

تفاوت‌های فردی در تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی: نقش انگیزش پیشرفت تحصیلی  
*Individual differences in academic stress and subjective well-being:  
 Role of academic achievement motivation*

Mohammad Naghy Farahani

Maryam Kaboli

Hadi Bahrami

محمدنقی فراهانی \*

مریم کابلی \*\*

هادی بهرامی \*\*\*

**Abstract**

The present research aimed to study the mediation role of academic achievement motivation concerning relationship between academic stresses with subjective well-being. A sample of 400 students (200 males and 200 females) were selected by cluster sampling method, in which completed the Academic Achievement Motivation Inventory (AMS), Student Life Stress Inventory (SLSI) and Subjective well-Being Scales (SWLS). The hierarchical regression analysis was used for searching the mediating role of academic achievement motivation in relationship between academic stress and subjective well-being. According to the findings, there were significant relationships between all dimensions of academic achievement motivation with subjective well-being. As results showed there were a positive and significant relation between subjective well-being and internal/external academic achievement motivation and a negative one with lack of motivation as well. There was a negative and significant relation in all dimensions of academic stress with different facets of subjective well-being. Also, there was a positive and significant relation between academic stress and lack of academic achievement motivation. On the other hand there was not any significant relation between other levels of academic achievement motivation with academic stress. The results of hierarchical regression showed that subjective well-being is determined by academic stress as well as by academic achievement motivation. Conclusion is made that although most students are potentially threatened by various stress types, academic-achievement motivation takes an intermediating role between academic stress and subjective well-being. Therefore, paying attention this relation (the mediating role of academic-achievement motivation in the relationship between academic stress and subjective well-being) is recommended.  
 Keywords: Academic achievement motivations, Academic stress, subjective well-being

email: faramn37@yahoo.com

Received: 24 Feb 2012

Accepted: 22 Aug 2012

**چکیده**

پژوهش حاضر به بررسی نقش میانجی‌گر انگیزش پیشرفت تحصیلی در پیش‌بینی بهزیستی ذهنی بر اساس تنیدگی تحصیلی انجام گرفته است. از این رو، نمونه‌ای متشکل از ۴۰۰ دانشجوی تحصیلات تکمیلی (۲۰۰ پسر و ۲۰۰ دختر)، به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده، و پرسشنامه‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی (AMS)، استرس زندگی دانشجویی (SLSI) و مقیاس بهزیستی ذهنی (SWLS) را تکمیل کردند. با استفاده از مدل‌های آماری ضریب همبستگی، تحلیل واریانس و رگرسیون سلسله‌مراتبی، نقش میانجی‌گر انگیزش پیشرفت تحصیلی در بررسی رابطه بین تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج نشان داد بین بهزیستی ذهنی با انگیزش درونی و بیرونی، رابطه مثبت و معنادار و با بی‌انگیزشی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. بین تمام ابعاد استرس با بهزیستی ذهنی رابطه منفی و معنادار وجود داشت. نتایج رگرسیون نیز که به منظور پیش‌بینی بهزیستی ذهنی از روی دو متغیر تنیدگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی انجام شد، نشان‌دهنده نقش بیشتر متغیرهای استرسی در برابر متغیرهای انگیزشی در تبیین بهزیستی ذهنی بوده است، به این ترتیب که اولین متغیر پیش‌بینی‌کننده بهزیستی ذهنی تنیدگی تحصیلی، و دومین متغیر پیش‌بینی‌کننده آن انگیزش درونی بود. علاوه بر آن انگیزش پیشرفت تحصیلی در تبیین ارتباط تنیدگی و بهزیستی ذهنی مؤثر بوده است. بنابراین می‌توان اینچنین استنباط کرد، با وجود آنکه اکثر دانشجویان از بهزیستی ذهنی برخوردارند، استرس‌های متعددی بهزیستی ذهنی آن‌ها را تهدید می‌کند.  
 واژه‌های کلیدی: انگیزش پیشرفت تحصیلی، تنیدگی تحصیلی، بهزیستی ذهنی

\* عضو هیات علمی دانشگاه خوارزمی

\*\* کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی. دانشگاه آزاد

\*\*\* عضو هیات علمی دانشگاه آزاد

دریافت: ۹۰/۱۲/۰۵ پذیرش: ۹۱/۰۶/۰۱

## مقدمه

بهبودی ذهنی<sup>۱</sup> یکی از محورهای ارزیابی سلامت و توسعه‌یافتگی جوامع مختلف بوده، نقش مهمی در تضمین پویایی و کارآمدی جوامع ایفا می‌کند و دارای پیچیدگی‌های خاصی است که همین امر موجب شده طی چند دهه اخیر نسبت به دیگر ابعاد سلامت بیشترین تغییر را متحمل شود (ویسنگ،<sup>۲</sup> ۲۰۰۰). دینر یکی از صاحب‌نظران اصلی بهزیستی ذهنی معتقد است، بهزیستی ذهنی از سه مؤلفه جدا، ولی مرتبط با هم تشکیل شده است که عبارتند از رضایت از زندگی، عاطفه مثبت و عدم وجود عاطفه منفی (دینر، اوشی و لوکاس،<sup>۳</sup> ۲۰۰۳). این ارزیابی شامل واکنش هیجانی افراد به حوادث، خلقیات آنان و قضاوت‌هایی است که آنان درباره رضایت از زندگی، کامیابی و رضایت از حوزه‌های زندگی مثل ازدواج و کار (دینر و همکاران، ۲۰۱۰) و خوش بینی، و سطوح پایینی از عواطف ناخوشایند، مثل افسردگی و اضطراب (دینر و همکاران، ۲۰۰۳) دارند.

ریف (۱۹۸۹؛ به نقل از ریف و میاماتو، ۲۰۱۰)، یکی دیگر از صاحب‌نظران حوزه سلامت، بهزیستی را کوششی برای تکمیل بازنمایی‌های ادراک توانایی حقیقی فرد می‌داند. در این تعریف، شادکامی پیام اصلی نیست، بلکه آن خودش محصول یک زندگی پرثمر است. به بیان دیگر، ریف (۱۹۸۹) (به نقل از ریف و همکاران، ۲۰۱۰)، بیان می‌دارد که زندگی پرثمر شامل شش ایده اصلی خودمختاری، نمو شخصی، خودپذیری، هدفمندی در زندگی، تسلط محیطی و ارتباط مثبت با دیگران است. این در حالی است که دسی و ریان<sup>۴</sup> (۲۰۰۸)، معتقدند مطالعات بهزیستی در روانشناسی از دو دیدگاه همپوش و متمایز که دارای ریشه‌های فلسفی متفاوت هستند، نشأت گرفته است. این دو دیدگاه به دیدگاه‌های لذتی<sup>۵</sup> و سعادت<sup>۶</sup> شهرت دارند. بر اساس دیدگاه لذتی، بهزیستی معادل شادکامی یا لذت است و مطابق با آن، این جنبه بر تجربه احساس لذت یا توازن بین عاطفه مثبت و منفی متمرکز است.

