

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال نهم شماره ۳۶ زمستان ۱۳۹۳

## بررسی رابطه آخرت‌نگری، هدفمندی در زندگی، امید و انگیزش تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دوره کارشناسی

فرزانه میکانیلی منبع<sup>۱</sup>

نرگس نوری‌زاد<sup>۲</sup>

سهیلا هاشمی<sup>۳</sup>

چکیده

از دیرباز پیشرفت تحصیلی مهم‌ترین شاخص موفقیت فرد و نظام‌های آموزشی محسوب شده است. از این رو، مطالعه پیش‌بینی‌کننده‌های آن جزو مهم‌ترین اولویت‌های پژوهشی حوزه روانشناسی و تعلیم و تربیت به‌شمار می‌آید. بنابراین، هدف مطالعه حاضر تعیین نقش متغیرهای آخرت‌نگری، امید، هدفمندی در زندگی و انگیزش تحصیلی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان دوره کارشناسی بود. برای رسیدن به این مهم، ۳۷۰ نفر از دانشجویان سال دوم به بالای دوره کارشناسی دانشگاه ارومیه از طریق نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. آزمون آخرت‌نگری، مقیاس امید اسنایدر، آزمون انگیزش تحصیلی والرند و همکاران و خرده‌مقیاس هدفمندی در زندگی آزمون بهزیستی روانشناختی ریف مورد استفاده قرار گرفتند. معدل تحصیلی نیز به‌عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد. جهت تحلیل داده‌ها از رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده شد. نتایج نشان داد متغیرهای آخرت‌نگری (مولفه‌های تعالی، تکلیف‌گریزی و لذت‌جویی)، هدفمندی در زندگی، امید و انگیزش تحصیلی (مولفه‌های انگیزش درونی، بی‌انگیزگی و نمره کل) قادرند به‌طور معنی‌دار عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کنند. روی هم رفته می‌توانند بیش از ۶۴ درصد واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین و پیش‌بینی کنند. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت متغیرهای شخصی غیرشناختی قادرند همانند متغیرهای شناختی پیشرفت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی نمایند.

**واژگان کلیدی:** آخرت‌نگری؛ هدفمندی در زندگی، امید، انگیزش تحصیلی، عملکرد تحصیلی

Email: f.michaeli.manee@gmail.com

۱- دانشیار روانشناسی تربیتی دانشگاه ارومیه

۲- کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه ارومیه

۳- استادیار روانشناسی تربیتی دانشگاه مازندران

## مقدمه

عملکرد یا پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان مهم‌ترین شاخص و نشانگر موفقیت هر سیستم و مرکز آموزشی می‌باشد، زیرا نشان‌دهنده میزان بهره‌وری و یادگیری فرد از آموزش است (غنایی و میر، ۲۰۱۳). از این رو مطالعه پیش‌بینی‌کننده‌های این متغیر از دیرباز جزو مهم‌ترین اولویت‌های پژوهشی حوزه روانشناسی و تعلیم و تربیت به‌شمار می‌آید (لازانو و همکاران، ۲۰۱۴). در این میان همواره متغیرهای شناختی مانند هوش به‌عنوان تعیین‌کننده‌ترین عوامل در این زمینه محور بررسی‌ها بوده‌اند (فون استام و همکاران، ۲۰۱۱). اما تحقیقات انجام یافته طی سالیان اخیر نشان داده‌اند عملکرد تحصیلی دانشجویان توسط عوامل متعددی قابل تبیین است. رایینز و همکاران (۲۰۰۴) این عوامل را در سه دسته طبقه‌بندی کرده‌اند: دسته نخست پیش‌بینی‌کننده‌های سنتی مانند هوش یا معدل دوران دبیرستان، دوم روانشناختی مانند انگیزش تحصیلی یا ویژگی‌های شخصیتی و در نهایت جمعیت‌شناختی مانند جنسیت یا طبقه اقتصادی اجتماعی.

محققان معتقدند عوامل روانشناختی و شخصیتی نیز به‌خوبی متغیرهای سنتی می‌توانند عملکرد و موفقیت تحصیلی در دانشگاه و آموزش عالی را پیش‌بینی نمایند (مانند لایدریا و همکاران، ۲۰۰۷؛ ریچاردسون و همکاران، ۲۰۱۲). به‌عنوان مثال پژوهش‌ها در این زمینه نشان داده‌اند ۴ عامل گشودگی به تجربه، برونگرایی، وظیفه‌مداری و توافق‌پذیری (لوندزبری و همکاران؛ ۲۰۰۵)، خودتنظیمی موثر رفتار (زیمرمن، ۲۰۰۸) و زمان صرف شده برای کار و مطالعه در زمینه تکالیف تحصیلی (نونیس و هادسون، ۲۰۰۶) نمونه‌ای از متغیرهای غیرشناختی هستند که نقش تعیین‌کننده‌ای در عملکرد تحصیلی دانشجویان دارند.

دین و باورهای مرتبط در حوزه‌های مختلف زندگی، از جمله تعلیم و تربیت و عملکرد تحصیلی، در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته‌اند. یکی از باورهای دینی که جایگاه مهمی در دین اسلام دارد، نگرش و باور نسبت به آخرت یا آخرت‌نگری است. این اهمیت به‌گونه‌ای است که از بین ۶۶۶۶ آیه قرآن کریم ۱۴۰۰ آیه به آن اختصاص دارد

(گل‌پرور و همکاران، ۱۳۹۰). در جای جای قرآن مجید بعد از موضوع ایمان به خدا، ایمان به جهان دیگر آمده و تقریباً در ۳۰ آیه این دو موضوع قرین هم قرار گرفته‌اند (مکارم شیرازی، ۱۳۸۹). ایمان به زندگی جاوید و حیات اخروی از اصول جهان بینی اسلامی و از ارکان ایمانی آن می‌باشد. این اصل که به‌عنوان اصل معاد شناخته می‌شود، ناظر بر این اصل است که هدف نهایی، حیات جاودان آخرت است و دنیا مقدمه‌ای است برای آن (ابراهیمی، ۱۳۸۷). آخرت‌گرایی یا آخرت‌نگری مفهوم و کیفیتی است که در پی عقیده و ایمان به آخرت و زندگی جاوید طرح می‌شود و به معنی داشتن بینش و شناخت نسبت به وجود جهانی ماورای دنیای مادی است. تاکید بر آخرت به معنی نفی دنیا نیست، بلکه قرار دادن امکانات دنیوی در خدمت دستیابی به اهداف اخروی و نیل به سعادت حقیقی است (طوبایی، ۱۳۸۵).

علامه طباطبایی در تفسیر آیه ۶۰ سوره نحل بیان می‌کند که از این آیه چنین مستفاد می‌شود که ایمان به آخرت و یقین به روز جزا و حساب یگانه اصلی است که ضامن حفظ انسان از ارتکاب اعمال زشت است. همان منشائی است که اعمال انسان را تقویم می‌کند و برای هر یک ارزش قائل می‌شود. تقویمی که وادار به ملازمت طریق سعادتش می‌سازد و هیچ چیز دیگر این اثر را ندارد حتی توحید (اسدالهی و همکاران، ۱۳۷۵).

در آیات مختلف انسان به پذیرش آخرت و زندگی پس از مرگ تشویق شده و دنیا بمثابه مزرعه آخرت در نظر گرفته شده است. در این آیات (مانند آیه ۳۸ سوره توبه و آیات ۱۶ و ۱۷ سوره اعلی) جهت تقویت آخرت‌نگری دنیا با آخرت مقایسه شده و سپس نتیجه‌گیری شده است که آخرت دوام و بقای بیشتری دارد (ابراهیمی، ۱۳۸۷). از این رو اعتقاد به معاد و یا بعبارت دیگر آخرت‌نگری می‌تواند اثرات مهم و عمیقی در زندگی فردی و اجتماعی انسان مانند تغییر بینش، تقوای الهی، انگیزه انجام اعمال صالح و اخلاص، هدف و معنا بخشیدن به زندگی، احساس آرامش و بهداشت روانی، ظهور صفات کمال و فضائل اخلاقی، رسیدگی به محرومان، کنترل و تعدیل تمایلات و غرایز، دوری از ستم و

بی‌عدالتی، فرونشاندن خشم، وارستگی از خیانت، پیشگیری از غرور علمی و انحراف اندیشه، احساس مسئولیت در قبال اعمال خود و سرنوشت جامعه، جهاد و استقامت، ایثار، رعایت حقوق دیگران، سالم‌سازی اقتصاد و... داشته باشد (سامانی و نصیری، ۱۳۸۹).

