

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال سیزدهم شماره ۵۲ زمستان ۱۳۹۷

## رابطه عوامل بافتی و فردی، اشتیاق تحصیلی با متغیرهای روانشناسی مثبت: الگوی ساختاری اشتیاق تحصیلی نوجوانان

مهسا صالح نجفی<sup>۱</sup>

الهه حجازی<sup>۲</sup>

پروین کدیور<sup>۳</sup>

مسعود غلامعلی لواسانی<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناخت پیشایندها و پیامدهای اشتیاق تحصیلی در نوجوانان به‌روشن‌الگویابی تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم (سال دوم و سوم دبیرستان) در رشته تحصیلی ریاضی<sup>۵</sup> فیزیک شهر تهران بودند. روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای بود. ابتدا از بین مناطق آموزش و پرورش شهر تهران ۳ منطقه (مناطق ۱، ۳ و ۵) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. از هر منطقه چهار مدرسه دخترانه و سه مدرسه پسرانه و در مجموع ۲۱ مدرسه دخترانه و پسرانه به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. از هر مدرسه نیز دو کلاس و در مجموع ۴۲ کلاس به‌عنوان نمونه انتخاب شدند بدین منظور ۷۸۷ نفر از دانش‌آموزان به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های محقق ساخته اشتیاق تحصیلی، سبک‌های فرزندپروری (گروولنیک و همکاران، ۱۹۹۷)؛ اشتیاق معلم (فرنزل، گوتز، لودتک، پکران، ۲۰۰۹)؛ حمایت از خودمختاری معلم (ویلیامز و دسی، ۱۹۹۶)؛ کمال‌گرایی (بشارت،

Email:salehnajafi@ut.ac.ir

۱- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)

۲- دانشیار دانشکده روانشناسی دانشگاه تهران

۳- استاد دانشگاه خوارزمی

۴- دانشیار دانشکده روانشناسی دانشگاه تهران

۱۳۸۶): امید (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۱)؛ تاب‌آوری تحصیلی (مارتین، ۲۰۰۳) مقیاس رضایت از زندگی (کانتریل، ۱۹۶۵) و مقیاس‌های عاطفه مثبت و عاطفه منفی (مرازک و کولارز، ۱۹۹۸) پاسخ دادند. یافته‌های به دست آمده با استفاده از روش الگویابی تحلیل مسیر نشان داد که تأثیر حمایت از خودمختاری معلم، اشتیاق معلم، سبک‌های فرزندپروری (مشارکت، گرمی، خودمختاری والدین) و کمال‌گرایی خودمدار بر اشتیاق تحصیلی مثبت و معنادار است اما تأثیر کمال‌گرایی دیگرمدار بر اشتیاق تحصیلی منفی و معنادار است. تأثیر کمال‌گرایی جامعه‌مدار بر اشتیاق تحصیلی معنادار نیست. براساس یافته‌ها تأثیر اشتیاق تحصیلی بر امید، تاب‌آوری، بهزیستی ذهنی و رضایت از زندگی مثبت و معنادار است. بطورکلی نتایج پژوهش نشان‌دهنده نقش مهم معلمان و والدین در شکل‌گیری اشتیاق تحصیلی نوجوانان بود که اشتیاق تحصیلی نیز به نوبه خود با پیامدهای مثبت تحصیلی و روانی در نوجوانان همراه بود.

**واژگان کلیدی:** اشتیاق تحصیلی؛ حمایت از خودمختاری معلم؛ کمال‌گرایی، اشتیاق معلم، تاب‌آوری تحصیلی

## مقدمه

بسیاری از افراد علی‌رغم وجود موانع، ناامیدی و تجارب بد در فعالیتهای مورد علاقه خود از قبیل موسیقی، ورزش، تحصیل و... درگیر می‌شوند (اریکسون<sup>۱</sup>، کرامپ<sup>۲</sup> و تسچ-رومر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳). اما افراد دیگری جدای از درگیر شدن در فعالیتهای و تکالیف مورد علاقه، اشتیاق خاصی نسبت به آن نشان می‌دهند و با وجود موانع و مشکلات بسیار، بر انجام و اتمام تکالیف پافشاری می‌کنند (بونویلا-روسی<sup>۴</sup>، لایگنه<sup>۵</sup> و والرند، ۲۰۱۱). در مورد این که چه عاملی باعث می‌شود افراد همواره در مسیر انجام تکالیف مداومت و تلاش داشته باشند اطلاعات اندکی وجود دارد یکی از عواملی که پژوهشگران برای چنین انگیزه‌هایی ذکر کرده‌اند سازه اشتیاق<sup>۶</sup> است.

اشتیاق به‌عنوان نیروی انگیزشی مهمی در تنظیم رفتار افراد شناخته شده است و به افراد

1- Ericsson

3- Tesch-Römer

5- Lavigne

2- Krampe

4- Bonneville- Roussy

6- passion

اجازه می‌دهد تا در فرایندهای طولانی و خسته‌کننده رو به جلو حرکت کرده و عملکرد بالاتری از خود نشان دهند. اشتیاق به‌طور ضمنی به‌عنوان مشخصه پایدار یا توسعه‌علاقی شخصی به‌کار می‌رود که همراه با احساسات شدید مثبت نسبت به آن فعالیت است و فرض می‌شود که شکلی از انگیزش است که منجر به یادگیری و پیشرفت و افزایش خلاقیت می‌شود. والرند و همکاران (۲۰۰۳) اشتیاق را به‌عنوان «تمایلی قوی بر صرف انرژی و وقت در فعالیتی که افراد دوست دارند و مهم تلقی می‌کنند» تعریف می‌کنند. این تکالیف، «تکالیف خود-تعریفی»<sup>۱</sup> هستند و نشان‌دهنده مشخصه‌های مرکزی از هویت شخص می‌باشند. برای مثال افرادی که نسبت به فعالیتی (مانند موسیقی، ورزش، تحصیل و...) اشتیاق دارند، فقط در آن فعالیت درگیر نمی‌شوند بلکه با آن فعالیت شناخته می‌شوند و خود را براساس آن فعالیت معرفی می‌کنند. بنابراین اشتیاق، فراتر از تجربه عشق به یک فعالیت است و شامل ارزش نهادن به فعالیت است، اختصاص زمان کافی برای آن و همچنین یکی از جنبه‌های مرکزی هویت و زندگی فرد است. مولر (۲۰۱۳) ۴ مؤلفه برای اشتیاق مشخص کرد که عبارتند از: الف) قصد مداوم برای درگیر شدن در فعالیتی؛<sup>۲</sup> ب) داشتن اهداف مرتبط با فعالیت؛<sup>۳</sup> ج) همانندسازی با فعالیت؛<sup>۴</sup> د) گرایش شدید انگیزشی<sup>۵</sup> با تأکید بر تحریک زیاد عواطف و تمایل به درگیر شدن در فعالیت می‌باشد. در این راستا مولر، ولف و سیده (۲۰۱۷) اشتیاق را به‌عنوان فرایندی که باعث می‌شود افراد به موفقیت دست یابد معرفی می‌کند. علاوه بر این برخی از پژوهشگران نیز به بررسی اشتیاق در حیطه آموزش و یادگیری پرداخته و رفتارهای یادگیرندگان پرشور را مورد توجه قرار داده‌اند. کولمن و گیو (۲۰۱۳) اشتیاق برای یادگیری<sup>۶</sup> را مطرح می‌کنند. اشتیاق برای یادگیری به‌عنوان «نشان دادن علاقه‌ی تمرکز یافته نسبت به حیطه خاصی از تحصیل است که این امر ممکن است با علایق معمول همسالان و دوستان ناسازگار باشد» تعریف می‌شود. اخیراً نیز، کوهن<sup>۷</sup> (۲۰۱۱) در پژوهشی شتاب طبیعی و مسیرهای خلاقانه در کودکان را مورد بررسی قرار داده و اصطلاح «عطش یادگیری»<sup>۸</sup> را استفاده نموده‌اند. با توجه به مطالب بیان شده بررسی پیشینه پژوهشی نشان