اما دومین سنت فکری، دیدگاه سعادت بوده که - از عقاید ارسطو بر گرفته شده - بهزیستی را چیزی بیشتر از شادکامی شخصی می‌داند. این دیدگاه با تلاش برای تحقق توانایی فرد و درک نیروی هدایت کننده یا ماهیت حقیقی او مشخص شده است. بنابراین، تمرکز این دید بر آنچه فرد می‌اندیشد یا انجام می‌دهد، می‌باشد، نه اینکه او چگونه احساس می‌کند (لیبران،<sup>۷</sup> ۲۰۰۶).

توجه به تفاوت مفهومی بین عقاید بهزیستی ذهنی لذتی و سعادت، ضروری است. در حالی که بر اساس دیدگاه لذتی، بهزیستی ذهنی حاصل شادکامی، آرمیدگی و فقدان نسبی عوامل چالش برانگیز و تنیدگی

1. *subjective well-being*
2. *Wissing*
3. *Diener, Oishi.S& E.lucas.R.E*
4. *Deci, E. L& Ryan, R. M*
5. *prieasure*
6. *Well-being*
7. *Libran, E*

تفاوت های فردی در تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی: نقش انگیزش پیشرفت تحصیلی

زا می‌باشد؛ دیدگاه سعادتی، بهزیستی روانشناختی را اغلب نتیجه به چالش کشیده شدن، تلاش و جستجوی رشد و نمو شخصی می‌داند (لیبران، ۲۰۰۶).

بر اساس دیدگاه سعادتی، افراد اغلب برای تجربه شادکامی و کاهش استرس برانگیخته نمی‌شوند، بلکه آنها به سوی اهدافی کشیده می‌شوند که برای فرد مستلزم تجربه استرس یا تحمل فاصله‌های زمانی طولانی بدون دریافت تقویت ملموس می‌باشد (ریف و همکاران، ۲۰۱۰). بنابراین، می‌توان این چنین استنباط کرد، بر اساس دیدگاه سعادتی در بهزیستی، رابطه تنگاتنگی بین تجربه، چالش‌ها و تنیدگی حاصل از آن وجود دارد، در نهایت رضایت خاطر حاصل از فائق آمدن بر این موقعیت‌ها و بهزیستی روانشناختی وجود دارد. به بیان دیگر، بر اساس این دیدگاه، مواجهه با موقعیت‌های چالش برانگیز و استرس‌زا نه تنها مخرب نبوده، بلکه سازنده و سبب رشد فردی می‌شود. البته توجه به این نکته ضروریست که رابطه بین تجربه، چالش‌ها و تنیدگی حاصل از آن و احساس شایستگی، رضایت خاطر و بهزیستی حاصل از غلبه بر آنها بسیار پیچیده و چندبعدی است. این در حالی است که امروزه آشکار گردیده است که استرس یا تنیدگی، عامل مؤثر اولیه بر سلامت و بهزیستی روانی است.

نتایج پژوهش‌هایی که با مقیاس دگرگونی زندگی صورت گرفته، بیانگر رابطه‌ای پایدار بین تعداد استرس‌های زندگی با بهزیستی ذهنی و فیزیکی افراد است (نیل، ۲۰۰۶). در این میان، دانشجویان به دلیل شرایط خاص دوران تحصیل، مانند مشکلات اقتصادی و نداشتن درآمد کافی، حجم زیاد دروس، رقابت‌های فشرده و محدودیت‌های زمانی، مستعد تجربه استرس و کاهش بهزیستی روانی می‌باشند (نیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). تحقیقات گوناگون نیز حاکی از آنست که تنیدگی دوران دانشجویی به طور فزاینده‌ای رو به افزایش است، زیرا تجربه تحصیل در دانشگاه که تجربه مثبتی برای بسیاری از افراد است، برای تعدادی از دانشجویان، منبع ایجادکننده تنیدگی و استرس می‌باشد (گادزلا و بالوگلو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱).

از طرف دیگر، مطالعات صورت گرفته نشان‌دهنده آن است که شیوع و شدت مشکلات روانی در دانشجویان نسبت به جمعیت غیر دانشجو افزایش پیدا کرده است. بر اساس گزارش انجمن ملی سلامت روانی، نتایج بررسی‌های انجام شده توسط انستیتوی علوم بهداشتی لندن ولسفون<sup>۳</sup> (۲۰۰۵)، نشان می‌دهد که ۴۶٪ دانشجویان مرد و ۶۴٪ دانشجویان زن از استرس و اضطراب، و ۱۲٪ دانشجویان مرد و ۱۵٪ دانشجویان زن از افسردگی رنج می‌برند.

مک گئورک، اسمارتر، فنگ و گیلیهان<sup>۴</sup> (۲۰۰۵)، معتقدند دانشجویان در دستیابی به اهداف آموزشی خود با چالش‌های فراوانی مواجه می‌شوند و زمانیکه چنین تجربی منفی تلقی گردند، تأثیر مخربی بر انگیزش، عملکرد تحصیلی و بهزیستی آن‌ها بر جای می‌گذارند. شواهد تجربی (هیستاد، اید، لابرگ، جانسون و

1. Neal, WA

2. Gadzella, B. M & Baloglu, M

3. Wolfson

4. MacGeorge, E. L, Samter, W, Feng, B & Gillihan, S. J

بارتون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹، و ویلکس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸، و مظلومی، احرام پوش، ثروت و عسکرشاهی، ۱۳۸۹)، نشان می‌دهد که مواجهه با موقعیت‌های تحصیلی استرس‌زا، امری اجتناب‌ناپذیر بوده، و الگوی آسیب‌پذیری دانشجویان در مواجهه با عوامل استرس‌زای تحصیلی یکسان نمی‌باشد. بنابراین، تنیدگی تحصیلی اثرات منفی بر بهزیستی ذهنی و جسمانی بعضی دانشجویان داشته، و خطر بروز بیماری‌های روانی و جسمانی را افزایش می‌دهد.

تنیدگی تحصیلی بیانگر احساس نیاز فزاینده فرد به کسب دانش و همزمان با آن، ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش می‌باشد (کاروت، گیس و موس<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶). موریس (۱۹۹۰؛ به نقل از گادزلا و بالگو، ۲۰۰۱)، بر عوامل پنج‌گانه تنیدگی‌زا (ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و تنیدگی خودتحمیلی)، و واکنش‌های چهارگانه به این عوامل (فیزیولوژیکی، رفتاری، شناختی و هیجانی) تأکید کرد.

