

مدل‌یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان بر اساس کمک‌طلبی تحصیلی،

تدریس تحول‌آفرین، حمایت اجتماعی با میانجیگری نقش سرزندگی تحصیلی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۲/۰۴ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۱/۳

لیلا جوادی علمی^{*۱}

حسن اسدزاده^۲

چکیده

مقدمه: اشتیاق تحصیلی یکی از شاخص‌های مهم کیفیت دانشگاهی محسوب می‌شود. پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان بر اساس کمک‌طلبی، تدریس تحول‌آفرین، حمایت اجتماعی با میانجیگری نقش سرزندگی تحصیلی انجام شد.

روش: جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان دوره کارشناسی مجتمع آموزش عالی اسفراین در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تشکیل دادند. نمونه پژوهش شامل ۳۰۴ دانشجو (۲۵۳ پسر، ۵۱ دختر) بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های اشتیاق تحصیلی (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴)، سرزندگی تحصیلی (حسین چاری و دهقانی‌زاده، ۱۳۹۱)، کمک‌طلبی (ریان و پنتریچ، ۱۹۹۷)، حمایت اجتماعی ادراک‌شده (زیمت و همکاران، ۱۹۸۸) و تدریس تحول‌آفرین (بوچامپ و همکاران، ۲۰۱۰) استفاده شد.

یافته‌ها: حمایت اجتماعی ادراک‌شده، کمک‌طلبی و تدریس تحول‌آفرین مستقیماً بر اشتیاق تحصیلی اثر داشتند. همچنین حمایت اجتماعی، کمک‌طلبی و تدریس تحول‌آفرین به شکل غیرمستقیم و از طریق سرزندگی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی ارتباط داشتند. سرزندگی تحصیلی نقش میانجیگری بین کمک‌طلبی تحصیلی، تدریس تحول‌آفرین، حمایت اجتماعی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان داشت. در مجموع متغیرهای پژوهش توانستند، حدود ۳۱ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی کنند.

نتیجه‌گیری: با تقویت کمک‌طلبی تحصیلی دانشجویان، حمایت اجتماعی و استفاده 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 می‌توانند در تعامل با یکدیگر، اشتیاق تحصیلی دانشجویان را ارتقاء بخشند.

کلمات کلیدی: اشتیاق تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، تدریس تحول‌آفرین، کمک‌طلبی تحصیلی، حمایت اجتماعی

۱. دکتری روان‌شناسی تربیتی، رئیس مرکز مشاوره و سلامت مجتمع آموزش عالی فنی و مهندسی اسفراین

* نویسنده مسئول: Javadi.elmi@gmail.com

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

Structural Equation Modeling of Students' academic engagement based on Academic Help-Seeking, Transformational teaching, perceived social support with the Mediation Role of Academic Buoyancy

Leila Javadi Elmi^{1*}
Hassan Asadzadeh²

Abstract

Introduction: Academic engagement is one of the indicators of academic quality. The purpose of this study was to structural equation modeling of students' academic engagement based on academic help-seeking, transformational teaching, perceived social support with the mediation role of academic buoyancy.

Method: The statistical population was all undergraduate students of Esfarayen University of Technology, in 2016-2017 academic year. The sample included 304 students (253 boys, 51 girls) who were selected using random cluster sampling. Academic engagement scale (Fredericks et al., 2004), academic buoyancy (HosseiniChari and Dehghanizadeh, 2012), Help-Seeking (Ryan and Pintrich, 1997), perceived social support (Zimet et al., 1988) and Transformational teaching (Beauchamp et al., 2010) were used to measure variables.

Results: Perceived social support, academic help-seeking and transformational teaching had a direct effect on academic engagement. Also, Academic help-seeking, transformational teaching and perceived social support had indirect effects through academic buoyancy on academic engagement. Academic buoyancy could predict the student academic engagement positively. Overall, finding suggested that academic buoyancy had a mediating role in the relationship between academic help-seeking, transformational teaching, perceived social support and academic engagement. In total, the variables of the research were able to predict about %31 of the variance of academic engagement.

Conclusion: By enhancing help-seeking, social support and teachers' use of transformational teaching, students helps them overcome their educational problems, and increase their academic buoyancy. These factors can enhance students' academic engagement to interact with each other.

Keywords: Academic Engagement, Academic Buoyancy, Transformational Teaching, Academic Help-Seeking, Perceived Social Support

1. PhD of Educational Psychology, Esfarayen University of Technology, Esfarayen, North Khorasan, Iran.

* Corresponding author: Javadi.elmi@gmail.com

2. Associate professor of Educational Psychology, University of Allameh Tabataba'i, Tehran, Iran.

مقدمه

توجه به عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی سال هاست که مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی قرار گرفته است. از آنجایی که دانش آموزان و دانشجویان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی را موجب می‌شود (عباسی و همکاران، ۱۳۹۴). یکی از عوامل مهمی که برای یادگیری دانش آموزان و دانشجویان ضروری است، اشتیاق تحصیلی^۱ است که از عوامل مثبت در موفقیت تحصیلی دانشجویان به شمار می‌رود. اشتیاق تحصیلی، عاملی مهم در تعیین رشد شخصی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان در دانشگاه هاست (هارستمانشوف و زیمیتات^۲، ۲۰۰۷؛ اکساور^۳ و همکاران، ۲۰۱۷؛ آراشیدی، فن و نقو، ۲۰۱۶^۴).

اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی یک دانشجو برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می‌کند و نیز میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده اطلاق می‌گردد (استروبل^۵ و همکاران، ۲۰۱۱). دانشجویانی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند، 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 لیتزر^۶، ۲۰۰۱؛ کلاسن و بوتلر^۷، ۲۰۱۷). شاخص‌های اشتیاق تحصیلی عبارت‌اند از: مشارکت در فعالیت‌های مرتبط با مدرسه، دستیابی به نمرات بالا، میزان وقت گذاشتن برای تکالیف و میزان تکمیل کردن تکالیف است (دالزن^۸ و همکاران، ۲۰۱۴). اشتیاق تحصیلی به وسیله آستین^۹ در سال ۱۹۸۴ گسترش پیدا کرد (آستین، ۱۹۹۹). در ادبیات پژوهشی، اشتیاق تحصیلی چند سازه را در بر می‌گیرد: اشتیاق رفتاری، شناختی و هیجانی (آراشیدی، فن، نقو، ۲۰۱۶؛ دالزن و همکاران، ۲۰۱۵؛ پیترن، سویی و پیهالتو^{۱۰}، ۲۰۱۴؛ گالا^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۴). اشتیاق رفتاری شرکت فعال و درگیرانه دانشجویان در گروه‌های اجتماعی، روابط کلاسی، مطالعه در دانشگاه و خانه، فعالیت‌های فوق برنامه‌ای مربوط به دانشگاه، داشتن رفتارهای مثبت و نداشتن رفتارهای مخرب را شامل می‌شود (لیپمن و

1. Academic Achievement
2. Horstmanshof & Zimitat
3. Xavier
4. Alrashidi & Phan & Ngu
5. Strobel
6. Maslach & Schaufeli & Leiter
7. Closson & Boutilier
8. Dolzan
9. Astin
10. Pietarinen & Soini & Pyhalto
11. Galla

ریور^۱، ۲۰۰۸؛ آرچامبالت^۲ و همکاران، ۲۰۰۹). به طور کلی اشتیاق رفتاری شامل سه جزء 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، پافشاوری و تلاش است. سومین جزء مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه مدرسه است (آلراشیدی، 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 گسترش معنایی یا بسط به جای حفظ کردن می‌شود (صدافت و همکاران، ۲۰۱۱؛ فردریکز، بلومفیلد، پاریس^۳، ۲۰۰۴). اشتیاق هیجانی بر اشتیاق، علاقه، لذت، سرزنده بودن و رغبت نسبت به کلاس و به طور کل با احساس وابستگی به معلم، همسالان، یادگیری و دانشگاه ارتباط می‌یابد (چو و چو^۴، ۲۰۱۴).