به دلیل اهمیت و تأثیرگذاری این باورها در عملکرد و زندگی روزمره، در جامعه دین محور ایران، به نظر می‌رسد آخرت‌نگری در عملکرد تحصیلی دانشجویان نیز نقش داشته باشد. اما پژوهشی در این مورد تاکنون انجام نشده است. در برخی از پژوهش‌ها رابطه باورهای دینی و عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج این تحقیقات نشان داده‌اند بین باورهای دینی و سخت‌کوشی در حوزه تحصیلی (جوانمرد، ۲۰۱۳)؛ تمرین و تلاش برای یادگیری (ابراهیم، ۲۰۱۲)، عملکرد تحصیلی (گلانویل و همکاران، ۲۰۰۸؛ مک‌کان و هافمن، ۲۰۰۹)، افزایش تعداد سال‌های تحصیل و ماندن در مدرسه (لوری، ۲۰۰۴)، رضایت از دانشگاه و پیشرفت تحصیلی (مونی، ۲۰۱۲) ارتباط مثبت معنی‌دار وجود دارد. احتمالاً دین و باورهای دینی می‌توانند با متمرکز کردن تلاش‌های فرد و معنا دادن به زندگی وی موجب شوند عملکرد تحصیلی در مقایسه با افراد کمتر دیندار بالاتر باشد.

یکی از متغیرهایی که اخیراً در حوزه عملکرد موفق در زمینه‌های مختلف، از جمله تحصیل، مورد توجه واقع شده امید است. شناخته‌شده‌ترین مدل نظری در این زمینه مدل اسنایدر<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) است که بر بنیاد اصل هدفمند بودن رفتارها و اعمال انسان‌ها پایه‌ریزی شده است. از این منظر، امید ساختاری شناختی-انگیزشی است که از تعامل کارگزار<sup>۲</sup> موفق (تصمیم هدف‌مدار<sup>۳</sup>) و گذرگاه‌ها<sup>۴</sup> (قدرت برنامه‌ریزی راه‌های گوناگون برای رسیدن به هدف خویش<sup>۵</sup>) به وجود می‌آید. قسمت اول تعریف فوق، این باورشخص را می‌رساند، که می‌تواند حرکت در طول مسیرهای محتمل برای رسیدن به اهداف خویش را شروع و تحمل کند. در مواقعی این بعد از امیدواری باور<sup>۶</sup> من می‌توانم این کار را انجام

1- Snyder

3- goal directed determination

5- planning of ways to ways to meet go

2- agency

4- path ways

دهم" را می‌رساند. این بعد جزو انگیزشی تئوری اسنایدر است که انرژی روانی برای شروع و تداوم استفاده از گذرگاه‌ها را فراهم می‌آورد. از دیدگاه وی امید شامل مجموعه‌ای از شرایط است که عبارتند از: دارا بودن اهداف ارزشمند شخصی و ادراک توانایی برای تولید راهبردها در تعقیب اهداف.

نتایج تحقیقات گویای آن است که امید پیش‌بینی‌کننده عمده‌ای برای سازگاری و عملکرد بهتر در زمینه آموزشی است. به عبارت دیگر امید عامل مؤثری در دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی است (زاهد و همکاران، ۱۳۹۰). در این راستا، دی و همکاران (۲۰۱۰) طی یک مطالعه طولی سه ساله نشان دادند امید در چارچوب مدل دوعاملی اسنایدر حتی پس از کنترل متغیرهایی مانند هوش، شخصیت و عملکرد تحصیلی پیشین به‌شکل نیرومند و به تنهایی عملکرد تحصیلی دانشگاهی را پیش‌بینی و تبیین می‌نماید. گیلمن و همکاران (۲۰۰۶)، کیاروچی و همکاران (۲۰۰۷)، گالاچر و لویز (۲۰۰۸)، سیروپ و رز (۲۰۱۱)، مارکوئز و همکاران (۲۰۱۱) و راند (۲۰۰۹) نیز در بررسی‌های خود دریافتند امید هم به‌عنوان یک سبک فکری خوش‌بینانه و مثبت و هم به‌صورت متغیری مستقل و مجزا می‌تواند به‌شکل معنی‌دار موفقیت تحصیلی را پیش‌بینی کند. امید می‌تواند موجب شود فرد اطمینان و اعتماد بیشتری نسبت به عملکرد خود پیدا کند و راه‌های متنوعی برای رسیدن به هدف تدارک ببیند. این گذرگاه‌های متنوع و متعدد امکان دستیابی به هدف را افزایش داده و در نهایت میزان موفقیت را بالا می‌برد (راند، ۲۰۰۹).

هدفمندی در زندگی یکی از متغیرهای مرتبط با دو متغیر پیشین است که نقش مهمی در پیشرفت و کوشش و تلاش در زندگی دارد. هدفمندی به معنای داشتن غایت‌ها و اهدافی است که به زندگی فرد جهت و معنا بخشد. باورهای فرد درباره داشتن هدف و معنای زندگی از مهم‌ترین مولفه‌های بهزیستی روانشناختی به‌شمار می‌رود. فرد دارای سلامت و بهزیستی احساس جهت و مقصود در زندگی داشته و اهداف او راهنما و تعیین‌کننده روش و فعالیت‌های وی است. برای داشتن احساس هدفمندی و جهت در زندگی فرد باید بتواند به حال و گذشته خود معنی بخشد، آن‌ها را با هم مطابقت داده و

یکپارچه سازد. این احساس بر تمام شئون زندگی فرد حاکم بوده و می‌توان آن را در فعالیت‌ها و کارکردهای وی مشاهده نمود (ریف، ۱۹۸۹؛ ولیوراس و بوسما، ۲۰۰۵).

از نظر فرانکل مهم‌ترین برانگیزاننده فرد در زندگی داشتن هدف و معنی در زندگی است (گارسیا-آلانته و همکاران، ۲۰۱۳). مطالعات مختلف نیز نشان داده‌اند داشتن هدف در زندگی با عزت‌نفس بالاتر دامن و همکاران، ۲۰۰۳؛ بهزیستی روانشناختی (رائی و راستوگی، ۲۰۰۷)، امید به زندگی (ونوک و همکاران، ۲۰۱۲)، سازگاری با محیط تحصیل و دانشگاه (وونگ، ۲۰۱۲)، کارکرد بهینه و مطلوب (گارسینی و همکاران، ۲۰۱۳)، موفقیت و پیشرفت تحصیلی (پیزولاتو و همکاران، ۲۰۱۱؛ چو، ۲۰۱۰؛ دی ویتز و همکاران، ۲۰۰۹؛ هو و هائو، ۲۰۰۸) رابطه دارد. هدفمندی و داشتن یک غایت مشخص و معلوم علاوه بر بخشیدن حس هویت به فرد، از او در مقابل گرایش به رفتارهای پرخطر، اضطراب، افسردگی و تنیدگی محافظت می‌کند (بارو و هیل، ۲۰۱۱؛ استیگر و همکاران، ۲۰۰۶). علاوه بر این، با ایجاد انگیزه و جهت دادن به تلاش‌های انسان موجب می‌شود فعالیت‌های وی موثرتر، کارآمدتر و نتیجه بخش‌تر باشد.

انگیزش تحصیلی از جمله عوامل مهمی است که پیشرفت و عملکرد تحصیلی را به شدت تحت تأثیر خود قرار می‌دهد (مانند مک‌کاگ و سیگل، ۲۰۰۳؛ فرانسیس و همکاران، ۲۰۰۴). بروفی<sup>۱</sup> انگیزش تحصیلی را "تمایل فرد برای پیدا کردن فعالیت‌های علمی معنی‌دار و ارزشمند و تلاش برای به‌دست آوردن مزایای تحصیلی مورد نظر از آن‌ها" تعریف کرده است (گلین و همکاران، ۲۰۰۵). گوتفرد<sup>۳</sup> (۱۹۹۰) نیز انگیزش تحصیلی را به‌عنوان لذت بردن از یادگیری در مدرسه توسط گرایش به تسلط، کنجکاوی، تداوم، اتمام تکالیف و آموختن به چالش کشیدن دشواری‌ها و تکالیف جدید تعریف کرده است. عواملی مانند دوام و پایداری، تأثیر بر کیفیت درگیر شدن در یادگیری و ایجاد تعهد در دانش‌آموزان برای فرایند یادگیری انگیزش تحصیلی را از سایر انواع انگیزش متمایز می‌سازد (لامسدون، ۲۰۰۵).

