

## مقاله اصلی

# ارائه مدل علی اشتیاق تحصیلی بر اساس رضایتمندی تحصیلی ادراک شده؛ نقش واسطه‌ای خودکنترلی تحصیلی آگاهانه (کاربرد تحلیل مسیر)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۱۰ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۱۲

### خلاصه

**مقدمه:** هدف مطالعه حاضر ارائه مدل علی اشتیاق تحصیلی بر اساس رضایتمندی تحصیلی ادراک شده؛ نقش واسطه‌ای خودکنترلی تحصیلی آگاهانه بود.

**روش کار:** طرح پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی و به لحاظ جمع‌آوری داده‌ها از جمله مطالعات کمی و مبتنی بر رویکرد همبستگی با استفاده از تحلیل مسیر بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع تحصیلی متوسطه اول و دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند که با استفاده از جدول کرجسی-مورگان تعداد ۳۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. از پرسشنامه‌های رضایتمندی تحصیلی ادراک شده احمدی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۸۸)، پرسشنامه تدریس تحول‌آفرین بوچامپ و همکاران (۲۰۱۰)، پرسشنامه تعامل معلم-شاگرد مورری و زوواک (۲۰۱۹)، پرسشنامه چرخه زیستی هورن و استربرگ (۱۹۶۷)، پرسشنامه خودکنترلی تحصیلی آگاهانه پری و همکاران (۲۰۰۱) و پرسشنامه اشتیاق تحصیلی گونوس و کزو (۲۰۱۵) برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از نرم-افزارهای SPSS نسخه ۲۴ و AMOS تجزیه و تحلیل شدند.

**نتایج:** یافته‌ها نشان داد که ضرایب استاندارد مسیر رضایت تحصیلی ادراک شده به خودکنترلی تحصیلی آگاهانه ( $\beta=0/54, P<0/001$ )، مسیر رضایت تحصیلی ادراک شده به اشتیاق تحصیلی ( $\beta=0/67, P<0/001$ ) و ضریب استاندارد مسیر خودکنترلی تحصیلی آگاهانه به اشتیاق تحصیلی ( $\beta=0/47, P<0/001$ ) در سطح معناداری  $P<0/01$  معنادار است. همچنین یافته‌ها نشان داد که ۳۳ درصد از واریانس خودکنترلی تحصیلی آگاهانه و ۴۲ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی به‌وسیله مدل حاضر تبیین گردید. علاوه بر این برای بررسی معناداری نقش میانجی‌گری خودکنترلی تحصیلی آگاهانه از روش بیشینه‌نمایی بوت استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده گردید که نتایج نشان داد که خودکنترلی تحصیلی آگاهانه در بین رابطه بین رضایتمندی تحصیلی ادراک شده و اشتیاق تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی ایفای نقش می‌کند.

**نتیجه‌گیری:** بنابراین و با توجه به نتایج به‌دست‌آمده بدیهی است که افزایش خودکنترلی تحصیلی آگاهانه و به تبع آن افزایش سطح رضایتمندی تحصیلی ادراک شده باعث ارتقای میزان اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه می‌شود که پیشنهاد می‌شود که مسئولین ذی‌ربط به نقش خودکنترلی تحصیلی آگاهانه به‌عنوان میانجی و ارتقادهنده رضایت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی توجه بیشتری داشته باشند.

**کلمات کلیدی:** اشتیاق تحصیلی، رضایتمندی تحصیلی ادراک شده، خودکنترلی تحصیلی آگاهانه

روح اله غلامی<sup>۱</sup>

حسن اسدزاده<sup>۲\*</sup>

خلیل غفاری<sup>۳</sup>

رضا میرمهدی<sup>۴</sup>

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری روانشناسی، گروه روان‌شناسی، واحد خمین، دانشگاه آزاد اسلامی، خمین، ایران

<sup>۲</sup> استاد تمام، گروه روان‌شناسی، واحد خمین، دانشگاه آزاد اسلامی، خمین، ایران. (نویسنده مسئول)

<sup>۳</sup> دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد خمین، دانشگاه آزاد اسلامی، خمین، ایران

<sup>۴</sup> دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد خمین، دانشگاه آزاد اسلامی، خمین، ایران

Email: Asadzadeh@atu.ac.ir

## مقدمه

در سال‌های اخیر متخصصان تعلیم و تربیت و روانشناسی تربیتی به این باور رسیده‌اند که شادی و نشاط و میل و علاقه فراگیران پیرامون محتوای آموزشی نقشی کلیدی در موفقیت و بهزیستی تحصیلی آن‌ها دارد (۱). از این لحاظ مفهوم اشتیاق به تحصیل که دلالت بر همین شورونشاط به یادگیری و تحصیل دارد مورد توجه ویژه محققان قرار گرفته است (۴-۲). به گونه‌ای که امروزه کمتر پژوهشی را در حوزه عملکرد فراگیران در حوزه‌های مختلف می‌توان یافت که نقش اشتیاق به تحصیل و ابعاد آن را مورد غفلت قرار داده باشد. اشتیاق تحصیلی را مقدار انرژی فیزیکی و روان-شناختی که دانش‌آموز به تجارب تحصیلی خود اختصاص می‌دهد، توصیف کرده است. اشتیاق یک مفهوم جدید و گسترده در زمینه روان‌شناسی می‌باشد. اشتیاق یک حالت ذهنی پایدار درون دانش‌آموز است که او را به شدت درگیر یک فعالیت که به نظرش مهم است، می‌کند (۵). علاقه به پژوهش در مورد اشتیاق نشان‌دهنده افزایش توجه به روان-شناسی مثبت است. توجه به اشتیاق در دل تحقیقات مربوط به فرسودگی ایجاد شد (۶). اشتیاق تحصیلی در مطالعات آموزش و پرورش ضروری است و حالتی بادوام در درون فرد است که باعث درگیری و بهزیستی در فعالیت‌های مدرسه می‌شود (۷). مطالعات اخیر، اشتیاق تحصیلی را به صورت پافشاری و حالت هیجانی-انگیزشی مثبت در مورد کارهای مدرسه بیان کرده‌اند که در برگیرنده سه بعد نیرومندی، جذب و وقف خود می‌باشد (۸، ۹). جذب به معنای تمرکز و غرق شدن در فعالیت‌های پژوهشی است. در این حالت وقت برای یادگیرنده سریع می‌گذرد، به طوری که فرد گذر زمان را تشخیص نمی‌دهد و به سختی می‌تواند از کار خود جدا شود. نیرومندی سطوح بالایی از انرژی و ثبات روانی در حین انجام کار و تمایل به انجام کاری نوآورانه و

مقاومت در برابر دشواری است. سومین بعد، وقف خود در فعالیت‌های تحصیلی می‌باشد که با درگیری شدید روانی شخص نسبت به وظایف تحصیلی مشخص می‌شود (۹). هدف نهایی آموزش و پرورش نیز ایجاد تحول در نابرابری‌های آموزشی و فراهم کردن فرصت‌هایی است که اشتیاق تحصیلی در بین فراگیران ارتقا یابد (۱۰). اشتیاق تحصیلی بالا در بین دانش‌آموزان باعث می‌شود که رضایتمندی تحصیلی، تعامل بین معلم-شاگرد و همچنین خودکنترلی در تحصیل نیز افزایش یابد که زمینه‌ساز پیشرفت تحصیلی فراگیران می‌شود (۲). پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و عوامل مرتبط با آن همواره از اولویت‌های آموزش و پرورش و از مسائل مورد توجه مدیران است (۱۱). در سال‌های اخیر، پژوهشگران مختلفی در حوزه یادگیری به مفهوم اشتیاق تحصیلی پرداخته‌اند و به عنوان یک عامل اساسی در رشد شخصی، اجتماعی و پیشرفت تحصیلی مورد توجه قرار داده‌اند (۳). اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، متغیری است که برای یادگیری حیاتی است و به عنوان یک عامل مهم در یادگیری در نظر گرفته می‌شود (۲). اشتیاق تحصیلی نیز سازه‌ای است که برای اولین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (۱۲). سازه اشتیاق تحصیلی، هسته بسیاری از نظریه‌های ترک تحصیل می‌باشد (۱۳). بسیاری از معلمان اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری دانش‌آموزان را با عباراتی نظیر؛ «دانش‌آموزان دارای اشتیاق، به آنچه در حال یادگیری آن هستند علاقه نشان می‌دهند یا فراتر از نیازشان عمل می‌کنند» توضیح می‌دهند و با توصیف عباراتی مانند "اشتیاق و علاقه شدید" و "شور و هیجان" یاد می‌کنند. دانش‌آموزانی که یادگیری فعالانه

