


A Causal Model of the Relationship Between the Perception of the Well-being of the University and the Student's Mental vitality by the mediating role of achievement goals

Reza Fathi¹ , Ahmad Rastegar¹ & Mohammad Hasan Seif²

* Corresponding Author: Assistant Professor, Materials and Energy Research Center, Karaj, Iran. Email: r.fathi@merc.ac.ir

1. Associate Professor, Educational Sciences, University of Payam Noor, Tehran, Iran.

2. Associate Professor, Educational Sciences, University of Payam Noor, Tehran, Iran.

Abstract

Objectives: The mental vitality of students as one of the important components of positive psychology has positive and desirable consequences such as improving mental health, academic achievement, and improving quality of academic life. Therefore, the current study was conducted to present a causal model of the relationship between perceptions of university well-being and students' subjective vitality with regard to the mediating role of achievement goals among the students of Payam Noor Jahrom University.

Materials and Methods: This research is descriptive in terms of correlation type and terms of practical purpose. For this purpose, 324 students (214 females, 110 males) of Payam Noor students were selected by relative stratified sampling method and a self-report questionnaire consisting of university welfare subscales (Kanyo, Ellen, Lintonen, Rimpla, 2002), subjective vitality (Ryan and Frederick 1997), and progress goals (Middleton and Migley 1997). In addition, the reliability of the scales was checked and confirmed based on Cronbach's alpha coefficient. To analyze the data, Pearson's correlation coefficient and path analysis method were used by LISREL software.

Discussion and Conclusions: The finding showed that the components of university well-being (university conditions, social relations, self-fulfillment methods, health status) indirectly and negatively affect the students' mental vitality through the mediation of the components of avoidance-performance goals, and performance approach goals. On the other hand, based on the results, the university welfare variable indirectly and positively affects mental vitality through the mediation of mastery goals. According to the findings, the most direct effect on students' mental vitality is related to the variable of avoidance-performance goals, and the most indirect effect on students' subjective vitality is related to self-actualization methods. The study of fitness indicators showed that the proposed research model is relatively good. Based on these findings, paying attention to the components of the university's well-being can provide the background for students' tendency towards consistent patterns of academic goal selection, and as a result, the basis for improving the mental vitality of students is provided.

Keywords: University well-being, Achievement Goals, Subjective Vitality.



مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

پاییز و زمستان ۱۴۰۲

دوره ۱۶، شماره ۲ (پیاپی ۳)

صفحات: ۱۳۷-۱۶۰

DOI: [10.48308/mpes.2023.103923](https://doi.org/10.48308/mpes.2023.103923)

ISSN: [2423-5261](https://doi.org/10.48308/mpes.2023.103923)

E-ISSN: [2538-6344](https://doi.org/10.48308/mpes.2023.103923)

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۳/۲۲ بازنواری مقاله: ۱۴۰۲/۴/۱۴

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۶/۲۴ چاپ مقاله: ۱۴۰۲/۷/۱

مدل علی روابط ادراک از بهزیستی دانشگاه بر نشاط ذهنی دانشجویان با توجه به نقش واسطه ای اهداف پیشرفت

رضا فتحی^۱، احمد رستگار^۱ و محمدحسن صیف^۲

* نویسنده مسئول: استادیار پژوهشگاه مواد و انرژی، کرج، ایران

r.fathi@merc.ac.ir

۱. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

چکیده

هدف: نشاط ذهنی دانشجویان به عنوان یکی از مؤلفه های مهم روان شناسی مثبت نگر دارای پیامدهای مثبت و مطلوبی نظیر ارتقاء سلامت روان، پیشرفت تحصیلی و بهبود کیفیت زندگی تحصیلی می باشد. لذا پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل علی روابط ادراک از بهزیستی دانشگاه بر نشاط ذهنی دانشجویان با توجه به نقش واسطه ای اهداف پیشرفت در میان دانشجویان دانشگاه پیام نور جهرم انجام شد.

مواد و روش ها: این پژوهش از نظر شیوه اجرا توصیفی از نوع همبستگی و از منظر هدف کاربردی می باشد. برای این منظور ۳۲۴ نفر (۱۴ زن، ۱۰ مرد) از دانشجویان دانشگاه پیام نور به روش نمونه گیری طبقه ای نسبی انتخاب و به پرسشنامه ی خودگزارشی متشکل از خرده مقیاس های بهزیستی دانشگاه (کانیو، الانن، لپنتونن و ریمپلا، ۲۰۰۲)، نشاط ذهنی (ریان و فردریک، ۱۹۹۷) و اهداف پیشرفت (میدلتن و میگلی، ۱۹۹۷) پاسخ دادند. ضمناً قابلیت اعتماد مقیاس ها براساس ضریب آلفای کرونباخ بررسی و تأیید گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده ها نیز از ضریب همبستگی پیرسون و روش تحلیل مسیر به وسیله نرم افزار لیزرل استفاده گردید.

بحث و نتیجه گیری: یافته ها نشان داد که مؤلفه های بهزیستی دانشگاه (شرایط دانشگاه، روابط اجتماعی، روش های خودشکوفایی، وضع سلامت) از طریق واسطه گری مؤلفه های اهداف اجتناب-عملکرد، اهداف رویکرد-عملکرد به صورت غیرمستقیم و منفی نشاط ذهنی دانشجویان را تحت تأثیر قرار می دهد. از طرفی براساس نتایج، متغیر بهزیستی دانشگاه از طریق واسطه گری اهداف تبحری نشاط ذهنی را به صورت غیرمستقیم و مثبت تحت تأثیر قرار می دهد. براساس یافته ها بیشترین اثر مستقیم بر نشاط ذهنی دانشجویان مربوط به متغیر اهداف اجتناب-عملکرد و بیشترین اثر غیرمستقیم بر نشاط ذهنی دانشجویان مربوط به روش های خودشکوفایی می باشد. هم چنین براساس یافته ها ۳۶ درصد از واریانس نشاط ذهنی دانشجویان توسط مؤلفه های بهزیستی دانشگاه و اهداف پیشرفت تبیین می گردد. بررسی شاخص های برازندگی نشان داد که مدل پیشنهادی پژوهش با داده های گردآوری شده از دانشجویان پیام نور دارای برازش نسبتاً مناسبی می باشد. براساس این یافته ها توجه به مؤلفه های بهزیستی دانشگاه می تواند زمینه گرایش دانشجویان به سمت الگوهای سازگار هدف گزینی تحصیلی را فراهم نماید و در نتیجه بستر بهبود نشاط ذهنی دانشجویان فراهم می گردد.

واژه های کلیدی: بهزیستی دانشگاه، اهداف پیشرفت، نشاط ذهنی.

فتحی، رضا، رستگار، احمد، و صیف، محمد حسن. (۱۴۰۲). مدل علی روابط ادراک از بهزیستی دانشگاه بر نشاط ذهنی دانشجویان با توجه به نقش واسطه ای اهداف پیشرفت. مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی، ۱۶(۲)، ۱۶۰-۱۳۷. [doi: 10.48308/mpes.2023.103923](https://doi.org/10.48308/mpes.2023.103923)



Copyright: © 2023 by the authors. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

مقدمه

در سال‌های اخیر توجه به رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر^۱ در ادبیات پژوهشی رشد فزاینده‌ای را نشان می‌دهد. روان‌شناسی مثبت‌نگر به‌عنوان رویکردی نو در روان‌شناسی، بر فهم دقیق شادی، نشاط و احساس ذهنی مثبت و هم‌چنین پیش‌بینی دقیق عواملی که بر آن‌ها مؤثرند، تمرکز دارد. این رویکرد از منظری مثبت‌گرایانه بر ارتقاء شور و نشاط و شادمانی، به جای تمرکز بر درمان نواقص و اختلالات تأکید دارد. این در حالی است که با گسترش روزافزون مشکلات مربوط به سلامت روان و شدت آن در بین دانشجویان، این موضوع برای مؤسسات آموزش عالی از اهمیت حیاتی برخوردار بوده (بلدک^۲، ۲۰۲۱) و مدیران و محققان دانشگاهی شاهد افزایش قابل توجهی در خصوص شیوع مشکل سلامت روان در جمعیت دانشجویی بوده‌اند (براون^۳، ۲۰۱۸، نقل از بلدک، ۲۰۲۱). از طرفی در چند سال گذشته با گسترش پاندمی کرونا در کشور و تعطیلی طولانی مدت کلاس‌های حضوری دانشگاه‌ها، مقوله شور و نشاط تحصیلی در میان دانشجویان تحت‌الشعاع قرار گرفت که این امر می‌تواند موجب بروز برخی مشکلات نظیر تهدید سلامت روان دانشجویان، کاهش کیفیت زندگی تحصیلی، افت تحصیلی، رضایت از تحصیل و ... را به دنبال داشته باشد. البته باید توجه داشت که اهمیت وجود شور و نشاط تحصیلی در میان دانشجویان مختص شرایط بحرانی نظیر دوره کرونا و غیره نبوده و همیشه به‌عنوان یک مقوله تأثیرگذار بر سلامت روان و کیفیت فعالیت‌های تحصیلی در کانون توجه محققان این حوزه قرار داشته است. بنابراین شناسایی عوامل مؤثر و تسهیل‌کننده شادمانی و نشاط ذهنی دانشجویان از اهمیت و اولویت خاصی برخوردار است. نشاط ذهنی^۴ یکی از مؤلفه‌های رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر و بهزیستی ذهنی بوده و با شرایط، موقعیت‌ها و زمینه‌هایی که موجب ارضاء نیازهای اساسی روان‌شناختی می‌گردد، در ارتباط می‌باشد (بنیامین و بندر-ابلان^۵، ۲۰۱۸). به زعم باربئو^۶ و همکاران (۲۰۲۰) نشاط ذهنی با داشتن وضعیت مثبت و سرشار از انرژی و سرزندگی همراه می‌باشد. بنارد (۱۹۹۷) نیز نشاط ذهنی را به صورت احساس ذهنی سرزندگی و پر انرژی بودن تعریف نموده که از احساساتی پون آزادی داشتن حق استقلال و انگیزش درونی نشأت می‌گیرد (حافظی و مرآتی، ۱۴۰۱). نشاط ذهنی احساس مثبت شادابی و انرژی و منعکس‌کننده بهزیستی جسمانی و روانی می‌باشد و به‌عنوان تجربه آگاهانه افراد از داشتن انرژی و حس زندگی تعریف می‌شود (میکو^۷ و همکاران، ۲۰۱۵). به‌زعم ریان و دسی^۸ (۲۰۰۰) سازه نشاط ذهنی در بطن تئوری خود تعیین‌گری و در چارچوب بهزیستی فضیلت‌گرایانه، با در نظر گرفتن بهزیستی به‌عنوان امری فراتر از کسب لذت ناشی از ارضاء نیازها، توسعه پیدا نموده است (نقل از عباسی و یوسفی، ۱۳۹۹). هم‌چنین ریان و دسی (۲۰۰۸) نشاط ذهنی را به صورت دارا بودن انرژی بدنی و ذهنی تعریف می‌کنند و معتقدند که افراد دارای نشاط ذهنی، سرزندگی، شوق و انرژی را تجربه می‌نمایند (تفرجی و یوسفی، ۱۴۰۰). از نظر روانی شخصی که دارای بهزیستی بالایی می‌باشد می‌تواند انرژی روانی و جسمی خود را جهت امور ارزشمند و به‌ویژه اموری که در آن‌ها احساس مالکیت و ارزشمندی می‌کند، گسیل داشته و صرف نماید و همین امر باعث ایجاد نشاط ذهنی شده و بستر کارآمدی فرد را فراهم می‌نماید (ریان و دسی، ۲۰۱۷). نشاط ذهنی خلاقیت و فعالیت فرد را افزایش داده، روابط اجتماعی را تسهیل نموده و به‌عنوان یک عامل مهم برای

1. Positive Psychological
2. Beladek
3. Browen
4. Subjective vitality
5. Binyamin & Brender-Ilan
6. Barbeau
7. Mico
8. Ryan & Deci

