

مدل‌یابی علی‌اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران^۱

محمد علی اسلامی^۲، فریبرز درتاج^۳، اسماعیل سعدی پور^۴، علی دلاور^۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۰/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۳/۲۱

چکیده

در چند سال اخیر از اشتیاق تحصیلی به‌عنوان شاخص کیفیت دانشگاهی نام برده شده است لذا به‌عنوان یکی از اهداف آموزش عالی مد نظر قرار گرفته است. این پژوهش با هدف مدل‌یابی علی‌اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی می‌باشد. 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 مورد نظر انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های اشتیاق تحصیلی، خرده‌مقیاس‌های خوش‌بینی، عزت نفس، عملکرد تحصیلی حمایت‌شده، روابط حمایتی با همسالان و حمایت-سلامت خانواده از مقیاس تاب‌آوری در برابر آسیب را مدسن و مقیاس خودکارآمدی درسی بر سو و همکاران استفاده شد. ویژگی‌های روانسنجی این ابزارها در مطالعه فعلی بررسی شد و نسبت به مطلوبیت آنها اطمینان حاصل گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که عملکرد تحصیلی حمایت‌شده، خودکارآمدی و عزت نفس مستقیماً بر اشتیاق تحصیلی اثر دارند. همچنین منابع اجتماعی (عملکرد تحصیلی حمایت‌شده، روابط حمایتی با همسالان و حمایت خانواده) به‌شکل غیرمستقیم و از طریق منابع شخصی (خودکارآمدی، خوش‌بینی و عزت نفس) با اشتیاق تحصیلی ارتباط داشتند. در مجموع، متغیرهای پژوهش حاضر، حدود ۳۳ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. مدل نهایی که دربرگیرنده سه متغیر پیش‌بین منابع اجتماعی و سه متغیر میانجی منابع شخصی و متغیر ملاک (اشتیاق تحصیلی) بود،

۱. این مقاله از رساله دوره دکتری استخراج شده است.

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی eslami.mohammadali@gmail.com

۳. استاد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، (نویسنده مسئول) ایمیل: f_dortaj@yahoo.com

۴. دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی ebiabangard@yahoo.com

۵. استاد سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه علامه طباطبائی delavarali@yahoo.com

با بررسی تعدادی از شاخص‌های تعیین‌برازش مدل آزمون شد. بررسی شاخص‌های تعیین اعتبار مدل، حکایت از مناسبت و کفایت مدل نهایی داشت.

واژگان کلیدی: اشتیاق تحصیلی، منابع اجتماعی، منابع شخصی

مقدمه

در چند سال اخیر پدیده‌ای که توجه پرورشکاران را به خود جلب کرده مفهوم اشتیاق تحصیلی^۱ است. این موضوع در حوزه روانشناسی مثبت‌نگر^۲ قرار می‌گیرد. روان‌شناسی مثبت یکی از جدیدترین شاخه‌های روان‌شناسی است. این زمینه خاص از روان‌شناسی بر موفقیت و رشد انسان تمرکز دارد. در حالی که بسیاری دیگر از شاخه‌های روان‌شناسی بر رفتارهای نابهنجار و دارای اختلال تمرکز می‌نمایند.

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^۳، ۲۰۰۱). اشتیاق تحصیلی دارای سه بعد مجذوب تحصیلی شدن^۴، شوق داشتن به تحصیل^۵ و وقف تحصیلی شدن^۶ است. از سوی دیگر اشتیاق تحصیلی تلویحات مهمی برای موفقیت‌های تحصیلی و شغلی و اجتماعی دارد (بوچی، شلبرگ، جودی و اکلس^۷، ۲۰۱۰) مطالعات زمینه‌یابی ملی از اشتیاق

-
- . academic engagement
 - . positive psychology
 - . Maslach, Schaufeli & Leiter
 - . absorption
 - . vigor
 - . dedication
 - . Bouchey, Shoulberg, Jodl, Eccles

تحصیلی دانشجویان در استرالیا و آفریقای جنوبی و سایر کشورها، از اشتیاق تحصیلی دانشجویان به‌عنوان شاخص کیفیت دانشگاهی نام برده‌اند (کوه^۱، ۲۰۰۳؛ کوه، ۲۰۰۵؛ کروس، شاپ، کینزی و گانیه^۲، ۲۰۰۸) شمار مطالعات تجربی در مقیاس کوچک درباره اشتیاق دانشجویان نیز در حال رشد و افزایش است (ربکن، ۲۰۰۷). اشتیاق تحصیلی دانشجویان می‌تواند به‌منظور شناسایی جنبه‌های اشتیاق تحصیلی و نیز تعدیل سیاست‌ها، راهبرد ها و برنامه‌ها در نظام آموزشی مورد بررسی و امعان نظر قرار گیرد.

مفهوم اشتیاق در دهه اخیر توجه پژوهشی فزاینده‌ای را جذب کرده است (آپلتون، کریستنسون، کیم و رشلی^۳، ۲۰۰۶، فریدریکز، بلدمن فلد و پاریس^۴ و همکاران، ۲۰۰۴، جیمرسون، کمپوس و گریف^۵، ۲۰۰۴، تراولر^۶، ۲۰۱۰). اشتیاق دانشجو در دانشگاه و در کلاس درس به‌طور گسترده و در تکالیف تحصیلی به‌طور خاص هدف مهم آموزش است. علاوه بر این اشتیاق به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده برجسته موفقیت تحصیلی دانشجو در کوتاه مدت و بلند مدت است (فریدریکز و همکاران، ۲۰۰۴)، اشتیاق تحصیلی منجر به رشد اجتماعی، شناختی و پیشرفت تحصیلی می‌گردد. دانشجویان مشتاق بیشتر مطالعه می‌کنند، رضایت تحصیلی بیشتری دارند و بیشتر فارغ‌التحصیل می‌شوند، بنابراین مفهوم اشتیاق تحصیلی نه تنها به خاطر ارزش خودش به‌عنوان یک هدف آموزشی، بلکه به خاطر ارتباط منطقی آن با پیامدهای آموزشی بسیار ارزشمند و حائز اهمیت است.

آمارها و پژوهش‌ها از وجود اشتیاق تحصیلی مطلوب در نظام آموزش عالی کشورمان حمایت نمی‌کند. در اغلب مطالعات اشتیاق با سازه‌های متضاد نظیر عدم اشتیاق، کناره‌گیری^۷،

-
- . Kuh
 - . Cruce, Shoup, Kinzie, Gonyea
 - . Kim, Reschly
 - . Fredricks, Blumenfeld, Paris
 - . Jimerson, Campos, Greif
 - . Trowler
 - . withdrawal

