

Research Paper

The Mediating Role of Social Responsibility in the Relationship Between Perceived Classroom Environment, Social Support, and Academic Self-Regulation Among Middle School Girls in Dehdasht

Parisa masoudian ^{1*}, najaf asgharneghad ²

1. Department of Educational sciences, Be.C., Islamic Azad University, Behbahan, Iran.

2. Master of Arts in Sociology, Islamic Azad University of Shushtar, Shushtar, Iran.

Received: 22/01/2024

Accepted: 29/11/2024

PP: 61-72

Use your device to scan and read the article online

DOI:

Keywords:

Perceived Classroom Environment, Social Support, Academic Self-Regulation, Social Responsibility, Students.

Abstract

Introduction: This applied research investigated the impact of perceived classroom environment and social support on academic self-regulation among female junior high school students in Dehdasht, Iran, with social responsibility acting as a mediating variable.

research methodology: The study population comprised 3320 junior high school students in Dehdasht, from which a sample of 384 students was randomly selected using stratified sampling. Data were collected using standardized questionnaires: Academic Self-Regulation (Savari & Arabzadeh, 2013), Perceived Classroom Environment (Fraser, Fisher, & McRobbie, 1996), Social Responsibility (Kardlou, 2010), and Social Support (Malaki & Elliot, 1999). Data analysis employed path analysis and structural equation modeling ($p \leq 0.05$).

Findings: The analysis revealed significant positive relationships ($p < 0.05$) among the variables. Direct path coefficients were as follows: 0.77 for the combined effect of perceived classroom environment and social support on academic self-regulation; 0.24 for social support on academic self-regulation; 0.06 for perceived classroom environment on social responsibility; 0.88 for social support on social responsibility; 0.40 for social responsibility on academic self-regulation; 0.35 for social support on academic self-regulation (mediated by social responsibility); and 0.03 for perceived classroom environment on academic self-regulation (mediated by social responsibility). The model demonstrated a good fit. ($P \geq 0.05$).

Conclusion: The findings indicate that perceived classroom environment and social support significantly influence academic self-regulation among female junior high school students in Dehdasht, with social responsibility playing a significant mediating role.

Keywords: Classroom environment perception, social support, academic self-regulation, social responsibility, students.

Citation: Masoudian, P., Asgharneghad, N. (2025). The Mediating Role of Social Responsibility in the Relationship Between Perceived Classroom Environment, Social Support, and Academic Self-Regulation Among Middle School Girls in Dehdasht. *Journal of Transcendent Education*, 17 (1), 61-72.

Corresponding author: Parisa masoudian

Address: Islamic Azad University of Shushtar

Email: pmasoudian@iau.ac.ir

شاپا الکترونیکی: ۴۲۵۵-۳۷۸۳

مقاله پژوهشی

بررسی تأثیر ادراک از محیط کلاس و حمایت اجتماعی بر خودتنظیمی تحصیلی با نقش میانجی‌گری مسئولیت‌پذیری اجتماعی در بین دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول تحصیلی شهر دهدشت

پریسا مسعودیان^{۱*}، نجف اصغر نژاد^۲

۱. گروه علوم تربیتی، واحد بهبهان، دانشگاه آزاد اسلامی، بهبهان، ایران.

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر.

چکیده

مقدمه و هدف: هدف تحقیق حاضر، بررسی تأثیر ادراک از محیط کلاس و حمایت اجتماعی بر خودتنظیمی تحصیلی با نقش میانجی‌گری مسئولیت‌پذیری اجتماعی در بین دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول تحصیلی شهر دهدشت بود.

روش‌شناسی پژوهش: تحقیق از نظر هدف، کاربردی، از نظر روش اجرا، توصیفی از نوع همبستگی بر مبنای مدل معادلات ساختاری و از نظر زمانی، مقطعی بود. جامعه آماری تحقیق کلیه دانش‌آموزان متوسطه اول شهر دهدشت به تعداد ۳۳۲۰ دانش‌آموز و حجم نمونه تعداد ۳۸۴ دانش‌آموز به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با پرسش‌نامه‌های خودتنظیمی تحصیلی سواری و عرب زاده (۱۳۹۲)، ادراک از محیط کلاس به‌وسیله فراسر، فیشر و مک رویی (۱۹۹۶)، مسئولیت‌پذیری کردلو (۱۳۸۹) و حمایت اجتماعی مالکی و الیوت (۱۹۹۹) بودند؛ و تحلیل یافته‌ها از آزمون ضریب مسیر و مدل معادلات ساختاری استفاده شد ($P \leq 0/05$).

یافته‌ها: ضریب مسیر مستقیم بین (ادراک از محیط کلاس و حمایت اجتماعی ۰/۷۷) (حمایت اجتماعی و خودتنظیمی تحصیلی ۰/۲۴)، (ادراک از محیط کلاس و مسئولیت‌پذیری ۰/۶)، (حمایت اجتماعی و مسئولیت‌پذیری ۰/۸۸)، (مسئولیت‌پذیری و خودتنظیمی تحصیلی ۰/۴۰)، (حمایت اجتماعی و خودتنظیمی تحصیلی با نقش میانجی‌گری مسئولیت‌پذیری ۰/۳۵) و (ادراک از محیط کلاس و خودتنظیمی تحصیلی با نقش میانجی‌گری مسئولیت‌پذیری ۰/۰۳) در سطح خطای ۰/۰۵ به دست آمد.

بحث و نتیجه‌گیری: مدل از برازش مطلوب برخوردار بود. ادراک از محیط کلاس و حمایت اجتماعی بر خودتنظیمی تحصیلی با نقش میانجی‌گری مسئولیت‌پذیری اجتماعی در بین دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول تحصیلی شهر دهدشت، تأثیر معنادار دارد.

واژگان کلیدی: ادراک از محیط کلاس، حمایت اجتماعی، خودتنظیمی تحصیلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، دانش‌آموزان.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۰۹

شماره صفحات: ۶۱-۷۲

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به‌صورت آنلاین استفاده کنید

DOI:

واژه‌های کلیدی:

ادراک از محیط کلاس، حمایت اجتماعی، خودتنظیمی تحصیلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، دانش‌آموزان.

