

مدل‌یابی علی‌اشتیاق تحصیلی؛ بر مبنای عملکرد تحصیلی حمایت شده، عزت‌نفس و خودکارآمدی درسی در دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران*

The Causal Modeling of Academic Engagement based on Supported Academic Performance, Self-Esteem and Self-Efficacy among Undergraduate Students at Amir Kabir University

محمدعلی اسلامی^۱، فریبرز درتاج^{۲*}، اسماعیل سعدی‌پور^۳ و علی دلاور^۴

پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۱۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۹/۳۰

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف مدل‌یابی علی‌اشتیاق تحصیلی بر مبنای عملکرد تحصیلی حمایت شده، عزت‌نفس و خودکارآمدی درسی است.

روش: جامعه آماری عبارت از کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران بود. گروه نمونه شامل ۳۷۵ نفر (۲۶۳ پسر و ۱۱۳ دختر) بود که به‌صورت تصادفی از جامعه آماری موردنظر انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های اشتیاق تحصیلی اسکاووفیلی و همکاران، خرده‌مقیاس‌های عزت‌نفس و عملکرد تحصیلی حمایت شده از مقیاس تاب‌آوری در برابر آسیب مدسن و مقیاس خودکارآمدی درسی برسو و همکاران استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، روش تحلیل مسیر به کار برده شد.

یافته‌ها: تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که عملکرد تحصیلی حمایت شده، عزت‌نفس و خودکارآمدی درسی مستقیماً بر اشتیاق تحصیلی اثر دارند. در این میان عملکرد تحصیلی حمایت شده دارای بیشترین اثر بود. همچنین عملکرد تحصیلی حمایت شده به شکل غیرمستقیم و از دو مسیر خودکارآمدی درسی و عزت‌نفس با اشتیاق تحصیلی ارتباط داشت.

نتیجه‌گیری: در مجموع، متغیرهای پژوهش حاضر، حدود ۳۲ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. نتایج پژوهش نشان داد که مدل ارائه شده از برازش خوبی برخوردار می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: اشتیاق تحصیلی، عملکرد تحصیلی حمایت شده، خودکارآمدی درسی و عزت‌نفس.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی

۲. استاد گروه روانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی

۳. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی

۴. استاد گروه روانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی

* نویسنده مسئول:

* این مقاله از رساله دوره دکتری نویسنده اول مقاله استخراج شده است.

۱. مقدمه

روانشناسی پرورشی^۱ به‌عنوان یک رشته علمی، دارای دو مأموریت اساسی می‌باشد: یکی درک و فهم یادگیرندگان و دیگری کمک به یادگیری آنها؛ لذا روانشناسان پرورشی می‌کوشند تا تمام جنبه‌های فرایند آموزش- یادگیری را بفهمند و از این دانش برای بهبود فعالیت‌های آموزش و پرورش استفاده کنند (ادانل^۲، ریو^۳ و اسمیت^۴، ۲۰۰۷ به نقل از سیف، ۱۳۹۴). در چند سال اخیر پدیده‌ای که توجه پرورشکاران را به خود جلب کرده مفهوم اشتیاق تحصیلی^۵ است. این موضوع در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر^۶ قرار می‌گیرد. روان‌شناسی مثبت یکی از جدیدترین شاخه‌های روان‌شناسی است. این زمینه خاص از روان‌شناسی بر موفقیت و رشد انسان تمرکز دارد.

اشتیاق تحصیلی تلویحات مهمی برای موفقیت‌های تحصیلی و شغلی و اجتماعی دارد (بوچی، شلبرگ، جودی و اکلس^۷، ۲۰۱۰) مطالعات زمینه‌یابی ملی از اشتیاق تحصیلی دانشجویان در استرالیا و آفریقای جنوبی و سایر کشورها، از اشتیاق تحصیلی دانشجویان به‌عنوان شاخص کیفیت دانشگاهی نام برده‌اند (کوه^۸، ۲۰۰۳؛ ۲۰۰۵؛ کوه، کروس، شاپ، کینزی و گانبه^۹، ۲۰۰۸) شمار مطالعات تجربی در مقیاس کوچک درباره اشتیاق دانشجویان نیز در حال رشد و افزایش است (ریکن، ۲۰۰۷). اشتیاق تحصیلی دانشجویان می‌تواند به‌منظور شناسایی جنبه‌های اشتیاق تحصیلی و نیز تعدیل سیاست‌ها، راهبردها و برنامه‌ها در نظام آموزشی مورد بررسی و امعان نظر قرار گیرد.

اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی یک دانشجو برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می‌کند و نیز میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده اطلاق می‌شود. دانشجویانی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند، 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 آزمون‌های عملکرد بهتری دارند (مسلش، اسکافیلی و لیتز^{۱۰}، ۲۰۰۱). اشتیاق تحصیلی دارای سه بعد مجذوب تحصیل شدن^{۱۱}، شوق داشتن به تحصیل^{۱۲} و وقف تحصیل شدن^{۱۳} است. عمده پژوهش‌های انجام شده در حوزه اشتیاق در خارج از کشور بوده و تمرکز آن هم بر اشتیاق

1. Educational Psychology
2. Odonell
3. Reeve
4. Smith
5. Academic engagement
6. Positive psychology
7. Bouchey, Shoulberg, Jodl, Eccles
8. Kuh
9. Cruce, Shoup, Kinzie, Gonyea
10. Maslach, Schaufeli & Leiter
11. Absorption
12. Vigor
13. Dedication

شغلی بوده است و بررسی این پدیده در ایران جدید، نوپا و محدود است. به علاوه یکی از نقدهای وارد بر پژوهش‌های قبلی در مورد اشتیاق تحصیلی، عدم هم‌بینی عوامل تأثیرگذار و مطالعه عوامل مؤثر به صورت جداگانه و مجزا است؛ با نظر به این که اشتیاق تحصیلی پدیده‌ای پیچیده و چندعاملی است، نیاز به مدلی علی جهت تعیین نقش عوامل مؤثر بر آن ضروری است. تنها در صورت تعیین نقش هر یک از عوامل تأثیرگذار بر اشتیاق تحصیلی، امکان برنامه‌ریزی درست و مواجهه اثربخش با آن وجود دارد.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دو دسته از منابع بر روی اشتیاق تحصیلی اثر می‌گذارند که عبارتند از منابع شخصی و منابع اجتماعی (باکر و دمورتی^۱، ۲۰۰۸؛ گانزوپولا^۲، ۲۰۰۷ و هابفال، ۲۰۰۲). یکی از پیشایندهای مؤثر بر اشتیاق تحصیلی، عملکرد تحصیلی حمایت شده می‌باشد، عملکرد تحصیلی حمایت شده به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم منابع اجتماعی شناخته می‌شود. محققان نقش منابع اجتماعی را به صورت منبع کلی موجود از شبکه آشنایان فرد در نظر می‌گیرند که شامل: خانواده، دوستان، همسالان، معلمان، محله امن و غیره می‌باشد که به او در سازگاری، حل مشکلات روزمره یا بحران‌های مهم کمک می‌کنند و نشان داده شده که هر اندازه که نمره فرد در این عوامل بیشتر باشد، سلامتی، شادکامی و طول عمر بیشتر می‌شود. منابع اجتماعی موجب می‌شود که فرد احساس مراقبت، دوست داشته شدن، عزت نفس و ارزشمند بودن کند و احساس کند که او بخشی از شبکه وسیع ارتباطی است (افشاری راد، ۱۳۸۶). این منابع از یک طرف نقش حمایتگرانه و پشتیبانی کننده برای افراد دارند و از طرف دیگر، از افراد در مقابل استرس‌ها، فشارها و آسیب‌ها محافظت می‌کنند. لذا می‌توان این منابع را به‌عنوان عوامل حمایتی- حفاظتی اجتماعی نیز در نظر گرفت. بررسی‌ها نشان می‌دهد منابع حمایتی- حفاظتی مانند برخورداری از تعامل مثبت مادر (آدامز و بوک وسکی^۳، ۲۰۰۷)، حمایت اجتماعی (گودار و رودریگوئز^۴، ۲۰۱۳؛ رانتز و اسکالو، ۱۹۹۷)، فرزند پروری (روبینسون و همکاران، ۲۰۰۹)، عملکرد تحصیلی حمایت شده، روابط حمایتی با همسالان و حمایت خانوادگی (مدسن، ۲۰۱۰) احتمال ابتلا و گسترش اختلال‌های هیجانی و رفتاری مانند فرسودگی تحصیلی را کاهش می‌دهد و لذا حضور این عوامل موجب رشد، اشتیاق و پیشرفت تحصیلی خواهد بود (به نقل از عبدالله‌زاده رافی، ۱۳۹۳). با توجه به ادبیات و پیشینه پژوهشی در این پژوهش عملکرد تحصیلی حمایت شده به‌عنوان پیشاینده اصلی اشتیاق تحصیلی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