حفظ سلامت جسمی و روانی و افزایش طول عمر افراد مفید می‌باشد. هم‌چنین داشتن نشاط ذهنی به بهبود سلامت روانی فرد و مقابله با استرس کمک می‌کند (مرزوکی^۱ و همکاران، ۲۰۰۸). شادی موجب حفظ سلامتی و طول عمر افراد می‌شود. شادی و آرامش روحی زمینه‌های باروری خرد و اندیشه را به وجود می‌آورد (برزم و همکاران، ۱۳۹۶). افرادی که شاد هستند احساس امنیت بیشتری می‌کنند، آسان‌تر تصمیم می‌گیرند، دارای روحیه مشارکتی بیشتری هستند و نسبت به کسانی که با آن‌ها زندگی می‌کنند، بیشتر احساس رضایت دارند (مایرز^۲، ۲۰۰۱). یکی از موضوعات مرتبط با شادکامی، وجود شبکه حمایتی است، به این دلیل وقتی از مردم پرسیده شود که فرد شادکام چه کسی است، در پاسخ به شبکه‌های حمایتی از روابط در یک فرهنگ اشاره می‌کنند که به تفسیری مثبت و خوش بینانه از رویدادهای روزمره زندگی می‌انجامد؛ بنابراین یکی از اجزای مهم شادکامی، جزء شناختی آن است (لوتون و واترز^۳، ۲۰۱۷). افراد شادکام در تصمیم‌گیری‌های مربوط به آینده زندگی خود بهتر عمل می‌کنند و از تحمل ابهام بالایی در هنگام مواجهه با مشکلات برخوردارند (سلیمانی و همکاران، ۱۳۹۴). بوردان و شونفلدر (۲۰۰۶) بیان می‌کنند که افراد از نظر تجربه نشاط ذهنی با هم متفاوت هستند و این تفاوت‌ها تا حدودی تابع تأثیرات محیطی و ویژگی‌های فردی است (نقل از شیخ‌الاسلامی و دقترچی، ۱۳۹۴). بر همین اساس محیط‌های تحصیلی پرشور و سرزنده علاوه بر تأثیر روی شادکامی افراد در افزایش عزت نفس، اعتماد به نفس و تقویت عملکرد فراگیران نیز مؤثر است (قضاوی و همکاران، ۱۳۹۶). با توجه به اهمیت ادراک افراد از متغیرهای بافتی و زمینه به نظر می‌رسد که عوامل محیطی می‌توانند تا حدود زیادی نشاط ذهنی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهند. در این زمینه مطالعات انجام شده نشان داده‌اند که بسیاری از فراگیران دارای علائم افسردگی در زمینه تحصیلی پیوند مناسبی با محیط تحصیلی خود برقرار نمی‌کنند و ادراک مثبتی از فضای آموزشی ندارند که نتیجه آن این شکست تحصیلی، فشار روانی و ناامیدی نسبت به موفقیت‌های آتی است (چیناوه و همکاران، ۲۰۱۷). با این حال کنکاش‌های انجام شده در مطالعات قبلی نشان داد که به‌رغم اهمیت ادراکات محیطی در پیش‌بینی نشاط ذهنی دانشجویان، متأسفانه پژوهش‌ها بخصوص در داخل کشور کمتر بر بررسی نقش این عوامل در نشاط ذهنی دانشجویان تمرکز نموده‌اند. از این رو در پژوهش حاضر نقش ادراک دانشجویان نسبت به بهزیستی دانشگاه^۴ محل تحصیل به‌عنوان یکی از فاکتورهای احتمالی مؤثر بر نشاط ذهنی دانشجویان در دوران پر استرس و سخت شیوع ویروس کرونا مورد نظر قرار می‌گیرد.

بهزیستی به معنای تعادل‌یابی است و فرایند ایجاد تعادل در میان چالش‌ها، مشکلات جسمی، اجتماعی و روان‌شناختی افراد و منابع مشخصی که در حیطه جسمی، اجتماعی و روان‌شناختی در اختیار دارند، قرار دارد (کلارک^۵ و همکاران، ۲۰۱۱، به نقل از شیخ‌الاسلامی و قنبری طلب، ۱۳۹۷). بهزیستی بالاترین هدف سلامت ذهن و خوب بودن روان، است. ایجاد و تقویت و حفظ آن نقش مؤثری در سایر رویه‌های زندگی دارد. سازه بهزیستی همواره در زمینه‌های مختلفی مطرح شده است و یکی از مهم‌ترین این زمینه‌ها، حوزه آموزش و تحصیل می‌باشد. دانشجویانی که دارای ادراک مثبت از وضعیت بهزیستی دانشگاه محل تحصیل خود باشند، از حضور در محیط تحصیل احساس خوبی داشته و همواره احساس شادمانی می‌کنند. لانگ و هوپنر^۶ (۲۰۱۴) که محیط تحصیل به‌عنوان یک عامل تأثیرگذار یادگیری و رشد مادام‌العمر، تجربیات زندگی بهینه و بهزیستی عمومی فراگیران را تسهیل می‌کند. هم‌چنین درک مثبت از بهزیستی محل تحصیل علاوه

1. Marzocchi
2. Mayers
3. Lawton & Waters
4. University well-being
5. Clarke
6. Long & Huebner

بر پیشرفت تحصیلی، توانایی مقابله و انعطاف‌پذیری مؤثر در مواجهه با چالش، سلامت جسمی و روانی و روابط بین فردی رضایت بخش را به دنبال دارد (اورکیبی^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). بهزیستی دانشگاه نشان می‌دهد که دانشجوی بسیار به دانشگاه علاقه‌مند است و حضور در دانشگاه را به بسیاری از فعالیت‌های دیگر ترجیح می‌دهد؛ بنابراین از آمدن به دانشگاه خوشنود است. بررسی‌های انجام شده در مطالعات داخل و خارج از کشور نشان داد که به‌رغم کاربرد سازه بهزیستی دانشگاه در برخی پژوهش‌های انجام شده بر روی دانشجویان، کمتر به مفهوم‌سازی این مفهوم و بحث پیرامون گستره نظری و مؤلفه‌های آن پرداخته شده است. به همین دلیل در این پژوهش با توجه به این که دانشگاه نیز مانند مدرسه یک سازمان آموزشی و محیط تحصیلی می‌باشد و مفهوم بهزیستی نیز در تمامی زمینه‌های سازمانی عمومیت داشته و قابل کاربرد است، از گستره نظری موجود در خصوص بهزیستی مدرسه استفاده می‌گردد. سامدل و همکاران^۲ (۲۰۱۲) بیان می‌کند که بهزیستی مدرسه شامل دامنه‌ای از احساس امنیت و اطمینان نسبت به مدرسه (در رابطه با احساس تنهایی نکردن و قلدری نکردن) و درجه‌ای از انتظارات معلم می‌باشد. بهزیستی مدرسه ابتدا توسط سامدل^۳ (۱۹۹۸) و اپدناکر و وان دامی^۴ (۲۰۰۰) مطالعه شده است (مکتبی و همکاران، ۱۳۹۶) بهزیستی مدرسه^۵ را به‌عنوان اعمال و رفتار فراگیران در موقع حضور در محل تحصیل تعریف می‌کند.

کونو^۶ و همکاران (۲۰۰۲) مدلی را در خصوص بهزیستی محیط‌های تحصیلی ارائه نموده‌اند که شامل سه بعد داشتن^۷ (شرایط محیط تحصیل مانند سازمان، برنامه، امنیت و ...)، دوست داشتن^۸ (روابط اجتماعی، جو، پویایی گروه، روابط فراگیر-معلم و روابط با همکلاسی‌ها) و بودن^۹ (ارزش‌های کاری فراگیران، راهنمایی، تشویق، تصمیم‌گیری مؤثر، استفاده از خلاقیت و افزایش اعتماد به نفس) است که برگرفته از آلارت می‌باشد. البته کونو و همکاران (۲۰۰۲) بعد وضعیت سلامتی (نشان‌های بیماری و مشکلات در میان فراگیران و ...) را به این مدل اضافه نموده‌اند (نقل از قنبری و همکاران، ۱۳۹۷). بنابراین به تبعیت مدرسه می‌توان گفت که مفهوم بهزیستی دانشگاه نیز شامل چهار مؤلفه شرایط دانشگاه (داشتن)، روابط اجتماعی در دانشگاه (دوست داشتن)، روش‌های خودشکوفایی در دانشگاه (شدن) و وضع سلامت (سلامت) می‌باشد. به‌رغم این که وجود ادراک مثبت از بهزیستی دانشگاه می‌تواند همواره با پیامدهای مثبت تحصیلی و روان‌شناختی همراه باشد ولی پژوهشی که مستقیم روابط بین این دو متغیر را در یک بافت دانشگاهی بررسی کرده باشد یافت نشد. بنابراین تبیین دقیق‌تر رابطه درک از بهزیستی محیط دانشگاه و نشاط ذهنی دانشجویان نیازمند انجام پژوهش‌های اصیل و کاربردی و در نظر گرفتن نقش متغیرهایی است که بتوانند به‌عنوان واسطه ضمن روشن‌تر کردن روابط بین این متغیرها در یک بستر آموزش مجازی، درک ما را نسبت به تأثیر عوامل بافتی و زمینه‌ای بر شور و نشاط ذهنی دانشجویان بیشتر نمایند.

به‌زعم بوردان و شونفلدر (۲۰۰۶) فراگیران از نظر تجربه نشاط ذهنی تا حدودی متفاوت هستند که از جمله دلایل این می‌تواند تأثیرات عوامل انگیزشی باشد (نقل از شیخ‌الاسلامی و دفترچی، ۲۰۰۶) و جهت‌گیری هدفی^{۱۰} که در برگزیده دلایل و هدف فراگیران در زمینه‌ها و موقعیت‌های مختلف پیشرفت

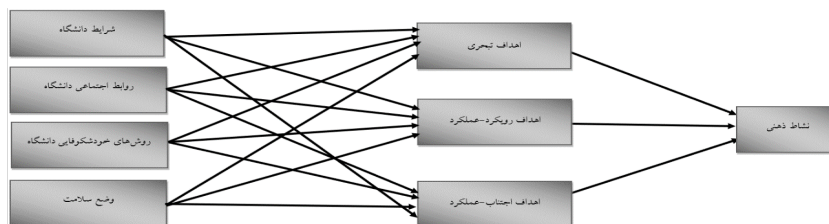
1. Orkibi
2. She & Brunis
3. Samdel
4. Updnaker & Van Dami
5. School Wellbeing
6. Konu
7. having
8. loving
9. being
10. Goal orientation

است در زمره همین عوامل انگیزشی قرار می‌گیرد. نیاز به موفقیت به‌عنوان یکی از انگیزه‌های اولیه بشر است که در ایجاد نشاط ذهنی نقش عمده‌ای دارد. دوئک^۱ (۱۹۸۶) بیان می‌کند که فرایندهای انگیزشی به دلیل نقش مهمی که در موقعیت‌های پیشرفت ایفا می‌کنند همواره در کانون توجه محققان و روان‌شناسان تعلیم و تربیت قرار داشته‌اند و می‌توان آن‌ها را بوسیله داشتن الگوهای انگیزشی سازگار و ناسازگار، توصیف نمود. از جمله کاربردی‌ترین نظریه‌های مهم انگیزش پیشرفت که در سال‌های اخیر توجهات زیادی را به خود اختصاص داده، نظریه اهداف پیشرفت^۲ می‌باشد. در تئوری انگیزش پیشرفت، هدف پیشرفت به‌عنوان جهت نهایی که تلاش‌ها باید به آن سمت هدایت شوند و و هر آنچه فرد تلاش می‌کند تا انجام دهد، تعریف شده است (ویس^۳، ۲۰۰۶). اهداف پیشرفت نشان‌دهنده چهارچوبی جامع از موقعیت‌هایی است که دارای پیامدهای عاطفی، شناختی و رفتاری است و دانشجویان برای تفسیر اعمال خویش از آن‌ها استفاده می‌کنند. به‌زعم کارلن^۴ و همکاران (۲۰۱۹) اهداف پیشرفت در واقع یک سری تعهدات خودتنظیمی هستند که در هنگام تفسیر و پاسخگویی به موقعیت‌های مرتبط با شایستگی، افراد را هدایت می‌کنند. ریان و پینتریچ^۵ (۱۹۹۷) نیز اهداف را به‌عنوان الگوی منسجم از باورها، اسنادها و هیجانات فرد تعریف نموده و آن را مشتمل بر هدف و معنایی میدانند که شخص برای رفتار خود در نظر می‌گیرد. از نظر دوئک مفهوم اهداف پیشرفت اساساً ناظر بر دلایل فراگیران برای انجام فعالیت‌های است (براتن و استرا مسو^۶، ۲۰۰۳). دینگر^۷ و همکاران (۲۰۱۳) نیز اهداف پیشرفت را شامل بازنمایی‌های شناختی از موقعیت‌های آتی دانسته و به‌عنوان عوامل کلیدی در فهم و ذهن افراد در نظر گرفته می‌شوند. دوئک در مفهوم‌سازی اهداف پیشرفت دو نوع هدف تبهرگرا^۸ و عملکردگرا را تفکیک نموده‌اند. افرادی که اهداف تبهرگرا را دنبال می‌نمایند بر چیرگی و کسب مهارت در تکالیف تأکید دارند و یادگیری را برای یادگیری می‌خواهند. در قیاس با طیف اول کسانی که بر هدف‌های عملکردگرا متمرکز می‌شوند به دنبال به رخ کشیدن توانایی‌های خود و کسب قضاوت‌های مثبت در مورد خودشان هستند (دوئک و لگت، ۱۹۸۸؛ دوئک و ملدن^۹، ۲۰۰۵، دوئک، ۲۰۱۱). گروهی از پژوهشگران تربیتی نیز با تفکیک هدف‌های عملکردگرا به دو بعد رویکرد-عملکرد^{۱۰} و اجتناب-عملکرد^{۱۱} تئوری هدفی دوئک را بسط داده و در تحقیقات خود، از اهداف تبهرگرا، اهداف رویکرد - عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد استفاده کرده‌اند (الیوت و چورچ^{۱۲}، ۱۹۹۷؛ دویی رات و مارین^{۱۳}، ۲۰۰۵؛ الیوت و هاراکویچ^{۱۴}، ۱۹۹۶). افرادی که اهداف رویکرد - عملکرد را دنبال می‌نمایند به دنبال مقایسه‌های اجتماعی بوده عملکرد خود را در قیاس با سایرین ارزیابی نموده و یادگیری را صرفاً به‌عنوان ابزاری برای نیل به هدف می‌دانند. این افراد همیشه استرس باختن قافیه در مقایسه‌های اجتماعی را در تمام امور با خود حمل می‌کنند. افراد با اهداف اجتناب-عملکرد نیز به دنبال