ترک تحصیل^۱، احساس بیگانگی^۲ و مخالفت^۳ همراه می‌شود. از نتایج پژوهش‌های متعددی که در داخل کشور انجام شده می‌توان نتیجه گرفت که اشتیاق تحصیلی به عنوان یک اولویت اصلی، پیش روی متولیان نظام آموزش عالی قرار دارد و چالش‌های مهمی از جمله وجود افت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی به عنوان نقطه مقابل اشتیاق تحصیلی، دامن‌گیر نظام آموزش عالی کشور شده است، به عنوان نمونه می‌توان به شواهد پژوهشی ذیل اشاره نمود: به گزارش دفتر نظارت و ارزشیابی دانشگاه علامه طباطبایی (۱۳۹۴) از نیمسال اول سال ۹۰ تا نیمسال دوم سال ۹۳ (۸ نیمسال)، در مجموع ۳۷۳۷ نفر در مقطع کارشناسی مشروط شده‌اند. رحیمی پردنجانی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند که افت تحصیلی دانشگاهی یک مشکل جدی است به طوری که حدود ۵۰ درصد دانشجویان در سال اول ورود به دانشگاه با افت تحصیلی روبرو می‌شوند. در پژوهش گلشنی (۱۳۸۰) با هدف محاسبه نرخ افت تحصیلی در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشجویان کشور که بر روی نمونه‌ای به حجم ۵۷۰۰ نفر صورت گرفت، نتایج نشان داد که نرخ افت تحصیلی در مقطع کارشناسی ۱۹/۵ درصد و در مقطع کارشناسی ارشد ۴/۱ درصد است. همچنین این پژوهش نشان داد که عوامل فردی (مانند: تاهل و جنسیت)، عوامل آموزشی (مانند: نحوه تدریس اساتید) و عوامل اجتماعی - اقتصادی و نیز اثر تعاملی این عوامل بر افت تحصیلی تاثیر گذارند. پژوهش خزائی (۱۳۸۶) نشان داد که میزان افت تحصیلی در سال‌های اول و دوم تحصیلی بیشتر بوده است.

عمده پژوهش‌های انجام شده در حوزه اشتیاق در خارج از کشور بوده و تمرکز آن هم بر اشتیاق شغلی بوده است و بررسی این پدیده در ایران جدید، نوپا و محدود است. بعلاوه یکی از نقد‌های وارد بر پژوهش‌ها قبلی در مورد اشتیاق تحصیلی، عدم هم‌بینی عوامل تاثیر گذار، و مطالعه عوامل موثر به صورت جداگانه و مجزا است؛ با نظر به اینکه اشتیاق تحصیلی پدیده‌ای

. dropout
 . alienation
 . disaffection.

پیچیده و چند عاملی است، نیاز به مدلی علی جهت تعیین نقش عوامل موثر بر آن ضروری است. تنها در صورت تعیین نقش هر یک از عوامل تاثیر گذار بر اشتیاق تحصیلی، امکان برنامه ریزی 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}). محققان 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 پشتیبانی‌کننده برای افراد دارند و از طرف دیگر، از افراد در مقابل استرس‌ها، فشارها و آسیب‌ها محافظت می‌کنند. لذا می‌توان این منابع را به عنوان عوامل حمایتی - حفاظتی اجتماعی نیز در نظر گرفت. البته بر اساس کارهای اولیه کسل، از جرالد کاپلان^۳ (۱۹۷۴) از مفهوم حمایت اجتماعی به عنوان محافظی در مقابل بیماری و استرس‌ها نیز نام برده شده است.

بررسی‌ها نشان می‌دهد منابع حمایتی - حفاظتی مانند: برخورداری از تعامل مثبت مادر (آدامز و بوک و سکی^۴، ۲۰۰۷)، حمایت اجتماعی (گودار و رودریگوئز^۵، ۲۰۱۳؛ رانتز و اسکالو، ۱۹۹۷)،

-
- . Bakker & Demerouti
 - . Xanthopoulou
 - Caplan
 - . Adams, & Bukowski
 - . Gowda, & Rodriguez

عزت نفس (بلونینی، پلانچرل، بتس چارت و هالفون، ۱۹۹۶)، فرزندپروری (روینسون و همکاران، ۲۰۰۹)، عملکرد تحصیلی حمایت شده، روابط حمایتی با همسالان، خوش بینی 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 عبدالله زاده رافی، ۱۳۹۳). با توجه به ادبیات و پیشینه پژوهشی در این پژوهش سه منبع حمایت اجتماعی یعنی: عملکرد تحصیلی حمایت شده، روابط حمایتی با همسالان و حمایت خانوادگی به عنوان پیشایندهای اشتیاق تحصیلی مورد بررسی قرار می‌گیرند. منبع دیگری که پژوهش‌ها نشان می‌دهند بر اشتیاق تحصیلی اثر می‌گذارد، منابع شخصی است. منابع شخصی به خود ارزیابی‌های مثبت مرتبط با تاب‌آوری و حس فرد از توانایی‌های خویش، در تاثیر گذاری موفقیت آمیز روی محیط اشاره دارد (هوفبال، جانسون، انیس و جکسون، ۲۰۰۳). به طور متقاعد کننده‌ای پژوهش‌ها نشان داده‌اند که چنین خود ارزیابی‌های مثبتی، هدف گذاری، انگیزش، عملکرد و رضایت شغلی و زندگی، جاه طلبی حرفه‌ای و پیامد های مطلوب دیگر را پیش بینی می‌کند؛ زیرا هرچه منابع شخصی فرد و عزت نفس 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، ۲۰۰۸). در پژوهش‌های گوناگون متغیر های زیادی به عنوان منابع شخصی معرفی شده‌اند که در این پژوهش با توجه به پیشینه پژوهشی سه منبع شخصی مهم یعنی: خوش بینی، عزت نفس و خودکارآمدی به عنوان پیشایندهای اشتیاق تحصیلی مورد بررسی قرار می‌گیرند.

شواهد تجربی از میانجی‌گری منابع شخصی در رابطه‌ی بین منابع اجتماعی و اشتیاق تحصیلی خبر می‌دهند که به طور قابل توجهی در توضیح مکانیزم‌های زیر بنایی روند انگیزه‌ای مدل

الزامات-منابع کمک می‌کنند. به طور سنتی، منابع اجتماعی به عنوان ابزاری برای دانشجویان برای انجام وظایف تحصیلی خود به نظر می‌رسد، که در نتیجه دانشجویان را علاقمند و مشتاق در کارشان نگه می‌دارد. منابع اجتماعی، خودکارآمدی، عزت نفس و خوش بینی دانشجویان را فعال می‌کند و احساس توانایی بیشتر آنها برای کنترل محیط تحصیلی را نشان می‌دهد. در نتیجه آنها با اعتماد به نفس بیشتر و احساس افتخار از کاری که انجام می‌دهند، آن کار را معنا دار می‌بینند و با اشتیاق به تحصیلی خود ادامه می‌دهند (گانزوپولا و همکاران، ۲۰۰۷).

بنابراین هدف پژوهش حاضر، ارائه الگویی مفهومی از منابع اجتماعی (حمایت خانواده، حمایت همسالان و عملکرد تحصیلی حمایت شده) و منابع شخصی (خوش بینی، خودکارآمدی و عزت نفس) 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 به عنوان متغیر میانجی گر در ارتباط بین منابع اجتماعی و اشتیاق تحصیلی در نظر گرفته شده است.

فرضیه پژوهش. الگوی مفروض رابطه‌ی علی بین منابع شخصی (خوش بینی، خودکارآمدی و عزت نفس) و منابع اجتماعی (حمایت خانواده، روابط حمایتی با همسالان و عملکرد تحصیلی حمایت شده) با اشتیاق تحصیلی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیرکبیر براننده داده ها است.