منبع دیگری که پژوهش‌ها نشان می‌دهند بر اشتیاق تحصیلی اثر می‌گذارد، منابع شخصی است. منابع شخصی به خودارزیابی‌های مثبت مرتبط با تاب‌آوری و حس فرد از توانایی‌های خویش، در

1. Bakker & Demerouti
2. Xanthopoulou
3. Adams, & Bukowski
4. Gowda, & Rodriguez

تأثیرگذاری موفقیت‌آمیز روی محیط اشاره دارد (هوفبال، جانسون، انیس و جکسون^۱، ۲۰۰۳). به‌طور متقاعدکننده‌ای نشان داده شده است که چنین خودارزیابی‌های مثبتی، هدف‌گذاری، انگیزش، عملکرد و رضایت شغلی و زندگی، جاه‌طلبی حرفه‌ای و پیامدهای مطلوب دیگر را پیش‌بینی می‌کند؛ زیرا هرچه منابع شخصی فرد و عزت‌نفس شخصی مثبت، بیشتر باشد انتظار می‌رود که فرد تطابق شخص با هدف بیشتری را تجربه کند. افراد دارای تطابق شخصی با هدف از نظر درونی برای تعقیب اهداف برانگیخته می‌شوند و در نتیجه عملکرد و رضایت بالاتری را تجربه می‌کنند (باکر و دمورتی^۲، ۲۰۰۸).

متغیرهای زیادی به‌عنوان منابع شخصی معرفی شده‌اند که در این پژوهش با توجه به پیشینه پژوهشی دو منبع شخصی یعنی: عزت‌نفس و خودکارآمدی درسی به‌عنوان پیشایندهای اشتیاق تحصیلی و همچنین به‌عنوان متغیرهای میانجی گر در ارتباط بین عملکرد تحصیلی حمایت‌شده و اشتیاق تحصیلی مورد بررسی و آزمون قرار خواهند گرفت.

شواهد تجربی از میانجی‌گری منابع شخصی در رابطه‌ی بین منابع اجتماعی و اشتیاق تحصیلی خبر می‌دهند که به‌طور قابل‌توجهی در توضیح مکانیزم‌های زیربنایی روند انگیزه‌ای مدل الزامات-منابع کمک می‌کنند. به‌طور سنتی، منابع اجتماعی به‌عنوان ابزاری برای دانشجویان برای انجام وظایف تحصیلی خود به نظر می‌رسد که در نتیجه دانشجویان را علاقه‌مند و مشتاق در کارشان نگه می‌دارد. منابع اجتماعی، خودکارآمدی، عزت‌نفس و خوش‌بینی دانشجویان را فعال می‌کند و احساس توانایی بیشتر آنها برای کنترل محیط تحصیلی را نشان می‌دهد. در نتیجه آنها با اعتمادبه‌نفس بیشتر و احساس افتخار از کاری که انجام می‌دهند، آن کار را معنادار می‌بینند و با اشتیاق به تحصیلی خود ادامه می‌دهند (گانزوپولا و همکاران، ۲۰۰۷).

بنابراین هدف پژوهش حاضر، ارائه الگویی مفهومی از منابع اجتماعی (عملکرد تحصیلی حمایت‌شده) و منابع شخصی (خودکارآمدی و عزت‌نفس) بر روی یکی از مهم‌ترین مسائل و اهداف نظام آموزشی یعنی اشتیاق تحصیلی است. لازم به ذکر است در این پژوهش با نظر به پیشینه پژوهشی، منابع شخصی به‌عنوان متغیر میانجی گر در ارتباط بین منابع اجتماعی و اشتیاق تحصیلی در نظر گرفته شده است.

۲. فرضیه پژوهش

- عملکرد تحصیلی حمایت‌شده بر اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم دارد.
- عملکرد تحصیلی حمایت‌شده بر خودکارآمدی درسی اثر مستقیم دارد.
- عملکرد تحصیلی حمایت‌شده بر عزت‌نفس اثر مستقیم دارد.

1. Hobfoll, Johnson, Ennis & Jackson
2. Bakker & Demerouti

خودکارآمدی درسی بر اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم دارد.
 عزت‌نفس بر خودکارآمدی درسی اثر مستقیم دارد.
 عزت‌نفس بر خودکارآمدی درسی اثر مستقیم دارد.
 عملکرد تحصیلی حمایت شده بر اشتیاق تحصیلی از طریق متغیر میانجی عزت‌نفس اثر
 غیرمستقیم دارد.
 عملکرد تحصیلی حمایت شده بر اشتیاق تحصیلی از طریق متغیر میانجی خودکارآمدی اثر
 غیرمستقیم دارد.