1. Deowk
2. Achievement goals
3. Was
4. Karlen
5. Ryan & Pintrich
6. Braten & Stramsso
7. Dinger
8. Mastry goal
9. Molden
10. performance achievement goals
11. performance – avoidance goals
12. Elliot & church
13. Dupeyrat & Marian
14. Harachkiewicz

قضاوت‌های مثبت دیگران و باهوش وانمود کردن خود جهت فرار از تنبیه و سرزنش اطرافیان می‌باشند (ریان^۱ و پینتریچ، ۱۹۹۷). در خصوص روابط بین ادراک از بهزیستی دانشگاه و اهداف پیشرفت پژوهشی که مستقیماً این رابطه را مورد بررسی قرار داده باشد یافت نشد ولی نتایج برخی از تحقیقات بیانگر وجود رابطه بین ادراک دانشجویان از جو دانشگاه (پورمحمی آبادی و همکاران، ۱۳۹۶) و ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه (مهنا و همکاران، ۱۳۹۴، رفیعی و همکاران، ۱۳۹۸) با اهداف پیشرفت می‌باشد. از طرفی دیگر در خصوص روابط میان اهداف پیشرفت، برخی تحقیقات نشان داده‌اند که گزینش انتخاب اهداف تبحری با نشاط ذهنی دارای رابطه مثبت (کهولت و جوکار، ۱۳۹۱؛ شیخ‌الاسلامی و دفترچی، ۱۳۹۴؛ شریفی و همکاران، ۱۳۹۶؛ وانگ^۲ و همکاران، ۲۰۰۷؛ توومینن سوئینی^۳ و همکاران، ۲۰۰۸)، گزینش اهداف اجتناب-عملکرد با نشاط ذهنی دارای رابطه منفی می‌باشد (شریفی و همکاران، ۱۳۹۶؛ شیخ‌الاسلامی و دفترچی، ۱۳۹۴) و اهداف رویکرد-عملکرد نیز با نشاط ذهنی دارای رابطه مثبت می‌باشد (فولادچنگ و آب روشن، ۱۳۹۴، شیخ‌الاسلامی و دفترچی، ۱۳۹۴). البته باید توجه کرد اغلب این پژوهش‌ها در یک بافت مدرسه‌ای انجام شده که به‌طور طبیعی به‌رغم وجود شباهت‌ها با زمینه‌های دانشگاهی، تفاوت‌هایی نیز دارد. بخصوص این که متغیر اهداف پیشرفت و به ویژه اهداف رویکرد-عملکرد تا حدودی به بافت‌های فرهنگی و اجتماعی وابسته است و ممکن است در حوزه‌ها و زمینه‌های مختلف دارای پیامدهای متفاوتی باشد.

با توجه به مرور پیشینه نظری و تجربی مبنی بر وجود رابطه بین ادراکات محیطی و درک از بهزیستی محیط‌های تحصیلی (مدارس و دانشگاه‌ها) که به آن اشاره گردید مسأله اصلی این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت (اهداف تبحری، اهداف رویکرد-عملکرد و اهداف اجتناب-عملکرد) در میان مؤلفه‌های ادراک از بهزیستی دانشگاه (شرایط دانشگاه، روابط اجتماعی، روش‌های خودشکوفایی و وضع سلامت) و نشاط ذهنی دانشجویان دانشگاه پیام نور در دوران شیوع کرونا ویروس می‌باشد. لازم به ذکر است که به‌رغم جستجوهای انجام شده در پایگاه‌های اطلاعاتی داخل و خارج از کشور، پژوهشی که همزمان در قالب رویکرد چند متغیره نقش ادراک دانشجویان و اهداف پیشرفت را جهت پیش‌بینی نشاط ذهنی دانشجویان مورد بررسی قرار داده باشد، یافت نشد. لذا در این مطالعه مدلی را که برگرفته از ادبیات نظری متغیرهای تحقیق و پیشینه پژوهشی موجود در خصوص روابط بین متغیرها می‌باشد، به‌عنوان مدل مفهومی (شکل ۱) انتخاب و با استفاده از یک رویکرد چند متغیره به روش تحلیل مسیر در یک بافت و زمینه آموزش آنلاین بر روی دانشجویان دانشگاه پیام نور آزمون می‌گردد. علاوه بر آزمون فرض‌های اثر غیرمستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل متغیرها بر یکدیگر، میزان برازش این مدل مفهومی با واقعیت‌های جامعه آماری تحقیق مورد بررسی قرار خواهد گرفت.



شکل ۱. مدل مفهومی (درون‌زا) عوامل مؤثر بر نشاط ذهنی

1. Ryan
2. Wang
3. Tuominen-Soini

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

نشاط ذهنی: نشاط ذهنی را می‌توان به‌عنوان یک ویژگی مثبت فردی و بازتابی بویا از بهزیستی مورد بحث قرار داد (ریان و فردریکس ۱۹۹۷). این سازه در چارچوب تئوری خودتعیین‌گری توسعه پیدا کرده و در تعریف آن به تجربه ذهنی سرشار بودن از انرژی و سرزندگی اشاره نموده‌اند (دسی و ریان، ۲۰۰۰). نشاط ذهنی احساس فعال و مولد بودن را در وجود فرد تقویت کرده و به مقابله بهتر فرد با استرس و سلامت ذهن کمک می‌کند (ریان و دسی، ۲۰۰۸). فرد دارای نشاط، فردی هشیار، سرحال و هم‌چنین سرشار از حس زندگی و انرژی است (بوستیک و همکاران، ۲۰۰۰، نقل از عباسی و یوسفی، ۱۳۹۹). هم‌چنین مطالعات نشان داده‌اند افرادی که از نشاط ذهنی بالاتری برخوردارند هستند، افرادی شاداب‌تر، دارای توجه بیشتر و مولدتر هستند. این افراد در از نظر حفظ خودکنترلی و مقابله با شرایط فشار روانی عملکرد بهتری داشته و از بهزیستی و سلامت روانی بالاتری برخوردار هستند (دوبرویل^۱ و همکاران، ۲۰۱۴؛ مارتلا^۲ و ریان، ۲۰۱۶).

بهزیستی دانشگاه: محققان در مطالعات خود بر جنبه‌های مختلف روان‌شناسی مثبت‌نگر تمرکز نموده‌اند. یکی از سازه‌های مهم در رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر، سازه بهزیستی می‌باشد. کلارک^۳ و همکاران (۲۰۱۱) بهزیستی را به‌عنوان حالت ذهنی مثبت و پایداری تعریف کرده‌اند که به افراد، گروه‌ها و ملیت‌ها اجازه می‌دهد که برای کامیابی و پیشرفت خود اقدام نمایند (شیخ‌الاسلامی و قنبری طلب، ۱۳۹۷). در سال‌های اخیر مفهوم بهزیستی به حوزه تعلیم و تربیت وارد شده و ارتقاء بهزیستی فراگیران به‌عنوان یکی از هدف‌های مهم تربیتی تعیین شده است (سویتز، ۲۰۱۱). از طرفی به نظر می‌رسد که متخصصان و محققان حوزه تعلیم و تربیت آن‌گونه که انتظار می‌رود به اهمیت نقش دانشگاه در پرورش بهزیستی دانشجویان تأکید ننموده‌اند. در حالی که محیط‌های تحصیلی مجموعه‌ای ایده‌آل برای ارتقاء روابط بین فردی و تأمین سلامت روانی فراگیران هستند. به همین دلیل در خصوص بهزیستی دانشگاه دانش نظری موجود بسیار ناچیز بوده و با استناد به این که دانشگاه نیز یک سازمان آموزشی مشابه مدرسه منتها با مأموریت‌های متفاوت است، از ادبیات نظری حوزه بهزیستی مدرسه در این مقوله استفاده می‌گردد. اینگلز^۴ و همکاران (۲۰۰۴) بیان می‌کنند که ادراک فراگیران از جو و محیط تحصیل، بهزیستی مدرسه را شامل می‌شود و زیرساخت و روابط فراگیران با یکدیگر و با معلمان را به‌عنوان شاخص‌های مدرسه مطرح می‌کنند. در مدل کونو و همکاران (۲۰۰۲) نیز بهزیستی محیط تحصیلی ابعاد داشتن (شرایط)، دوست داشتن (روابط اجتماعی)، بودن (روش‌های خودشکوفایی) و وضعیت سلامتی (نشان‌های بیماری و مشکلات در میان فراگیران و ...) را شامل می‌گردد (نقل از قنبری و همکاران، ۱۳۹۷). بنابراین به تبعیت مدرسه می‌توان گفت که مفهوم بهزیستی دانشگاه نیز شامل چهار مؤلفه شرایط دانشگاه (داشتن)، روابط اجتماعی در دانشگاه (دوست داشتن)، روش‌های خودشکوفائی در دانشگاه (شدن) و وضع سلامت (سلامت) می‌باشد.

اهداف پیشرفت: شایستگی محور اصلی تئوری‌های هدف‌گرایی می‌باشد. به عبارتی براساس تئوری‌های هدف‌گرایی، آنچه به‌عنوان شاخص‌های اصلی اهداف برای فعالیت معطوف به پیشرفت فرد مدنظر است، مفهومی است که وی از شایستگی در ذهن دارد. به‌زعم شانک و همکاران (۲۰۰۸) تئوری اهداف پیشرفت در یک بستر شناختی-اجتماعی از انگیزش قرار گرفته و بر تفسیر افراد از معنای تجارب‌شان در زمینه‌های پیشرفت تمرکز دارد. به‌زعم کارلن و همکاران (۲۰۱۹) اهداف پیشرفت در واقع یک سری تعهدات خودتنظیمی هستند که در هنگام تفسیر و پاسخ‌گویی به موقعیت‌های مرتبط با شایستگی، افراد را هدایت

1. Dubreuil
2. Martela
3. Clarke
4. Engles

می‌کنند. دینگر و همکاران (۲۰۱۳) نیز اهداف پیشرفت را شامل بازنمایی‌های شناختی از موقعیت‌های آتی دانسته و به‌عنوان عوامل کلیدی در فهم و ذهن افراد می‌دانند. اهداف پیشرفت با توجه به نقش مهارت و توانایی دارای انواع مختلفی از جمله اهداف تبحری، رویکرد-عملکرد و اجتناب-عملکرد (الیوت و چورچ، ۱۹۹۷) می‌باشند. مطابق این دیدگاه فراگیرانی که به دنبال اهداف رویکرد-عملکرد هستند تلاش برای پیشرفت و پز دادن برای سایرین را نوعی مبارزه می‌دانند در نتیجه این نوع تلقی و نگرش به فعالیت منجر به تولید هیجان‌هایی می‌شود که محرک اصلی برای تلاش و تکاپوی بیشتر برای تمرکز بر تکالیف درسی و ادراک جذابیت آن می‌گردد. هم‌چنین این قبیل افراد بر نمایش مهارت‌ها خود در قیاس با سایرین توجه دارند. از طرفی دانشجویانی که بر گزینش اهداف اجتناب-عملکرد تأکید دارند بر اجتناب از نداشتن مهارت در قیاس با دیگران تمرکز نموده و توجه آن‌ها بر اجتناب از شکست متمرکز است. در نتیجه احساس بی‌کفایتی پیامد اصلی این نوع هدف‌گزینی است. در نهایت افرادی که اهداف تبحرگرا را گزینش می‌کنند بر پیشرفت قابلیت‌ها و یادگیری بیشتر و متبحر شدن توجه دارند. براساس مفروضات رویکرد شناختی-اجتماعی شکل‌گیری اهداف پیشرفت فراگیران تحت تأثیر عوامل بافتی و محیطی (الیوت، ۱۹۹۹؛ الیوت و تراش، ۲۰۰۱) و جو اجتماعی و روان‌شناختی کلاس (اکلز و میدجلی، ۱۹۹۳) می‌باشد.

