

پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان براساس حمایت اجتماعی، امیدواری و تاب آوری

فریده قاسمی^۱، نسربین باقری^۲، حسن پاشا شریفی^۳

چکیده

مقدمه: انگیزش پیشرفت تحصیلی، از اهمیت خاصی برخوردار است و تأثیر به‌سزایی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد. هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی انگیزه تحصیلی دانشجویان براساس حمایت اجتماعی، امیدواری و تاب آوری بود. **روش پژوهش:** روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحدهای تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود که از میان آن‌ها ۳۱۵ نفر به روش نمونه‌برداری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل مقیاس انگیزش تحصیلی؛ مقیاس چند وجهی حمایت اجتماعی ادراک شده؛ مقیاس تاب آوری کانر دیویدسون و مقیاس امیدواری بزرگسالان بود. برای تحلیل داده‌ها از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون سلسله مراتبی استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج پژوهش حاضر نشان داد ضریب رگرسیون بین امیدواری و انگیزش تحصیلی درونی ($\beta=0/180, P<0/01$) مثبت و در سطح 0/01 معنادار بود. همچنین ضریب رگرسیون بین تاب آوری و انگیزش تحصیلی درونی ($P<0/01$)، $\beta=0/219$ مثبت و در سطح معناداری 0/01 و ضریب رگرسیون بین تاب آوری و بی‌انگیزگی تحصیلی ($P<0/01$) $-0/300$ منفی و در سطح 0/01 معنادار بود. از بین مؤلفه‌های حمایت اجتماعی ادراک شده، حمایت خانواده ($\beta=0/283$) و حمایت دوستان ($\beta=0/166, P<0/01$) به صورت مثبت و در سطح معناداری 0/01 انگیزه تحصیلی درونی را پیش‌بینی کردند. از بین مؤلفه‌های حمایت اجتماعی ادراک شده تنها حمایت خانواده، انگیزش تحصیلی بیرونی را به صورت مثبت ($\beta=0/151, P<0/05$) و بی‌انگیزگی تحصیلی را به صورت منفی ($\beta=-0/134, P<0/05$) و در سطح 0/05 پیش‌بینی کرد.

نتیجه‌گیری: براساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر باید عوامل مؤثر بر انگیزه تحصیلی دانشجویان شناسایی و مرتفع گردد تا با افزایش این عوامل، موفقیت و پیشرفت تحصیلی آنان تسهیل شود.

کلیدواژه‌ها: امیدواری، انگیزش تحصیلی، تاب آوری، حمایت اجتماعی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۵/۲۰ **تاریخ پذیرش نهایی:** ۱۳۹۹/۹/۲

استناد: قاسمی ف، باقری ن، پاشا شریفی ح. پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان براساس حمایت اجتماعی، امیدواری و تاب آوری، خانواده و بهداشت، ۱۳۹۹؛ ۱۰(۳): ۱۲۰-۱۳۱

^۱ روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران.

^۲ نویسنده مسئول، استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران، bagheri@riau.ac.ir.

^۳ دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران.

مقدمه:

امروزه رسالت نظام‌ها، آموزش، پرورش و تربیت نسل‌هایی برای آینده است. آینده‌ای که بسیار پیشرفته‌تر، پیچیده‌تر و کامل‌تر از وضع موجود خواهد بود. یکی از اصلی‌ترین عناصر سیستم‌های آموزشی، عنصر فردی است که دانش‌آموزان از مهم‌ترین آن‌ها هستند و نقش والایی در کارایی و اثربخشی سیستم‌های آموزشی دارند. در واقع آموزش و پرورش پایه و اساس پیشرفت جامعه بشری است و دانش‌آموزان به عنوان هسته اصلی این نظام، نقش مهمی در ارتقاء و بهبود وضعیت جامعه دارند. بنابراین، سیاست‌های آموزشی نهاد آموزش و پرورش، علاوه بر توسعه علمی و گسترش سطح سواد و معلومات، باید شامل رشد و بالندگی بهداشت روانی جامعه نیز باشد. کودکان و نوجوانان بهترین سال‌های عمر خود را در مدرسه می‌گذرانند و تجربه هر گونه شکست یا موفقیت در این دوران، تأثیری عمیق بر نگرش مثبت یا منفی آنها از خود و توانایی‌هایشان بر جا می‌گذارد. موفقیت و پیشرفت در تحصیل علاوه بر رشد علمی به سلامت روانی دانش‌آموزان نیز کمک می‌کند. از سوی دیگر، عدم موفقیت تحصیلی و فشارهای روانی ناشی از آن، بهداشت روانی را برهم زده، دانش‌آموز و جامعه را متحمل خسارت‌های جبران‌ناپذیری می‌نماید (۱). والراند و همکاران (۲) انگیزش تحصیلی^۱ را شکلی از انگیزش شناختی و عاطفی می‌دانند که پیشرفت در محیط آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. انگیزش پیشرفت تحصیلی، از اهمیت خاصی برخوردار است و تأثیر به‌سزایی در پیشرفت تحصیلی آن‌ها دارد (۳، ۴). میرکمالی و همکاران براساس نتایج حاصل از پژوهش خود پیشنهاد کردند انگیزه پیشرفت تحصیلی با ایجاد روحیه و توانی مضاعف، سبب موفقیت تحصیلی دانشجویان می‌شود. مسیر انگیزه و انگیزش انسان از سلامت روان او تأثیر می‌پذیرد و بر عملکرد و سلامت وی تأثیر می‌گذارد. این مسیر منطقی خود، بستری برای تعریف سیاست‌ها و راهبردهای اثربخش و کارآمد در رویارویی با دانشجویان، نیازها و شرایط آنان فراهم می‌کند (۵).