مطالعات بسیاری تنیدگی دوران دانشجویی را مورد بررسی قرار داده‌اند (مک گئورگ، اسمارتر، فنگ، گیلهان، ۲۰۰۵؛ آنگ و هوان، ۲۰۰۶<sup>۴</sup>؛ چانگ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸؛ فراهانی، شگری، گراوند و دانش‌پور، ۱۳۸۷). مک گئورگ، سام‌تر، فنگ، گیلپهان و گراوس (۲۰۰۵)، تنیدگی تحصیلی را به مثابه یک استرس مزمن وابسته به ماهیت مطالبات تحصیلی که با پیامدهای منفی برای سلامت مانند افسردگی و بیماری جسمانی رابطه نشان می‌دهد، مفهوم‌سازی کردند. این در حالی است که، در نقطه مقابل مباحثی که متمرکز بر اثرات منفی تنیدگی می‌باشند، سلی (۱۹۷۶؛ به نقل از گلانز و شوارتز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸)، تأکید می‌کند که با وجود آن که بیشتر افراد معتقدند تنیدگی یک مفهوم منفی و مخرب می‌باشد، استرس به طور ذاتی منفی نیست.

واکنش به استرس می‌تواند به مثابه یک انگیزش درونی عمل کند و مقدار قابل قبولی از استرس در رشد و نمو فرد مؤثر می‌باشد. بنابراین، استرس ذاتا خوب یا بد نیست، بلکه ممکن است اثرات مثبت، و یا منفی داشته باشد. استرس زمانی سالم تلقی می‌شود که سبب تسهیل هوشیاری و افزایش انگیزش شده، و کمک به رشد و تکامل شخصی نماید، و یا فرد را در برآوردن نیازهایش کمک کند، و زمانی نامطلوب و ناسالم تلقی می‌شود که احساس بیچارگی و درماندگی را سبب شده، و فرد را مستعد بیماری نماید (نیل، ۲۰۰۶).

- 
1. Hystad, S. W, Eid, J, Laberg, J. C., Johnsen, B & Bartone, P. T
  2. Wilks, S. E
  3. Carveth, J Geese, T & Moss, N
  4. Ang, R. P & Huan, V
  5. Chang, H
  6. Glanz, K & Schwartz, M. D.

تفاوت های فردی در تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی: نقش انگیزش پیشرفت تحصیلی

علاوه بر آن، با افزایش پژوهش های انجام شده در زمینه تنیدگی تحصیلی (جوژمنت، لندری و کوستنر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸؛ دسی، جان و ریو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰؛ بتمن، براون و پدر، ۲۰۰۰؛ لیپن و جکسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴)، روشن شده که انگیزش تحصیلی می تواند اثرات مثبتی برای افراد تحت استرس داشته باشد و اثرات منفی تنیدگی تحصیلی را به میزان قابل توجهی کاهش دهد.

به طور کلی، انگیزش پیشرفت تحصیلی عبارت است از تمایل یادگیرنده برای مشغول شدن به فعالیت یادگیری و تلاش مستمر در انجام و به پایان رساندن آن ها (دسی و ریان، ۲۰۰۸). در این راستا، دسی و ریان (۲۰۰۸)، معتقدند نوع و کیفیت انگیزش یک فرد مهم تر از مقدار انگیزشی است که برای پیش بینی بسیاری از پیامدهای مهم مانند سلامت روانی، عملکرد مؤثر، حل مسأله و یادگیری عمیق و مفهومی به کار می رود. بر این اساس، دسی و ریان (۲۰۰۸) در نظریه خود تعیین گری سه نوع متفاوت از انگیزش را با نام های انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزشی بیان کردند. در انگیزش درونی افراد به صورت خودجوش و درونی به انجام تکلیفی خاص می پردازند.

به عبارت دیگر، انگیزش درونی شامل فعالیت های رفتاری و روانشناختی است که نیازمند تحریک بیرونی یا وابسته های بیرونی تقویت کننده نیست، بلکه فعالیت هایی که افراد، آزادانه و بمنظور کسب رضایت خاطر درونی یا فقط به خاطر پاداش هایی که ذاتا جنبه ای ارضاء کننده داشته باشند، انجام می دهند، و تحقیقات گوناگون (بتمن، براون و پدر، ۲۰۰۰؛ دسی و ریان، ۲۰۰۸؛ جوژمنت و همکاران، ۲۰۰۸؛ ظهیری نیا و همکاران، ۱۳۸۸)، حکایت از رابطه متقابل بین انگیزش درونی و بهزیستی ذهنی دارند. به عنوان مثال، جوژمنت، لندری و کوستنر (۲۰۰۸) بیان می دارند، در حالی که ضربه ها و فشارهای بین فردی، باعث تنیدگی می شوند؛ انگیزش خودمختار، منجر به کاهش تنیدگی، سازگاری با حوادث تنیدگی زا و کاهش اثر تنیدگی بر بهزیستی شده و به طور مؤثری، آشفتنگی روانشناختی مانند اضطراب و افسردگی ناشی از استرس را کاهش می دهد.

نتایج پژوهش دسی، جان و ریو (۲۰۱۰)، نشان داد افراد دارای انگیزش خودمختار در مقابل افراد دارای انگیزش کنترل شده دارای بهزیستی ذهنی بیشتر و عملکرد مؤثرتری می باشند. توجه با این نکته ضروریست که اگر چه انگیزش درونی مهمترین نوع انگیزش است، اما تنها نوع نیست.

بعد دیگر انگیزش پیشرفت تحصیلی، انگیزش بیرونی می باشد و بیانگر حالتی است که افراد به صورت درونی برانگیخته نشده اند، بلکه تحت تاثیر فشارهای اجتماعی و بدون علاقه فردی عمل می کنند. انگیزش بیرونی به طور کلی به انگیزه ای اشاره دارد که افراد را بخاطر پاداش و تقویت های بیرونی مجبور به انجام یک تکلیف می نماید. سومین بعد انگیزش تحصیلی مفهوم بی انگیزشی می باشد. بی انگیزشی یا

- 
1. Joussement, M., Landry, R. & Koestner, R
  2. Deci, E. L., Jang, H & Reeve, J
  3. Lepine, J. A. & Jacson

فقدان انگیزه حالتی را بیان می‌کند که قصد و هدفی برای فعالیت‌های فرد وجود ندارد و رفتار فرد فاقد تعهد و احساس علیت شخصی می‌باشد (دسی، جان و ریو، ۲۰۱۰). چنین افرادی هیچ انگیزه‌ای برای انجام فعالیت‌های خاص ندارند، یعنی نه خشنودی و ارزشمندی درونی، و نه مشوق‌های بیرونی (دسی و رایان، ۲۰۰۸). افراد بی‌انگیزه خود را شایسته (خودتعیین) نمی‌دانند. این افراد در مقایسه با همسالان خود که دارای انگیزش بیرونی هستند، بعد از مدت‌ها تلاش برای انجام تکالیف و صرف انرژی و وقت، آن را رها کرده و تصور می‌کنند که رفتارشان توسط نیروهای فراتر از کنترل آنها تنظیم می‌شود. آنها فکر می‌کنند قادر به تنظیم رفتار خود به شیوه‌ای که نتایج و پیامدهای دلخواه را در پی داشته باشد، نیستند (دسی و رایان، ۱۹۸۵). رفتارهای بی‌انگیزه، فاقد خودمختاری هستند و از بسیاری جهات شبیه مفهوم درماندگی آموخته شده هستند که توسط سلیگمن (۱۹۸۷؛ به نقل از دسی و رایان، ۱۹۸۵)، مطرح شد.