عوامل مختلفی بر اشتیاق تحصیلی تأثیر می‌گذارد که می‌توان به عواملی مانند سرزندگی تحصیلی^۵، کمک‌طلبی تحصیلی^۶، تدریس تحول‌آفرین^۷ و حمایت اجتماعی^۸ اشاره کرد. سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی روانی است که تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب زمینه روانشناسی مثبت منعکس می‌کند (سولبرگ، هاپکینز، اومانسن و هالواری^۹، ۲۰۱۲؛ مارتین و مارش^{۱۰}، ۲۰۰۸). سرزندگی تحصیلی به معنای توانایی موفقیت‌آمیز یادگیرندگان در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و فائق آمدن بر آنها است (کامرفورد، باتیسون و تورمی^{۱۱}، ۲۰۱۵). نتایج پژوهش‌های پورعبدل، صبحی‌قراملکی و عباسی (۱۳۹۴)، بالکیس (۲۰۱۳) بیانگر این بود که دانش‌آموزانی که سرزندگی تحصیلی بالایی دارند، اشتیاق و علاقه بیشتری به تحصیل دارند.

یکی از عوامل اساسی که به نظر می‌رسد در اشتیاق تحصیلی فراگیران نقش اساسی ایفاء می‌کند، شیوه‌های متفاوت تدریس توسط اساتید می‌باشد، در همین راستا تدریس در نوع تحول‌آفرین آن می‌تواند نقش اساسی در اشتیاق تحصیلی داشته باشد، تدریس تحول‌آفرین بر این باور که معلمان می‌توانند تغییرات معنی‌داری در زندگی یادگیرندگان بدهند، تمرکز دارد (اسلاویچ^{۱۲}، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۶). تدریس تحولی بر روی ترقی و پیشرفت یادگیری یادگیرندگان و پیشرفت شخصی آنها از طریق اجرای فعالیت‌های مبتنی بر گروه که شامل تجربیات مفاهیم درسی هستند

1. Lippman & Rivers
2. Archambault
3. Fredricks & Blumenfeld & Paris
4. Cho & Cho
5. Academic Buoyancy
6. Academic Help-Seeking
7. Transformational Teaching
8. Social Support
9. Solberg & Hopkins & Ommundsen & Halvari
10. Martin & Marsh
11. Comerford & Batteson & Tormey
12. Slavich

تمرکز دارد (اسلاویچ و زیمباردو^۱، ۲۰۱۲). در تحقیقات مختلف تأثیر تدریس بر سرزندگی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی نشان داده است. نتایج پژوهش‌های جباری (۱۳۹۶)، نولند و ریچارد^۲ (۲۰۱۴) بیانگر این بود که تدریس تحول آفرین بر اشتیاق تحصیلی اثر مثبت دارد. نتایج پژوهش‌های غلام زاده (۱۳۹۳)، منطقی و همکاران (۱۳۹۵) بیانگر این بود که کیفیت تدریس می‌تواند پیش‌بینی‌کننده سرزندگی تحصیلی یادگیرندگان باشد.

یکی دیگر از متغیرهای تأثیرگذار بر اشتیاق تحصیلی، حمایت اجتماعی ادراک شده است. منظور از حمایت اجتماعی ادراک شده میزان دسترسی و ادراک فرد از دسترس بودن حمایت دیگران، در صورت نیاز به کمک دیگران است (لی^۳، هن، ونگ و چنگ، ۲۰۱۸؛ فریدلندر، رید، شوپاک و کریبی^۴، ۲۰۰۷). حمایت اجتماعی به عنوان یک ضربه گیر در مقابل استرس عمل می‌کند. حمایت اجتماعی به عنوان یک منبع حفاظتی در نظر گرفته می‌شود که مردم را قادر به مقابله با استرس، اضطراب و افسردگی می‌کند. علاوه بر این، حمایت اجتماعی، ارتباط مثبت اجتماعی افراد با دیگران را فراهم می‌کند که موجب تعادل احساسی و کاهش فرسودگی تحصیلی می‌شود (برن^۵، ۲۰۱۲؛ لی، هن، ونگ و چنگ، ۲۰۱۸؛ کریمی، بشیرپور، خباز و هدایتی، ۲۰۱۴). مطابق نظریه خودتعیین‌گری، حمایت اجتماعی می‌تواند تسهیل‌گر شکوفایی تمایلات و پتانسیل‌های درونی انسان باشد (شوارتز^۶، ۲۰۰۰). نتایج پژوهش کلینگ، بیارس-وینستون و باکن (۲۰۰۸) بیانگر این بود که بین حمایت خانوادگی و اجتماعی و ادراک دانشجویان از توانایی خود در مواجهه با موقعیت‌های تحصیلی تنیدگی‌زا، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج پژوهش‌های گودار و رودریگوئز (۲۰۱۳)؛ رانتز و اسکالو (۱۹۹۷)؛ مدسن (۲۰۱۰)؛ اسلامی، درتاج، سعدی پور و دلاور (۱۳۹۵) بیانگر این بود که حمایت اجتماعی احتمال ابتلا و گسترش اختلال‌های هیجانی و رفتاری مانند فرسودگی تحصیلی را کاهش می‌دهد و لذا حضور عامل حمایت اجتماعی موجب رشد، اشتیاق و پیشرفت تحصیلی خواهد بود. نتایج پژوهش‌های لی، هن، ونگ و چنگ (۲۰۱۸)، کریمی، بشیرپور، خباز و هدایتی (۲۰۱۴)، اسلامی، درتاج، سعدی پور و دلاور (۱۳۹۵)، مهنا و طالع پسند (۱۳۹۵) بیانگر این بود که حمایت اجتماعی با اشتیاق تحصیلی رابطه دارد. نتایج پژوهش‌های شاه مرادی، سواری و پاشا (۲۰۱۳)، داسون و پولی (۲۰۱۳) بیانگر این بود که حمایت اجتماعی پیش‌بینی‌کننده سرزندگی تحصیلی است.

متغیر دیگری که می‌تواند در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد، کمک طلبی تحصیلی است؛ کمک طلبی به عنوان راهبردی یادگیری خودتنظیمی برای غلبه بر مشکلات یادگیری و بهبود تبحر تعریف شده است و ضمن اینکه مشکل تحصیلی خود را حل می‌کنند، باعث برانگیخته شدن،

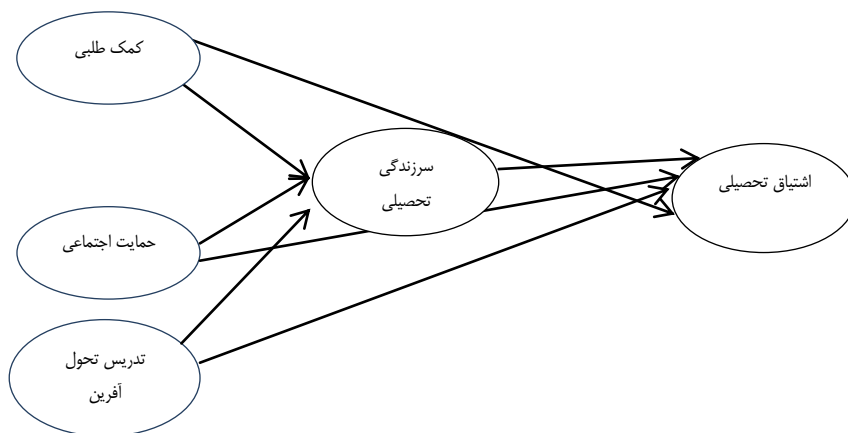
1. Slavich & Zimbardo
2. Noland & Richards
3. Li
4. Friedlander & Reid & Shupak & Cribbie
5. Boren

شرکت فعال در فعالیت‌های تحصیلی و عملکرد بهتر می‌شود (کارابینک^۱، ۲۰۱۱). یادگیرندگانی که از رفتارهای کمک‌طلبی استفاده می‌کنند بازنمایی درونی مثبت از خود و دیگران را رشد می‌دهند، به عبارتی نه تنها یادگیرندگان را با اعتماد به نفس برای جستجوی کمک به وجود می‌آورد بلکه آنها می‌دانند که بر دیگران در مواجهه با مشکلات می‌توانند تکیه کنند (هالت^۲، ۲۰۱۴). پژوهش‌ها نشان می‌دهد کمک‌طلبی تحصیلی به عنوان یک راهبرد یادگیری خودتنظیمی مهم است و دانشجویانی که از این راهبرد استفاده می‌کنند قادرند استرس‌های تحصیلی را به طور چشمگیری کنترل کنند و در نتیجه دارای انگیزش پیشرفت بالا، خودکارآمدی بالا و عملکرد تحصیلی بالایی هستند (کارابینک، ۲۰۱۴؛ زیمرمن^۳، ۲۰۰۶). نتایج پژوهش‌ها (۲۰۱۴) بیانگر این بود که کمک‌طلبی با سرزندگی تحصیلی ارتباط دارد. نتایج پژوهش‌های هونی و مک ناگت (۲۰۱۳)، هاشمی نصرت‌آباد (۱۳۹۵) بیانگر این بود که کمک‌طلبی، اشتیاق تحصیلی را افزایش می‌دهد.