دارند اما بدون اشتیاق و با بی‌حوصلگی کار انجام می‌دهند، درگیر یادگیری نشده‌اند. انگیزش و یادگیری فعال با یکدیگر هم‌افزایی دارند و کسانی که به‌طور فزاینده‌ای آن‌ها را تلفیق می‌کنند اشتیاق یادگیری را افزایش می‌دهند. به عبارتی هنگامی که انگیزش و یادگیری فعال ترکیب می‌شوند اشتیاق فراگیری یادگاران را ارتقا می‌دهند زیرا اشتیاق با همپوشی بیشتر این دو عامل، قوی‌تر عمل می‌کند (۱۴).

به نظر می‌رسد زمانی که تکلیف و منابع برای دانش‌آموز ارزشمند باشد، توجه دانش‌آموز را به خود جلب می‌کند و دانش‌آموز تمام تلاش و انرژی خود را صرف آن‌ها کرده و نوعی تعهد نسبت به این تکالیف و فعالیت‌ها احساس می‌کند. اشتیاق تحصیلی دارای سه بعد ۱- رفتاری (رفتارهای مثبت، پرداختن به تکالیف درسی، مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه درسی مدرسه که برای سازگاری روانی اجتماعی و پیشرفت دانش‌آموز مفیدند)، ۲- عاطفی (احساسات، علائق، ادراکات و نگرش‌های دانش‌آموز نسبت به مدرسه)، ۳- شناختی (نیرو گذاری روان‌شناختی دانش‌آموزان در امر یادگیری و کاربرد راهبردهای خودتنظیمی توسط آن‌هاست) می‌باشد (۱۵) که نقش عمده‌ای در پیشرفت تحصیلی، ارتقاء تحصیلی دانش‌آموزان و کاهش رفتارهای پرخطر در مدارس دارد (۱۶)؛ زیرا تعهد دانش‌آموز را نسبت به اهداف آموزشی و درگیری دانش‌آموز با تکالیف مربوطه را بیشتر می‌کند (۱۷). تأثیرات مثبت اشتیاق تحصیلی بر درگیر کردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی و افزایش میزان تلاش آن‌ها (۳، ۱۸). همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند دانشجویانی که از لحاظ شناختی در یادگیری اشتیاق نشان می‌دهند، تمایل بیشتری برای صرف وقت و تلاش در انجام تکالیف نشان داده و کارآمدی بیشتری در مواجهه با مشکلات تحصیلی دارند (۱۹). مطالعات تجربی نشان داده‌اند که نگرش مثبت نسبت به اشتیاق تحصیلی بر مجموعه‌ای از متغیرهای روان‌شناختی مؤثر است، از جمله: باورهای

دانش‌آموز درباره‌ی توانایی‌ها و میزان کنترل خود، اهداف و ارزش‌های دانش‌آموز و ارتباطات اجتماعی دانش‌آموز و احساس تعلق وی به مدرسه و دانشگاه (۲). اشتیاق روان‌شناختی نیز با رفتارهای مرتبط با سازگاری مدرسه‌ای از جمله ثبات روی تکالیف، مشارکت و حضور در کلاس مرتبط بوده است (۲۰).

ضرورت مطالعه‌ی اشتیاق تحصیلی و شناخت عوامل مؤثر بر آن را ایجاد می‌کند، با توجه به اینکه اشتیاق دانش‌آموزان به تحصیل می‌تواند پیامدهای مثبتی به همراه داشته باشد، لازم است تا پیشایندها و عوامل تأثیرگذار بر روی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان و حضور آن‌ها در مدرسه شناسایی شوند، با نظر به اینکه اشتیاق تحصیلی پدیده‌ای پیچیده و چندعاملی است، نیاز به مدلی علی جهت تعیین نقش عوامل مؤثر بر آن ضروری است، تنها در صورت تعیین نقش هر یک از عوامل تأثیرگذار بر اشتیاق تحصیلی، امکان برنامه‌ریزی درست و مواجهه اثربخش با آن وجود دارد. از جمله متغیرهایی که بر اشتیاق دانش‌آموزان به مدرسه و مشارکت بیشتر در فعالیت‌های مدرسه تأثیرگذار است ارتباط معلم-شاگرد می‌باشد، آموزگار از هنگامی که وارد کلاس می‌شود تا هنگامی که زمان اختصاص داده شده به تدریس پایان می‌یابد به‌طور دائم با دانش‌آموزان در ارتباط است (۲۱). هلگسن و نست (۲۰۰۷) نیز در تحقیقی درباره‌ی رضایت تحصیلی، ضمن این که به شواهد تجربی راجع به ارتباط رضایت تحصیلی با کیفیت خدمات، اطلاعات آموزشی و راهنمایی، تعاملات اجتماعی دانشجویان، رضایت از تجهیزات مالی و تعهد دانشجویان دست یافتند، بیان کردند علاوه بر این که رضایت تحصیلی از همدلی دانشجویان و اعتبار دانشگاه تأثیر می‌پذیرد، بر آن‌ها نیز اثر مثبتی خواهد گذاشت (۲۲). تسوئی و کایفدکار (۲۰۰۷)، گزارش کردند که رضایت تحصیلی از جمله ویژگی‌های رفتار فردی محسوب می‌شود که به واسطه

همبستگی، رابطه‌ی میان متغیرها بر اساس هدف پژوهش تحلیل می‌گردد. پژوهش‌های همبستگی را می‌توان برحسب هدف به سه دسته تقسیم کرد: ۱. مطالعه‌ی همبستگی دو متغیری، ۲. تحلیل رگرسیون و ۳. تحلیل ماتریس همبستگی یا کوواریانس. در مطالعات همبستگی دو متغیری، هدف بررسی رابطه‌ی دوه‌دو متغیرهای موجود در پژوهش است. در تحلیل رگرسیون، هدف پیش‌بینی تغییرات یک یا چند متغیر وابسته (ملاک) با توجه به تغییرات متغیرهای مستقل (پیش‌بین) است. در بعضی بررسی‌ها از مجموعه همبستگی-های دو متغیری، متغیرهای موردبررسی در جدولی به نام ماتریس همبستگی یا کوواریانس تحلیل می‌شود. با این تفاسیر، پژوهش حاضر با عنایت به هدف‌های آن با رویکرد مدل‌سازی معادله ساختاری پیگیری شد. طرح پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی و به لحاظ جمع‌آوری داده‌ها از جمله مطالعات کمی و مبتنی بر رویکرد همبستگی با استفاده از تحلیل مسیر می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع تحصیلی متوسطه اول و دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند.

فرهنگ، موجب شکل‌گیری نگرش‌ها و رفتار سازمانی افراد می‌شود (۲۳). برخی از مطالعات بر این باورند که رضایت از تحصیل با انگیزه، شخصیت، پیشرفت تحصیلی و دستاوردهای حرفه‌ای فرد در ارتباط است (۲۴). حال با توجه متغیرهای مذکور، اکنون به نقش میانجی‌گری خودکنترلی تحصیلی آگاهانه اشاره می‌شود. کنترل تحصیلی آگاهانه به یک باور در توانایی‌های فرد اشاره دارد که نتایج تحصیلی او را تحت تأثیر قرار می‌دهد یا کنترل می‌کند (۲۵). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که دانشجویانی که خوش‌بین هستند از هم‌تایان غیر خوش‌بین خودکنترل تحصیلی بالای دارند و سازگاری روانی بیشتری را پیش‌بینی می‌کند (۲۶) با توجه به مطالب بیان‌شده پژوهش حاضر باهدف طراحی مدل علی اشتیاق تحصیلی بر اساس رضایتمندی تحصیلی ادراک‌شده با میانجی‌گری خودکنترلی تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه شهر تهران انجام می‌شود.