نظر به اهمیت انگیزش در پیشرفت جوامع، این متغیر همواره توجه محققان را به خود جلب کرده است، عوامل مؤثر بر انگیزش پیشرفت را می‌توان در دو طبقه کلی جای داد. یکی عوامل و روحیات فردی و دیگری عوامل محیطی که در برگزیده محیط خانواده، مدرسه و اجتماع است (۱). طبق نظر یارمحمدزاده و فیض‌الهی (۶) در محیطی که حمایت اجتماعی^۲ همه جانبه به علاوه امکان رشد وجود داشته باشد، مطمئناً دانش‌آموزان و دانشجویان از انگیزه لازم برای پیشرفت تحصیلی برخوردار خواهند بود که ثمره آن پیشرفت اجتماعی برای عموم جامعه و جهان خواهد بود (۶). حمایت اجتماعی، اطلاعاتی است که افراد را به این باور می‌رساند که ارزشمند، بااحترام و دوست‌داشتنی هستند و به آن‌ها کمک می‌کند تا با تنش‌زاهای اصلی زندگی مقابله کنند و چالش‌های زندگی روزمره را پشت سر بگذارند. حمایت اجتماعی نوع خاصی از تعامل اجتماعی است که می‌تواند به شیوه‌های مختلف ظاهر شود و می‌تواند یک منبع روان‌شناختی و ملموس باشد که توسط یک شبکه اجتماعی ارائه می‌شود، مثلاً توسط دوستان، خانواده و یا همکاران (۷). در این راستا، رضایی و همکاران (۸) پیشنهاد کردند حمایت‌های مؤثر از جانب خانواده و اجتماع جهت تقویت باورهای فراگیران و همچنین ترغیب توانایی‌های آنان برای بالابردن انگیزش تحصیلی نقش مؤثری دارند. گوردون و همکاران (۹) چنین نتیجه گرفتند که سطوح بالاتر حمایت اجتماعی و ارضای نیازهای بنیادین موجب انگیزه تحصیلی در دانشجویان می‌شود.

1. academic motivation

2. social support

از دیگر عوامل درونی مؤثر در پیشرفت و انگیزش تحصیلی تاب آوری^۱ است (۱۰). تاب آوری یکی از الگوهای ارزیابی تنش سازه پیچیده‌ای است که از دیدگاه‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته است. در حالی که برخی از پژوهشگران تاب آوری را به عنوان پیامد یک سازه می‌نگرند و آن را عدم وجود مشکلات روان‌شناختی در پاسخ به رویدادهای آسیب‌زا می‌دانند، دیگران بیشتر روی فرآیند تاب آوری تمرکز دارند که انطباق سریع با رویداد استرس‌زا را نشان می‌دهد. دیدگاه سوم نیز تاب آوری را به ویژگی‌های شخصیتی فرد ربط می‌دهد که به خوبی در مقابل رویدادها و فلاکت‌ها واکنش نشان می‌دهد (۱۱). در این راستا، نعمتی و همکاران (۱۲) با بررسی دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های جسمی- حرکتی چنین نتیجه گرفتند که هیجان‌های مثبت به تاب آوری دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های جسمی- حرکتی کمک می‌کند و در نتیجه انگیزش تحصیلی آنان نیز افزایش می‌یابد.

نتایج مطالعات پژوهشگران نیز نشان داده است که امیدواری^۲ یک راهبرد دفاعی است که با تاب‌آوری، گرایش پایین به اهمال‌کاری و پیشرفت تحصیلی قابل‌توجه در موقعیت‌های رقابتی و یا موقعیت‌های استرس‌آور همراه است. امید در روان-شناسی مثبت‌نگر، یک سیستم شناختی- انگیزشی- رفتاری است که از فرد می‌خواهد تا برای افزایش کارآمدی خویش به خود- نظارتی و اصلاح تعریف‌های شناختی از خویش بپردازد؛ بنابراین، فرد می‌تواند به‌موجب آگاهی و شناخت از خویش، در جهت اصلاح رفتار خود برای رسیدن به اهداف موردنظر بپردازد (۱۳). امید باور هیجانی است مبنی بر احتمال پیامدهای مثبت در حوادث و شرایط زندگی شخصی یک فرد. امید را یک شیوه تفکر شناختی هدف‌گرا تعریف و دو مؤلفه برای آن معرفی کرده‌اند: ۱) قدرت اراده^۳، باور اینکه که فرد قادر به اجرای مقاصد برای رسیدن به اهداف مورد نظر است و ۲) قدرت راهیابی^۴ باور اینکه فرد قادر است اهدافی را برای خود ایجاد کند. امید افراد را به اهداف دشوارشان اغلب علی‌رغم وجود موانع و در عوض اجتناب از آن‌ها متعهد می‌سازد. اما ناامیدی منجر می‌شود که افراد از اهدافشان اجتناب کنند (۱۴). در این راستا، میکائیلی منیع و همکاران (۱۵) نشان دادند امید تحصیلی و تنشگرهای تحصیلی می‌توانند در افزایش ارتباط خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی نقش میانجی را ایفا کنند. نتایج پژوهش مولوی و همکاران (۱۶) نشان داد که پایین بودن میزان متغیرهای امید به آینده، عزت نفس و کیفیت عوامل آموزشی از عوامل عمده کاهش انگیزه تحصیلی به شمار می‌آید.

روان‌شناسان، ضرورت توجه به انگیزش در تعلیم و تربیت را، به دلیل ارتباط مؤثر آن با یادگیری جدید، مهارت‌ها، راهبردها و رفتارها متذکر شده و یکی از سازه‌های اولیه‌ای که برای تبیین این انگیزش ارائه کرده اند، انگیزش پیشرفت است. از این رو، موفقیت و پیشرفت در تحصیل محقق نخواهد شد مگر آنکه فرد از انگیزش لازم که یکی از مفاهیم اساسی از دید روان-شناسان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت برای توضیح سطوح مختلف عملکرد بوده و تفاوت در میزان تلاش برای انجام تکالیف درسی و رفتارهای تحصیلی را بیان می‌کند، برخوردار باشد. بنابراین بررسی عوامل اثرگذار بر انگیزه تحصیلی دانشجویان بر اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر می‌افزاید. با نگاهی بر آنچه که مرور شد به نظر می‌رسد حمایت اجتماعی، تاب آوری و امید از جمله متغیرهایی برون فردی و درون فردی هستند که انگیزه تحصیلی لازم را برای فرد مهیا می‌کنند با این حال کمتر در دانشجویان مورد بررسی قرار گرفته‌اند و در این زمینه خلاء پژوهشی مشاهده می‌شود؛ لذا هدف پژوهش حاضر پاسخگویی به سؤال زیر بود:

1. resiliency
2. hope
3. agency thinking
4. pathways thinking

- آیا حمایت اجتماعی، امیدواری و تاب‌آوری با انگیزش تحصیلی در دانشجویان رابطه دارند و آیا حمایت اجتماعی، امیدواری و تاب‌آوری پیش‌بینی کننده انگیزش تحصیلی در دانشجویان هستند؟

روش پژوهش:

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران بودند. مراجعه به دانشگاه‌های آزاد شهر تهران ۳۱۵ دانشجو به صورت نمونه‌برداری چندمرحله‌ای انتخاب شدند.