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 حوزه تحصیلی مورد پژوهش و مدل‌یابی قرار نگرفته است، از این حیث این پژوهش، از نوع پژوهش‌های توسعه‌ای محسوب می‌گردد و در این راستا از مدل‌های علی ارائه شده در حوزه اشتیاق شغلی جهت تبیین و مدل‌یابی اشتیاق تحصیلی استفاده شده است، 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 به عنوان محل کار یادگیرندگان محسوب

می‌شود، اگرچه فراگیران در موقعیتهای آموزشی به عنوان کارمند، کار نمی‌کنند یا شغل خاصی در آنجا ندارند، اما از دیدگاه روان‌شناختی، فعالیتهای آموزشی و درسی آنها را می‌توان به عنوان یک "کار" که دارای اهداف، وظایف، الزامات و تکالیف است در نظر گرفت. (مسلش، اسکافیلی و لیترا، ۲۰۰۱). در ذیل به برخی مبانی و مدل‌های ارائه شده در حوزه اشتیاق اشاره می‌گردد.

بر اساس مدل کلی اشتیاق شغلی، دو فرض از مدل منابع-الزامات شغلی وجود دارد (باکر و دمورتی، ۲۰۰۷)؛ فرض اول معطوف به منابع شغلی است که شامل حمایت اجتماعی، سرپرستی، بازخورد عملکرد، مهارت‌های متنوع و خودمختاری می‌شود که این منابع موجب شروع فرایند های انگیزشی می‌شود و این فرایند ها منجر به اشتیاق شغلی و در نهایت ما شاهد عملکرد بالاتری خواهیم بود. فرض دوم این است که اثر منابع شغلی با ظرفیت های انگیزشی بسیار نمایان می‌شود بخصوص زمانی که افراد با الزامات شغلی سطح بالا روبرو می‌شوند. البته مطابق مدل گانزوپولا و همکاران (۲۰۰۷) نشان داده شده است که منابع شغلی و منابع شخصی متقابلا با هم ارتباط دارند و می‌توانند متغیرهای مستقل پیش بین اشتیاق شغلی باشند. بنابراین افرادی که منابع بالایی از خوش بینی، خودکارآمدی، تاب آوری و عزت نفس دارند به خوبی می‌توانند منابع شغلی خود را تجهیز نمایند و بطور کلی اشتیاق بیشتری به شغل خود دارند (باکر و دمورتی، ۲۰۰۸).

بعضی زمینه‌های مشترک نیز بین نظریه منابع حفاظتی و مدل منابع-الزامات شغلی وجود دارد. نکته اول اینکه نقش میانجی‌گری منابع در رابطه بین الزامات و پیامدهای منفی، در هر دو نظریه فرض است. بعلاوه، اگر نظریه منابع حفاظتی را در فرایندهای انگیزشی نظریه منابع-الزامات شغلی بکار ببریم، می‌توانیم انتظار داشته باشیم که موجود بودن منابع شغلی (منابع حمایتی)، می‌تواند به تجمع منابع و لذا پیامدهای مثبت بیشتر منجر شود. لورنس، اسکائوفیلی، باکر و سالانوا (۲۰۰۷) دریافتند که منابع تکلیف، باورهای خودکارآمدی را پرورش می‌دهد، که این

خود موجب افزایش سطح اشتیاق می‌شود. بر اساس این دو فرض اساسی از نظریه منابع حفاظتی، این نظریه از نقش برجسته منابع شخصی در تبیین مدل اشتیاق شغلی حمایت می‌کند (گانزوپولا و همکاران، ۲۰۰۷).

یکی دیگر از جهت‌گیری‌های نظری تبیین‌کننده نقش اشتیاق تحصیلی دانشجویان، نظریه سیستم‌های بوم‌شناختی برنر^۱ است که در آن دانشجو در مرکز دایره‌های متداخل و به هم پیوسته خانواده، دانشگاه، جامعه و مؤسسات اجتماعی قرار می‌گیرد (کریستنسون^۲، ۲۰۱۲). نظریه سیستم‌های بوم‌شناختی در مورد رشد انسان بر یک اصل مهم که رشد در خلأ اتفاق نمی‌افتد، بلکه دانشجویان به عنوان عامل‌های فعال در بستر منابع اجتماعی در نظر گرفته می‌شوند که منابع شخصی آنها در اثر تعاملات اجتماعی کارکردشان را شکل می‌دهد.

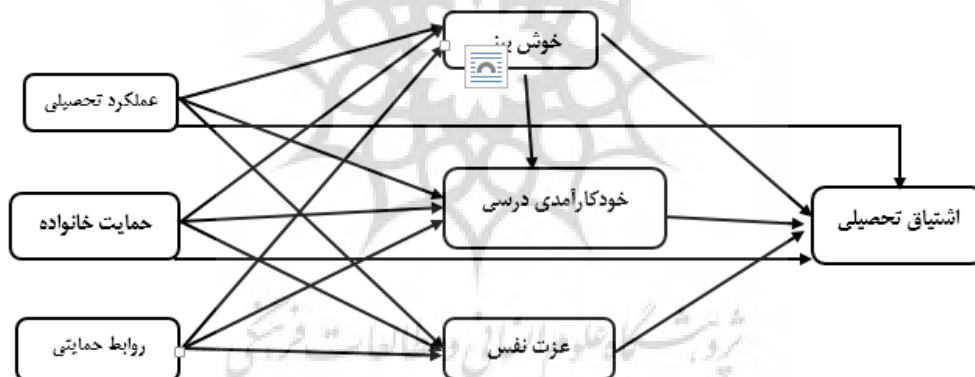
هابفال (۲۰۰۲) از نظریه منابع حفاظتی (COR) جهت تبیین اشتیاق و پیشایند های آن استفاده نموده است. این نظریه بیانگر آن است که به میزانی که انسانها از منابع بیشتری بهره مند باشند، با اشتیاق بیشتر فعالیت‌های شغلی و تحصیلی خود را انجام می‌دهند. همچنین مدل گانزوپولا، باکر، دمورتی و اسکافیلی^۳ (۲۰۰۷) دربرگیرنده حمایت اجتماعی، خود مختاری، پیشرفت حرفه‌ای، مربی‌گری سرپرستی (متغیرهای پیشین) و منابع شخصی یعنی خودکارآمدی و خوش بینی (متغیرهای میانجی) و اشتیاق شغلی (متغیر ملاک) است. در مدل دیز^۴ (۲۰۰۹) نیز متغیرهای حمایت سرپرست، حمایت همکاران و روش کنترل (متغیرهای پیش بین)؛ خودکارآمدی و عزت نفس (متغیرهای میانجی) و ابعاد اشتیاق شغلی (متغیر ملاک) بکار رفته است.