## روش کار

با توجه به ماهیت و گزاره‌های پژوهش، پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، کمی و مبتنی بر رویکرد همبستگی است. در پژوهش‌های

جدول ۱. توزیع فراوانی نمونه بر اساس سن و جنسیت

متغیر جمعیت شناختی	فراوانی	درصد
سن	۱۳ تا ۱۵	۵۳/۰۰
	۱۶ تا ۱۸	۴۷/۰۰
جنسیت	دختر	۶۶/۶۶
	پسر	۳۳/۳۳

درصد را دانش‌آموزان بین ۱۶ تا ۱۸ سال تشکیل می‌دهند. همچنین بر اساس جدول فوق ۶۶ درصد از شرکت‌کنندگان دختر و ۳۳ درصد پسر هستند.

یافته‌های مربوط به سن و جنسیت در جدول ۱ گزارش شده است. همان‌طور که جدول فوق نشان می‌دهد ۵۳ درصد از شرکت‌کنندگان را دانش‌آموزان بین ۱۳ تا ۱۵ و ۴۷

جدول ۲. توزیع فراوانی نمونه بر اساس وضعیت اشتغال والدین، وضعیت اقتصادی خانواده و سطح تحصیلات والدین

متغیر جمعیت شناختی	فراوانی	درصد
وضعیت اشتغال والدین	شاغل	۷۱/۶۶
	بیکار	۲۸/۳۳
وضعیت اقتصادی خانواده برحسب میزان درآمد ماهانه	پایین	۳۸/۳۳
	متوسط	۴۰/۰۰
سطح تحصیلات والدین	بالا	۲۱/۶۶
	زیر دیپلم و دیپلم	۲۶/۰۰
	فوق دیپلم و لیسانس	۵۰/۶۶
	فوق لیسانس و بالاتر	۲۳/۳۳

مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها با حذف پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت نهایتاً تعداد ۲۹۷ پرسشنامه وارد تحلیل شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مقطع تحصیلی متوسطه اول و دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ با حجم ۱۸۰۰ می‌باشند که نمونه مورد مطالعه نیز از این جامعه انتخاب شده است. برای انتخاب نمونه دانش آموزان مورد مطالعه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد.

#### پرسشنامه رضایتمندی تحصیلی ادراک شده

این پرسشنامه دارای ۳۰ گویه و ۴ خرده مقیاس رضایت از مدرسه، رضایت از رشته تحصیلی، نگرش به تحصیل و رضایت از معلمان در مدرسه است. هر گویه دارای گزینه‌هایی با طیف ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) است. به خرده مقیاس رضایت از مدرسه ۹ گویه (۹-۱۳-۱۶-۱۹-۲۲-۲۴-۲۷-۳۰)، رضایت از رشته تحصیلی ۸ گویه (۲-۳-۶-۱۰-۱۲-۱۴-۲۳-۲۴)، نگرش نسبت به تحصیل ۷ گویه (۱-۷-۱۸-۲۱-۲۵-۲۶-۲۸) و رضایت نسبت به معلمان ۶ گویه (۵-۱۷-۲۹-۸-۱۱-۱۵)، تعلق می‌گیرد. روش نمره‌گذاری در ۶ گویه (۶-۲-۱۴-۱۰-۲۶-۲۸) معکوس است. با جمع نمره خرده مقیاس‌ها، نمره کل رضایت از تحصیل به دست می‌آید. ضرایب پایایی این پرسشنامه توسط احمدی (۲۷)، برای کل پرسشنامه ۰/۷۳ و خرده مقیاس‌های رضایت از

یافته‌های مربوط به وضعیت اشتغال والدین، وضعیت اقتصادی خانواده و سطح تحصیلات والدین در جدول ۲ گزارش شده است. همان‌طور که جدول فوق نشان می‌دهد ۷۱/۶۶ درصد از والدین شرکت‌کنندگان شاغل و ۲۸/۳۳ درصد نیز بیکار هستند. همچنین بر اساس یافته‌های جدول ۲ میزان ۳۸/۳۳ درصد از خانواده‌های شرکت‌کنندگان در مطالعه حاضر دارای وضع اقتصادی پایین، ۴۰/۰۰ درصد دارای وضعیت اقتصادی متوسط و ۲۱/۶۶ درصد از وضعیت اقتصادی بالایی برخوردار هستند. علاوه بر یافته‌های بیان شده در جدول ۲ یافته دیگری در مورد سطح تحصیلات والدین شرکت‌کننده در مطالعه ارائه شده است. بر این اساس ۲۶ درصد از والدین دارای تحصیلات دیپلم و زیر دیپلم هستند، ۵۰/۶۶ درصد دارای تحصیلات فوق دیپلم و لیسانس هستند و همچنین ۲۳/۳۳ درصد از والدین نیز دارای تحصیلات فوق لیسانس و بالاتر می‌باشند. برای مطالعاتی که بر پایه ترسیم مدل است قاعده سرانگشتی زیر را برای انتخاب نمونه پیشنهاد کرده است: حداقل حجم نمونه برای هر پارامتر محاسبه شده برابر با ۵، نسبت ۱۰ به ۱ مناسب‌تر و نسبت ۱۵ به ۱ مطلوب قلمداد می‌شود (کلاسن، ۲۰۱۱). از آنجا که در پژوهش حاضر ۲۰ پارامتر مشاهده شده وجود دارد، تقریباً از نسبت ۱۵ به ۱ استفاده شد و تعداد ۳۰۰ نفر (با در نظر گرفتن احتمال داشتن افت آزمودنی‌ها، پرسشنامه‌های مخدوش و داده‌های پرت) به روش در دسترس انتخاب گردید. در

کاملاً مخالف (۱)، مخالفم (۲)، نه مخالفم و نه موافقم (۳)، موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) است که نمرات بیشتر در این مقیاس نشان‌دهنده اشتیاق بالاتر است؛ ضمن اینکه نمره‌گذاری منفی در این پرسشنامه وجود ندارد. گونیوس و کزو در سال ۲۰۱۵ ابتدا ۵۹ سؤال را تدارک دیده که با توجه به نتایج تحلیل عاملی ۴۱ سؤال آن باقی‌مانده است. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۹۲ و برای مؤلفه‌های رفتاری، شناختی و عاطفی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۱ و ۰/۸۹ بوده است. در پژوهش مهدیان و هاشمی زاده نهی (۱۳۹۶). آلفای کرونباخ برای اشتیاق شناختی ۰/۸۲، اشتیاق عاطفی ۰/۸۲ و اشتیاق رفتاری ۰/۷۹ و اشتیاق دانش‌آموزی یا کل ۰/۸۸ برآورد شده است. برای تجزیه تحلیل داده‌های پژوهش از روش‌های آماری توصیفی (میانگین و انحراف معیار) همبستگی پیرسون و تحلیل معادلات ساختاری استفاده گردید. از آنجا که در تحلیل معادلات ساختاری شاخص زیادی برای سنجش برازش مدل وجود دارد در این پژوهش، از روش حداکثر احتمال برای برآورد مدل و از چهار شاخص مطلق یعنی مجذور خی ( $X^2$ )، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی ( $X^2/DF$ )، شاخص نیکویی برازش ( $GFI$ ) و ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب ( $RMSEA$ )، سه شاخص نسبی یعنی شاخص برازش مقایسه‌ای ( $CFI$ )، شاخص توکر-لویس ( $TLI$ )، برازندگی هنجار شده بنتل-بانن ( $NFI$ ) و یک شاخص ایجازی یعنی شاخص  $PNFI$  استفاده شد. این داده‌ها به وسیله نرم‌افزار ایموس ( $AMOS$ ) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

### نتایج

در بخش مربوط به یافته‌ها ابتدا شاخص‌های آمار توصیفی با تأکید بر میانگین و انحراف معیار بیان شده است، سپس مفروضه‌های مربوط به آزمون ارتباطی انجام و نتایج آن‌ها در قالب جداول زیر گزارش شده است و در انتها نیز مدل مربوط به روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرها و شاخص‌های

رشته تحصیلی، نگرش به تحصیل، رضایت از معلم در مدرسه و رضایت از مدرسه به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۵، ۰/۷۷/۷۵ گزارش شده است. روایی پرسشنامه نیز با استفاده از روش تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی مورد تأیید قرار گرفته است (۲۸).