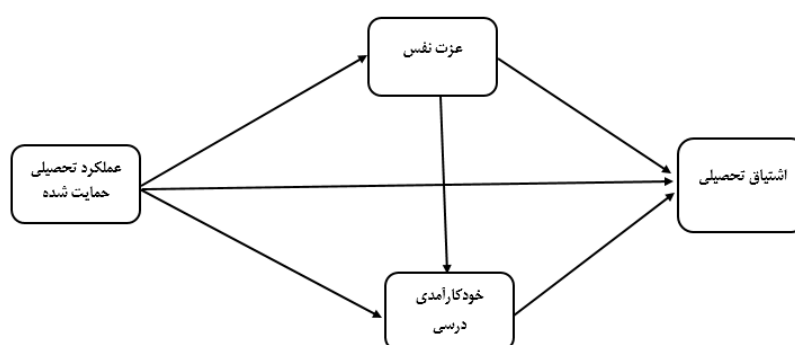
۳. مبانی نظری و الگوی مفهومی

با نظر به اینکه نظریه اشتیاق تاکنون عمدتاً در حوزه شغلی مورد بررسی قرار گرفته است و از طرف دیگر با توجه به این‌که متغیر اشتیاق تاکنون در حوزه‌ی تحصیلی مورد پژوهش و مدل‌یابی قرار نگرفته است، از این حیث این پژوهش، از نوع پژوهش‌های توسعه‌ای محسوب می‌گردد و بنا داریم از مدل‌های علی ارائه شده در حوزه اشتیاق شغلی را در تبیین و مدل‌یابی اشتیاق تحصیلی استفاده نماییم، دلیل این امر آن است که متغیر اشتیاق به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی گسترش پیدا کرده و از آن با عنوان اشتیاق تحصیلی نام برده می‌شود. می‌توان گفت که موقعیت‌های آموزشی به‌عنوان محل کار یادگیرندگان محسوب می‌شود، اگرچه فراگیران در موقعیت‌های آموزشی به‌عنوان کارمند، کار نمی‌کنند یا شغل خاصی در آن‌جا ندارند، اما از دیدگاه روانشناختی، فعالیت‌های آموزشی و درسی آنها را می‌توان به‌عنوان یک "کار" که دارای اهداف، وظایف، الزامات و تکالیف است در نظر گرفت (مسلش، اسکافیلی و لیترا، ۲۰۰۱).

از مدل الزامات-منابع این‌گونه استنباط می‌گردد که هنگامی‌که افراد با الزامات و تکالیف تحصیلی مواجه شوند اما از منابع اجتماعی بالایی برخوردار باشند با اشتیاق تکالیف تحصیلی را انتخاب می‌نمایند. در دانشگاه دانشجویان با تقاضاها و تکالیف گوناگونی سروکار دارند مانند تکالیف درسی، واحدهای عملی پایان‌نامه و پروژه‌های تحقیقاتی و در صورتی‌که از منابع اجتماعی کافی بهره‌مند باشند (از جمله: دسترسی به منابع علمی، حمایت اساتید، همسالان و خانواده) مشتاقانه به تحصیل خواهند پرداخت.

براساس نظریه تطابق فرد-محیط مسلش و لیترا (۲۰۰۸) عوامل فردی مانند عزت‌نفس و خودکارآمدی با عوامل محیطی تعامل می‌کنند و مشخص می‌سازند که آیا یک فرد تحت شرایط خاص، حس اشتیاق و مشغولیت پیدا می‌کند یا حس فرسودگی. در واقع تفاوت‌های شخصیتی است

که توضیح می‌دهد چرا برخی افراد در محیط‌های چالش‌برانگیز، رشد یافته و به کامیابی می‌رسند، اما برخی دیگر همان شرایط را طاقت‌فرسا قلمداد می‌نمایند. لذا با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهشی، چینه‌س مدل مفروض در شکل (۱) در حوزه اشتیاق تحصیلی، پیشنهاد شده و مورد آزمون قرار خواهد گرفت. این مدل مفروض بیان می‌کند که از یک مسیر اجتماعی به‌طور مستقیم بر اشتیاق تحصیلی اثر می‌گذارد و از مسیر دوم منابع اجتماعی از طریق منابع شخصی به‌عنوان متغیر میانجی بر اشتیاق تحصیلی مؤثر خواهد بود.



شکل ۱: الگوی پیشنهادی اشتیاق تحصیلی

۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع طرح‌های غیرآزمایشی و همبستگی است. در پژوهش‌هایی که هدف آزمودن مدلی از روابط بین متغیرهاست، از تحلیل مسیر یا مدل معادلات ساختاری استفاده می‌شود. طرح پژوهش حاضر، مدل‌یابی علی توسط تحلیل مسیر است. مدل‌های مسیر یکی از انواع مدل‌هایی است که می‌توان در تبیین و پیش‌بینی پدیده‌های مختلف از آنها بهره برد.

۴-۱. جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش، عبارت از کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیرکبیر در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ بود. علت انتخاب دانشجویان مقطع کارشناسی آن است که اکثر تحقیقات بر میزان پایین اشتیاق تحصیلی و وجود افت تحصیلی بالاتر در مقطع کارشناسی نسبت به مقاطع تحصیلات تکمیلی تأکید کرده‌اند. برای نمونه می‌توان به پژوهش پردنجانی (۱۳۹۳)، گلشنی (۱۳۸۰) و خزائی (۱۳۸۶) اشاره نمود. از طرف دیگر با توجه به این که دوره کارشناسی مبدأ ورود به مقاطع تحصیلی بالاتر است و آشنایی عمومی دانشجویان با رشته تحصیلی خود در این دوره رقم می‌خورد، شناسایی و طراحی مدلی از مهم‌ترین پیشایندهای اشتیاق تحصیلی در این دوره می‌تواند تضمین‌کننده موفقیت تحصیلی در این دوره و مقاطع بالاتر باشد.

بر اساس اطلاعات ارائه شده از سوی دانشگاه امیرکبیر، تعداد کل دانشجویان مقطع کارشناسی این دانشگاه در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ معادل ۵۵۰۰ نفر بود.

۴-۲. گروه نمونه و چگونگی گزینش آنها

جهت نمونه‌گیری، ابتدا هشت دانشکده از مجموع پانزده دانشکده دانشگاه امیرکبیر، به صورت تصادفی ساده انتخاب شد (این دانشکده‌ها عبارتند از: ریاضی، کامپیوتر، شیمی، برق، پلیمر، مکانیک، نساجی و عمران)؛ و سپس با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی، تعداد ۳۷۵ نفر پسر و دختر در دانشکده‌های منتخب (با در نظر گرفتن ریزش‌های احتمالی)، انتخاب شدند. به منظور تعیین حجم نمونه بر مبنای جدول کرجسی و مورگان، تعداد نمونه با توجه تعداد افراد جامعه باید بین ۳۵۷ تا ۳۶۱ نفر باشد. البته پس از غربال‌گری و پالایش اولیه داده‌ها و حذف کردن نمونه‌های مشکل‌دار نظیر نمونه‌هایی که پرسش‌نامه‌ها را ناقص تکمیل کرده بودند، یا آن دسته که در تکمیل پاسخ‌ها از الگوی تصادفی پاسخ‌دهی استفاده کرده بودند و داده‌های پرت از تحلیل نهایی، تعداد کل نمونه به ۲۷۷ نفر کاهش یافت. یکی از راهنمایی‌های ارائه شده جهت انتخاب حجم نمونه در مطالعات چند متغیره (مطالعاتی که در آنها چندین متغیر مستقل و وابسته وجود دارد)، به صورت زیر است:

۵۰ = خیلی ضعیف، ۱۰۰ = ضعیف، ۲۰۰ = قابل قبول، ۳۰۰ = خوب، ۵۰۰ = خیلی خوب و ۱۰۰۰ = عالی (کامری، ۱۹۷۱؛ به نقل از بیابانگرد، ۱۳۸۷)؛ که با توجه به نظر کامری (۱۹۷۱)، نیز حجم نمونه پژوهش حاضر در سطح خوب ارزیابی می‌گردد.