استناد: مسعودیان، پریسا و اصغر نژاد، نجف. (۱۴۰۴). بررسی تأثیر ادراک از محیط کلاس و حمایت اجتماعی بر خودتنظیمی تحصیلی با نقش میانجی‌گری مسئولیت‌پذیری اجتماعی در بین دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول تحصیلی شهر دهدشت. فصلنامه علمی آموزش و پرورش متعالی، ۱۷(۱)، ۶۱-۷۲.

* نویسنده مسئول: پریسا مسعودیان

نشانی: دانشگاه آزاد اسلامی واحد بهبهان

پست الکترونیکی: pmasoudian@iau.ac.ir

مقدمه

در سه دهه اخیر، یکی از مهم‌ترین مسائل موردعلاقه محققان و پژوهشگران در زمینه موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، نقش محوری و بااهمیت توانایی خودتنظیمی فرد است. (Viberg, Khalil & Baars, 2020) زیمرمن و همکاران یادگیری راهبردی را فرایندی فعال شامل افکار، هیجانات و رفتارهای خودانگیخته می‌دانند که فرد را به سوی اهدافی که برای خود متصور گشته، رهنمون می‌سازد و بر این اساس، یادگیرندگان خودتنظیم به عنوان افرادی که در یادگیری خود سهیم هستند، معرفی می‌شوند (Zimmerman, Schunk & DiBenedetto, 2015). امروزه اکثر روان‌شناسان، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش و عملکرد تحصیلی را به صورت یک مجموعه پیچیده در نظر می‌گیرند. (Torbatinejad, Kaviar & Ghandizadeh, 2022)

بر طبق نظریه یادگیری خودتنظیمی، پینتریچ معتقد است که خودتنظیمی تحصیلی به معنی درگیری فعال دانش‌آموزان در یادگیری و تلاش برای کنترل ابعاد رفتاری، انگیزشی و شناختی خود به منظور کسب اهداف تحصیلی است. خودتنظیمی به یادگیری استفاده بهینه از راهبردهای شناختی-فراشناختی و مدیریت منابع جهت پیشینه کردن یادگیری گفته می‌شود که ترکیبی از شش مؤلفه است: ۱- راهبرد حافظه (دسته‌بندی، ارتباط‌دهی، بسط‌دهی، بازنمایی و قرار دادن واژه‌های جدید در بافت)؛ ۲- هدف‌گزینی (تمرکز و جهت‌گیری هدف یا شیوه برخورد فرد با یک تکلیف یادگیری)؛ ۳- خودارزیابی (ارزیابی فرد از طریق خویش‌نگری در شناخت‌ها، رفتارها و عملکردهای تحصیلی)؛ ۴- کمک‌خواهی (تقاضا برای دریافت اطلاعات مرتبط با فرایند، تأیید عملکرد قبلی و دریافت پاسخ درست مسئله)؛ ۵- مسئولیت‌پذیری (تعهد درونی برای انجام مطلوب فعالیت‌های تحصیلی)؛ و ۶- سازماندهی (طبقه‌بندی، ایجاد ارتباط، مدیریت و بازبانی) (Bozorgpouri, Kouroshnia, Rezaei & Kazemi, 2019).

خودتنظیمی فرایندی است که از طریق آن دانش‌آموزان شناخت‌ها، رفتارها و عواطف معطوف به هدف‌ها را فعال و حفظ می‌کنند. پینتریچ (۲۰۰۰) نشان داد دانش‌آموزان خودتنظیم موفقیت خود را به تلاش و کوشش و نه شانس یا آسانی تکلیف نسبت می‌دهند و شکست برای آن‌ها مشکلی موقتی و نه یک اتهام علیه توانایی تلقی می‌شود (Namdari Nemati, Babazadeh Aghdam & Ramezani, 2023). خودتنظیمی تحصیلی تحت تأثیر عوامل متعدد فردی، محیطی، خانوادگی و تحصیلی قرار دارد. از میان عوامل محیطی، متغیر ادراک از محیط کلاس که به صورت میزان علاقه دانش‌آموز به کلاس و لذتی که در طی حضور در کلاس کسب می‌کند تعریف شده است، اثر مستقیمی بر خودتنظیمی تحصیلی دارد. (Yu & Levesque-Bristol, 2020)

بر اساس نظریه بوم‌شناختی، رشد، نتیجه تعاملات بین ویژگی‌های شخص و محیط در طول زندگی فرد است و یکی از مهم‌ترین عامل‌های محیطی تأثیرگذار، حمایت معلم از دانش‌آموز است که اثرات قابل‌ملاحظه‌ای روی پیشرفت تحصیلی دارد (Namdari Nemati, Babazadeh Aghdam & Ramezani, 2023). از سوی دیگر، یکی از عوامل مهم در مورد امور تحصیلی، عوامل اجتماعی و حمایت اجتماعی از سوی افراد مهم است که شامل اعمالی می‌شود که به وسیله اعضای شبکه اجتماعی انجام می‌شوند تا به فرد نیازمند کمک شود. (Tamnaeifar & Soleimaniyan, 2024) حمایت اجتماعی به عنوان قوی‌ترین نیروی مقابله‌ای برای رویارویی با شرایط تنش‌زا شناخته شده و افرادی که از آن برخوردارند، توانمندی‌های بیشتری در خودتنظیمی رفتارها و هیجان‌های خود دارند؛ بنابراین حمایت تحصیلی به عنوان شاخصی از حمایت اجتماعی در نوجوانی اهمیت می‌یابد. (Shahmohammadi & Mokhtari, 2018) نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد حمایت ادراک شده از معلمان و خانواده به طور مثبت دانش فراشناختی، راهبردهای فراشناختی و یادگیری شناختی را پیش‌بینی کرده و خودگفتاری اجتناب از کار را کاهش می‌دهد (Martínez-López, Moran, Mayo, Villar & Tinajero, 2024). همچنین مشخص شده است که خودکارآمدی تحصیلی و تعامل دانش‌آموز با همسالان و استاد، تأثیرات مستقیم معناداری بر ابعاد برنامه‌ریزی، نظارت و تنظیم خودتنظیمی فراشناختی دارند. (ElSayad, 2024)

مدرسه، آینه جامعه در چهارچوب آموزش و پرورش است و مسئولیت‌پذیری در آن نه تنها به معنای عملکرد خوب در مدرسه، بلکه به معنای همکاری قوی، تعامل و حمایت‌گری با جامعه است. (Podineh, Hosseingholizadeh & Mahram, 2019) مسئولیت‌پذیری تحصیلی نقش دانش‌آموزان را در حل مشکلات جامعه کاربردی می‌کند و منجر به افزایش میزان همدلی (Yontar & Yel, 2018)، کاهش فرسودگی تحصیلی و استرس و بهبود یادگیری خودتنظیمی (Saemi, Deylam & Akbari Daghi, 2014) و همچنین بهبود مهارت‌های حل مسئله می‌شود. (Gharibi, 2017) در مجموع این عامل یکی از اساسی‌ترین فاکتورهای موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان محسوب می‌شود. (Kohzadi, Yarahmadi, Ahmadian & Jadidi, 2020) مسئولیت‌پذیری را می‌توان یک الزام و تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب همه فعالیت‌هایی که بر عهده‌اش گذاشته شده تعریف کرد (Shakeri, Nikdel & Taqvaenia, 2020).