1- Self- defining

3- Goals with reference to the activity

5- Approach motivation intensity

7- Cohen

2- Continuous intent to engage in the activity

4- Identification with the activity

6- Passion for learning

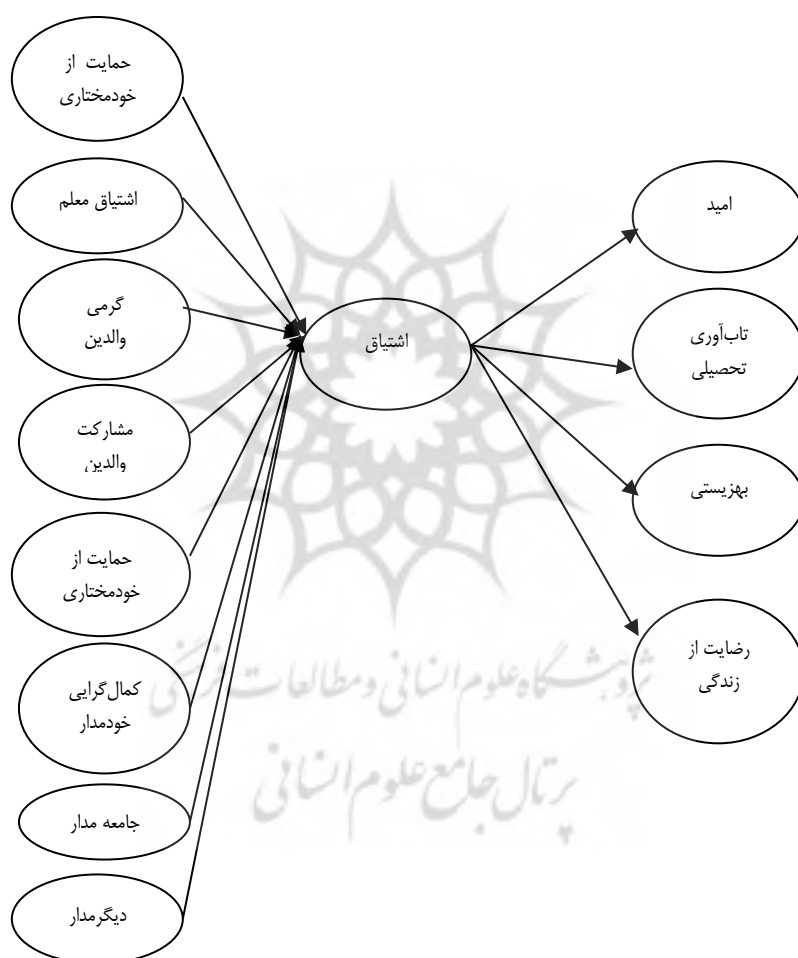
8- An internal fire that burns to learning

می‌دهد که متغیرهای بافتی مانند حمایت از خودمختاری (ماگیو<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۹) و فردی مانند ویژگی‌های شخصیت (والرند و همکاران، ۲۰۰۶) نقش مهمی در تحول اشتیاق بازی می‌کنند. از سوی دیگر، اشتیاق، با پیامدهای بسیاری مانند: «زندگی با ارزش» (مارش و همکاران، ۲۰۱۳؛ والرند و همکاران، ۲۰۰۳؛ والرند، ۲۰۰۸)؛ افزایش بهزیستی، عواطف مثبت و انگیزش (فریدریکس و همکاران، ۲۰۱۰)؛ رضایت از زندگی (کاربونیو و همکاران، ۲۰۰۸)، پردازش شناختی (والرند و همکاران، ۲۰۰۳) همراه است. با توجه به اینکه فرآیندهای انگیزشی از قبیل اشتیاق که در زندگی افراد رخ می‌دهند تحت تأثیر اهمیت تکالیف در موقعیت‌های زندگی روزمره افراد و محیط فرهنگی و اجتماعی آنان قرار دارد. پژوهش‌های انجام شده در مورد اشتیاق بیشتر در بافت‌های فرهنگی غربی انجام شده است. شناخت مفهوم اشتیاق در حیطه تحصیلی و عوامل تأثیرگذار بر آن در بافت‌های فرهنگی ایرانی به دلیل شرایط اجتماعی و فرهنگی خاص خود از اهمیت بسیاری برخوردار است. اشتیاق تحت تأثیر مقوله‌های فرهنگی - اجتماعی (هالفورت<sup>۲</sup>، والرند، فورست<sup>۳</sup>، لاوینگه، کوستنر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱) و عامل‌های فردی و روانشناختی (گرینیر<sup>۵</sup>، لاوینگه و والرند، ۲۰۰۹؛ والرند، ۲۰۱۰) قرار دارد لذا بررسی پیشایندها و پیامدهای سازه اشتیاق در جامعه ایران با شرایط فرهنگی - اجتماعی خاص خود مهم است. از سوی دیگر با توجه به اینکه نوجوانی دوره مهمی در گستره زندگی افراد است که تغییرات تحولی مهمی در آن اتفاق می‌افتد علاوه بر این در نوجوانی مساله شخصیت و هویت با شدت تمام مورد توجه قرار می‌گیرد و بر رفتارها و نگرش افراد نسبت به انتخاب فعالیت‌ها و مسیرهای زندگی بسیار تأثیرگذار است. بنابراین اشتیاق فرد به‌عنوان یکی از نشانگرهای هویت فرد در انتخاب فعالیت‌ها و مسیرهای زندگی و تلاش و پایداری فرد برای به سرانجام رساندن آن‌ها می‌تواند بسیار تأثیرگذار باشد. پس با توجه به اهمیت اشتیاق در پیش‌بینی رفتارها، تصمیم‌گیری‌ها و اعمال افراد یافته‌های این پژوهش می‌تواند از اهمیت بالایی برخوردار باشد. در پژوهش حاضر، «حمایت از خودمختاری معلم»، «اشتیاق معلم» و «ادراک از روابط والدینی» به‌عنوان متغیرهای بافتی پیشایند اشتیاق تحصیلی و «کمال‌گرایی (خودمدار، جامعه‌مدار و دیگرمدار)» به‌عنوان متغیر فردی تأثیرگذار بر اشتیاق

