

مدل‌یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان براساس تدریس تحول‌آفرین،  
خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری نقش سرزندگی تحصیلی\*

Structural Equation Modeling of Students' Academic Engagement Based on  
Academic Self-efficacy, Transformational Teaching with the Mediation Role of  
Academic Buoyancy

لیلا جوادی علمی<sup>۱</sup>، حسن اسدزاده<sup>۲\*</sup>، علی دل‌اور<sup>۳</sup>، فریبرز درتاج<sup>۴</sup>

پن‌پرش مقاله: ۱۳۹۷/۱۱/۳۶

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۴/۱۸

چکیده

**هدف:** اشتیاق تحصیلی یکی از شاخص‌های کیفیت دانشگاهی محسوب می‌شود. پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی علی‌اشتیاق تحصیلی براساس خودکارآمدی و تدریس تحول‌آفرین با میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی انجام شد. **روش:** این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی مبتنی بر روش مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانشجویان دوره‌ی کارشناسی مجتمع آموزش عالی اسفراین در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تشکیل دادند. نمونه‌ی پژوهش شامل ۳۰۴ دانشجو (۲۵۳ پسر، ۵۱ دختر) بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های: الف) اشتیاق تحصیلی (فردریکز، بلومنفیلد، پاریس، ۲۰۰۴)، ب) سرزندگی تحصیلی (حسین چاری و دهقانی‌زاده، ۱۳۹۱)، ج) خودکارآمدی تحصیلی (اون و فرامن، ۱۹۹۸)، د) تدریس تحول‌آفرین (بوچامپ، بارلینگ، مارتن، کیث و زومبو، ۲۰۱۰) استفاده شد. **یافته‌ها:** خودکارآمدی تحصیلی و تدریس تحول‌آفرین بر اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم مثبت و معنادار دارند. خودکارآمدی تحصیلی و تدریس تحول‌آفرین از طریق سرزندگی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار دارند. سرزندگی تحصیلی به‌طور مثبت اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. در مجموع، نتایج بیانگر آن است که سرزندگی تحصیلی بین خودکارآمدی تحصیلی، تدریس تحول‌آفرین و اشتیاق تحصیلی دانشجویان، نقش میانجی‌گری دارد. **نتیجه‌گیری:** با تقویت خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان و استفاده‌ی استادان از روش تدریس تحول‌آفرین می‌توان به دانشجویان کمک کرد تا بر مسائل و مشکلات تحصیلی خود غلبه کنند و سرزندگی تحصیلی خود را افزایش دهند. این عوامل می‌تواند در تعامل با یکدیگر، اشتیاق تحصیلی دانشجویان را ارتقا بخشد.

**کلید واژه‌ها:** اشتیاق تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، تدریس تحول‌آفرین، خودکارآمدی تحصیلی.

۱. دانشجوی دکتری، روان‌شناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده‌ی روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

۳. استاد گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده‌ی روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

۴. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده‌ی روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

Email: asadzadehd@yahoo.com

\* نویسنده مسئول:

\* این مقاله برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران است.

## ۱. مقدمه

توجه به عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی سال‌هاست که مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی قرار گرفته است. دانش‌آموزان و دانشجویان در راستای تحقق اهداف نظام تربیتی و آموزشی، نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند. توجه به این قشر از جامعه به لحاظ شیوه‌های مؤثر آموزشی و سلامت و ارتقا روان‌شناختی، اثربخشی و کارآمدی هر چه بیشتر نظام آموزشی را در پی خواهد داشت. یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار در یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان، اشتیاق تحصیلی<sup>۱</sup> است. اشتیاق تحصیلی به میزان نیرو یا انرژی یک دانش‌آموز یا دانشجو که صرف انجام کارهای تحصیلی خود می‌کند و نیز میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده، اشاره دارد (استروبل، تاماسجان و اسپارل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). دانشجویانی که اشتیاق تحصیلی دارند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، سخت تلاش می‌کنند، از انجام وظایف تحصیلی لذت می‌برند، به قوانین و مقررات محل تحصیل تعهد بیشتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (مسلش، اسکافیلی و لیتز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱؛ کلاسن و بوتلر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). شاخص‌های اصلی اشتیاق تحصیلی عبارت‌اند از مشارکت در فعالیت‌های مرتبط با تحصیل، دستیابی به نمرات بالا، میزان صرف وقت برای انجام تکالیف درسی و حجم تکالیف انجام و اتمام یافته است (دالزن، سرتوری، چرخابی و دپالو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵).

اصطلاح اشتیاق تحصیلی به‌وسیله آستین<sup>۶</sup> (۱۹۸۴) مطرح شد و از نظر لغوی به معنای درگیر شدن در کاری است و معمولاً در مقابل بی‌میلی یا بی‌رغبتی در کاری تعریف می‌شود و به عنوان یک احساس تعلق و گرایش فرد به مشارکت در فعالیتهای کلاس و از نتایج مهم مدرسه در کنار موفقیت‌های آموزشی است (سماوی و نجارپوریان، ۱۳۹۸). اشتیاق تحصیلی شامل سه بعد اشتیاق رفتاری، شناختی و هیجانی است (آلراشیدی، فن، نقو، ۲۰۱۶؛ دالزن و همکاران، ۲۰۱۵؛ پیترنن، سوینی و پیهالتو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴؛ گالا، وود، تساکایام، هار، چو و لنگر<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴). اشتیاق رفتاری، شرکت فعال و درگیرانه دانشجویان در گروه‌های اجتماعی، روابط کلاسی، مطالعه در دانشگاه و خانه، فعالیت‌های فوق‌برنامه‌ای مربوط به دانشگاه، داشتن رفتارهای مثبت و نداشتن رفتارهای مخرب را شامل می‌شود (لیپمن و ریور<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸؛ آرچامبالت<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). به‌طور کلی، اشتیاق رفتاری شامل سه جزء

1. Academic engagement
2. Strobels, Tumasjan & Sporrle
3. Maslach & Schaufeli & Leiter
4. Closson & Boutilier
5. Dolzan, Sartori, Charkhabi & De Paola
6. Astin
7. Pietarinen & Soini & Pyhalto
8. Galla, Wood, Tsukayam, Har, Chiu & Langer
9. Lippman & Rivers
10. Archambault