با توجه به مطالب بیان‌شده، کمبود تحقیقات انجام شده در خصوص تأثیر روابط متغیرهای روان‌شناختی (خودتنظیمی تحصیلی، ادراک از محیط کلاس) و متغیرهای جامعه‌شناختی (حمایت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی) بر امور تحصیل دانش‌آموزان، و همچنین اهمیت تقویت ابعاد فردی و اجتماعی در موفقیت دختران دانش‌آموز، انجام این تحقیق ضروری نمود. در این تحقیق به دنبال پاسخگویی به این سؤال اصلی هستیم که آیا ادراک از محیط کلاس و حمایت اجتماعی بر خودتنظیمی تحصیلی با نقش میانجی‌گری مسئولیت‌پذیری اجتماعی در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه اول تحصیلی شهر دهدشت تأثیر معنادار دارد؟ بر این اساس فرضیه‌های زیر تدوین شد:

۱. بین ادراک از محیط کلاس و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه معنادار وجود دارد.
۲. بین حمایت اجتماعی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه معنادار وجود دارد.
۳. بین ادراک از محیط کلاس و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر رابطه معنادار وجود دارد.
۴. بین حمایت اجتماعی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر رابطه معنادار وجود دارد.
۵. بین مسئولیت‌پذیری و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه معنادار وجود دارد.
۶. بین ادراک از محیط کلاس و خودتنظیمی تحصیلی با نقش میانجی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر رابطه معنادار وجود دارد.
۷. بین حمایت اجتماعی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان دختر با نقش میانجی مسئولیت‌پذیری رابطه معنادار وجود دارد.

روش‌شناسی پژوهش

تحقیق از نظر هدف، از نوع کاربردی، از نظر روش اجرا، توصیفی از نوع همبستگی بر مبنای مدل معادلات ساختاری است. جامعه آماری تحقیق، همه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول به تعداد ۳۳۲۰ دانش‌آموز در شهر دهدشت در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل هستند. نمونه آماری تعداد ۳۸۴ نفر بر مبنای فرمول کوکران به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب می‌شوند. مهم‌ترین ابزار جمع‌آوری داده‌ها در این تحقیق، پرسش‌نامه است که در ادامه به معرفی آن‌ها پرداخته می‌شود.

پرسش‌نامه خودتنظیمی تحصیلی

این ابزار توسط سواری و عرب‌زاده طراحی شده است و شامل ۳۰ سؤال و ۶ بعد می‌باشد که ابعاد آن عبارت‌اند از: ۱- راهبرد حافظه (۵ سؤال)، ۲- هدف‌گزینی (۳ سؤال)، ۳- خودارزیابی (۶ سؤال)، ۴- کمک‌خواهی (۶ سؤال)، ۵- مسئولیت‌پذیری (۴ سؤال) و ۶- سازمان‌دهی (۶ سؤال). (Savari & Arabzadeh, 2013) (روایی محتوایی پرسش‌نامه به‌وسیله متخصصان تأیید شده و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ در تحقیق سواری و کریم‌زاده (۱۳۹۲) برابر با ۰٫۸۷ و در تحقیق دهقانی برابر با ۰٫۸۸ گزارش و تأیید شده است (Dehghani, 2023).

پرسش‌نامه ادراک از محیط کلاس

برای سنجش ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس درس، از پرسش‌نامه "در این کلاس چه می‌گذرد" استفاده می‌شود که شامل ۵۶ ماده و ۷ خرده‌مقیاس است: ۱- وابستگی دانش‌آموز (۸-۱)، ۲- حمایت معلم (۹-۱۶)، ۳- درگیری علمی دانش‌آموزان (۱۷-۲۴)، ۴- تحقیق (۲۴-۳۲)، ۵- جهت‌گیری تکلیف (۳۳-۴۰)، ۶- همکاری (۴۱-۴۸) و ۷- برابری/عدالت (۴۹-۵۶) (Fraser, McRobbie & Fisher, 1996). ضرایب آلفای کرونباخ در تحقیق حاجی تبار فیروزجایی برای خرده‌مقیاس‌های وابستگی دانش‌آموزان ۰٫۸۹، حمایت معلم ۰٫۸۴، درگیری ۰٫۸۴، جهت‌گیری تکلیف ۰٫۸۳ و برابری (عدالت) ۰٫۷۷ گزارش شده است. (Haji Tabar Firuzjaei, 2019) همچنین روایی پرسش‌نامه در تحقیقات متعدد تأیید شده و پایایی آن نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش ملقات و همکاران در خرده‌مقیاس‌های وابستگی دانش‌آموز ۰٫۸۴، حمایت معلم ۰٫۸۶، درگیری دانش‌آموز ۰٫۹۵، تحقیق ۰٫۸۹، جهت‌گیری تکلیف ۰٫۹۱، همکاری ۰٫۹۶ و برابری (عدالت) ۰٫۸۵ به دست آمده است (Melfatt, Taqvai Nia & Evil, 2020).