1- Mageau  
3- Forest  
5- Grenier

2- Haulfort  
4- Koestner

تحصیلی و امید، تاب‌آوری تحصیلی، بهزیستی ذهنی به‌عنوان پیامدهای اشتیاق تحصیلی در نظر گرفته شده است. لازم به ذکر است انتخاب متغیرهای پژوهش با استفاده از مصاحبه کیفی و مرور مبانی نظری و با هدف تعیین پیشایندها و پیامدهای اشتیاق تحصیلی نوجوانان صورت گرفته است. مدل مفهومی پژوهش در زیر ارائه می‌شود.



شکل (۱) الگوی مفهومی پژوهش حاضر

براساس الگوی مفهومی، پژوهش حاضر در جهت پاسخگویی به این سوالات می‌باشد: آیا حمایت از خودمختاری معلم، اشتیاق معلم، گرمی، مشارکت و حمایت از خودمختاری والدین، کمال‌گرایی خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار بر اشتیاق تأثیر دارد؟ آیا اشتیاق تحصیلی بر تاب‌آوری، امید، بهزیستی ذهنی و رضایت از زندگی تأثیر دارد؟

### روش

روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح پژوهشی همبستگی از نوع تحلیل مسیر است. جامعه پژوهش حاضر شامل تمامی دانش‌آموزان پسر و دختر دوره متوسطه دوم (سال دوم و سوم دبیرستان) در رشته تحصیلی ریاضی فیزیک شهر تهران بودند. روش نمونه‌گیری پژوهش به صورت تصادفی خوشه‌ای بود. بدین گونه که از بین مناطق آموزش و پرورش شهر تهران ۳ منطقه (مناطق ۱، ۳، ۵) به صورت تصادفی انتخاب شدند. از هر منطقه سه مدرسه دخترانه و سه مدرسه پسرانه و در مجموع ۱۸ مدرسه دخترانه و پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شدند. از هر مدرسه نیز دو کلاس و در مجموع ۳۶ کلاس به عنوان نمونه انتخاب شدند. حجم نمونه شامل ۷۸۷ دانش‌آموز (۴۳۳ دختر و ۳۵۴ پسر) بود. لازم به ذکر است در پژوهش حاضر انتخاب حجم نمونه مطابق با نظر هر و همکاران (۲۰۰۹) صورت گرفته است که براساس پیچیدگی مدل، تعداد متغیرها و تعداد پارامترهای آزاد برای برآورد، حجم نمونه بالای ۵۰۰ نفر را پیشنهاد می‌دهند لذا براین اساس در مجموع در پژوهش حاضر ۷۸۷ پرسشنامه وارد تحلیل شدند.

### ابزارها

مقیاس اشتیاق تحصیلی ایرانی<sup>۱</sup>: جهت اندازه‌گیری اشتیاق تحصیلی از مقیاس محقق ساخته استفاده شد. این مقیاس دارای ۴۴ گویه و چهار بعد تمایل به درگیری در تکلیف، عواطف مثبت، چشم‌انداز آینده و همانندسازی با تکلیف و نیاز به شناخت می‌باشد. به منظور اعتبار محتوایی مقیاس در اختیار متخصصان سنجش و اندازه‌گیری و روانشناسان تربیتی قرار گرفت تا تصحیحات لازم به عمل آید و گویه‌های مشابه و مبهم حذف گردید و پس از

1- Iranian academic passion scale

تأیید روی یک نمونه ۶۰ نفری اجرا شد و حین اجرا از آزمودنی‌ها خواسته شد تا گویه‌های مبهم را مشخص کنند تا اینکه سوالات مبهم اصلاح گردید. به منظور بررسی روایی سازه مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استفاده شد. شاخص‌های به‌دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم در پژوهش حاضر  $RMSEA = 0/063$ ؛  $GFI = 0/93$ ؛  $AGFI = 0/91$ ؛  $CFI = 0/97$  نشان از برازندگی مناسب الگو با داده‌ها دارد.

**سبک‌های فرزندپروری:** سبک‌های فرزندپروری به وسیله مقیاس ادراک دانش آموزان از روابط والدینی گرولینک و همکاران (۱۹۹۷) اندازه‌گیری شد. این مقیاس ۴۲ گویه‌ای دارای مؤلفه‌های مشارکت، حمایت از خودمختاری و گرمی می‌باشد. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر سؤالات به صورت کلی والدین را مورد خطاب قرار می‌دادند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ به‌دست آمده برای گرمی، مشارکت و خودمختاری والدین به ترتیب  $0/83$ ،  $0/83$  و  $0/91$  می‌باشد.

**اشتیاق معلم:** ادراک دانش‌آموزان از اشتیاق معلم با مقیاس تدوین شده توسط فرنزل، گوتز، لودتک، پکران (۲۰۰۹) مورد سنجش قرار گرفت. این مقیاس دارای ۴ گویه می‌باشد. ضریب پایایی این مقیاس در پژوهش فرنزل و همکاران (۲۰۰۹) با استفاده از آلفای کرونباخ  $0/85$  می‌باشد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ به‌دست آمده  $0/77$  می‌باشد.

**حمایت از خودمختاری معلم:** ادراک دانش‌آموزان از حمایت از خودمختاری معلم با پرسشنامه جو یادگیری که توسط ویلیامز و دسی (۱۹۹۶) تدوین شده است، مورد سنجش قرار گرفت. این پرسشنامه ۱۵ گویه دارد. ضریب پایایی این مقیاس در پژوهش ویلیامز و دسی (۱۹۹۶) با استفاده از آلفای کرونباخ  $0/96$ ؛ در پژوهش بلاک و دسی (۲۰۰۰)  $0/93$  به‌دست آمد. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ به‌دست آمده  $0/91$  می‌باشد.

**کمال‌گرایی:** کمال‌گرایی دانش‌آموزان با مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی تهران (بشارت، ۱۳۸۶) مورد سنجش قرار گرفت. این مقیاس ۳۰ گویه‌ای دارای سه بعد کمال‌گرایی

خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار است. بشارت (۱۳۸۶) ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های کمال‌گرایی خودمدار ۰/۹۰، دیگرمدار ۰/۹۱، جامعه‌مدار ۰/۸۱ به‌دست آورد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ به‌دست آمده برای کمال‌گرایی خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۵ و ۰/۷۷ می‌باشد.