است: جزء اول شامل رفتار مثبت است، مانند پیروی از هنجارهای کلاسی، پیروی از قوانین و عدم حضور در رفتارهای ناخوشایند. جزء دوم مربوط به مشارکت در وظایف مرتبط با تحصیل و یادگیری است، مانند مشارکت در بحث، تمرکز، پافشوری و تلاش است. جزء سوم، مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه محل تحصیل است (آراشیدی، فن، نقو، ۲۰۱۶). اشتیاق شناختی به سرمایه‌گذاری شخصی دانشجویان در فعالیت‌های یادگیری اشاره دارد که شامل خودتنظیمی، التزام به یادگیری تبحری و استفاده از راهبردهای یادگیری مانند استفاده از بسط معنایی می‌شود (صداقت، عابدین، حجازی و حسن آبادی، ۲۰۱۱؛ فردریکز، بلومنفلد، پاریس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). اشتیاق هیجانی بر عشق، علاقه، لذت، سرزنده بودن و رغبت نسبت به کلاس درس و به‌طور کلی با تعلق و دلبستگی به استاد، معلم، همسالان، یادگیری و دانشگاه ارتباط می‌یابد (چو و چو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴).

عوامل مختلفی بر اشتیاق تحصیلی تأثیر می‌گذارد که می‌توان به عوامل مختلفی مانند سرزندگی تحصیلی<sup>۳</sup>، تدریس تحول‌آفرین<sup>۴</sup> و خودکارآمدی تحصیلی<sup>۵</sup> اشاره کرد (نولند و ریچارد، ۲۰۱۴؛ اکسویر، میچل، کارمن و کووربیس<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷؛ بالکیس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). سرزندگی تحصیلی یکی از مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی است که تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب روان‌شناسی مثبت تبیین می‌کند (سولبرگ، هاپکینز، اوماندسن و هالواری<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲؛ مارتین و مارش<sup>۸</sup>، ۲۰۰۸). سرزندگی تحصیلی به معنای توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموز یا دانشجو در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و غلبه بر آنها است (کامرفورد، باتیسون و تورمی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۵). سرزندگی تحصیلی، پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع وضع موجود و مداوم تحصیل است (پوتواین، کونورس، سیمز و داگلاس-اسبورن<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۱). بنابراین سرزندگی تحصیلی یکی از شاخصهای مهمی است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تأثیر می‌گذارد و در آنجا لیاقتها و تواناییها به بار می‌نشینند و پیشرفتهای علمی حاصل می‌شود (عینی، نریمانی و بشرپور، ۱۳۹۸). پژوهش پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی (۱۳۹۴) و بالکیس<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۳) نشان دادند شاگردانی که سرزندگی تحصیلی بالایی دارند، اشتیاق و علاقه بیشتری به تحصیل دارند.

1. Fredricks & Blumenfeld & Paris
2. Cho & Cho
3. Academic Buoyancy
4. Transformational Teaching
5. Self-efficacy
6. Xavier, Michelle, Carmen & Covarrubias
7. Solberg & Hopkins & Ommundsen & Halvari
8. Martin & Marsh
9. Comerford & Batteson & Tormey
10. Putwain & Connors & Symes & Douglas-Osborn
11. Balkis

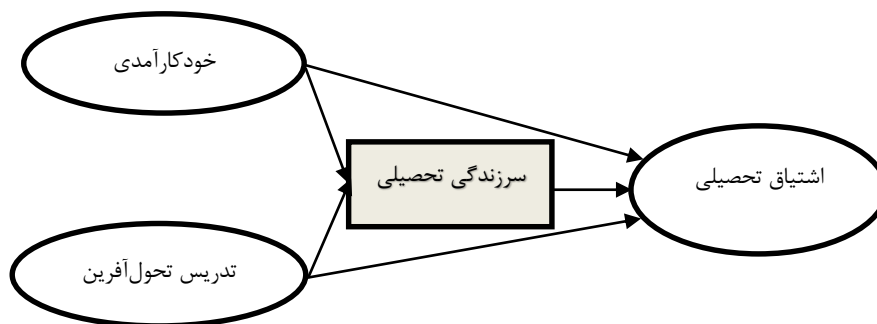
یک عامل مهم که به نظر می‌رسد در اشتیاق تحصیلی شاگردان نقش داشته باشد، تدریس تحول‌آفرین است. اصطلاح تدریس تحول‌آفرین برای نخستین بار توسط اسلاویچ<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) برای توصیف این باور که مدرس می‌تواند تغییرات معنی‌داری در زندگی شاگردان خود ایجاد کند، مورد استفاده قرار گرفت. تدریس تحول‌آفرین روی رشد و پیشرفت یادگیری شاگردان و پیشرفت شخصی آنان از طریق اجرای فعالیت‌های مبتنی بر گروه که شامل تجربه‌های مفاهیم درسی هستند، تمرکز دارد (اسلاویچ و زیملاردو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). اصطلاح تدریس تحولی برگرفته از نظریه‌ی رهبری تحول‌گرا در مدیریت است. چندین وجه مشترک بین رهبری تحول‌گرا و تدریس تحولی وجود دارد. هر دو مجموعه‌ای از انتظارات بالا برای پیروان و یادگیرندگان خود دارند، هر دو بر روابط عمیق بین رهبر و پیروان و مدرس و یادگیرنده تأکید دارند و هر دو به تحول منجر می‌شوند (بوید، ۲۰۰۹). هنگامی که از تدریس تحول‌آفرین استفاده می‌شود، دانشجویان یادگیری بیشتر، درک مفهومی بهتر، حضور بیشتر در کلاس، تداوم و تعامل بیشتری در انجام تکالیف دارند (ابراهیم‌خانی، ۱۳۹۴). در پژوهش‌های مختلف، تأثیر تدریس بر سرزندگی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی نشان داده است. در پژوهش جباری (۱۳۹۶) و نولند و ریچارد<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) نشان داده شد که تدریس تحول‌آفرین بر اشتیاق تحصیلی اثر مثبت دارد. پژوهش غلامزاده (۱۳۹۳)، منطقی، توکلی، نظری و کاملی (۱۳۹۵) نشان داد که کیفیت تدریس می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ی سرزندگی تحصیلی یادگیرندگان باشد.