پرسش‌نامه حمایت اجتماعی

این پرسش‌نامه که توسط مالکی و البوت طراحی شده است، شامل ۶۰ سؤال و ۵ بعد می‌باشد که عبارت‌اند از: ۱- والدین (۱۲ سؤال)، ۲- معلم (۱۲ سؤال)، ۳- هم‌کلاسی (۱۲ سؤال)، ۴- دوستان نزدیک (۱۲ سؤال) و ۵- اولیای مدرسه (۱۲ سؤال) (Malecki & Elliot, 1999). روایی پرسش‌نامه به‌وسیله خبرگان تأیید شده است و پایایی آن در تحقیق میرزاوند و همکاران برابر با ۰٫۹۰ گزارش گردید (Mirzavand, Hashemi, Razini, Amini, & Ramezani, 2022). شایان ذکر است که روایی پرسش‌نامه‌ها از طریق

روایی صوری (نظر متخصصان)، روایی محتوا و روایی سازه بررسی شده و پایایی آن‌ها بر اساس آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی تأیید و در بخش یافته‌ها در قالب جدول ارائه می‌شوند.

پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری اجتماعی

برای سنجش میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، از پرسشنامه‌ای استفاده می‌شود که شامل ۷۹ ماده و ۵ بعد است: ۱- احساس امنیت، ۲- عزت نفس، ۳- احساس تعلق، ۴- تعهد بیرونی و ۵- تعهد درونی. (Kordlou, 2008) روایی این پرسشنامه در تحقیق‌های متعدد تأیید شده و پایایی آن در تحقیق کاظم‌پور، قدیری و اسلامی بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰٫۹۰ گزارش شده است (Kazempour, Ghadiri & Islami, 2017).

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از پژوهش، پس از جمع‌آوری اطلاعات و داده‌های موردنیاز از طریق پرسش‌نامه‌ها، محاسبات تحلیل عاملی تأییدی (برای بررسی روابط متغیرهای آشکار و پنهان تحقیق) و همچنین آزمون تحلیل مسیر (برای بررسی روابط متغیرهای پنهان تحقیق با یکدیگر) و مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام می‌شود. این تحلیل‌ها از طریق نرم‌افزارهای SPSS 22 و SmartPLS صورت می‌گیرد و میزان معناداری در این پژوهش ۰٫۰۵ در نظر گرفته شده است.

یافته‌ها

توصیف مقدماتی داده‌های پژوهش در این بخش مورد تجزیه و تحلیل قرار خواهند گرفت و در قالب جدول ارائه می‌شوند.

جدول ۱- یافته‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه	بیشینه	دامنه تغییرات
حمایت اجتماعی	۳/۹۴	۰/۴۵۴	۲/۰۸	۴/۸۲	۲/۶۴
خودتنظیمی تحصیلی	۴/۳۷	۰/۴۰۳	۲/۹۲	۵	۲/۰۸
ادراک از محیط کلاس	۴/۱۶	۰/۴۶۴	۲/۰۶	۴/۷۷	۲/۷۱
مسئولیت‌پذیری اجتماعی	۴/۰۴	۰/۸۰۱	۱	۵	۴

بر اساس داده‌های (جدول ۲)، میانگین و انحراف معیار متغیرها به ترتیب حمایت اجتماعی ۳/۹۴ و ۰/۴۵۴، خودتنظیمی تحصیلی ۴/۳۷ و ۰/۴۰۳، ادراک از محیط کلاس ۴/۱۶ و ۰/۴۶۴ و مسئولیت‌پذیری اجتماعی ۴/۰۴ و ۰/۸۰۱ به دست آمد.

جدول ۲- قابلیت اطمینان و اعتبار متغیرهای پژوهش

متغیر	روایی همگرا (AVE)	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ
ادراک از محیط کلاس	۰/۵۶	۰/۹۰	۰/۸۶
مسئولیت‌پذیری	۰/۶۵	۰/۹۰	۰/۸۶
خودتنظیمی تحصیلی	۰/۶۱	۰/۹۰	۰/۸۷
حمایت اجتماعی	۰/۶۱	۰/۸۸	۰/۸۳

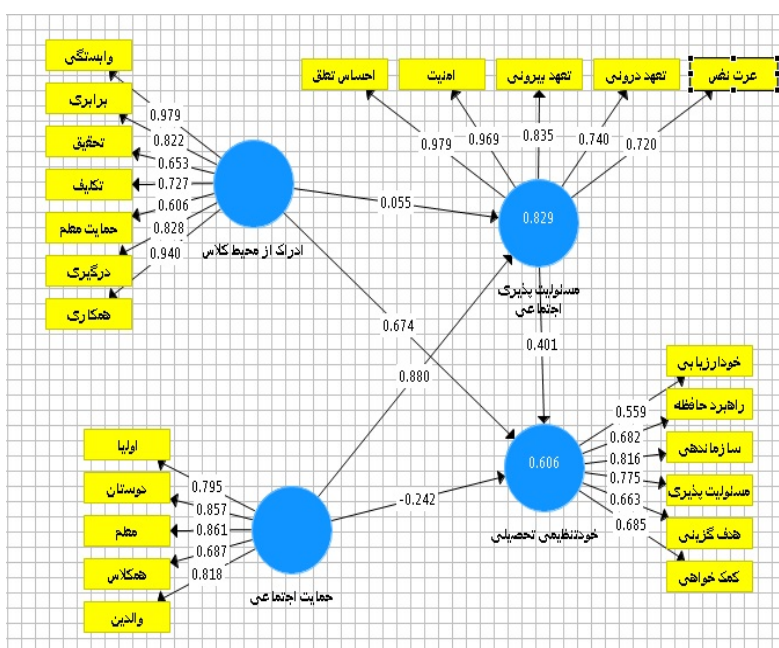
بر اساس مندرجات جدول (۲)، روایی همگرا، پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ به ترتیب در متغیر ادراک از محیط کلاس ۰/۵۶، ۰/۹۰ و ۰/۸۶؛ در متغیر مسئولیت‌پذیری اجتماعی به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۹۰ و ۰/۸۶؛ و در متغیر خودتنظیمی تحصیلی به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۹۰ و ۰/۸۷؛ و در متغیر حمایت اجتماعی به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۸۸ و ۰/۸۳ به دست آمد. میزان مناسب برای روایی همگرا بیشتر از ۰/۵، پایایی ترکیبی بیشتر از ۰/۷ و آلفای کرونباخ بیشتر از ۰/۷ است.