اشتیاق تحصیلی از عوامل ثمربخش و موفقیت‌آمیز در زندگی تحصیلی یادگیرندگان می‌باشد. از این رو آشنایی با عوامل تأثیرگذار بر آن برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت اعم از خانواده‌ها و نهادهای آموزشی حائز اهمیت است تا شاید زمینه‌های ارتقاء آن برای نوجوانان فراهم گردد. در پژوهش‌های گذشته مطالعات چندانی بر 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 کمک‌طلبی تحصیلی، تدریس تحول‌آفرین، حمایت اجتماعی با میانجی‌گری نقش سرزندگی تحصیلی، مطابق با مدل مفهومی ارائه شده در شکل (۱) بود. در راستای هدف پژوهش، بررسی فرضیه‌های پژوهشی زیر مد نظر قرار گرفت:

۱. بین حمایت اجتماعی ادراک شده، کمک‌طلبی تحصیلی، تدریس تحول‌آفرین، سرزندگی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت دارد.
۲. حمایت اجتماعی ادراک شده، کمک‌طلبی تحصیلی، تدریس تحول‌آفرین با اشتیاق تحصیلی از طریق سرزندگی تحصیلی رابطه دارد.

1. Karabenick
2. Holt
3. Zimmerman



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

پژوهش حاضر با روش همبستگی از نوع تحلیل مسیر صورت گرفت. 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 جامعه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای ۳۲۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند در ابتدا چندین کلاس به صورت تصادفی انتخاب گردید، پس از توضیح درباره پژوهش، هدف و نحوه اجرای پژوهش، جهت شرکت در پژوهش و تکمیل پرسشنامه، رضایت آگاهانه دانشجویان جلب شد، سپس پرسشنامه‌ها بر روی آنان اجرا شد که بعد از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، حدود ۳۰۴ نفر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. معیار ورود به تحقیق، رضایت آگاهانه‌ی دانشجویان و تمایل به پر نمودن پرسشنامه‌ها بود و معیار خروج نیز عدم تمایل آنها و تکمیل نمودن پرسشنامه‌های پژوهش بود. از لحاظ اخلاقی نیز اصل محرمانگی رعایت شد و این اطمینان به دانشجویان داده شد که اطلاعات هویتی آنها محرمانه خواهد ماند.

ابزارهای پژوهش

الف) پرسشنامه کمک طلبی: این پرسشنامه توسط ریان و پینتریچ (۱۹۹۷) طراحی شده است. ریان و پینتریچ (۱۹۹۷) با روش آلفای کرونباخ، اعتبار مقیاس اجتناب از کمک طلبی را ۰/۸۹ گزارش کرد. روایی بُعد اجتناب از کمک طلبی به روش چرخش واریماکس انجام شد، و نشان داد عامل اجتناب از کمک طلبی ۲۷ درصد واریانس کل را تبیین می‌کند. برای سنجش این مؤلفه‌ها از پرسشنامه رفتار کمک طلبی تهیه شده توسط قدمپور و سرمد (۱۳۸۲) (که شامل ۱۴ سؤال) است استفاده شد. سؤالات این پرسشنامه بطور تصادفی پشت سر هم قرار داده شده‌اند

پرسشنامه کمک‌طلبی دارای ۲ بعد پذیرش کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی است که هر بعد دارای ۷ گویه است که با استفاده از مقیاس درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج (۱=کاملاً مخالفم، ۵=کاملاً موافقم) نمره گذاری می‌شود. قدمپور و سرمد (۱۳۸۲) اعتبار مقیاس اجتناب از کمک‌طلبی را ۰/۶۸ اعلام کرد، و روایی این بُعد را به روش چرخش واریماکس انجام داد، نتیجه نشان داد عامل اجتناب از کمک‌طلبی ۲۹/۴ درصد واریانس کل را تبیین می‌کند. همچنین در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرانباخ برای بعد پذیرش کمک‌طلبی تحصیلی ۰/۷۴ و بعد اجتناب از کمک‌طلبی ۰/۷۲ به دست آمد.

ب) مقیاس چند بعدی حمایت اجتماعی ادراک شده: این مقیاس توسط زیمت، داهلم، زیمت و فارلی (۱۹۸۸) تهیه شده است که ادراک فرد را از حمایت اجتماعی در سه حوزه خانواده، دوستان و افراد مهم می‌سنجد. مقیاس حاضر دارای ۱۲ گویه می‌باشد به این ترتیب که به هر یک از ابعاد حمایت اجتماعی (خانواده، دوستان و افراد مهم)، ۴ گویه تعلق می‌گیرد. گویه‌ها براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت نمره گذاری می‌شوند و برای گزینه‌های کاملاً مخالف تا کاملاً موافق نمره‌های ۱ تا ۵ منظور شده است و در نهایت از مجموع نمرات ۱۲ گویه، می‌توان یک نمره کلی برای هر فرد به دست آورد. نتایج مطالعه‌ی زیمت و دیگران (۱۹۸۸) با هدف بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس چند وجهی حمایت اجتماعی ادراک شده، نشان از پایایی و روایی مطلوب مقیاس داشت. در ایران نیز، سبزی و فولاد چنگ (۱۳۹۴) پایایی این مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ بررسی کردند و مقدار ضرایب آلفا را برای سه خرده مقیاس مذکور به ترتیب فوق ۰/۷۱، ۰/۷۸، ۰/۸۲ و برای کل مقیاس ۰/۷۹ احراز گردید که حکایت از پایایی مطلوب این مقیاس داشت. همچنین در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرانباخ برای سه مقیاس خانواده، دوستان، افراد مهم به ترتیب برابر ۰/۷۴، ۰/۶۹، ۰/۸۰ به دست آمد.

ج) مقیاس تدریس تحول آفرین (TTQ): این مقیاس توسط بوچامپ و همکاران (۲۰۱۰) طراحی شد. این پرسشنامه متشکل از ۱۶ سوال است که چهار زیر مقیاس تحریک ذهنی، انگیزه الهام بخش، ملاحظات فردی و تأثیر آرمانی را مورد سنجش قرار می‌دهد. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک تا پنج می‌باشد که از (هرگز=۱ تا همیشه=۵) شامل می‌شود. بوچامپ و همکاران (۲۰۱۰) همسانی درونی کلی این پرسشنامه را ۰/۹۶ گزارش نمودند. همچنین روایی سازه که توسط آنها بر روی این پرسشنامه انجام گرفت وجود چهار عامل تحریک ذهنی، انگیزه الهام بخش، ملاحظات فردی و تأثیر آرمانی را مورد تایید قرار داد. شریف (۱۳۹۳) اعتبار این پرسشنامه را با دو شیوه همسانی درونی و ثبات زمانی مورد بررسی قرار دادند که اعتبار آن بر اساس آلفای کرانباخ ۰/۹۵ و با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۹۴ می‌باشد. در پژوهش صفری و همکاران پایایی این مقیاس در دانشجویان علوم پزشکی ۰/۷۴، گزارش شده است. همچنین در

پژوهش حاضر ضریب آلفای کرانباخ برای چهار زیر مقیاس تأثیر آرمانی، انگیزه الهام بخش، ملاحظات فردی و تحریک ذهنی به ترتیب ۷۵٪، ۷۸٪، ۷۴٪، ۷۳٪ به دست آمد.

(د) مقیاس سرزندگی تحصیلی: حسین چاری و دهقانی زاده (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 می‌باشد و درجه موافقت یا مخالفت پاسخ دهنده را در دامنه ی 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 بدست می‌دهد که مبین میزان سرزندگی تحصیلی او است. بدین ترتیب دامنه نمره محتمل برای هر فرد بین ۹ تا ۴۵ خواهد بود. حسین چاری و دهقانی (۱۳۹۱) روایی این پرسشنامه را مطلوب گزارش کردند. و پایایی این ابزار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب با ضرایب ۸۰٪ و ۷۳٪ به دست آوردند. همچنین در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرانباخ برای سرزندگی تحصیلی ۶۹٪ به دست آمد.