لگالت<sup>۱</sup> و پلتیر<sup>۲</sup> (۲۰۰۶)، در تحقیقی بی‌انگیزشی تحصیلی را مورد ارزیابی قرار دادند. نتیجه این بررسی نشان داد که بی‌انگیزشی تحصیلی منجر به بی‌علاقگی فرد شده، بدین ترتیب که چنین دانشجویانی از پرداختن به هر نوع فعالیتی اجتناب کرده و به دلیل داشتن اوقات فراغت زیاد به رفتارهای پرخطر و تفریحات ناسالم روی می‌آورند که اغلب آسیب‌های جسمی و روانی را برایشان همراه آورده و منجر به هدر رفتن منابع، افت تحصیلی و کاهش سلامت روانی و جسمانی آنها می‌شود. علاوه بر آن، دسی و رایان (۲۰۰۸) معتقدند، افراد فاقد انگیزش تحصیلی، موفقیت‌ها و شکست‌های خود را نتیجه عوامل بیرونی و کنترل ناپذیر می‌دانند، بنابراین هر گونه کوششی را بی‌فایده پنداشته؛ و در نتیجه به صورت درونی یا بیرونی برانگیخته نمی‌شوند و اجتناب را اختیار می‌کنند؛ که همین امر سبب می‌شود در آنها احساس رضایت خاطر و خودارزشمندی حاصل از غلبه بر چالش‌ها ایجاد نشده و منجر به عدم احساس شایستگی و در نتیجه کاهش بهزیستی روانشناختی می‌شود.

بنابراین، باتوجه به اینکه پژوهش‌های انجام شده روی مفهوم انگیزش، بیشتر متمرکز بر مقدار انگیزش می‌باشد تا انواع گوناگون آن، ضرورت تلاش برای شناسایی انواع انگیزش تحصیلی، و انجام اقداماتی در جهت افزایش انگیزش درونی به عنوان یک سازه تأثیرگذار بر موفقیت تحصیلی و بهزیستی ذهنی و همچنین کاهش پیامدهای ناشی از کاهش انگیزش تحصیلی و ارائه راهکارهای مؤثر، مستلزم تحقیقات گسترده‌ای در این حوزه است.

از طرف دیگر، ابهامات گوناگونی در زمینه اثرات استرس تحصیلی بر انگیزش تحصیلی وجود دارد که این ابهامات جایگاه خاصی در روانشناسی تربیتی به خود اختصاص داده است. از این رو، علی‌رغم اینکه در حیطه روانشناسی تربیتی، پژوهش‌های فراوان به شناسایی اثرات استرس‌زاهای تحصیلی بر انگیزش تحصیلی پرداخته، اما هنوز اطلاعات واضح و روشنی را ارائه نداده است، زیرا متغیرهای فراوانی در این

---

1. Legault.  
2. Pelletier

تفاوت های فردی در تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی: نقش انگیزش پیشرفت تحصیلی

امر دخیل هستند (سارنی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). این تناقضات نشان دهنده این است که در این زمینه ابهامات فراوانی وجود دارد، و منبع پژوهش حاضر را می توان تحت عنوان خلأ نظری و یا فقدان داده های تجربی در نظر گرفت.

## روش

با توجه به هدف پژوهش حاضر که بررسی رابطه بین تنیدگی تحصیلی با بهزیستی ذهنی، براساس نقش میانجی گر انگیزش پیشرفت تحصیلی به عنوان یکی از منابع درون فردی تأثیرگذار، از تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی استفاده شد. در این روش، به منظور تعیین نسبت واریانس تبیین شده یک متغیر خاص (بهزیستی ذهنی)، به وسیله سایر متغیرها (تنیدگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی)، متغیرها با ترتیبی خاص بر اساس تصمیم محقق وارد تحلیل رگرسیون می شوند (کرامر، ۱۹۸۴؛ ترجمه، فراهانی، ۱۳۸۸) که بر این اساس، در گام اول تنیدگی تحصیلی، و در گام دوم ابعاد گوناگون انگیزش پیشرفت تحصیلی به منظور پیش بینی بهزیستی ذهنی وارد معادله گردید.

لازم به ذکر است، متغیرهای میانجی گر به سازه هایی اطلاق می شوند که در تبیین چرایی و چگونگی ایجاد یک رابطه مورد توجه قرار می گیرند. به عبارت دیگر، متغیر میانجی گر به فرایند یا ساز و کاری اشاره می کند که یک رابطه خاص را به وجود می آورد (فرازز و همکاران، ۲۰۰۴). با فرض اینکه انگیزش پیشرفت تحصیلی یک متغیر میانجی گر است، در این الگو فرض می شود که رابطه بین تنیدگی تحصیلی و مقیاس های بهزیستی ذهنی با کنترل انگیزش پیشرفت تحصیلی به طور معنی داری کاهش می یابد. میانجی گری ممکن است کامل یا نسبی باشد (فرازز و همکاران، ۲۰۰۴).

## جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان دوره کارشناسی ارشد و دکتری دانشکده مدیریت و اقتصاد دانشگاه علوم و تحقیقات تهران که در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل داد. نمونه گیری بر اساس روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای بوده است. واحد نمونه گیری مطالعه حاضر به صورت انتخاب کلاس ها از بین گرایش های متفاوت این دانشکده بوده است. دانشکده مدیریت و اقتصاد دانشگاه علوم و تحقیقات تهران دارای حدود ۵۰ رشته-گرایش می باشد که به تفکیک مشغول به تحصیل می باشند. با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای، در مرحله اول ۱۳ رشته-گرایش به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس با در نظر گرفتن تعداد دانشجویان مشغول به تحصیل در هر یک از گرایش های انتخاب شده، دو تا سه کلاس از هر یک از گرایش ها به صورت

---

1. Saarni, C

تصادفی انتخاب شده، و پرسش نامه‌ها بین آن‌ها توزیع گردید. ۴۰۰ نفر (۲۰۰ مونث و ۲۰۰ مذکر میانگین سنی خانم ۳۶ سال و آقایان ۳۴ سال در این بررسی به پاسخننامه‌ها پاسخ دادند. از آنجا که، در این پژوهش دانشجویان مقاطع دیگر مورد بررسی قرار نگرفته‌اند، بنابراین مقطع تحصیلی کنترل شده است.