امید: برای اندازه‌گیری امید از پرسشنامه تدوین شده توسط اسنایدر و همکاران (۱۹۹۱) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۲ گویه است. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر به‌روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمده است.

تاب‌آوری تحصیلی: برای اندازه‌گیری تاب‌آوری تحصیلی از پرسشنامه تدوین شده توسط مارتین (۲۰۰۳) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۶ گویه است. مارتین (۲۰۰۳) ضرایب اعتبار آلفای کرونباخ ۰/۸۵ تا ۰/۸۸ را گزارش کرده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ به‌دست آمده ۰/۸۱ می‌باشد.

بهبودی ذهنی: برای اندازه‌گیری بهبودی ذهنی از دو مقیاس رضایت از زندگی (کانتریل، ۱۹۶۵) و مقیاس‌های عاطفه مثبت و عاطفه منفی (مرازک و کولارز، ۱۹۹۸) استفاده شد. در ایران شکری، کدیور و دانشپور (۱۳۸۶) برای سنجش بهبودی ذهنی از این مقیاس‌ها استفاده کرده و اعتبار مقیاس‌ها را بین ۰/۸۵ تا ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ به‌دست آمده برای عواطف مثبت، منفی به‌ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۷۱ است.

#### یافته‌ها

##### شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

در جدول (۱) شاخص‌های مربوط به آمار توصیفی برای نمونه مورد بررسی شامل میانگین و انحراف استاندارد برای متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش آورده شده است.



جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
حمایت از خودمختاری معلم	۳/۱۴	۰/۷۱
اشتیاق معلم	۲/۶۹	۰/۸۴
گرمی والدین	۲/۹۹	۰/۸۲
مشارکت والدین	۲/۹۷	۰/۸۴
خودمختاری والدین	۲/۹۰	۰/۸۶
کمال‌گرایی خودمدار	۳/۰۶	۰/۶۹
کمال‌گرایی جامعه مدار	۲/۹۹	۰/۸۹
کمال‌گرایی دیگر مدار	۳/۱۳	۰/۷۰
تمایل به درگیری در تکلیف	۲/۸۵	۰/۴۰
عواطف مثبت	۲/۸۳	۰/۸۸
چشم‌انداز آینده و همانندسازی با تکلیف	۲/۸۶	۰/۷۰
نیاز به شناخت	۲/۹۷	۰/۸۲
امید	۲/۷۸	۰/۸۱
تاب‌آوری تحصیلی	۲/۸۸	۰/۸۰
عواطف مثبت	۲/۸۰	۰/۷۹
عواطف منفی	۳/۱۹	۰/۷۳
رضایت از زندگی	۴/۸۰	۲/۰۷

برای شناسایی رابطه بین متغیرهای حاضر در مدل از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. یافته‌های به دست آمده از ضریب همبستگی بین پیشایندها و ابعاد اشتیاق تحصیلی در جدول (۲) درج گردیده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که ضریب همبستگی بین تمام متغیرها معنی‌دار است.

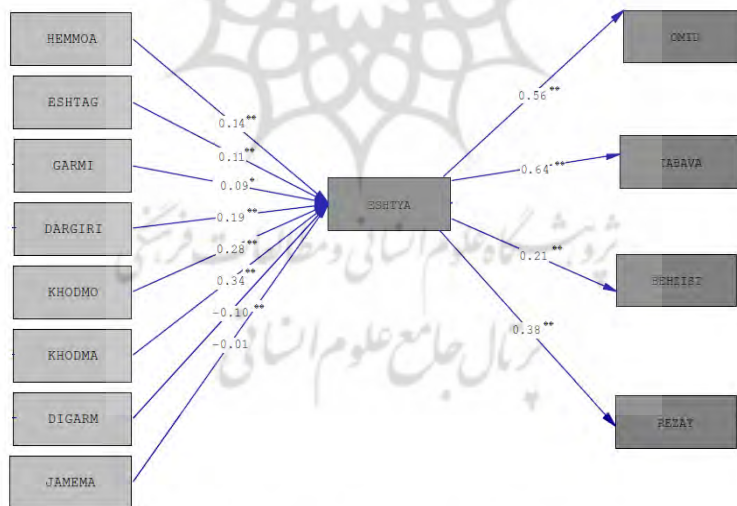
جدول (۲) ماتریس همبستگی پیشایندها و اشتیاق تحصیلی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱. حمایت از خودمختاری معلم												
۲. اشتیاق معلم	** / ۰.۵۸											
۳. گرمی والدین	** / ۰.۴۸	** / ۰.۴۹										
۴. مشارکت والدین	** / ۰.۶۰	** / ۰.۴۷	** / ۰.۶۲									
۵. خودمختاری والدین	** / ۰.۶۱	** / ۰.۵۶	** / ۰.۵۳	** / ۰.۶۳								
۶. کمال‌گرایی خودمدار	** / ۰.۶۶	** / ۰.۴۴	** / ۰.۳۶	** / ۰.۴۵	** / ۰.۴۸							
۷. کمال‌گرایی جامعه‌مدار	** / ۰.۴۹	** / ۰.۳۸	** / ۰.۵۲	** / ۰.۸۴	** / ۰.۵۳	** / ۰.۴۵						
۸. کمال‌گرایی دیگرمدار	** / ۰.۴۸	** / ۰.۵۶	** / ۰.۶۶	** / ۰.۵۴	** / ۰.۵۰	** / ۰.۵۱	** / ۰.۵۵					
۹. تمایل به درگیری در تکلیف	** / ۰.۴۰	** / ۰.۴۲	** / ۰.۳۰	** / ۰.۴۱	** / ۰.۴۳	** / ۰.۴۱	** / ۰.۳۷	** / ۰.۳۶				
۱۰. عواطف مثبت	** / ۰.۴۳	** / ۰.۳۶	** / ۰.۳۶	** / ۰.۴۴	** / ۰.۴۶	** / ۰.۵۰	** / ۰.۳۸	** / ۰.۴۳	** / ۰.۵۴			
۱۱. چشم‌انداز آینده و همانندسازی با تکلیف	** / ۰.۳۱	** / ۰.۳۲	** / ۰.۲۵	** / ۰.۳۱	** / ۰.۳۵	** / ۰.۴۵	** / ۰.۳۳	** / ۰.۳۲	** / ۰.۴۸	** / ۰.۶۳		
۱۲. نیاز به شناخت	** / ۰.۵۵	** / ۰.۴۲	** / ۰.۳۹	** / ۰.۵۵	** / ۰.۶۴	** / ۰.۵۲	** / ۰.۵۲	** / ۰.۴۷	** / ۰.۵۶	** / ۰.۵۷	** / ۰.۴۹	