مقیاس انگیزش تحصیلی^۱. مقیاس انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۲) شامل ۲۸ گویه است که ۳ خرده‌مقیاس انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی را در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از اصلاً=۱ تا کاملاً=۷ مورد ارزیابی قرار می‌دهد. والرند و همکاران (۲) برای این ابزار ضرایب آلفای کرونباخ را در دامنه‌ای از ۰/۶۴ تا ۰/۸۵ و همبستگی خرده‌مقیاس‌های این ابزار را با علاقه درونی گانفرید؛ اجتناب از کار نیکولز و جهت‌گیری تکلیف نیکولز به عنوان شاخصی از روایی همگرا گزارش کردند (۲). ویسانی و همکاران (۱۷) برای این ابزار برای ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶ و ۰/۶۷ و تحلیل عاملی تأییدی با برازندگی کامل گزارش کردند (۱۷).

مقیاس چند وجهی حمایت اجتماعی ادراک شده^۲. مقیاس چند وجهی حمایت اجتماعی ادراک شده زیمت و همکاران (۱۸) یک ابزار خود گزارش‌دهی برای ارزیابی ادراک آزمودنی از کفایت منابع حمایت اجتماعی شامل خانواده، دوستان و افراد مهم در زندگی آزمودنی طراحی و شامل ۱۲ گویه است که در یک طیف لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» رتبه‌بندی شده است (۱۸). در ایران نتایج تحلیل عاملی در پژوهش نصیری و عبدالملکی از سه عامل حمایت خانواده، حمایت افراد مهم و حمایت دوستان حمایت کرد. نصیری و عبدالملکی برای این ابزار ضرایب آلفای کرونباخ را در دامنه‌ای از ۰/۷۴ تا ۰/۷۶ گزارش کردند (۱۹).

مقیاس تاب‌آوری کانر دیویدسون^۳. مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون (۲۰) شامل ۲۵ گویه است که تاب‌آوری را در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای «همیشه نادرست = ۰» تا «همیشه درست = ۴» مورد پرسش قرار می‌دهد. کانر و دیویدسون (۲۰) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و همبستگی درونی بین عوامل را در دامنه‌ای از $(I=0/30)$ تا $(I=0/70)$ و ضریب باز آزمایی ۰/۸۷ را به عنوان شاخصی از همسانی درونی و همبستگی مثبت مقیاس تاب‌آوری با ابزار سخت‌رویی کوباسا^۴ $(I=0/83)$ و مقیاس حمایت اجتماعی شیهان^۵ $(I=0/36)$ ، همبستگی منفی این مقیاس با مقیاس استرس ادراک شده^۶ $(I=-0/76)$ و مقیاس آسیب‌پذیری نسبت به استرس شیهان^۷ $(I=-0/32)$ را به عنوان شاخصی از روایی همگرای این ابزار گزارش کردند. در پژوهش کیهانی و همکاران (۲۱) نتایج ضرایب همبستگی روایی همزمان حاکی از همبستگی منفی و معنادار تاب‌آوری و پرخاشگری و همبستگی مثبت و معنادار با خودکارآمدی و رضایت از زندگی بود. مقدار آلفای کرونباخ و دونیمه‌سازی اسپیرمن-برون به ترتیب برابر با ۰/۶۶۹ و ۰/۶۶۵ به دست آمد.

1. Academic Motivation Scale

2. Multidimensional Scale of Perceived Social Support

3. Connor-Davidson Resilience Scale

4. Kobasa hardiness measure

5. Sheehan Social Support Scale

6. Perceived Stress Scale

7. Sheehan Stress Vulnerability Scale

مقیاس امیدواری بزرگسالان^۱. مقیاس امیدواری بزرگسالانِ اسنایدر و همکاران (۲۲) شامل ۱۲ گویه است که دو خرده-مقیاس قدرت اراده و قدرت راهیابی را در یک طیف چهار درجه‌ای از کاملاً غلط= ۱ تا کاملاً درست= ۴ مورد ارزیابی قرار می‌دهد. اسنایدر و همکاران (۲۲) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های قدرت اراده و قدرت راهیابی به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۷۸ و قدرت پیش‌بینی فعالیت‌های معطوف به هدف و راهبردهای مقابله‌ای توسط این مقیاس را به‌عنوان شاخصی از روایی همگرا و واگرا مناسب گزارش کردند. شهنی ییلاقی و همکاران (۲۳) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های قدرت اراده و قدرت راهیابی به ترتیب ۰/۶۶ و ۰/۸۰ گزارش کردند. ساختار دو عاملی این مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی در مطالعه شهنی ییلاقی و همکاران (۲۳) مورد تأیید قرار گرفته است.

پس از آشنایی شرکت‌کننده‌ها با اهداف پژوهش و اطمینان از محرمانه ماندن اطلاعات شخصی و اعلام رضایت، آن‌ها وارد پژوهش شدند. معیارهای ورود به پژوهش شامل رضایت آزمودنی برای ورود به پژوهش و گذشت حداقل مدت زمان ۲ سال از شروع تحصیل و نبود نیمسال مشروط در کارنامه دانشجوی بود. معیارهای خروج از پژوهش شامل معلولیت‌ها و بیماری‌های جسمانی مزمن، بیماری‌های شدید روانی، دریافت روان‌درمانی یا دارو در طول سال گذشته و انصراف افراد از ادامه همکاری بود. به دلیل این‌که در مرحله آخر دانشجویان به صورت آگاهانه وارد پژوهش می‌شدند. داده‌های گردآوری شده با استفاده از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون سلسله مراتبی تحلیل شدند.