خودکارآمدی را می‌توان از عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانست که به وسیله‌ی بندورا (۱۹۹۳) در قالب نظریه‌ی شناختی-اجتماعی مطرح شد (باسول<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). خودکارآمدی به‌عنوان اعتماد به توانایی‌های خود برای انجام یک رفتار جهت رسیدن به پیامد مطلوب است (وودمن، بالارد، هویت و مک فرسن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸). این خودکارآمدی است که موجب می‌شود تا پس از سرخوردگی یا رویارویی با یک تجربه‌ی ناخوش آیند هنوز هم به فعالیت ادامه دهید. شاگردانی که باورهای خودکارآمدی خودتنظیمی و تحصیلی قوی را رشد می‌دهند، بهتر می‌توانند جریان یادگیری‌شان را مدیریت کنند و اثرات منفی موانع و فشارهای اجتماعی را کاهش دهند (کارول، هاقتن، وود، آنورث، هت، گوردن و باور<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹). پژوهش‌های اکساویر، میچل، کارمن و کووربیس (۲۰۱۷)، باکر، سنز و کانتز<sup>۷</sup> (۲۰۱۵)، سالانووا، لورنت، جمبل و مارتینز<sup>۸</sup> (۲۰۱۱)، لنین و پینتریچ<sup>۹</sup> (۲۰۰۳)، کاراوی<sup>۱۰</sup> و

1. Slavich
2. Slavich & Zimbardo
3. Noland & Richards
4. Basol
5. Woodman, Ballard, Hewitt & MacPherson
6. Carroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon, & Bower
7. Bakker, Sanz & Kuntze
8. Salanova., Lorente, Chambel & Martínez
9. Linnen & Pintrich
10. Caraway

همکاران (۲۰۰۳) نشان دادند که خودکارآمدی با مؤلفه‌های درگیری تحصیلی ارتباط دارد. یادگیرندگانی که معتقدند توانا هستند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی و نیز درگیری شناختی بیشتری استفاده می‌کنند و در مقایسه با کسانی که برای انجام تکلیف به توانایی خود اعتماد ندارند پایداری و درگیری رفتاری بیشتری نشان می‌دهند و به احتمال بیشتری دچار احساسات مثبت مانند غرور و شادی (درگیری عاطفی) در زمینه‌های تحصیلی می‌شوند. در مقابل، افرادی با سطوح پایین خودکارآمدی، احساسات منفی مانند اضطراب یا افسردگی را بیشتر تجربه می‌کنند.

اشتیاق تحصیلی از عوامل اثربخش و موفقیت‌آمیز در زندگی تحصیلی یادگیرندگان محسوب می‌شود. از این رو، آشنایی با عوامل تأثیرگذار بر آن برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت اعم از خانواده‌ها و نهادهای آموزشی حائز اهمیت است. در پژوهش‌های گذشته، بررسی چندانی روی اشتیاق تحصیلی صورت نگرفته است. لذا، در راستای برطرف کردن خلاء موجود میان مطالعات انجام شده، هدف پژوهش حاضر ارائه مدل ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان براساس کمک طلبی تحصیلی، تدریس تحول‌آفرین، حمایت اجتماعی با میانجی‌گری نقش سرزندگی تحصیلی، مطابق با مدل مفهومی ارائه شده در شکل (۱) بود. در راستای هدف پژوهش حاضر، دو فرضیه عنوان شدند. (۱) خودکارآمدی تحصیلی، تدریس تحول‌آفرین و سرزندگی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم دارند. (۲) خودکارآمدی تحصیلی و تدریس تحول‌آفرین بر اشتیاق تحصیلی از طریق سرزندگی تحصیلی اثر غیرمستقیم دارند.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

## ۲. روش پژوهش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: پژوهش حاضر با روش همبستگی از نوع معادلات ساختاری که تلفیقی از تحلیل مسیر و تحلیل عاملی است، انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دوره کارشناسی مجتمع آموزش عالی اسفراین بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. تعداد کل دانشجویان کارشناسی مجتمع آموزش عالی اسفراین ۱۶۰۰ نفر

بود. با توجه به حجم جامعه‌ی آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی طبقه‌ای، ۳۲۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. با توجه به تکمیل ناقص شانزده پرسشنامه، تحلیل آماری روی ۳۰۴ نفر انجام شد.

### ۳. ابزار پژوهش

**الف) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی:** این پرسشنامه به‌وسیله‌ی اون و فرامن (۱۹۹۸) طراحی شده است. پرسشنامه دارای ۳۲ گویه است که براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج (۱= خیلی کم، ۵= خیلی زیاد) نمره‌گذاری می‌شود. میزان اعتماد دانشجویان در ارتباط با یادداشت برداشتن، سؤال پرسیدن، توجه در کلاس، استفاده از رایانه و غیره را می‌سنجد. در نمونه ایرانی، همسانی درونی برای کل آزمون ۰/۹۱ به‌دست آمد است و برای دانشجویان دختر ۰/۹۰ و برای دانشجویان پسر ۰/۹۱ است. با استفاده از آلفا کرونباخ، این ابزار از همسانی درونی خوبی برخوردار است. اعتبار این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی بررسی و تأیید شده است. همچنین، در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرانباخ برای خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۶ به‌دست آمد.

**ب) مقیاس تدریس تحول‌آفرین (TTQ):** این مقیاس به‌وسیله‌ی بوچامپ، بارلینگ، مارتن، کیث و زومبو (۲۰۱۰) ساخته شد. پرسشنامه شامل ۱۶ سؤال است که چهار زیرمقیاس تحریک ذهنی، انگیزه الهام‌بخش، ملاحظات فردی و تأثیر آرمانی را می‌سنجد. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک تا پنج است که از (هرگز=۱ تا همیشه=۵) شامل را می‌شود. بوچامپ، بارلینگ، مارتن، کیث و زومبو (۲۰۱۰) همسانی درونی کلی این پرسشنامه را ۰/۹۶ گزارش کرده‌اند. همچنین، روایی سازه این پرسشنامه، وجود چهار عامل تحریک ذهنی، انگیزه الهام‌بخش، ملاحظات فردی و تأثیر آرمانی را مورد تأیید قرار داده است. رضایی شریف (۱۳۹۳) اعتبار این پرسشنامه را با دو شیوه همسانی درونی و ثبات زمانی موردبررسی قرار داد که اعتبار آن بر اساس آلفای کرانباخ ۰/۹۵ و با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۹۴ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرانباخ برای چهار زیرمقیاس تأثیر آرمانی، انگیزه الهام‌بخش، ملاحظات فردی و تحریک ذهنی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۸، ۰/۷۴، ۰/۷۳ به دست آمد.