(ه) مقیاس اشتیاق تحصیلی: این مقیاس به وسیله فردریکز، بلومفیلد، پاریس (۲۰۰۴) ساخته شده که دارای ۱۴ گویه است و سه خرده مقیاس رفتاری (گویه‌های ۱ تا ۴)، عاطفی (گویه‌های ۵ تا ۱۰) و شناختی (گویه‌های ۱۱ تا ۱۴) را اندازه گیری می‌کند. پاسخ هر گویه در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (از هرگز=۱ تا در تمام اوقات=۵) است. ضریب پایایی این مقیاس توسط سازندگان تست ۸۶٪ گزارش شده است. در ایران پس از ترجمه و هنجاریابی پرسشنامه، عباسی، اعیادی، شفیعی و پیرانی (۱۳۹۴) ضریب پایایی این مقیاس را ۶۶٪ گزارش کرده اند (۴). همچنین، در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرانباخ برای سه خرده مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی به ترتیب برابر با ۸۷٪، ۹۱٪، ۷۳٪ به دست آمد.

یافته‌ها

در ابتدا با بررسی پیش فرض‌های آماری با استفاده از آزمون‌های، کشیدگی و چولگی، جعبه ای، کولموگروف-اسمیرنوف داده‌های پرت شناسایی، سپس با استفاده از آزمون ماهالانویس داده‌های پرت حذف گردید، که پس از آن تعداد داده‌های به ۲۷۶ نمونه کاهش یافت، همچنین پس از بررسی نرمالی داده‌ها مدل اندازه گیری متغیرهای پژوهش بررسی و تایید گردید، همچنین نتایج میانگین واریانس‌های استخراجی (AVE) نشان می‌دهد تمامی خرده مقیاس‌های اشتیاق تحصیلی، حمایت اجتماعی، تدریس تحول آفرین، سرزندگی و کمک طلبی تحصیلی در مدل اندازه گیری مقادیر بدست آمده ی آن از حد معیار ۰/۵ بزرگ تر می‌باشد که نشان دهنده روایی از نوع همگرا است، همچنین پایایی مرکب (پایایی سازه) نشان دهنده ی آن است که مقادیر بدست آمده از مولفه‌ها از حد معیار ۰/۰۷ بیشتر می‌باشد و بنابراین موضوع AVE و CR پرسشنامه‌ها تایید می‌گردد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی پیرسون خرده مقیاس‌های اشتیاق تحصیلی، حمایت اجتماعی،
تدریس تحول آفرین، سرزندگی و کمک طلبی تحصیلی

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
اشتیاق رفتاری	۱۲/۷۱	۱/۸۰	۱											
اشتیاق عاطفی	۱۴/۹۴	۲/۹۳	.۳۷***	۱										
اشتیاق شناختی	۱۲/۹۶	۳/۷۷	.۲۵***	.۲۱***	۱									
خانواده	۲۱/۶۳	۵/۳۷	.۱۱*	.۱۳*	.۱۳**	۱								
دوستان	۱۸/۹۱	۶/۲۶	.۱۴*	.۱۱*	.۱۵**	.۳۰***	۱							
افراد مهم	۱۷/۶۸	۶/۵۹	.۱۱*	.۰۷	.۱۳*	.۳۴***	.۳۱***	۱						
تدریس آرمانی	۱۲/۶۵	۲/۸۷	.۲۰***	.۲۰***	.۲۶***	.۲۲***	.۱۴*	.۱۸**	۱					
تدریس الهام بخش	۱۲/۱۷	۳/۴۸	.۱۷***	.۲۳***	.۱۶***	.۱۶***	.۲۰***	.۲۱***	.۲۵***	۱				
تدریس ملاحظات فردی	۱۱/۵۹	۳/۰۴	.۲۱***	.۲۴***	.۳۲***	.۱۲*	.۱۵**	.۲۲***	.۳۷***	.۳۲***	۱			
تدریس تحریک ذهنی	۱۱/۸۷	۳/۲۵	.۲۰***	.۲۹***	.۱۳*	.۲۰***	.۲۷***	.۲۳***	.۳۰***	.۳۵***	.۳۸***	۱		
سرزندگی	۳۳/۰۰	۶/۴۲	.۱۲***	.۱۷***	.۱۶***	.۱۷***	.۱۶***	.۱۷***	.۲۲***	.۱۸***	.۱۷***	.۲۳***	۱	
کمک طلبی	۳۴/۰۷	۳/۶۹	.۰۹	.۱۸***	.۳۱***	.۱۵***	.۲۴***	.۱۸***	.۲۱***	.۱۴*	.۲۱***	.۱۸***	.۱۶***	۱
کمک‌پذیری	۳۴/۰۷	۳/۶۹	.۰۹	.۱۸***	.۳۱***	.۱۵***	.۲۴***	.۱۸***	.۲۱***	.۱۴*	.۲۱***	.۱۸***	.۱۶***	.۱۶***
کمک‌طلبی اجتناب	۱۹/۴۳	۴/۳۴	-.۱۳*	-.۲۹***	-.۲۴***	-.۱۳*	-.۱۹***	-.۲۳***	-.۱۶***	-.۱۰	-.۱۶***	-.۱۵***	-.۲۳***	-.۳۹***

*در سطح ۰/۰۵ معنی داری است. **در سطح ۰/۰۱ معنی داری است. N = ۲۷۶

نتایج مندرج در جدول ۲: همبستگی مثبت معناداری بین اشتیاق تحصیلی، حمایت اجتماعی، تدریس تحول آفرین، سرزندگی و کمک طلبی تحصیلی در دانشجویان را نشان می‌دهد.

جدول ۲. شاخص‌های برازش حاصل از تجزیه و 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
χ^2/df	کای اسکوتر نسبی	< 3	۳/۴۱۰	۲/۹۵
RMSEA	ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب	< 0.1	۰/۰۸۱	۰/۰۵۱
GFI	شاخص برازندگی تعدیل یافته	> 0.9	۰/۸۴۹	۰/۹۴۷
NFI	شاخص برازش نرم	> 0.9	۰/۸۷۱	۰/۹۲۷
CFI	شاخص برازش مقایسه ای	> 0.9	۰/۷۵۶	۰/۹۳۶
DF	۶۶			

مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۵۱ می‌باشد لذا این مقدار کمتر از ۰/۱ است که نشان دهنده این است که میانگین مجذور خطاهای مدل مناسب است و مدل قابل قبول می‌باشد. همچنین مقدار کای دو به درجه آزادی (۲/۹۵) بین ۱ و ۳ می‌باشد و میزان شاخص GFI، CFI و NFI نیز تقریباً برابر و بزرگتر از ۰/۹ می‌باشد که نشان می‌دهند مدل اندازه گیری متغیرهای پژوهش، مدلی، مناسب است.

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

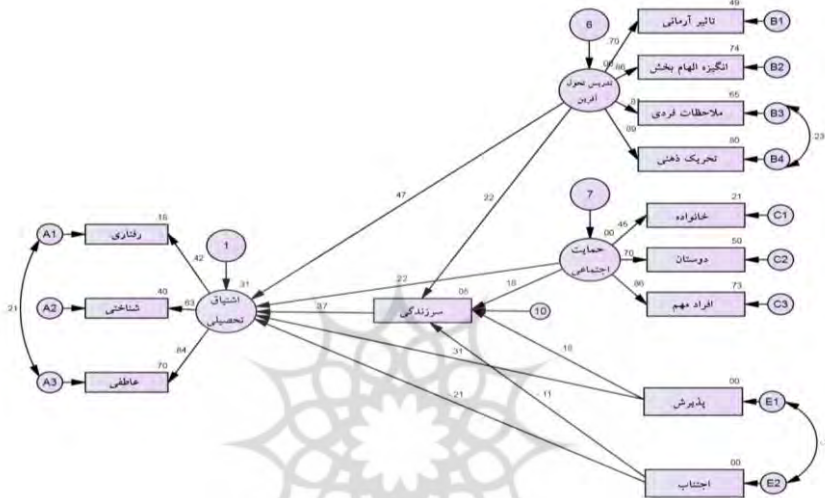
متغیر	b	β	R2
تدریس تحول آفرین بر اشتیاق تحصیلی	۰/۳۹	۰/۴۷	۰/۰۳۹
حمایت اجتماعی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۴۸	۰/۲۲	۰/۰۶۷
سرزندگی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۱۴	۰/۳۱	۰/۰۳۹
پذیرش کمک طلبی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۲۴	۰/۲۱	۰/۰۵۰۴
اجتناب کمک طلبی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۱۲	۰/۰۷	۰/۰۰۸

با توجه به جدول (۳) مسیرهای حمایت اجتماعی، تدریس تحول آفرین، سرزندگی و کمک طلبی تحصیلی اثر مستقیم معناداری بر اشتیاق تحصیلی دارا هستند.