جدول ۳- نتایج معیار R² و Adj-R² برای سازه درون‌زا

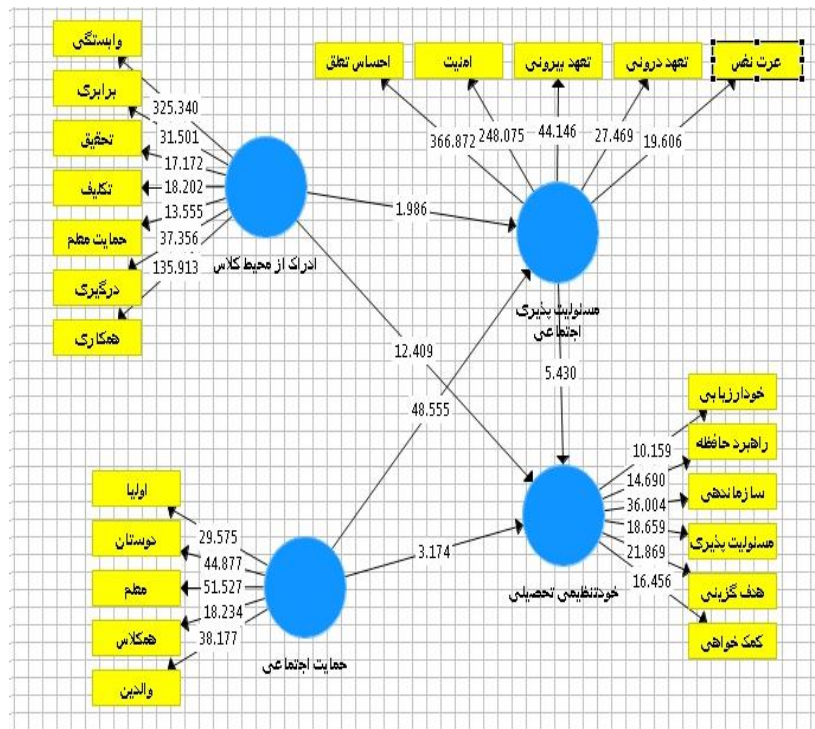
متغیر مکنون	R Square	Adjusted R Square
خودتنظیمی تحصیلی	0.886	0.885
مسئولیت‌پذیری	0.380	0.377

مطابق با جدول (۳): نتایج معیار R^2 و Adj-R² برای سازه درون‌زا مقدار برای سازه‌های درون‌زای پژوهش محاسبه شده است که با توجه به سه مقدار ملاک، مناسب بودن برازش مدل ساختاری را تأیید می‌سازد.

برای بررسی برازش مدل کلی که هر دو بخش مدل اندازه‌گیری و ساختاری را کنترل می‌کند، معیار GoF است. مقادیر مذکور بر اساس اطلاعات جدول (۳): میانگین واریانس استخراجی متغیرهای ادراک از محیط کلاس ۰/۵۶، مسئولیت‌پذیری ۰/۶۵، خودتنظیمی تحصیلی ۰/۶۱ و حمایت اجتماعی ۰/۶۱ می‌باشند که میانگین آن‌ها ۰/۶۱ است و مقادیر R Square Adjusted خودتنظیمی ۰/۸۶ و مسئولیت‌پذیری ۰/۳۸۰ است که میانگین آن‌ها ۰/۶۶ است.

$$\sqrt{(\text{communality}) \times (\overline{R^2})}$$


شکل ۱- الگوی آزمون شده پژوهش (مدل ضرایب مسیر و ضرایب تعیین (R^2) متغیرهای پنهان و بارهای عاملی متغیرهای آشکار (تحقیق)



شکل ۳- مدل تحقیق در حالت ضرایب معناداری (t-Values متغیرهای پژوهش)

جدول ۴- بررسی فرضیه‌های تحقیق

متغیر پیش‌بین	متغیر میانجی	متغیر ملاک	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	ضریب T	سطح خطا	نتیجه
ادراک از محیط کلاس	_____	خودتنظیمی تحصیلی	۰/۶۷	_____	۱۲/۴۱	۰/۰۰۱	تائید
حمایت اجتماعی	_____	خودتنظیمی تحصیلی	۰/۲۴	_____	۳/۱۷	۰/۰۰۲	تائید
ادراک از محیط کلاس	مسئولیت‌پذیری	_____	۰/۵/۵	_____	۲	۰/۰۳۸	تائید
حمایت اجتماعی	مسئولیت‌پذیری	_____	۰/۸۸	_____	۴۸/۵	۰/۰۰۱	تائید
_____	مسئولیت‌پذیری	خودتنظیمی تحصیلی	۰/۴۰	_____	۵/۴۳	۰/۰۰۱	تائید
حمایت اجتماعی	مسئولیت‌پذیری	خودتنظیمی تحصیلی	_____	۰/۳۵	۸/۹۱	۰/۰۰۱	تائید
ادراک از محیط کلاس	مسئولیت‌پذیری	خودتنظیمی تحصیلی	_____	۰/۰۳	۱/۸۵	۰/۰۴۱	عدم تائید

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، ضریب مسیر مستقیم متغیرها به ترتیب ادراک از محیط کلاس و خودتنظیمی تحصیلی ۰/۶۷، حمایت اجتماعی و خودتنظیمی تحصیلی ۰/۲۴، ادراک از محیط کلاس و مسئولیت‌پذیری اجتماعی ۰/۶، حمایت اجتماعی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی ۰/۸۸، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و خودتنظیمی تحصیلی ۰/۴۰ و روابط غیرمستقیم حمایت اجتماعی و خودتنظیمی تحصیلی با نقش میانجی مسئولیت‌پذیری اجتماعی ۰/۳۵، ادراک از محیط کلاس و خودتنظیمی تحصیلی با نقش میانجی مسئولیت‌پذیری ۰/۳ به دست آمد.