پیشینه تجربی: در جدول شماره ۱ نتایج برخی از تحقیقات انجام شده در داخل و خارج از کشور در خصوص روابط دو به دوی متغیرها آورده شده است. لازم به ذکر است که مرور تحقیقات نشان می‌دهد که بخصوص در سال‌های اخیر پژوهش‌های اندکی روابط بین متغیرهای این تحقیق را مورد توجه قرار داده‌اند. هم‌چنین پژوهشی که روابط بین ادراک از بهزیستی دانشگاه، جهت‌گیری هدفی پیشرفت و نشاط ذهنی دانشجویان را در قالب مدل علی با رویکرد چند متغیره بررسی کرده باشد، یافت نشد.

جدول ۱. مرور تحقیقات انجام شده در خصوص موضوع

نام پژوهشگر (سال)	عنوان کوتاه	نتیجه
کهولت و جوکار (۱۳۹۱)	ارائه مدل علی برای شادی براساس ابعاد هویت با واسطه جهت‌گیری هدف	اهداف عملکرد-گرایشی و تسلط‌گرایشی بر عواطف مثبت دارای اثر مستقیم و مثبت هستند
مهنا و همکاران (۱۳۹۴)	بررسی روابط ساختاری ادراک از جو مدرسه و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی	ادراک فراگیران از جو مدرسه بر اهداف تبحری دارای اثر مثبت و بر اهداف اجتناب-عملکرد دارای اثر منفی می‌باشد. هم‌چنین ادراک از حمایت همسالان و ثبات قوانین بر اهداف رویکرد-عملکرد دارای اثر مستقیم و مثبت می‌باشد.
شیخ‌الاسلامی و دفترچی (۱۳۹۴)	نقش بر آوردن شدن نیازهای اساس روان‌شناختی در جهت‌گیری هدف و نشاط ذهنی	جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی و تسلط-اجتنابی قوی‌ترین پیش‌بین‌های نشاط ذهنی است، بعد عملکرد-گرایش به‌طور مثبت و معنادار پیش‌بینی‌کننده نشاط ذهن بود

فولادچنگ و آب روشن (۱۳۹۴)	پیش‌بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و نشاط ذهنی براساس جهت‌گیری هدف پیشرفت در دانش‌آموزان دبیرستانی	از بین ابعاد جهت‌گیری هدف، بعد عملکرد گزینشی به صورت مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی‌کننده نشاط ذهنی بود
پورمچی آبادی و همکاران (۱۳۹۶)	رابطه جو دانشگاه با سرزندگی تحصیلی و اهداف پیشرفت دانشجویان تحصیلات تکمیلی	بین تمامی مؤلفه‌های جو دانشگاه و اهداف پیشرفت دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد
شریفی و همکاران (۱۳۹۶)	رابطه اهداف پیشرفت با احساس تعلق به مدرسه و نشاط ذهنی دانش‌آموزان	بین جهت‌گیری هدفی رویکردی-تبحری و رویکردی-عملکردی و نشاط ذهنی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین جهت‌گیری رویکرد-عملکرد ۱۱ درصد از واریانس نشاط ذهنی را تبیین می‌کند.
رفیعی و همکاران (۱۳۹۸)	بررسی رابطه جو آموزشی و سرزندگی تحصیلی با نقش تعدیلی اهداف پیشرفت اجتماعی دانشجویان	بین ادراک دانشجویان از جو آموزشی دانشگاه و سرزندگی تحصیلی اهداف پیشرفت وجود دارد. و اهداف عملکردگرا، و تبحرگرا و عملکردگرایز تعدیل‌کننده رابطه بین این دو متغیر هستند.
تومین سوئینی و همکاران (۲۰۰۸)	اهداف پیشرفت و بهزیستی ذهنی: یک تحلیل شخص محور	بین اهداف پیشرفت و بهزیستی ذهنی رابطه مثبت وجود دارد.

روش‌شناسی پژوهش

روش: این پژوهش به دلیل کاربرد نتایج آن توسط مدیران، سیاست‌گذاران و متولیان دانشگاه پیام نور جهت برنامه‌ریزی و بسترسازی با هدف ارتقاء نشاط ذهنی دانشجویان دانشگاه پیام نور از منظر هدف کاربردی است. همچنین این پژوهش از منظر شیوه اجرا به دلیل بررسی روابط بین متغیرهای بهزیستی دانشگاه، اهداف پیشرفت و نشاط ذهنی دانشجویان در قالب مدل علی تحلیل مسیر، توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد.

جامعه و نمونه آماری: جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه پیام نور جهرم ($N=2050$) در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ می‌باشد که از این تعداد ۱۲۵۰ نفر دختر و ۸۰۰ نفر پسر می‌باشد. برای تعیین حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۳۲۴ نفر (۱۱۰ نفر پسر و ۲۱۴ نفر دختر) از بین دانشجویان گروه‌های علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. جهت انتخاب نمونه آماری نیز به دلیل نامتجانس بودن جامعه آماری براساس متغیر جنسیت از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی استفاده گردید. در جدول شماره ۲ آمار و ارقام مربوط به جامعه و نمونه آماری براساس متغیر جنسیت آورده شده است.

جدول ۲. توزیع فراوانی جامعه آماری به تفکیک جنسیت

جامعه		نمونه		جنسیت
دختر	پسر	دختر	پسر	
۱۲۵۰	۸۰۰	۲۱۴	۱۱۰	تعداد
۲۰۵۰		۳۲۴		جمع

ابزار گردآوری داده‌ها

جهت گردآوری داده‌ها در این از یک پرسشنامه خودگزارشی مشتمل بر مقیاس‌های بهزیستی دانشگاه، اهداف پیشرفت و نشاط ذهنی استفاده گردید. لازم به ذکر است که در هنگام اجرای پرسشنامه‌ها توضیحات لازم به آزمودنی‌ها ارائه گردید و به آن‌ها در خصوص محرمانه بودن اطلاعات آن‌ها، اطمینان لازم داده شد.

پرسشنامه استاندارد/اهداف پیشرفت: جهت سنجش اهداف پیشرفت از پرسشنامه میدلتن و میگلی (۱۹۹۷) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۱۲ گویه بوده و از سه خرده مقیاس اهداف تبحری (۵ گویه)، اهداف رویکرد-عملکرد (۴ گویه) و اهداف اجتناب-عملکرد (۳ گویه) تشکیل شده است. پاسخ‌های آزمودنی‌ها به هر کدام از گویه‌ها بر روی یک طیف لیکرت، پنج درجه‌ای (کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم، کاملاً مخالفم) ثبت می‌گردد. ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط میدلتن و میگلی (۱۹۹۷) برای هر سه خرده مقیاس برابر با ۰/۸۴ می‌باشد. پایایی این مقیاس در ایران توسط کلانتری (۱۳۸۹) بررسی و ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۳ گزارش گردید. در پژوهش رستگار و همکاران (۱۳۹۴) نیز مقدار آلفای کرونباخ برای هدف‌های تبحرگرا، رویکرد-عملکرد و اهداف اجتناب-عملکرد به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۴ و ۰/۷۹ بدست آمد. ضمناً اعتبار سازه این مقیاس در پژوهش رستگار و همکاران با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی سه عاملی بررسی و مورد تأیید قرار گرفت. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ برای سه خرده مقیاس اهداف تبحری، اهداف رویکرد-عملکرد و اهداف اجتناب-عملکرد به ترتیب برابر با ۰/۸۲، ۰/۷۹ و ۰/۸۳ به دست آمد که این امر بیانگر ثبات اندازه‌گیری و پایایی مطلوب این ابزار می‌باشد. ضمناً جهت تعیین اعتبار پرسشنامه در این پژوهش، اعتبار محتوی براساس نظر متخصصان مورد بررسی و تأیید گردید.

پرسشنامه نشاط ذهنی: جهت سنجش نشاط ذهنی از پرسشنامه ۷ گویه‌ای ریان و فردریک (۱۹۹۷) استفاده گردید. پاسخ‌های آزمودنی‌ها به هر کدام از گویه‌ها بر روی یک طیف لیکرت، پنج درجه‌ای (کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم، کاملاً مخالفم) ثبت می‌گردد و حداقل و حداکثر نمره قابل اکتساب در این ابزار به ترتیب برابر با ۵ و ۳۵ می‌باشد. جهت تعیین پایایی این ابزار ریان و فردریک (۱۹۹۷) ضریب آلفای کرونباخ را برابر با ۰/۸۴ گزارش نمودند که بیانگر ثبات در اندازه‌گیری توسط این مقیاس می‌باشد. پایایی این مقیاس در ایران توسط سدید (۱۳۹۲) با روش آلفای کرونباخ بررسی گردید و ضریب آلفای کرونباخ برای این ابزار برابر با ۰/۸۵ گزارش گردید که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد بالای این پرسشنامه می‌باشد. در پژوهش محبی‌نیا و همکاران (۱۳۹۴) پایایی پرسشنامه براساس ضریب آلفای کرونباخ با ۰/۸۱ گزارش شد که این مقدار حاکی از قابلیت اعتماد مطلوب این پرسشنامه می‌باشد. در این پژوهش نیز آلفای کرونباخ ۰/۸۵ بدست آمد که نشان‌دهنده ثبات اندازه‌گیری این مقیاس می‌باشد. ضمناً جهت تعیین اعتبار پرسشنامه در این پژوهش، اعتبار محتوی براساس نظر متخصصان مورد بررسی و تأیید گردید.

پرسشنامه بهزیستی دانشگاه: پرسشنامه بهزیستی دانشگاه توسط کونو و همکاران در سال ۲۰۰۲ ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۴ زیرمقیاس و ۷ گویه است. پاسخ‌های آزمودنی‌ها به هر کدام از گویه‌ها بر روی یک طیف لیکرت، پنج درجه‌ای (کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم، کاملاً مخالفم) ثبت می‌گردد. لازم به ذکر است که این پرسشنامه در اصل برای سنجش ادراک فراگیران از بهزیستی مدرسه تهیه شده است و جهت استفاده در محیط دانشگاه متناسب با شرایط و بافت دانشگاه و وظایف و مأموریت متفاوت آن به صورت دقیق توسط چند نفر از متخصصان موضوعی مورد بازبینی قرار گرفت و برخی تغییرات مورد نیاز در متن پرسشنامه اعمال گردید. کونو و همکاران (۲۰۰۲) جهت بررسی پایایی این مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده نمودند. در مطالعه آن‌ها ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های شرایط دانشگاه، روابط اجتماعی دانشگاه، خودشکوفایی دانشگاه و وضع سلامت به ترتیب برابر

با ۰/۷۱، ۰/۷۵، ۰/۷۰ و ۰/۷۳ و برای کل مقیاس بهزیستی دانشگاه ۷۳/۰ گزارش شد که این ضرایب نشان‌دهنده ثبات اندازه‌گیری این مقیاس می‌باشد. پایایی این مقیاس در ایران توسط دستجردی (۱۳۹۰) بررسی و به صورت زیر گزارش شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای روابط اجتماعی در مدرسه برابر با ۰/۷۴ و برای خود شکوفایی در مدرسه ۸۸/۰ گزارش شد. در پژوهش چراغی خواه و همکاران (۱۳۹۴) نیز پایایی کلی پرسشنامه براساس آلفای برابر با ۸۷/۰ بدست آمد که این ضرایب حاکی از قابلیت اعتماد مطلوب این پرسشنامه می‌باشد. آلفای کرونباخ در این پژوهش نیز برابر ۰/۷۹ بدست آمد که بیانگر ثبات اندازه‌گیری این مقیاس می‌باشد. ضمناً جهت تعیین اعتبار پرسشنامه در این پژوهش، اعتبار محتوی براساس نظر متخصصان مورد بررسی و تأیید گردید.