1- Brophy  
3- Gottfried

2- Glynn, Aultman & Owens

در تعاملات تحصیلی، انگیزش به «شاخص‌های شناختی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموز در امور وابسته به آموزش و پرورش» اشاره دارد (تاگر و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). بر اساس نظریه خودتعیینی انگیزش افراد در سه نوع جهت‌گیری انگیزشی درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی قرار می‌گیرند. انگیزش درونی به انجام فعالیت بخاطر لذت و رضایت از انجام کار اطلاق می‌شود. انگیزش بیرونی زمانی وجود دارد که فرد کاری را به‌خاطر پاداش یا تحت فشار درونی و بیرونی انجام می‌دهد. بی‌انگیزگی به غیاب وابستگی بین اعمال فرد و نتایج آن‌ها بازمی‌گردد (بارکوکیس و همکاران، ۲۰۰۸). مطالعاتی که در این زمینه صورت گرفته بیشتر بر تأثیر انگیزه درونی متمرکز بوده‌اند. تحقیقات نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که با انگیزه درونی تحصیلات خود را گذراندند، از دانش‌آموزانی که انگیزه بیرونی دارند، بهتر عمل می‌کنند (کوپر و همکاران، ۲۰۰۸؛ لوی و کمفل، ۲۰۰۸). یادگیرندگان دارای انگیزه درونی تمایل به کسب نمرات بالاتر دارند، در یادگیری موارد جدید با اعتماد به‌نفس بیشتری عمل می‌کنند، بیش‌تر به‌دنبال تداوم و تکمیل کار، حفظ دانش برای دوره‌های طولانی‌تر بوده و کمتر احتمال دارد نیاز به مساعدت‌های جبرانی و اصلاحی داشته باشند. آن‌ها همچنین تمایل به استفاده از راهبردهای یادگیری پیچیده دارند در حالی که دانش‌آموزان با انگیزه بیرونی، به انتخاب تکالیف با درجه دشواری پایین تمایل دارند (کوپر و همکاران، ۲۰۰۸). به‌نظر می‌رسد، افراد بی‌انگیزه فاقد هدف و غایت خاص بوده و اعمال و رفتارهای آن‌ها از سبک و شیوه مشخصی پیروی نمی‌کند (بارکوکیس و همکاران، ۲۰۰۸).

بررسی‌های چندی ارتباط متغیرهای فوق را مورد مطالعه قرار داده‌اند. به‌عنوان مثال بررسی‌ها نشان داده‌اند افراد دارای باورهای دینی و مذهبی امیدوارتر بوده و در زندگی هدفمندترند (پارکز، ۲۰۰۰؛ گرینوی، ۲۰۰۶). علاوه بر این دینداری و باورهای مرتبط با آن می‌توانند عملکرد تحصیلی فرد را تحت تأثیر قرار دهند (مانند مک کان و هافمن، ۲۰۰۹). رابطه انواع انگیزش تحصیلی با موفقیت و شکست تحصیلی نیز مکرراً تأیید شده است (بحرانی، ۱۳۸۸). اما تاکنون پژوهشی رابطه بین این متغیرها را با هم بررسی نکرده

1- Tucker, Zayco & Herman

است. هدف این مطالعه بررسی قدرت پیش‌بینی متغیرهای آخرت‌نگری، امید، هدفمندی در زندگی و انگیزش تحصیلی برای عملکرد تحصیلی دانشجویان است. نتایج این مطالعه می‌تواند اطلاعات ارزشمندی در اختیار دست‌اندرکاران آموزش عالی و امور آموزشی دانشجویان قرار دهد تا با استفاده از آن برنامه‌های کارآمدی جهت پیشگیری از شکست و افت تحصیلی در دانشگاه‌ها طراحی و اجرا نمایند.

### روش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. کلیه دانشجویان سال دوم به بالای دوره کارشناسی دانشگاه ارومیه که در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ در یکی از رشته‌های آن شاغل به تحصیل بودند ( $N=7000$ )، جامعه این مطالعه را تشکیل می‌دادند. به این دلیل این گروه انتخاب شدند که لازم بود حداقل دو نیم‌سال از زمان تحصیل دانشجوی سپری شده باشد تا میانگین معدل تحصیلی آن‌ها به‌عنوان شاخص معتبر و متقن از پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شود. از این جامعه بر اساس جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان ۳۷۰ نفر با استفاده از نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. هر دانشکده به‌عنوان یک خوشه در نظر گرفته شد و از بین تمام رشته‌ها و ورودی‌ها نمونه به‌صورت تصادفی ساده برگزیده شد. رضایت افراد برای شرکت در نمونه جلب شد. کسانی که تمایل به شرکت در تحقیق نداشتند با افراد دیگری که آن‌ها نیز به‌صورت تصادفی انتخاب شده بودند، جایگزین شدند.

### ابزارها

آزمون آخرت‌نگری: آزمون آخرت‌نگری ۴۴ سؤال دارد که با استفاده از منابع اسلامی تهیه شده است. این آزمون از پنج خرده‌مقیاس تشکیل یافته است که عبارت‌اند از: خرده‌مقیاس تکلیف‌گزینی (ده سؤال)، خرده‌مقیاس آمادگی (هشت سؤال)، خرده‌مقیاس آخرت‌محوری (دوازده سؤال)، خرده‌مقیاس تعالی (هفت سؤال) و خرده‌مقیاس لذت‌جویی (هفت سؤال). ۳۲ این آزمون، مقیاسی پنج‌گزینه‌ای است که از پنج درجه تشکیل شده است و از



پاسخ مثبت کاملاً موافقم شروع می‌شود و به سمت پاسخ منفی کاملاً مخالفم پیش می‌رود. برای نمره‌گذاری این آزمون ابتدا به هر عبارت که نشانه‌ای از درجه‌بندی فرد درباره خودش هست یک نمره ۰ تا ۴ تعلق می‌گیرد. آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۵ و خرده‌مقیاس‌های تکلیف‌گریزی ۰/۵۲، آمادگی ۰/۷۲، آخرت‌محوری ۰/۹۷، تعالی ۰/۶۵ و لذت‌جویی ۰/۶۷ گزارش شده است. برآورد اعتبار این آزمون از طریق دونیمه کردن بررسی گردید که همبستگی دو بخش ۰/۸۶ به‌دست آمد که حاکی از اعتبار آن است (ابراهیمی و بهرامی احسان، ۱۳۹۰).

**مقیاس امید (HS):** این مقیاس جهت تعیین میزان امید بزرگسالان ساخته شده است (اسنایدر، ۲۰۰۰). مقیاس امید دارای ۱۲ آیتم می‌باشد که ۴ آیتم آن مربوط به مؤلفه کارگزار و ۴ آیتم نیز مربوط به مؤلفه گذرگاه است. پاسخ‌گو با استفاده از یک مقیاس ۸ درجه‌ای لیکرت میزان توافق خود را با هریک از آیتم‌ها نشان می‌دهد. مجموع نمرات مربوط به هریک از مؤلفه‌ها نمره کل امید را نشان می‌دهد.

اسنایدر (۱۹۹۷) ضریب آلفای کرونباخ پایایی کل مقیاس امید را ۰/۸۶، بعد کارگزار ۰/۸۲ و بعد گذرگاه ۰/۸۴ را گزارش کرده است. در این مطالعه پایایی بازآزمایی در طی ده هفته نیز ۰/۸۲ به‌دست آمد. در ایران پایایی این مقیاس بر روی ۱۰۰ نفر از دانشجویان محاسبه گردید که ضریب آلفا برای مؤلفه کارگزار ۷۱٪ و برای مؤلفه گذرگاه ۶۷٪ به‌دست آمد. روایی مقیاس امید نیز به‌وسیله روش روایی همزمان محاسبه شده است که همبستگی مقیاس امید با مقیاس نومییدی بک ۰/۸۱- به‌دست آمد (شیرین‌زاده و میرجعفری، ۱۳۸۵).

**آزمون انگیزش تحصیلی:** این آزمون توسط والرند و همکاران (۱۹۹۳) بر اساس نظریه خودتعیین‌گری تدوین شد. ابزار مذکور ۲۸ ماده و سه خرده‌مولفه انگیزش درونی (۱۲ ماده)، انگیزش بیرونی (۱۲ ماده) و بی‌انگیزگی (۴ ماده) را دربرمی‌گیرد. بررسی‌های به‌عمل آمده در کانادا نشانگر روایی و پایایی مناسب این ابزار بوده است. در ایران نیز

پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ بررسی شده که ضریب به‌دست آمده برابر  $0/88$  به‌دست آمد و روایی آن نیز توسط متخصصان تأیید شده است (بحرانی، ۱۳۸۴).