جدول ۴. برآورد مستقیم مدل با روش حداکثر درست نمایی

متغیر	B مسیر مستقیم	B مسیر غیر مستقیم	R2
تدریس تحول آفرین با میانجی گری سرزندگی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۴۷	۰/۲۲	۰/۱۰۳
حمایت اجتماعی با میانجی گری سرزندگی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۲۲	۰/۱۸	۰/۰۳۹
پذیرش کمک طلبی با میانجی گری سرزندگی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۳۱	۰/۱۸	۰/۰۵۵
اجتناب کمک طلبی با میانجی گری سرزندگی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۲۱	۰/۱۱	۰/۰۲۳

همان گونه که در جدول (۴) مشاهده می‌گردد، از مسیر غیر مستقیم در نظر گرفته شده با توجه به مقادیر استاندارد شده (β)، استاندارد نشده (b) و (R^2) به دست آمده، مسیر تدریس تحول آفرین، حمایت اجتماعی، پذیرش کمک طلبی تحصیلی و اجتناب کمک طلبی با میانجیگری سرزندگی بر اشتیاق تحصیلی، با توجه به مقدار بدست آمده دارای واریانس تبیین شده ی (R^2) برابر با ۰/۱۰۳، ۰/۰۳۹، ۰/۰۵۵ و ۰/۰۲۳ می‌باشد و با توجه به روش برآورد حداکثر درست نمایی (ML) مورد تایید واقع گردید.



نمودار ۱. مدل نهایی آزمون شده به همراه آماره‌های پیش بینی استاندارد شده

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مدل‌یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان بر اساس کمک‌طلبی تحصیلی، تدریس تحول آفرین، حمایت اجتماعی با میانجی‌گری نقش سرزندگی تحصیلی در دانشجویان مجتمع آموزش عالی اسفراین بود. به‌طور کلی متغیرهای پژوهش حاضر در مجموع ۳۱ درصد از واریانس متغیر ملاک یعنی اشتیاق تحصیلی را تبیین می‌کند.

یافته‌های بدست آمده در رابطه با فرضیه اول، حاکی از این است که حمایت اجتماعی ادراک شده، تدریس تحول آفرین، پذیرش کمک طلبی به‌طور مثبت اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. یافته‌های بدست آمده در مورد رابطه مثبت و مستقیم پذیرش کمک طلبی با اشتیاق تحصیلی با پژوهش‌های ریان و شین^۱ (۲۰۱۱)، شنکی و همکاران^۲ (۲۰۱۵)، کارنیرو^۳ و همکاران^۴ (۲۰۱۳)، جیو و همکاران^۵ (۲۰۱۱)، سارانی و آیتی^۶ (۱۳۹۳)، خانکشی زاده و

1. Ryan & Shin
2. Carneiro

رضایی (۱۳۹۱)، کارابنیک (۲۰۱۱)، هاشمی نصرت آباد (۱۳۹۶) همسو است. این محققان در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که کمک طلبی میزان انگیزش و عملکرد تحصیلی را افزایش می‌دهد. یادگیرندگانی که از کمک طلبی استفاده می‌کنند، انرژی بیشتر برای انجام تکالیف مدرسه، احساس کارایی بیشتر و اجتناب از کمک خواهی کمتر و باعلاقه بیشتر به فعالیت‌های تحصیلی می‌پردازند که موجب پیشرفت و موفقیت روزافزون آنها می‌شود و همچنین از فرسودگی تحصیلی آنان جلوگیری می‌کند (محمدیان، پیری، کلیر، ۱۳۹۵). دانشجویان که به مرحله انتزاعی یا صوری رسیده‌اند و توانایی‌ها و محدودیت‌های خود را می‌شناسند بنابراین در هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی، می‌دانند به تنهایی نمی‌توانند مسائل درسی و تحصیلی را حل کنند از دیگران درخواست کمک می‌کنند. این درخواست کمک باعث می‌شود دیگران به ویژه معلمان و همسالان برتر مسائل را برای آنها توضیح دهند که این امر می‌تواند مولفه‌های فرسودگی تحصیلی از جمله بی‌علاقگی، ناکارآمدی، خستگی را به حداقل برساند و به نوبه‌ی خود باعث افزایش اشتیاق و پیشرفت تحصیلی می‌شود.

یافته‌های بدست آمده، حاکی از این است که حمایت اجتماعی به طور مثبت و مستقیم اشتیاق تحصیلی را پیش بینی می‌کنند. این یافته با پژوهش‌های لی، هن، ونگ و چنگ (۲۰۱۸)، کریمی، بشیرپور، خباز و هدایتی (۲۰۱۴)، گودار و رودریگوئز (۲۰۱۳)، مهنا و طالع پسند (۱۳۹۵)، ایلدریم (۲۰۰۸)، یانگ (۲۰۰۵)، مدسن (۲۰۱۰)، اسلامی، درتاج، سعدی پور و دلاور (۱۳۹۵) همسو است. دانشجویانی که از حمایت‌های اجتماعی برخوردارند، رفتارهای نگهدارنده درگیری در فعالیت‌های یادگیری را نشان می‌دهند که با هیجانات مثبت همراه است. یعنی همان سرمایه‌های روان‌شناختی را بازنمایی می‌کنند که به طور نسبی دانشجویان را در امور تحصیلی درگیر می‌کند. به علاوه، حمایت‌های محیطی مانند حمایت‌های والدین، دوستان، افراد مهم به عنوان منابع درگیری تحصیلی دانشجویان و رشد مهارت‌ها در محیط‌های آموزشی عمل می‌کند. نوجوانانی که تعامل مثبت با همسالان دارند، از لحاظ عاطفی و رفتاری بیش تر در فعالیت‌های مدرسه درگیر می‌شوند (ونتزل، ۲۰۰۲). و این مشارکت‌ها بیش تر ناشی از احساس حمایت‌ها و توجه‌های دریافتی از همسالان و ارضای نیاز نوجوان به احساس تعلق به گروه است. هم چنین مطالعات تجربی نشان داده‌اند؛ دانش آموزانی که حمایت عاطفی و احترام دریافتی از معلمان و همسالان را تجربه می‌کنند، بیش تر متمایل هستند که ارزش بیش تری را برای یادگیری در مدرسه قایل شوند (روزر، اکلز و سامرف، ۱۹۸۸). مازلو پیرو دیدگاه نظریه پردازان تحولی معتقد است حمایت اجتماعی یکی از نیازهای اساسی افراد است. افراد از طریق حمایت اجتماعی نیازهای اساسی خود را رفع می‌کنند که موجب تصور مثبت، امنیت، پذیرش خود، توجه و حرمت نفس می‌شود که همه این‌ها فرصت‌های لازم جهت رشد و تحول، پویایی و خودشکوفایی را فراهم می‌کند.

1. Gowda & Rodrigues
2. Yıldırım

بر اساس الگوی نظام خویشتن و نظریه خودتعیین‌گری، نیازهای اساسی روان‌شناختی، بر اشتیاق تحصیلی مؤثر هستند. یکی از منابع مؤثر در برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی دانشجویان، روابطی است که بین آنها و دیگر عوامل بافتی و آموزشی ایجاد می‌شود. روابط اساتید با دانشجویان، از جمله روابط کلیدی در دانشگاه است. برای اینکه روابط با اساتید، به برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی دانشجویان منجر شود، باید کیفیت مناسبی داشته باشد، حمایت اساتید از خودمختاری، ساختار و مشارکت در روابط با دانشجویان، برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی دانشجویان را تسهیل می‌کند (حجازی و همکاران، ۱۳۹۳).