همانگونه که از مدل‌های ارائه شده در پژوهش‌های گذشته برمی‌آید، اولاً؛ تاکنون در حوزه اشتیاق تحصیلی مدلی ارائه نشده است، دوماً؛ مدل‌های ارائه شده در حوزه اشتیاق، تنها اشتیاق

. Bronfenbrenner
 . Christenson
 . Xanthopoulou & Bakker & Demrouti & Schaufeli
 . Deese

در حوزه شغلی را مورد بررسی و تبیین قرار داده اند و به اشتیاق در حوزه تحصیلی پرداخته نشده است، سوما؛ دیگر متغیر های این پژوهش مانند: روابط حمایتی با همسالان، عملکرد تحصیلی حمایت شده، حمایت خانواده (منابع اجتماعی)، عزت نفس، خودکارآمدی و خوش بینی (منابع شخصی) به صورت موردی در ارتباط با پیشرفت تحصیلی، موفقیت تحصیلی، سازگاری روان شناختی و اشتیاق شغلی بکار رفته اند. بنابراین در پژوهش حاضر با اقتباس از الگوهای ارائه شده در حوزه اشتیاق شغلی (بویژه مدل گانزاپولا و همکاران، ۲۰۰۷ و مدل دیز، ۲۰۰۹)، به تبیین مهمترین پیشایندهای اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی پرداخته شده است تا از این طریق به توسعه مفهوم اشتیاق در حوزه تحصیلی اقدام شود.

لذا با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهشی، چینه مدل مفروض در شکل (۱) در حوزه اشتیاق تحصیلی، پیشنهاد شده و مورد آزمون قرار خواهد گرفت.



شکل ۱. مدل فرضی

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع طرح های غیر آزمایشی و همبستگی است. در پژوهش هایی که هدف آزمودن مدلی از روابط بین متغیرهاست، از تحلیل مسیر یا مدل معادلات ساختاری استفاده می

شود. طرح پژوهش حاضر، مدل‌یابی علی توسط تحلیل مسیر است. مدل‌های مسیری یکی از انواع مدل‌هایی است که می‌توان در تبیین و پیش‌بینی پدیده‌های مختلف از آنها بهره برد.

جامعه آماری پژوهش، عبارت از کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیر کبیر 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 تاکید کرده اند. برای نمونه می‌توان به پژوهش پردنجانی (۱۳۹۳)، گلشنی (۱۳۸۰) و خزائی (۱۳۸۶) اشاره نمود. از طرف دیگر با توجه به اینکه دوره کارشناسی مبداء 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 امیر کبیر، تعداد کل دانشجویان مقطع کارشناسی این دانشگاه در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ معادل ۵۵۰۰ نفر بود.

جهت نمونه‌گیری، ابتدا هشت دانشکده از مجموع پانزده دانشکده دانشگاه امیر کبیر، 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 (۲۶۳ پسر، و ۱۱۳ 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 راهنمایی‌ها

های 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 می گردد.

روش گردآوری اطلاعات از قرار زیر است:

۱- پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (اسکاوفیلی و همکاران، ۲۰۰۲). این پرسش نامه 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 بر می گیرد. پاسخ ها در تمام ماده های این مقیاس از هرگز (۱) تا

همیشه (۶) درجه بندی می شوند. سازندگان پایایی کل اشتیاق به تحصیل را $0/73$ به دست

آوردند. همسانی درونی ابعاد پرسشنامه برای مقیاس شوق داشتن $0/78$ ، وقف تحصیل شدن $0/91$

و برای جذب تحصیل شدن $0/73$ محاسبه شد. برای بررسی اعتبار، اسکاوفیلی و همکاران

(۲۰۰۲) رابطه این پرسشنامه را با مقیاس فرسودگی برابر با $0/38$ - به دست آوردند. همچنین همه

خرده مقیاس های فرسودگی با خرده مقیاس های اشتیاق تحصیلی رابطه منفی و معنا دار 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

$0/89$ ، $0/81$ ، $0/77$ و $0/87$ است. در پژوهش نعامی و پیریایی (۱۳۹۱) اعتبار پرسشنامه با روش

تحلیل عاملی تاییدی محاسبه شده که شاخ برازندگی تطبیقی (CFI) و شاخص جذر میانگین

مجدورات خطای تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با $0/99$ و $0/06$ است که در حد قابل قبول

قرار دارند. در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی پرسشنامه از طریق از طریق آلفای کرونباخ

$0/93$ بدست آمد. جهت تعیین روایی این پرسش نامه در پژوهش حاضر، از روش محاسبه

همبستگی کل سوالات آزمون با یک سوال کلی (که با مشورت و تایید استاد راهنما مشخص شد) استفاده شد و میزان آن ۰/۶۶ به دست آمد که در سطح $P < 0.01$ معنادار است.

۲- **مقیاس تاب آوری در برابر آسیب را مدسن (۲۰۱۰).** این مقیاس را مدسن برای سنجش عوامل حفاظتی فردی، خانوادگی و اجتماعی مرتبط با تاب آوری ساخته است. از مجموع خرده مقیاس این پرسشنامه، این خرده مقیاس‌ها انتخاب شدند: عزت نفس (۷ سؤال)، قدرت خوش بینی (۶ سؤال)، حمایت/سلامت خانواده (۱۱ سؤال)، روابط حمایتی با همسالان (۶ سؤال)، عملکرد تحصیلی حمایت شده (۱۴ سؤال). برای نمره گذاری از مقیاس لیکرت (۰ تا ۶) استفاده شده است. به پاسخ اصلا نمره «۰»، خیلی کم «۱»، کم «۲»، متوسط «۳»، زیاد «۴»، خیلی زیاد «۵» و کاملا «۶» تعلق می‌گیرد. در پژوهش عبدالله زاده 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 خوش بینی، عزت نفس، عملکرد تحصیلی حمایت شده، روابط حمایتی با همسالان و حمایت سلامت خانواده به ترتیب برابر هستند با: ۰/۸۸، ۰/۸۶، ۰/۹۵، ۰/۹۰ می‌باشد. در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی برای خرده مقیاس‌ها از طریق از طریق آلفای کرونباخ برای عزت نفس، خوش بینی، روابط حمایتی با همسالان، حمایت خانواده، عملکرد تحصیلی حمایت شده به ترتیب برابر هستند با: ۰/۹۲، ۰/۹۲، ۰/۹۵، ۰/۹۳، ۰/۹۲ می‌باشد. جهت تعیین روایی این خرده مقیاس‌ها در پژوهش حاضر، از روش محاسبه همبستگی کل سوالات هر خرده مقیاس با یک سوال کلی (که با مشورت و تایید استاد راهنما مشخص شد) استفاده شد و میزان آن برای عزت نفس، خوش بینی، روابط حمایتی با همسالان، حمایت خانواده، عملکرد تحصیلی حمایت شده به ترتیب: ۰/۷۶، ۰/۸۲، ۰/۸۹، ۰/۷۶ و ۰/۶۰ به دست آمد که همه در سطح $P < 0.01$ معنادار بودند.