یافته‌های پژوهش

در جدول شماره ۳ شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای تحقیق برای نمونه آماری مشتمل بر میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی آورده شده است.

جدول ۳. شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
شرایط دانشگاه	۳۴/۳۸	۷/۲۳	-۰/۲۳	۰/۴۳
روابط اجتماعی	۵۰/۷۷	۸/۸۱	-۰/۰۹	۰/۲۹
روش‌های خودشکوفایی	۷۹/۶۹	۷/۸۳	۰/۳۵	۰/۰۱
وضع سلامت	۳۶/۶۸	۶/۲۰	۰/۰۵	۰/۴۹
اهداف تبحری	۱۹/۰۳	۳/۶۰	-۰/۴۰	-۰/۰۱
اهداف رویکرد-عملکرد	۱۴/۶۱	۳/۶۳	-۰/۳۰	-۰/۵۲
اهداف اجتناب-عملکرد	۱۰/۱۵	۳/۰۹	-۰/۳۱	-۰/۵۵
نشاط ذهنی	۲۵/۱۹	۴/۵۵	-۰/۵۶	۱/۵۴

براساس جدول شماره ۳ مقادیر چولگی و کشیدگی متغیرها در دامنه ۱ - و ۱ + قرار گرفته است که بیانگر نرمال بودن توزیع متغیرهاست بنابراین استفاده از روش تحلیل مسیر جهت تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق بلامانع است. هم‌چنین مفروضه چند هم خطی^۱ بودن نیز در این تحقیق با استفاده از نمودار پراکنش مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. علاوه بر این جهت اطمینان از عدم وجود مسأله هم خطی در میان متغیرهای پیش بین دو شاخص عامل تورم واریانس (VIF) و شاخص تحمل مورد بررسی قرار گرفت که جهت اختصار از گزارش برون داده‌های آن خودداری گردید. نتایج بررسی این دو شاخص نشان داد که مسأله هم خطی در میان متغیرهای این پژوهش وجود ندارد. ضمناً مفروضه استقلال پسماندهای رگرسیونی نیز از طریق نمودار اسکری پلات بررسی و از برقرار بودن این مفروضه اطمینان حاصل گردید. هم‌چنین قبل از اجرای تحلیل مسیر به‌منظور تشخیص داده‌های پرت چند متغیری و حذف آن‌ها از شاخص آماری فاصله ماهالانوبیس^۲ استفاده گردید.

1. Multicollinearity

2. Mahalanobis Distance

در جدول شماره ۴ نتایج بررسی مربوط به فاصله ماه‌الانویس گزارش شده است.

جدول ۴. میزان فاصله ماه‌الانویس براساس متغیر پیش‌بین

متغیر پیش‌بین	مینیمم	ماکزیمم	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	مجذور کای بحرانی در آزمون ماه‌الانویس برای درجه آزادی ۶
متغیر پیش‌بین	۲/۵۶۱	۲۱/۸۸۳	۵/۳۱۹	۲/۴۰۷	۳۲۴	۲۲/۴۶

براساس اطلاعات جدول شماره ۴ در زیرستون ماکزیمم مشاهده می‌گردد که مقدار حداکثری فاصله ماه‌الانویس در فابل داده‌ها برابر با ۲۱/۸۸ می‌باشد که از دامنه مقدار بحرانی برای درجه آزادی ۶ (معادل تعداد متغیرهای پیش بین منهای ۱) یعنی ۲۲/۴۶ خارج نشده و اطلاعات مربوط به هیچ کدام از شرکت‌کننده‌ها داده‌های پرت چند متغیری تشکیل نداده است.

ماتریس همبستگی متغیرها

از آنجا که ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل تحلیل مسیر می‌باشد در ادامه ماتریس همبستگی متغیرهای مورد تحقیق در جدول شماره ۵ آورده شده است.

جدول ۵. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. شرایط دانشگاه	۱							
۲. روابط اجتماعی	۰/۵۹**	۱						
۳. روش‌های خودشکوفایی	۰/۶۱**	۰/۷۴**	۱					
۴. وضع سلامت	۰/۲۲**	۰/۳۱**	۰/۳۶**	۱				
۵. اهداف تبحری	۰/۳۰**	۰/۳۲**	۰/۳۹**	۰/۱۸*	۱			
۶. اهداف رویکرد-عملکرد	-۰/۲۳**	۰/۱۰	-۰/۳۷**	-۰/۲۵**	-۰/۳۷**	۱		
۷. اهداف اجتناب-عملکرد	-۰/۳۰**	-۰/۲۶**	-۰/۳۱**	-۰/۲۵**	-۰/۴۵**	۰/۱۹**	۱	
۸. نشاط ذهنی	۰/۲۸**	۰/۱۸*	۰/۲۳**	۰/۳۱**	۰/۴۰**	-۰/۳۰**	-۰/۴۶**	۱

همان‌طور که در جدول شماره ۵ آورده شده است از میان متغیرهای برون‌زا (بهزیستی دانشگاه) به ترتیب وضع سلامت (۰/۳۱)، شرایط دانشگاه (۰/۲۸)، روش‌های خودشکوفایی (۰/۲۳) و روابط اجتماعی (۰/۱۸) بیشترین تا کمترین ضریب همبستگی را با نشاط ذهنی دارا هستند که تمامی این ضرایب از نظر آماری معنی‌دار می‌باشند. از میان ابعاد اهداف پیشرفت به‌عنوان متغیر درون‌زا (واسطه) نیز به ترتیب اهداف اجتناب-عملکرد (۰)، اهداف تبحری (۱) و اهداف رویکرد-عملکرد (۱) بالاترین تا پایین‌ترین ضریب همبستگی را با نشاط ذهنی دانشجویان دارا هستند که هر سه ضریب از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. ضمناً در ماتریس فوق بالاترین ضریب همبستگی مربوط به رابطه بین روابط اجتماعی و روش‌های خودشکوفایی (۰/۷۴) و پایین‌ترین ضریب همبستگی در این ماتریس مربوط به رابطه بین روابط اجتماعی و اهداف رویکرد-عملکرد

۱۵۰ مدل علی روابط ادراک از بهزیستی دانشگاه بر نشاط ذهنی دانشجویان با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت

(۰/۱۰) است. در ادامه به بحث پیرامون یافته‌های به دست آمده از تحلیل مسیر می‌پردازیم. در جدول شماره ۵ اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل مؤلفه‌های بهزیستی دانشگاه بر ابعاد اهداف پیشرفت آورده شده است.

جدول ۶. برآورد ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل بهزیستی دانشگاه بر اهداف پیشرفت

مقادیر t	اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	متغیر بر آورد
بر روی اهداف تبحری از :				
۳/۰۵	۰/۲۴**	-	۰/۲۴**	شرایط دانشگاه
۳/۴۱	۰/۲۷**	-	۰/۲۷**	روابط اجتماعی دانشگاه
۴/۶۴	۰/۳۵**	-	۰/۳۵**	روش‌های خودشکوفایی
۱/۴۰	۰/۱۳	-	۰/۱۳	وضع سلامت
بر روی اهداف رویکرد عملکرد از :				
-۲/۰۷	-۰/۱۸*	-	-۰/۱۸*	شرایط دانشگاه
۰/۶۱	۰/۰۴	-	۰/۰۴	روابط اجتماعی دانشگاه
-۴/۲۱	-۰/۳۲**	-	-۰/۳۲**	روش‌های خودشکوفایی
-۲/۲۵	-۰/۱۹*	-	-۰/۱۹*	وضع سلامت
بر روی اهداف اجتناب عملکرد از :				
-۳/۱۵	-۰/۲۵**	-	-۰/۲۵**	شرایط دانشگاه
-۲/۶۱	-۰/۲۱**	-	-۰/۲۱**	روابط اجتماعی
-۳/۴۷	-۰/۲۷**	-	-۰/۲۷**	روش‌های خودشکوفایی
-۲/۶۰	-۰/۲۱**	-	-۰/۲۱**	وضع سلامت

همان‌طور که در جدول شماره ۶ مشاهده می‌شود اثر مستقیم شرایط دانشگاه، روابط اجتماعی و روش خودشکوفایی بر اهداف تبحری به ترتیب برابر با ۰/۲۴، ۰/۲۷ و ۰/۳۵ است که هر سه ضریب با توجه مقادیر t گزارش شده در جدول در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. اما اثر مستقیم وضع سلامت بر اهداف تبحری برابر با ۰/۱۳ است که با توجه به مقدار (t=۱/۴۰) از نظر آماری معنا دار نیست. اثر مستقیم خودشکوفایی بر اهداف رویکرد-عملکرد ۰/۳۲ می‌باشد که با توجه به مقدار (t=-۴/۲۱) از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنا دار می‌باشد. اثر مستقیم شرایط دانشگاه و وضع سلامت بر اهداف رویکرد-عملکرد به ترتیب برابر با ۰/۱۹ و -۰/۰۷ است که با توجه به مقدار (t=-۲/۲۵) و (t=-۲/۰۷) در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است. اما اثر مستقیم روابط اجتماعی بر اهداف رویکرد-عملکرد ۰/۰۴ می‌باشد که با توجه به مقدار (t=۰/۶۱) از نظر آماری معنا دار نمی‌باشد. اثر مستقیم شرایط دانشگاه، روابط اجتماعی، روش خودشکوفایی و وضع سلامت بر اهداف اجتناب-عملکرد به ترتیب ۰/۲۵، -۰/۲۱، -۰/۲۷ و -۰/۲۱ است که همگی با توجه به مقادیر t گزارش شده در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند.

در جدول شماره ۷ اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل مؤلفه‌های بهزیستی دانشگاه و اهداف پیشرفت بر نشاط ذهنی دانشجویان آورده شده است.
جدول ۶. ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل متغیرها بر نشاط ذهنی

بر آوردها			متغیرها
اثرات کل	اثرات غیرمستقیم	اثرات مستقیم	
به روی نشاط ذهنی از:			
۰/۴۷**	۰/۲۴**	۰/۲۳**	شرایط دانشگاه
۰/۳۰**	۰/۱۸**	۰/۱۲	روابط اجتماعی
۰/۵۰**	۰/۳۲**	۰/۱۸*	روش‌های خودشکوفایی
۰/۴۶**	۰/۱۹**	۰/۲۷**	وضع سلامت
۰/۳۶**	-	۰/۳۶**	اهداف تبحری
-۰/۲۵**	-	-۰/۲۵**	اهداف رویکرد-عملکرد
-۰/۴۲**	-	-۰/۴۲**	اهداف اجتناب-عملکرد

همان‌طور که در جدول شماره ۷ مشاهده می‌گردد اثر مستقیم شرایط دانشگاه، و وضع سلامت بر نشاط ذهنی به ترتیب برابر با ۰/۲۳ و ۰/۲۷ است که از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشند. اثر مستقیم روش خودشکوفایی بر نشاط ذهنی ۰/۱۸ است که با توجه به مقدار ($t=2/13$) در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است، اما اثر مستقیم روابط اجتماعی بر نشاط ذهنی ۰/۱۲ می‌باشد که با توجه به مقدار ($t=1/30$) که در جدول شماره ۵ اشاره شد، از نظر آماری معنادار نمی‌باشد.

اثر مستقیم اهداف تبحری، اهداف رویکرد-عملکرد و اجتناب-عملکرد بر نشاط ذهنی به ترتیب ۰/۳۶، ۰/۲۵ - و ۰/۴۲ - است که با توجه به مقادیر t گزارش شده در جدول شماره ۵ از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. همان‌طور که در جدول شماره ۵ مشاهده می‌گردد هیچ‌کدام از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت بر نشاط ذهنی دارای اثر غیرمستقیم نیستند.