**آزمون هدفمندی در زندگی:** از خرده‌مقیاس هدفمندی در زندگی آزمون بهزیستی روانشناختی ریف (۱۹۸۹) برای سنجش استفاده شد. این آزمون ۸۴ سوال و ۶ عامل خودکاری، تسلط بر محیط، رشد شخصی، ارتباط مثبت با دیگران، هدفمندی در زندگی و پذیرش خود را می‌سنجد (هر مولفه ۱۴ سوال)، ضمن این که مجموع نمرات این ۶ عامل به‌عنوان نمره کلی بهزیستی روانشناختی محاسبه می‌شود. آزمون فوق نوعی ابزار خودسنجی می‌باشد که در یک مقیاس ۶ درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم نمره‌گذاری می‌شود. برخی از سوال‌ها به‌شکل مستقیم و برخی به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند.

ردیف (۱۹۸۹) در بررسی خود پایایی خرده‌مقیاس هدفمندی در زندگی را  $0/90$  گزارش کرده است. میکائیلی منیع (؟؟؟) نیز در مطالعه خود روی دانشجویان ایرانی پایایی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی کرده که مقدار  $0/73$  را برای آن به‌دست آورده است. بررسی روایی سازه این مقیاس و خرده‌مقیاس‌های نشانگر برازش مناسب و روایی ساختاری آن در نمونه‌های مختلف (مانند لیندفورس و همکاران، ۲۰۰۶) و نمونه ایرانی است (میکائیلی منیع، ؟؟) بوده است.

**معدل تحصیلی:** میانگین معدل ترم‌های تحصیلی گذرانده شده در دانشگاه تا زمان مطالعه به‌عنوان شاخص پیشرفت و عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد.

آزمون‌ها به‌شکل گروهی اجرا شدند. زمان پاسخگویی به مجموعه آزمون‌ها برای هر نفر به‌شکل متوسط ۴۵ دقیقه طول کشید. از رگرسیون سلسله‌مراتبی برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

### یافته‌ها

از بین شرکت‌کنندگان در پژوهش ۱۹۰ نفر مرد (۵۲ درصد) و ۱۸۰ نفر زن (۴۸ درصد) بودند. در ادامه اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه می‌شود:

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

S.D	M	شاخص‌ها	
		متغیر	مولفه
۴/۲۲	۱۹/۱۸	۱- تعالی	آخرت‌نگری
۳/۳۰	۳۲/۲۳	۲- آخرت محوری	
۴/۲۲	۱۹/۳۵	۳- آمادگی	
۴/۵۶	۱۵/۱۲	۴- تکلیف‌گریزی	
۳/۹۹	۱۵/۹۹	۵- لذت‌جویی	
۱۲/۱۹	۱۱۹/۹۶	۶- نمره کل	
۷/۱۹	۳۵/۹۰	۷- هدفمندی	هدفمندی
۵/۹۶	۲۳/۹۰	۸- گذرگاه	امید
۵/۸۴	۲۱/۴۳	۹- کارگزار	
۱۰/۷۲	۴۵/۳۴	۱۰- نمره کل	
۱۰/۹۵	۵۲/۲۴	۱۱- انگیزش درونی	انگیزش تحصیلی
۱۰/۵۱	۵۲/۰۷	۱۲- انگیزش بیرونی	
۵/۱۹	۱۸/۰۳	۱۳- بی‌انگیزگی	
۲۰/۳۰	۱۲۲/۳۵	۱۴- نمره کل	
۱/۹۷	۱۵/۰۹	۱۵- معدل	معدل تحصیلی

در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای مطالعه گزارش شده‌اند:

جدول (۲) ماتریس همبستگی بین متغیرهای ملاک و پیش‌بین پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱- تعالی	۱													
۲- آخرت محوری	**/.۴۴	۱												
۳- آمادگی	**/.۴۳	**/.۷۱	۱											
۴- تکلیف‌گریزی	**-./۵۰	**-./۴۳	**-./۴۸	۱										
۵- لذت‌جویی	**-./۴۳	**-./۴۱	**-./۳۹	**-./۴۶	۱									
۶- نمره کل	**-./۴۹	**-./۷۹	**-./۶۹	**-./۴۱	**-./۴۲	۱								
۷- هدفمندی	**-./۴۶	**-./۱۷	**-./۲۱	**-./۳۹	**-./۴۱	**-./۱۴	۱							
۸- گذرگاه	**-./۲۹	**-./۱۲	**-./۱۱	**-./۳۵	**-./۳۳	**-./۱۷	**-./۴۳	۱						
۹- کارگزار	**-./۲۰	**-./۰۳	**-./۰۹	**-./۳۳	**-./۲۶	**-./۲۰	**-./۴۹	**-./۶۵	۱					
۱۰- نمره کل	**-./۳۷	**-./۰۵	**-./۰۶	**-./۳۷	**-./۳۳	**-./۲۱	**-./۵۱	**-./۹۱	**-./۹۰	۱				
۱۱- انگیزش درونی	**-./۲۳	**-./۰۶	**-./۰۴	**-./۳۴	**-./۳۱	**-./۲۲	**-./۵۸	**-./۳۴	**-./۴۴	**-./۴۳	۱			

۱۲- انگیزش بیرونی	۰/۱۲	*-۰/۲۱	*-۰/۱۹	*-۰/۰۴	۰/۰۵	*-۰/۲۱	۰/۰۷	-۰/۰۱	*-۰/۱۶	۰/۰۹	*-۰/۴۵	۱	
۱۳- بی انگیزگی	۰/۴۲	*-۰/۳۰	*-۰/۲۹	*-۰/۲۷	*-۰/۳۰	*-۰/۱۸	*-۰/۲۹	*-۰/۱۲	-۰/۰۸	*-۰/۱۱	*-۰/۱۲	*-۰/۳۵	۱
۱۴- نمره کل	۰/۱۶	*-۰/۱۶	*-۰/۱۵	*-۰/۱۴	*-۰/۰۶	*-۰/۲۸	*-۰/۲۸	*-۰/۱۶	*-۰/۳۰	*-۰/۲۵	*-۰/۷۷	*-۰/۸۴	۱
۱۵- معدل	۰/۵۹	*-۰/۲۱	*-۰/۲۸	*-۰/۵۷	*-۰/۵۲	*-۰/۲۳	*-۰/۶۱	*-۰/۴۷	*-۰/۴۶	*-۰/۵۱	*-۰/۴۲	-۰/۰۲	*-۰/۱۸

\* $p < 0/05$ , \*\* $p < 0/01$ 

همانگونه که مشاهده می‌شود بالاترین ضریب همبستگی بین متغیرهای ملاک و پیش‌بین به مولفه تعالی متغیر آخرت‌نگری ( $r=0/59$ ) و پس از آن به ترتیب به رابطه هدفمندی در زندگی ( $r=0/61$ )، تکلیف‌گریزی ( $r=-0/57$ ) و لذت‌جویی اختصاص دارد. سایر متغیرهای پیش‌بین به غیر از انگیزش بیرونی ( $r=0/02$ ) نیز با معدل تحصیلی همبستگی معنادار دارند.

در جدول ۳ نتایج مربوط به رگرسیون سلسله‌مراتبی ارائه می‌شود:

جدول (۳) رگرسیون سلسله‌مراتبی پیش‌بینی عملکرد تحصیلی

مرحله	متغیرهای پیش‌بین	B	خطای استاندارد	$\beta$	t	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F
بلوک یک	تعالی	۰/۱۹	۰/۰۲۹	۰/۴۹	۱۶/۴۸**	۰/۷۰۴	۰/۴۹۶	۰/۴۸۹	۷۸/۲۵**
	تکلیف‌گریزی	-۰/۰۷۳	۰/۰۲۷	-۰/۳۳	-۶/۷۳**				
	لذت‌جویی	-۰/۰۶۳	۰/۰۲۲	-۰/۲۷	-۵/۶۰**				
بلوک دو	هدفمندی	۰/۰۹۱	۰/۰۲۰	۰/۳۹	۷/۱۸*	۰/۷۵۶	۰/۵۷۱	۰/۵۶۴	۶۸/۰۳**
بلوک سه	کارگزار	۰/۰۶۶	۰/۰۲۲	۰/۲۶	۵/۵۴*	۰/۷۸۴	۰/۶۱۵	۰/۶۰۵	۵۴/۶۱**
	گذرگاه	۰/۰۵۶	۰/۰۱۶	۰/۲۰	۴/۴۳*				
	نمره کل امید	۰/۰۴۶	۰/۰۱۸	۰/۱۵	۳/۶۵*				
بلوک چهار	انگیزش درونی	۰/۰۴۰	۰/۰۱۷	۰/۱۳	۲/۶۲*	۰/۸۰۱	۰/۶۴۱	۰/۶۳۴	۴۴/۳۰**
	بی انگیزگی	-۰/۰۳۷	۰/۰۱۴	-۰/۱۰	-۲/۱۵*				
	نمره کل	۰/۰۳۲	۰/۰۱۲	۰/۰۸	۲/۰۴*				

\* فقط متغیرهایی که به شکل معنی‌داری قادر به پیش‌بینی متغیر ملاک بوده‌اند در جدول آورده شده‌اند.