۳- **مقیاس خودکارآمدی درسی برسو و همکاران (۲۰۰۷).** این پرسشنامه را برسو و همکاران (۲۰۰۷) ساخته‌اند. این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی

علاقه‌ی تحصیلی، و خودکارآمدی درسی را می‌سنجد. که در این پژوهش صرفاً از خرده‌مقیاس 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 ۷۰٪، ۸۲٪، و ۷۵٪ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. اعتبار پرسشنامه را محققان با روش تحلیل عامل تاییدی محاسبه شده که شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI شاخص برازندگی افزایشی (IFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) مطلوب گزارش کرده‌اند. نعیمی (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را برای خستگی تحصیلی ۷۹٪، برای بی‌علاقگی تحصیلی ۸۲٪ و برای ناکارآمدی تحصیلی 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 ۳۸٪، ۴۲٪، ۴۵٪ محاسبه شده که در سطح $P < 0.01$ معنی‌دار است (نعیمی، ۱۳۸۸). در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی خرده‌مقیاس خودکارآمدی درسی از طریق از طریق آلفای کرونباخ ۰/۶۲ بدست آمد. جهت تعیین روایی این خرده‌مقیاس در پژوهش حاضر، از روش محاسبه همبستگی کل سوالات آزمون با یک سوال کلی (که با مشورت و تایید استاد راهنما مشخص شد) استفاده شد و میزان آن ۰/۸۵ به دست آمد که در سطح $P < 0.01$ معنادار است.

یافته‌های پژوهشی

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 پاسخ‌دهی 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 ۷ متغیر در الگوی پیشنهادی مورد بررسی قرار گرفتند. یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات آزمودنی‌ها روی متغیرهای 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

متغیرها	آماره‌ها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
اشتیاق تحصیلی	۵۸/۵۷	۱۴/۱۲	۲۹	۹۵	
خودکارآمدی	۲۰/۳۵	۲/۴۰	۱۵	۲۶	
عزت نفس	۳۲/۲۵	۷/۹۵	۱۱	۴۸	
خوش بینی	۲۹/۷۵	۶/۸۰	۱۱	۴۲	
عملکرد تحصیلی حمایت شده	۳۶/۹۹	۱۷/۱۱	۱۰	۸۳	
روابط حمایتی با همسالان	۲۵/۵۱	۹/۲۳	۳	۴۲	
حمایت خانواده	۵۳/۲۷	۱۲/۴۳	۱۹	۷۲	

جدول ۱ نشان می‌دهد شاخص‌های توصیفی از جمله میانگین و $N=277$ انحراف معیار، برای کل نمونه در متغیرهای، عملکرد تحصیلی حمایت شده، روابط حمایتی با

همسالان و حمایت خانواده به عنوان متغیرهای پیش بین و خودکارآمدی، عزت نفس و خوش بینی به عنوان متغیرهای میانجی گر، متغیر اشتیاق تحصیلی به عنوان متغیر وابسته آورده شده است.

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای الگو

متغیرها	خودکارآمدی	عزت نفس	خوش بینی	عملکرد حمایت شده	روابط حمایتی با همسالان	حمایت خانواده
اشتیاق تحصیلی	۰/۴۴۴ **	۰/۱۹۴ **	۰/۲۳۳ **	۰/۴۵۸ **	۰/۰۸۷	۰/۲۰۷ **
خودکارآمدی	-	۰/۱۸۷ **	۰/۲۷۱ **	۰/۲۵۴ **	۰/۰۲۵	۰/۱۸۱ **
عزت نفس	-	-	۰/۶۴۴ **	۰/۲۲۷ **	۰/۱۷۲ **	۰/۲۰۲ **
خوش بینی	-	-	-	۰/۲۳۹ **	۰/۲۳۲ **	۰/۳۶۵ **
عملکرد تحصیلی	-	-	-	-	۰/۱۹۴ **	۰/۲۴۵ **
حمایت شده	-	-	-	-	-	-
روابط حمایتی با همسالان	-	-	-	-	-	۰/۱۱۳
حمایت خانواده	-	-	-	-	-	-

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

همان گونه که مندرجات جدول ۲ نشان می دهد انگاره مفروض روابط میان متغیرهای به مقدار زیادی مطابق با مسیرهای مورد انتظار می باشند، و اکثر روابط معنی دار می باشند. همان طور که مشاهده می شود، تنها متغیر روابط حمایتی با همسالان روابط ضعیفی را با متغیرهای خودکارآمدی، اشتیاق و حمایت خانواده نشان داده است. این تحلیل های همبستگی بینشی در ارتباط با روابط دو متغیری بین متغیرهای پژوهش را فراهم آورده اند. جهت آزمودن همزمان انگاره روابط مفروض در پژوهش حاضر، روش تحلیل مسیر اعمال گردیده است

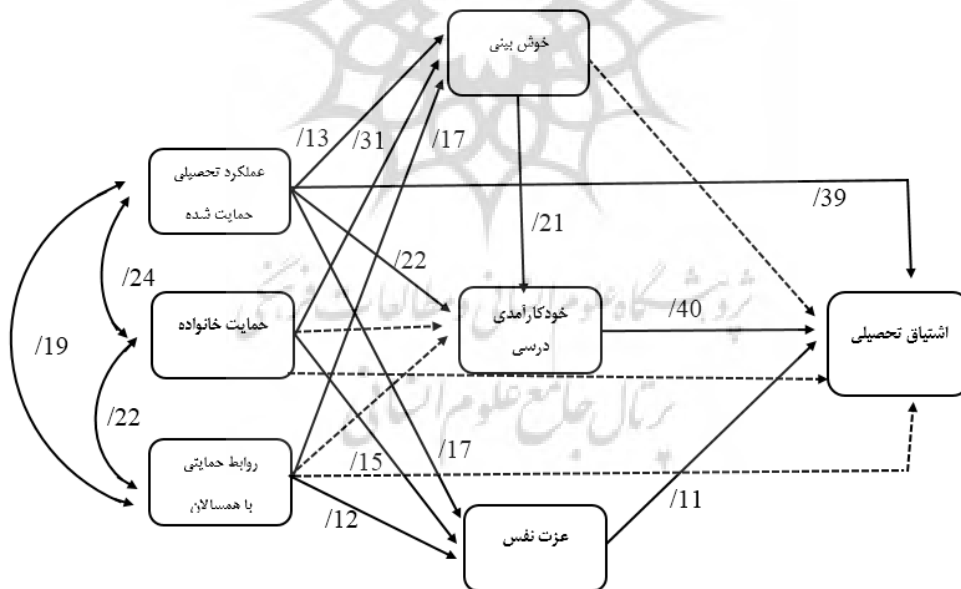
جدول ۳، شاخص های برازش الگوی نهایی پژوهش (مدل اصلاح شده)، را نشان می دهد. در مدل نهایی که تنها با همبسته کردن یک مسیر خطا و کاهش یک درجه از درجه آزادی بدست

آمده است، شاخص‌های برازش بسیار خوبی بدست آمد، که حاکی از برازش مناسب داده‌ها با این الگو می‌باشد.

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

RMSEA	NFI	CFI	TLI	IFI	P	$\frac{\chi^2}{df}$	df	χ^2 Error! Bookmark not defined.	شاخص‌ها الگو
۰/۰۰۱	۰/۹۸۶	۰/۹۹۹	۱/۰۰۹	۰/۹۹۹	۰/۶۳۱	۰/۸۰۹	۱۱	۸/۹۰	الگوی نهایی (مدل اصلاح شده)

همان‌طور که از جدول ۳ استنباط می‌شود، الگوی نهایی دارای برازش بسیار خوبی است. شکل شماره ۲ ضرایب مسیر استاندارد را در الگوی نهایی نشان می‌دهد.