اثر غیرمستقیم شرایط دانشگاه، روابط اجتماعی، روش خودشکوفایی و وضع سلامت بر نشاط ذهنی به ترتیب برابر با ۰/۲۴، ۰/۱۸، ۰/۳۲ و ۰/۱۹ است که همگی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. لازم به ذکر است که این اثرات مستقیم مؤلفه‌های بهزیستی دانشگاه بر نشاط ذهنی از طریق مؤلفه‌های اهداف پیشرفت صورت می‌گیرد و این امر بیانگر نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در میان بهزیستی دانشگاه و نشاط ذهنی می‌باشد. در جدول شماره ۸ واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش به همراه توضیحات لازم آورده شده است.

جدول ۸. واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

متغیر	واریانس تبیین شده R^2
اهداف تبحری	۰/۲۷
اهداف رویکرد-عملکرد	۰/۱۸
اهداف اجتناب-عملکرد	۰/۲۶
نشاط ذهنی	۰/۳۶

همان‌گونه که در جدول شماره ۸ مشاهده می‌گردد تمامی متغیرهای موجود در مدل (مؤلفه‌های بهزیستی دانشگاه و اهداف پیشرفت) توانسته‌اند بر روی هم ۳۶٪ از کل واریانس نشاط ذهنی دانشجویان را تبیین نمایند. به علاوه، ۲۷٪ از واریانس اهداف تبصری، ۱۸٪ از واریانس اهداف رویکرد-عملکرد، و ۲۶٪ از واریانس اهداف اجتناب-عملکرد توسط مؤلفه‌های بهزیستی دانشگاه تبیین می‌شود.

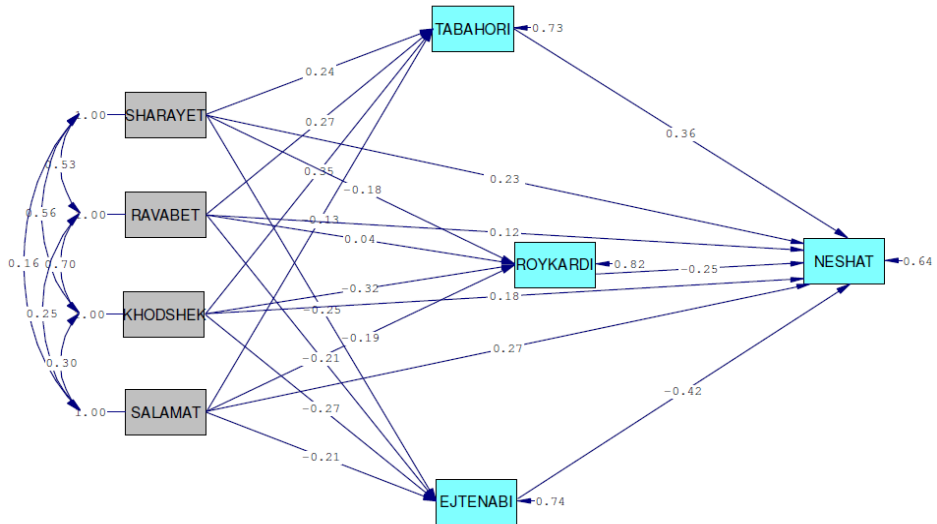
مشخصه‌های برازندگی مدل و مدل برازش شده در جدول شماره ۷ مشخصه‌های برازندگی مدل به همراه توضیحات لازم آورده شده است.

جدول ۹. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	مقادیر محاسبه شده
مجذور کای	۶/۰۸
درجه آزادی	۳
معناداری	۰/۰۵۹
ریشه میانگین مجذور برآورد خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۵۶
شاخص برازش استاندارد (NFI)	۰/۹۲
شاخص نرم نشده برازش (NNFI)	۰/۹۱
شاخص تطبیقی برازش (CFI)	۰/۹۶
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۴
شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)	۰/۹۲
شاخص برازش افزایشی (IFI)	۰/۹۳
ریشه میانگین مربعات باقی‌مانده استاندارد شده (SRMR)	۰/۰۲۸

از تقسیم مجذور کای بر درجات آزادی شاخصی بدست می‌آید که چنانچه کوچک‌تر از ۳ باشد قابل قبول می‌باشد. در این پژوهش شاخص مذکور ۲/۰۳ به دست آمده است. با این حال از آنجا که این شاخص برازش تحت تأثیر حجم نمونه و همبستگی‌های موجود در مدل است، از سایر شاخص‌های برازش از جمله ریشه میانگین مجذور برآورد خطای تقریب (RMSEA)، شاخص نرم شده برازش (NFI)، شاخص نرم نشده برازش (NNFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)، و برازش افزایشی (IFI) و ریشه میانگین مربعات باقی‌مانده استاندارد شده (SRMR) نیز استفاده می‌گردد. براساس نتایج به دست آمده با توجه به اینکه مقدار (RMSEA=۰/۰۵۶) است می‌توان برازش مدل را بسیار مطلوب دانست. هم‌چنین در سایر شاخص‌ها از جمله (NFI، NNFI، CFI، GFI و AGFI) نتایج بالاتر از ۰/۹۰ می‌باشد که حاکی از برازش قابل قبول مدل می‌باشد. ضمن اینکه شاخص SRMR نیز کوچک‌تر از ۰/۰۵ محاسبه شده است.

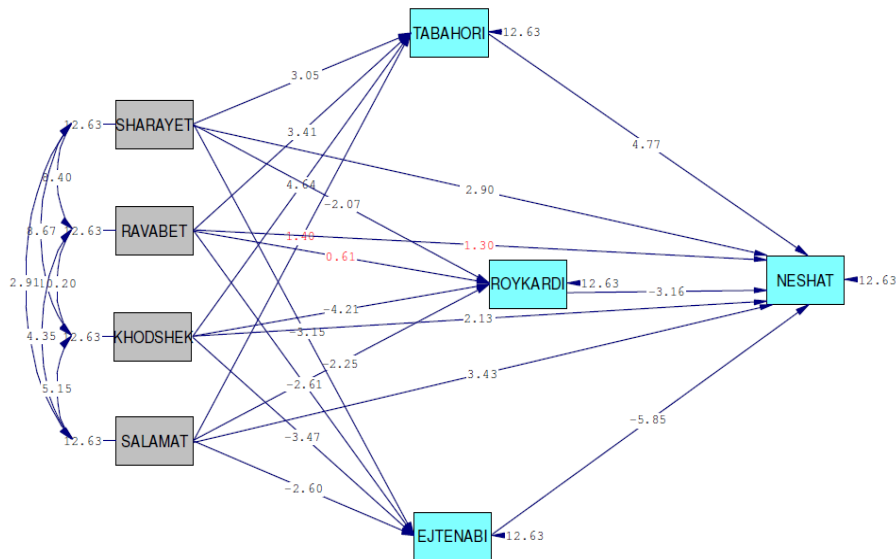
در ادامه، نمودار مسیر مدل برازش شده نشاط ذهنی همراه با پارامترهای برآورده شده (ضرایب استاندارد) شامل ضرایب اثر مستقیم (مقادیر بتا) و مقادیر خطا آورده می‌شود.



Chi-Square=6.08, df=3, P-value=0.05912, RMSEA=0.056

شکل ۲. مدل پیش‌بینی نشاط ذهنی دانشجویان در حالت استاندارد

در ادامه در شکل ۳ مدل برازش شده نشاط ذهنی دانشجویان براساس مقادیر t آورده شده است. ضمناً قضاوت در مورد معنی داری اثر غیرمستقیم که در توضیحات جدول ۴ اشاره گردید براساس همین مقادیر t مندرج در مدل می باشد.



Chi-Square=6.08, df=3, P-value=0.05912, RMSEA=0.056

شکل ۳. مدل پیش‌بینی نشاط ذهنی دانشجویان در حالت اعداد معناداری (t)

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل علی روابط ادراک از بهزیستی دانشگاه بر نشاط ذهنی با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در میان دانشجویان دانشگاه پیام نور جهرم انجام شد. نتایج به‌طور کلی نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌های گردآوری شده از دانشجویان برازش مناسبی دارد و ۰/۳۶ درصد واریانس نشاط ذهنی دانشجویان توسط مؤلفه‌های بهزیستی دانشگاه و اهداف پیشرفت تحصیلی فراگیران تبیین می‌گردد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که اثر مستقیم شرایط دانشگاه، روابط اجتماعی و روش‌های خودشکوفایی بر اهداف تبحری مثبت و معنادار می‌باشد. هر چند پژوهش‌های پیشین به‌طور مستقیم رابطه مؤلفه‌های ادراک از بهزیستی دانشگاه را با اهداف پیشرفت مورد بررسی قرار نداده‌اند ولی این یافته با نتایج برخی از تحقیقات که بیانگر وجود رابطه بین ادراک دانشجویان از جو دانشگاه (پورمحمی آبادی و همکاران، ۱۳۹۶) و ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه (مهنا و همکاران، ۱۳۹۴، رفیعی و همکاران، ۱۳۹۸) با اهداف پیشرفت همسو می‌باشد. در همین راستا نتایج تحقیقات نیز حاکی از وجود رابطه میان ادراک از ویژگی‌های کلاس درس و مدرسه با پذیرش اهداف تبحری عملکردی از سوی فراگیران می‌باشد (ایمز و آرچر، ۱۹۹۸؛ آندرمین و میگلی، ۱۹۹۷؛ لاو و لی، ۲۰۰۸).

در این خصوص نتایج مطالعات (ایمز، ۱۹۹۲؛ دوپک و لگت، ۱۹۸۸) نیز نشان داده‌اند که ادراکات مثبت و مطلوب فراگیران از شرایط محیطی در بافت‌های تحصیلی زمینه‌گرایش فراگیران به الگوهای سازگار هدف‌گزینی مانند اهداف تبحری را فراهم می‌نماید.

در خصوص یافته فوق می‌توان نتیجه گرفت که چنانچه ادراک دانشجویان نسبت به شرایط محیطی دانشگاه، برنامه‌ریزی‌های تحصیلی و آموزشی، جو دانشگاه، روابط با اساتید و همکلاسی‌ها، ارزش فعالیت‌های تحصیلی و وضعیت سلامت جسمی و روانی‌شان مطلوب باشد، بستر لازم جهت حرکت آن‌ها به سمت اهداف تبحری فراهم شده و در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات حداکثر تلاش و پایداری را از خودشان نشان می‌دهند.

با توجه به یافته‌های پژوهش اثر مستقیم و منفی مؤلفه‌های شرایط دانشگاه، روش‌های خودشکوفایی و وضع سلامت بر اهداف رویکرد - عملکرد تأیید می‌گردد. اگر چه پژوهشی که رابطه درک از شرایط دانشگاه، روش‌های خودشکوفایی و وضعیت سلامت دانشگاه بر اهداف رویکرد-عملکرد را بررسی کرده باشد یافت نشد ولی این یافته با نتایج برخی از تحقیقات که بیانگر وجود رابطه منفی بین ادراک دانشجویان از جو دانشگاه (پورمحمی آبادی و همکاران، ۱۳۹۶) و ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه (مهنا و همکاران، ۱۳۹۴، رفیعی و همکاران، ۱۳۹۸) با اهداف پیشرفت می‌باشند، همسو می‌باشد. در همین راستا نتایج برخی مطالعات بیانگر رابطه ادراک از ویژگی‌های کلاس درس و مدرسه با پذیرش اهداف عملکردی از سوی فراگیران می‌باشد (ایمز و آرچر، ۱۹۹۸؛ آندرمین و میگلی، ۱۹۹۷؛ لاو و لی، ۲۰۰۸). در این خصوص نتایج مطالعات (ایمز، ۱۹۹۲؛ دوپک و لگت، ۱۹۸۸) نیز نشان داده‌اند که ادراکات منفی و مسأله‌دار فراگیران از شرایط محیطی در بافت‌های تحصیلی زمینه‌گرایش فراگیران به الگوهای ناسازگار هدف‌گزینی مانند اهداف رویکرد-عملکرد را فراهم می‌نماید. هم‌چنین یافته‌ها نشان داد که اثر مستقیم روابط اجتماعی بر اهداف-رویکرد عملکرد معنی‌دار نیست. در تبیین یافته‌های فوق باید گفت که اگر ادراک فراگیران نسبت به تحصیل در دانشگاه، شرایط محیطی و پویایی فضای دانشگاه به شکلی باشد که رضایت خاطر و لذت درونی آن‌ها را تأمین نکند، آن‌ها به سمت اهداف رویکرد-عملکرد گرایش پیدا کرده و تحصیل در دانشگاه را صرفاً فعالیتی جهت اخذ مدرک تحصیلی قلمداد می‌کنند.