یافته‌ها:

در پژوهش حاضر ۳۱۵ دانشجوی حضور داشتند که ۲۴۶ نفر (۷۸/۱ درصد) از آنان زن و ۶۹ نفر (۲۱/۹ درصد) دیگر مرد بودند. در بین شرکت‌کننده‌ها ۴۴ نفر (۱۴ درصد) کم‌تر از ۲۰ سال، ۱۶۲ نفر (۵۱/۴ درصد) ۲۰ تا ۲۲ سال، ۳۴ نفر (۱۰/۸ درصد) ۲۳ تا ۲۴ سال و ۷۵ نفر (۲۳/۸ درصد) بیش‌تر از ۲۴ سال داشتند. میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت‌کننده‌ها به ترتیب ۲۳/۱۱ و ۵/۴۳ بود و میانگین و انحراف استاندارد معدل تحصیلی شرکت‌کننده‌ها به ترتیب ۱۷/۰۳ و ۱/۴۸ بود. همچنین ۴۵ نفر (۱۳/۳ درصد) از شرکت‌کننده‌ها در خانواده ۳ نفری، ۱۵۱ نفر (۴۷/۹ درصد) در خانواده ۴ نفری، ۸۴ نفر (۲۶/۷ درصد) در خانواده ۵ نفری و ۳۵ نفر (۱۱/۱ درصد) در خانواده‌های بیش‌تر از ۵ نفر زندگی می‌کردند.

در جدول ۱ متغیرهای پژوهش شامل مؤلفه‌های حمایت اجتماعی ادراک شده، خودکارآمدی، تاب آوری و مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی (انگیزش تحصیلی درونی، انگیزش تحصیلی بیرونی و بی‌انگیزگی تحصیلی) به لحاظ میانگین، انحراف استاندارد، ضرایب آلفای کرونباخ و ضرایب همبستگی توصیف شده‌اند.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد، ضرایب آلفای کرونباخ و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

Table 1. Mean, standard deviation, Cronbach's alpha coefficients and correlation matrix of research variables

۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
							-	۱. امیدواری
							**	۲. تاب آوری
							۱/۶۲۲	
							.	
					-	**	**	۳. حمایت اجتماعی -

^۱. Adult Hope Scale

					۳۷۸/	۳۹۱/	خانواده
					.	.	
			**	**	**	**	۴. حمایت اجتماعی -
			-		۲۳۳/	۳۵۱/	دوستان
					.	.	
			**	**	**	**	۵. حمایت اجتماعی -
			-		۳۶۳/	۳۴۷/	سایرین
					.	.	
			**	**	**	**	۶. انگیزش تحصیلی -
			-		۳۴۶/	۵۲۱/	درونی
					.	.	
			**	**	*	**	۷. انگیزش تحصیلی -
			-		۴۸۴/	۱۳۵/	بیرونی
					.	.	
			**	**	**	**	۸. انگیزش تحصیلی -
			-		۱۵۷/	۴۲۷/	بی‌انگیزگی
					-۰	-۰	
					۴۹/	۴۳/	میانگین
					۲۸	۵۶	
					۷/۰۱	۶۱/	انحراف استاندارد
					۱۷		
					۸۸۷/	۹۰۵/	ضریب آلفای کرونباخ
					.	.	

* $P < 0/05$, ** $P < 0/01$

بر اساس نتایج جدول ۱ امیدواری با دو مؤلفه انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی به صورت مثبت و با مؤلفه بی‌انگیزگی تحصیلی به صورت منفی و در سطح ۰/۰۱ همبسته بود. تاب‌آوری با انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی به صورت مثبت و به ترتیب در سطوح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ همبسته بود و نیز با بی‌انگیزگی تحصیلی به صورت منفی و در سطح معناداری ۰/۰۱ همبسته بود. هر سه مؤلفه حمایت اجتماعی ادراک شده با مؤلفه‌های درونی و بیرونی انگیزش تحصیلی به صورت مثبت و در سطح معناداری ۰/۰۱ و با مؤلفه بی‌انگیزگی تحصیلی به صورت منفی و در سطح معناداری ۰/۰۱ همبسته بودند. علاوه بر این، براساس نتایج جدول ۱ ضرایب آلفای کرونباخ همه متغیرهای پژوهش حاضر بالاتر از ۰/۸ بود. این یافته بیانگر آن

است که ابزارهای مورد استفاده برای سنجش متغیرهای پژوهش حاضر از همسانی درونی مطلوبی برخوردار بوده‌اند. در ادامه جدول ۲ مقادیر کشیدگی، چولگی، عامل تورم واریانس و ضریب تحمل متغیرهای پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.
 جدول ۲. کشیدگی، چولگی، عامل تورم واریانس و ضریب تحمل متغیرهای پژوهش حاضر

Table 2. Kurtosis, skewness, variance inflation factor and tolerance coefficient of the variables of the present study

متغیر	چولگی	کشیدگی	ضریب تحمل	تورم واریانس
امیدواری	-۰/۹۱۹	۰/۴۵۸	۰/۵۷۵	۱/۷۴۰
تاب آوری	-۰/۱۱۳	-۰/۳۳۸	۰/۵۶۴	۱/۷۷۳
حمایت اجتماعی - خانواده	-۰/۷۱۱	-۰/۲۵۰	۰/۵۴۵	۱/۸۳۶
حمایت اجتماعی - دوستان	-۰/۳۶۸	-۰/۳۶۲	۰/۶۱۹	۱/۶۱۵
حمایت اجتماعی - سایرین	-۰/۴۶۹	-۰/۴۵۱	۰/۶۲۳	۱/۶۰۶
انگیزش تحصیلی - درونی	-۰/۲۷۱	-۱/۰۰۴	متغیر ملاک	متغیر ملاک
انگیزش تحصیلی - بیرونی	-۰/۴۰۳	-۰/۴۴۴	متغیر ملاک	متغیر ملاک
انگیزش تحصیلی - بی‌انگیزگی	۰/۹۷۲	۰/۱۸۳	متغیر ملاک	متغیر ملاک