**ج) مقیاس سرزندگی تحصیلی:** حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) این پرسشنامه را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، توسعه دادند. این ابزار دارای ۹ گویه است و درجه‌ی موافقت یا مخالفت پاسخ‌دهنده را در دامنه پنج درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) می‌سنجد. حاصل جمع نمرات هر فرد در مجموع ۹ گویه، یک نمره کلی برای او به‌دست می‌دهد که مبین میزان سرزندگی تحصیلی او است. بدین ترتیب، دامنه‌ی نمره‌ی محتمل برای هر فرد بین ۹ تا ۴۵ خواهد بود. حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) روایی این پرسشنامه را مطلوب گزارش کردند. آنان پایایی این ابزار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی به‌ترتیب

با ضرایب ۰/۸۰ و ۰/۷۳ به دست آورده‌اند. همچنین در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرانباخ برای سرزندگی تحصیلی ۰/۶۹ به دست آمد.

د) مقیاس اشتیاق تحصیلی: این مقیاس به وسیله‌ی فردریکز، بلومنفیلد، پاریس (۲۰۰۴) ساخته شد و دارای ۱۵ گویه است که این گویه‌ها سه خرده مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک تا پنج است که از (هرگز=۱ تا همیشه=۵) را شامل می‌شود. فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. عباسی، اعیادی، شفیع، پیرانی (۱۳۹۴) ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۶۶ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرانباخ برای سه خرده مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۹۱، ۰/۷۳ به دست آمد.

#### ۴. یافته‌ها

ابتدا، با بررسی پیش‌فرض‌های آماری با استفاده از کشیدگی و چولگی، نمودار جعبه‌ای، کولموگروف-اسمیرنوف، داده‌های پرت شناسایی، سپس با استفاده از آزمون ماهالانوبیس داده‌های پرت حذف شدند. پس از آن، تعداد داده به ۲۷۶ نمونه کاهش یافت. همچنین، پس از بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، مدل اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش بررسی و تأیید شدند. نتایج میانگین واریانس‌های استخراجی (AVE) نشان می‌دهد تمامی خرده‌مقیاس‌های اشتیاق تحصیلی، تدریس تحول‌آفرین، سرزندگی و خودکارآمدی تحصیلی در مدل اندازه‌گیری مقادیر به دست‌آمده آن از حد معیار ۰/۵ بزرگ‌تر است که نشان‌دهنده‌ی روایی از نوع پیش‌بین است. پایایی مرکب (پایایی سازه) نشان‌دهنده آن است که مقادیر به دست‌آمده از مؤلفه‌ها از حد معیار ۰/۷ بیشتر است و بنابراین موضوع AVE و CR پرسشنامه‌ها تأیید می‌شوند.

جدول ۱: ماتریس همبستگی بیرسون برای خرده مقیاس‌های خودکارآمدی، تدریس تحول‌آفرین، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
خودکارآمدی	۱									
اشتیاق رفتاری	۰/۱۲*	۱								
اشتیاق عاطفی	۰/۳۶**	۰/۲۷**	۱							
اشتیاق شناختی	۰/۳۵**	۰/۲۵**	۰/۲۱**	۱						
تدریس آرمانی	۰/۲۸**	۰/۲۰**	۰/۲۰**	۰/۲۶**	۱					
تدریس الهام‌بخش	۰/۳۶**	۰/۱۷**	۰/۲۳**	۰/۱۶**	۰/۲۵**	۱				
تدریس ملاحظات فردی	۰/۳۴**	۰/۲۱**	۰/۲۴**	۰/۳۳**	۰/۳۷**	۰/۳۳**	۱			
تدریس تحریک ذهنی	۰/۳۵**	۰/۲۰**	۰/۲۹**	۰/۱۳*	۰/۳۰**	۰/۳۵**	۰/۳۸**	۱		
سرزندگی	۰/۳۹**	۰/۱۲**	۰/۱۸**	۰/۱۶**	۰/۲۲**	۰/۲۵**	۰/۱۸**	۰/۲۳**	۱	
تدریس تحول‌آفرین	۰/۱۹**	۰/۱۷**	۰/۲۱**	۰/۱۰	۰/۵۷**	۰/۶۱**	۰/۵۲**	۰/۳۹**	۰/۲۱**	۱
اشتیاق تحصیلی	۰/۲۲**	۰/۴۹**	۰/۴۸**	۰/۵۲**	۰/۱۳*	۰/۱۵**	۰/۲۲**	۰/۲۰**	۰/۱۸**	۰/۲۴**

\* در سطح ۰/۰۵ معنی‌داری است. \*\* در سطح ۰/۰۱ معنی‌داری است. n=۲۷۶



نتایج مندرج در جدول ۲، همبستگی مثبت معناداری بین خودکارآمدی، تدریس تحول آفرین، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی در دانشجویان را نشان می‌دهد.

جدول ۲: شاخص‌های برازش حاصل از تحلیل داده‌ها و متغیرها پس از یک مرحله اصلاح

نام آزمون	توضیحات	مقادیر قابل قبول	مقدار به دست آمده قبل از تصحیح	مقدار به دست آمده پس از تصحیح
$\chi^2/df$	کای اسکوتر نسبی	< ۳	۳/۰۸۱	۲/۸۸۱
RMSEA	ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب	< ۰/۱	۰/۰۷۵	۰/۰۴۹
GFI	شاخص برازندگی تعدیل یافته	> ۰/۹	۰/۸۹۳	۰/۹۸۱
NFI	شاخص برازش نرم	> ۰/۹	۰/۸۸۳	۰/۹۶۳
CFI	شاخص برازش مقایسه‌ای	> ۰/۹	۰/۸۶۹	۰/۹۵۴
df	۶۶			

مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۴۹ است. لذا، این مقدار کمتر از ۰/۱ است که نشان‌دهنده‌ی این است که میانگین مجذور خطاهای مدل مناسب است و مدل قابل قبول است. همچنین، مقدار کای دو به درجه آزادی (۲/۸۸۱) بین ۱ و ۳ است و میزان شاخص CFI، GFI و NFI نیز تقریباً برابر و بزرگ‌تر از ۰/۹ است که نشان می‌دهند مدل اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، مدلی مناسب است.