یافته‌های پژوهش بیانگر این است که اثر مستقیم هر چهار مؤلفه بهزیستی دانشگاه بر اهداف

اجتناب-عملکرد منفی و معنادار است. اگر چه پژوهشی که رابطه درک دانشجویان از بهزیستی دانشگاه و اهداف اجتناب-عملکرد را بررسی کرده باشد یافت نشد ولی این یافته با نتایج برخی از تحقیقات که بیانگر وجود رابطه بین ادراک دانشجویان از جو دانشگاه (پورمحمی آبادی و همکاران، ۱۳۹۶) و ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه (مهنا و همکاران، ۱۳۹۴، رفیعی و همکاران، ۱۳۹۸) با اهداف پیشرفت مطابقت دارد. از طرفی این یافته را می‌توان با توجه به مفروضات رویکرد شناختی-اجتماعی مبنی بر شکل‌گیری اهداف پیشرفت فراگیران تحت تأثیر عوامل بافتی و محیطی تا حدودی تبیین نمود (الیوت، ۱۹۹۹؛ الیوت و تراش، ۲۰۰۱). در تبیین این یافته می‌توان گفت که اگر ادراک دانشجویان نسبت به محیط فیزیکی و روانی دانشگاه، فرصت‌های یادگیری تدارک دیده شده، بستر اجرای برنامه‌های آموزشی، مناسبات اجتماعی حاکم، روابط با همسالان و اساتید و احساس ایمنی آسیب ببینند، آن‌ها از تحصیل در دانشگاه احساس نارضایتی کرده و به سمت الگوی هدفی ناسازگار اجتناب-عملکرد سوق پیدا می‌کنند. طبیعی است که در نتیجه این شرایط نگاه آن‌ها به تحصیل در دانشگاه تا حد درس خواندن بخاطر فرار از سرزنش خانواده و همسالان تنزل پیدا می‌کند.

اثر مستقیم، شرایط دانشگاه، روش‌های خودشکوفایی و وضع سلامت بر نشاط ذهنی مثبت و معنادار می‌باشد. این یافته همسو با نتایج تحقیقات (کپ و همکاران، ۲۰۰۸) است و با آن همخوانی دارد. براساس این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که اگر دانشجویان از برنامه‌های تحصیلی دانشگاه، شرایط فیزیکی و محیطی، بسترهای اجرایی آموزش حضوری و غیرحضوری، منابع درسی، پویایی محیطی، کانال‌های ارتباطی با دانشگاه جهت دریافت خدمات و ایمنی جسمی و روانی در دوران تحصیل رضایت داشته باشند، احساس ذهنی شادمانی را تجربه کرده و شور و نشاط ذهنی و تحصیلی در آن‌ها افزایش پیدا می‌کند که این افزایش شاخص‌های سلامت جسمانی و روانی و کیفیت زندگی تحصیلی را به دنبال دارد. اما نتایج نشان داد که بر خلاف انتظار و مبانی نظری موجود اثر مستقیم درک دانشجویان از روابط اجتماعی حاکم در دانشگاه بر نشاط ذهنی دانشجویان معنی‌دار نیست. در توجیه این یافته شاید بتوان به عدم حضور دانشجویان در زمان شیوع کرونا در محیط دانشگاه و به حداقل رسیدن مناسبات اجتماعی حضوری بین دانشجویان با همکلاسی‌ها و اساتید و همچنین کاهش ارتباط آن‌ها با پرسنل خدمات آموزشی اشاره نمود که سامانه‌های مجازی دانشگاه نتوانسته‌اند به‌طور کامل خلاء آموزش و ارائه خدمات حضوری به دانشجویان را پر نمایند. همچنین یافته‌ها نشان داد که اثر مستقیم اهداف تبحری بر نشاط ذهنی دانشجویان مثبت و معنی‌دار و اثر مستقیم اهداف رویکرد-عملکرد و اجتناب-عملکرد بر نشاط ذهنی دانشجویان منفی و معنی‌دار می‌باشد. این یافته در خصوص اثر مثبت اهداف تبحری بر نشاط ذهنی دانشجویان با نتایج تحقیقات (کهولت و جوکار، ۱۳۹۱؛ شیخ‌الاسلامی و دفترچی، ۱۳۹۴؛ شریفی و همکاران، ۱۳۹۶؛ وانگ همکاران، ۲۰۰۷؛ تومینن سوئینی و همکاران، ۲۰۰۸) همسو می‌باشد. علاوه بر این نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اتخاذ الگوهای سازگار هدفی در محیط‌های تحصیلی همواره با پیامدهای مطلوب تحصیلی همراه بوده است (الیوت، ۱۹۹۹؛ ریان و دسی، ۲۰۰۸؛ بنیامین و بندرج ایلان، ۲۰۱۸؛ زارع و رستگار، ۱۳۹۱؛ برزم و همکاران، ۱۳۹۶ و ..) است. براساس این یافته اگر دانشجویان در موقعیت‌های پیشرفت در زمینه هدف‌گزینی به سمت اهداف تبحری بروند در نتیجه این هدف‌گزینی بر یادگیری مهارت‌ها تمرکز کرده و چالش‌ها و شکست‌های احتمالی تحصیلی را مقدمه موفقیت فرض می‌کنند و با انگیزه زیاد به تلاش تحصیلی خود ادامه می‌دهند و در نتیجه شور و شوق تحصیلی، شاخص‌های سلامت روان و احساس شادکامی در آن‌ها افزایش پیدا می‌کند. در خصوص اثر مستقیم و منفی اهداف اجتناب-عملکرد بر نشاط ذهنی نیز این یافته با نتایج تحقیقات پیشین همسو می‌باشد (شریفی و همکاران، ۱۳۹۶؛ شیخ‌الاسلامی و دفترچی، ۱۳۹۴). بنابراین اتخاذ الگوی هدفی اجتنابی از سوی دانشجویان باعث می‌شود که اهداف و آمال و آرزوهای آن‌ها از تحصیل حتی سطح فرار از سرزنش اطرافیان تنزل پیدا کند. در نتیجه این افراد همواره

نگران شکست تحصیلی بوده و استرس و فشار روانی زیادی را تحمل می‌کنند که نتیجه آن کاهش نشاط ذهنی، آسیب‌های روانی و سرانجام شکست تحصیلی است. در خصوص اثر منفی اهداف رویکرد-عملکرد بر نشاط ذهنی این یافته با نتایج تحقیقات غیرهمسو است (فولادچنگ و آب روشن، ۱۳۹۴، شیخ‌الاسلامی و دفترچی، ۱۳۹۴). البته این یافته با نتایج برخی تحقیقات که بیانگر پیامدهای تحصیلی نامطلوب اتخاذ اهداف رویکرد-عملکرد هستند، مطابقت دارد (راویندران و همکاران، ۲۰۰۰؛ دوپیرات و مارین، ۲۰۰۵؛ سیمونز و همکاران، ۲۰۰۴؛ سینز و همکاران، ۲۰۰۸؛ رستگار و همکاران، ۲۰۱۰). در تبیین این یافته می‌توان گفت که چنانچه دانشجویان اهداف رویکرد-عملکرد را انتخاب نمایند در فعالیت‌های تحصیلی خود بر مقایسه‌های اجتماعی تمرکز کرده و صرفاً به دنبال به نمایش گذاشتن خود با حداقل تلاش هستند. در نتیجه آن‌ها همواره نگران کم آوردن در ماراتن مقایسه بودن و استرس و اضطراب زیادی دارند. طبیعی است که شاخص‌های سلامت روان این افراد تنزل پیدا کرده و نشاط ذهنی آن‌ها کاهش پیدا می‌کند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که اثر غیرمستقیم مؤلفه‌های ادراک از بهزیستی دانشگاه (شرایط دانشگاه، خودشکوفایی، روابط اجتماعی و وضع سلامت) از طریق اهداف پیشرفت (اهداف تبحری، اهداف رویکرد-عملکرد و اهداف اجتناب-عملکرد) بر نشاط ذهنی دانشجویان مثبت و معنادار است. در ارتباط با این یافته اگر چه در جستجوهای انجام شده، پژوهشی که اثر غیرمستقیم ادراک از بهزیستی دانشگاه را از طریق اهداف پیشرفت مورد بررسی قرار داده باشد یافت نشد ولی این یافته تا حدودی با نتایج پژوهش رفیعی و همکاران (۱۳۹۸) مبنی بر اثر غیرمستقیم جو آموزشی بر سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشجوین دانشکده پرستاری تبریز از طریق اهداف پیشرفت اجتماعی همسو می‌باشد. هم‌چنین این یافته را می‌توان براساس نتایج پژوهش‌های قبل مبنی بر اثر مستقیم ادراک از جو دانشگاه (پورمچی آبادی و همکاران، ۱۳۹۶) و ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه (مهنا و همکاران، ۱۳۹۴، رفیعی و همکاران، ۱۳۹۸) بر اهداف پیشرفت از یک سو و اثر مستقیم اهداف پیشرفت بر نشاط ذهنی (کهولت و جوکار، ۱۳۹۱؛ شیخ‌الاسلامی و دفترچی، ۱۳۹۴؛ شریفی و همکاران، ۱۳۹۶؛ وانگ و همکاران، ۲۰۰۷؛ تومینن سوئینی و همکاران، ۲۰۰۸؛ فولادچنگ و آب روشن، ۱۳۹۴، شیخ‌الاسلامی و دفترچی، ۱۳۹۴) به راحتی تبیین نمود. بر این اساس اگر ادراک دانشجویان در خصوص بهزیستی محل تحصیلی در حوزه‌های مختلف مثبت باشد به سمت اهداف تبحری رفته و برای رسیدن به اهداف خود تلاش زیادی به خرج داده و بر رشد و گسترش قابلیت و شایستگی در تکالیف درسی تکیه می‌کنند و در نتیجه نشاط ذهنی آن‌ها افزایش پیدا می‌کند. در مقابل عدم وجود درک مناسب در خصوص بهزیستی محل تحصیل و نارضایتی از شرایط تحصیل باعث گرایش دانشجویان به سمت الگوهای ناسازگار هدفی شده و همین امر تا حدود زیادی در آن‌ها ایجاد استرس و فشار روانی می‌کند و در نتیجه احساس شادمانی، سرزندگی و نشاط ذهنی در آن‌ها کاهش پیدا می‌کند و همین امر می‌تواند پیامدهای نامطلوبی را بر سلامت جسمانی و روانی و کیفیت زندگی تحصیلی به جای گذارد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که تنها ۳۶ درصد از واریانس نشاط ذهنی دانشجویان توسط ادراک از بهزیستی دانشگاه و اهداف پیشرفت تبیین می‌شود که این امر بیانگر تأثیر برخی عوامل دیگر بر نشاط ذهنی است که می‌بایست در تحقیقات آتی مورد توجه قرار بگیرد.

هم‌چنین یافته‌ها نشان داد که از میان مؤلفه‌های بهزیستی دانشگاه، روش‌های خودشکوفایی بیشترین اثر مستقیم و اثر کل مثبت را بر نشاط ذهنی دانشجویان دارا می‌باشند. هم‌چنین از میان مؤلفه‌های بهزیستی دانشگاه و اهداف پیشرفت، اهداف اجتناب-عملکرد بیشترین اثر مستقیم و منفی را بر نشاط ذهنی دانشجویان دارا هستند که این امر بیانگر اثرات مخرب و زیانبار این نوع هدف‌گزینی بر نشاط ذهنی و سلامت روان دانشجویان است.