### پرسشنامه خودکنترلی تحصیلی آگاهانه

برای ارزیابی کنترل تحصیلی آگاهانه از مقیاس کنترل تحصیلی آگاهانه که توسط پری و همکاران (۲۰۰۱) تهیه شده است. استفاده می‌شود. این مقیاس شامل دو زیرمقیاس مسئولیت‌پذیری تحصیلی و کنترل‌پذیری تحصیلی می‌باشد و هشت سؤال دارد، چهار جمله مثبت و چهار جمله منفی با درجاتی از بسیار موافقم تا بسیار مخالفم که نمره (۱-۵) را در برمی‌گیرد. گویه‌های ۱-۳-۶ مربوط به مؤلفه‌های کنترل‌پذیری تحصیلی و گویه‌های ۲-۴-۷-۸ مربوط به مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری تحصیلی است. در این مقیاس پاسخ‌ها با جملات منفی به‌طور معکوس جمع می‌شود و بیشترین نمرات نشان‌دهنده کنترل تحصیلی بالاتر است، پری و همکاران (۲۰۰۱) پایایی آن را در پژوهش خود به وسیله آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند و در پژوهش حسینی و خیر (۱۳۹۰)، پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۰ گزارش شده است. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه مذکور در پژوهش حسینی و خیر (۱۳۹۰)، حاکی از روایی قابل‌قبول پرسشنامه بوده است. و نتایج وجود خرده‌مقیاس‌ها را مورد تأیید قرار داده است.

### پرسشنامه اشتیاق تحصیل

این پرسشنامه در سال ۲۰۱۵ توسط گونیوس و کزو ساخته شده است این پرسشنامه دارای ۴۱ سؤال می‌باشد که ۳۰ سؤال آن مربوط به اشتیاق شناختی، رفتاری و عاطفی می‌باشد سؤالات ۱۲ تا ۲۱ مربوط به اشتیاق شناختی، ۲۲ تا ۳۷ اشتیاق عاطفی و ۳۸ تا ۴۱ مربوط به اشتیاق رفتاری است. نحوه نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت از

برازش مدل ذکر شده است. در جدول ۳ شاخصه‌ای توصیفی متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی در متغیر اشتیاق تحصیلی، رضایتمندی تحصیلی ادراک شده، خودکنترلی تحصیلی آگاهانه و خرده مؤلفه‌های آن‌ها

متغیر	خرده مقیاس	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق تحصیلی	اشتیاق شناختی	۱۰	۵۰	۴۲/۳۹	۵/۰۷
	اشتیاق عاطفی	۱۶	۸۰	۶۷/۵۴	۹/۳
	اشتیاق رفتاری	۴	۲۰	۱۴/۳۲	۳/۴
	اشتیاق تحصیلی (نمره کلی)	۳۰	۲۴۰	۱۱۵/۵۶	۱۴/۲۹
رضایتمندی تحصیلی	رضایت از مدرسه	۹	۴۵	۲۹/۳۰	۴/۲۱
ادراک شده	رضایت از رشته تحصیلی	۸	۴۰	۲۶/۴۸	۳/۱۴
	نگرش به تحصیل	۷	۳۵	۲۸/۵۰	۳/۰۵
	رضایت از معلمان در مدرسه	۶	۳۰	۲۳/۳۲	۲/۵۲
	رضایتمندی تحصیلی ادراک شده (نمره کلی)	۳۰	۱۵۰	۱۰۰/۹۶	۱۲/۰۹
خودکنترلی تحصیلی	مسئولیت پذیری تحصیلی	۳	۱۵	۱۲/۲۹	۲/۰۴
آگاهانه	کنترل پذیری تحصیلی	۵	۲۵	۱۹/۳۲	۴/۱۰
	خودکنترلی تحصیلی آگاهانه (نمره کلی)	۸	۴۰	۳۳/۴۹	۵/۹۴

و همان‌طوری که جدول ۳ نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار برای خرده متغیرهای اشتیاق شناختی ۴۲/۳۹ و ۵/۰۷، اشتیاق عاطفی ۶۷/۵۴ و ۹/۳، اشتیاق رفتاری ۱۴/۳۲ و ۳/۴ و برای متغیر اشتیاق تحصیلی به صورت کلی میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۱۱۵/۵۶ و ۱۴/۲۹ می‌باشد. همچنین همان‌طوری که جدول ۳ نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار برای خرده متغیرهای رضایت از مدرسه ۲۹/۳۰ و ۴/۲۱، رضایت از رشته تحصیلی ۲۶/۴۸ و ۳/۱۴، نگرش به تحصیل ۲۸/۵۰ و ۳/۰۵، رضایت از معلمان در مدرسه ۲۳/۳۲ و ۲/۵۲ و برای متغیر رضایتمندی تحصیلی ادراک شده به صورت کلی میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۱۰۰/۹۶ و ۱۲/۰۹ می‌باشد. علاوه بر این یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار برای خرده متغیرهای مسئولیت‌پذیری تحصیلی ۱۲/۲۹ و ۲/۰۴، کنترل‌پذیری تحصیلی ۱۹/۳۲ و ۴/۱۰ و برای متغیر خودکنترلی تحصیلی آگاهانه به صورت کلی میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۳۳/۴۹ و ۵/۹۴ می‌باشد.

همان‌طوری که جدول ۳ نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار برای خرده متغیرهای اشتیاق شناختی ۴۲/۳۹ و ۵/۰۷، اشتیاق عاطفی ۶۷/۵۴ و ۹/۳، اشتیاق رفتاری ۱۴/۳۲ و ۳/۴ و برای متغیر اشتیاق تحصیلی به صورت کلی میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۱۱۵/۵۶ و ۱۴/۲۹ می‌باشد. همچنین همان‌طوری که جدول ۳ نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار برای خرده متغیرهای رضایت از مدرسه ۲۹/۳۰ و ۴/۲۱، رضایت از رشته تحصیلی ۲۶/۴۸ و ۳/۱۴، نگرش به تحصیل ۲۸/۵۰ و ۳/۰۵، رضایت از معلمان در مدرسه ۲۳/۳۲ و ۲/۵۲ و برای متغیر رضایتمندی تحصیلی ادراک شده به صورت کلی میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۱۰۰/۹۶ و ۱۲/۰۹ می‌باشد. علاوه بر این یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار برای خرده متغیرهای مسئولیت‌پذیری تحصیلی ۱۲/۲۹ و ۲/۰۴، کنترل‌پذیری تحصیلی ۱۹/۳۲ و ۴/۱۰ و برای متغیر خودکنترلی تحصیلی آگاهانه به صورت کلی میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۳۳/۴۹ و ۵/۹۴ می‌باشد.