جدول ۳: برآورد اثر مستقیم مدل با روش حداکثر درست نمایی (ML)

متغیر	b	$\beta$	R <sup>2</sup>	t	معناداری
تدریس تحول آفرین بر اشتیاق تحصیلی	۰/۳۹	۰/۴۷	۰/۰۳۹	۶/۶۱۷	۰/۰۰۱
خودکارآمدی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۳۱	۰/۵۹	۰/۱۸	۴/۳۴۸	۰/۰۰۱
سرزندگی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۱۴	۰/۳۱	۰/۰۳۹	۶/۵۴۷	۰/۰۰۱

با توجه به داده‌های جدول ۳، خودکارآمدی تحصیلی، تدریس تحول آفرین و سرزندگی تحصیلی اثر مستقیم معناداری بر اشتیاق تحصیلی دارند.

جدول ۴: برآورد اثر غیرمستقیم مدل با روش حداکثر درست نمایی

متغیر	مسیر غیرمستقیم	R <sup>2</sup>	t	معناداری
تدریس تحول آفرین با میانجی‌گری سرزندگی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۲۲	۰/۱۰۳	۲/۷۵۴	۰/۰۰۲
خودکارآمدی با میانجی‌گری سرزندگی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۱۶	۰/۰۹۴	۲/۲۴۸	۰/۰۲۱



ساکي، قدم پور، خلیلی گشنیگانی، چهری (۱۳۹۵)، زیمرمن (۲۰۰۸)، کریستن، کارولین، وندی و چارلز<sup>۱</sup> (۲۰۰۳)، پریشانی و عبدی زرین (۱۳۹۵) همسو است. برای تبیین این یافته پژوهش حاضر می‌توان گفت که افراد با باورهای خودکارآمدی قوی‌تر، انگیزه و توان بیشتری در امور تحصیلی خود دارند و در رویارویی با مشکلات تلاش بیشتری می‌کنند و هنگامی که مهارت‌های لازم را دارند بر یک تکلیف پافشاری می‌کنند. این افراد از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند و در فعالیت‌های تحصیلی، برنامه‌ریزی پیشرفته و توانایی بالاتری در برخورد با مسائل و چالش‌های تحصیلی دارند.

یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از این است که تدریس تحول‌آفرین به‌طور مثبت و مستقیم اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش نولند و ریچارد (۲۰۱۴) مبنی بر رابطه‌ی معنادار تدریس تحول‌آفرین با انگیزه و یادگیری یادگیرندگان همخوانی دارد. همچنین، با یافته پژوهش ویلسون و همکاران (۲۰۱۲) مبنی بر اینکه دانشجویانی که معلمان آنان تدریس تحول‌آفرین به‌کار می‌برند از اشتیاق، انگیزه و رضایت از نیازهای روانی در فعالیت‌های تربیت‌بدنی برخوردارند، همسو است. افزون بر این، با یافته‌ی پژوهش لیت‌ه‌وود و جانتری (۱۹۹۹) که نشان دادند رهبری تحول‌آفرین بر شرایط سازمانی و اشتیاق یادگیرندگان به مدرسه تأثیر معنی‌دار دارد، همسو است. رهبری تحول‌آفرین نقش مهمی در انگیزه یادگیرندگان در کلاس درس دارد، چرا که انگیزه یافت شده به یادگیری یادگیرندگان مربوط می‌شود و در نتیجه معلمان تأثیر مستقیمی روی انگیزه و یادگیری شاگردان خود دارند (جاسما و کوپر، ۱۹۹۹، نقل از نولند و ریچارد، ۲۰۱۴). رهبری تحول‌آفرین با افزایش نگرش‌ها، باورها، انگیزه بیشتر، لذت بردن بیشتر از کلاس و معلم، خودتنظیمی بالا و نیز با پیشرفت‌های قابل توجهی در خودکارآمدی و انگیزه‌ی درونی یادگیرندگان همراه است (بیچامب و مورتون، ۲۰۱۱). هنگامی که از تدریس تحول‌آفرین استفاده می‌شود، دانشجویان یادگیری بیشتر، درک مفهومی بهتر، حضور بیشتر در کلاس، تداوم و تعامل بیشتری در انجام تکالیف دارند (ابراهیم خانی، ۱۳۹۴).

یافته‌های این پژوهش نشان داد که سرزندگی تحصیلی (۰/۰۳۹) به‌طور مثبت اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش واتسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) همسو است. نتایج پژوهش پریو، هاچواتر، روسی، والاس، مگنان، کاسترو<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۷)، اسچاوزر و دیل<sup>۴</sup> (۲۰۰۰)، کیارا<sup>۵</sup>، آنول و نومی (۲۰۰۸)، تقی‌نژاد، آزادی، جمال‌الدین و عزیزی (۱۳۹۵) نشان داد که عوامل استرس‌زا در فرسودگی تحصیلی نقش دارند. وجود عوامل استرس‌زای دانشجویی و شدت یافتن آن‌ها، موجب تقویت

1. Kirsten, Carolyn, Wendy & Charles
2. Watson
3. Perrewe, Hochwarter, Rossi, Wallace, Maignan, Castro et al
4. Schwarzer & Diehl
5. Kiura, Aunola, Numi

عدم کنترل بر شرایط محیطی می‌شود و درماندگی را در پی دارد. در چنین مواردی هم مانند سایر موارد، کاهش عزت‌نفس ریشه بسیاری از مشکلات است. احتمالاً، وقتی دانشجو در مورد غلبه بر موقعیت‌های پرتنش، احساس ناتوانی می‌کند، تکلیف و وظایف تحصیلی خود را به تعویق می‌اندازد و البته دور از انتظار نیست که خستگی هیجانی ناشی از چنین شرایطی به فرسودگی تحصیلی بیانجامد (اسچاوزر و دیل، ۲۰۱۵). با ادامه‌ی شرایط استرس‌زا، خستگی هیجانی دانشجویان افزایش یافته و به صورت بی‌علاقگی و در نهایت ارزیابی منفی و کارآمدی پایین تجلی می‌یابد. می‌توان گفت، فرسودگی موجب می‌شود دانشجویان از نظر هیجانی در سطح پایین‌تری قرار بگیرند. این خود می‌تواند ناشی از احساس ناکارآمدی در تحصیل باشد.