جدول ۲ نشان می‌دهد که توزیع داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش نرمال است زیرا که مقادیر کشیدگی و چولگی هیچ یک از متغیرها خارج از محدوده ± 2 نیست. از سوی دیگر با توجه به این که مقادیر ضریب تحمل هیچ یک از متغیرها کوچک‌تر از ۰/۱ و مقادیر عامل تورم واریانس آن‌ها بالاتر از ۱۰ نبود، بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که مفروضه همخطی بودن در بین داده‌ها برقرار است. گفتنی است که بررسی شکل توزیع داده‌های فاصله مهلنوبایس ماتریس‌های نمودار پراکندگی و نمودار پراکندگی واریانس‌های استاندارد شده خطاها، نشان داد که مفروضه‌های نرمال بودن توزیع چند متغیری، خطی بودن روابط و همگنی واریانس‌ها در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار است. گفتنی است که شاخص دوربین- واتسون برابر با ۱/۶۸۷ به دست آمد. در ادامه جدول ۳ نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیری در پیش‌بینی مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی براساس حمایت اجتماعی ادراک شده، امیدواری و تاب آوری را نشان می‌دهد.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیری

Table 3. Results of multivariate regression analysis

متغیرهای	b	SE	β	t	سطح معناداری
امیدواری	۰/۴۷۷	۰/۱۴۵	۰/۱۸۰	۳/۲۸۵	۰/۰۰۱
تاب آوری	۰/۲۳۲	۰/۰۵۸	۰/۲۱۹	۳/۹۶۵	۰/۰۰۱
$R^2=۰/۳۱۳$ و $adjR^2=۰/۳۰۹$					
$F(۲)=۷۱/۲۰۶, P<۰/۰۰۱, (۳۱۲)$					
حمایت خانواده	۱/۴۷۷	۰/۲۹۳	۰/۲۸۳	۵/۰۳۶	۰/۰۰۱
حمایت دوستان	۰/۷۹۱	۰/۲۵۲	۰/۱۶۶	۳/۱۴۶	۰/۰۰۲

متغیر ملاک: انگیزش

۰/۲۵۳	۱/۱۴۵	۰/۰۶۰	۰/۲۳۳	۰/۲۶۶	حمایت سایرین	
$\Delta R^2=۰/۱۵۳$			$R^2=۰/۴۶۷$ و $adjR^2=۰/۴۵۸$		$F(۵,۳۰۹)=۵۴/۱۱۲, P<۰/۰۰۱$	
					$F(۵)$	
					$\Delta F=۲۹/۶۴۲, P=۰/۰۰۱$	
۰/۲۳۲	۱/۱۹۷	۰/۰۸۷	۰/۱۵۰	۰/۱۸۰	امیدواری	
۰/۸۹۵	-۰/۱۳۲	-۰/۰۱۰	۰/۰۶۰	-۰/۰۰۸	تاب آوری	
			$R^2=۰/۰۲۷$ و $adjR^2=۰/۰۲۱$		$F(۲,۳۱۲)=۲/۲۹۱, P=۰/۰۶۳$	
۰/۰۴۴	۲/۰۲۴	۰/۱۵۱	۰/۳۰۳	۰/۶۱۳	حمایت خانواده	
۰/۱۳۳	۱/۵۰۸	۰/۱۰۵	۰/۲۶۰	۰/۳۹۲	حمایت دوستان	
۰/۸۱۷	-۰/۲۳۱	-۰/۰۱۶	۰/۲۴۰	-۰/۰۵۶	حمایت سایرین	
$\Delta R^2=۰/۰۳۹$			$R^2=۰/۰۶۶$ و $adjR^2=۰/۰۵۱$		$F(۵,۳۰۹)=۳/۳۴۹, P=۰/۰۱۵$	
					$\Delta F=۴/۲۹۷, P=۰/۰۱۳$	
۰/۴۸۲	-۰/۷۰۴	-۰/۰۴۶	۰/۰۵۶	-۰/۰۴۰	امیدواری	
۰/۰۰۱	-۴/۵۰۳	-۰/۳۰۰	۰/۰۲۳	-۰/۱۰۲	تاب آوری	
			$R^2=۰/۱۸۸$ و $adjR^2=۰/۱۸۳$		$F(۲,۳۱۲)=۳۶/۱۰۲, P<۰/۰۰۱$	
					$F(۲)$	
۰/۰۴۹	-۱/۹۷۴	-۰/۱۳۴	۰/۱۱۴	-۰/۲۲۵	حمایت خانواده	
۰/۲۷۹	-۱/۰۸۵	-۰/۰۶۹	۰/۰۹۸	-۰/۱۰۶	حمایت دوستان	
۰/۳۱۰	-۱/۰۱۷	-۰/۰۶۴	۰/۰۹۱	-۰/۰۹۲	حمایت سایرین	
$\Delta R^2=۰/۰۴۰$			$R^2=۰/۲۲۸$ و $adjR^2=۰/۲۱۵$		$F(۵,۳۰۹)=۱۸/۲۴۵, P<۰/۰۰۱$	
					$F(۵)$	
					$\Delta F=۵/۳۳۷, P=۰/۰۱۰$	

متغیر ملاک: انگیزش تحصیلی بیرونی

متغیر ملاک: بی‌انگیزگی تحصیلی

جدول ۳ نشان می‌دهد مجذور همبستگی چندگانه به دست آمده (R^2) برای دو مؤلفه انگیزش تحصیلی درونی و بی‌انگیزگی تحصیلی به ترتیب ۰/۳۱۳ و ۰/۱۸۸ بود، این موضوع بیانگر آن است که متغیرهای امیدواری و تاب آوری به ترتیب ۳۱/۳ و ۱۸/۸ درصد از واریانس انگیزش تحصیلی درونی و بی‌انگیزگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این مقدار از واریانس تبیین شده برای انگیزش تحصیلی درونی ($F(۳۱۲,۲)=۷۱/۲۰۶$) و بی‌انگیزگی تحصیلی ($F(۳۱۲,۲)=۳۶/۱۰۲$) در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. مقدار واریانس تبیین شده برای مؤلفه انگیزش تحصیلی بیرونی به وسیله دو متغیر امیدواری و تاب آوری تنها ۲/۷ بود که این مقدار در سطح ۰/۰۵ معنادار نبود ($F(۳۱۲,۲)=۲/۲۹۱$).