۴-۳. روش گردآوری اطلاعات

۱. پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (اسکاو فیلی و همکاران، ۲۰۰۲)

این پرسشنامه دارای ۱۷ ماده است؛ و سه خرده مقیاس: شوق داشتن به تحصیل (۶ ماده)، وقف تحصیل شدن (۵ ماده) و مجذب تحصیل شدن (۶ ماده) را در برمی‌گیرد. پاسخ‌ها در تمام ماده‌های این مقیاس از هرگز (۱) تا همیشه (۶) درجه‌بندی می‌شوند. سازندگان پایایی کل اشتیاق به تحصیل را ۰/۷۳ به دست آوردند. همسانی درونی ابعاد پرسشنامه برای مقیاس شوق داشتن ۰/۷۸، وقف تحصیل شدن ۰/۹۱ و برای جذب تحصیل شدن ۰/۷۳ محاسبه شد. برای بررسی اعتبار، اسکاو فیلی و همکاران (۲۰۰۲) رابطه این پرسشنامه را با مقیاس فرسودگی برابر با ۰/۳۸- به دست آوردند. همچنین همه خرده‌مقیاس‌های فرسودگی با خرده مقیاس‌های اشتیاق تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشتند. در پژوهش نعامی و پیریایی (۱۳۹۱) پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای کل پرسشنامه، شوق داشتن، وقف تحصیل شدن و جذب تحصیل شدن به ترتیب برابر با ۰/۸۹، ۰/۸۱، ۰/۷۷ و ۰/۸۷ است. در پژوهش نعامی و پیریایی (۱۳۹۱) اعتبار پرسشنامه با روش تحلیل عاملی تأییدی محاسبه شده که شاخ برازندگی تطبیقی (CFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۰/۹۹ و ۰/۰۶ است که در حد

قابل قبول قرار دارند. در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی پرسشنامه از طریق از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۳ بدست آمد. جهت تعیین روایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر، از روش محاسبه همبستگی کل سؤالات آزمون با یک سؤال کلی استفاده شد که عبارت بود از «در مجموع احساس می‌کنم اشتیاق زیادی به فعالیت‌های تحصیلی دارم». این سؤال با مشورت و تأیید استاد راهنما مشخص شد و میزان آن ۰/۶۶ به دست آمد که در سطح $P < 0/01$ معنادار است.

۲. مقیاس تاب‌آوری در برابر آسیب را مدسن (۲۰۱۰)

این مقیاس را مدسن برای سنجش عوامل حفاظتی فردی، خانوادگی و اجتماعی مرتبط با تاب‌آوری ساخته است. از مجموع خرده‌مقیاس این پرسشنامه، این خرده‌مقیاس‌ها انتخاب شدند: عزت‌نفس (۷ سؤال)، عملکرد تحصیلی حمایت شده (۱۴ سؤال). برای نمره‌گذاری از مقیاس لیکرت (۰ تا ۶) استفاده شده است. به پاسخ اصلاً نمره «۰»، خیلی کم «۱»، کم «۲»، متوسط «۳»، زیاد «۴»، خیلی زیاد «۵» و کاملاً «۶» تعلق می‌گیرد. در پژوهش عبدالله‌زاده رافی (۱۳۹۳) پایایی این پرسشنامه از طریق روش‌های همسانی درونی برآورد گردید. همسانی درونی برای کل مقیاس برابر با ۰/۹۸ برآورد شد و آلفای کرونباخ زیر مقیاس‌های عزت‌نفس، عملکرد تحصیلی حمایت شده، به ترتیب برابر هستند با: ۰/۸۶، ۰/۹۵ می‌باشد. در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی برای خرده مقیاس‌ها از طریق آلفای کرونباخ برای عزت‌نفس و عملکرد تحصیلی حمایت شده به ترتیب برابر هستند با: ۰/۹۲، ۰/۹۲ جهت تعیین روایی این خرده‌مقیاس‌ها در پژوهش حاضر، از روش محاسبه همبستگی کل سؤالات هر خرده‌مقیاس با یک سؤال کلی که با مشورت و تأیید استاد راهنما مشخص شد استفاده شد. سؤال کلی عزت‌نفس عبارت بود از: «من خودم را فردی با عزت‌نفس بالا می‌دانم» و سؤال کلی عملکرد تحصیلی حمایت شده عبارت بود از: «اساتید، خانواده و دوستانم از عملکرد تحصیلی من حمایت می‌کنند» و میزان آن برای عزت‌نفس و عملکرد تحصیلی حمایت شده به ترتیب: ۰/۷۶ و ۰/۶۰ به دست آمد که همه در سطح $P < 0/01$ معنادار بودند.

۳. مقیاس خودکارآمدی درسی برسو و همکاران (۱۹۹۷)

این پرسشنامه را برسو و همکاران (۱۹۹۷) ساخته‌اند. این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و خودکارآمدی درسی را می‌سنجد؛ که در این پژوهش صرفاً از خرده مقیاس خودکارآمدی درسی استفاده شد. پرسشنامه مذکور ۱۵ ماده دارد که با روش درجه‌بندی لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مختلف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی‌ها درجه‌بندی شده است. خستگی تحصیلی ۵ ماده (مطالب درسی خسته‌کننده هستند)، بی‌علاقگی تحصیلی ۴ ماده (احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه‌ای ندارم) و خودکارآمدی درسی، ۶ ماده (احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده مشکلات درسی بریایم) دارد. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. اعتبار پرسشنامه را محققان با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه شده که شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI) شاخص برازندگی

افزایشی (IFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) مطلوب گزارش کرده‌اند. نعامی (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، برای بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و برای ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ محاسبه کرده است. وی ضرایب اعتبار این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی (پولادی ری شهری، ۱۳۷۴) به دست آورده است که به ترتیب برابر ۰/۳۸، ۰/۴۲، ۰/۴۵ محاسبه شده که در سطح $P < 0.01$ معنی‌دار است (نعامی، ۱۳۸۸). در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی خرده‌مقیاس خودکارآمدی درسی از طریق از طریق آلفای کرونباخ ۰/۶۲ به دست آمد. جهت تعیین روایی این خرده‌مقیاس در پژوهش حاضر، از روش محاسبه همبستگی کل سؤالات آزمون با یک سؤال کلی که با مشورت و تأیید استاد راهنما مشخص شد استفاده شد. این سؤال کلی عبارت بود از: «مطمئنم که در انجام فعالیت‌ها تحصیلی به‌طور مؤثری عمل می‌کنم» و میزان آن ۰/۸۵ به دست آمد که در سطح $P < 0.01$ معنادار است.

۵. یافته‌های توصیفی

ابتدا لازم به ذکر است که با غربال‌گری و پالایش اولیه‌ی داده‌ها و حذف کردن نمونه‌های مشکل‌دار (نظیر نمونه‌هایی که پرسشنامه‌ها را ناقص تکمیل کرده بودند، یا آن دسته که در تکمیل پاسخ‌ها از الگوهای تصادفی پاس‌دهی استفاده کرده بودند و داده‌های پرت) از تحلیل نهایی و همچنین حذف نمونه‌های آستانه‌ای با هدف نرمال‌سازی توزیع نمرات از طریق شاخص توزیع ماهالونوبیس^۱ و با رعایت حدود کفایت تعداد نمونه، تعداد کل نمونه از ۳۵۷ نفر به ۲۷۷ نفر کاهش یافت (پیش از انجام تحلیل‌های اصلی، چند تحلیل اولیه جهت کسب بینش‌های مقدماتی در ارتباط با داده‌ها انجام گرفت).