شکل ۱. الگوی نهایی پژوهش با حذف مسیرهای غیر معنی‌دار (ضرایب استاندارد)

یافته‌های مربوط به مسیرهای الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌گردد، ضریب‌های مسیرهای معنادار گزارش گردیده است. سایر مسیرها غیر معنادار می‌باشد و ضریب مسیر آنها صفر در نظر گرفته می‌شود. 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
۰/۰۰۲	۰/۱۷۲	۰/۱۲۷	روابط حمایتی با همسالان <----- خوش بینی
۰/۰۰۱	۰/۳۱۴	۰/۱۷۲	حمایت خانواده <----- خوش بینی
۰/۰۲۴	۰/۱۲۸	۰/۰۵۱	عملکرد تحصیلی <----- خوش بینی
۰/۰۱۳	۰/۱۴۸	۰/۰۹۴	حمایت خانواده <----- عزت نفس
۰/۰۰۶	۰/۱۶۷	۰/۰۷۷	عملکرد تحصیلی <----- عزت نفس
۰/۰۰۱	۰/۲۰۱	۰/۰۲۸	عملکرد تحصیلی <----- خودکارآمدی
۰/۰۳۶	۰/۱۲۳	۰/۱۰۶	روابط حمایتی با همسالان <----- عزت نفس
۰/۰۳۴	۰/۱۱۲	۰/۰۶۳	عزت نفس <----- اشتیاق تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۴۰۲	۰/۷۵۵	خودکارآمدی <----- اشتیاق تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۳۹۰	۰/۱۰۳	عملکرد تحصیلی <----- اشتیاق تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۲۲۳	۰/۰۷۹	خوش بینی <----- خودکارآمدی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین منابع اجتماعی (عملکرد تحصیلی حمایت شده، روابط حمایتی با همسالان و حمایت خانواده) و منابع شخصی (خودکارآمدی، عزت نفس و خوش بینی) با اشتیاق تحصیلی، در قالب الگویی از روابط ساختاری، به منظور تبیین اشتیاق تحصیلی و چگونگی شکل‌گیری آن در دانشجویان دانشگاه امیرکبیر انجام گرفته است. با بررسی پیشینه پژوهشی در موضوع اشتیاق تحصیلی در می‌یابیم، 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. بر اساس نظریه‌ها و مدل‌های مرتبط با اشتیاق تحصیلی، تعامل بین منابع شخصی (مانند: خودکارآمدی، عزت نفس و خوش بینی) و منابع اجتماعی (عملکرد تحصیلی حمایت شده، روابط حمایتی با همسالان و حمایت خانواده) 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. به منظور مرتفع نمودن این نقاط ضعف پژوهشی و بررسی نظام مند اشتیاق تحصیلی در جامعه دانشگاهی (در این پژوهش دانشگاه امیرکبیر تهران) پژوهش حاضر تدوین شد. در این پژوهش، مدل روابط مستقیم و غیر مستقیم منابع اجتماعی که عبارتند از: عملکرد تحصیلی حمایت شده، روابط حمایتی با همسالان و حمایت خانواده و منابع شخصی یعنی: خودکارآمدی، عزت نفس و خوش بینی آزمون شد و 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، دموروتی و اسکافیلی^۱ (۲۰۰۷) و مدل باکر و دمروتی^۲ (۲۰۰۸) و هابفال^۳ (۲۰۰۲). متغیرهای پژوهش حاضر در مجموع حدود ۳۳ درصد از واریانس متغیر ملاک یعنی اشتیاق تحصیلی را تبیین می‌کنند. نتایج به دست آمده (برازش مناسب داده‌ها با الگوی پیشنهادی) حاکی از این است که دینامیک و چگونگی شکل‌گیری پدیده اشتیاق تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه امیرکبیر را می‌توان بر مبنای روابط ساختاری بین مجموعه‌ای از متغیرها، شامل منابع شخصی و اجتماعی توصیف کرد، بدین گونه که منابع اجتماعی که در این پژوهش عبارتند از عملکرد تحصیلی حمایت شده، روابط حمایتی

۱. Xanthopoulou & Bakker & Demrouti & Schaufeli
۲. Bakker & Demerouti

با همسالان و حمایت خانواده، منابع و قابلیت‌هایی برای افراد فراهم می‌نماید و اشاره به جنبه‌های فیزیکی، روانشناختی، تحصیلی و اجتماعی دارد که از یک سو الزامات، فشارها و هزینه‌های تحصیلی، جسمانی و روانشناختی را کاهش می‌دهد که برای دست‌یابی به اهداف تحصیلی جنبه کارکردی دارند و از سوی دیگر برانگیزاننده رشد و ارتقا منابع شخصی می‌شود (باکر، دمروتی و شائوفلی، ۲۰۰۳). به عبارت دیگر منابع اجتماعی اثر مستقیمی بر منابع شخصی می‌گذارد و موجب افزایش عزت نفس، خوش‌بینی و بویژه خودکارآمدی می‌گردد.

از مدل الزامات-منابع اینگونه استنباط می‌گردد که هنگامی که 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 سر و کار دارند مانند: تکالیف درسی، واحد‌های عملی‌یاری نام‌ها 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.

بر اساس نظریه تطابق فرد-محیط مسلش و لیتز (۲۰۰۸) عوامل فردی مانند عزت نفس 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 طاقت فرسا قلمداد می‌نمایند.

منابع شخصی جنبه‌های شخصیتی هستند که به طور کلی با قابلیت انعطاف‌پذیری مرتبط هستند و به حس افراد از توانایی برای کنترل و تاثیر بر روی محیط خود با موفقیت اشاره می‌کنند. ما دارای سه منبع شخصی معمولی هستیم یعنی خودکارآمدی، عزت نفس و خوش‌بینی که همه به عنوان اجزاء اصلی سازگاری فردی شناخته شده‌اند. ادراک فردی از توانایی شخص برای رسیدن به خواسته‌ها در یک آرایه‌ی گسترده از شرایط اشاره می‌کند. مجموعه‌ی موفقیت

ها و نیز تجربه‌های مثبت مداوم، موجب افزایش خودکارآمدی عمومی می‌شود (گانزوپولا و همکاران، ۲۰۰۷).

شواهد تجربی از میانجی‌گری منابع شخصی در رابطه‌ی بین منابع اجتماعی و اشتیاق تحصیلی خبر می‌دهند که به طور قابل توجهی در توضیح مکانیزم‌های زیر بنایی روند انگیزه‌ای مدل الزامات-منابع کمک می‌کنند. به طور سنتی، منابع اجتماعی به عنوان ابزاری برای دانشجویان برای انجام وظایف تحصیلی خود به نظر می‌رسد، که در نتیجه دانشجویان را علاقمند و مشتاق در کارشان نگه می‌دارد. منابع اجتماعی، خودکارآمدی، عزت نفس و خوش بینی دانشجویان را فعال می‌کند و احساس توانایی بیشتر آنها برای کنترل محیط تحصیلی را نشان می‌دهد. در نتیجه آنها با اعتماد به نفس بیشتر و احساس افتخار از کاری که انجام می‌دهند، آن کار را معنا دار می‌بینند و با اشتیاق به تحصیلی خود ادامه می‌دهند (گانزوپولا و همکاران، ۲۰۰۷).