دانشجویانی که شرایط تحصیل خود را استرس‌زا ارزیابی می‌کنند کمتر به خودشان در جهت کنترل محیط و موفقیت در تحصیل باور دارند و کمتر از راهبردهای کاهش استرس تحصیلی استفاده کرده و در مجموع از احساس خودکارآمدی تحصیلی پایین‌تری برخوردارند. لذا، احساسات درک شده منفی نسبت به شرایط تحصیلی مانند استرس، خودکارآمدی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کیارا، آنول و نومی، ۲۰۱۵). با توجه به این‌که سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی را منعکس می‌کند، دانشجویانی که از سرزندگی تحصیلی مطلوبی برخوردارند، در برخورد با موانع، چالش‌ها، سطوح مختلف استرس و نظایر این موفق عمل می‌کنند؛ بنابراین، دانشجویان با سرزندگی تحصیلی بالا بر موقعیت‌های پرتنش غلبه می‌کنند و احساس خودکارآمدی در آنان به وجود می‌آید که باعث می‌شود تکلیف تحصیلی خود را با اشتیاق انجام دهند و در نتیجه از فرسودگی تحصیلی جلوگیری شود. سرزندگی تحصیلی موجب احساس مثبت دانشجویان در مورد خودشان خواهد شد و این امر موجب علاقه‌ی بیشتر آنان به امور تحصیلی و افزایش انگیزش تحصیلی آنان خواهد شد. این عامل تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه‌ی معینی از شایستگی فراهم می‌آورد. دانشجویانی که سرزندگی تحصیلی بالایی دارند، اشتیاق و علاقه بیشتری به تحصیل نشان داده، برای رسیدن به اهداف تحصیلی خود تلاش بیشتری می‌کنند. در مقابل، دانشجویانی که سرزندگی تحصیلی پایینی دارند، علاقه‌ی چندانی به تحصیل نشان نمی‌دهند و تلاش کمتری برای رسیدن به هدف‌های تحصیلی می‌کنند (پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴).

یافته‌های این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی (۰/۰۹۴) بر اشتیاق تحصیلی از طریق سرزندگی تحصیلی اثر غیرمستقیم دارند. این یافته با نتایج پژوهش کارول، هاقتن، وود، آنورث، هت، گوردن و باور (۲۰۰۹)، مرکر، نیلیز، مارتینز و کیرک (۲۰۱۱)، مرادی و چراغی (۱۳۹۳)، دهقانی‌زاده، حسین چاری، مرادی و سلیمانی خشاب (۱۳۹۳)، دهقانی‌زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) همسو است. یادگیرندگان دارای مهارت خودگردانی با تنظیم و کاربرد مناسب افکار، احساس‌ها و با تلاش‌های مستمر برای نیل به هدف‌های تحصیلی خود تلاش می‌کنند و با پیش‌بینی شرایط، ضمن مساعدسازی موقعیت، با فشارها و چالش‌های پیش‌آمده سازگاری یا مقابله می‌کنند. چنین یادگیرندگانی با مهارت

های آموخته شده خودگردانی که دارند، با انتقال مهارت‌های خود به محیط‌های تازه به خوبی قادر به کنترل و سازگاری با آن هستند. یادگیرندگان خودگردان هم در جهت استفاده از فرصت، هم در جهت زدودن ناملایمات تحصیلی خود اقدام می‌کنند و هم بر اقدامات خود نظارت دارند (زیمرمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰) و بدین طریق، از کارکرد مؤثر در زمینه‌های کنترل تکانه، مدیریت زمان و مقابله با فشار روانی که با بافت آموزشی ارتباط دارد، برخوردار می‌شوند (مورتاگ و تاد، ۲۰۰۴).

نقش و تأثیر خودکارآمدی بر کارکردهای سازگاران بیرونی از قبیل پیشرفت تحصیلی و کارکردهای سازگاران درونی از قبیل سلامت روانی در چارچوب نظریه‌های مختلف انگیزشی قابل تبیین است. بندورا<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) در مورد اهمیت و تأثیر باورهای خودکارآمدی بیان می‌دارد که هیچ‌کدام از باورهای شناختی افراد به اندازه‌ی کارآمدی در مدیریت کارکردهای سازگاران فردی و در برخورد با مشکلات و شرایط استرس‌زای اساسی نیستند. ماستن (۲۰۰۱) معتقد است که احساس خوداطمینانی و کارآمدی، انگیزه‌ی شاگردان را برای درگیری با تکالیف رشدی، شرایط نامطلوب موجود و چالش‌های آینده ترغیب می‌کند. یادگیرندگان با خودباوری بالا در عملکرد تحصیلی پرنرژی نشان می‌دهند و باور دارند که می‌توانند بر مشکلات و چالش‌ها غلبه کنند. چنین باوری به توانایی‌های شخصی در برخورد با محرک‌های استرس‌زای محیطی، با کارکردهای سازگاران‌ی سرزندگی همراه است (دهقانی‌زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱)؛ بنابراین، خودگردانی سازهای است که به صورت غیرمستقیم با میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی اثر دارد. یادگیرندگانی که باور دارند توانایی تسلط بر الزامات تحصیلی خود را دارند، انتظارات مثبتی هم برای موفقیت دارند که شناخت، رفتار و هیجان‌های آنان را درگیر می‌کند.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر، اثر غیرمستقیم تدریس تحول‌آفرین (۰/۱۰۳) بر اشتیاق تحصیلی از طریق سرزندگی تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش منطقی، توکلی، نظری و کاملی (۱۳۹۵)، صفایی شکیب، عبدالملکی، حسین زاده و موسیوند (۱۳۹۴)، شیروانی و معمارمنتظرین (۱۳۸۹)، کارک (۲۰۰۴)، برنز (۱۳۹۱) همسو است. رهبری تحول‌آفرین، مدیر را قادر می‌سازد که خود را آشکارا به نوآوری و یادگیری متعهد نموده و افراد را ترغیب نماید که با قدرت بر مشکلات درونی و دشواری‌های بیرونی که مانع انجام نوآوری و یادگیری در سازمان می‌شوند، غلبه یابند (شیروانی و معمار منتظرین، ۱۳۸۹). رهبر تحول‌آفرین پیروان را توانمند می‌سازد، به آن‌ها برای عملکرد فراتر از انتظارات‌شان انگیزه می‌دهد و آن‌ها به‌جای تعقیب منافع زودگذر شخصی، تشویق به پیروی از هدف‌های جمعی می‌کند (کارک، ۲۰۰۴). به باور برنز (۱۹۷۸)، رهبران تحول‌آفرین صاحب بینش هستند و دیگران را برای انجام کارهای استثنایی به چالش و تلاش وا می‌دارند. رهبران تحول‌آفرین پیروان خود را به‌گونه‌ای ارتقاء می‌دهند که به سطح بالاتری از رشدیت و آرمان‌ها دست

1. Zimmerman  
2. Bandura

یابند، اهتمام فراوانی برای رسیدن به دستاوردهای برتر و احراز خودشکوفایی به کار بندند و به تعالی سازمانی و جامعه بیندیشند (پالیتیس، ۲۰۰۴). دانشجویانی که استادان‌شان از تدریس تحول‌آفرین استفاده می‌کنند، مسئولیت یادگیری خود را می‌پذیرند و قادرند دست به انتخاب‌های هوشمندانه بزنند. این دسته از دانشجویان تبدیل به یادگیرندگان می‌شوند که به کارآمدی خود باور دارند و در برابر مشکلات تحصیلی، تاب‌آوری دارند. آنان دارای مهارت‌های طراحی، سازمان‌دهی، نظارت بر جریان یادگیری و تغییر و اصلاح فرایند یادگیری و اندیشه خود هستند (روسبروف و لورت، ۲۰۱۱).