در این پژوهش در مجموع روابط ۴ متغیر در الگوی پیشنهادی مورد بررسی قرار گرفتند. یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات آزمودنی‌ها روی متغیر-های پژوهش در جدول ۱ و ماتریس همبستگی متغیرهای الگو در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۱: یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش برای کل آزمودنی‌ها

ردیف	متغیرها	آماره‌ها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
۱	اشتیاق تحصیلی	۵۸/۵۷	۱۴/۱۲	۲۹	۹۵	
۲	خودکارآمدی	۲۰/۳۵	۲/۴۰	۱۵	۲۶	
۳	عزت نفس	۳۲/۲۵	۷/۹۵	۱۱	۴۸	
۵	عملکرد تحصیلی حمایت‌شده	۳۶/۹۹	۱۷/۱۱	۱۰	۸۳	

N=۲۷۷

1. Mahalanobis d-squared

جدول ۲: ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای الگو

متغیرها	خودکارآمدی	عزت نفس	عملکرد حمایت شده
۱ اشتیاق تحصیلی	۰/۴۴۴**	۰/۱۹۴**	۰/۴۵۸**
۲ خودکارآمدی	-----	۰/۱۸۷**	۰/۲۵۴**
۳ عزت نفس	-----	-----	۰/۲۲۷**
۵ عملکرد تحصیلی حمایت شده	-----	-----	-----

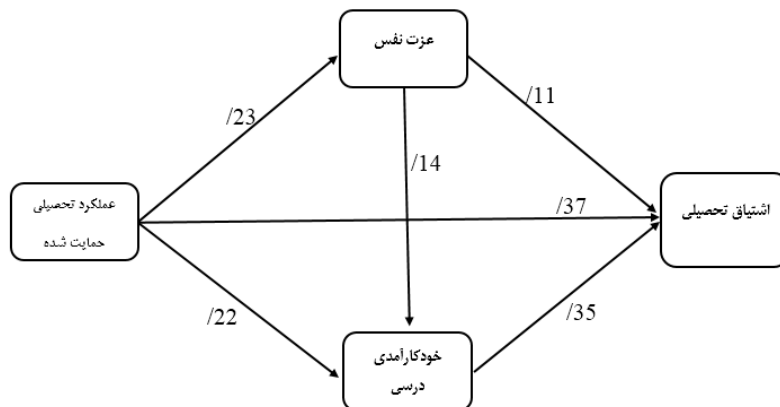
**p<۰/۰۱ *p<۰/۰۵

همان‌گونه که مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد انگاره مفروض روابط میان متغیرهای به مقدار زیادی مطابق با مسیرهای مورد انتظار می‌باشند و همه روابط معنی‌دار می‌باشند. این تحلیل‌های همبستگی بینشی در ارتباط با روابط دو متغیری بین متغیرهای پژوهش را فراهم آورده‌اند. جهت آزمودن همزمان انگاره روابط مفروض در پژوهش حاضر، روش تحلیل مسیر اعمال گردیده است. جدول ۳، شاخص‌های برازش الگوی نهایی پژوهش (مدل اصلاح‌شده) را نشان می‌دهد. در مدل نهایی که تنها با همبسته کردن یک مسیر خطا و کاهش یک درجه از درجه آزادی به دست آمده است، شاخص‌های برازش بسیار خوبی به دست آمد که حاکی از برازش مناسب داده‌ها با این الگو می‌باشد.

جدول ۳: برازش الگوی اصلاح‌شده نهایی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازندگی

شاخص‌ها	χ^2	df	$\frac{\chi^2}{df}$	p	IFI	TLI	CFI	NFI	RMSEA
الگوی نهایی	۲۷۷/۰	۱	۲۷۷/۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۵	۱/۰۰۰	۰/۹۹۴	۰/۰۰۰

همان‌طور که از جدول ۳ استنباط می‌شود، الگوی نهایی دارای برازش بسیار خوبی است. شکل شماره ۱ ضرایب مسیر استاندارد را در الگوی نهایی نشان می‌دهد.



شکل ۲: ضرایب الگوی نهایی پژوهش

۵-۱. یافته‌های مربوط به مسیرهای الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر

در این بخش ابتدا یافته‌های مربوط به مسیرهای مستقیم الگو و سپس یافته‌های مربوط به مسیرهای غیرمستقیم (واسطه‌ای) گزارش می‌شوند.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌گردد، ضریب‌های مسیرهای معنادار گزارش گردیده است.

یافته‌های مربوط به مسیرهای مستقیم در الگوی پیشنهادی پژوهش:

جدول ۴: مسیرها و ضرایب مستقیم غیراستاندارد و استاندارد (معنی‌دار) در الگوی نهایی

P	β	beta	مسیرهای معنادار مستقیم الگوی نهایی
۰/۰۰۶	۰/۱۶۷	۰/۰۷۷	عزت‌نفس ← عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۲۰۱	۰/۰۲۸	خودکارآمدی ← عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۴۰۲	۰/۷۵۵	اشتیاق تحصیلی ← خودکارآمدی
۰/۰۰۱	۰/۳۹۰	۰/۱۰۳	اشتیاق تحصیلی ← عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۲۶۱	۰/۰۳۴	اشتیاق تحصیلی ← عزت‌نفس

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین عملکرد تحصیلی حمایت شده، خودکارآمدی درسی و عزت‌نفس با اشتیاق تحصیلی، در قالب الگویی از روابط علی، به‌منظور تبیین اشتیاق تحصیلی و چگونگی شکل‌گیری آن در دانشجویان دانشگاه امیرکبیر انجام گرفته است. با بررسی پیشینه پژوهشی در موضوع اشتیاق تحصیلی درمی‌یابیم، تاکنون الگویی که تمامی این روابط را در سطح دانشجویان بررسی کرده باشد، مشاهده نشده است و این الگو برای نخستین بار، روابط میان این متغیرها را در قالب یک الگو و بر مبنای نظریه‌های موجود و مرتبط در این حیطه مورد آزمون قرار داده است. براساس نظریه‌ها و مدل‌های مرتبط با اشتیاق تحصیلی، تعامل بین منابع شخصی (مانند