نتایج رگرسیون سلسله‌مراتبی نشان می‌دهد مولفه‌های تعالی، تکلیف‌گریزی و لذت‌گرایی توانسته‌اند ۴۸ درصد عملکرد تحصیلی دانشجویان را تبیین و پیش‌بینی نمایند

( $F=78/25$ ,  $p<0/01$ ,  $Adj.R^2=0/489$ ) از بین مولفه‌های آخرت‌نگری، تعالی بر حسب ضریب بتای استاندارد در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی قدرت و اهمیت بیشتری داشته است ( $\beta=0/49$  و  $t=16/48$ ,  $p<0/01$ ).

در بلوک دوم رگرسیون سلسه‌مراتبی متغیر هدفمندی در زندگی وارد شده است که به شکل معنی‌داری موجب افزایش قدرت پیش‌بینی شده است ( $Adj.R^2=0/564$ ,  $p<0/01$ ). با افزوده شدن این متغیر پیش‌بین مدل توانسته است حدود ۵۶ درصد واریانس متغیر ملاک را پیش‌بینی نماید.

در بلوک سوم با افزوده شدن مولفه‌های متغیر امید قدرت پیش‌بینی مدل باز هم افزایش یافته و توانسته است نزدیک به ۶۱ درصد واریانس عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کند ( $F=54/61$ ,  $p<0/01$ ,  $Adj.R^2=0/605$ ). از میان مولفه‌های این متغیر با توجه به ضریب بتای استاندارد مولفه کارگزار ( $\beta=0/26$  و  $t=5/54$ ,  $p<0/01$ ) توان بالاتری نسبت به مولفه‌های دیگر داشته است.

در بلوک آخر، با اضافه شدن متغیر انگیزش و مولفه‌های آن، مجموع متغیرهای پیش‌بین توانسته‌اند بیش از ۶۳ درصد واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین و پیش‌بینی نمایند ( $F=44/30$ ,  $p<0/01$ ,  $Adj.R^2=0/634$ ). در بین مولفه‌های این متغیر انگیزش درونی قدرت و اهمیت بیشتری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی داشته است ( $\beta=0/13$  و  $t=2/62$ ,  $p<0/01$ ).

در نهایت می‌توان نتیجه گرفت متغیرهای پیش‌بین آخرت‌نگری، هدفمندی در زندگی، امید و انگیزش تحصیلی متغیرهای معنی‌دار و نیرومندی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی به‌شمار می‌آیند و روی هم رفته می‌توانند بیش از ۶۴ درصد واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین و پیش‌بینی کنند که مقدار قابل توجهی به‌شمار می‌آید.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه بررسی قدرت پیش‌بینی متغیرهای آخرت‌نگری، امید، هدفمندی در زندگی و انگیزش تحصیلی برای عملکرد تحصیلی دانشجویان دوره کارشناسی بود. نتایج

به‌دست آمده نشان دادند متغیرهای پیش‌بین که همگی در زمره متغیرهای فردی به‌شمار می‌روند توانستند ۶۴ درصد واریانس عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی نمایند. در این راستا، محققان مختلف بر این اعتقادند متغیرهای روانشناختی و شخصی می‌وانند به خوبی عملکرد تحصیلی و موفقیت/شکست را در محیط‌های آموزشی تبیین و پیش‌بینی نمایند (مانند رابینز و همکاران، ۲۰۰۴؛ لایدریا و همکاران، ۲۰۰۷؛ ریچاردسون و همکاران، ۲۰۱۲). زیرا این متغیرها نماینده ویژگی‌های ذاتی و درونی هستند که به فرد امکان استفاده از استعدادها و نیروهای ذاتی، مقابله با موانع و بازدارنده‌های محیطی و اجتماعی، پایداری و مقاومت در راه رسیدن به هدف، اعتماد و تکیه بر توانش‌های درونی، بکارگیری امکانات و داشته‌های محیط را می‌هند، خودکارآمدی، قدرت خودتنظیمی، چگونگی مقابله با تنش‌های موجود در محیط مدرسه، پشتکار، سخت‌رویی و هوش هیجانی از آن جمله‌اند (جاج و بونو، ۲۰۰۱؛ نوتا و همکاران، ۲۰۰۴؛ لو و چوی، ۲۰۱۳؛ مک‌لند و همکاران، ۲۰۰۶؛ مازوکو و همکاران، ۲۰۰۷؛ اسکینر و ولبورن، ۱۹۹۷؛ رووس و همکاران، ۲۰۰۷؛ شیرد، ۲۰۰۹؛ مارکوئز و همکاران، ۲۰۰۶).

یافته‌های حاصل حاکی از این بودند تمام مولفه‌های آخرت‌نگری با معدل تحصیلی رابطه معنی‌دار داشتند و مولفه‌های تعالی، تکلیف‌گریزی و لذت‌جویی به‌شکل معنی‌داری توانستند واریانس معدل تحصیلی را پیش‌بینی نمایند. این یافته هماهنگ با یافته‌های مطالعات مختلفی است که نشان داده‌اند التزام و پای‌بندی به باورهای دینی با عملکرد تحصیلی مناسب رابطه مثبت و معنادار دارد (مانند اسمیت و دنتون، ۲۰۰۵؛ اسپنشید و والتون-رادفورد، ۲۰۰۹؛ ابراهیم، ۲۰۱۲؛ مونی، ۲۰۱۲). در تبیین این موضوع می‌توان به چند علت احتمالی اشاره کرد. احتمالاً دین و باورهای دینی می‌توانند با متمرکز کردن تلاش‌های فرد و معنا دادن به زندگی وی موجب شوند عملکرد تحصیلی در مقایسه با افراد کمتر دیندار بالاتر باشد. دیگر این که افراد دیندار کمتر احتمال دارد به رفتارهای پرخطر مانند بزه، مصرف مواد مخدر یا تفریحات ناسالم گرایش پیدا کنند که از عوامل کاهنده عملکرد تحصیلی هستند، از این رو افراد کمتر دیندار عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری دارند (مونی، ۲۰۰۵). نکته دیگر این که دانشجویان دیندار بیشتر از وضعیت موجود خود،

از جمله دانشگاه و تحصیل، رضایت دارند به همین سبب تلاش و نیروی بیش‌تری برای موفقیت تحصیلی صرف می‌کنند که باعث بهبود عملکرد آنان می‌شود (کوه و گونیا، ۲۰۰۶). نهایتاً این که دانشجویان مذهبی و دیندار معمولاً از خانواده‌هایی با ساختار سالم و منسجم هستند که موجب می‌شود افراد دارای سرمایه اجتماعی خانوادگی مناسبی باشد که از آن‌ها حمایت می‌کند. این پشتوانه و حمایت که با صبغه دینی همراه است موجب عملکرد مناسب تحصیلی می‌شود (مک کان و هافمن، ۲۰۰۹).

تاکنون پژوهشی به رابطه عملکرد تحصیلی و باورهای آخرت‌نگرانه نپرداخته است. بررسی نتایج این مطالعه نشان می‌دهد مولفه تعالی به شکل مثبت و معنی‌دار قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بوده است. تعالی به معنای محدود نکردن خود به اهداف و نیازهای کوتاه مدت و داشتن افقی وسیع و عمیق و به‌عبارت دیگر، ترجیح حیات اخروی به حیات دنیوی است. به‌نظر می‌رسد داشتن چنین دیدی باعث هدفمند شدن فرد و تغییر توجه او از اهداف آنی و لذایذ کوتاه‌مدت است که در نهایت برنامه‌ریزی و تلاش مناسب برای رسیدن به اهداف باارزش و آینده‌نگرانه را به‌دنبال دارد. غایات و اهداف تحصیلی می‌توانند یکی از آن‌ها باشند. در مقابل، بین تکلیف‌گرایی و لذت‌جویی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار وجود داشته است. یعنی افرادی که کمتر وظیفه‌مدار بوده و در انجام وظایف مسامحه‌کار هستند و از سوی دیگر بیشتر به‌دنبال لذات زودگذر و آنی هستند به احتمال کمتری در تحصیل موفق بوده و عملکرد ضعیف‌تری دارند.