جدول ۳ نشان می‌دهد که با ورود مؤلفه‌های حمایت اجتماعی ادراک شده به معادله پیش‌بینی مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی، ارزش R^2 برای انگیزش تحصیلی درونی، انگیزش تحصیلی بیرونی و بی‌انگیزگی تحصیلی به ترتیب به ۰/۴۶۷،

۰/۰۶۶ و ۰/۲۲۸ افزایش یافت. این یافته بدان معناست که ورود مؤلفه‌های حمایت اجتماعی ادراک شده به معادله پیش‌بینی، باعث شده تا به ترتیب ۴۶/۷، ۶/۶ و ۲۲/۸ درصد از واریانس مؤلفه انگیزش تحصیلی درونی، انگیزش تحصیلی بیرونی و بی‌انگیزگی تحصیلی تبیین شود. ارزش تغییرات R^2 (ΔR^2) برای مؤلفه انگیزش تحصیلی درونی، انگیزش تحصیلی بیرونی و بی‌انگیزگی تحصیلی به ترتیب ۰/۱۵۳، ۰/۰۳۹ و ۰/۰۴۰ بود. این یافته بدان معناست که با ورود مؤلفه‌های حمایت اجتماعی ادراک شده در معادله پیش‌بینی و با کنترل اثر متغیرهای تاب آوری و امیدواری، مقدار واریانس تبیین شده انگیزش تحصیلی درونی، انگیزش تحصیلی بیرونی و بی‌انگیزگی تحصیلی به ترتیب ۱۵/۳، ۳/۹ و ۴ درصد افزایش یافته است که این افزایش برای همه مؤلفه‌ها به لحاظ آماری دستکم در سطح ۰/۰۵ معنادار بود. زیرا که ΔF برای انگیزش تحصیلی درونی، انگیزش تحصیلی بیرونی و بی‌انگیزگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۲۹/۶۴۲، ۳/۲۹۷ و ۵/۳۳۷ و دستکم در سطح ۰/۰۵ معنادار بود.

بحث و نتیجه‌گیری:

نتایج پژوهش حاضر نشان داد ضریب رگرسیون بین امیدواری و انگیزش تحصیلی درونی ($\beta=0/180, P<0/01$) مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. همچنین ضریب رگرسیون بین تاب آوری و انگیزش تحصیلی درونی ($\beta=0/219, P<0/01$) مثبت و در سطح معناداری ۰/۰۱ و ضریب رگرسیون بین تاب آوری و بی‌انگیزگی تحصیلی ($\beta=-0/300, P<0/01$) منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. از بین مؤلفه‌های حمایت اجتماعی ادراک شده، حمایت خانواده ($\beta=0/283, P<0/01$) و حمایت دوستان ($\beta=0/166, P<0/01$) به صورت مثبت و در سطح معناداری ۰/۰۱ انگیزه تحصیلی درونی را پیش‌بینی کردند. از بین مؤلفه‌های حمایت اجتماعی ادراک شده تنها حمایت خانواده، انگیزش تحصیلی بیرونی را به صورت مثبت ($\beta=0/05$) و بی‌انگیزگی تحصیلی را به صورت منفی ($\beta=-0/134, P<0/05$) و در سطح ۰/۰۵ پیش‌بینی کرد. در تبیین یافته‌های حاضر می‌توان گفت در نظریه خودتعیین‌گری انگیزش شامل انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی می‌شود که در یک پیوستار از انگیزه بیرونی تا انگیزه درونی قرار دارد (۲۴، ۲۵) و سه نیاز خودمختاری، شایستگی و ارتباط که زیربنای رفتار است را در برمی‌گیرد (۲۶). زمانی که نیاز به ارتباط برآورده شود، در ارتباط با دیگران احساس پیوند و فهمیده شدن دارد و احساس حرمت نفس زیاد، ارزش‌مندی و توان‌مندی را تجربه می‌کند. نیاز به شایستگی، هنگامی ارضا می‌شود که فرد تکالیف چالش‌برانگیزی را برعهده بگیرد و در آن تسلط یابد. ادراک شایستگی، منجر به انگیزه درونی برای انجام تکالیف و دنبال کردن فعالیت‌های چالش‌انگیز می‌شود. بنابراین احتمالاً زمانی که فرد توانایی‌های خود را برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف باور کند، احساس اشتیاق، سرحال بودن، خسته‌نبودن، فرسوده‌نبودن می‌کند (۲۷، ۲۸). نیاز به خودمختاری را به صورت احساس اختیار و اراده داشتن در انجام کارها، تمایل ذاتی برای تجربه رفتاری که خودشخص آن را ترتیب داده باشد تعریف کرده‌اند (۲۹). محیط‌های حامی خودمختاری و استقلال‌طلبی، با برانگیختن انگیزش درونی و خودمختار زمینه تحقق نیازهای روان‌شناختی را فراهم می‌کنند (۳۰). چنانچه این نیازها در محیط تحصیلی مورد توجه قرار گیرد و محیط پاسخ‌گوی این نیازهای ذاتی باشد، ارزیابی‌های فرد از خود (ادراک صلاحیت، ادراک خودپیروی و ادراک پیوستگی) را شکل می‌دهد. این ارزیابی‌ها زودگذر نیست و عقاید راسخ ماندگاری است که کنش را هدایت می‌کند (۳۱). حمایت از استقلال عمل و حمایت هیجانی دانشجویان بر فرایندهای نظام خود (ارضای نیازهای اساسی شایستگی، خودمختاری و ارتباط) تأثیر می‌گذارد و به‌واسطه آن الگوهای مختلف درگیری و پیامدهای ناشی از آن را تحصیلی، اجتماعی و هیجانی) شکل می‌دهد. ارتباط سازه‌ها در این مدل چرخشی است؛ به این صورت که درگیری و پیامدهای آن تحت تأثیر عوامل محیطی هستند و درعین حال خودشان نیز بر این عوامل تأثیر می‌گذارند (۳۲). حمایت

اجتماعی ادراک شده که از نظر کوهن (۲۰۰۴) حمایت اجتماعی ادراک شده، برآورد فرد از حمایت را می‌سنجد؛ صرف نظر از این که چنین حمایتی دریافت شده است یا نه، در حالی که حمایت اجتماعی واقعی، بیش‌تر متمرکز بر گزارش فرد از حمایتی است که در واقع گرفته است، تعریف شده است، به‌عنوان راهبردی سازش‌یافته پیامدهای مثبت و طولانی مدت دارد.