جدول ۴. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳
اشتیاق تحصیلی	-		
رضایتمندی تحصیلی ادراک شده	۰/۷۱*	-	
خودکنترلی تحصیلی آگاهانه	۰/۶۹*	۰/۶۸*	-

تحصیلی آگاهانه ( $P < 0/05$ ,  $r = 0/69$ )، دارای رابطه مثبت و معنی‌دار است. علاوه بر این همبستگی بین رضایتمندی

با توجه به جدول ۴ متغیر اشتیاق تحصیلی با رضایتمندی تحصیلی ادراک شده ( $P < 0/05$ ,  $r = 0/71$ ) و خودکنترلی

بهنجار بودن محاسبه آماره‌های چولگی و کشیدگی به باور کلاین (۲۰۱۱) قدر مطلق ضریب چولگی کمتر از ۳ و ضریب کشیدگی کمتر از ۱۰ ملاک نرمال بودن متغیرها است. جدول ۵ نتایج آزمون نرمال بودن توزیع را نشان می‌دهد.

تحصیلی ادراک شده با خودکنترلی تحصیلی آگاهانه ( $P < 0/05$ ,  $r = 0/68$ ) مثبت و معنی‌دار می‌باشد. جهت انجام تحلیل مدل معادلات ساختاری پیش‌فرض‌ها به‌صورت جداگانه موردبررسی قرار گرفت. نرمال بودن توزیع: یکی از ملاک‌های متداول در بررسی مفروضه

جدول ۵. شاخص‌های توصیفی چولگی و کشیدگی جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای پژوهش

کشیدگی		چولگی		متغیرها
خطای معیار	شاخص	خطای معیار	شاخص	خرده مؤلفه
۰/۲۶	۲/۸۸	۰/۱۳	۱/۸۸	۱. اشتیاق شناختی
۰/۲۶	۲/۰۹	۰/۱۳	۱/۰۹	۲. اشتیاق عاطفی
۰/۲۶	۹/۷۱	۰/۱۳	۲/۸۹	۳. اشتیاق رفتاری
۰/۲۹	۰/۵۷	۰/۱۵	۰/۹۸	۴. اشتیاق تحصیلی (نمره کلی)
۰/۲۹	۰/۲۷	۰/۱۵	۰/۵۴	۵. رضایت از مدرسه
۰/۲۹	۰/۵۰	۰/۱۵	۰/۶۳	۶. رضایت از رشته تحصیلی
۰/۲۹	۷/۵۰	۰/۱۵	۳/۸۰	۷. نگرش به تحصیل
۰/۲۹	۰/۲۲	۰/۱۵	۰/۵۷	۸. رضایت از معلمان در مدرسه
۰/۲۹	۰/۵۷	۰/۱۵	۰/۹۰	۹. رضایتمندی تحصیلی ادراک‌شده (نمره کلی)
۰/۲۹	۰/۵۸	۰/۱۵	۰/۹۵	۱۰. مسئولیت‌پذیری تحصیلی
۰/۲۹	۰/۵۲	۰/۱۵	۰/۸۴	۱۱. کنترل‌پذیری تحصیلی
۰/۲۹	۰/۵۶	۰/۱۵	۰/۸۹	۱۲. خودکنترلی تحصیلی آگاهانه (نمره کلی)

شد. بررسی ماتریس همبستگی جدول ۵ ضرایب بالای ۰/۸۰ را نشان نمی‌دهد، بنابراین مفروضه عدم هم‌خطی چندگانه رعایت گردیده است. همچنین جدول ۴ عامل تحمل و عامل تورم واریانس را نشان می‌دهد.

همان‌طوری که جدول ۵ نشان می‌دهد همه متغیرها مفروضه نرمال بودن را رعایت کرده‌اند. عدم هم‌خطی چندگانه: جهت بررسی هم‌خطی چندگانه از بررسی ماتریس همبستگی و دو عامل تحمل و تورم واریانس (VIF) استفاده

جدول ۶. عامل تحمل و عامل تورم واریانس برای متغیرهای پیش‌بین برون‌زاد و میانجی

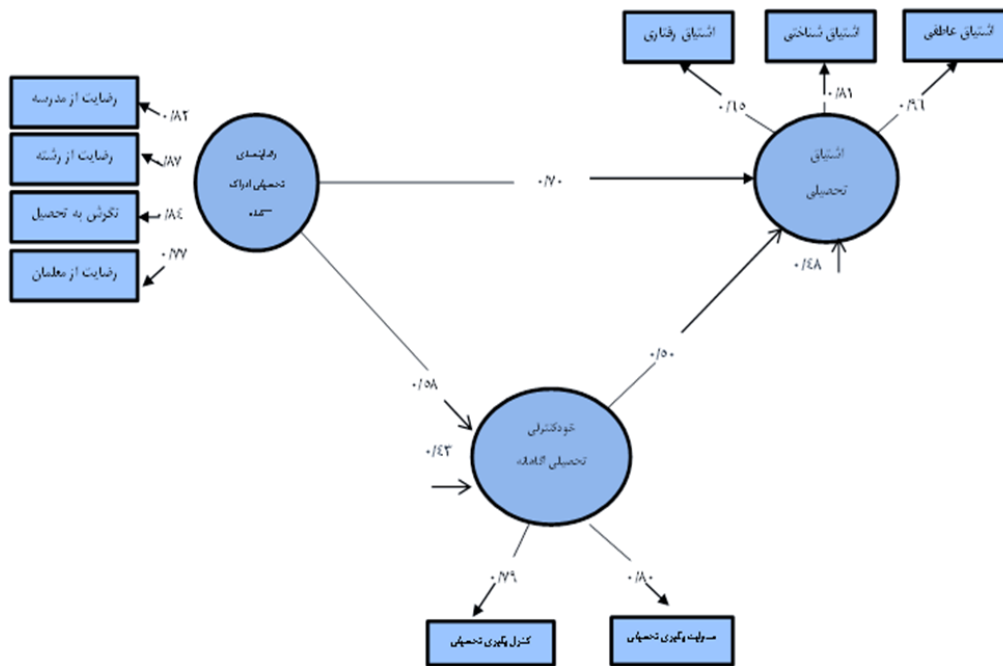
شاخص هم‌خطی چندگانه		متغیرها
عامل تورم واریانس	عامل تحمل	خرده مؤلفه
۲/۲۸	۰/۴۲	۱۳. اشتیاق شناختی
۱/۷۰	۰/۷۰	۱۴. اشتیاق عاطفی



۱/۱۳	۰/۶۹	۱۵. اشتیاق رفتاری
۲/۲۰	۰/۴۵	۱۶. اشتیاق تحصیلی (نمره کلی)
۱/۰۱	۰/۶۵	۱۷. رضایت از مدرسه
۱/۵۰	۰/۶۲	۱۸. رضایت از رشته تحصیلی
۲/۳۲	۰/۴۷	۱۹. نگرش به تحصیل
۱/۵۰	۰/۷۴	۲۰. رضایت از معلمان در مدرسه
۲/۱۵	۰/۴۰	۲۱. رضایتمندی تحصیلی ادراک شده (نمره کلی)
۱/۰۱	۰/۶۹	۲۲. مسؤولیت پذیری تحصیلی
۱/۲۰	۰/۷۰	۱۱. کنترل پذیری تحصیلی
۱/۱۱	۰/۵۹	۱۲. خودکنترلی تحصیلی آگاهانه (نمره کلی)

بحرانی با درجه آزادی ۱۲ (تعداد متغیرهای پیش‌بین) در سطح  $\alpha=0/001$  برابر با ۲۹/۸۱ می‌باشد مشکل داده‌های پرت چندمتغیری وجود داشت؛ بنابراین، در این مرحله نیز تعداد ۷ نفر از فرایند تجزیه و تحلیل حذف شدند و تعداد نمونه به ۲۹۳ نفر تقلیل یافت. خطی بودن: در روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، فرض می‌شود که بین متغیرهای پیش‌بین روابط خطی وجود دارد. از آنجا که هیچ نمره ساده‌ای برای آزمون این مفروضه وجود ندارد، از روش ترسیم نمودارهای پراکندگی استفاده شد. در این مطالعه، با استفاده از روش نمودارهای پراکندگی، مفروضه خطی بودن را تأیید کرد.