دیگر یافته این مطالعه نشان داد بین هدفمندی در زندگی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار داشته و این متغیر می‌تواند به‌شکل معنی‌داری موفقیت در تحصیلی را پیش‌بینی نماید. این یافته همسو با یافته‌های مطالعات پیژولاتو و همکاران (۲۰۱۱)، چو (۲۰۱۰) و دی ویتز و همکاران (۲۰۰۹) است که نشان داده‌اند افرادی که دارای اهداف مشخص و روشن در زندگی خود هستند در تحصیل نیز موفق‌ترند. داشتن هدف در زندگی مهم‌ترین عامل انگیزشی رفتار و اعمال انسان به‌شمار می‌آید که تلاش و عملکرد تحصیلی از این قاعده مستثنی نیست. این حس با خودآگاهی، احساس کارآمدی،

خودارزشمندی و خودتأییدی همراه است که موجب می‌شود فرد احساس کند بر زندگی خود کنترل دارد و می‌تواند بر آن موثر واقع شود. این حس با جهت دادن به فعالیت‌ها و کوشش‌های فرد باعث موفقیت شده و تاریخچه تجربی از توفیق برای وی فراهم می‌نماید که در آینده و اقدامات فردی نیز موثر است (دل له و همکاران، ۲۰۱۱).

از نظر استیپک و وایس (۱۹۸۱) داشتن هدف در زندگی نشان‌دهنده احساس کنترل و اختیار فرد روی اعمال، رفتارها و زندگی خود است. این حس دربردارنده عناصر شناختی، انگیزشی، شخصی و عاطفی خاصی است که موجب می‌شود افراد هدفمند منظم‌تر بوده، برنامه‌ریزی بهتری داشته باشند، بتوانند به شکل مطلوب از منابع و امکانات شخصی و محیطی استفاده کرده و چشم‌انداز روشنی از زندگی و جایی که می‌خواهند برسند شکل دهند. این عناصر با ایجاد انگیزه و جهت دادن به تلاش‌های انسان موجب می‌شود فعالیت‌های وی موثرتر، کارآمدتر و نتیجه بخش‌تر باشد (استیگر، ۲۰۱۲).

نتیجه دیگر پژوهش حاضر این بود که بین امید و مولفه‌های آن با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. این یافته موید نتایج مطالعات زاهد و همکاران (۱۳۹۰)، دی و همکاران (۲۰۱۰)، سیروپ و رز (۲۰۱۱) و مارکوئز و همکاران (۲۰۱۱) است. شیرمحمدی و همکاران (۱۳۸۹) نیز در بررسی خود دریافتند بین امید و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه معنی‌دار وجود داشته و امید می‌تواند متغیر اخیر را پیش‌بینی نماید. با توجه به بنیان‌های نظری مربوط به متغیر امید، مؤلفه کارگزار بعد انگیزشی مفهوم امید (اسنایدر، ۱۹۹۱) را تشکیل می‌دهد و به معنی وجود انگیزش و باورهایی است که فرد برای رسیدن به اهداف خویش دارد. می‌توان گفت افرادی که تفکر کارگزار بالاتری دارند از انگیزش و انرژی روانی بیشتری برای پیگیری اهداف خود برخوردار بوده و اعتماد بیشتری برای دستیابی به اهداف خود دارند. از این رو افراد با این ویژگی در زندگی تحصیلی خود موفق‌تر و سازگارترند (اونگ و همکاران، ۲۰۰۶).

دیگر متغیر معنی‌دار، مؤلفه کارگزار، به قدرت برنامه‌ریزی راه‌های گوناگون برای رسیدن به هدف با وجود موانع مختلف اشاره دارد. به بیان دیگر این مؤلفه بیانگر توانایی



فرد برای غلبه بر موانع و شناخت راهکارهای رسیدن به اهداف مهم و ارزشمند زندگی است. بنابراین شاید بالا بودن افکار گذرگاهی مبین این موضوع باشد که افرادی با توانایی برنامه‌ریزی برای دستیابی به اهداف و شناسایی راه‌های مناسب برای از میان برداشتن موانع از نظر تحصیلی موفق‌ترند. این یافته هم جهت با نتایج بررسی‌های متعددی (بایلی و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷؛ اونگ و همکاران، ۲۰۰۶) بود که نشان دادند افراد امیدوار ممکن است محرک‌های قوی‌تر و انرژی بیشتری برای پیگیری اهداف خود داشته باشند و این به انگیزش آن‌ها برای شرکت فعالانه در فرایند حل مسأله و رفتارهایی که موجب رشد و بالندگی می‌شود، برمی‌گردد. لازم به ذکر است که آثار سودمند امید، ناشی از توانایی واقعی در ایجاد گذرگاه‌ها نیست بلکه ناشی از این ادراک است که چنین گذرگاه‌هایی در صورت لزوم می‌توانند تولید شوند (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۱). در کل به نظر می‌رسد افراد امیدوار به علت برخورداری از انگیزش بالا جهت پیشبرد و پیگیری اهداف خود و قدرت سازگاری و انعطاف‌پذیری در زندگی، زندگی هدفمندی داشته و همین مسئله موجب کارکرد تحصیلی بهتر آن‌ها می‌شود.

در نهایت انگیزش تحصیلی و مولفه‌های آن نیز رابطه معنی‌دار با عملکرد تحصیلی داشتند و توانستند به شکل معنی‌داری عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی نمایند. این یافته همسو با مطالعات متعددی است که نشان داده‌اند انگیزش تحصیلی یکی از مهم‌ترین پیش‌نیازهای عملکرد تحصیلی مناسب در تمام محیط‌های آموزشی است (مانند کامکاری و همکاران، ۱۳۸۹؛ مک‌کاک و سیگل، ۲۰۰۳؛ فرانسیس و همکاران، ۲۰۰۴؛ کوسورکار و همکاران، ۲۰۱۲). انگیزش تحصیلی عامل نیرودهنده یادگیرنده جهت انجام تکالیف درسی و علاقه‌مندی به پیگیری یادگیری است، از این رو نقش مهم و تعیین‌کننده‌ای در عملکرد تحصیلی یادگیرندگان دارد (آرتینو و استفانس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹).

یافته‌های به دست آمده نشان دادند مولفه‌های انگیزش درونی به شکل مثبت و معنی‌دار می‌تواند عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کند. انگیزش درونی برای احساس خودکارآمدی اساسی است، زیرا یادگیرندگان به خاطر تجربه خودکارآمدی در فعالیت‌های

1- Bailey et al

2- Artino &amp; Stephens

تحصیلی درگیر می‌شوند و برای دستیابی به این مهم توان و انرژی می‌گذارند که در نهایت موفقیت تحصیلی را به دنبال می‌آورد (ریو و ژوانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). دانش‌آموزانی که به صورت درونی برانگیخته می‌شوند، به احتمال بیشتری در قیاس با دانش‌آموزانی که به صورت بیرونی برانگیخته می‌شوند سازگاری و عملکرد تحصیلی بالاتری دارند (بویچی و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). علاوه بر این، انگیزش درونی با عملکرد تحصیلی مثبت (دسی و رایان، ۲۰۰۲)، لذت بیشتر از کارهای تحصیلی، رضایت زیاد از مدرسه و یادگیری مفهومی وسیع‌تر (بنویر ودسی<sup>۳</sup>، ۱۹۸۴) و خودکارآمدی بالاتر (پینتریچ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴) ارتباط دارد. رفتاری که به صورت درونی برانگیخته می‌شود نسبت به رفتاری که به صورت بیرونی برانگیخته می‌شود، مطلوب‌تر است؛ زیرا تقویت همیشه در دسترس نیست. انگیزش درونی باعث درک و فهم بیشتر دانش‌آموزان می‌گردد، به این دلیل که "درونی‌ها" تلاش بیشتری می‌کنند تا "بیرونی‌ها". بنابراین سازگاری تحصیلی و نمرات بهتری را به دست می‌آورند (وانستین کایست و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶).