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان داد که سرزندگی تحصیلی به‌عنوان یک متغیر میانجی توانست رابطه‌ی بین خودکارآمدی تحصیلی، تدریس تحول‌آفرین و اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی کند. رشد خودکارآمدی دانشجویان موجب کاهش هیجان‌های منفی و اضطراب آنان می‌شود. از سوی دیگر، تدریس تحول‌آفرین می‌تواند نقش مهمی در افزایش سرزندگی تحصیلی ایفاء کند و زمینه‌های ارتقاء و دستیابی به اشتیاق تحصیلی در دانشجویان را افزایش دهد. خودکارآمدی تحصیلی و تدریس تحول‌آفرین از طریق افزایش توانمندی‌ها و قابلیت‌سازی فردی در مواجهه با چالش‌ها و غلبه بر مشکلات موجب سرزندگی تحصیلی می‌شود و یادگیرندگانی که بر مشکلات تحصیلی خود غلبه می‌کنند، حس انگیزش درونی و اشتیاق تحصیلی در آنان به وجود می‌آید. باین‌وجود، پژوهش حاضر از محدودیت‌هایی برخوردار بود که در مجموع، تعمیم نتایج و کاربرست آن را با رعایت احتیاط همراه می‌کند. پژوهش در قالب یک طرح همبستگی انجام شد. لذا، استنباط علی از یافته‌ها نسبی خواهد بود. همچنین، استفاده از پرسشنامه تنها ابزار جمع‌آوری داده‌ها بود. استفاده از مصاحبه و حتی مشاهده در محیط و موقعیت‌های واقعی می‌تواند به استخراج و استنباط نتایج جامع کمک کند.

## منابع

- ابراهیم‌خانی، محمدرضا. (۱۳۹۴). *رابطه‌ی تدریس تحولی معلمان با باورهای خودکارآمدی و یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان*، دانشگاه محقق اردبیلی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد.
- بشرپور، سجاد و نصری نصرآبادی، بهنام. (۱۳۹۴). بررسی رابطه‌ی بین اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی، *کنفرانس بین‌المللی یافته‌های نوین پژوهشی در روانشناسی، مشاوره، علوم تربیتی*.
- پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر و عباسی، مسلم. (۱۳۹۴). «مقایسه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص»، *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۳)، ۱۲۷-۱۲۱.
- تقی‌نژاد، حمید؛ آزادی، آرمان؛ جمال‌الدین، هما و عزیزی، میلاد. (۱۳۹۵). «بررسی نقش عوامل استرس‌زای دانشجویی در پیش‌بینی تعلل‌ورزی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی ایلام در سال ۱۳۹۴»، *مجله‌ی دانشکده پرستاری، مامایی و پیراپزشکی کردستان*، ۲(۲)، ۸-۱.
- جباری، جواد. (۱۳۹۶). *رابطه‌ی سبک مدیریت کلاس و تدریس تحول‌آفرین معلم با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان*، دانشگاه محقق اردبیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ حسین چاری، مسعود؛ مرادی، مرضی و سلیمانی‌خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۳). «سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی»، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۰(۳۲)، ۳۰-۱.
- دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). «سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی»، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۴۷-۲۱.
- سماوی، سیدعبدالوهاب؛ نجارپوریان، سمانه (۱۳۹۸). رابطه علی‌انگیزش درونی، درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی تحصیلی با عملکرد تحصیلی از طریق یادگیری خود-هدایتی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۷)، ۶۸-۴۷.
- شیروانی، علیرضا و معمارمنتظرین، الهام. (۱۳۸۹). بررسی رابطه‌ی بین رهبری تحول‌آفرین و کارآفرینی درون‌سازمانی کارکنان (مطالعه موردی: شرکت‌های اقماری ذوب‌آهن اصفهان)، *اولین همایش ملی چالش‌های مدیریت و رهبری در سازمان‌های ایرانی*.
- صفایی‌شکیب، علی؛ عبدالملکی، بابک؛ حسین‌زاده، سید علی‌اکبر و موسیوند، مریم. (۱۳۹۴). «اثر رهبری تحول‌گرا بر تعالی سازمانی با نقش واسطه‌ای توانمندسازی ساختاری و روان‌شناختی کارکنان»، *فصلنامه مطالعات رفتار سازمانی*، ۴(۵)، ۲۴-۱.
- عباسی، مسلم؛ اعیادی، نادر؛ شفیع، هادی و پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۴). «نقش بهزیستی اجتماعی و سرزندگی تحصیلی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری»، *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۱)، ۵۴-۴۹.

عمویی، نوشین؛ عجم، علی‌اکبر و بادنوا، صدیقه. (۱۳۹۶). «نقش سرمایه روان‌شناختی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان دانشکده تغذیه و صنایع غذایی». پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۹(۲)، ۶۶-۷۵.

عینی، ساناز؛ نریمانی، محمد؛ بشرپور، سجاد. (۱۳۹۸). «پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس سرزندگی تحصیلی و یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان دختر». دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۷(۱۲)، ۳۳-۴۵.

غلامزاده، فاطمه. (۱۳۹۳). نقش جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان بر کیفیت تدریس آنان و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر بیرجند، دانشگاه بیرجند. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. مرادی، مرتضی؛ چراغی، اعظم. (۱۳۹۳). «الگوی علیّی تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی». مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۶(۱)، ۱۴۰-۱۱۳.

منطقی، منوچهر؛ توکلی، غلامرضا؛ نظری، یونس و کاملی، علیرضا. (۱۳۹۵). «نقش میانجی‌گری تاب‌آوری و توانمندسازی کارکنان در رابطه بین رهبری تحول‌آفرین و عملکرد نوآورانه». فصلنامه مطالعات رفتار سازمانی، ۱۱(۱۷)، ۲۴۷-۲۲۱.