همان‌طوری که جدول ۶ نشان می‌دهد ارزش‌های تحمل هیچ کدام از متغیرها کمتر از ۰/۱۰ نیست و همچنین ارزش‌های تورم واریانس هیچ کدام از متغیرها از ۱۰ بالاتر نیست، بنابراین مفروضه عدم هم‌خطی چندگانه رعایت گردیده است. داده‌های پرت: یکی دیگر از مفروضات معادله ساختاری عدم وجود داده‌های افراطی می‌باشد. دو نوع داده پرت وجود دارد: داده‌های پرت تک‌متغیری و داده‌های پرت چندمتغیری. برای بررسی داده‌های پرت تک-متغیری از نمودار جعبه‌ای استفاده گردید و داده‌های افراطی مشاهده شده (۷ نفر) گردیدند. برای بررسی داده‌های پرت چندمتغیری نیز از فاصله مهالانویس برای متغیرهای پیش‌بین استفاده گردید. کمترین و بیشترین فاصله مهالانویس در این پژوهش برابر با ۱/۷۴ و ۶۹/۱۵ بود. با توجه به این  $X^2$



نیز پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم متغیرها را نشان می‌دهد.

همان‌طوری که شکل ۱ نشان می‌دهد ۳۳ درصد از واریانس خودکنترلی تحصیلی آگاهانه و ۴۲ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی به وسیله مدل حاضر تبیین گردید. جدول ۷

جدول ۷. پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم متغیرها در مدل پیشنهادی

مسیرها	خطای استاندارد	بتای غیراستاندارد (B)	بتای استاندارد (β)	نسبت بحرانی (CR)	سطح معنی‌داری
رضایت تحصیلی ادراک شده به خودکنترلی تحصیلی آگاهانه	۰/۶۹	۰/۵۸	۰/۵۴	۲/۰۲	۰/۰۰۱
رضایت تحصیلی ادراک شده به اشتیاق تحصیلی	۰/۶۷	۰/۷۰	۰/۶۷	۱/۷۵	۰/۰۰۱
خودکنترلی تحصیلی آگاهانه به اشتیاق تحصیلی	۰/۶۴	۰/۵۰	۰/۴۷	۲/۸۲	۰/۰۰۱

رضایت تحصیلی ادراک شده به اشتیاق تحصیلی (β=۰/۶۷، P<۰/۰۰۱) و ضرایب استاندارد مسیر خودکنترلی

همان‌طور که جدول ۷ نشان می‌دهد ضرایب استاندارد مسیر رضایت تحصیلی ادراک شده به خودکنترلی تحصیلی آگاهانه (β=۰/۵۴، P<۰/۰۰۱)، ضرایب استاندارد مسیر

تحصیلی آگاهانه به اشتیاق تحصیلی ( $\beta=0/47, P<0/001$ ) معنادار می‌باشند.

### جدول ۸. شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌ها	مقادیر	دامنه‌ی موردقبول	نتیجه
مجذور خی ( $X^2$ )	۳۸۹/۲۲	$>0/05$	نامطلوب
سطح معناداری ( $P$ value)	۰/۰۰۱		مطلوب
مجذور خی بر درجه آزادی ( $X^2/DF$ )	۲/۵۶	$<5$	مطلوب
شاخص نیکویی برازش ( $GFI$ )	۰/۸۶	$>0/90$	مطلوب
ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب ( $RMSEA$ )	۰/۰۵۱	$<0/1$	مطلوب
شاخص برازش مقایسه‌ای ( $CFI$ )	۰/۹۰	$>0/90$	مطلوب
شاخص توکر-لویس ( $TLI$ )	۰/۹۲	$>0/90$	مطلوب
برازندگی هنجار شده بنتلر-بانت ( $NFI$ )	۰/۸۸	$>0/90$	مطلوب
شاخص برازش هنجاری شده ایجاز ( $PNFI$ )	۰/۷۵	$>0/50$	مطلوب

همان‌طوری که جدول ۸ نشان می‌دهد مدل از برازش مطلوبی برخوردار بوده با داده‌ها برازش دارد.

مناسب با هر یافته بر اساس یافته‌های همسو و ناهم‌سو ارائه شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، آزمایش برازندگی مدل پیشنهادی و روابط علی بین پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس رضایتمندی تحصیلی ادراک‌شده با واسطه‌گری خودکنترلی تحصیلی آگاهانه در قالب یک مدل ساختار بود. در پژوهش حاضر، رضایتمندی تحصیلی ادراک‌شده به‌عنوان متغیر برون‌زاد، متغیر خودکنترلی تحصیلی آگاهانه به‌عنوان متغیر میانجی و اشتیاق تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شد. داده‌های به‌دست آمده بر اساس روش‌های آماری مناسب تجزیه و تحلیل شدند و بر همین اساس یافته‌های ارزشمندی به دست آمد. در زیر یافته‌ها به‌صورت جداگانه موردبررسی قرار گرفته و تبیین‌های

### سؤال اول: آیا اثر مستقیم رضایت تحصیلی ادراک‌شده بر خودکنترلی تحصیلی آگاهانه معنادار است؟

یافته‌های آماری نشان داد که مسیر رضایت تحصیلی ادراک‌شده به خودکنترلی تحصیلی آگاهانه ( $P<0/001$ )، معنادار می‌باشد. بر اساس این یافته به سوال اول تحقیق پاسخ داده می‌شود. این نتیجه با یافته‌های بورما و نیل (۲۹)، بلاچنیو (۳۰) و اورپول (۳۱) هم‌سو می‌باشد. در این مطالعات تأکید بر رضایت تحصیلی ادراک‌شده فرد باعث می‌شود که احساس خرسندی و متعاقب آن احساس توانایی و مسئولیت‌پذیری در فرد افزایش یافته و به‌تناسب آن نیز میزان خودکنترلی تحصیلی و رضایت از تدریس ارتقا یابد. از دلایل دیگر همخوانی، می‌توان به نوع نمونه اشاره کرد

آگاهی رسیده‌اند که چگونه می‌توانند ارتباط بهتر و مفیدتری را در محیط یادگیری برخط هم با سایر فراگیران و هم با مدرس یا معلم برقرار کنند تا از این طریق به موفقیت بیشتری در فضای یادگیری دست پیدا کنند که همین مورد عاملی می‌شود برای اینکه فرد از میزان رضایتمندی بیشتری در حوزه تدریس برخط برخوردار باشد (۳۳).

### **سؤال سوم: آیا اثر مستقیم خودکنترلی تحصیلی آگاهانه به اشتیاق تحصیلی معنا در است؟**

یافته‌های آماری نشان داد که مسیر خودکنترلی تحصیلی آگاهانه به اشتیاق تحصیلی معنادار می‌باشد. بر اساس این یافته به سؤال دهم تحقیق پاسخ داده می‌شود. این نتیجه با یافته‌های مطالعات هئو و هان (۳۵) و کینگ و همکاران (۳۶) هم سو می‌باشد.

از پس یکی دیگر از تبیین‌هایی که برای این یافته و در همسویی با نتیجه مطالعه کینگ و همکاران (۳۶) می‌توان ذکر کرد این است که مهارت‌های خودکنترلی تحصیلی آگاهانه همچون نظارت بر یادگیری، کنترل و مدیریت و باور به توانمندی‌های خود می‌توانند نقشی تعیین‌کننده در اشتیاق فراگیران برای تحصیل در دوره‌های آموزشی داشته باشند. بنابراین می‌توان گفت که دلیل مهم و اصلی برای اینکه چرا رابطه بین خودکنترلی تحصیلی آگاهانه و اشتیاق تحصیلی در فراگیران معنادار شده است، شباهت نسبی بودن مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده خودکنترلی تحصیلی آگاهانه و اشتیاق تحصیلی می‌باشد.