جدول (۳) ماتریس همبستگی اشتیاق تحصیلی و پیامدها

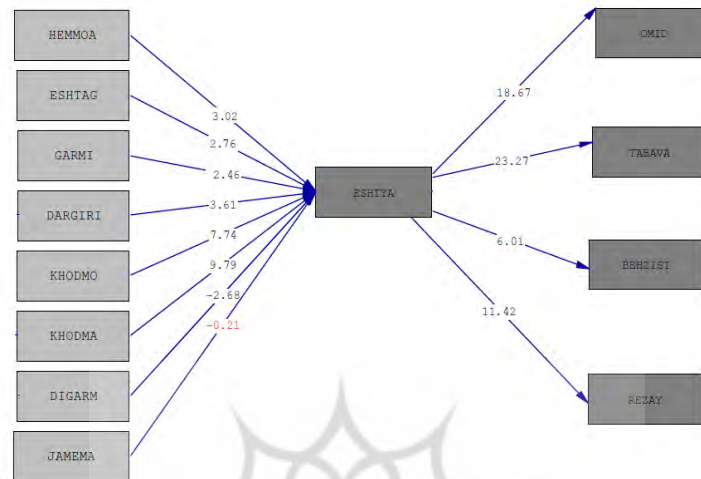
متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. تمایل به درگیری در تکلیف	۱								
۲. عواطف مثبت	** / ۰.۵۴	۱							
۳. چشم‌انداز آینده و همانندسازی با تکلیف	** / ۰.۴۸	** / ۰.۶۳	۱						
۴. نیاز به شناخت	** / ۰.۵۶	** / ۰.۵۷	** / ۰.۴۹	۱					
۵. امید	** / ۰.۴۹	** / ۰.۵۱	** / ۰.۳۸	** / ۰.۴۳	۱				
۶. تاب‌آوری	** / ۰.۴۰	** / ۰.۵۳	** / ۰.۶۲	** / ۰.۵۴	** / ۰.۴۱	۱			
۷. عواطف مثبت	** / ۰.۴۸	** / ۰.۵۷	** / ۰.۵۹	** / ۰.۴۵	** / ۰.۴۰	** / ۰.۵۲	۱		
۸. عواطف منفی	** / ۰.۳۶	** / ۰.۴۳	** / ۰.۴۵	** / ۰.۳۷	** / ۰.۳۹	** / ۰.۴۶	** / ۰.۶۵	۱	
۹. رضایت از زندگی	** / ۰.۲۵	** / ۰.۳۳	** / ۰.۲۷	** / ۰.۴۱	** / ۰.۴۸	** / ۰.۵۲	** / ۰.۲۶	** / ۰.۲۶	۱

در شکل (۱) مدل آزمون شده همراه با مقادیر استاندارد شده روی هر کدام از مسیرها درج شده است.



Chi-Square=147.55, df=38, P-value=0.00000, RMSEA=0.061

شکل (۱) ضرایب استاندارد شده مدل آزمون شده پژوهش (\*  $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.01$ )



Chi-Square=147.55, df=38, P-value=0.00000, RMSEA=0.061

#### شکل (۲) ضرایب تی مدل آزمون شده پژوهش (\* p < 0.05 \*\* p < 0.01)

در شکل (۲) ضرایب تی مدل آزمون شده برای بررسی معناداری ضرایب مسیر آورده شده است. ضرایب تی بالای ۱/۹۶ تا ۲/۵۸ معنی‌دار می‌باشند و ضرایب تی بالاتر از ۲/۵۸ در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. در جدول (۴) ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش آورده شده است.

#### جدول (۴) نتایج ضرایب اثرات مستقیم، غیرمستقیم و واریانس تبیین شده

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	واریانس تبیین شده
به روی امید از:	-	-	
اشتیاق تحصیلی	۰/۵۶**	-	
حمایت از خودمختاری معلم	-	۰/۰۸** (۲/۹۸)	
اشتیاق معلم	-	۰/۰۶** (۲/۷۳)	۳۱٪
گرمی والدین	-	۰/۰۵* (۲/۴۴)	
مشارکت والدین	-	۰/۱۱** (۳/۵۴)	
خودمختاری والدین	-	۰/۱۵** (۷/۱۵)	
کمال‌گرایی خودمدار	-	۰/۱۹** (۸/۶۷)	

	-	کمال گرایی دیگرمدار
	-	کمال گرایی جامعه‌مدار
	-	به روی تاب‌آوری از:
	۰/۶۴**	اشتیاق تحصیلی
	-	حمایت از خودمختاری معلم
	-	اشتیاق معلم
۴۱٪	-	گرمی والدین
	-	مشارکت والدین
	-	خودمختاری والدین
	-	کمال گرایی خودمدار
	-	کمال گرایی دیگرمدار
	-	کمال گرایی جامعه‌مدار
	-	به روی بهزیستی از:
	۰/۲۱**	اشتیاق تحصیلی
	-	حمایت از خودمختاری معلم
	-	اشتیاق معلم
۴٪	-	گرمی والدین
	-	مشارکت والدین
	-	خودمختاری والدین
	-	کمال گرایی خودمدار
	-	کمال گرایی دیگرمدار
	-	کمال گرایی جامعه‌مدار
	-	به روی رضایت از زندگی از:
	۰/۳۸**	اشتیاق تحصیلی
	-	حمایت از خودمختاری معلم
۱۴٪	-	اشتیاق معلم
	-	گرمی والدین
	-	مشارکت والدین
	-	خودمختاری والدین
	-	کمال گرایی خودمدار

	-	کمال‌گرایی دیگرمدار	-	(-۲/۶۱) -۰/۰۴**
	-	کمال‌گرایی جامعه‌مدار	-	(-۰/۲۱) -۰/۰۱
		به روی اشتیاق تحصیلی از:		
	-	حمایت از خودمختاری معلم	۰/۱۴**	-
	-	اشتیاق معلم	۰/۱۱**	-
	-	گرمی والدین	۰/۰۹*	-
۵۹٪	-	مشارکت والدین	۰/۱۹**	-
	-	خودمختاری والدین	۰/۲۸**	-
	-	کمال‌گرایی خودمدار	۰/۳۳**	-
	-	کمال‌گرایی دیگرمدار	-۰/۱۰**	-
	-	کمال‌گرایی جامعه‌مدار	-۰/۰۱	-