پشتوانه نظری دیگری که از این یافته حمایت می‌کند، مفاهیم منطقه تقریبی رشد و تکیه‌گاه سازی در نظریه رشد شناختی - اجتماعی ویگوتسکی است. از نظر ویگوتسکی، تکیه‌گاه سازی فرایند هدایت یادگیرندگان برای گذار از آنچه اکنون می‌دانند به آنچه قرار است بدانند تعریف می‌شود و منطقه تقریبی رشد به دامنه‌ای از تکالیف گفته می‌شود که کودک به تنهایی از عهده انجام آنها بر نمی‌آید اما به کمک بزرگسالان یا دوستان بالغ تر از خود قادر است آنها را انجام دهد. در این نظریه، رشدشناختی زمانی به حداکثر می‌رسد که در منطقه تقریبی رشد تعامل اجتماعی صورت پذیرد (سیف، ۱۳۹۵). بنابراین نقش حمایت و هدایت بزرگسالان اعم از اساتید، همسالان و والدین در ارتقاء رشدشناختی و نیز افزایش اشتیاق تحصیلی مشخص می‌گردد. نظریه الزامات کنترل کاراسک (۱۹۷۹) فرض را بر این می‌گیرد که فردی که منابع کافی مانند حمایت والدین در اختیار دارد، کار را رضایت بخش ادراک می‌نماید و عوامل استرس‌زا را قابل مدیریت تلقی می‌نماید، در نتیجه با اشتیاق به کار خود می‌پردازد (اسلامی، درتاج، سعدی پور و دلاور، ۱۳۹۵).

یافته‌های بدست آمده، حاکی از این است که تدریس تحول‌آفرین به طور مثبت و مستقیم اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. این یافته با تحقیقات نولند و ریچارد (۲۰۱۴) مبنی بر رابطه معنادار تدریس تحول‌آفرین با انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان هم‌خوانی دارد. همچنین با تحقیق ویلسون و همکاران (۲۰۱۲) مبنی بر اینکه دانشجویانی که معلمان آن‌ها تدریس تحول‌آفرین به کار می‌برند از اشتیاق، انگیزه و رضایت از نیازهای روانی در فعالیت‌های تربیت بدنی برخوردارند، همسو می‌باشد. با یافته‌های لیتنه وود و جانتیری (۱۹۹۹) که نشان دادند تدریس تحول‌آفرین بر شرایط سازمانی و اشتیاق یادگیرندگان به مدرسه تأثیر معنی‌دار دارد، همسو دانست. تدریس تحول‌آفرین نقش مهمی در انگیزه یادگیرندگان در کلاس درس داشته، زیرا که انگیزه یافت شده به یادگیری دانش‌آموزان مربوط می‌شود و در نتیجه معلمان تأثیر مستقیمی بر روی انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان دارند (جاسما و کوپر، ۱۹۹۹، به نقل از نولند و ریچارد، ۲۰۱۴). تحقیقات نشان می‌دهد که معلمان با تدریس تحول‌آفرین تلاش‌هایی به منظور رشد زیردستان، توانایی تفکر انتقادی، خلاقیت به صورت فردی و به دست آوردن تنوع دیدگاه‌ها در یک مشکل قبل از ورود رسیدن به یک راه حل ارائه می‌دهند (بوگلر، کاسپی و روکاس، ۲۰۱۳). تدریس تحول‌آفرین

با افزایش نگرش‌ها، باورها، انگیزه بیش تر، لذت بردن بیش تر از کلاس و معلم، خودتنظیمی بالا، همچنین با پیشرفت‌های قابل توجهی در خودکارآمدی و انگیزه درونی یادگیرندگان همراه است (بیچامب و مورتون، ۲۰۱۱). هنگامی از تدریس تحول آفرین استفاده می‌شود، دانشجویان یادگیری بیشتر، درک مفهومی بهتر، حضور در کلاس بیشتر، تداوم بیشتر و تعامل بیشتری در انجام تکالیف دارند (ابراهیم خانی، ۱۳۹۴). بنابراین، زمانی که تدریس تحول آفرین به موفقیت به کار گرفته شود، می‌تواند پتانسیل دانش آموزان برای موفقیت تحصیلی، افزایش قابل توجه نگرشها، ارزشها، باورها و مهارتها، افزایش دهد.

یافته‌های بدست آمده، حاکی از این است که سرزندگی تحصیلی به طور مثبت اشتیاق تحصیلی را پیش بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش واتسون (۲۰۰۸) همسو است. نتایج تحقیقات پرریو و همکاران (۲۰۰۷)، اسپاوزر و دیل (۲۰۱۵)، کیارا و همکاران (۲۰۰۸)، تقی نژاد و همکاران (۱۳۹۴) نشان داده که عوامل استرس زا در فرسودگی تحصیلی نقش دارند. وجود عوامل استرس زا دانشجویی و شدت یافتن آنها، موجب تقویت عدم کنترل بر شرایط محیطی و درماندگی را در پی دارد و باید اذعان کرد که در این موارد هم مانند موارد دیگر، کاهش عزت نفس ریشه بسیاری از مشکلات می‌باشد. احتمالاً وقتی دانشجو در مورد غلبه بر موقعیت‌های پر تنش، 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 (اسپاوزر و دیل، ۲۰۱۵). با ادامه شرایط استرس زا، خستگی هیجانی دانشجویان افزایش یافته و به صورت بی‌علاقگی و در نهایت ارزیابی منفی و کارآمدی پایین تجلی می‌یابد. می‌توان گفت که فرسودگی باعث می‌شود که دانشجویان از نظر هیجانی در سطح پایین تری قرار بگیرند. این خود می‌تواند ناشی از احساس ناکارآمدی در تحصیل باشد. بنابراین دانشجویانی که شرایط تحصیل خود را استرس زا 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 پایین تری برخوردارند. لذا احساسات درک شده منفی نسبت به شرایط تحصیلی مانند استرس خودکارآمدی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کیارا و همکاران، ۲۰۱۵). با توجه به اینکه سرزندگی تحصیلی، تاب آوری تحصیلی منعکس می‌کند. دانشجویانی که از سرزندگی تحصیلی برخوردارند در برخورد با موانع، چالش‌ها، سطوح مختلف استرس و ... موفق عمل می‌کنند. بنابراین دانشجویان با سرزندگی تحصیلی بر موقعیت‌های پر تنش غلبه می‌کنند و احساس خودکارآمدی در آنها به وجود می‌آید که باعث می‌شود تکالیف تحصیلی خود را با اشتیاق انجام دهند و در نتیجه از فرسودگی تحصیلی جلوگیری شود. سرزندگی تحصیلی موجب احساس مثبت دانش آموزان در مورد خودشان خواهد شد و همین امر موجب علاقه‌ی آنان به امور تحصیلی و افزایش انگیزش تحصیلی آنان خواهد شد. این عامل تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دست‌یابی به درجه‌ی معینی از شایستگی فراهم

می‌آورد. دانش‌آموزانی که سرزندگی تحصیلی بالایی دارند اشتیاق و علاقه‌ی بیش‌تری به تحصیل نشان داده، جهت رسیدن به اهداف تحصیلی خود تلاش بیش‌تری می‌کنند برعکس دانش‌آموزان دارای سرزندگی تحصیلی پایین علاقه‌ی چندانی به تحصیل نشان نداده، تلاش کم‌تری هم برای رسیدن به اهداف تحصیلی می‌کنند. (پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴). از طرفی سرزندگی تحصیلی به رفتارهای آزادمنشانه، سازگار و تاب‌آور در حوزه‌ی تحصیلی اشاره دارد، که می‌تواند دانش‌آموزان را توانا کند تا به صورت موفقیت‌آمیزی با موانع و چالش‌های تحصیلی همچون نمرات ضعیف، فشار امتحان، تکالیف سخت و دشواری که در طول تحصیل و مدرسه رخ می‌دهد به مقابله برخیزند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸) و بدین ترتیب افراد سرزنده در حوزه تحصیل از پختگی و سازگاری مناسبی برخوردار بوده که موجب افزایش حس خوش‌بینانه، آمادگی و اتکا به نفس در انجام تکالیف، احساس پیشرفت شخصی، شایستگی و کارایی بالا در زمینه تحصیلی در آنها می‌شود و به دنبال آن بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی در این افراد دیده می‌شود.

یافته‌های بدست‌آمده در ارتباط با فرضیه دوم حاکی از این است که پذیرش کمک‌طلبی، حمایت اجتماعی ادراک‌شده، تدریس تحول‌آفرین با اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد.