نظریه الزامات کنترل کاراسک (۱۹۷۹) فرض را بر این می‌گیرد که عوامل فردی و محیطی با هم عمل می‌کنند و بیان می‌دارد که شخصی که به شکل مطلوب با حرفه‌اش به چالش بر می‌خیزد و منابع کافی در اختیار دارد، کار را رضایت بخش ادراک می‌نماید و عوامل استرس‌زا را قابل مدیریت تلقی می‌نماید، در مقابل فردی که در دسترس بودن منابع را جهت مقابله با الزامات حرفه‌ای ناکافی می‌داند، کار را به عنوان منبعی از استرس مزمن تلقی می‌نماید. در این نظریه نیز به نوعی بر تعامل منابع اجتماعی و شخصی در چگونگی مواجهه با تکالیف تاکید شده است که به دو صورت قابل تبیین است: یا با اشتیاق و رضایت بخش و یا توأم با خستگی هیجانی و فرسودگی. بنابراین اگر برای دانشجویان منابع اجتماعی-حمایتی مناسب (مانند: حمایت خانواده، همسالان، اساتید؛ منابع علمی و پژوهشی و غیره) فراهم باشد و از طرف دیگر شرایط مناسبی جهت ارتقاء سطح منابع شخصی (خودکارآمدی، عزت نفس و خوش بینی) وجود داشته باشد می‌توان انتظار داشت که دانشجویان با اشتیاق به فعالیت‌های تحصیلی خود پردازند.

نتایج این پژوهش در زمینه روابط مستقیم با پژوهش های گوناگونی همسو است که برخی از آنها عبارتند از: ویگا و همکاران (۲۰۱۲)، حجازی و همکاران (۱۳۹۳)، پلت و ویلسون (۲۰۱۴)، سنقاوی (۲۰۱۰)، تناو (۲۰۱۳)، مک لاگلین (۲۰۱۵)، فارر و اسکینر (۲۰۰۳)، گانزوپولا، باکر، دمورتی و اسکاوفیلی (۲۰۰۷)، سیوندانی^۱ و همکاران (۲۰۱۳)، غلامی و حسین چاری (۱۳۹۰)، ایکیز و ساکار^۲ (۲۰۱۰)، مک ماهون، فلیکس و ناگاراگان^۳ (۲۰۱۱)، ارث و همکاران^۴ (۲۰۱۳)، دوویس مک ماهون و همکاران (۲۰۱۱) و مک گی^۵ و همکاران (۲۰۰۶)، فالون و ایلینویز^۶ (۲۰۱۰)، (۲۰۰۵)، تن وتن^۷ (۲۰۱۳)، باکر و دمورتی (۲۰۰۸)، گانزوپولا و همکاران (۲۰۰۷)، مدل دیز^۸ (۲۰۰۹)، لورنس، اسکائوفیلی، باکر و سالانوا (۲۰۰۷).

مطابق نتایج این پژوهش رابطه واسطه‌ای حمایت خانواده به اشتیاق تحصیلی از طریق عزت نفس معنی دار به دست آمده است. و عزت نفس به عنوان میانجی گر ناقص توانسته است این رابطه را متأثر نماید. یافته این پژوهش با پژوهش های باکر و دمورتی، (۲۰۰۸)، گانزوپولا و همکاران (۲۰۰۷)، سنقاوی (۲۰۱۰)، گرونلیک و اسلاوزک (۱۹۹۴)، فراهتی و همکاران (۱۳۹۰)، ایشتاین (۲۰۰۱)، فارر و اسکینر (۲۰۰۳) همسو است.

براساس مدل کلی اشتیاق شغلی (باکر و دمورتی، ۲۰۰۸) و همچنین مدل گانزوپولا و همکاران (۲۰۰۷)، منابع شغلی مانند حمایت اجتماعی موجب شروع فرایند های انگیزشی می گردد و این فرایند ها منجر به اشتیاق شغلی خواهد شد و در نتیجه ما شاهد عملکرد بالاتری خواهیم بود. و از طرف دیگر منابع شخصی (مانند عزت نفس) و منابع شغلی (اجتماعی) متقابلا با

-
- . Sivandani
 - . Ikiz & Cakar
 - . McMahan, Felix & Nagarajan
 - . Orth, Robins, Widaman, Conger
 - . McGee
 - . Fallon & Illinois
 - . Tan & Tan
 - . Deese

هم ارتباط دارند و می‌توانند متغیرهای مستقل پیش 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 به خوبی می‌توانند منابع شخصی خود را تجهیز نمایند و بطور کلی اشتیاق بیشتری به شغل خود دارند. در پژوهش حاضر نیز، مکانیزم اثر حمایت والدین بر اشتیاق تحصیلی، با میانجی‌گری عزت نفس روشن‌تر شد.

مطابق یافته‌های این پژوهش رابطه واسطه‌ای عملکرد تحصیلی حمایت شده به اشتیاق تحصیلی از طریق خودکارآمدی معنی‌دار به دست آمده است. و خودکارآمدی به عنوان 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.

همچنین مطابق یافته‌های این پژوهش رابطه واسطه‌ای عملکرد تحصیلی حمایت شده به اشتیاق تحصیلی از طریق عزت نفس معنی‌دار به دست آمده است. و عزت نفس به عنوان میانجی‌گر ناقص توانسته است این رابطه را متأثر نماید. این یافته با پژوهش‌های بیکر و دمروتی^۳ (۲۰۰۸)، گانزوپولا و همکاران (۲۰۰۷)، دوبویس و سیلوورتورن^۴ (۲۰۰۵) و فارر و اسکینر (۲۰۰۳) همسو است.

محدودیت‌های پژوهش

یکی از محدودیت‌های عمده در پژوهش‌هایی که اطلاعات مورد نیاز از طریق «خود گزارشی» بدست می‌آید، میزان صداقت و دقت پاسخگویان در پاسخگویی به سوالات پژوهش می‌باشد. البته در این پژوهش با همکاری مدیریت امور فرهنگی دانشگاه امیر کبیر، یک تیم متشکل از

. Deese
 . Tenaw
 . Bakker & Demerouti
 . DuBois & Silverthorn

کسانی که در امر پژوهش، مصاحبه و نظرسنجی، دانش و مهارت لازم را داشتند با پژوهشگر جهت تکمیل پرسش‌نامه‌ها همکاری نمودند تا پرسش‌نامه‌ها در نهایت دقت تکمیل گردند.

در این پژوهش از بررسی ماتریس همبستگی و مدل‌یابی مسیر برای تعیین روابط احتمالی علی میان متغیرهای برون‌زا و میانی در تبیین اشتیاق تحصیلی استفاده شد. با این همه چون در تعیین علل احتمالی محقق متغیرها را دستکاری نکرده است، لذا نمی‌توان علل بدست آمده را علل قطعی اشتیاق تحصیلی دانست و در تعبیر و تفسیر نتایج بهتر است این مهم مورد توجه قرار گیرد. از سوی دیگر اشتیاق تحصیلی همانند سایر پدیده‌های روان‌شناختی ماهیتی پیچیده و چند بعدی دارد، نه تنها اشتیاق تحصیلی از ابعاد پیچیده‌ای برخوردار است، بلکه عوامل و پدیده‌های گوناگونی بر روی آن اثر می‌گذارند. اگرچه مدل نهایی ارائه شده در این پژوهش، درصد قابل توجهی از واریانس اشتیاق تحصیلی را تبیین می‌نماید، با این وجود، مدل پیشنهادی تمامی ابعاد و عوامل را در بر نمی‌گیرد. بنابراین در تبیین‌ها و تفسیرهای احتمالی این امر نیز بهتر است مورد توجه قرار گیرد.