افرادی که از سطوح بالاتر امیدواری برخوردار هستند دیگران را به‌عنوان منابع حمایت‌گری می‌بینند که می‌توانند به آن‌ها متکی باشند. آن‌ها همچنین باور دارند که می‌توانند با چالش‌هایی که ممکن است در زندگی با آن‌ها روبرو شوند مقابله مؤثر داشته باشند (۳۳). امید حالت انگیزشی مثبت است که نشان‌دهنده پیش‌بینی فرد نسبت به آینده بوده و میزان پایداری فرد به اهداف، تلاش جهت تحقق آن‌ها و میزان توانایی به تغییر مسیرهای دست‌یابی به اهداف را مشخص می‌کند (۳۴). دریافت حمایت اجتماعی، باعث ارتقای سطح عزت نفس و احساس ارزشمندی فرد می‌شود و اینگونه سطح تاب‌آوری را بهبود می‌بخشد. درواقع کسانی که از جانب اطرافیان حمایت و پشتیبانی می‌شوند، وجود خود را ارزشمند، با اهمیت، لایق و شایسته می‌پندارند و این طرز تلقی باعث می‌شود افراد در برابر مشکلات تسلیم نشوند و با استقامت بیشتری برای غلبه بر مشکلات تلاش کنند. این افراد همچنین با داشتن منابع حمایتی قوی، زندگی را پوچ و بی‌هدف در نظر نمی‌گیرند؛ بلکه سعی می‌کنند با پرورش معنا در زندگی‌شان، برای دشواری‌های زندگی مفهوم‌های خاصی در نظر بگیرند و آن‌ها را در یک چارچوب ویژه معنی کنند؛ بنابراین هیجان‌های مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند و از هیجان‌های منفی همچون اضطراب وجودی فاصله می‌گیرند و بهتر می‌توانند در مقابل سختی‌ها از خود تاب‌آوری بروز دهند؛ بنابراین حمایت اجتماعی با ارتقای سطح خودکارآمدی و پرورش معنا در زندگی بر تاب‌آوری اثر می‌گذارد (۳۵). در این میان، دانش‌آموزان و دانشجویانی که دارای تاب‌آوری هستند بهتر می‌توانند شرایط تنش‌زا را با کمک مهارت‌های سازگاران کنترل کرده و با اتخاذ راه‌حل‌های منطقی شرایط دشوار را مدیریت کنند و از این طریق به نتایج دلخواه برسند. همچنین افراد تاب‌آور قادرند احساس خودکارآمدی‌شان را حفظ کنند، شرایط‌شان را ارزیابی کنند، تعهد به اهداف‌شان را تقویت کنند و رفتار انگیزشی را افزایش دهند و در نتیجه پیشرفت بالایی کسب کنند (۳۶).

بنا به آنچه عنوان شد، انگیزش تحصیلی، از عوامل مهم و زمینه‌ای سلامت روان و عملکرد تحصیلی دانشجویان است که دانشگاه‌ها با اهتمام در برآورده ساختن عوامل مرتبط با آن، از جمله ایجاد فضای یادگیری و فضای آموزشی مطلوب و هدفمند و متمرکز بر ارتقای انگیزش درونی دانشجویان می‌توانند به ارتقای سلامت آنان کمک نمایند. برنامه‌ریزی‌های منظم دانشگاه‌ها، شفاف نمودن انتظارات و وظایف دانشجویان و توجه به حمایت اجتماعی، تاب‌آوری و امیدواری آنان، از جمله دیگر راهبردهایی است که به انگیزه تحصیلی دانشجویان منجر می‌شود. براساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر باید عوامل مؤثر بر انگیزه تحصیلی دانشجویان شناسایی و مرتفع گردد تا با کاهش این عوامل، موفقیت و پیشرفت تحصیلی آنان تسهیل شود.

محدودیت پژوهش

هر پژوهشی اگرچه در ماهیت به دنبال ارتباط بین عوامل و میزان تأثیر آن است. به هر حال در بطن خود یک مجموعه محدودیت‌هایی را خواهد داشت. پژوهش حاضر نیز از چنین امری مستثنی نبوده و دارای محدودیت‌هایی بدین شرح است: در پژوهش حاضر پژوهش‌گر قادر به بررسی نقش متغیرهای دیگر از جمله تفاوت‌های جنسیتی در مطالعه حاضر نبود؛ لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی متغیرهای مذکور نیز بررسی گردد.

تضاد منافع

نویسندگان تضاد منافع نداشتند.

کاربرد پژوهش

از جهت کاربرد یافته‌های پژوهش حاضر نیز پیشنهاد می‌شود با فراهم آوردن آموزش‌هایی با محوریت چگونگی افزایش سطح تاب آوری و امیدواری و دریافت و جلب حمایت اجتماعی برای دانشجویان و همین طور به والدین و عموم مردم با محوریت فراهم آوردن حمایت اجتماعی برای این قشر از جامعه، انگیزش تحصیلی درونی و بهزیستی آن‌ها را افزایش داد.

منابع

1. Tajipoor A, Janjani B, Habibi M, Ahadi M, Karbalaei F. The effect of self-regulated education strategies on self-efficacy, test anxiety and achievement motivation of third grade female high school students in Mashhad. *Journal of Instruction and Evaluation*. 2019;12(47):67-92.
2. Vallerand RJ, Pelletier LG, Blais MR, Briere NM, Senecal C, Vallieres EF. The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*. 1992;52(4):1003-17.
3. Garshasbi A, khorsand E, Taghizadeh A. The Effect of Self- Regulation Skills Training on Academic Achievement Motivation and Academic Performance of Nursing Students in English lesson. *Research in Medical Education*. 2018;10(1):9-1.
4. Ajam Aa. The Role of Social Well-being in Academic Motivation and Achievement of Students at University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*. 2016;16(0):356-65.
5. Mirkamali S-M, khabare k, mazari e, farhadi amjad f. The Role of Mental Health on Academic Performance of University Students with the Meditation of Academic Achievement Motivation. *Knowledge & Research in Applied Psychology*. 2017;16(2):101-9.
6. Yarmohammadzadeh P, Feizollahi Z. The relationship between social support, academic motivation with academic self-efficacy of high school students. *Journal of Applied Sociology*. 2016;27(1):157-69.
7. Buchwald P. Social Support☆. *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*: Elsevier; 2017.
8. Rezai E, Towhidi A. The Relationship between Social Support and Academic Motivation :The Mediating Role of Self-Efficacy. *Studies in Learning & Instruction*. 2019;10(2):54-74.
9. Gordon A, Young-Jones A, Hayden S, Fursa S, Hart B. Dispositional mindfulness, perceived social support, and academic motivation: Exploring differences between Dutch and American students. *New Ideas in Psychology*. 2020;56:100744.
10. Zabihi R, Niusha B, Mansori M. The Relationship between Resiliency and Classroom Psychosocial Climate with the Educational Achievement of Junior High School Students in Tehran. *The Journal of Modern Thoughts in Education*. 2012;7(3):82-71.