لازم به ذکر است در پژوهش حاضر، بر اساس نقطه نظر تمپلار و همکاران (۲۰۰۷)، که معتقدند انگیزه‌های پیشرفت تحصیلی در موضوعات متنوع برنامه درسی متفاوتند، سه حوزه موضوعات درسی در نظر گرفته شده است که شامل ریاضیات، اقتصاد و علوم رفتاری است. یعنی در این حوزه‌ها درس‌هایی تدریس می‌شوند که در طول یک پیوستار قرار دارند که در یک طرف آن دروس خوب ساختار یافته، فهمیدنی و تحلیلی حوزه ریاضیات، و در طرف دیگر پیوستار، دروس کم ساختار یافته، توصیفی و حفظی حوزه علوم رفتاری قرار دارد.

این دروس بر اساس میزان تسلط هر دانشجو بر هر یک از حوزه‌ها، چالش‌های متفاوتی را به همراه دارد. به این ترتیب دانشجو در برخورد با دروس یکی از طرفین پیوستار که در آن تسلط دارد، احساس رضایت خاطر و افزایش انگیزش و بهره‌وری را تجربه کرده و برعکس، در برخورد با دروس طرف دیگر پیوستار که تسلط کمتری در آن‌ها دارد (تمپلار و همکاران، ۲۰۰۷)، دچار تنش و استرس شده و در مواردی از آن‌ها اجتناب کرده و با بی‌انگیزگی برخورد می‌کند.

بر این اساس در پژوهش حاضر نیز، دانشجویان دانشکده مدیریت و اقتصاد به عنوان جامعه‌ی پژوهش در نظر گرفته شدند، زیرا آنها نیز از نظر گستره موضوعات درسی، دامنه‌ی وسیعی از حوزه‌های خوب ساختار یافته (ریاضیات)، تا حوزه‌های بد ساختار یافته (علوم رفتاری) را مورد مطالعه و یادگیری قرار می‌دهند. این امر چالش‌هایی را برای آنها به همراه داشته و سبب ایجاد انواع متفاوت انگیزش تحصیلی در آنها می‌شود، و در نتیجه تنیدگی تحصیلی متفاوتی را به همراه داشته و بهزیستی روانی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

## ابزار سنجش

در پژوهش حاضر از پرسشنامه‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی، فهرست تنیدگی دوران دانشجویی و مقیاس بهزیستی ذهنی استفاده شده است.

**پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی:** رابرت والرند و همکاران (۱۹۹۳)، این ابزار را بر اساس نظریه خود تعیین‌گری دسی و ریان (۱۹۸۵)، به منظور ارزیابی ابعاد انگیزش پیشرفت تحصیلی، طراحی کرده‌اند. این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی مداد و کاغذی است که از ۲۸ ماده تشکیل شده است. این ۲۸ ماده در پاسخ به سؤال «چرا به مدرسه یا دانشگاه می‌روید؟»، مطرح می‌شوند و شامل ۳ خرده مقیاس انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی تحصیلی هستند. اعتبار این پرسشنامه با

تفاوت های فردی در تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی: نقش انگیزش پیشرفت تحصیلی

استفاده از آلفای کرونباخ، والرند و همکاران (۱۹۹۳)، بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز اعتبار پرسشنامه بر اساس ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۳ و ۰/۷۸ به دست آمد. نتایج مطالعه کاووسیان و همکاران (۱۳۸۵)، با هدف بررسی روایی عاملی پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی از طریق تحلیل عاملی تأییدی، منجر به تقویت این ایده گردید که این ابزار یک ابزار اندازه‌گیری روا برای تعیین ابعاد انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان است.

**مقیاس بهزیستی ذهنی:** مقیاس بهزیستی ذهنی دارای ۱۷ سؤال است که خود به دو قسمت تقسیم می‌شود: *T1* و *T2*. *T1* شامل پنج سؤال اول و ترجمه دقیق پرسشنامه *SWLS* است و میزان رضایت از زندگی را نشان می‌دهد (داینر و همکاران، ۱۹۸۵). این آزمون در مطالعات بین فرهنگی زیادی مورد استفاده قرار گرفته و از قابلیت اعتماد و اعتبار بالایی برخوردار است (مایرز و دینر، ۱۹۹۵). *T2* شامل ۱۲ سؤال بعدی است که اقتباسی از مقیاس *SWB* است.

در این مقیاس ۶ مقوله پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، استقلال، کنترل و مدیریت محیط، هدف زندگی و رشد شخصی وجود دارد که برای هر مقوله ۲ سؤال در نظر گرفته شده است. کرمی نوری و همکاران (۱۳۸۱)، برای تعیین روایی سازه در نمونه‌های ایرانی از روش تحلیل عاملی استفاده کرده و بار ارزشی تمام سوالات مربوط به عامل‌ها را در حد قابل قبول گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر ضرایب اعتبار آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های رضایت از زندگی و سلامت روان به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۴ بدست آمد.

**فهرست تنیدگی دوران دانشجویی<sup>۱</sup>:** گادزلا (۱۹۹۱)؛ به نقل از گادزلا و بالگو، (۲۰۰۱)، این ابزار را به منظور مطالعه عوامل تنیدگی‌زای زندگی دانشجویان و واکنش آنان نسبت به این عوامل طراحی کرد. این فهرست یک ابزار خودگزارشی مداد و کاغذی است. این ابزار بر الگوی نظری توصیف شده به وسیله موریس (۱۹۹۰)؛ به نقل از گادزلا و بالگو، (۲۰۰۱)، مبتنی است. الگوی مزبور عوامل تنیدگی‌زا را به پنج طبقه (ناکامی‌ها، تعارضات، فشارها، تغییرات و تنیدگی خودتحمیلی) و واکنش افراد را نسبت به این عوامل به چهار طبقه (جسمانی، هیجانی، رفتاری و ارزیابی شناختی) تقسیم می‌کند. در هر خرده‌مقیاس برای به دست آوردن یک نمره کلی، سؤالات با یکدیگر جمع می‌شوند. نمرات بالاتر به ترتیب نشان‌دهنده تنیدگی تحصیلی بیشتر و واکنش‌های بیشتر نسبت به تنیدگی است. در پژوهش حاضر، ضریب اعتبار پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید و ضرایب برای خرده مقیاس‌های ناکامی‌ها، تعارضات، فشارها، تغییرات و تنیدگی خود تحمیل شده به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۴۳، ۰/۶۹، ۰/۷۸ و ۰/۵۴ به دست آمد. نتایج مطالعه شگری و همکاران (۱۳۸۸)، با هدف بررسی روایی عاملی

---

1. Student-Life stress Inventory(SLSI)

فهرست تنیدگی دوران دانشجویی از طریق تحلیل عاملی تأییدی منجر به تقویت این ایده گردید که این ابزار یک ابزار اندازه‌گیری روا برای تعیین تنشگرهای تحصیلی، واکنش به تنشگرها و شاخص کلی تنیدگی تحصیلی دانشجویان است.