- Astin, A. W. (1999). "Student involvement: A development theory for higher education". *Journal of college student Development*, 40(5), 518-529.
- Alrashidi, O., Phan, H., Ngu, B. (2016). "Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions and Major Conceptualisations". *International Education Studies*, 9(12), 41-52.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S., Pagani, L.S. (2009). "Student engagement and its relationship with early high school dropout". *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Balkis, M. (2013). "The relationship between academic procrastination and students' burnout". *Journal of Education*, 28(1), 68-78.
- Bakker, A.B., Sanz, A. I. S. & Kuntze, J. (2015). "Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness". *Motivation and Emotion*, 39(1), 49-62.
- Bandura, A. (2001). "Social cognitive theory: An agentic perspective". *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (1993). "Perceived Self-Efficacy in Cognitive-Development and Functioning". *Educa Psychol, Handbook of personality*, 28(2), 117-148.
- Basol, G. (2010). "Validity and reliability of Turkish form of children's self-efficacy scale on Turkish primary school students". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 4082-4086.
- Beauchamp, M. R., Barling, J., Li, Z., Morton, K. L., Keith, S. E. & Zumbo, B. D. (2010). "Development and Psychometric Properties of the Transformational Teaching Questionnaire". *Journal of Health Psychology*, 15(8), 1123-1134.
- Caraway, K., Tucker, C.M., Reinke, W.M., & Hall, C. (2003). "Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students". *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.



- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). "Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency". *Journal of Adolescence*, 32, 797-817.
- Closson, L., Boutilier, R. (2017). "Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status". *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162.
- Comerford, J.; Batteson, T. & Tormey, R. (2015). "Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland". *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103.
- Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M., DePaola, F. (2015). "The effect of School Engagement on Health Risk Behaviours among High School Students: Testing the Mediating Role of Self-Efficacy". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 608-613.
- 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.
- Galla, B. M., Wood, J. J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A. W., Langer, D. A. (2014). "A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance". *Journal of School Psychology*, 52(3), 295-308.
- Horstmanshof, L., Zimitat, C. (2007). "Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students". *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703-718.
- Kirsten, C., Carolyn, M. T., Wendy, M. R., Charles, H. (2003). "Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students". *Psychology in the schools*, 40(4), 417-427.
- Kiura N, Aunola, K., Numi, J. (2008). "Peer group influence and selection in adolescent school burnout". *Merril-Palmer Quarterly*, 54(1), 23-33.
- Linnen, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). "The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom". *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Lippman, L, Rivers, A. (2008). "Assessing school engagement: a guide for out-of-school time program practitioners". *ChildTrends Research Brief*, 39, 1-5.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (1999). "The Effects of Transformational Leadership on organizational Conditions and student Engagement With school". *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). "Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience". *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). "Job Burnout Annual". *Review of psychology*, 52, 327-422.
- Mercer, S., Nellis, L., Martínez, R., & Kirk, M. (2011). "Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth". *Journal of School Psychology*, 49, 323-338.

- Noland, A. & Richards, K. (2014). "The Relationship among Transformational Teaching and student Motivation and learning". *The Journal of effective teaching an online journal devoted to teaching excellence*, 14(3), 5-20.
- Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W. & Douglas-Osborn. E. (2011). "Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?". *The Journal of Anxiety, Stress and Coping*, 25(3), 349-358.
- Putwain, D. V. & Daly, A. L. (2013). "Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance?". *Learning and Individual Differences*, 27, 157-162.
- Pietarinen, J., Soini, T., Pyhalto, K. (2014). "Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school". *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.
- Perrewe, P. L., Hochwarter, W. A., Rossi, A. M., Wallace, A., Maignan, I., Castro, S. L., Ralston, D. A., Westman, M., Vollmer, G., Tang, M., Wan, P., Deusen, C. (2007). "Are Work Stress Relationships Universal? A Nine-region Examination of Role Stressors, General Self-efficacy", *Journal of Applied Psychology*, 69(4), 615-622.
- Rahmati, Z. (2015). "The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level Of Self-Efficacy". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 49-55.
- Salanova, M., Lorente, L., Chambel, M.J., & Martínez, I. M. (2011). "Linking transformational leadership to nurses' extra-role performance: The mediating role of self-efficacy and work engagement". *Journal of Advanced Nursing*, 67(10), 2256-2266.
- Schwarzer, R.S.G., & Diehl, M. (2000). Compensatory health beliefs. Scale Development and psychometric properties. Available in [www.Psycho.Meglill.ca/perpg/fac/knaeuper/ehb](http://www.Psycho.Meglill.ca/perpg/fac/knaeuper/ehb)
- Sedaghat, M., Abedin, A., Hejazi, E., Hassanabadi, H. (2011). "Motivation, cognitive engagement, and academic achievement". *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2406-2410.
- Slavich, M.G., Zimbardo, G. (2012). "Transformational Teaching: Theoretical Underpinning, Basic Principle, and Core Method". *Educational Psychology Review*, 24(4), 569-608.
- Strobel, M., Tumasjan, A., Sporrle, M. (2011). "Be yourself, believe in yourself, and be happy: self-efficacy as a mediator between personality factors and subjective well-being". *Scandinavian Journal of Psychology*. 52(1), 43-48.
- Solberg, P. A.; Hopkins, W. G.; Ommundsen, Y. & Halvari, H. (2012). "Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective". *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 407-417.
- Wang, M.T., & Eccles, J.S. (2013). "School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective". *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Watson, R., Deary, I., Thompson, D., Li.G. (2008). "A study of stress and burnout in nursing students in Hong Kong: A questionnaire survey". *International Journal of Nursing Studies*, 45(10), 1534-1542.
- Woodman, J., Ballard, K., Hewitt, C., MacPherson, H. (2018). "Self-efficacy and self-care-related outcomes following Alexander Technique lessons for people with

- chronic neck pain in the ATLAS randomized controlled trial”. *European Journal of Integrative Medicine*, 64-71.
- Xavier, O. G., Michelle, M. L., Carmen, G., Covarrubias, M. V. (2017). “Positive Emotions, Autonomy Support and Academic Performance of University Students: The Mediating Role of Academic Engagement and Self-efficacy”. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53.
- Zimmerman, B. L. (2008). “Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-efficacy, selfevaluation and mathematics division learning”. *Journal of Advanced Academics*, 20, 18-41.