خودکارآمدی، عزت‌نفس) و منابع اجتماعی (مانند عملکرد تحصیلی حمایت شده) مشخص می‌سازد که آیا یک شخص، حس اشتیاق و مشغولیت پیدا می‌کند و یا حس خستگی هیجانی و فرسودگی. پژوهش‌های گذشته، عمدتاً به بررسی روابط ساده بین برخی منابع شخصی یا اجتماعی با اشتیاق تحصیلی پرداخته بودند و آن دسته از پژوهش‌هایی که روابط ساختاری را بررسی کرده بودند، غالباً در حیطه شغلی الگوها را آزموده بودند. به‌منظور مرتفع نمودن این نقاط ضعف پژوهشی و بررسی نظام‌مند اشتیاق تحصیلی در جامعه دانشگاهی (در این پژوهش دانشگاه امیرکبیر تهران) پژوهش حاضر تدوین شد. در این پژوهش، مدل روابط مستقیم و غیرمستقیم عملکرد تحصیلی حمایت شده و منابع شخصی یعنی: خودکارآمدی درسی و عزت‌نفس آزمون شد. همان‌گونه که یافته‌ها نشان دادند، الگوی پیشنهادی برازش خوبی با داده‌ها نشان داد. این نتایج با الگوها و مدل‌های ارائه شده در حوزه اشتیاق و حیطه‌های مرتبط همسو است. از جمله یافته‌های پژوهش مدل گانزاپولا، باکر، دمورتی و اسکافیلی^۱ (۲۰۰۷) و مدل بیکر و دمروتی^۲ (۲۰۰۸) و هابفال (۲۰۰۲). متغیرهای پژوهش حاضر در مجموع حدود ۳۳ درصد از واریانس متغیر ملاک یعنی اشتیاق تحصیلی را تبیین می‌کنند. اولین فرضیه این پژوهش مربوط به اثر مستقیم عملکرد تحصیلی حمایت شده بر اشتیاق تحصیلی بود. این یافته با پژوهش مهنا و طالع پسند (۱۳۹۵)، چو^۳ (۲۰۱۴)، لیپمن و پیورز^۴ (۲۰۰۸) اسکینر و همکاران (۲۰۰۸)، ویگا و همکاران (۲۰۱۶)، حجازی و همکاران (۱۳۹۳)، سیف (۱۳۹۴) و پلت و ویلسون (۲۰۱۴) همسو است. در این پژوهش عملکرد تحصیلی حمایت شده شامل حمایت گروه آموزشی، کادر آموزشی و اساتید دانشگاه از عملکرد تحصیلی دانشجویان است که اثر مستقیمی بر روی اشتیاق تحصیلی نشان داد. اشتیاق تحصیلی، به اشتیاق، علاقه، لذت، سرزنده بودن و رغبت نسبت به کلاس و به‌طور کلی با احساس وابستگی به اساتید، عوامل آموزشی و دانشگاه ارتباط می‌یابد (چو، ۲۰۱۴)؛ به عبارت دیگر حمایت ویژه از عملکرد تحصیلی دانشجویان موجب اشتیاق تحصیلی دانشجویان می‌گردد. نتایج پژوهش‌ها در زمینه اشتیاق تحصیلی نشان می‌دهد که عوامل محیطی مانند رفتارهای آموزشی و حمایتی معلم بر اشتیاق تحصیلی تأثیر دارند (اسکینر و همکاران، ۲۰۰۸). لذا یک محیط حمایت‌گر از عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌تواند یک عامل برای افزایش اشتیاق تحصیلی باشد. سطوح اشتیاق تحصیلی در محیط‌های فاقد حمایت، پایین است. هر چند که بعضی دانشجویان در محیط‌هایی که از نظر حمایتی فقیر هستند، اشتیاق تحصیلی بالایی دارند (لیپمن و پیورز، ۲۰۰۸).

1. Xanthopoulou & Bakker & Demrouti & Schaufeli
2. Bakker & Demerouti
3. Cho
4. Lippman & Rivers

نتایج نشان داد خودکارآمدی بر اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم دارد، این یافته با پژوهش‌های مختلفی از جمله پاتریک و همکاران (۲۰۰۷)، پیتنریچ (۲۰۰۰)، پیتنریچ و دگروت (۱۹۹۰)، زیمرمن (۲۰۰۰) و تناو (۲۰۱۵) همسو است.

خودکارآمدی، ارزش و هدف مؤلفه‌های (خرده‌مؤلفه‌های) مهم انگیزش هستند، ابعاد شناختی، رفتاری و هیجانی مؤلفه‌های مهم اشتیاق هستند؛ بنابراین بسیاری از مطالعات رابطه بین مؤلفه‌های انگیزش و اشتیاق را بررسی کرده‌اند. برای مثال شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد اهداف یادگیری دانشجو با اشتیاق تحصیلی مرتبط است (پاتریک و همکاران، ۲۰۰۷؛ پیتنریچ، ۲۰۰۰). به عبارت دیگر زمانی که دانشجویان بر بهبود درک و فهم، مهارت‌ها و شایستگی‌هایشان تمرکز می‌کنند، احتمال بیشتری هست تا آن‌ها تلاش کنند، متفکر باشند و تکالیف یادگیری را خودنظم‌دهی کنند. مطالعات دیگر (پیتنریچ و دگروت، ۱۹۹۰؛ زیم رمن، ۲۰۰۰) نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی دانشجو با اشتیاق تحصیلی مرتبط است.

همچنین نتایج نشان داد که عملکرد تحصیلی حمایت شده بر خودکارآمدی اثر مستقیم دارد، این یافته با پژوهش‌های مختلفی از جمله سیوندانی^۱ و همکاران (۲۰۱۳)، روزنفلد، ریچمن و باون^۲ (۲۰۰۰)، بندورا^۳ (۱۹۹۴)، دنیلسون و همکاران (۲۰۰۹)، پاچاریز (۲۰۰۲)، غلامی و حسین چاری (۱۳۹۰) و سید محمدی (۱۳۷۸) همسو است.

سیوندانی^۴ و همکاران (۲۰۱۳) دریافته‌اند حمایت اجتماعی ادراک شده با دو مؤلفه خودکارآمدی یعنی خودتنظیمی و امتحان دادن مرتبط است. به عبارتی هر اندازه دانشجویان از سوی والدین، معلمان و همکلاسی‌های خود حمایت بیشتری را ادراک کنند، توانایی آنان در خودتنظیمی و امتحان دادن افزایش می‌یابد. از سوی دیگر افراد باورهای خودکارآمدی را به‌عنوان نتیجه تشویق‌ها و حمایت‌های اجتماعی که از دیگران دریافت می‌کنند، ایجاد می‌کنند و گسترش می‌دهند.

فرضیه دیگر نشان داد که عملکرد تحصیلی حمایت شده بر عزت‌نفس اثر مستقیم دارد، ضریب مسیر عملکرد تحصیلی حمایت شده به عزت‌نفس در الگوی پیشنهادی معنی‌دار می‌باشد. نتایج این یافته با پژوهش‌های مختلفی از جمله ایکیز و ساکار^۵ (۲۰۱۰)، مک ماهون، فلیکس و ناگاراگان^۶ (۲۰۱۱)، ارث و همکاران^۷ (۲۰۱۳)، دوبویس و سیلورتورن^۸ (۲۰۰۵)، مک ماهون و همکاران (۲۰۱۱) و مک‌گی^۹ و همکاران (۲۰۰۶) همسو است.

1. Sivandani
2. Rosenfeld & Richman & Bowen
3. Bandura
4. Sivandani
5. Ikiz & Cakar
6. McMahon, Felix & Nagarajan
7. Orth, Robins, Widaman, Conger
8. DuBois & Silverthorn
9. McGee

حمایت اجتماعی می‌تواند به‌صورت مستقیم باعث افزایش عزت‌نفس شود یا از طریق کاهش اثر وضعیت‌های دشوار، عزت‌نفس را افزایش دهد (مک ماهون، فلیکس و ناگاراگان، ۲۰۱۱). ارث و همکاران (۲۰۱۳) بین حمایت اجتماعی و عزت‌نفس در نوجوانان رابطه مثبت گزارش کرده‌اند. دوبویس و سیلورتورن (۲۰۰۵) دریافتند که ارتباط‌های مثبت بین معلم-دانشجو یا به‌عبارت دیگر عملکرد تحصیلی حمایت‌شده از جانب معلم یا دیگر هم‌کلاسی‌ها رابطه مثبت با عزت‌نفس دارد. مک ماهون و همکاران (۲۰۱۱) نشان دادند که محله نامناسب رابطه منفی با عزت‌نفس دانش‌آموزان دارد. همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند شرکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه، عضویت در گروه تأثیر مثبتی بر عزت‌نفس نوجوانان دارد (مک‌گی و همکاران، ۲۰۰۶).

