M. (2014). Responsibility in the school context-development and validation of a heuristic framework. *Frontline Learning Research*, 5, 115-139.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100, 798-811.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43(3), 27-38.
- Jayarathna, L. C. H. (2014). Perceived Social Support and Academic Engagement. Kelaniya. *Journal of Management*, 3(2), 85-92.
- Johnston, M., & Finney, S. (2010). Measuring basic needs satisfaction: evaluating previous and conducting new psychometric evaluations of the basic needs satisfaction in general scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 91-99.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd Ed.), New York: The Guilford Press.
- Kurt, U., & Tas, Y. (2018). The relationships between parental involvement, students' basic psychological needs and students' engagement in science: A path analysis. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 4(2), 183-192.
- Kuvaas, B. (2009). A test of hypotheses derived from self-determination theory among public sector employees. *Journal of Employee Relations*, 31(1), 39-56.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Withinperson variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.
- Lovell, G. P., Gordon, J. A., Mueller, M. B., Mulgrew, K., & Sharman, R. (2016). Satisfaction of basic psychological needs, self-determined exercise motivation, and psychological well-being in mothers exercising in group-based versus individual based contexts. *Health Care for Women International*, 37(5), 568-582.
- MacLeod, J. (2018). Professional responsibility in an age of alternative entities, alternative finance and alternative facts. *Transactions: The Tennessee Journal of Business Law*, 19(1), 227-259.

- Menendez-Santurio, J. I., & Fernandez-Rio, J. (2016). Violence, responsibility, friendship and basic psychological needs: effects of a sport education and teaching for personal and social responsibility program. *Revista de Psicodidactica*, 21(2), 245-260. doi:10.1387/Revpsicodidact.15269.
- Molinari, L., & Mameli, C. (2018). Basic psychological needs and school engagement: a focus on justice and agency. *Social Psychology of Education*, 21(1), 157-172.
- Motti-Stefanidi, F. & Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant youth and adolescents. A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist*, 18(2), 126-135.
- Ouweneel, E., Lee, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 142-153.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescent's perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs and engagement. *Journal of Educational psychology*, 99, 83-98. doi:10.1037/0022-0663.99.1.83.
- Ratelle, C. F., & Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 400- 388.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th Ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 421-439). New York: Springer.
- Reeve, J., Jang, H., Carrel, J. S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reyes, R., Brackett, A., Rivers, E., White, M., & Salovey, P. (2012). Emotion skills as a protective factor for risky behaviors among college students. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Sakiz, G. (2007). *Does Teacher Affective Support Matter? An Investigation of the Relationship among Perceived Teacher Affective Support, Sense of Belonging, Academic Emotions, Academic Self-efficacy Beliefs, and academic Effort in the Middle School Mathematics Classroom*, Doctoral Dissertation of Philosophy, The Ohio State University.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Nurmi, J-E. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 162-172.
- SchulzHardt, S., Thurowkroning, B., & Frey, D. (2009). Preference based escalation: A new interpretation for the responsibility effect in escalating commitment and entrapment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108, 175-186.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781. Doi: 10.1037/a0012840.
- Talley, A. E., Kocum, L., Schlegel, R. J., Molix, L., & Bettencourt, A. (2012). Social roles, basic need satisfaction, and psychological health: The central role of competence. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(2), 155-173.
- Tarbetsky, A. L., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2017). Social and emotional learning, social and emotional competence, and students' academic outcomes: the roles of psychological need satisfaction, adaptability, and buoyancy. *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*. DOI https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0.2, 17-37.

- Tian, L., & Huebner, E. S. (2018). The Effects of Satisfaction of Basic Psychological Needs at School on Children's Prosocial Behavior and Antisocial Behavior: the mediating role of school satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 9(17), 548-558.
- Voegtlin, C. (2016). What does it mean to be responsible? Addressing the missing responsibility dimension in ethical leadership research. *Leadership*, 12(5), 581-608.
- Walker, K. W., & Pearce, M. (2014). Student engagement in oneshot library instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 40(3-4), 281-290.
- Wang, R., Liu, H., Jiang, J., & Song, Y. (2017). Will materialism lead to happiness? A longitudinal analysis of the mediating role of psychological needs satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 105(1), 312-317.
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, Sh. (2018). Emotional support, social goals, and classroom behavior: A multilevel, multisite study. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 611-627.
- Yontar, A., & Yel, S. (2018). The Relationship between Empathy and Responsibility Levels of fifth Grade Students: A Sample from Turkey. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6(4), 76-84.



English Abstract

Predicting Academic Responsibility based on Classroom Social Context Mediated by the Satisfaction of Basic Psychological Needs and Academic Engagement

Mohammad Kohzadi¹

Yahya Yarahmadi²

Hamzeh Ahmadian³

Hooshang Jadidi⁴

The purpose of this study was to predict academic responsibility based on the classroom social context mediated by the satisfaction of basic psychological needs and academic engagement. Structural equation modeling was the main data analysis technique used in this correlation study. The statistical population consisted of all ninth grade students in the city of Sanandaj in the academic year 2019, of whom 390 students were selected as the sample through multi-stage cluster random sampling method. Cordllo's Responsibility Questionnaires, Fredric et. al.'s Academic Engagement Questionnaire, Deci and Ryan's Basic Psychological Needs Scale, Blackburn's Autonomous Support Subscale, Patrick et. al.'s Student Emotional Support Subscale, and Sakiz Teacher's Emotional Support Subscale were used as the measurement instruments. Overall, the findings indicated that the data fit the model and the results showed that, with $p < .0005$, classroom social context had a significant and direct effect on academic responsibility, the satisfaction of basic psychological needs, and academic engagement. The satisfaction of basic psychological needs and academic engagement, on the other hand, had a direct effect on academic responsibility and academic engagement. The classroom social context had an indirect effect on academic responsibility through mediating variables. Therefore, in order to increase the academic responsibility of students, attention should be paid to the classroom social context, the learners' satisfaction of basic psychological needs, and their academic engagement.

Keywords: academic engagement, academic responsibility, classroom social context, satisfaction of basic psychological needs

¹PhD Student in Educational Psychology, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

² Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran (Corresponding Author) Email: yyarahmadi@gmail.com

³ Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

⁴ Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran