

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۷/۰۱

فصلنامه روان‌سنجی

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۲۸

دوره چهاردهم شماره ۵۳، تابستان ۱۴۰۴

صفحات: ۳۰-۴۱

مدل یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان براساس خودکارآمدی تحصیلی، ساختار کلاس درس، سبک های فرزند پروری با میانجی گری نقش سرزندگی تحصیلی

Structural Modeling of Academic Engagement among University Students Based on Academic Self-Efficacy, Classroom Structure, and Parenting Styles: The Mediating Role of Academic Vitality

لیلا جوادی علمی^۱، نصیبه لعل عوض پور^۲، سولماز یارشیر^۳

abstract

چکیده فارسی

This study aimed to develop a causal model of academic engagement based on academic self-efficacy, classroom structure, and parenting styles, with academic vitality as a mediating variable. The statistical population included undergraduate students of Esfarayen Higher Education Complex during the 2016–2017 academic year, and 304 students were selected using cluster random sampling. Data were collected using validated scales on academic engagement, vitality, self-efficacy, classroom structure, and parenting styles. Structural equation modeling revealed that academic self-efficacy, classroom structure, and parenting styles had both direct and indirect (via academic vitality) significant positive effects on academic engagement. Academic vitality also emerged as a strong predictor of engagement. These findings suggest that strengthening self-efficacy, providing structured learning environments, and promoting authoritative parenting can enhance students' vitality, motivation, and academic engagement—thus supporting their ability to manage educational challenges more effectively. Keywords: Academic Engagement, Academic Vitality, Academic Self-Efficacy, Classroom Structure, Parenting Styles.

هدف پژوهش حاضر بررسی مدل علی اشتیاق تحصیلی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی، ساختار کلاس درس و سبک‌های فرزندپروری با نقش میانجی سرزندگی تحصیلی بود. جامعه آماری شامل دانشجویان دوره کارشناسی مجتمع آموزش عالی اسفراین در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ بود که از میان آن‌ها ۳۰۴ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده شامل مقیاس‌های اشتیاق تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی، ادراک ساختار کلاس و سبک‌های فرزندپروری بودند. نتایج حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی، ساختار کلاس و سبک فرزندپروری به‌طور مستقیم و غیرمستقیم (از طریق سرزندگی تحصیلی) تأثیر مثبت و معناداری بر اشتیاق تحصیلی دارند. همچنین سرزندگی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده قوی برای اشتیاق تحصیلی است. بنابراین با تقویت این متغیرها می‌توان شرایط لازم برای افزایش انگیزش، تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی دانشجویان را فراهم کرد. کلیدواژه‌ها: اشتیاق تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، ساختار کلاس درس، سبک‌های فرزندپروری

^۱دکتری روان‌شناسی تربیتی، مجتمع آموزش عالی فنی و مهندسی اسفراین

^۲کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی دانشکده علوم پزشکی اسفراین

^۳کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی مجتمع آموزش عالی فنی و مهندسی اسفراین

مقدمه

توجه به عوامل مؤثر در عملکرد تحصیلی سالها است که مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی قرار گرفته است (عباسی و همکاران، ۲۰۱۶). یکی از عوامل مهم در موفقیت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی است که در تعیین رشد شخصی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان مؤثر است (الرشیدی و همکاران، ۲۰۱۶). اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی ای که یک دانشجو برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می کند و نیز میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده اطلاق می شود (استروبل و همکاران، ۲۰۱۱). دانشجویانی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، سخت تلاش می کنند، از انجام وظایف تحصیلی لذت می برند، به قوانین محل تحصیل تعهد بیشتری نشان می دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می کنند و در آزمون ها عملکرد بهتری دارند (کلوسن و بوتیلیر، ۲۰۱۷).

یکی از متغیرهایی که می تواند بر اشتیاق تحصیلی دانشجویان تاثیرگذار باشد، سرزندگی تحصیلی است. سرزندگی تحصیلی به معنای توانایی موفقیت آمیز دانش آموزان و دانشجویان در مواجهه با موانع و چالش های تحصیلی و فائق آمدن بر آنها است (کامرفورد و همکاران، ۲۰۱۵). براساس برخی مطالعات، دانش آموزانی که سرزندگی تحصیلی بالایی دارند، اشتیاق و علاقه بیشتری به تحصیل دارند (واتسون و همکاران، ۲۰۰۸؛ پورعبدل و همکاران، ۲۰۱۵؛ بالکیس، ۲۰۱۳). پیشایندهای سرزندگی تحصیلی در سه سطح مختلف روان شناختی، آموزشگاهی و عوامل مربوط به خانواده و همسالان مورد توجه قرار گرفته است. تحقیقات مختلف نشان داده اند، پیشایندهای سرزندگی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی نیز تاثیر می گذارند. از پیشایندهای سرزندگی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی در سطح روان شناختی می توان به خودکارآمدی تحصیلی اشاره کرد. یکی از عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی است. خودکارآمدی به عنوان اعتماد به توانایی های خود برای انجام یک رفتار جهت رسیدن به پیامد مطلوب است (وودمن و همکاران، ۲۰۱۸). این خودکارآمدی است که موجب می شود تا فرد پس از سرخوردگی یا رویارویی با تجربه ناکامی، یادگیری شان را اداره کنند و موانع و فشارهای اجتماعی را تحمل کنند (کارول و همکاران، ۲۰۰۹). خودکارآمدی فرایندهای تفکر، انگیزه و رفتار را تحت تاثیر قرار می دهد و این فرایندها علت ایجاد و اشتیاق تحصیلی است (اوریل-گرانادو و همکاران، ۲۰۱۷). براساس برخی مطالعات، خودکارآمدی با اشتیاق تحصیلی رابطه دارد (اوریل-گرانادو و همکاران، ۲۰۱۷؛ باکر و همکاران، ۲۰۱۵؛ رحمتی و همکاران، ۲۰۱۵؛ تان و تان، ۲۰۱۴) و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی ارتباط دارد (کارول و همکاران، ۲۰۰۹؛ مرسر و همکاران، ۲۰۱۱؛ دهقانی زاده و حسین چاری، ۲۰۱۲).

یکی دیگر از متغیرهای تاثیرگذار بر اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی، سبک های فرزندپروری است. بامریند به سه نوع سبک فرزندپروری (مقتدر، مستبد و سهل گیر) اشاره می کند (بامریند، ۱۹۶۶). نوع سبک فرزند پروری می تواند پیش بینی کننده قوی برای ایجاد هیجان های مثبت، مرتبط با آینده، خوش بینی، اعتماد، ایمان و اعتقاد باشد. تحقیقات نشان داد که سبک فرزندپروری پیش بین خوبی برای سرزندگی تحصیلی می باشد (تاج الدینی و همکاران، ۲۰۱۴) و سبک های حمایت از خودمختاری و درگیری و گرمی والدین رابطه مثبتی با اشکال انگیزش درونی و رابطه منفی با انگیزش بیرونی و بی انگیزگی دارد (آتاوی و همکاران، ۲۰۰۴؛ نیمیک و همکاران، ۲۰۰۶).

متغیر دیگری که می تواند بر اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان موثر باشد، ساختار کلاس درس است. یادگیرندگان وقتی بهتر یاد می گیرند که محیط کلاس درس و فضای حاکم بر آن را مثبت و مناسب ارزیابی کنند (دورمن و آدامز، ۲۰۰۴). سه بعد ساختار کلاس یعنی؛ تکالیف، ارزشیابی و مرجعیت تکالیف، ابعادی هستند که بر یادگیری و انگیزش دانش آموزان تاثیر گذارند. انگیزش و رفتار دانش آموزان با توجه به موضوع و کلاس درس تغییر می کند (بانگ، ۲۰۰۱). نتایج مطالعات مختلف نشان داده است که ساختار کلاس درس بر اشتیاق تحصیلی (گدارد و همکاران، ۲۰۰۰؛ آندرم و میگوی، ۱۹۹۷) و سرزندگی تحصیلی (فریدل و همکاران، ۲۰۰۷؛ میدلتون و همکاران، ۲۰۰۴؛ دهقانی زاده و همکاران، ۲۰۱۲) تاثیرگذار است.

اشتیاق تحصیلی از عوامل ثمربخش و موفقیت آمیز در زندگی تحصیلی یادگیرندگان است. از این رو، آشنایی با عوامل تاثیرگذار بر آن برای دست اندرکاران تعلیم و تربیت اعم از خانواده ها و نهادهای آموزشی حائز اهمیت است تا زمینه های ارتقاء آن برای دانش آموزان و دانشجویان فراهم شود. در پژوهش های گذشته، مطالعات چندانی روی اشتیاق تحصیلی انجام نشده است. بنابراین، در راستای برطرف کردن خلاء موجود میان مطالعات انجام شده، پژوهش حاضر با هدف ارائه یک مدل ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان براساس خودکارآمدی تحصیلی، ساختار کلاس درس، سبک های فرزند پروری با میانجی گری نقش سرزندگی تحصیلی انجام شد.

روش کار

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دوره کارشناسی مجتمع آموزش عالی اسفراین بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. از این میان، تعداد ۳۰۴ دانشجو (۲۵۳ پسر، ۵۱ دختر) به روش تصادفی خوشه های انتخاب شدند. در ابتدا چندین کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند سپس پرسشنامه ها در این کلاس ها اجرا شد. دلیل کم بودن نمونه دانشجویان دختر، تعداد کم جامعه آماری دانشجویان دختر نسبت به دانشجویان پسر است.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: این پرسشنامه به وسیله اون و فرامن (۱۹۹۸) طراحی شده است. پرسشنامه دارای ۳۲ گویه است که براساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از یک تا پنج (۱= خیلی کم، ۵= خیلی زیاد) نمره گذاری می شود. در نمونه ایرانی، همسانی درونی برای کل آزمون ۰/۹۱ به دست آمده و برای دانشجویان دختر ۰/۹۰ و برای دانشجویان پسر ۰/۹۱، آلفای کرونباخ که نشان می دهد این ابزار از همسانی درونی خوبی برخوردار است. اعتبار این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل عامل تأییدی بررسی و تأیید شده است. همچنین، در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۶ به دست آمد.

پرسشنامه ادراک از ساختار کلاس: این مقیاس به وسیله بلک برن (۱۹۹۸) تهیه شده است و دارای سه خرده مقیاس وظایف انگیزشی، حمایت از خودمختاری و ارزشیابی تبحری می باشد. سوالات این پرسشنامه در مقیاس لیکرت از کاملاً موافقم (با نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (با نمره ۱) تهیه شده اند. بلک برن (۱۹۹۸) ضریب اعتبار خرده مقیاس های تکالیف انگیزشی، حمایت از خودمختاری، ارزشیابی تبحری را به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۶۵، ۰/۸۰ به دست آورده است. همچنین در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های تکالیف انگیزشی، حمایت از خودمختاری، ارزشیابی تبحری را به ترتیب ۰/۶۳، ۰/۷۰، ۰/۹۱ به دست آمد.

پرسشنامه سبک فرزندپروری ادراک شده: این پرسشنامه توسط بامریند در سال ۱۹۶۷ ساخته شد و شامل ۳۰ گویه است. مقیاس این ابزار ۵ درجه ای است (از ۱ کاملاً مخالفم تا ۵ کاملاً موافقم). بامریند میزان اعتبار این پرسشنامه را با روش بازآزمایی برای شیوه های فرزندپروری سهل گیرانه، مستبدانه و قاطعانه به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۵ و ۰/۹۲ گزارش نمود. همچنین در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای سبک فرزندپروری مستبدانه، سهل گیرانه و مقتدرانه به ترتیب برابر ۰/۸۳، ۰/۷۱، ۰/۷۱ به دست آمد.

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 است که با استفاده از مقیاس لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) می سنجند. 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 ۰/۷۳ و ۰/۸۰ به دست آوردند. همچنین، در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای سرزندگی تحصیلی ۰/۶۹ به دست آمد.

مقیاس اشتیاق تحصیلی: این مقیاس بهوسیله فردریکز، بلومنفیلد، پاریس (۲۰۰۴) ساخته شده که دارای ۱۵ گویه است و این گویه ها؛ سه خرده مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی را اندازه گیری می کند. پاسخ هر کدام از گویه ها دارای نمرات یک تا پنج است. فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کرده اند. عباسی و همکاران (۱۳۹۴) ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۶۶ گزارش کرده اند. همچنین، در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای سه خرده مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۹۱، ۰/۷۳ به دست آمد.

یافته ها

در ابتدا با بررسی پیش فرض های آماری با استفاده از آزمونهای، کشیدگی و چولگی، جعبه های، کولموگروف-اسمیرنوف داده های پرت شناسایی، سپس با استفاده از آزمون ماهالانوبیس داده های پرت حذف گردید، که پس از آن تعداد داده به ۲۷۶ نمونه کاهش یافت. جدول ۱ نتایج برازش مدل ساختار تحقیق حاضر را نشان می دهد.

جدول ۱: شاخص های برازش حاصل از تحلیل داده ها و متغیرها

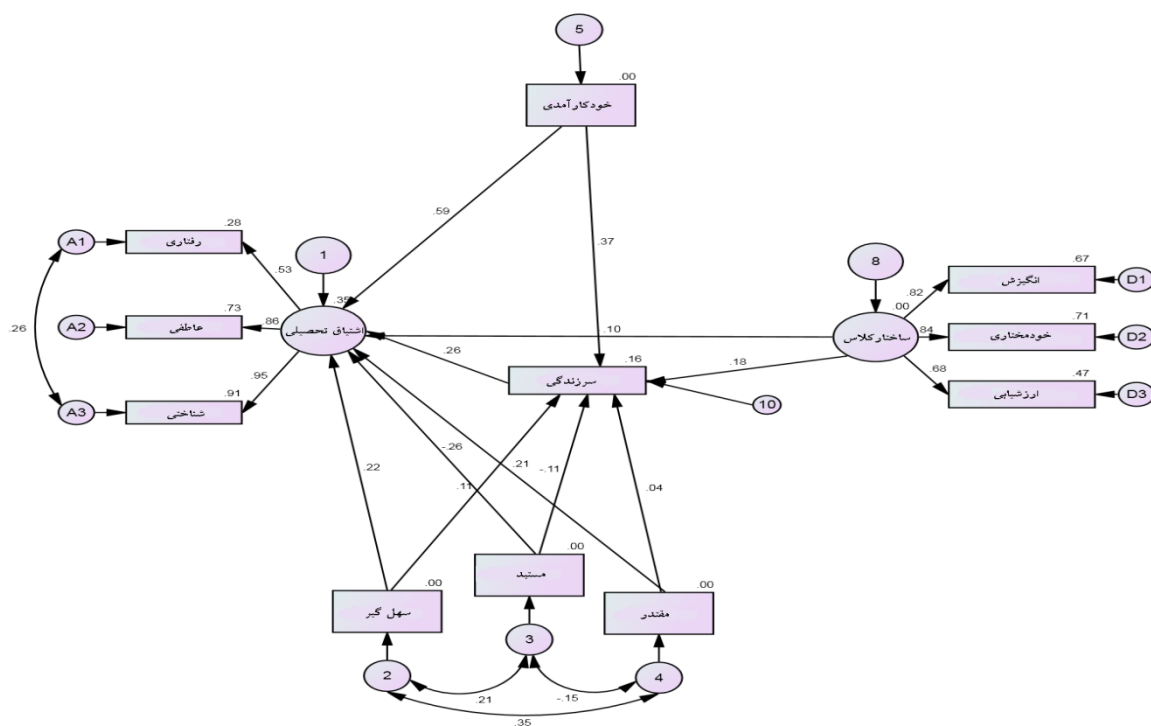
نام آزمون	مقادیر قابل قبول	مقدار به دست آمده
χ^2/df	< 3	۲/۹۶۷
RMSEA	< 0.1	۰/۰۴۲
GFI	> 0.9	۰/۹۶۷
NFI	> 0.9	۰/۹۵۴
CFI	> 0.9	۰/۹۳۶
DF= ۸۱		

در جدول ۱، مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۴۲ می باشد لذا این مقدار کمتر از ۰/۱ است که نشان دهنده این است که میانگین مجذور خطاهای مدل مناسب است و مدل قابل قبول می باشد. همچنین مقدار کای دو به درجه آزادی (۲/۹۶۷) بین ۱ و ۳ می باشد و میزان شاخص CFI، GFI و NFI نیز تقریباً برابر و بزرگتر از ۰/۹ می باشد که نشان می دهند مدل اندازه گیری متغیرهای پژوهش، مدلی، مناسب است.

جدول ۲: برآورد مستقیم مدل با روش حداکثر درست نمایی

متغیر	B مسیر مستقیم	B مسیر غیر مستقیم	R ²
خودکارآمدی با میانجی گری سرزندگی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۵۹	۰/۲۱	۰/۱۲۳
ساختار کلاس با میانجی گری سرزندگی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۰۹	۰/۲۰	۰/۰۱۸
سبک سهل گیر با میانجی گری سرزندگی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۲۲	۰/۱۵	۰/۰۳۳
سبک مستبد با میانجی گری سرزندگی بر اشتیاق تحصیلی	-۰/۲۶	-۰/۱۹	۰/۰۴۹
سبک مقتدر با میانجی گری سرزندگی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۲۱	۰/۲۰	۰/۰۴۲

همان گونه که در جدول ۲ مشاهده می شود، از مسیرهای غیر مستقیم در نظر گرفته شده با توجه به مقادیر استاندارد شده (β)، استاندارد نشده (b) و (R^2) به دست آمده، از مسیر غیر مستقیم خودکارآمدی، ساختار کلاس، سبک های فرزند پروری با میانجی گری سرزندگی بر اشتیاق تحصیلی، با توجه به مقدار بدست آمده دارای واریانس تبیین شده ی (R^2) برابر با ۰/۰۷، ۰/۱۴۷، ۰/۰۴، ۰/۰۲۲ و ۰/۰۲۱ می باشد و با توجه به روش برآورد حداکثر درست نمایی (ML) مورد تایید واقع گردید. در نمودار ۱: مدل نهایی آزمون شده به همراه آماره های پیش بینی استاندارد شده آمده است.



نمودار ۱: مدل نهایی آزمون شده به همراه آماره های پیش بینی استاندارد شده

هدف پژوهش حاضر مدل یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان براساس خودکارآمدی تحصیلی، ساختار کلاس درس، سبک های فرزندپروری با میانجی گری نقش سرزندگی تحصیلی در دانشجویان مجتمع آموزش عالی اسفراین بود. یافته های به دست آمده حاکی از این است که خودکارآمدی تحصیلی به طور مثبت اشتیاق تحصیلی را پیش بینی می کند. یافته های به دست آمده در مورد رابطه مثبت و مستقیم خودکارآمدی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی، با پژوهش های اوریل-گرانادو و همکاران (۲۰۱۷)؛ باکر و همکاران (۲۰۱۵)؛ رحمتی و همکاران (۲۰۱۵)؛ تان و تان (۲۰۱۴) همخوانی دارد. برای تبیین این یافته پژوهش حاضر می توان اظهار داشت که افراد با باورهای خودکارآمدی قوی تر، انگیزه و توان بیشتری در امور تحصیلی خود دارند و در رویارویی با مشکلات تلاش می کنند و هنگامی که مهارت های لازم را دارند بر یک تکلیف پافشاری می کنند، در واقع، این افراد از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می کنند.

یافته های بدست آمده، حاکی از این است که ساختار کلاس درس به طور مثبت و مستقیم اشتیاق تحصیلی را پیش بینی می کنند. این یافته با پژوهش ریان و گرولنیک (۱۹۸۶) همسو می باشد. در آن نوع محیط های آموزشی که تکالیف مورد علاقه و رغبت یادگیرندگان باشد و یادگیرندگان خود را در انتخاب و گزینش می دانند خود را شایسته تر ارزیابی می کنند و از علاقه و انگیزه بالاتری برخوردار هستند و تلاش بیشتری در حین انجام تکالیف می کنند و از اشتیاق تحصیلی بالاتری برخوردارند (فلچر و همکاران، ۲۰۱۲) و ارزشیابی نیز باعث می شود که یادگیرندگان فعالیت های یادگیری خود را سازماندهی کنند.

یافته های بدست آمده، حاکی از این است که سبک فرزندپروری مقتدرانه به طور مثبت اشتیاق تحصیلی را پیش بینی می کند. این یافته همسو با نتایج پژوهش اسلامی و همکاران (۲۰۱۷) است. منابع اجتماعی مانند حمایت والدین، خودکارآمدی، عزت نفس و خوش بینی دانشجویان را فعال می کند و احساس توانایی بیشتر آنها برای کنترل محیط تحصیلی را نشان می دهد. در نتیجه آنها با اعتماد به نفس بیشتر و احساس افتخار از کاری که انجام می دهند، آن کار را معنادار می بینند و با اشتیاق به تحصیل خود ادامه می دهند (سانتوپولو و همکاران، ۲۰۰۷).

یافته های بدست آمده، حاکی از این است که سبک فرزندپروری مستبدانه به طور منفی اشتیاق تحصیلی را پیش بینی می کند. این یافته همسو با نتایج پژوهش های زاگری و همکاران (۲۰۱۳) و باغیان (۲۰۱۴) است. سبک نظارت-محدودیت موجب بالا بردن تمایلات اهمالکاری می شوند. فرزندپروری مستبدانه با تقاضاهای بالای والدین و پاسخ دهی کم آنها مشخص می شود. والدین مستبد انتظارات بسیار بالایی از فرزندان خود دارند و در تعامل با فرزندان عواطف اندکی نشان می دهند. این والدین لزومی برای ارائه دلیل در مورد دستورات خود نمی بینند و بر اطاعت و احترام بی چون و چرای فرزندان تاکید می کنند. کاهش عزت نفس از ویژگی های فرزندان خانواده های مستبد است و از آنجا که عزت نفس پایین یکی از عوامل ایجاد اهمالکاری است می توان گفت یکی از دلایل اهمالکاری فرزندان خانواده های مستبد عزت نفس پایین آنهاست. دلیل دیگر این امر می تواند این باشد که فرزندان والدین مستبد به نوعی کمال گرایی دچار می شوند که خود کمال گرایی موجب اهمالکاری می شود، یعنی فرد به خاطر ترس از شکست از آن کار اجتناب می کند.

یافته های به دست آمده حاکی از این است که سرزندگی تحصیلی به طور مثبت اشتیاق تحصیلی را پیش بینی می کند. این یافته با نتایج پژوهش های واتسون و همکاران (۲۰۰۸) همخوانی دارد. عوامل استرس زا در فرسودگی تحصیلی نقش دارند. وجود عوامل استرسزا دانشجویی و شدت یافتن آنها، موجب تقویت عدم کنترل بر شرایط محیطی و درماندگی را در پی دارد و باعث کاهش عزت نفس میشود. احتمالاً وقتی دانشجو در مورد غلبه بر موقعیتهای پر تنش، احساس ناتوانی

می کند، تکلیف و وظایف تحصیلی خود را به تعویق می اندازد و البته دور از انتظار نیست که خستگی هیجانی ناشی از چنین شرایطی به فرسودگی تحصیلی می انجامد (شوارزر و دیل، ۲۰۱۵).

یافته به دست آمده در رابطه با قدرت پیش بینی کنندگی خودکارآمدی بر اشتیاق تحصیلی با میانجیگری سرزندگی تحصیلی با نتایج پژوهش های (دهقانی زاده و حسین چاری، ۲۰۱۲) همخوانی دارد. دانش جویان دارای مهارت خودگردانی با تنظیم و کاربرد مناسب افکار، احساسات و اعمال و با تلاش های مستمر در جهت نیل به اهداف تلاش می کنند و با پیش بینی شرایط، ضمن مساعدسازی موقعیت، با فشارها و چالش های پیش آمده سازگاری یا مقابله می کنند. چنین دانشجویانی با مهارت های آموخته شده مدیریتی که دارند، با انتقال مهارت های خود به محیط های تازه به خوبی قادر به کنترل و سازگاری با آن هستند. در واقع، یادگیرندگان خودگردان هم در جهت استفاده از فرصت ها، هم در جهت زدودن ناملایمات تحصیلی اقدام می کنند و هم بر اقدامات خود نظارت می نمایند (رامداس و زیمرمن، ۲۰۰۸) و بدین طریق، از کارکرد مؤثر در زمینه های کنترل تکانه، مدیریت زمان و مقابله با فشار روانی که با بافت آموزشی ارتباط دارد، برخوردار می گردند (وانگ و اکلز، ۲۰۱۳).

یافته بدست آمده در رابطه با قدرت پیش بینی کنندگی ادراک از ساختار کلاس بر اشتیاق تحصیلی با میانجی گری سرزندگی تحصیلی با نتایج پژوهش های فریدل و همکاران (۲۰۰۷) همسو است. هنگامی که ادراک دانش آموزان از کلاس به نحوی است که تکالیف و وظایف آن را متنوع و چالش برانگیز بدانند؛ اهداف تسلطی را انتخاب می کنند، کلاس درس را سودمندتر تلقی کرده، از راهبردهای انگیزشی مناسبی استفاده می کنند، و در نهایت با چالش های تحصیلی برخورد موفق تری خواهند داشت و به پیشرفت تحصیلی نائل می شوند (میدلتون و همکاران، ۲۰۰۴).

یافته بدست آمده در رابطه با قدرت پیش بینی کنندگی مثبت سبک فرزندپروری مقتدر بر اشتیاق تحصیلی با میانجی گری سرزندگی تحصیلی با پژوهش های چنگا و همکاران (۲۰۱۴)، وانگ و اکلز (۲۰۱۳) و هاسنیزا و همکاران (۲۰۱۳) همخوانی دارد. شیوه فرزندپروری مبتنی بر گرمی، حمایت از خودمختاری و مشارکت والدین در امور مربوط به نوجوانان، ریشه در نظریه خودتعیین گری دارد. در این نظریه، کودکان و نوجوانان بهره مند از این شیوه فرزندپروری نقش فعالی در تحول خویش دارند آنان از طریق فرایند انگیزش درونی و درونی سازی رفتارها، ارزش ها و نگرش های محیط اجتماعی و فرهنگی خود به شکل فعالانه ای محیط شان را کشف می کنند، علاقتشان را دنبال می کنند، و بر چالش های موجود در محیط زندگی از جمله چالش ها و مشکلات تحصیلی فائق می آیند (گروولیک، ۲۰۱۵).

در رابطه با قدرت پیش بینی کنندگی مثبت سبک فرزندپروری سهل گیر بر اشتیاق تحصیلی با میانجی گری سرزندگی تحصیلی می توان گفت که والدین سهل گیر نیز به دلیل ارزش بالایی که برای ابراز وجود و خودگردانی فرزندان قائل هستند و توقع کمی از کودکانشان دارند، به آنها اجازه می دهند تا حد ممکن خودشان بر فعالیت هایشان نظارت داشته باشند و در مسائل مختلف خودشان تصمیم گیری کنند، به عبارتی شاید بتوان گفت فرزندان این گونه والدین عادت کرده اند که در حل مشکلات روی پای خودشان بایستند و به تنهایی از پس مشکلات بر بیایند.

یافته بدست آمده در رابطه با قدرت پیش بینی کنندگی منفی سبک فرزندپروری مستبد بر اشتیاق تحصیلی با میانجی گری سرزندگی تحصیلی با پژوهش های تاج الدینی و همکاران (۲۰۱۴) و فرهنگ و فولادچنگ (۲۰۱۷) همسو است. خانواده هایی که با فرزندان خود به شیوه مستبدانه رفتار می کنند، به این دلیل که این شیوه براساس خواسته های دلخواه والدین است، عزت نفس و استقلال فرزندان را سرکوب می کند (باربر، ۱۹۹۷) و موفقیت تحصیلی فرزند را با افت

همراه می کند. فرزندان چنین والدینی از برخورد با مسئولیت طفره می روند و در موقعیت های مختلف سازگاری کمی از خود نشان می دهند.

در مجموع یافته های حاضر در راستای هدف پژوهش، بیانگر این بود که سرزندگی تحصیلی به عنوان میانجی گر ناقص توانسته است رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی، سبک های فرزند پروری، ادراک از ساختار کلاس درس و اشتیاق تحصیلی را پیش بینی کند. نتایج این پژوهش اطلاعات مهمی برای والدین و هم برای محیط تحصیلی در بر دارد. هرچه والدین کودکان را ترغیب کنند تا مستقل باشند و نظام باز و انعطاف پذیر برای ارتباطات تعاملی با فرزندان داشته باشند، فرزندان آنها احساس توانایی بیشتری برای کنترل محیط تحصیلی نشان خواهند داد و همین امر به ارتقاء سرزندگی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی آن ها کمک خواهد کرد. همچنین اساتید می توانند با ایجاد جو تعامل، مشارکتی، تکالیف جذاب، فراهم کردن فرصت هایی برای انتخاب، تاکید بر معنی داری و با اهمیت بودن مسائل مربوط به محیط تحصیلی، بر سرزندگی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان بیفزاید. در ضمن رشد خودکارآمدی دانشجویان به نحوی که باعث کاهش هیجان های منفی، اضطراب و افزایش سرزندگی تحصیلی می شود و در نتیجه موجب افزایش انگیزه و اشتیاق تحصیلی خواهد شد. از محدودیت های این پژوهش می توان به کمبود پیشینه ی 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، شیوه ی اساسی جمع آوری اطلاعات در این پژوهش مبتنی بر پرسشنامه بود، ولی پیشنهاد می شود اطلاعات هر متغیر با استفاده از چند روش مختلف جمع آوری گردد تا نتایج بدست آمده با اطمینان بیشتر مورد استفاده و تعمیم دهی قرار گیرد.

سپاس گذاری

بدین وسیله نویسندگان از مسئولان و دانشجویان مجتمع آموزش عالی فنی و مهندسی اسفراین که در انجام این پژوهش مشارکت نمودند، تقدیر و تشکر به عمل می آورند.

References

1. Abbasi, M., Ayadi, N., Shafiee, H., & Pirani, Z. (2016). Role of social well-being and academic vitality in predicting the academic motivation in nursing students. 8(6):49-54.
2. Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52.
3. Strobel, M., Tumasjan, A., & Spörrle, M. (2011). Be yourself, believe in yourself, and be happy: Self-efficacy as a mediator between personality factors and subjective well-being. *Scandinavian Journal of psychology*, 52(1), 43-48.
4. Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162.