یافته بدست‌آمده در رابطه با قدرت پیش‌بینی کنندگی کمک‌طلبی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی با نتایج پژوهش‌های حالت (۲۰۱۴)، سارانی و آیتی (۱۳۹۳)، پیوستینن و رویت (۲۰۰۹)، جیو و همکاران (۲۰۱۱)، کارنیرو و همکاران (۲۰۱۳)، امرایی و همکاران (۱۳۹۰) همسو است. نتایج تحقیق این پژوهشگران نشان می‌دهد که وقتی فراگیران در حین انجام تکالیف درسی خود با ابهام یا مشکلی روبرو می‌شوند نه تنها بر اهمیت دریافت کمک از منابع انسانی و غیر انسانی آگاه بوده و واقف هستند (فراشناخت)، بلکه برای غلبه بر ابهامات درسی خود و فهم بیشتر مطلب به سایر افراد و منابع روی می‌آورند (نیومن، ۱۹۹۴؛ به نقل از عابدینی، ۱۳۸۶). بخش مهمی از استرس‌های تحصیلی از فقدان سایر مهارت‌های زندگی بالاخص مهارت کمک‌طلبی ناشی می‌شود. زیمرمن (۲۰۰۸) عنوان می‌کند که کمک‌طلبی یکی از مهم‌ترین راهبردهای مدیریت منابع به شمار می‌آید که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا امکانات موجود در کلاس و محیط اطراف را تنظیم و اداره کند. به عبارتی کمک‌طلبی تحصیلی به عنوان راهبردی برای غلبه بر استرس‌های تحصیلی تعریف شده است. از این رو کمک‌طلبی یکی از راهبردهای یادگیری است که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و استرس‌های تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک‌گرفتن از دیگران در جهت رفع آن‌ها برآیند (سرزندگی تحصیلی). در نتیجه فراگیرانی که برای رفع استرس‌های تحصیلی از کمک‌طلبی استفاده می‌کنند، دارای انگیزه پیشرفت بالا، خودکارآمدی بالا هستند و با انرژی و علاقه بیشتری به فعالیت‌های تحصیلی می‌پردازند فراگیرانی که تمایل به

کمک طلبی ندارند، استرس‌های تحصیلی بیشتری تجربه می‌کنند و دارای اهداف عملکردی پایین، حرمت نفس پایین و خودکارآمدی ضعیف هستند (نیومن، ۲۰۰۶).

یافته‌های پژوهش نشان داد که حمایت اجتماعی با میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی اثر غیرمستقیم بر اشتیاق تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش داسون و پولی (۲۰۱۳)، شاه مرادی و دیگران (۲۰۱۳)، مرادی و دیگران (۱۳۹۴)، زکی (۱۳۸۹)، صفاری‌نیا و هزاره‌ای (۱۳۸۷) همسو است. راجر^۱ و همکاران (۲۰۱۶) مدل ضربه‌گیر استرس برای حمایت اجتماعی پیشنهاد کرده است که نشان می‌دهد که حمایت اجتماعی به عنوان منبع حفاظتی در نظر گرفته می‌شود که مردم را قادر به مقابله با استرس، اضطراب و افسردگی می‌کند. به عبارتی حمایت اجتماعی به عنوان تسهیل‌کننده سازگاری با استرس در نظر گرفته می‌شود. علاوه بر این، حمایت اجتماعی، ارتباط مثبت اجتماعی افراد با دیگران را فراهم می‌کند که موجب تعادل احساسی و کاهش فرسودگی تحصیلی می‌شود (برن، ۲۰۱۳). یکی از دلایل فرسودگی تحصیلی پایین در دانشجویان با حمایت اجتماعی بالا این است که داشتن خودکارآمدی، عزت نفس بالا، خوش بینی، تاب‌آوری و حس کنترل محیط تحصیلی، مقابله با حوادث استرس‌زا را افزایش می‌دهد و افراد می‌توانند به طور مؤثر با رویدادهای استرس‌زا مواجه شوند. در نتیجه آنها با اعتماد به نفس بیشتر و احساس افتخار از کاری که انجام می‌دهند، آن کار را با معنا می‌بینند و با اشتیاق به تحصیل خود ادامه می‌دهند (گانزوپولا^۲ و همکاران، ۲۰۰۷).

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر، رابطه مثبت و معنادار تدریس تحول‌آفرین بر اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی است. این یافته با پژوهش‌های منطقی و همکاران (۱۳۹۵)، صفایی و همکاران (۱۳۹۴)، شیروانی و معمارمنتظرین (۱۳۸۹)، کارک (۲۰۰۴)، برنز (۱۳۹۱) همسو است. رهبری تحول‌آفرین، رهبر 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 به جای تعقیب منافع زودگذر شخصی، تشویق به پیروی از هدف‌های جمعی می‌کند (کارک، ۲۰۰۴). برنز (۱۹۷۸) مشخص کرد که رهبران تحول‌آفرین صاحب بینش هستند و دیگران را برای انجام کارهای استثنایی به چالش و تلاش وا می‌دارند. رهبران تحول‌آفرین پیروان خود را به گونه‌ای ارتقاء می‌دهند که به سطح‌های بالاتری از رشدیت و آرمان‌ها دست یابند، اهتمام فراوانی برای رسیدن به دستاوردهای برتر و احراز خودشکوفایی به کار بندند و به تعالی سازمانی و جامعه بیندیشند (پالیتیس، ۲۰۰۴). رهبران تحول‌آفرین با تأثیر گذاری بر پیروان خود موجب تاب‌آوری و بالا رفتن تاب‌آوری می‌شوند و افراد تاب‌آور با داشتن

1. Rueger
2. Xanthopoulos

ظرفیت بالا، از احساس تأثیرگذاری و حس اعتماد به نفس بالاتری برخوردار می‌باشند، به همین سبب افراد با ظرفیت تاب‌آوری بالا، افراد توانمند تری می‌باشند (منطقی و همکاران، ۱۳۹۵). دانشجویان اساتید با تدریس تحولی، مسئولیت‌یادگیری خود را می‌پذیرند و قادرند دست به انتخاب‌های هوشمندانه بزنند و تبدیل به یادگیرندگانی می‌شوند که به کارآمدی خود باور دارند. بنابراین در برابر مشکلات تحصیلی تاب‌آوری دارند و این یادگیرندگان خودتنظیم‌دارای مهارت‌های طراحی، سازمان‌دهی، نظارت بر جریان یادگیری و تغییر و اصلاح فرایند یادگیری و اندیشه خود هستند و آنها در یادگیری درگیر هستند (روسبروف و لورت، ۲۰۱۱).

در مجموع یافته‌های حاضر در راستای هدف پژوهش، بیانگر این بود که سرزندگی تحصیلی به عنوان میانجی‌گر ناقص توانسته است رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده، کمک‌طلبی، تدریس تحول‌آفرین و اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی کند. بنابراین تقویت روابط حمایت‌گرانه در بین اعضا، خانواده و دوستان، استفاده از مهارت کمک‌طلبی و تدریس به روش تحول‌آفرین می‌تواند نقش مهمی در افزایش سرزندگی تحصیلی ایفاء کند و زمینه‌های ارتقاء و دست‌یابی به اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان را افزایش دهد حمایت اجتماعی، کمک‌طلبی و تدریس تحول‌آفرین از طریق افزایش توانمندی‌ها و قابلیت‌سازی فردی در مواجهه با چالش‌ها و غلبه بر مشکلات باعث سرزندگی تحصیلی می‌شود و یادگیرندگانی که بر مشکلات تحصیلی خود غلبه می‌کنند حس انگیزش درونی و اشتیاق تحصیلی در آنها به وجود می‌آید.