یکی از آزمون‌های پرکاربرد برای سنجش معناداری میانجی‌گری یک متغیر در رابطه میان دو متغیر دیگر، آزمون سوبل است. در این فرمول (a) برابر با مقدار ضریب مسیر بین متغیر مستقل و متغیر میانجی؛ (b) برابر با مقدار ضریب مسیر بین متغیر میانجی و متغیر وابسته؛ (Sa) مقدار خطای استاندارد بین متغیر مستقل و متغیر میانجی؛ (Sb) مقدار خطای استاندارد بین متغیر میانجی و متغیر وابسته (عسکری زاده، رفیعیان و داداش‌پور، ۱۳۹۶). (Asgarizadeh, Rafiian and Dadashpour, ۲۰۱۷).

$$a \times b$$

$$z\text{-value} = \sqrt{(b\sqrt{a^2 + b^2} * S2a) + (a^2 * S2b) + (s2a * S2b)}$$

برای بررسی معناداری متغیر میانجی در مدل تحقیق، از آزمون سوبل استفاده می‌شود: (Sobel, ۱۹۸۲). فرضیه غیرمستقیم اول:

ادراک از محیط کلاس — مسئولیت‌پذیری اجتماعی — خودتنظیمی تحصیلی

ضریب رگرسیون برای رابطه بین متغیر مستقل و میانجی $a = 0.055$
ضریب رگرسیون برای رابطه بین میانجی و متغیر وابسته $b = 0.401$
خطای استاندارد رابطه بین متغیر مستقل و میانجی $SE a = 0.028$
استاندارد خطای رابطه بین متغیر میانجی و متغیر وابسته $SE b = 0.074$

$$Z - \text{Value} = 1/85$$

فرضیه غیرمستقیم دوم:

حمایت اجتماعی — مسئولیت‌پذیری اجتماعی — خودتنظیمی تحصیلی

ضریب رگرسیون برای رابطه بین متغیر مستقل و میانجی $a = 0.242$
ضریب رگرسیون برای رابطه بین میانجی و متغیر وابسته $b = 0.880$
خطای استاندارد رابطه بین متغیر مستقل و میانجی $SE a = 0.108$
استاندارد خطای رابطه بین متغیر میانجی و متغیر وابسته $SE b = 0.074$

$$Z - \text{Value} = 8/91$$

بحث و نتیجه‌گیری

هدف تحقیق حاضر، بررسی تأثیر ادراک از محیط کلاس و حمایت اجتماعی بر خودتنظیمی تحصیلی با نقش میانجی‌گری مسئولیت‌پذیری اجتماعی در بین دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول تحصیلی شهر دهشت بود. داده‌ها با کمک پرسشنامه گردآوری و تجزیه و تحلیل آماری شد. اکنون بر اساس یافته‌های تحقیق، به بیان نتایج و بحث پیرامون آن‌ها پرداخته می‌شود:

نتایج پژوهش نشان داد که بین ادراک از محیط کلاس و خودتنظیمی تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد و این یافته با نتایج تحقیقات پیشین همسو است (Bozorgpouri, Kouroshnia, Rezaei & Kazemi, 2019; Yu & Levesque-Bristol, 2020). طبق مفروضات نظریه خود تعیین‌گری، در صورتی که نیازهای اساسی روان‌شناختی فراگیران در محیط آموزشی برآورده شود، مهارت‌های مرتبط با عملکرد تحصیلی آن‌ها نیز افزایش می‌یابد و انگیزش افراد، به محیط و بافتی وابسته است که در آن قرار دارند (Ryan & Deci, 2020). نقش دیگران (مدیر، معلمان و کارکنان مدرسه) به دلیل حمایتی که از نیازهای روان‌شناختی کودکان و دانش‌آموزان فراهم می‌کنند، حائز اهمیت است و باعث تقویت حالات شناختی، هیجانی و رفتاری دانش‌آموز در مدرسه و نسبت به تحصیل می‌شود. بنابراین، محیط اطراف شامل جو کلاس و ویژگی‌های کلاس درس (شیوه‌های تدریس، محتوا، تکالیف و تعاملات) در کنار حمایت‌های محیطی و اجتماعی می‌تواند تأثیر مثبت بر خودتنظیمی تحصیلی بگذارد. دانش‌آموزانی که به محیط کلاس علاقه‌مند هستند و در کلاسی با جو برابری، عدالت، حمایت معلم و همکاری حضور دارند، از کلاس لذت برده و فرصت درگیری درسی برایشان فراهم می‌گردد. ادراک مثبت از محیط کلاس منجر به افزایش انگیزه، اعتماد به نفس و احساس تعلق می‌شود که در نهایت به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا اهداف تحصیلی خود را تعیین کرده و از استراتژی‌های یادگیری مؤثر استفاده کنند.

یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که بین حمایت اجتماعی و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد که این امر توسط پژوهش‌های دیگر نیز تأیید شده است (Ramezani, Khamsan & Rastgo Moghadam, 2019; Arguedas, Daradounis & Xhafa, 2016). دریافتی معنا می‌یابد. رابطه بین حمایت اجتماعی و خودتنظیمی را می‌توان بر اساس نظریه شناختی اجتماعی تفسیر نمود (Martinez-Pons, 1996). والدین و حمایت‌گران اجتماعی با انجام اعمالی نظیر سرمشق‌دهی، تشویق، تسهیل و پاداش، اهمیت یادگیری و هدف‌گذاری را نشان داده و به شکل‌دهی خودتنظیمی کمک می‌کنند. همچنین، هنگامی که دانش‌آموز احساس می‌کند از نظر عاطفی در مدرسه حمایت شده است، از راهبردهای خودتنظیمی مثل برنامه‌ریزی و نظارت استفاده بیشتری می‌کند که به افزایش درگیری او در مدرسه منجر می‌شود.

نتایج حاکی از آن است که بین ادراک از محیط کلاس و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد. هابرماس در نظریه خود، مسئولیت‌پذیری را یکی از ارکان مهم کنش ارتباطی سالم معرفی می‌کند و معتقد است فرد تعلیم‌یافته باید نسبت به مقاصد و اعمال خود احساس مسئولیت کند. (Habermas, 1990) کلاس درس به‌عنوان الگویی برای آموزش اخلاقیات، نقشی کلیدی در تربیت فردی و اجتماعی دارد. دانش‌آموزی که در محیط کلاس شاهد همکاری، برابری و حمایت باشد، نسبت به ابعاد مختلف زندگی از جمله مدرسه، هم‌کلاسی‌ها، جامعه و محیط‌زیست احساس تعلق کرده و مسئولیت‌پذیری را سرلوحه کارهای خود قرار می‌دهد. یافته‌ها نشان داد که بین حمایت اجتماعی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان رابطه معنادار برقرار است و این نتیجه با مطالعات هم‌راستا مطابقت دارد (Kohzadi, Yarahmadi, Ahmadian & Jadidi, 2020; Wentzel, Muenks, McNeish & Russell, 2018). Russell, 2018 سازمان جهانی یونسکو اشاره می‌کند که هدف مدرسه تنها یادگیری کتب درسی نیست، بلکه دستیابی به مهارت‌های شهروندی و اجتماعی است. (UNESCO, 2017) بسیاری از شکست‌های تحصیلی ناشی از شکل نگرفتن حس مسئولیت‌پذیری است. هنگامی که دانش‌آموزان از سوی اعضای کلاس و محیط تحصیلی حمایت می‌شوند، تمایل بیشتری برای انجام تکالیف و کسب تأیید اطرافیان دارند که این امر موجب افزایش مسئولیت‌پذیری آنان می‌شود. بافت اجتماعی کلاس که در آن دانش‌آموز حمایت عاطفی دریافت می‌کند، منجر به سازگاری و مسئولیت‌پذیری بیشتر وی خواهد شد.