مطابق یافته‌های پژوهش حاضر رابطه واسطه‌ای عملکرد تحصیلی حمایت‌شده به اشتیاق تحصیلی از طریق خود کارآمدی معنی‌دار به‌دست‌آمده است؛ و خودکارآمدی به‌عنوان میانجی‌گر ناقص توانسته است این رابطه را متأثر نماید. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های مدل دیز^۱ (۲۰۰۹)، گانزوپولا و همکاران (۲۰۰۷)، لورنس، اسکاتوفیلی، باکر و سالانوا (۲۰۰۷)، پاچاریز (۲۰۰۲)، سید محمدی (۱۳۷۸) و تناو^۲ (۲۰۱۳) همسو است.

در مدل دیز (۲۰۰۹) از حمایت اجتماعی و حمایت همکاران به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین در ارتباط با اشتیاق شغلی استفاده شده است و در این مدل، منابع شخصی مانند خودکارآمدی به‌عنوان متغیر میانجی‌گر انتخاب شده است. به‌عبارت دیگر این مدل بیانگر نقش واسطه‌ای منابع شخصی در رابطه منابع اجتماعی و اشتیاق می‌باشد. براساس مدل گانزوپولا و همکاران (۲۰۰۷)، منابع شغلی مانند حمایت اجتماعی موجب شروع فرایندهای انگیزشی می‌گردد و این فرایندها منجر به اشتیاق شغلی خواهد شد و در نتیجه ما شاهد عملکرد بالاتری خواهیم بود؛ و از طرف دیگر منابع شخصی (مانند خودکارآمدی) و منابع شغلی (اجتماعی) متقابلاً با هم ارتباط دارند و می‌توانند متغیرهای مستقل بین اشتیاق شغلی باشند. در مدل گانزوپولا و همکاران (۲۰۰۷) منابع شخصی در ارتباط منابع شغلی با اشتیاق شغلی نقش میانجی‌گری ایفا می‌نماید؛ بنابراین افرادی که منابع شغلی بالایی دارند به‌خوبی می‌توانند منابع شخصی خود را تجهیز نمایند و به‌طور کلی اشتیاق بیشتری دارند.

مطابق یافته‌های این پژوهش رابطه واسطه‌ای عملکرد تحصیلی حمایت‌شده به اشتیاق تحصیلی از طریق عزت‌نفس معنی‌دار به‌دست‌آمده است؛ و عزت‌نفس به‌عنوان میانجی‌گر ناقص توانسته است این رابطه را متأثر نماید. این یافته با پژوهش‌های بیکر و دمروتی^۳ (۲۰۰۸)، گانزوپولا و همکاران (۲۰۰۷)، دوبویس و سیلورتورن^۴ (۲۰۰۵) و فارر و اسکینر (۲۰۰۳) همسو است.

1. Deese
2. Tenaw
3. Bakker & Demerouti
4. DuBois & Silverthorn

در مدل بیکر و دمروتی (۲۰۰۸) از حمایت اجتماعی به عنوان متغیرهای پیش‌بین در ارتباط با اشتیاق شغلی استفاده شده است و در این مدل، منابع شخصی مانند عزت‌نفس به عنوان متغیر میانجی‌گر انتخاب شده است. به عبارت دیگر این مدل بیانگر نقش واسطه‌ای منابع شخصی در رابطه منابع اجتماعی و اشتیاق می‌باشد. براساس مدل گانزوپولا و همکاران (۲۰۰۷) نیز منابع شخصی مانند عزت‌نفس و منابع شغلی (اجتماعی) متقابلاً با هم ارتباط دارند و می‌توانند متغیرهای مستقل پیش‌بین اشتیاق شغلی باشند. در پژوهش حاضر نیز، مکانیزم اثر عملکرد تحصیلی حمایت شده بر اشتیاق تحصیلی، با میانجی‌گری عزت‌نفس روشن‌تر شد؛ به عبارت دیگر زمانی که عملکرد تحصیلی دانشجویان از جانب افراد مهم و مؤثر مانند اساتید، همسالان و همکلاسی‌ها، والدین و غیره مورد حمایت و توجه قرار می‌گیرد، آنها احساس می‌کنند افراد ارزشمندی هستند و به یک ارزیابی مثبت از خود می‌رسند و عزت‌نفس آنها بالا می‌رود که این امر موجب می‌گردد تا با اشتیاق به فعالیت‌ها و برنامه‌های تحصیلی خود بپردازند و این موضوع در پژوهش‌های مختلف مورد تأیید قرار گرفته است.

پیشنهادات پژوهش

بر مبنای الگوی پیشنهاد شده، حمایت از عملکرد تحصیلی دانشجویان از جانب، اساتید، والدین و همسالان اثر مستقیم و غیرمستقیمی از طریق منابع شخصی بر اشتیاق تحصیلی دارد. این حمایت باید همه سطوح و ابعاد حمایت اعم از: مادی، معنوی، زبانی و عملی را در برمی‌گیرد. پیش‌نیاز این حمایت رصد و ارزیابی مستمر عملکرد تحصیلی دانشجویان و ارائه حمایت‌ها و مشاوره‌های تخصصی متناسب با شرایط منحصربه‌فرد هر یک از آنهاست. این موضوع نیازمند شناخت تفاوت‌های فردی (شناختی، فرهنگی-اجتماعی، رشدی، جنسیتی، شخصیتی و رفتاری) دانشجویان می‌باشد. به نظر می‌رسد جهت حمایت از عملکرد تحصیلی دانشجویان لازم است برای هر یک از دانشجویان در دانشگاه پرونده‌ای جهت ثبت ویژگی‌های رشدی، تربیتی و ارزیابی میزان اشتیاق تحصیلی و پیشرفت آنها تشکیل گردد تا حمایت از عملکرد تحصیلی آنها در مقاطع تحصیلی و زمانی مختلف به صورت نظاممند و با در نظر گرفتن تاریخچه اقدامات حمایتی و نتایج آنها صورت پذیرد. از سوی دیگر این پرونده می‌تواند مکانیزم ارتباطی خانواده، دانشجو و دانشگاه را ساماندهی نماید و حلقه وصل آنها باشد.

نظام آموزشی و به خصوص اساتید دانشگاه نقش تعیین‌کننده‌ای دارند، دانشجویان بسیاری تحت تأثیر یک برخورد حمایت‌گرانه از جانب استاد یا دیگر عناصر نظام آموزشی دانشگاه، بینش‌ها و گرایش‌های آنها تغییر کرده و نسبت به ادامه تحصیل امیدوار شده‌اند و با شور و اشتیاق به انجام تکالیف و پروژه‌های علمی خود پرداخته‌اند، لذا پیشنهاد می‌شود تا اساتید دانشگاه با نظر به رسالت خطیر معلمی و تربیتی خود از همه فرصت‌های حمایتی و چه بسا کوچک‌ترین و کم‌اهمیت‌ترین

موارد حمایتی از نگاه خود (حتی یک لیخند ساده)، جهت رشد، هدایت و تحول در دانشجویان حداکثر استفاده را نمایند. همچنین از آن‌جایی که حمایت خانواده و کانون گرم و حمایت‌گرانه والدین عامل اساسی و زمینه‌ای جهت رشد و تعالی دانشجویان می‌باشد، پیشنهاد می‌گردد خانواده‌ها در رفتارها، عملکردها و نحوه الگونمایی مطلوب که نقش مهمی در سبک زندگی، ارتقاء سطح منابع شخصی، استعدادیابی تحصیلی، حمایت و هدایت تحصیلی و در نتیجه اشتیاق تحصیلی ایفا می‌نماید حداکثر تلاش خود را انجام دهند.