یافته‌های این پژوهش، دارای مضامین نظری و کاربردی می‌باشد. به لحاظ نظری با توجه به بدیع بودن مدل پیشنهادی، این پژوهش زمینه‌ی گسترش دانش موجود پیرامون مدل‌های اشتیاق تحصیلی را از نقطه نظر توجه به نقش حمایت اجتماعی ادراک شده، کمک‌طلبی تدریس تحول‌آفرین و سرزندگی تحصیلی در افزایش اشتیاق تحصیلی فراهم می‌آورد. در عمل نیز، نظام آموزشی و بخصوص اساتید دانشگاه نقش تعیین‌کننده‌ای دارند، بسیاری از دانشجویان تحت تأثیر تدریس تحول‌آفرین استاد و یا یک برخورد حمایت‌گرانه از استاد یا دیگر عناصر نظام آموزشی دانشگاه، نسبت به ادامه تحصیل امیدوار می‌شوند و در برابر مشکلات تحصیلی مقاومت می‌کنند و در نتیجه با شور و اشتیاق به انجام تکالیف و پروژه‌های علمی خود پرداخته‌اند. لذا ضمن برگزاری دوره‌های ضمن خدمت ضرورت آموزش به شیوه‌ی تدریس تحول‌آفرین ویژه اساتید و دوره‌های افزایش مهارت‌های کمک‌طلبی برای دانشجویان، به اساتید محترم پیشنهاد می‌کنیم که به منظور افزایش اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی، با فراهم دیدن شرایط لازم، سطح کمک‌خواهی دانشجویان خود را بالا ببرند. برای این منظور می‌توان با ترغیب کلامی، کمک‌طلبی را در بین دانشجویان افزایش داد. با توجه به اهمیت حمایت اجتماعی که می‌تواند به اشتیاق و سرزندگی تحصیلی دانشجویان کمک کند و به این ترتیب آنها را در دستیابی به پیشرفت تحصیلی بهتر و محافظت از آنها از خستگی عاطفی، نشان می‌دهد که پرورش محیط‌های حمایتی باید در ارتقای

کیفیت زندگی دانشجویان مفید باشد. اساتید نیز باید حمایت اجتماعی مناسب از قبیل تشویق کلامی برای افزایش سرزندگی و اشتیاق تحصیلی در طی دوره یادگیری خود داشته باشند. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به کمبود پیشینه‌ی پژوهشی در مورد متغیر اشتیاق تحصیلی اشاره کرد. در ضمن این پژوهش در قالب یک طرح همبستگی بوده، از این رو استنباط علی از نتایج آن باید با احتیاط صورت پذیرد. همچنین، شیوه‌ی اساسی جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش مبتنی بر پرسشنامه بود، ولی پیشنهاد می‌شود اطلاعات هر متغیر با استفاده از چند روش مختلف جمع‌آوری گردد تا نتایج بدست آمده با اطمینان بیشتر مورد استفاده و تعمیم دهی قرار گیرد.

منابع

- اسلامی، محمدعلی؛ درتاج، فریبرز؛ سعدی پور، اسماعیل؛ دلاور، علی. (۱۳۹۵). مدل یابی علی اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی. ۷(۲۸). ۱۶۱-۱۳۳
- پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر؛ عباسی، مسلم (۱۳۹۴). مقایسه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری. (۳) ۱۲۷-۱۲۱.
- جباری، جواد (۱۳۹۶). رابطه سبک مدیریت کلاس و تدریس تحول آفرین معلم با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه محقق اردبیلی
- سارانی، هدایت‌الله؛ آیتی، محمد (۱۳۹۳). تأثیر استفاده از تلفن همراه بر یادگیری واژگان زبان انگلیسی و نگرش دانشجویان. پژوهش در برنامه ریزی درسی. (۴۰) ۴۸-۶۰.
- عباسی، مسلم؛ اعیادی، نادر؛ شفیعی، هادی؛ پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۴). نقش بهزیستی اجتماعی و سرزندگی تحصیلی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری. دو ماهنامه علمی - پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. دوره ۹، شماره ۱
- غلام‌زاده، فاطمه. (۱۳۹۳). نقش جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان بر کیفیت تدریس آنان و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر بیرجند. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه بیرجند.
- محمدیان، کویستان؛ پیری، موسی؛ حبیبی، کلیبر، رامین. (۱۳۹۵). تعیین نیمرخ‌های دانش‌آموزان بر اساس مؤلفه‌های کمک‌خواهی، ادراکات محیط کلاسی و اهداف پیشرفت اجتماعی از لحاظ فرسودگی تحصیلی: تحلیل مبتنی بر شخص. فصلنامه روانشناسی تربیتی، (۴۰) ۴۷-۶۷.

- هاشمی نصرت آباد، بیرامی، منصور؛ واحدی، شهرام؛ بیرامی، ناصر. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی، عملکرد و انگیزش تحصیلی با تعدیل‌گری سبک‌های اسنادی در دانش‌آموزان. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. ۱۳۹-۱۵۸. ۵(۸)

- Astin A W. (1999). Student involvement: A development theory for higher education. *Journal of college student Development*, 40(5).518-29.
- Alrashidi Oqab, Phan Huy, Ngu Bing. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions and Major Conceptualisations. *International Education Studies*; Vol. 9, No. 12.
- Archambault I, Janosz M, Fallu JS, Pagani LS. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *J Adolesc*. 32(3): 651-70.
- Balkis M. (2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. 28(1):68-78.
- Boren, J. P. (2013). The relationships between co-rumination, social support, stress, and burnout among working adults. *Management Communication Quarterly*, 28(1), 3-25.
- Cho MH, Cho YJ. (2014). Instructor scaffolding for interaction and students' academic engagement in online learning: Mediating role of perceived online class goal structures. *The Internet and Higher Education*. 25-30
- Closson Leanna, Boutilier Rory. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*.
- 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 Martina, Sartori Riccardo, Charkhabi Morteza, De Paola Francesco. (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*. 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 BM, Wood JJ, Tsukayama E, Har K, Chiu AW, Langer DA. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *J Sch Psychol*. 52(3): 295-308.
- Gowda A, Rodrigues C. (2013). Peer social support as a moderator of child abuse risk and child internalizing symptomatology. The University of North Carolina at Greensboro, ProQuest Dissertations Publishing
- Holt, L. (2014). Attitudes about Help-Seeking Mediate the Relation Between Parent Attachment and Academic Adjustment in First-Year College Students. *Journal of College Student Development*, 4(55).

- Hoyne G, Keith M. (2013). Understanding the psychology of seeking support to increase health science student engagement in academic support services. A Practice report. *The International Journal of the First Year in Higher Education*. Volume 4, Issue 1, pp. 109-116
- Horstmanshof L, Zimitat C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *Br J Educ Psychol*, 77(3):703-18.
- Karabenick, S. A. (2011). "Perceived achievement goal structure and college student help-seeking". *Journal of Educational psychology*, 96: 569-580.
- Karabenick, S. A. (2014). "Classroom and technology supported help-seeking: The need for converging research paradigms". *Learning and instruction*, 21: 290-296.
- Karimi Yusef, Bashirpur Mehrab, Khabbaz Mahmoud, Hedayati Ali Asghar. (2014). Comparison between Perfectionism and Social Support Dimensions and Academic Burnout in Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159 (2014) 57 – 63.
- Li J, Han X, Wang W, Cheng Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences* 61 (2018) 120–126
- Lippman L, Rivers A. (2008). Assessing school engagement: a guide for out-of-school time program practitioners. A Research-to-Results brief.
- Maslach, C., Schaufeli, W, B., & Leiter, M, P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of psychology*, 52, 327-422.
- Newman, R. S. (2006). Student's adaptive and no adaptive help-seeking in the classroom: Implications for the context of peer harassment. In S.A. Karabenick & R.S. Newman (Eds), *Help-seeking in academic setting: Goals, groups and contexts*. 225-296.
- 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? *Anxiety, Stress & Coping*, 1-10.
- 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.
- Ryan, A.uM. and Shin, H.k(2011). "Help seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for a Achievement". *Learning and instruction*, 21: 247-256

- Sedaghat M, Abedin A, Hejazi E, Hassanabadi H. (2011). Motivation, cognitive engagement, and academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2406-10.
- 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. *Scand J Psychol*. 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.
- Xavier Oriol-Granado, Michelle Mendoza-Lira, Carmen Gloria Covarrubias, Víctor Michel. (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 BL. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-efficacy, self-evaluation and mathematics division learning. *J of Advanc Academics*. 20: 18-41.
- Xanthopoulou D, Bakker A, Demerouti E, Schaufeli W. (2007). The Role of Personal Resources in the Job Demands-Resources Model. *International Journal of Stress Management*. 2(14),121-141
- Yıldırım, İbrahim. (2008). Relationships between burnout, sources of social support and socio demographic variables. *Journal of Social Behavior and Personality*, 36(5), 603-616.