## روش اجرا

بعد از انتخاب تصادفی آزمودنی‌ها، پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی، بهزیستی روانی و تنیدگی تحصیلی که در یک پرسشنامه متحدالشکل سازمان یافته بودند، در اختیار دانشجویان قرار گرفت. علاوه بر آن، محقق در محل اجرا حضور داشته و به سؤالات احتمالی پاسخ دهندگان، پاسخ‌های لازم را ارائه می‌نمود.

از آنجا که، پرسشنامه‌ها بدون نام طراحی شده بودند، به شرکت کنندگان این اطمینان را می‌داد که کلیه اطلاعات ارائه شده توسط آنها محرمانه بوده، و آنها با اطمینان به سؤالات پرسشنامه‌ها پاسخ می‌دادند. داده‌ها بوسیله نرم افزار *SPSS-19* مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند که در ابتدا با استفاده از روش همبستگی ضرایب همبستگی بین متغیرها محاسبه شد، و به منظور روشن ساختن نقش میانجی‌گر انگیزش پیشرفت تحصیلی، در بررسی رابطه بین تنیدگی تحصیلی و بهزیستی روانی از تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی استفاده شد.

## یافته‌های پژوهش

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین عوامل ایجادکننده تنیدگی تحصیلی، ابعاد گوناگون انگیزش پیشرفت تحصیلی و مقیاس‌های بهزیستی ذهنی را گزارش می‌کند.

براساس نتایج تحلیل همبستگی عوامل ایجادکننده تنیدگی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی کل ( $r = -0/41$  و  $p < 0/05$ )، به طور معنی‌داری با بهزیستی ذهنی همبستگی منفی داشتند. همچنین، بین انگیزش درونی ( $r = 0/26$  و  $p < 0/01$ ) و انگیزش بیرونی ( $r = 0/14$  و  $p < 0/05$ ) با بهزیستی ذهنی همبستگی مثبت و معنادار و بین بی‌انگیزشی با بهزیستی ذهنی ( $r = -0/1$  و  $p < 0/05$ ) همبستگی منفی و معنادار وجود داشت. تنیدگی تحصیلی با انگیزش درونی ( $r = -0/11$  و  $p < 0/01$ ) همبستگی منفی و معنادار و همچنین تنیدگی تحصیلی با بی‌انگیزشی ( $r = 0/14$  و  $p < 0/01$ ) همبستگی مثبت و معناداری نشان داد.

تفاوت های فردی در تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی: نقش انگیزش پیشرفت تحصیلی

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی تنیدگی تحصیلی، بهزیستی ذهنی و انگیزش پیشرفت تحصیلی

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱- تنیدگی تحصیلی (کل)	۱									
۲- بهزیستی ذهنی	-.۰۴۱**	۱								
۳- انگیزش درونی	-.۰۱۱**	۰/۲۶**	۱							
۴- انگیزش بیرونی	-.۰۰۷	۰/۱۳*	۰/۵۹**	۱						
۵- بی انگیزشی	۰/۱۳**	-.۰۸*	-.۰۲۳**	-.۰۰۶	۱					
۶- ناکامی	۰/۷۹**	-.۰۴۱**	-.۰۰۲	۰/۰۱	۰/۱۸**	۱				
۷- تعارض	۰/۶۴**	-.۰۲۱**	-.۰۱۳*	-.۰۰۷	۰/۰۶	۰/۴۲**	۱			
۸- فشار	۰/۷۳**	-.۰۲۴**	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۷	۰/۴۳**	۰/۴۶**	۱		
۹- تغییرات	۰/۷**	-.۰۲۶**	۰/۰۴	۰/۰۹۶	۰/۰۹	۰/۵**	۰/۲۷**	۰/۴۱**	۱	
۱۰- خودتحمیل شده	۰/۵۳**	-.۰۲۱**	۰/۰۹	۰/۱۳**	۰/۰۲	۰/۱۷**	۰/۱۴**	۰/۲۱**	۰/۲۱**	۱
میانگین	۶۴/۹	۸۸/۸	۷۲/۳	۴۳/۱۴	۱۱/۳	۱۸/۱	۸/۰۵	۱۰/۵	۸/۰۳	۲۰/۲
انحراف استاندارد	۱۰/۳	۱۳/۵۸	۱۳/۴	۷/۶	۵/۱۳	۴/۰۷	۲/۵۳	۲/۷۸	۲/۵۱	۳/۳۰

\*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$

به منظور روشن ساختن نقش میانجیگر ابعاد مختلف انگیزش پیشرفت تحصیلی، در بررسی رابطه بین تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی از تحلیل رگرسیون استفاده شد. نتایج تحلیل رگرسیون در جدول ۲ آورده شده است. نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش بینی بهزیستی روانشناختی نشان داد که متغیر تنیدگی تحصیلی در گام اول وارد معادله گردید و میزان  $۱۶/۷\%$  از واریانس بهزیستی روانشناختی را تبیین کرد ( $F(۱) = ۳۹۷$ ;  $p < ۰/۰۰۱$ ). تنیدگی تحصیلی، رابطه منفی و معناداری با بهزیستی روانشناختی نشان داد ( $B = -۰/۴۱$ ;  $p < ۰/۰۰۱$ ). در گام دوم، انگیزش درونی وارد معادله گردید و میزان  $۸\%$  از واریانس بهزیستی روانشناختی را تبیین کرد ( $F(۲) = ۳۹۶$ ;  $p < ۰/۰۰۱$ ). انگیزش درونی، رابطه مثبت و معناداری با بهزیستی روانشناختی نشان داد ( $B = ۰/۲۷$ ;  $p < ۰/۰۰۱$ ). در این میان متغیر انگیزش بیرونی و بی انگیزشی واریانس معنی داری از بهزیستی ذهنی را تبیین نکردند.