\* p &lt; 0.05 \*\* p &lt; 0.01

همانطور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، تأثیر حمایت از خودمختاری معلم، اشتیاق معلم، مشارکت، گرمی، خودمختاری والدین و کمال‌گرایی خودمدار بر اشتیاق تحصیلی مثبت و معنادار است اما تأثیر کمال‌گرایی دیگرمدار بر اشتیاق تحصیلی منفی و معنادار است. تأثیر کمال‌گرایی جامعه‌مدار بر اشتیاق تحصیلی معنادار نیست. تأثیر اشتیاق تحصیلی بر امید، تاب‌آوری، بهزیستی ذهنی و رضایت از زندگی مثبت و معنادار است. تأثیر غیرمستقیم حمایت از خودمختاری معلم، اشتیاق معلم، مشارکت، گرمی، خودمختاری والدین و کمال‌گرایی خودمدار از طریق اشتیاق تحصیلی بر امید، تاب‌آوری، بهزیستی ذهنی و رضایت از زندگی مثبت و معنادار است. اما تأثیر غیرمستقیم کمال‌گرایی دیگرمدار بر امید، تاب‌آوری، بهزیستی ذهنی و رضایت از زندگی از طریق اشتیاق تحصیلی منفی و معنادار است. تأثیر غیرمستقیم کمال‌گرایی جامعه‌مدار بر امید، تاب‌آوری، بهزیستی ذهنی و رضایت از زندگی از طریق اشتیاق تحصیلی معنادار نیست. همانطور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود ۳۱ درصد واریانس امید، ۴۱ درصد واریانس تاب‌آوری، ۴ درصد واریانس بهزیستی، ۱۴ درصد واریانس رضایت از زندگی و ۵۹ درصد واریانس اشتیاق تحصیلی توسط متغیرهای موجود در مدل پژوهش حاضر تبیین می‌شود. شاخص‌های برازش به‌دست آمده برای مدل آزمون شده در جدول (۵) نشان می‌دهد که شاخص RMSEA در مدل برآورد شده با میزان ۰/۰۶۱ از سطح قابل

قبولی برخوردار بوده و دیگر شاخص برازش مانند CFI، GFI، NFI و AGFI به ترتیب برابر با ۰/۹۸، ۰/۹۳، ۰/۹۶ و ۰/۹۰ و همگی در سطح مناسبی هستند و این مشخصه‌های نکویی برازش نشان می‌دهد داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی این مدل برازش مناسبی دارد.

جدول (۵) مشخصه‌های برازندگی مدل برازش شده

مشخصه	برآورد	ملاک
نسبت مجذور خی به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )	۳/۸۸	$\chi^2/df < 3$
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۶۱	$RMSEA < 0/08$
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۳	$GFI > 0/9$
شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۰	$AGFI > 0/9$
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۹۸	$CFI > 0/9$
شاخص نرم شده برازندگی (NFI)	۰/۹۶	$NFI > 0/9$

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد تأثیر حمایت از خودمختاری معلم بر اشتیاق تحصیلی مثبت و معنادار است. نتایج پژوهش همسو با یافته‌های گای، روی، والویس (۲۰۱۷)؛ جانگ، کیم، ریو (۲۰۱۶)؛ ریو (۲۰۰۹) می‌باشد. در تبیین نتایج می‌توان گفت حمایت از خودمختاری و روابط حامی خودمختاری در کل «خوراک روان‌شناختی» افراد را تأمین می‌کنند که برای برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی به آن محتاج هستند. حمایت از خودمختاری به ارایه آموزش از طریق تعاملات بین فردی، احترام به روابط انسانی و حمایت از نیازهای بنیادین روانشناختی دانش‌آموزان می‌پردازد (ریو، ۲۰۱۶). معلمان می‌توانند با دادن آزادی عمل به دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری‌شان و با فراهم کردن ارتباط بین فعالیت‌های مدرسه و علایق دانش‌آموزان از خودمختاری آنان حمایت کنند. دانش‌آموزانی که معلمان‌شان حامی خودمختاری آنان است، از انگیزش خودمختار بیشتر، عملکرد کلاسی بهتر (مانند درگیری و یادگیری مفهومی)، و پیامدهای مثبت آموزشی (پیشرفت تحصیلی و بهزیستی) برخوردارند (چیئون، ریو، ۲۰۱۵؛ جانگ و همکاران، ۲۰۱۶). نتایج پژوهش در رابطه با تأثیر اشتیاق معلم بر اشتیاق تحصیلی مثبت و معنادار است. نتایج پژوهش همسو با یافته‌های لازاریدس، بوچهولز، روباخ (۲۰۱۸)؛ اسپچفل و اسپچفانر (۲۰۱۵)؛ کلا، گوتز، بکر، مورگر، هنسلی

(۲۰۱۴) می‌باشد. در تبیین نتایج پژوهش می‌توان گفت اشتیاق معلم یک ویژگی حیاتی برای معلمان خوب است. اشتیاق معلم برای تدریس و موضوع تدریس هم از لحاظ روابط مثبت با دانش‌آموزان و هم از لحاظ تشویق پیشرفت دانش‌آموزان نقش مهمی در تدریس مؤثر دارد. اغلب دانش‌آموزان علاقه به یک موضوع را در ارتباط با معلم و نحوه تدریس او می‌دانند و معلمی که برای موضوعی که تدریس می‌کند اشتیاق نشان می‌دهد ممکن است این احساس‌ها را به دانش‌آموزان منتقل کند (استرانگ، ۲۰۱۸). علاوه بر این معلمانی که اشتیاق به کارشان دارند قادر هستند ارتباطاتی گرم با دانش‌آموزان برقرار کنند که این خود منجر به شکل‌گیری اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود (جنینگز و گرینبرگ، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش در رابطه با تأثیر سبک‌های فرزندپروری والدین بر اشتیاق تحصیلی مثبت و معنادار است. نتایج همسو با یافته‌های روبین (۲۰۱۷) و پینکارت (۲۰۱۵) می‌باشد. در تبیین نتایج پژوهش می‌توان گفت والدینی که فرزندان خود را همانگونه که هستند دوست دارند و می‌پذیرند، آشکارا عشق و علاقه خود را به آنان نشان می‌دهند باعث می‌شوند که فرزندانشان به توانایی‌های خود اعتماد داشته باشند و خود را در دستیابی به اهداف و برنامه و رشد و پیشرفت در زمینه‌های مختلف زندگی توانمند بدانند. علاوه بر این والدینی که به فرزندان خود آزادی انتخاب فعالیت‌های مورد علاقه‌شان را می‌دهند و آنان را در تصمیم‌گیری‌ها شرکت می‌دهند، موجب می‌شوند تا فرزندانشان در موقعیت‌های چالش‌انگیز، تسلط فردی و خودتنظیمی بیشتری از خود نشان دهند. این نوجوانان در موقعیت‌های تحصیلی احساس کفایت می‌کنند و امور تحصیلی را با علاقه انتخاب می‌کنند، از انجام آنها لذت می‌برند، در تکالیف چالش‌انگیز پایداری بیشتری نشان می‌دهند و اشتیاق و پیشرفت تحصیلی بالاتری را نشان می‌دهند و در نهایت والدینی که فعالیت‌های مورد علاقه فرزندان خود را می‌شناسند، به آن علاقه‌مندند و فعالانه در آن مشارکت می‌کنند و بر پیشرفت تحصیلی فرزندان‌شان نظارت می‌کنند باعث احساس شایستگی در دانش‌آموزان می‌شوند. نتایج پژوهش در رابطه با تأثیر کمال‌گرایی خودمدار بر اشتیاق تحصیلی مثبت و معنادار، کمال‌گرایی دیگرمدار بر اشتیاق تحصیلی منفی و معنادار و تأثیر کمال‌گرایی جامعه‌مدار بر اشتیاق تحصیلی معنادار نیست. یافته‌های پژوهش همسو با نتایج اردانی، فتح‌آبادی، شکری، مظاهری (۱۳۹۴) است. در تبیین نتایج پژوهش می‌توان گفت ابعاد مختلف کمال‌گرایی با پیامدهای مختلف