### **سؤال چهارم: آیا اثر غیرمستقیم رضایت تحصیلی ادراک‌شده بر اشتیاق تحصیلی با عنایت به نقش واسطه‌ای خودکنترلی تحصیلی آگاهانه معنادار است؟**

این سؤال با توجه به معنی‌دار شدن مسیرهای مستقیم رضایت تحصیلی ادراک‌شده به اشتیاق تحصیلی، رضایت تحصیلی ادراک‌شده به خودکنترلی تحصیلی آگاهانه و

که هم در مطالعات ذکر شده و هم در مطالعه حاضر از هر دو جنس استفاده شده است. یکی دیگر از تبیین‌های که برای یافته اول این مطالعه می‌توان ارائه داد این است که بالاتر بودن سطح رضایت از تحصیل در فراگیران در دوره‌های تحصیلی می‌تواند افزایش سطح خودکنترلی به دلیل برخوردی از آرامش روانی کمک کند. بنابراین علت اینکه مسیر مستقیم بین رضایت تحصیلی ادراک‌شده و خودکنترلی تحصیلی آگاهانه معنی‌دار بوده است این است که زیرمجموعه رضایت تحصیلی ادراک‌شده به‌عنوان مبانی و زیربنایی برای ایجاد رضایت تدریس قلمداد می‌شوند (۳۲)؛ پس کاملاً مبرهن است که زمانی که سطح رضایت از تحصیل در افراد افزایش یابد به همان نسبت سطح خودکنترلی تحصیلی آگاهانه نیز ارتقا می‌یابد.

### **سؤال دوم: آیا اثر رضایت تحصیلی ادراک‌شده بر اشتیاق تحصیلی معنا در است؟**

یافته‌های آماری نشان داد که مسیر رضایت تحصیلی ادراک‌شده به اشتیاق تحصیلی ( $\beta=0/67, P<0/001$ )، معنادار می‌باشد. بر اساس این یافته به سؤال سوم تحقیق پاسخ داده می‌شود. این نتیجه با یافته‌های مقدسی و همکاران (۲)، هوانگ و همکاران (۳۳) و ملکیان و همکاران (۳۴) همسو می‌باشد. از دلایل تبیین این یافته و در همسویی با نتایج مطالعه ملکیان و همکاران (۳۴) می‌توان گفت که نگرش‌ها زمینه برنامه‌ریزی، کنترل و نظارت و نظم دهی در فراگیران را فراهم می‌کنند و خود این مفاهیم زمینه‌ساز ارتباطات مثبت و بهینه در حوزه یادگیری برخط می‌باشد که نهایتاً با دانش عملکردی مثبت زمینه را برای داشتن یک احساس رضایتمندی فراهم می‌کند که خود عاملی برای افزایش سطح اشتیاق تحصیلی در فراگیران می‌شود. از طرف دیگر می‌توان این یافته را این‌گونه تبیین کرد که افراد با نگرش‌های مثبت‌تر و رضایتمندی درونی بیشتر، درک بیشتر از میزان یادگیری خوددارند، و به عبارتی به این

همچنین معنی دار شدن مسیر مستقیم خودکنترلی تحصیلی آگاهانه به اشتیاق تحصیلی، از طریق روش بوت استراپ مورد بررسی واقع گردید.

از تبیین‌هایی که برای این یافته وجود دارد این است که رضایت تحصیلی ادراک شده باعث می‌شود که فرد احساس توانمندی جهت تحصیل در فضای آموزشی داشته باشد که زمینه‌ساز ایجاد و افزایش اشتیاق تحصیلی می‌شود. از طرفی چون خودکنترلی در تحصیل و تبعیت از چرخه زیستی نیز هم از طرفی باعث ارتقای سطح رضایتمندی تحصیلی ادراک شده می‌شوند و هم از طرفی باعث افزایش اشتیاق تحصیلی در فراگیران می‌شود پس نتیجه می‌گیریم که چرخه زیستی و خودکنترلی تحصیلی آگاهانه نقش واسطه‌ای را بین رضایتمندی تحصیلی ادراک شده و اشتیاق تحصیلی ایفا می‌کنند.

به‌طور کلی یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد که مسیر رضایتمندی تحصیلی ادراک شده بر خودکنترلی تحصیلی آگاهانه، مسیر رضایتمندی تحصیلی ادراک شده به اشتیاق تحصیلی و همچنین مسیر خودکنترلی تحصیلی آگاهانه به اشتیاق تحصیلی معنادار می‌باشند. یکی دیگر از یافته‌های مطالعه حاضر این بود که خودکنترلی تحصیلی آگاهانه در بین رابطه بین رضایتمندی تحصیلی ادراک شده و اشتیاق تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی ایفای نقش می‌کند. یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد که مسیر رضایتمندی تحصیلی ادراک شده بر خودکنترلی تحصیلی آگاهانه، مسیر رضایتمندی تحصیلی ادراک شده به اشتیاق تحصیلی و مسیر خودکنترلی تحصیلی آگاهانه به اشتیاق تحصیلی معنادار می‌باشند. لذا پیشنهاد می‌شود که جهت ارتقای خودکنترلی تحصیلی آگاهانه و اشتیاق تحصیلی در دانش آموزان بر رضایتمندی تحصیلی ادراک شده تأکید و توجه خاصی بشود.

پیشنهاد می‌شود این مطالعه در گروه‌های سنی مختلف و در بین دانش آموزان رشته‌های مختلف نیز صورت بگیرد تا

میزان تعمیم‌پذیری آن افزایش یابد. پیشنهاد می‌شود در سایر شهرها و در استان‌های مختلف نیز، این مطالعه صورت بگیرد از آنجاکه پژوهش حاضر فقط بر روی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ انجام شد، بهتر است پژوهش‌های آتی از دانشجویان استفاده کنند و برآزش مدل و مسیرها منتهی به حضور اجتماعی را دو گروه مورد مقایسه قرار دهند. این مطالعه از ابزارهای خود گزارشی استفاده شده است، برای کاهش خطاهای ناشی از آن‌ها بهتر است در مطالعات آینده از سایر روش‌های جمع‌آوری داده‌ها استفاده گردد. از آنجایی که هر پژوهش و تحقیقی که در حوزه مسائل انسانی انجام می‌شود، عاری از محدودیت نمی‌باشد، پژوهش حاضر نیز از این قاعده مستثنی نیست و دارای محدودیت‌هایی می‌باشد. به دلیل این که شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر از دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند، نتایج این مطالعه را نمی‌توان به سایر اقشار تعمیم داد. این مطالعه بر روی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ گرفته است در نتیجه تعمیم به سایر دانش آموزان و استان‌ها باید با احتیاط صورت گیرد. پژوهش حاضر مانند بسیاری از پژوهش‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خود گزارش دهی، به جای مطالعه رفتار واقعی، ممکن است شرکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی تشویق کرده باشد.

### تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در این تحقیق شرکت نمودند، تقدیر و تشکر می‌شود.

### تعارض منافع

این مطالعه فاقد تضاد منافع می‌باشد.