اشتیاق تحصیلی در این پژوهش به‌عنوان معلول (متغیر وابسته) مورد نظر قرار گرفت و تلاش شد تا مهم‌ترین متغیرهای پیش‌آیند، میانجی و نحوه تعامل آنها مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد. با این وجود اشتیاق تحصیلی خود در مقام یک عامل می‌تواند باعث به‌وجود آمدن شرایط و پیامدهای مختلفی باشد. لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به بررسی پیامدهای مهم اشتیاق تحصیلی از جمله انگیزش پیشرفت، پیشرفت تحصیلی، سلامت روانی-جسمانی و غیره نیز پرداخته شود تا در پرتو نتایج حاصل از آن بتوان به بهبود هرچه بهتر و مناسب‌تر آموزش عالی مساعدت نمود. همچنین پیشنهاد می‌گردد که اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان هم مورد بررسی قرار گیرد، در آخر پیشنهاد می‌شود در صورت امکان، پژوهش‌های طولی در رابطه با اشتیاق تحصیلی انجام شود تا بهتر بتوان به بررسی روابط علت و معلولی میان متغیرها پرداخت.

منابع

- افشاری‌راد، سمانه. (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده، عزت‌نفس و عوامل شخصیتی با رضایتمندی از زندگی دانشجویان، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه علامه طباطبائی. سید محمدی، یحیی. (۱۳۹۳). *روانشناسی رشد، از لقاح تا کودکی*. تهران: نشر ارسباران.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۴). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش (ویرایش هشتم)*. تهران: دوران.
- نعامی، عبدالزهرا و پیریایی، صالحه. (۱۳۹۱). «رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز». *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۳، ۳۹-۳۰.
- Bakker, A. B. and Demerouti, E. (2008). "Towards a model of work engagement". *Career Development International*, 13(3), 209-223
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bouchey, H. A.; Shoulberg, E. K.; Jodl, K. A. and Eccles, J. S. (2010). "Longitudinal links between older sibling features and younger siblings' academic adjustment during early adolescence". *Journal of Educational Psychology*, 102, 197-211.
- Cho, M. H. and Cho, Y. J. (2014). "Instructor scaffolding for interaction and students' academic engagement in online learning: Mediating role of perceived online class goal structures". *The Internet and Higher Education*. 52, 397-422.
- Danielsen, Anne G.; Oddrun Samdal, Jørn Hetland. and Bente Wold (2009). "School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction". *The Journal Of Educational Research among Newcomer Immigrant Youth*. Volume 111, Number 3, 712-749
- Deese, M. (2009). *Testing an extension of the job demands-resources model*. Clemson University, 1, 1-92
- Demerouti, E.; Bakker, A. B.; Nachreiner, E. and Schaufeli, W. B. (2001). "The job demands-resources model of burnout", *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512
- Diaz, S. M. C. (2009). "The Effects of High School Soccer Competitive Team Selection on Athletic Identity, Expectations for Success and Subjective Task Value. A dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Parks", *Recreation and Tourism Management Raleigh*, North Carolina. 52, 397-422.
- DuBois, D. L. and Silverthorn, N. (2005). "Natural mentoring relationship and adolescent health: Evidence from a national study". *American Journal of public health*, 95(3), 518-526.

- Furrer, C. and Skinner, E. (2003). "Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance". *Journal of Educational Psychology*. Vol. 95, No. 1, 148-162.
- Hobfoll, S. E.; Johnson, R. J.; Ennis, N. and Jackson, A. P. (2003). "Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women". *Journal of personality and social psychology*, 84(3): 632-643
- Ikiz, F. E. & Cakar, F. S. (2010). "Perceived social support and self-esteem in adolescence". *Social and Behavioral Sciences*, 5, 2338-2342.
- Kuh, G. D.; Cruce, T. M.; Shoup, R.; Kinzie, J. and Gonyea, R. M. (2008). "Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence". *The Journal child and family studies*, 20(3), 255-263.
- Lippman, L. and Rivers, A. (2008). "Assessing school engagement: a guide for out-of-school time program practitioners". *A Research-to-Results brief*. Vol. 95, No. 1, 148-165.
- Maslach, C.; Schaufeli, W. B. and Leiter, M. P. (2001). "Job Burnout". *Annual Review of psychology*, 52, 397-422.
- McGee, R.; Williams, S.; Howden-Chapman, P.; Martin, J. and Kawachi, I. (2006). "Participation in clubs and groups from childhood to adolescence and its effects on attachment and self-esteem". *Journal of adolescence*, 29(1), 1-17.
- McMahon, S. D.; Felix, E. D. and Nagarajan, T. (2011). "Social support and neighborhood stressors among African American youth: Networks and relations to self-worth". *Journal of child and family studies*, 20(3), 255-263.
- Orth, U.; Robins, R. W.; Widaman, K. F. and Conger, R. D. (2013). *Is low self-esteem a risk factor for depression?*, Findings from a longitudinal study of Mexican-Origin Youth.
- Pajares, F. (2002). "Self-efficacy beliefs in academic settings". *Review of Educational Research* 66, 543-578.
- Pintrich, P.R. and DeGroot, E.V. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Plett, M. and Wilson, D. (2014). "People Matter: The Role of Peers and Faculty in Students' Academic Engagement". *American Society for Engineering Education*. 66, 543-578.
- Rosenfeld, L.B.; Richman, J.M. and Bowen, G.L. (2000). "Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher". *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226.
- Sivandani, A.; EbrahimiKoohbanani, Sh. and Vahidi, T. (2013). "The relation between social support and self-efficacy with academic

- achievement and school satisfaction among female junior high school students in Birjand”. *Social and Behavioral Sciences*, 84, 668-673.
- Tenaw, Y. A. (2015). “Relationship Between Self-Efficacy, Academic Achievement And Gender In Analytical Chemistryat Debre Markos College Of Teacher Education”. *Debre Markos College Of Teacher Education*. Issn 2227-5835, 3(1), 1-28.
- Veigagalvão, D.; Almeida, A.; Carvalho, C.; Janeiro, I.; Nogueira, J.; Conboy, J.; Melo, M.; Taveira, M.C.; Festas, M.I.; Bahia, S.; Caldeira, S. and Pereira, T. (2016). “Student’s Engagement In School: A Literature Review”. *Proceedings Of Iceri Conference*. 19th-21st Novembr, Madrid, Spain, 1336-1344.
- Xanthopoulou, D.; Bakker, A. B.; Demrouti, E. and Schaufeli, W. B. (2007). “The role of personal resources in the job demands-resources model”. *International journal of stress management*. 14.2, 121-141.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis*. Mahwah NJ: Erlbaum. 25, 293-315.