روانشناختی ارتباط دارند. در کمال‌گرایی خودمدار به دلیل اینکه استانداردها و معیارها به وسیله خود شخص وضع می‌شود این افراد در موقعیت‌های تحصیلی خودکارآمدی تحصیلی بالایی را گزارش می‌دهند و از منبع کنترل درونی برخوردار می‌باشند که این ویژگی‌ها به نوبه خود منجر به پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی آنان می‌شود. در صورتی که در کمال‌گرایی دیگرمدار گرایش به داشتن معیارهای کمال‌گرایانه برای اشخاصی است که برای فرد اهمیت بسیاری دارند، در این نوع کمال‌گرایی فرد فاقد منبع کنترل درونی است و معیارها و استانداردها از بیرون به فرد تحمیل می‌شود که این امر باعث می‌شود این افراد در موقعیت‌های تحصیلی از احساس عاملیت فردی برخوردار نباشند و لذا اشتیاق پایین‌تری را گزارش کنند. نتایج تحلیل مسیر در رابطه با تأثیر اشتیاق تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی مثبت و معنادار است. نتایج همسو با یافته‌های گوسیردی، جکسون، هانتون، رید (۲۰۱۵)؛ چگینی، غلامعلی لوانسانی، حجازی (۱۳۹۶) می‌باشد. در تبیین نتایج پژوهش می‌توان گفت دانش‌آموزان با اشتیاق بالا، زمان بیشتری را برای انجام تکالیف خود اختصاص می‌دهند و از پشتکار بالایی در مطالعه، انجام تمرینات و حل مسائل برخوردارند. این دانش‌آموزان از تلاش کردن در راستای دستیابی به اهداف خود کلافه نمی‌شوند و در صورتی که در انجام تکالیف خود با مشکل مواجهه شوند ناامید نشده و دست از تلاش برنمی‌دارند. در واقع افرادی که اشتیاق بالایی دارند افرادی مصمم و با اراده هستند که همچنان مصمم باقی مانده و موانع مسیر موفقیت را از میان برداشته و تا رسیدن به هدف ایستادگی می‌کنند (مولر و همکاران، ۲۰۱۷). نتایج تحلیل در رابطه با تأثیر اشتیاق تحصیلی بر امید مثبت و معنادار است. نتایج همسو با یافته‌های کوران، هیل، آپلتون، والرند و استانداگه (۲۰۱۵) می‌باشد. در تبیین نتایج می‌توان گفت دانش‌آموزانی که اشتیاق بالایی دارند، به انجام فعالیت‌های خارج از چهارچوب کلاس و خواسته و انتظارات معلم می‌پردازند و با تعیین اهداف خود برای زندگی و پیشرفت در راستای دستیابی به آنها تلاش می‌کنند. همچنین این دانش‌آموزان سبک زندگی خود را مبتنی بر فعالیت‌ها و تکالیف مورد علاقه خود تعریف می‌کنند و در مسیر رسیدن به آن تلاش می‌کنند لذا از باورهای امیدوارانه بالاتری برخوردارند. نتایج در رابطه با تأثیر اشتیاق تحصیلی بر بهزیستی ذهنی مثبت و معنادار است. نتایج همسو با یافته‌های کوران و همکاران (۲۰۱۵)؛ (فریدریکس و همکاران، ۲۰۱۰)؛ روسیو و والرند (۲۰۰۸) می‌باشد در

تبیین نتایج می‌توان گفت افرادی که از اشتیاق بالایی برخوردار هستند عواطف مثبتی را در کلاس درس مورد علاقه و حین مطالعه و انجام تکالیف مربوط به درس مورد علاقه تجربه می‌کنند، دانش‌آموزانی که از اشتیاق بالایی برخوردار هستند زمانی که در حل مسائل مربوط به تکلیف مورد علاقه‌شان موفق می‌شوند، احساسی از لذت را تجربه می‌کنند، برای این دانش‌آموزان حل کردن موفقیت‌آمیز مسائل، درجه‌ای از موفقیت محسوب می‌شود و زمانی که درگیر انجام تکالیف مربوط به درس مورد علاقه‌شان هستند حسی از خوشحالی درونی را تجربه می‌کنند که می‌تواند بهزیستی ذهنی آنها را پیش‌بینی کند. نتایج پژوهش در رابطه با تأثیر اشتیاق تحصیلی بر رضایت از زندگی مثبت و معنادار است. نتایج همسو با یافته‌های کوران و همکاران (۲۰۱۵)؛ لافرینره، لوپس، والرند و دوناهو (۲۰۱۲) می‌باشد. در تبیین نتایج پژوهش می‌توان گفت تکالیف پرشور با معنای زندگی افراد در ارتباط است و دانش‌آموزی که در راستای تکالیفی که سبک زندگی خود را براساس آن بنا کرده‌اند فعالیت می‌کند، به طور کامل از انجام تکالیف لذت می‌برد و عواطف مثبت حاصل از آن درگیری منجر به افزایش رضایت از زندگی در آنان می‌شود. نتایج پژوهش حاضر کاربردهایی برای والدین و معلمان در کلاس درس فراهم می‌کند. با توجه به یافته‌های این پژوهش که نشان‌دهنده نقش مهم والدین و معلمان در شکل‌گیری اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان بود می‌توان به معلمان و والدین آموزش داد تا با فراهم نمودن محیط‌های مناسب و حامی خودمختاری نوجوانان زمینه ارضای نیازهای بنیادین و به‌دنبال آن پیامدهای مثبت تحصیلی، رفتاری و شناختی را در دانش‌آموزان فراهم کنند. والدین می‌بایست بدانند که نیازهای بنیادین روانشناختی از طریق رفتارهایی مانند مشارکت، گرمی و حمایت از خودمختاری والدین ارضاء می‌شود و ضروری است که رفتارهای والدینی خود را بر همین مبنا شکل دهند؛ از سوی دیگر معلمان می‌توانند با طراحی ساختار کلاس‌ها، به گونه‌ای عمل کنند که باعث ارضای نیازهای روانشناختی و در نتیجه شکل‌گیری اشتیاق دانش‌آموزان شوند. در پژوهش حاضر نقش جنسیت در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار نگرفته است پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های آینده به مقایسه اشتیاق تحصیلی در این دو گروه بپردازند. با توجه به اینکه داده‌های پژوهش از طریق پرسشنامه‌های خودگزارش‌دهی جمع‌آوری شده است