11. Meister RE, Weber T, Princip M, Schnyder U, Barth J, Znoj H, et al. Resilience as a correlate of acute stress disorder symptoms in patients with acute myocardial infarction. *Open heart*. 2015;2(1):e000261.
12. Nemati s, Badri R, shahrif H. The Relationships between Hope, Self-efficacy and Resiliency with Educational Motivation in students with Physical Disabilities. *Journal of Exceptional Children*. 2019;19(3):61-70.
13. Setayeshi Azhari M, Mirnasab M, Mohebbi M. The Relationship between Hopefulness and Academic Achievement: The Mediating Role of the Academic Procrastination. *Journal of Instruction and Evaluation*. 2017;10(37):125-42.
14. Tong EMW. Hope and Hopelessness. In: Wright JD, editor. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*. Oxford: Elsevier; 2015: 197-201.
15. Michaeli Monee F, Fathi G, Shohoodi M, Zandi K. The Relationship of Hope, Academic Self-Efficacy, Motivation and Stressors with Academic Adjustment among Undergraduates at University of Urmia. *The Journal of New Thoughts on Education*. 2015;11(1):57-78.
16. Moulavi P, Rostami KH, Mohammadnia H, Rasoulzadeh B, Fadaei Naeini AR. Evaluation of the factors responsible for the reduction of educational motive of students in ardebil university of medical sciences. *Journal of Medical Council of IRI*. 2007;25(1):-.
17. Weisani M, Gholamali Lavasani M, Ejei J. The Effect of Achievement Goals on Statistic Anxiety Through Academic Motivation and Statistic Learning. *Journal of Psychology*. 2012;16:142-60.
18. Zimet GD, Dahlem NW, Zimet SG, Farley GK. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*. 1988;52(1):30-41.
19. Nasiri F, Abdolmaleki Sh. Explaining the Relationship between Perceived Social Support and Quality of Life, Perceived Stress Mediator Role in Female-Headed Households in Sanandaj. *Journal of Applied Sociology*. 2017;27(4):99-116.
20. Connor KM, Davidson JR. Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*. 2003;18(2):76-82.
21. Keyhani M, Taghvaei D, Rajabi A, Amirpour B. Internal Consistency and Confirmatory Factor Analysis of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) among Nursing Female. *Iranian Journal of Medical Education*. 2015;14(10):857-65.
22. Snyder CR, Harris C, Anderson JR, Holleran SA, Irving LM, Sigmon ST, et al. The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of personality and social psychology*. 1991;60(4):570-85.
23. Shehni-Yailagh M, Kianpour Ghahfarkhi F, Maktabi GH, Neasi A, Samavi A. Reliability and validity of the Hope Scale in the Iranian Students. *J Life Sci Biomed*. 2012;2(4):125-8.
24. Karimi K, Kavousian J, Karamati H, Arabzadeh M, Ramezani V. Structural model of perfectionism, academic motivation and psychological well-being in high school students. *Journal of Applied Psychology*. 2016;10(39):311-27.

25. Timo J, Sami YP, Anthony W, Jarmo L. Perceived physical competence towards physical activity, and motivation and enjoyment in physical education as longitudinal predictors of adolescents' self-reported physical activity. *Journal of science and medicine in sport*. 2016;19(9):750-4.
26. Kestler-Peleg M, Shamir-Dardikman M, Hermoni D, Ginzburg K. Breastfeeding motivation and Self-Determination Theory. *Social science & medicine* (1982). 2015;144:19-27.
27. Arabzadeh M. Relationship Between Basic Psychological Needs and Mental Vitality in the Elderly. *Iranian Journal of Ageing*. 2017;12(2):170-9.
28. Saeid N. The Role of Psychological Needs in Forecasting the Goal Orientation and Mental Health of Students in Distance Education System. *Quarterly Journal of Iranian Distance Education*. 2018;1(2):63-80.
29. Motaghi S, Yazdi SM, Bani Jamali SS, Darvizeh Z. *angizesh. jiera*. 2015;8(27):35-58.
30. Arfaa Baluchi F, Kareshk H, Ahanchian MR, Naserian H, Afsharizadeh A. Construct and Validate the Scale of Research Needs for Mashhad City High School Teachers Based on Self -determination Theory. *New Educational Approaches* 2016;11(2):27-44.
31. Yousefi F, Bordbar M. The Mediation Roles of Self-System Processes and Academic Emotions in Relationship between Autonomy Supportive Environment and Academic Engagement. *Scientific Journal Management System*. 2016;13(49):13-28.
32. Rabbani Z, Talepasand S, Rahimianboogar E, Mohammadifar M. Relationship Between Classroom Social Context and Academic Engagement: The Mediation Roles of Self-System Processes, Academic Motivation and Emotions. *Scientific Journal Management System*. 2017;14(53):37-51.
33. Lotfi Kashani F, Vaziri Sh, Zainolabedini N, Zainolabedini N. The effectiveness of group hope therapy on reducing psychological distress in women with breast cancer. *Journal of Applied Psychology*. 2014;7(28):45-58.
34. Akhondi N, Aghaalikhani AM. *Positive Psychology*. Tehran: Neivand; 2015.
35. Eskandari E, Jalali A, Moosavi M, Akrami N. Predicting psychological resilience based on social support and attachment style mediated by self-efficacy and meaning in life. *Positive Psychology*. 2019;5(2):17-30.
36. Ball SA. Personality traits, problems, and disorders: Clinical applications to substance use disorders. *Journal of Research in Personality*. 2005;39(1):84-102.