نتایج تحلیل داده‌ها وجود رابطه معنادار بین مسئولیت‌پذیری و خودتنظیمی تحصیلی را تأیید کرد که با یافته‌های پیشین همخوانی دارد (Behdar Vandi Sheikhi & Shariat Bagheri, 2019; Kenny, Gomes & Kowal, 2015). استپیک بیان می‌کند وقتی دانش‌آموز به‌طور درونی برانگیخته شود، برای دستیابی به اهداف احساس مسئولیت کرده و فعالانه تلاش می‌کند (Stipek, 2002). دانش‌آموز مسئولیت‌پذیر به دلیل ارزش نهادن به تحصیل و اهداف، انگیزه بیشتری دارد و این انگیزه به همراه ابعاد مسئولیت‌پذیری همچون خودمدیریتی، نظم‌پذیری و وظیفه‌شناسی، به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم خودتنظیمی تحصیلی را افزایش می‌دهد. برخلاف انتظار، نتایج نشان داد که رابطه بین ادراک از محیط کلاس و خودتنظیمی تحصیلی با نقش میانجی مسئولیت‌پذیری معنادار نیست و این فرضیه تأیید نشد. هرچند هابرماس معتقد است فضای کلاسی دموکراتیک و ارتباطی باید منجر به آگاهی و مسئولیت‌پذیری و در نهایت خودتنظیمی شود. (Habermas, 2021) اما شاید بتوان علت عدم تأیید این فرضیه در میان دانش‌آموزان دختر را به مسائل اجتماعی نسبت داد؛ به این صورت که علی‌رغم وضعیت تحصیلی مطلوب دختران، نگاه‌های جنسیتی و ساختارهای مردسالارانه در جامعه ممکن است باعث شود آن‌ها احساس کنند جو مطلوبی برایشان مهیا نیست. این ادراک از فضای نامطلوب اجتماعی ممکن است مانع از آن شود که تأثیر مثبت محیط کلاس به شکل‌گیری احساس مسئولیت کامل اجتماعی و در پی آن خودتنظیمی مطلوب منجر شود. نتایج پژوهش نشان داد که بین حمایت اجتماعی و خودتنظیمی تحصیلی با نقش میانجی مسئولیت‌پذیری رابطه معنادار وجود دارد. اکلز و روزر نشان دادند ادراک از کیفیت بافت کلاس درس، تعیین‌کننده اصلی رفتار و یادگیری دانش‌آموز محسوب می‌شود (Eccles & Roeser, 2011). علاقه به یادگیری و مسئولیت‌پذیری زمانی حاصل می‌شود که دانش‌آموز باور کند در تصمیم‌گیری‌ها نقش دارد و فعالیت‌های یادگیری را انتخاب می‌کند. وقتی دانش‌آموز در بافت اجتماعی حمایت شده و خود را دارای حق انتخاب و ارزشمند می‌بیند، احساس عاملیت و کارآمدی کرده و باور می‌کند که مسئول موفقیت خود است؛ این زنجیره از حمایت به مسئولیت‌پذیری و سپس به خودتنظیمی ختم می‌شود.

با این حال، این پژوهش با محدودیت‌هایی همچون محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر دهدشت (که تعمیم نتایج به سایر شهرها و مقاطع یا جنسیت پسر را دشوار می‌سازد) و استفاده صرف از ابزارهای خودسنجی (پرسشنامه) که احتمال سوگیری در پاسخ‌دهی را دارد، روبه‌رو بود که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از روش‌های کیفی یا ترکیبی و در جوامع آماری گسترده‌تر استفاده شود. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، پیشنهاد می‌شود که مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی با برگزاری کارگاه‌های ضمن خدمت برای معلمان، بر اهمیت ایجاد جو دموکراتیک، عادلانه و حمایتی در کلاس تأکید کنند و روش‌های تدریس تعاملی و مشارکتی را جایگزین شیوه‌های سنتی نمایند تا حس تعلق و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان تقویت شود؛ همچنین مشاوران مدارس با مداخله در خانواده‌ها و آگاه‌سازی والدین از نقش حیاتی حمایت عاطفی و تحصیلی، بستر لازم برای ارتقای انگیزش درونی و خودتنظیمی دختران را فراهم آورند.

نتیجه‌گیری

مدل از برازش مطلوب برخوردار بود. ادراک از محیط کلاس و حمایت اجتماعی بر خودتنظیمی تحصیلی با نقش میانجی‌گری مسئولیت‌پذیری اجتماعی در بین دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول تحصیلی شهر دهدشت، تأثیر معنادار دارد

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر فرم‌های رضایت‌نامه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شد.

مشارکت نویسندگان

طراحی و ایده پردازی: دکتر پریسا مسعودیان. روش‌شناسی و تحلیل داده‌ها: نجف اصغر نژاد نظارت و نگارش نهایی: دکتر پریسا مسعودیان