مولفه بی‌انگیزگی رابطه منفی معنی‌دار با عملکرد تحصیلی داشته و می‌توانست آن را پیش‌بینی و تبیین نماید. نتایج مطالعات فیرچايلد و همکاران (۲۰۰۵) و تیرنر و همکاران (۲۰۰۹) نیز موید این یافته است. بی‌انگیزگی با عدم قصد و تمایل به عمل، یا عمل نکردن به اندازه کافی و عمل بدون هدف و نیت مشخص می‌شود. علاوه بر این، ویژگی اخیر با فقدان خودمختاری و خودتنظیمی نیز همراه است که موجب تلاش کم‌تر، بی‌تفاوتی و درماندگی شده و در نهایت شکست و عملکرد بی‌کیفیت را در حوزه‌های مختلف از جمله تحصیل را به دنبال دارد. علاوه بر این، رینولدز و ویگند (۲۰۱۰) در بررسی خود دریافتند بی‌انگیزگی رابطه منفی و معنی‌دار با خودکارآمدی دارد که موجب افت و شکست تحصیلی دانشجویان در دانشگاه‌ها می‌شود.

هدفمندی، امید و انگیزش تحصیلی قادرند به صورت موفقیت‌آمیز و معنی‌داری عملکرد

1- Reeve & Jang  
3- Benware & Deci  
5- Vansteenkiste

2- Boiché et al  
4- Pintrich

مجموع نتایج این مطالعه نشان دادند متغیرهای شخصی غیرشناختی مانند آخرت‌نگری، تحصیلی دانشجویان دانشگاه را پیش‌بینی نمایند. با توجه به این که بخش قابل توجهی از جمعیت کشور ما را جوانان دانشجو تشکیل می‌دهند، لازم است در برنامه‌ریزی‌های آموزشی برای جلوگیری از افت تحصیلی، که تبعات اقتصادی و اجتماعی سنگینی برای مردم، جامعه و دولت به‌همراه دارد، توجه ویژه‌ای به ویژگی‌های شخصی و فردی آنان صورت گیرد. بر این اساس پیشنهاد می‌شود:

در برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای دانشگاه‌ها تعمیق باورهای دینی و آخرت‌نگرانه مورد توجه قرار گیرد.

در سال‌های اخیر امید‌درمانی و برنامه‌های مشاوره‌ای مبتنی بر ارتقای امید از روش‌های مناسب ارتقای سلامت و بهزیستی روانشناختی بوده است (مانند علاءالدینی و همکاران، ۱۳۸۶)، بنابراین به‌نظر می‌رسد تدوین برنامه‌هایی با محوریت امید بتواند به کاهش افت و بهبود عملکرد تحصیلی کمک کند.

کاربردی کردن آموزش‌های دانشگاهی و بهسازی فضای کسب و کار در جامعه می‌تواند از مناسب‌ترین راهکارهای ارتقای انگیزه و هدفمندی برای جوانان باشد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به عدم تفکیک دانشجویان موفق و ناموفق اشاره کرد. از این رو پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی این موضوع در نظر گرفته شود.

### تقدیر و تشکر

از کلیه دانشجویان عزیزی که در این مطالعه شرکت داشتند، معاونت محترم پژوهشی و واحد حراست دانشگاه ارومیه که امکان اجرای این مطالعه را فراهم آوردند، و جناب آقای ابوالفضل ابراهیمی که بی‌هیچ چشمداشتی آزمون آخرت‌نگری را در اختیار پژوهشگران قرار دادند، صمیمانه تقدیر و تشکر به‌عمل می‌آید.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله: ۱۳۹۳/۰۳/۲۵

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۱۳۹۳/۰۷/۱۱

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۱۲/۰۵

## منابع

- ابراهیمی، ابوالفضل (۱۳۸۷). باورهای آخرت‌نگرانه و رابطه آن‌ها با سلامت روانی. *روانشناسی و دین*، ۱(۳)، ۱۰۷-۱۲۵.
- ابراهیمی، ابوالفضل و بهرامی احسان، هادی (۱۳۹۰). رابطه آخرت‌نگری با سلامت در دانشجویان دانشگاه تهران و طلاب علوم دینی حوزه علمیه قم. *روانشناسی و دین*، ۴(۲)، ۴۵-۶۲.
- اسداللهی، قربانعلی؛ جعفری، غلامحسین؛ پورحسینی، مژگان و احمدزاده، غلامحسین (۱۳۷۵). مقایسه میزان اعتقاد به معاد در بین بیماران مبتلا به اختلال افسرده‌خویی و گروه کنترل ۲۰-۴۵ ساله مراجعه کننده به بیمارستان نور در شهر اصفهان سال ۱۳۷۵. *پژوهش در علوم پزشکی*، ۳(۴)، ۱-۴.
- بحرانی، محمود (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۲(۴)، ۱۰۴-۱۱۵.
- بحرانی، محمود (۱۳۸۸). بررسی روانی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر. *فصلنامه مطالعات روانشناختی*، ۵(۱)، ۵۰-۷۲.
- زاهد بابلان، عادل؛ قاسم‌پور، عبدالله؛ حسن‌زاده، شهناز (۱۳۹۰). نقش بخشش و سرسختی روانشناختی در پیش‌بینی امید. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، سال دوازدهم، شماره ۳، پیاپی (۴۵)، ۱۹-۱۳.
- سامانی، سیدمحمود؛ نصیری، علی (۱۳۸۹). آثار تربیتی اعتقاد به معاد. *فصلنامه مطالعات تفسیری*، ۱(۴)، ۹-۳۴.
- شیرمحمدی، لیلا؛ میکائیلی منیع، فرزانه و زارع، حسین (۱۳۸۹). رابطه سخت‌رویی، رضایت از زندگی و امید با عملکرد تحصیلی دانشجویان. *پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۵(۲۰)، ۱۵۱-۱۲۹.
- علاءالدینی، زهره؛ کجیاف، محمداقبر و مولوی، حسین (۱۳۸۶). بررسی اثربخشی امید درمانی گروهی بر میزان امید و سلامت روانی. *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۱(۴)، ۶۷-۷۶.
- طوبایی، محمدتقی (۱۳۸۵). مروری بر جایگاه آخرت‌گرایی در مدیریت اسلامی و تأثیر آن در حوزه وظیفه برنامه‌ریزی. *فصلنامه اندیشه صادق، شماره ۲۳*، ۴۰-۱۷.

کامکاری، کامبیز؛ کیومرثی، فیروز و شکرزاد، شهره (۱۳۸۹). بررسی اثرات فشارآورهای تحصیلی بر انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های استان تهران. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۵ (۳)، ۱۳۱-۱۱۲

گل پرور، محسن؛ جوادیان، زهرا؛ استبرقی، الهام و عریضی، حمیدرضا (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه های باور به جهان آخرت و باور به جهان آخرت عادلانه اسلامی. معرفت فرهنگی اجتماعی، ۲ (۴)، ۱۴۱-۱۲۵.

مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۸۹). پیام قرآن (ج ۵). تهران: انتشارات دارالکتب الاسلامیه.

میکائیلی منبع، فرزانه (۱۳۸۹). بررسی ساختار عاملی مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف در بین دانشجویان دانشگاه ارومیه. پژوهش های نوین روانشناختی، ۵ (۱۸)، ۱۶۶-۱۴۳.

Artino, A.R., & Stephens, J.M. (2009). Beyond grades in online learning: Adaptive profiles of academic self-regulation among Naval Academy undergraduates. *Journal of Advanced Academics*, 20, 568-601.

Bailey, T., Winnieeng, Frisch, M.B., & Snyder, C.R. (2007). Hope and Optimism as related to Life satisfaction. *The Journal of positive psychology*, 2(3), 168-175.

Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G., & Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: validity and reliability of the Greek version of the academic motivation scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 39-55.

Benware, C., & Deci, E.L. (1984). The quality of learning with an active Versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-766.

Boiché, J.C.S., Sarrazin, P.G., Grouzet, F.M.E., Pelletier, L.G. & Chanal, J.P. (2008). Students motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100, 688-710.

Burrow, A.L., & Hill, P.L. (2011). Purpose as a form of identity capital for positive youth adjustment. *Develomental Psychology*, 47(4), 1196-206.

Chow, Henry P.H. (2010). Predicting academic success and psychological wellness in a sample of Canadian undergraduate students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2): 473-496.