ممکن است آمیخته بودن این نظرات و ادراکات به تعصبات، اندیشه‌ها، قضاوت‌ها صحت نتایج پژوهش را تحت تأثیر قرار دهد.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۲۰

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۱۱

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۷/۲۹



## منابع

- اردانی، آسیه؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ شکری، امید و محمدعلی مظاهری (۱۳۹۴). خودکارآمدی تحصیلی به عنوان میانجیگر ارتباط کمال‌گرایی خودمدار و اضطراب امتحان، فصلنامه علمی-پژوهشی تعلیم و تربیت، ۳۱، (۴)، ۱۳۸-۱۲۱.
- بشارت، محمدعلی (۱۳۸۶). ساخت و اعتباریابی مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی تهران، پژوهش‌های روانشناختی، ۱۰، (۲)، ۶۷-۴۹.
- چگینی، طوبی؛ غلامعلی‌لواسانی، مسعود و الهه حجازی (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین ادراک از سبک‌های والدگری و تاب‌آوری تحصیلی، فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی تحولی، ۱۳، (۵۲)، ۳۹۴-۳۸۳.
- شکری، امید؛ کدیور، پروین و زهره دانشپور (۱۳۸۶). تفاوت‌های جنسیتی در بهزیستی ذهنی: نقش ویژگی‌های شخصیت، مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۳، (۳)، ۲۸۹-۲۸۰.
- Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G.L., & Vallerand, R.J. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians, *Psychology of Music*, 39(1), 123-138.
- Carbonneau, N., Vallerand, R.J., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes, *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 977.
- Cheon, S.H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students amotivation, *Contemporary educational psychology*, 40, 99-111.
- Cohen, L.M. (2011). Natural acceleration: Supporting creative trajectories, *Roepers Review*, 33(4), 218-227.
- Coleman, L.J., & Guo, A. (2013). Exploring children s passion for learning in six domains, *Journal for the Education of the Gifted*, 36(2), 155-175.
- Curran, T., Hill, A.P., Appleton, P.R., Vallerand, R.J., & Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes, *Motivation and Emotion*, 39(5), 631-655.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance, *Psychological review*, 100(3), 363.

- 
- Fredricks, J.A., Alfeld, C., & Eccles, J. (2010). Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains, *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 18-30.
- Frenzel, A.C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R.E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment, *Journal of educational psychology*, 101(3), 705.
- Grenier, S., Lavigne, G.L., & Vallerand, R.J. (2009). Passion for collecting: A look at determinants and outcomes. *Manuscrit en préparation*.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children s self-regulation and competence in school, *Journal of educational psychology*, 81(2), 143.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M., and Deci, E.L. (1997). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children s perceptions of their parents, *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Guay, F., Roy, A., & Valois, P. (2017). Teacher structure as a predictor of students perceived competence and autonomous motivation: The moderating role of differentiated instruction, *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 224-240.
- Gucciardi, D.F., Jackson, B., Hanton, S., & Reid, M. (2015). Motivational correlates of mentally tough behaviours in tennis. *Journal of science and medicine in sport*, 18(1), 67-71.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, J.B., Anderson, R.E., & Tatham, R.L. (2009). Segmentation analysis, *Multivariate Data Analysis*, New Jersey: Prentice-Hall Copyright.
- Houliort, N., Vallerand, R.J., Forest, J., Lavigne, G.L., & Koestner, R. (2011). On the role of passion for work in psychological well-being, *Paper submitted for publication*.
- Jang, H., Kim, E.J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model, *Learning and Instruction*, 43, 27-38.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure, *Journal of educational psychology*, 102(3), 588.

- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes, *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Keller, M.M., Goetz, T., Becker, E.S., Morger, V., & Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest, *Learning and Instruction*, 33, 29-38.
- Lafrenière, M.A. K., St-Louis, A.C., Vallerand, R.J., & Donahue, E.G. (2012). On the relation between performance and life satisfaction: The moderating role of passion, *Self and Identity*, 11(4), 516-530.
- Lazarides, R., Buchholz, J., & Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 69, 1-10.
- Mageau, G.A., Vallerand, R.J., Charest, J., Salvy, S.J., Lacaille, N., Bouffard, T., & Koestner, R. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity specialization, and identification with the activity, *Journal of Personality*, 77(3), 601-646.
- Marsh, H.W., Vallerand, R.J., Lafrenière, M.A.K., Parker, P., Morin, A.J., Carbonneau, N., ... & Salah Abduljabbar, A. (2013). Passion: Does one scale fit all? Construct validity of two-factor passion scale and psychometric invariance over different activities and languages, *Psychological assessment*, 25(3), 796.
- Martin, A.J. (2003). The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation, *Australian Journal of Education*, 47(1), 88-106.
- Moeller, J. (2013). Passion as concept of the psychology of motivation. Conceptualization, assessment, interindividual variability and long term stability, (Doctoral dissertation).
- Mueller, B.A., Wolfe, M.T., & Syed, I. (2017). Passion and grit: An exploration of the pathways leading to venture success. *Journal of Business Venturing*, 32(3), 260-279.
- Pinquart, M. (2015). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 1-19.

- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In *Building autonomous learners* (pp. 129-152). Springer, Singapore.
- Rousseau, F.L., & Vallerand, R.J. (2008). An examination of the relationship between passion and subjective well-being in older adults. *The International Journal of Aging and Human Development*, 66(3), 195-211.
- Rubin, S.N. (2017). *The relationship between academic motivation and parenting styles in multiple socioeconomic status areas*. Rowan University.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159-171.
- Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., ... & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of personality and social psychology*, 60(4), 570.
- Stronge, J.H. (2018). *Qualities of effective teachers*, ASCD.
- Vallerand, R.J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 1.
- Vallerand, R.J. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. In *Advances in experimental social psychology*, Academic Press, Vol. 42, 97-193.
- Vallerand, R.J., Blanchard, C., Mageau, G.A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., ... & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: on obsessive and harmonious passion. *Journal of personality and social psychology*, 85(4), 756.
- Vallerand, R.J., Rousseau, F.L., Grouzet, F.M., Dumais, A., Grenier, S., & Blanchard, C. M. (2006). Passion in sport: A look at determinants and affective experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(4), 454-478.
- Williams, G.C., & Deci, E.L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 70(4), 767.