جدول ۲. الگوهای تحلیل رگرسیون برای پیش بینی مقیاس بهزیستی ذهنی

متغیرها	$R^2$	$B$	$Beta$	$P$ -Value
مقیاس بهزیستی ذهنی	$R^2 = ۰/۲۳۹$	$F = ۳۰/۹۲$	$P < ۰/۰۰۱$	
گام اول	تنیدگی تحصیلی	۰/۱۶۷	-۰/۵۴۶	۰/۰۰۱
گام دوم	انگیزش درونی	۰/۷۲	۰/۲۷۷	۰/۰۰۱
گام سوم	انگیزش بیرونی	۰/۰۲۹	-۰/۰۰۸	۰/۹۳۱
گام چهارم	بی انگیزشی	۰/۰۰۲	۰/۰۲۷	۰/۷۶۵

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون در پیش‌بینی بهزیستی ذهنی نشان داد که رابطه منفی بین تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی با ورود سازه انگیزش درونی کاهش یافته است. به این ترتیب که، رابطه منفی بین سبک تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی با ورود متغیر انگیزش درونی کاهش یافته است (مقدار  $B$  هویت تحصیلی معشوش بعد از ورود تنیدگی تحصیلی از  $-0/409$  به  $-0/417$  - کاهش یافته). تغییر بتا، بیانگر نقش میانجیگر متغیر مرتبه جدید در ارتباط بین متغیر مرتبه قبل و متغیر ملاک است.

### بحث

پژوهش حاضر با هدف فهم بیشتر از ماهیت رابطه بین انگیزش پیشرفت تحصیلی با تنیدگی تحصیلی در پیش‌بینی مقیاس‌های بهزیستی ذهنی انجام شد. به عبارت دیگر، یکی از هدف‌های پژوهش حاضر آزمون الگویی بود، که در آن انگیزش پیشرفت تحصیلی به مثابه یک عامل آسیب‌پذیر و تنیدگی تحصیلی به مثابه یک عامل برانگیزاننده در پیش‌بینی نمرات افراد در مقیاس‌های بهزیستی ذهنی فرض شد. هدف دیگر پژوهش حاضر، پاسخ به این سؤال بود که آیا تجربه تنیدگی تحصیلی سازوکاری است که از طریق آن انگیزش پیشرفت تحصیلی نمرات افراد را در مقیاس‌های بهزیستی ذهنی کاهش می‌دهد.

بر این اساس، نتایج پژوهش همسو با نتایج (دسی، جان و ریو، ۲۰۱۰؛ کلمز و بین، ۲۰۰۳؛ بتمن، براون و پدر، ۲۰۰۰) است که نشان می‌دهد، تنیدگی تحصیلی با بهزیستی افراد رابطه دارد. وار (۲۰۰۴)، بنقل از کامکاری و همکاران، (۱۳۸۹) تأکید می‌کند، عوامل تنیدگی زای محیطی و آموزشگاهی می‌تواند سلامت روانی فرد را به مخاطره بیاندازد. وی از پنج عامل به عنوان عوامل دربرگیرنده سلامت روانی تحت عنوان سلامت احساسی، شایستگی، خودمختاری یا استقلال‌طلبی، اشتیاق درونی و کارکرد انسجام یافته یاد می‌کند، که این پنج عامل ارتباط مستقیمی با عوامل استرس‌زا نشان می‌دهند. بطوریکه با افزایش استرس آموزشی و آموزشگاهی، پنج عامل فوق از بازدهی پایینی برخوردار شده و در واقع در آنها خلل جبران‌ناپذیری بوجود می‌آید که در نهایت بهزیستی روانی فرد را کاهش می‌دهد. علاوه بر آن، در تبیینی دیگر در رابطه با ارتباط منفی تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی براساس نظر هولمز و راهه (۱۹۶۷)؛ به نقل از گنجی، (۱۳۸۴) می‌توان گفت، باتوجه به اینکه مواجه شدن با تعداد زیادی از تغییرات و موقعیت‌های استرس‌زا، در یک فاصله زمانی کوتاه مدت، می‌تواند پیامدهای نامساعدی برای سلامت روانی داشته باشد و مهم‌تر از آن اینکه، اگر در همه تغییرات زندگی، میزان استرس درک شده از توانایی سازگاری ارگانسیم فراتر رود، می‌تواند سلامت روانی را به مخاطره انداخته و حتی به بیماری جسمانی منجر شود. در این میان دانشجویان به دلیل شرایط خاص دانشجویی، در یک فاصله زمانی کوتاه و ناگهانی با

1. Clemes, S. Bean, R

2. Bateman, A., Brown, D., & Pedder

تفاوت های فردی در تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی: نقش انگیزش پیشرفت تحصیلی

تغییرات ناگهانی زیادی، از قبیل، دوری از خانواده، وارد شدن به مجموعه‌ای بزرگ و پر تنش، مشکلات اقتصادی و نداشتن درآمد کافی، حجم زیاد دروس، رقابت‌های فشرده و مستعد از دست دادن سلامت روانی هستند (نیل، ۲۰۰۶). لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) نیز نشان دادند که افراد در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا، واکنش‌های یکسانی نشان نمی‌دهند؛ بنابراین بهزیستی آنها به یک اندازه به مخاطره طلبیده نمی‌شود. وقتی استرس با تحرک جسمی و روانشناختی همراه باشد، استرس وابسته به یک موقعیت چالش انگیز ارزیابی می‌شود و فرد موقعیت تنیدگی‌زا را مهیج و برانگیزاننده و به صورت فرصتی برای تأیید خود و پیش‌بینی پیشرفت و تسلط و رشد فردی تلقی می‌کند. از سوی دیگر، در موقعیت‌هایی که فرد خود را در خطر احساس کند و منتظر وقوع آسیب یا فقدان آتی باشد، تهدید مشاهده می‌شود و سبب می‌شود فرد در احساس درماندگی ناشی از تنیدگی مستغرق شده و انگیزش خود را از دست داده و نهایتاً بهزیستی روانی او به مخاطره افتد.