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 منحصر به فرد 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 نظامند 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 بخصوص اساتید دانشگاه نقش تعیین کننده‌ای دارند، دانشجویان بسیاری تحت تاثیر 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 لبخند 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 می‌نمایند حداکثر تلاش خود را انجام دهند.

اشتیاق تحصیلی در این پژوهش به عنوان معلول (متغیر وابسته) مورد نظر قرار گرفت و تلاش شد تا مهمترین متغیرهای پیشاینده، میانجی و نحوه تعامل آنها مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد. با این وجود اشتیاق تحصیلی خود در مقام یک عامل می‌تواند باعث بوجود 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 می شود در صورت امکان، پژوهش های طولی در رابطه با اشتیاق تحصیلی انجام شود تا بهتر بتوان به بررسی روابط علت و معلولی میان متغیرها پرداخت.

منابع

- خزائی، مظفر؛ رضایی، منصور و خزایی، صدیقه. (۱۳۸۶). بررسی ویژگی های فردی و تحصیلی دانشجویان پزشکی ناموفق در مقایسه با دانشجویان موفق. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان* - جلد ۹، شماره ۲، (پیاپی ۲۶). صص ۸۷-۹۲.
- رحیمی پردنجانی، سجاده؛ حشمتی، هاشم و مقدم، زهرا. (۱۳۹۳). بررسی فراوانی و عوامل موثر در افت تحصیلی دانشجویان ساکن خوابگاه دانشگاه علوم پزشکی گلستان. *فصلنامه علمی دانشگاه علوم پزشکی تربت حیدریه*. دوره ۲، شماره ۱. صص ۱۶-۲۸
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۴). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش* (ویرایش هشتم). تهران: دوران
- سید محمدی، یحیی. (۱۳۹۳). *روانشناسی رشد، از لقاح تا کودکی*. تهران: نشر ارسباران.
- عبدالله زاده رافی، مهدی. (۱۳۹۳). بررسی نقش میانجی گری عامل های حفاظتی فردی، خانوادگی و اجتماعی در رابطه بین طیف آزاردیدگی هیجانی و اختلال های هیجانی. *پایان نامه مقطع دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی: تهران*
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۷). *روشهای افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان*. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان جمهوری اسلامی ایران.
- گلشنی، فاطمه و حسنی، فریبا. (۱۳۸۰). *طرح نیازسنجی نیروی انسانی متخصص و سیاست گذاری توسعه منابع انسانی کشور*. موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی وزارت علوم تحقیقات و فناوری.

غلامی، سمیه و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۰). پیش‌بینی شادمانی دانش‌آموزان با توجه به ادراک آنها از انتظارات معلم، نحوه تعامل معلم و خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. دوره ۳، شماره ۱، پیاپی ۶۰/۲. صص ۸۳-۱۰۹

فراحتی، مهرزاد؛ فتحی آشتیانی، علی و مرادی، علی رضا. (۱۳۹۰). رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده با منبع کنترل و عزت نفس نوجوانان. *مجله علوم رفتاری*. دوره ۵، ش ۳، صص ۲۷۹-۲۸۵

- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, (), -
- Breso, E, Salanova, M & Schoufeli, B., (). In search of the third dimension of Burnout, *Applied psychology*, (), - .
- Deese, M. (). *Testing an extension of the job demands-resources model*. Clemson University. . -
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, E. & Schaufeli, W. B. (). The job demands-resources model of burnout, *Journal of Applied Psychology*, -
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (). Natural mentoring relationship and adolescent health: Evidence from a national study. *American Journal of public health*, (), .
- Epstein, J. L. (). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Fallon M., C. M., Illinois, C.(). *School Factors That Promote Academic Resilience in Urban Latin.Ohigh School Students*. Loyola University Chicago. Pp. -
- Furrer, C., Skinner, E. (). Sense of Relatedness as a Factor in Children s Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*. Vol. , No. ,
- Gagne, M. (). The role of autonomy support and autonomy orientation in pro-social behavior engagement. *Motivation and Emotion*, , - .
- Grolnick, W., Slowiaczek, L. (). Parents involvement in children s schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*. , ° .

- Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N., & Jackson, A. P. (). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of personality and social psychology*, (), -
- Ikiz, F.E., & Cakar, F.S. (). Perceived social support and self-esteem in adolescence. *Social and Behavioral Sciences*, , ° .
- Kuh, G. D. (). *What we're learning about student engagement from NSSE*. Change, (), - .
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., Gonyea, R. M. (). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (). Job Burnout. *Annual Review of psychology*, , - .
- McGee, R., Williams, S., Howden-Chapman, P., Martin, J., & Kawachi, I. (). Participation in clubs and groups from childhood to adolescence and its effects on attachment and self-esteem. *Journal of adolescence*, (), - .
- McLaughlin, N. (). *An Analysis of the Effect of Relationship Status on the social issues research center* . , ° .
- McMahon, S. D., Felix, E. D., & Nagarajan, T. (). Social support and neighborhood stressors among African American youth: Networks and relations to self-worth. *Journal of child and family studies*, (), - .
- Pajares, F. (). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research* , ° .
- Kaplan, A. (). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, (), .
- Plett, M., Wilson, D. (). People Matter: The Role of Peers and Faculty in Students Academic Engagement. *American Society for Engineering Education*.
- Sanghavi, Toral. (). Factors influencing Asian Indian American children's academic performance. Child and Family Studies. *Dissertations degree of Doctor of Philosophy*. Syracuse University.
- Schaufli, W. B., & Bakker, A. B. (). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior* , ° .
- Sivandani, A., EbrahimiKoohbanani, Sh., & Vahidi, T. (). 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*, , ° .

- Skinner, E. A., Furrer, C. J., Marchand, G., Kindermann, T. A. (). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, (), - .
- Tan, C., & Tan, L. S. (). The role of optimism, self-esteem, academic self-efficacy and gender in High-ability students. *The Asia-pacific Education Researcher*, - .
- Tenaw, Y. A. (). Relationship between Self-Efficacy, Academic Achievement and Gender in Analytical Chemistry at Debre Markos College of Teacher Education. *Debre Markos College of Teacher Education*. ISSN . ().Pp. - .
- Veigagalvão, D., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Conboy, J., Melo, M., Taveira, M.C., Festas, M.I., Bahia, S., Caldeira, S., Pereira, T.(). Student S Engagement In School: A Literature Review. *Proceedings of ICERI Conference*. th- st Novembr, Madrid, Spain.PP. - .
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demrouti, E., Schaufeli, W. B.(). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International journal of stress management*. - .