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Arguedas, M., Daradoumis, T., & Xhafa, F. (2016). Analyzing how emotion awareness influences students' motivation, engagement, self-regulation, and learning outcome. *Educational Technology & Society*, 19(2), 87-103.
- Asgarizadeh, Z., Rafieian, M., & Dadashpour, H. (2015). Investigation and analysis of the empirical model of earthquake risk reduction behaviors of Tehran households. *Geography and Environmental Hazards*, 4(3), 39-60. [In Persian].
- Behdarvandi Sheikhi, K., & Shariat Bagheri, M. M. (2019). The relationship between emotional self-regulation and responsibility with students' social relations. *Social Welfare Quarterly*, 19(73), 189-220.
- Bozorgpouri, M., Kouroshnia, M., Rezaei, A., & Kazemi, S. A. (2021). The mediating role of basic psychological needs satisfaction in the relationship between perceptions of classroom environment and academic self-regulation. *Journal of Studies in Education and Learning*, 13(1), 81-96. [In Persian].
- 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, 227-268.
- Dehghani, M. (2022). Investigating the relationship between academic optimism and academic self-regulation in school with help-seeking behavior of athletic students. *School Psychology and Education Quarterly*, 11(4), 69-79. [In Persian].
- Dehghani, M. (2023). Investigating the relationship between academic optimism and academic self-regulation in school with help-seeking behavior of athletic students. *School Psychology and Education*, 11(4), 69-79. [In Persian].
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- ElSayad, G. (2024). Drivers of undergraduate students' learning perceptions in the blended learning environment: The mediation role of metacognitive self-regulation. *Education and Information Technologies*, 1-24.
- Fraser, B. J., McRobbie, C. J., & Fisher, D. (1996, August). Development, validation, and use of personal and class forms of a new classroom environment questionnaire. In *Proceedings of the Western Australian Institute for Educational Research Forum* (Vol. 31).
- Gharibi, H. (2017). The effectiveness of problem-solving skills training on the responsibility of male students in the third year of the first secondary school. *Journal of Curriculum Research*, 7(2), 67-87. [In Persian].

- Habermas, J. (2021). *The theory of communicative action*. Translated by Kamal Pouladi. Tehran: Markaz Publications.
- Haji Tabar Firouzjaei, M. (2019). Presenting a structural model of the effect of students' perception of the classroom environment on academic self-efficacy and attitude toward science through the mediation of perceived evaluation. 7(3), 209-226. [In Persian].
- Kazempour, I., Ghadiri, N., & Eslami, S. (2017). The effect of self-regulatory strategies training on students' responsibility. *Quarterly Journal of Leadership and Educational Management*, 11(3), 111-125. [In Persian].
- Kenny, D. A., Gomes, S. B., & Kowal, C. (2015). The Intergroup Social Relations Model: ISRM. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 19(3), 152.
- Kohzadi, M., Yarahmadi, Y., Ahmadian, H., & Jadidi, H. (2020). Predicting academic responsibility based on the social context of the class with the mediation of satisfying basic psychological needs and academic enthusiasm. *Journal of Studies in Education and Learning*, 12(1), 1-29. [In Persian].
- Kordloo, M. (2008). Investigating the factors affecting the responsibility of high school adolescents at home and school. *School Counselor Growth*, 13(1), 4-11. [In Persian].
- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 36(6), 473-483. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199911\)36:6<473::AID-PITS3>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199911)36:6<473::AID-PITS3>3.0.CO;2-L)
- Martínez-López, Z., Moran, V. E., Mayo, M. E., Villar, E., & Tinajero, C. (2024). Perceived social support and its relationship with self-regulated learning, goal orientation, self-management, and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 39(2), 813-835.
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64(3), 213-227.
- Mirzavand, H., Hashemi, R. H., Amini, I., & Ramezani, Z. (2022). The relationship between homesickness and mental health and social support of female students in dormitories of Tehran University. *Law Enforcement - Social Studies of Women and Family*, 9(2), 5583-6614. [In Persian].
- Molatifet, G., Taghvaii Nia, A., & Eyval, A. (2020). Investigating the relationship between perception of the classroom and academic engagement through academic motivation. *Journal of Studies in Education and Learning*, 11(2), 115-134.
- Namdari, E., Nemati, F., Babazadeh Aghdam, A., & Ramezani, F. (2023). The Role of Self-Regulatory Skills in academic Strain Resulting from Virtual Education of Arabic Language for Secondary School Students. *Journal of Iranian Association of Arabic Language and Literature*, 19(67), 181-209. [In Persian].
- Poudineh, M., Hosseingholizadeh, R., & Mehram, B. (2019). Social responsibility of the school: A case study of two secondary schools in Mashhad. *New Educational Approaches*, 13(2), 95-102. [In Persian].
- Ramezani, M., Khamesan, A., & Rastgoo Moghadam, M. (2019). The relationship between perceived social support from teachers and academic engagement: The mediating role of academic self-regulation. *Educational Innovations*, 17(4), 107-124. [In Persian].
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

- Saemi, H., Deilam, S., & Akbari Daghi, H. (2014). Investigating the relationship between self-regulated learning and responsibility with academic burnout of high school students in eastern Golestan. *Quarterly Journal of Educational Research*, 9(40), 17-32. [In Persian].
- Savari, K., & Arabzadeh, S. (2013). Construction and determination of psychometric properties of academic self-regulation questionnaire. *School Psychology and Education Quarterly*, 2(2), 75-92. [In Persian].
- Shah Mohammadi, N., & Mokhtari, M. (2018). The mediating role of cognitive emotion regulation in the relationship between perceived social support and academic success of high school students. *Quarterly Journal of Culture Strategy*, 11(42), 181-205. [In Persian].
- Shakeri, M., Nikdel, A., & Taghvaii Nia, N. (2020). Investigating the mediating role of responsibility in the relationship between family communication patterns and perceptions of the classroom environment with academic achievement of students. *Educational and Learning Researches*, 17(1), 23-34. [In Persian].
- Sobel, E. M. (1982). Structural model equations in effects. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 290-312). Bass-Jossey.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Pearson College.
- Tamannaifar, M. R., & Soleimani, Z. (2024). The mediating role of resilience and self-efficacy in the relationship between perceived social support and psychological distress in patients with breast cancer. *Journal of Feyz Medical Sciences*, 28(1), 76-85.
- Torbati Nejad, H., Kavyar, A., & Ghandizadeh, M. (2022). Predicting academic achievement based on achievement motivation and self-regulated learning strategies of high school female students. *Puyesh in Education of Educational Sciences and Counseling*, 8(16), 24-42.
- UNESCO. (2017). *Education 2030: Incheon declaration: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Viberg, O., Khalil, M., & Baars, M. (2020, March). Self-regulated learning and learning analytics in online learning environments: A review of empirical research. In *Proceedings of the tenth international conference on learning analytics & knowledge* (pp. 524-533).
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (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 5th Grade Students: A Sample from Turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(4), 76-84.
- Yu, S., & Levesque-Bristol, C. (2020). A cross-classified path analysis of the self-determination.
- Zimmerman, B. (2006). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2015). A personal agency view of self-regulated learning. *Self-concept, motivation and identity: Underpinning success with research and practice*, 83.