- 
- Ciarrochi, J., Heaven, P.C.L., & Fiona D. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attribution style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality, 41*, 1161-78.
- Cooper, H., Patall, E.A., & Robinson, C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin, 134*(2), 270-300.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K.C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science, 7*, 119-128.
- Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, K., & Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality, 44*, 550-553.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). The "what" and "why" of Goal Pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., & Wissing, M. P. (2011). The Eudaimonic and Hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative Findings. *Social Indicators Research, 100*(2), 185-207.
- DeWitz, S.J., Woolsey, M.L. & Walsh, B.W. (2009). College Student Retention: An Exploration of the Relationship between Self-Efficacy beliefs and Purpose in Life among College Students. *Journal of College Student Development, 50*(1), 19-34.
- Espenshade, T. J., & Walton-Radford, A. (2009). *No longer separate, not yet equal: race and class in elite college admission and campus life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Fairchild, A.J., Horst, S.J., Finney, S.J., & Barron, K.E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the academic motivation scale. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 331-358.
- Gallagher, M.W., & Lopez, S.J. (2008). *Hope, self-efficacy, and academic success in college students*. Poster presented at the annual convention of the American Psychological Association. Boston.
-

- 
- Ganai, M.Y., Mir, M.A. (2013). A Comparative Study of adjustment and academic achievement of college students. *Journal of Educational Research and Essays*, 1(1), 5- 8.
- Garcini, L. M., Short, M., Norwood, W.B. (2013). Affective and motivational predictors of perceived meaning in life among college students. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(2), 47-60.
- García-Alandete, J., Lozano, B. S., Nohales, P. S., & Martinez, E. R. (2013). Predictive role of meaning in life on psychological well-being and gender-specific differences. *Act. Colom. Psicol.* 16(1), 17-24 .
- Gilman, R., Dooley, J., Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(2), 166-178.
- Glanville, J.L, Sikkink, d., & Hernández, E. I. (2008). Religious Involvement and Educational Outcomes: The Role of Social Capital and Extracurricular Participation. *Sociological Quarterly*, 49, 105–137.
- Glynn, S.M., Aultman, L.P., & Owens, A.M. (2005). Motivation to learning general education programs. *General Education*, 54(2), 150-170.
- Greenway, K. A. (2006). The Role of Spirituality in Purpose in Life and Academic Engagement. *Journal of College & Character*, VII(6), 1-5.
- Ho, I.T., & Hau, K.T. (2008). Academic achievement in the Chinese context: the role of goals, strategies, and effort. *International Journal of Psychology*, 43(5), 892-7.
- Ibrahim, M. (2012). Scholastic Incentives and Educational Perceived value; the role of religion in muslim students' achievement strivings. A Rasch Model Analysis. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(12), 113-124.
- Javanmard, G.H. (2013). Religious Beliefs and Resilience in Academic Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 744 – 748.
- Judge, T.A. & Bono, J.E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.
- Kuh, G.D. & Gonyea, R.M. (2006). Spirituality, liberal learning, and college student engagement. *Liberal Education*, 92(1):40-47.
-

- Kusurkar, R.A., Ten Cate, Th. J., Vos, C.M.P., Westers, P. & Croiset, G. (2012). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 22, 18(1):57-69.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, H. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42, 441-451.
- Lazano, J.J., Gordillo, F., & Pérez, M.A. (2014). Impulsivity, intelligence, and academic performance: Testing the interaction hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 61(62), 63-68.
- Levy, S., & Campbell, H. (2008). Student Motivation: Premise, Effective Practice and Policy. *Teacher Education*, 33(5), 13-28.
- Lindfors, P., Berntsson, L., & Lundberg, U. (2006). Factor structure of Ryff's psychological well-being scales in Swedish female and male white-collar workers. *Personality and Individual Differences*, 40, 1213-1222.
- Loo, C.W., and J.L.F. Choy. Sources of self-efficacy influencing academic performance of engineering students. *American Journal of Educational Research* 1.3 (2013): 86-92.
- Lounsbury, J. W., Huffstetler, B. C., Leong, F. T., & Gibson, L. W. (2005). Sense of identity and collegiate academic achievement. *Journal of College Student Development*, 46, 501-514.
- Loury, L. D. (2004). Does church attendance really increase schooling?" *Journal for the Scientific Study of Religion*, 43, 119-127.
- Lumsden, L. (2005). Motivating today's students: The same old stuff just doesn't work. *Portraits of Success*, 1(2), 1-13.
- Mazzocco, M.I.M.M., & Kover, S.T. (2007). A longitudinal assessment of executive function skills and their association with math performance. *Child Neuropsychology*, 13, 18-45.
- Marques, S.C., Lopez, S.J., Pais-Ribeiro, J.L. (2011). Building Hope for the Future: A Program to Foster Strengths in Middle-School Students. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 139-152.



- 
- Márquez P.G., Martin R.P. & Brackett M.A. (2006), Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- McClelland, M.M., Acock, A.C., & Morrison, F.J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.
- McKune, B., & Hoffmann, J.P. (2009). Religion and Academic Achievement among Adolescents. *Interdisciplinary Journal of Research on Religion*, 10(5), 1-21.
- Mooney, M. (2005). *Religion at America's most selective colleges: Some findings from the National Longitudinal Study of Freshmen (NLSF)*. Paper presented at the Annual Meetings of the Association for the Sociology of Religion, Philadelphia, PA.
- Mooney, M. (2012). Religion, College Grades, and Satisfaction among Students at Elite Colleges and Universities. *Sociology of Religion*, 71(2), 197-215.
- Nonis, S.A., Hudson, G.I. (2006). Academic performance of college students: Influence of time spent studying and working. *Journal of Education for Business*, 81(3), 151-159.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215.
- Ong, A.D., Edwards, L. M. & Bergeman, C.S. (2006). Hope as a source of resilience in after adulthood. *Journal of Personality and Individual Differences*. 41, 1263-1273.
- Parks, S. D. (2000). *Big questions, worthy dreams: Mentoring young adults in their search for meaning, purpose, and faith*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pintrich, P.R. (2004). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667 -686.
- Pizzolato, J.E., Brown, E.L., & Kanny, M.A. (2011). Purpose plus: supporting youth purpose, control, and academic achievement. *New Directions for Youth Development*, 132, 75-88.

- Rand, K.L. (2009). Hope and optimism: Latent structures and influences on grade expectancy and academic performance. *Journal of Personality*, 77(1), 231-60.
- Rathi, N., & Rastogi, R. (2007). Meaning in life and psychological well-being in pre-adolescents and Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33(1), 31-38.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Reynolds, A.L., & Weigand, M.J. (2010). The relationships among academic attitudes, psychological attitudes, and the first-semester academic achievement of first year college students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 47(2), 175-195.
- Ruus, V.R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., et.al. (2007). Students' well-being, coping, academic success and school climate. *Social Behavior and Personality*, 35 (7), 919-936.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Seirup, H., & Rose, S. (2011). Exploring the effects of hope on GPA and retention among college undergraduate Students on Academic Probation. *Education Research International*, 1, 1-7.
- Sheard, M. (2009). Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 189-204.
- Snyder, C.R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K.M., Adams, V.H. III, & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94, 820-826.
- Snyder, C.R. (2000). Hypothesis: There is Hope. In C.R. Snyder (Eds.), *Handbook of Hope Theory, Measures and Applications* (pp.3-21). San Diego: Academic Press.
- Steger, M.F. (2012). Experiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of spirituality, psychopathology, and well-being. In P. T. P. Wong

- & P.S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning*. New York, NY: Routledge.
- Steger, M.F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, K. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology, 53*(1), 80–93.
- Stipek, D.J., & Weisz, J.R. (1981). Perceived Personal Control and Academic Achievement. *Review of Educational Research, 51*(1), 101-137.
- Tucker, C.M., Zayco, R.A., & Herman, K.C. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools, 39*(4), 477-488.
- Turner, E.A., Chandler, M., & Heffer, R.W. (2009). Influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development, 50*(3), 337-346.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C., & Vallières, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement, 53*, 159-172.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist, 41*, 19-31.
- Vleioras, G. & Bosma, H.A. (2005). Predicting change in relational identity commitments: Exploration and emotions. *Identity, 5* (1), 35-56.
- Wnuk, M., Marcinkowsky, J.T., & Fobair, P. (2012). The Relationship of Purpose in Life and Hope in Shaping Happiness Among Patients with Cancer in Poland. *Journal of Psychosocial Oncology, 30*(14), 461-483.
- Wong, P.T.P. (Ed.) (2012). *The human quest for meaning: Theories, research, and applications (2nd ed.)*. New York, NY: Routledge.
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*, 166-183.