5. Comerford, J.; Batteson, T. & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *Journal of Social and Behavioral Sciences*.2015; 197: 98-103.
6. Watson, R., Deary, I., Thompson, D., & Li, G. (2008). A study of stress and burnout in nursing students in Hong Kong: a questionnaire survey. *International journal of nursing studies*, 45(10), 1534-1542.
7. Pourabdol, S., Sobhi-Gharamaleki, N., & Abbasi, M. (2015). A comparison of academic procrastination and academic vitality in students with and without specific learning disorder. *Journal of learning disabilities*, 4(3), 22-38.
8. Balkis, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1).
9. Woodman, J., Ballard, K., Hewitt, C., & MacPherson, H. (2018). Self-efficacy and self-care-related outcomes following Alexander Technique lessons for people with chronic neck pain in the ATLAS randomised, controlled trial. *European journal of integrative medicine*, 17, 64-71.
10. Woodman J, Ballard K, Hewitt C, MacPherson H. Self-efficacy and self-care-related outcomes following Alexander Technique lessons for people with chronic neck pain in the ATLAS randomized controlled trial. *European Journal of Integrative Medicine*.2018;17
11. Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(1), 45-53.
12. Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(1), 45-53.
13. Bakker, A. B., Vergel, A. I. S., & Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion*, 39(1), 49-62.
14. Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 49-55.
15. Tan, C., & Tan, L. S. (2014). The role of optimism, self-esteem, academic self-efficacy and gender in high-ability students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 621-633.

16. Mercer, S. H., Nellis, L. M., Martínez, R. S., & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of school psychology, 49*(3), 323-338.
17. Dehghanizadeh, M. H., & Hosein-chari, M. (2012). Academic vitality and perception of family communication patterns, the mediating role of self-efficacy. *J of Teach and Learn Studies, 63*(2), 22-47.
1. 18. Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37* (4), 887-907.
18. Tajadini S, Khezri-Moghadam A, Zinali S & Tajadini S. (2014). Prediction of educational vitality based on parenting styles and religious beliefs. *The 2th Scientific Research Conference on Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Dangers in Iran*.
19. Attaway, N. M., & Bry, B. H. (2004). Parenting style and black adolescents' academic achievement. *Journal of Black Psychology, 30*(2), 229-247.
20. Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of adolescence, 29*(5), 761-775.
21. Dorman, J., & Adams, J. (2004). Associations between students' perceptions of classroom environment and academic efficacy in Australian and British secondary schools. *Westminster Studies in Education, 27*(1), 69-85.
22. Bong, M. (2001). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of educational psychology, 93*(1), 23.
23. Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly, 36*(5), 683-702.
24. Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary educational psychology, 22*(3), 269-298.
25. Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 434-458.

26. Middleton, M. J., Kaplan, A., & Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education*, 7(3), 289-311.
27. Dehghanizadeh, M. H., & Hosein-chari, M. (2012). Academic vitality and perception of family communication patterns, the mediating role of self-efficacy. *J of Teach and Learn Studies*, 63(2), 22-47.
28. Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of personality and social psychology*, 50(3), 550.
29. Fletcher, K. L., Shim, S. S., & Wang, C. (2012). Perfectionistic concerns mediate the relationship between psychologically controlling parenting and achievement goal orientations. *Personality and Individual Differences*, 52(8), 876-881.
30. Eslami M, Dortaj F, Sadipour E, Delavar A (2017). The causal modeling of academic engagement based on personal and social resources among undergraduate students at Amir Kabir University in Tehran. 28(7): 133-161
31. 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.
32. Zakeri, H., Esfahani, B. N., & Razmjoei, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60.
33. Baghaean M. (2014). Relationship between perceived parenting styles and self-esteem and procrastination. MA Thesis. Allameh Tabatabai University.
34. Schwarzer, R. G., & Diehl, M. (2000). Compensatory health beliefs. *Scale Development and psychometric properties*. Available in [www. psychology. mcgill. ca/perpg/fac/knaeuper/ehb](http://www.psychology.mcgill.ca/perpg/fac/knaeuper/ehb).
35. Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school students' self-efficacy, self-evaluation, and mathematics division learning. *Journal of advanced academics*, 20(1), 18-41.
36. Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
37. Chng, G. S., Wild, E., Hollmann, J., & Otterpohl, N. (2014). Children's evaluative skills in informal reasoning: The role of parenting practices and communication patterns. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 88-97.

38. Noh, C. H. C., Yusoooff, F., & Hasim, M. S. (2013). Communication patterns of Malay families in Terengganu, Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 102, 635-642.
39. Farahmand, S., & Fouladchang, M. (2017). A causal explanation of academic buoyancy based on the family communication patterns: The mediating role of emotional expressiveness. 13(51):257-269.
40. Grolnick, W. S. (2015). Mothers' motivation for involvement in their children's schooling: Mechanisms and outcomes. *Motivation and Emotion*, 39(1), 63-73.
41. Barber B (1997). Socialization in context connection, regulation, and autonomy in the family, school, and neighborhood, and with peers. *Journal of Adolescent Research*.1997; 12(2). 287-315.