## References

1. Adler A. Positive education: Educating for academic success and for a fulfilling life. *Papeles del psicólogo*. 2017;38(1):50-7.
2. Moghadasi J, Keikavoosi-Arani L. Investigating the factors influencing students' academic enthusiasm for a shift of paradigm among education managers shaping academic pedagogy. *BMC Medical Education*. 2023;23(1):480.
3. Kim JY, Kim E, Lee I. Influence of self-esteem of middle school students for mental care on academic achievement: Based on the mediation effect of GRIT and academic enthusiasm. *International journal of environmental research and public health*. 2021;18(13):7025.
4. Javadi Elmi L, Asadzadeh H, Delavar A, Fariborz D. Causal Modeling of Students' Academic Engagement based on Self-efficacy and Help-Seeking with the Mediation of Academic Buoyancy. *Journal of Research in Behavioural Sciences*. 2018;16(2):162-7.
5. Hui A. Enthusiasm. *The Routledge handbook of mobilities*: Routledge; 2014. p. 172-81.
6. Fredericks B, Kinnear S, Daniels C, CroftWarcon P, Mann J. Path+ Ways. Towards best practice bridging and Indigenous participation through regional dual-sector universities [Informing Best and Practice: 2014 Student Equity in Higher Education Research Grants Program Projects]. 2015.
7. Ouweneel E, Le Blanc PM, Schaufeli WB. Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The journal of positive psychology*. 2011;6(2):142-53.
8. Salanova M, Llorens S, Schaufeli WB. "Yes, I can, I feel good, and I just do it!" On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology*. 2011;60(2):255-85.
9. Salmela-Aro K. Dark and bright sides of thriving—school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*. 2017;14(3):337-49.
10. Tang H, Datu JAD, Liu Z, Shen J, Xing Q. The engaged lives of encouraged students: Academic encouragement, grit and academic engagement in Chinese first year undergraduate students. *Current Psychology*. 2023;42(23):19526-36.
11. Cole CM, Waldron N, Majd M. Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental retardation*. 2004;42(2):136-44.
12. Hejazi M. Prediction of academic enthusiasm based on self-regulated learning strategies and academic excitement in medical students. *Education Strategies in Medical Sciences*. 2023;16(2):115-23.
13. Truta C, Parv L, Topala I. Academic engagement and intention to drop out: Levers for sustainability in higher education. *Sustainability*. 2018;10(12):4637.
14. Zhang Q. Assessing the effects of instructor enthusiasm on classroom engagement, learning goal orientation, and academic self-efficacy. *Communication Teacher*. 2014;28(1):44-56.
15. Oxford RL. *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*: Routledge; 2016.
16. Cimini MD, Rivero EM. *Promoting Behavioral health and reducing risk among college students*: Routledge; 2018.
17. Pintrich PR, Schragben B. Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. *Student perceptions in the classroom*: Routledge; 2012. p. 149-84.
18. Hotaman D, Yüksel-Sahin F. The effect of instructors' enthusiasm on university students' level of achievement motivation. *Egitim ve Bilim*. 2010;35(155):89.
19. Sulastris S. Application of the Assignment Method in Enhancing Student Learning Enthusiasm in the Subject of Jurisprudence. *Elementaria: Journal of Educational Research*. 2023;1(1):54-64.
20. Moreira PA, Dias P, Vaz FM, Vaz JM. Predictors of academic performance and school engagement—Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences*. 2013;24:117-25.
21. Cui L. The role of teacher–student relationships in predicting teachers' occupational wellbeing, emotional exhaustion, and enthusiasm. *Frontiers in Psychology*. 2022;13:896813.
22. Lent RW, Singley D, Sheu H-B, Schmidt JA, Schmidt LC. Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*. 2007;15(1):87-97.
23. Urquijo I, Natalio E. Academic satisfaction at university: The relationship between emotional intelligence and academic engagement. 2017.

24. Singh K. Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. *International Journal of Educational Planning & Administration*. 2011;1(2):161-71.
25. Hayri K, Gökalp ZŞ. Understanding The Relationship Between Self-Control and Grit: The Mediating Role of Academic Motivation and Attention Control. *International Journal of Modern Education Studies*. 2023;7(1).
26. Deptula DP, Banks GG, Barnes SE, Cohen R. A person-centered analysis of change in children's peer optimism and its relation to peer social competence. *Journal of Happiness Studies*. 2021;22(3):1217-38.
27. S. A. The relationship between emotional intelligence and self-regulation learning strategies with satisfaction with education and academic achievement. Shiraz University 2009.
28. Sheikholeslami R. The relationship between emotional intelligence and academic satisfaction in students. *International Journal of Behavioral Sciences*. 2011;5(2):135-42.
29. Boerma M, Neill J. The role of grit and self-control in university student academic achievement and satisfaction. *College Student Journal*. 2020;54(4):431-42.
30. Błachnio A. Don't cheat, be happy. Self-control, self-beliefs, and satisfaction with life in academic honesty: A cross-sectional study in Poland. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2019;60(3):261-6.
31. Oriol X, Miranda R, Oyanedel JC, Torres J. The role of self-control and grit in domains of school success in students of primary and secondary school. *Frontiers in psychology*. 2017;8:245245.
32. Zalazar-Jaime MF, Moretti LS, García-Batista ZE, Medrano LA. Evaluation of an academic satisfaction model in E-learning education contexts. *Interactive Learning Environments*. 2023;31(7):4687-97.
33. Huang X, Lin C-H, Sun M, Xu P. Metacognitive skills and self-regulated learning and teaching among primary school teachers: The mediating effect of enthusiasm. *Metacognition and Learning*. 2022;17(3):897-919.
34. Malakian F, narimani m, saheb jamei s. The role of cognitive and metacognitive strategies in motivating the progress of learners in the educational system based on information and communication technology. *Research in curriculum planning*. 2010;7(25):21-38.
35. Heo J, Han S. The mediating effect of literacy of LMS between self-evaluation online teaching effectiveness and self-directed learning readiness. *Education and Information Technologies*. 2021;26(5):6097-108.
36. King RB, Gaerlan MJM. High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school. *European journal of psychology of education*. 2014;29:81-100.

*Original Article***Presenting a causal model of academic enthusiasm based on perceived academic satisfaction; Mediating role of life cycle (application of path Analysis)**

Received: 01/07/2022 - Accepted: 04/10/2022

Ruhollah Gholami<sup>1</sup>  
 Hassan Asadzadeh<sup>2\*</sup>  
 Khalil Ghaffari<sup>3</sup>  
 Reza Mirmehdi<sup>4</sup>

<sup>1</sup> PhD Student of Educational Psychology, Department of Psychology, Khomein branch, Islamic Azad University, Khomein, Iran.

<sup>2</sup> Professor, Department of Psychology, Khomein branch, Islamic Azad University, Khomein, Iran. (Corresponding Author)

<sup>3</sup> Associate Professor, Department of Psychology, Khomein branch, Islamic Azad University, Khomein, Iran.

<sup>4</sup> Associate Professor, Department of Psychology, Khomein branch, Islamic Azad University, Khomein, Iran

Email: Asadzadeh@atu.ac.ir

**Abstract**

**Introduction:** The aim of the present study is to provide a causal model of academic enthusiasm based on perceived academic satisfaction; It was an intermediary role in the life cycle.

**Methods:** The design of the current research was practical in terms of purpose, and in terms of data collection, it included quantitative studies based on the correlation approach using path analysis. The statistical population included all the students of the first and second secondary schools in Tehran in the academic year 1402-1401, and using the Karjesi-Morgan table, 300 people were selected as a sample using a multi-stage cluster random sampling method. Perceived academic satisfaction questionnaires by Ahmadi and Sheikhu-Islami (2018), Horn and Osterberg's life cycle questionnaire (1967) and Gonius and Kezo's academic enthusiasm questionnaire (2015) were used to collect data. The obtained data were analyzed using SPSS version 24 and AMOS software.

**Results:** The findings showed that the standard coefficients of the path of perceived academic satisfaction to life cycle ( $P < 0.001$ ,  $\beta = 0.60$ ), the path of perceived academic satisfaction to academic enthusiasm ( $P < 0.001$ ,  $\beta = 0.67$ ) and the standard coefficient of the path of the life cycle path to academic enthusiasm ( $P < 0.001$ ,  $\beta = 0.57$ ) is significant at the significance level of  $P < 0.01$ . Also, the findings showed that 30% of the variance of the life cycle and 42% of the variance of academic enthusiasm were explained by the current model. In addition, to investigate the significance of the mediating role of life cycle, bootstrap maximization method was used in AMOS software, and the results showed that life cycle plays a role in the relationship between perceived academic satisfaction and academic enthusiasm.

**Conclusion:** According to the findings of the research, managers are suggested to Therefore, according to the obtained results, it is obvious that increasing the life cycle and consequently increasing the level of perceived academic satisfaction will increase the level of academic enthusiasm in secondary school students, and it is suggested that the officials concerned with the role of the life cycle as Mediator and promoter of academic satisfaction and academic enthusiasm should be paid more attention.

**Keywords:** Academic Enthusiasm, Perceived Academic Satisfaction, Life Cycle