با توجه به نقش غیرمستقیم و در عین حال سازنده مؤلفه‌های ادراک دانشجویان از بهزیستی دانشگاه

پیشنهاد می‌شود مدیران و دست‌اندرکاران دانشگاه نسبت به تدارک یک محیط تحصیلی جذاب، ایمن و برانگیزاننده اقدام نمایند. هم‌چنین با توجه به این امر که نگرش‌ها و علایق دانش‌آموزان به‌عنوان کانون اصلی در حوزه بهزیستی دانشگاه مطرح هست بایست در تدارک فرصت‌های یادگیری، محتوی منابع درسی و فعالیت‌های یادگیری کلاس هر چه بیشتر بر محوریت علایق و استعدادها، ویژگی‌های فردی و فرهنگی دانشجویان تأکید گردد تا از این طریق زمینه انتخاب اهداف تبحری و در نتیجه نشاط ذهنی دانشجویان فراهم گردد. هم‌چنین برای ایجاد ادراکات مناسب نسبت به محیط دانشگاه بایست در تدارک محتوی و فعالیت‌های تحصیلی بر ارتباط این فعالیت‌ها با مشاغل آینده و مسئولیت‌های اجتماعی و معنی‌دار بودن تکالیف برای فراگیران تأکید گردد تا از این طریق شور و نشاط تحصیلی در میان دانشجویان افزایش یابد. هم‌چنین برای جلوگیری از خستگی فراگیران بایست تنوع و گوناگونی فعالیت‌های کلاس مد نظر اساتید قرار گیرد. به‌عنوان مثال در دوره‌های مجازی فعالیت‌هایی نظیر وبلاگ نویسی، وب کوئیس، تشکیل گروه‌های یادگیری هم‌زمان و ناهم‌زمان، شبیه‌سازی‌ها، پویانمایی‌ها و ... می‌تواند مؤثر واقع شود. برای ایجاد جاذبه و افزایش کیفیت آموزش‌های آنلاین دانشگاه نیز پیشنهاد می‌گردد که اصل چند رسانه‌ای و استفاده از اجزای مختلف رسانه نظیر متن، صدا و تصویر و هم‌چنین تناسب بین فعالیت‌ها و تکالیف با رسانه‌های مورد استفاده مورد توجه قرار گیرد و از قابلیت بالای فناوری اطلاعات و ارتباطات در جهت بالا بردن انگیزش فراگیران و کیفیت شناختی و انگیزشی تکالیف استفاده شود. هم‌چنین پیشنهاد می‌شود به منظور فراهم شدن زمینه برای شکل‌گیری الگوهای هدفی سازگار و مهارت‌محور، اساتید از طریق تعریف دقیق انتظارات‌شان از دانشجویان، اطلاع‌رسانی پیرامون رخدادهای تحصیلی، دادن بازخوردهای اصلاحی و مشارکت دادن فراگیران در فعالیت‌های علمی و پژوهشی نسبت به ایجاد یک ارتباطی و مشارکتی محرک در دانشگاه و کلاس‌های درس اقدام نمایند. هم‌چنین با توجه به این امر که یکی از مؤلفه‌های بهزیستی دانشگاه وضعیت سلامت می‌باشد، بایست در ارتباط با وضعیت سلامت دانشجویان در دانشگاه در دو ابعاد جسمی و روانی ملاحظات مورد نیاز مد نظر قرار گیرد. ضمناً پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده پیرامون موضوع، از ابزارهای اندازه‌گیری دیگری غیر از پرسشنامه و هم‌چنین شیوه‌های پژوهش کیفی و آمیخته استفاده گردد. در خصوص محدودیت‌های پژوهش نیز پیشنهاد می‌گردد در تعمیم نتایج تحقیق به سایر جوامع آماری احتیاط لازم صورت گیرد.

References

منابع

- Abbasi, N. & Yousefi, F. (2021). Relationship Between Parental Psychological Control and University Students' Subjective Vitality: The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation. *Psychological Methods and Models*, 11(42), 15-31. [In Persian]
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goal in classroom: Student' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*. 80(3), 160-167
- Ames, C. (1992); Classrooms: Goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84: 262-271
- 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, 269-298
- Barzam, Mahnaz; Alame, Atefeh; Shahni Yilaq, Manijeh (2016). The relationship between self-esteem, social anxiety, perfectionism and belongingness with academic performance and test anxiety. *Journal of Psychology*, 43, 255-242. [In Persian]
- Beladek, M. (2021). Student well-being matters: Academic library support for the whole student. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(3)
- Binyamin, G., & Brender-Ilan. Y. (2018). Leaders's language and employee proactivity: Enhancing psychological

- .meaningfulness and vitality. *European Management Journal*, 36(4), 463-473
- Braten, I., & Stromso, H. (2003). Epistemological belief and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 371-388
- Chinaveh M, Arjomand E. [Comparison of anxiety, depression and procrastination in nurses of mental and general hospitals]. *Journal of Health Promotion Management*. 2017; 10; 6(4):1-7
- Dashtjerdi, R. (2018). *Investigating the role of personality traits, school well-being, academic identity, academic motivation and academic self-efficacy in predicting the psychological well-being of students with high and low academic performance*. Ph.D. thesis, Kharazmi University. [In Persian]
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268
- Dinger, F. C., Dickhauser, O., Spinath, B., Steinmayr, R. (2013). Antecedents and consequences of students' achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 28: 101 – 101
- Dubreuil, P., Forest, J., & Courcy, F. (2014). From strengths use to work performance: The role of harmonious passion, subjective vitality, and concentration. *Journal of Positive Psychology*, 9, 335–349. doi:10.1080/17439760.2014.898318
- Dupeyrat, C., & Marian, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational psychology*, 30, 43-59
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95: 256-273
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *Journal of American Psychologist*, 41: 1040-1048. Education Florida international university, ProQuest Dissertation publishing
- Dweck, C. S. (2011). *Self-theories*. In P. Van Lange, A. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories in social psychology*
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social- cognitive approach to motivation personality. *Psychological review*, 95, 256-273
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2005). *Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition*. In A. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *The handbook of competence and motivation*. New York: Guilford
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90–101
- Elliot, A. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232
- Elliot, A. & Harachkiewicz, J (1996). Approach and avoidance achievement goal and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 43-54
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologists*, 34(3), 169-189
- Elliott, A. J & Thrash, T. M, (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement mutation. *Education psychology Review*, 13, 139 - 156
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., Schepens, A. (2004). "Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools". *Educational Studies*, 30, 127-143
- Folladchang, M. & Abroshan, H. (2015). Prediction of Self-Regulation learning Strategies and Subjective-Vitality Based on Goal Orientation in High School Students. *Quarterly Journal of Education Studies*, 1(2), 119-143. [In Persian]
- Ghanbari talab, M., Shekholeslami, R., Foladghang, M., & Hoseinchari, M. (2018). Relationship Between Intelligence Beliefs and School well- being: The Meditating Role of Hope Emotion. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6(11), 95-115. doi: 10.22084/j.psychogy.2018.13360.1567 . [In Persian]

- Hafezi H, Merati A. The Effect of “Teachers’ Corrective Feedback” on the Expression and Mental Vitality of Female Students with Depression Syndrome in High School. *JHPM*2022; 11 (2):71-83. . [In Persian]
- Jamshidi, T. (2013). *The Relationship between Spiritual Intelligence and Happiness, Quality of life and Mental health in the Employees of Pira Hafari Company of Iran*. Thesis for receiving a master’s degree, field of educational psychology, Islamic Azad University, Marvdasht branch, Faculty of Educational Sciences and Psychology . [In Persian]
- Karlen, Y., Suter, F., Hirt, C., Merki, K.M.(2019).The role of implicit theories in students’ grit, achievement goals, intrinsic and extrinsic motivation, and achievement in the context of a long-term challenging task. *Learning and Individual Differences*. 17: 1-12
- Kohoulat, N., & Jowkar, B. (2012). The Presentation of Causal Model for Happiness Based on Identity Aspects by Mediating Achievement Goal Orientations. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 13(2), 81-94 . [In Persian]
- Koppe, S., Harder, S., & Væver, M. (2008). *Vitality affects*. Paper presented at the International Forum of Psychoanalysis
- Lau, K. L & Lee, j, (2008). Examining Hong Kong students’ achievement goals and their relations with students’ perceived classroom environment and strategy use. *Educational Psychology*, Vol. 28, No. 4, 357–372
- Long, R. F., Huebner, E. S. (2014). “Differential validity of global and domainspecific measures of life satisfaction in .the context of schooling”. *Child Indicators Research*, 7, 671-694
- Loton, D. J., & Waters, L. E. (2017). The mediating effect of self-efficacy in the connections between strength-based parenting, happiness and psychological distress in teens. *Frontiers in psychology*, 8, 1707
- Maktabi, G. H., Faramarzi, H., & Farzadi, F. (2017). Causal Relationship Enabling Structure and School well-Being with the Mediation of Educational Optimism Eomponents and Academic Vitality Junior High School Students in Ahwaz. *Journal of Modern Psychological Researches*, 12(47), 107-135. . [In Persian]
- Martela, F., & Ryan, R. M. (2016). Prosocial behavior increases well-being and vitality even without contact with the beneficiary: Causal and behavioral evidence. *Motivation and Emotion*, 40, 351–357
- Marzocchi R, Moscatiello S, Villanova N, Suppini A, Marchesini G. (2008). Psychological profile and quality of life of morbid obese patients attending a cognitive behavioral program. *Psihol Temet*, 17(2): 349-360
- Mayers, J.M. (2001). A theory of marital dissolution and stability. *Journal of Family Psychology*, 7(1): 57-75
- Mico L, Sanches JM, Cardoso JS. (2015). The vitality of pattern recognition and image analysis. *Neurocomputing*. 150(1): 124-125
- Mohanna, S., Michaeli Manee, F., & Essazadegan, A. (2015). Investigating the structural relationships between perceptions of school climate and achievement goals with academic self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 4(1), 122-138. . [In Persian]
- Orkibi, H., Ronen, T., Assoulin, N. (2013). “The Subjective Well-Being of Israeli Adolescents Attending Specialized School Classes”. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 515-526
- Pintrich, Ball; Arushank, Dale H. (2016). *Motivation in education*. Saif, Ali Akbar 2016. Modern Educational Psychology, Tehran, Doran Publishing House. [In Persian]
- Pourmohiabadi, Alireza; Janabadi, Hossein; Naši Zaei, Nasser (2016). The relationship between university Climate with Academic Buoyancy and Achivment Goals of Graduate Students. *Journal of Jundishapur Education Development*, 8(3): 355-345. [In Persian]
- Rafiee M, Barqie I, Sheikhalizadeh S. (2019). *Investigating the relationship between educational climate and academic vitality with the moderating role of social achievement goals among students of the Faculty of Nursing*, Tabriz University of Medical Sciences.. *Educ Strategy Med Sci*; 12 (4):87-94. [In Persian]
- Rastegar, A., Ghorban-jahromi, R., Salim H, A., Akbari, A, R. (2010). The relation of epistemological beliefs and mathematics achievement: the mediating role of achievement goals, matematics self- efficacy, and cognitive .engagement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5 791-797
- Ravindran, B., Green, B. & Debacker, T. (2000). Predicting preservice teacher cognitive engagement with goal and

- epistemological beliefs. paper presented at the annual meeting of the American educational association in new orlean.
<http://www.sciencedirect.com>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). From ego depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of .energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 702–717
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications
- Ryan, R.M., & Fredrick. (1997). on energy, personality and health; subjective vitality dynamic reflection of well-being. *Journal of personality*, 65,529-565
- Samdal, O. (1998). *The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being*. Research Centre for Health Promotion, University of Bergen, Bergen
- Shunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications (3rd .Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall
- Sharifi, F., Marziyeh, A., & Jenaabadi, H. (2018). The relationship between achievement goals and the sense of connectedness with school and subjective vitality among students. *Journal of School Psychology*, 6(4), 99-119. doi: 10.22098/jsp.2018.606. . [In Persian]
- Sheikholeslami, R. & Daftarchi, E. (2016). *The role of Satisfying Basic Psychological Needs in Goal Orientation and Mental Vitality*. Master's thesis, Faculty of Psychology and Training Sciences, Shiraz University. . [In Persian]
- Sheikholeslami, R., & Ghanbaritalab, M. (2019). Relationships between metacognitive knowledge and school well-being: Meditating role of academic emotions. *Applied Psychology*, 12(3), 375-395. [In Persian]
- Simons, J., Dewitte, S. & lens, W. (2004). The role of different types of instrumentally in motivation, study strategies, and performance: know why you learn, so you'll know what you learn. *British Journal of Educational psychology*. 74. 343-360. <http://www.sciencedirect.com>
- Sins, P. H. M., van Joolingen, W. R., Savelsbergh, E. R, van Hout-Wolters, B. (2008). Motivation and performance within a collaborative computer-based modeling task: Relationships between students' achievement goal orientation, .self-efficacy, cognitive processing, and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 58-77
- Tafaroeji A, Yousefi F. (2021). Relation of emotional intelligence to subjective vitality: mediating role of self-compassion. *Journal of Psychological Science*. 20(98), 283-294. . [In Persian]
- Zare, H.; Rašgar, A. (2013). The Rol of Achivment Goals in the Relationship between epistemological beliefs and cognitive Strategies. *Journal of Psychology*, 16(4(64)), 388-404. . [In Persian]