رویکرد هدف نیز بر این نکته تأکید می‌ورزد که در تبیین رفتار افراد ضروریست به وجود دو نوع انگیزش سازگارانه و ناسازگارانه اشاره گردد. به این ترتیب که، افراد دارای توانایی یکسان، در مواجهه با مشکلات و موقعیت‌های تنش‌زا، واکنش‌های متفاوتی را بروز می‌دهند؛ بعضی افراد، مشکلات را به گونه‌ای می‌بینند که باید بر چالش‌هایی که در سر راه آنهاست، غلبه کنند و تحت تأثیر مشکلات و چالش‌ها دچار تنیدگی و اضطراب نشده و حتی در وجودشان احساس لذت فائق آمدن بر چالش ایجاد می‌شود. آن‌ها توجه خود را به تغییر دادن راهبردها با حداکثر تلاش متمرکز می‌کنند و سطوح حل مسأله خود را غنی‌تر می‌کنند. این واکنش‌ها را پاسخ‌های جهت‌گیری تسلط می‌نامند (هیرش، ۲۰۰۱). در مقابل گروهی دیگر که با وجود توانایی‌های سطح بالا، دشواری‌ها را به گونه‌ای جلوه می‌دهند که بنظر می‌رسد توانایی آن‌ها اندک است و از این که تلاش‌هایشان به موفقیت بیانجامد، ناامیدند. این نحوه رفتار می‌تواند در قالب در ماندگی آموخته شده سلیگمن (داینر و سلیگمن، ۲۰۰۲) تفسیر شود که ناسازگارانه است، زیرا در مقابل رسیدن افراد به اهداف ارزشمندشان مانع ایجاد می‌کند. بنابراین افراد دارای جهت‌گیری تسلط که معرف انگیزش داشتن برای انجام کارها است، در برابر افراد با انگیزش ناسازگارانه که معرف بی-انگیزشی و درماندگی آموخته شده سلیگمن (داینر و سلیگمن، ۲۰۰۲) می‌باشد، قرار می‌گیرند که نتیجه آن، داشتن جهت‌گیری انگیزش ناسازگارانه و پیامدهای ناشی از آن که کاهش عزت نفس، خودتنظیمی و در نهایت افت بهزیستی ذهنی می‌شود. علاوه بر آن براساس نظریه خودتعیین‌گری، افراد بی‌انگیزه خود را شایسته (خودتعیین‌گری) نمی‌دانند. این افراد در مقایسه با همسالان خود که دارای انگیزش درونی یا بیرونی هستند، بعد از مدت‌ها تلاش برای انجام تکالیف و صرف انرژی و وقت، آن‌ها را رها کرده و تصور می‌کنند که رفتارشان توسط نیروهایی فراتر از کنترل آنها تنظیم می‌شود. این رفتارها نه درون

---

1. mastery oriented response  
2. Diener, E. & Seligman, M

انگیزنده‌اند و نه بیرون انگیزنده. آنها فکر می‌کنند، قادر به تنظیم رفتار خود به شیوه‌ای که نتایج و پیامدهای دلخواه را در پی داشته باشد، نیستند. این بی‌انگیزشی هم می‌تواند ناشی از مسائل بیرونی باشد، یعنی بر اثر نیروهای محیطی غیر قابل پیش‌بینی و کنترل و هم ناشی از مسائل درونی فرد، مثل فردی که تحت تأثیر خشم شدید و عصبانیت خود قرار گرفته و به گونه‌ای رفتار می‌کند کاملاً غیر قابل کنترل است (دسی و ریان، ۱۹۸۵). رفتارهای بی‌انگیزه، فاقد خودمختاری هستند و از بسیاری جهات شبیه مفهوم درماندگی آموخته شده هستند که توسط سلیگمن (۱۹۸۷؛ بنقل از سیف، ۱۳۸۵) مطرح شد. کوشش برای این افراد یک عمل بی‌فایده است، چرا که این افراد موفقیت‌ها و شکست‌های خود را نتیجه‌ی عوامل بیرونی و کنترل ناپذیر می‌دانند. وقتی افراد در حالتی هستند که احساس می‌کنند موفقیت و شکست‌شان خارج از کنترل آنان و تحت کنترل نیروهای بیرونی است، بصورت درونی یا بیرونی برانگیزنده نمی‌شوند و اجتناب را اختیار می‌کنند (دسی و ریان، ۱۹۸۵).

نتایج تحلیل رگرسیون پژوهش حاضر نیز، حاکی از نقش تأثیرگذار متغیرهای انگیزشی و استرسی در تبیین و پیش‌بینی بهزیستی ذهنی بوده است. به این ترتیب که دو متغیر تنیدگی تحصیلی و انگیزش درونی وارد معادله شده‌اند و نتایج نشان‌دهنده نقش برتر متغیرهای استرسی در برابر متغیرهای انگیزشی در تبیین بهزیستی ذهنی است، به این ترتیب که اولین متغیر پیش‌بینی کننده بهزیستی ذهنی، تنیدگی تحصیلی و پس از آن انگیزش درونی می‌باشد. بنابراین تنیدگی تحصیلی بر روی بهزیستی ذهنی تأثیر می‌گذارد. این یافته بیان می‌دارد، انگیزش پیشرفت تحصیلی در درک و فهم رابطه بین تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی قابل تبیین بوده و متغیری است که رابطه آن‌ها را بهبود می‌بخشد، زیرا به نظر می‌رسد مفهوم انگیزش پیشرفت تحصیلی، فراسوی نتایج ناشی از تفاوت‌های فردی موجود در سطوح استرس افراد در توجیه بهزیستی ذهنی در دانشجویان ما را یاری می‌دهد.

بطور کلی، اغلب مطالعات نشان می‌دهد که، انگیزش درونی با شاخصه‌های سلامت روانی همچون عزت نفس، آرامش، خلاقیت، خودشکوفایی و... رابطه مثبت و معناداری دارد. در نقطه مقابل انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی با شاخصه‌های رفتاری ناسازگار همچون، ترک تحصیل، مصرف الکل و سیگار، استرس، کناره‌گیری رابطه مثبت و معناداری دارد (دسی و ریان، ۲۰۰۸؛ کامکاری و همکاران، ۱۳۸۹). در تبیین این یافته، می‌بایست توجه کرد به اینکه، انگیزش و تنیدگی تحصیلی هر دو به عنوان عوامل مؤثر بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شناخته شده‌اند (گوتفرد، ۱۹۸۹). اغلب پژوهش‌ها در زمینه رابطه انگیزش تحصیلی و تنیدگی تحصیلی حکایت از رابطه منفی بین انگیزش درونی و تنیدگی تحصیلی دارند، بدین ترتیب که افراد دارای انگیزش درونی، بیشتر خود را درگیر تکالیف چالش انگیز و دشوار می‌کنند و از غلبه بر چنین مسائلی لذت می‌برند. به عبارت دیگر، انگیزش درونی بوسیله جلب توجه و ایجاد درگیری هیجانی مثبت در یادگیرندگان، سبب درک و فهم بیشتر یادگیرندگان و استمرار فرایند یادگیری می‌شود. از طرف دیگر، بین انگیزش بیرونی و تنیدگی تحصیلی، ارتباط مثبت و

تفاوت های فردی در تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی: نقش انگیزش پیشرفت تحصیلی

معناداری مشاهده می‌شود و دانش آموزان دارای انگیزش بیرونی از روبرو شدن با موقعیت‌های چالش انگیز و دشوار هراس دارند و از آن‌ها اجتناب می‌کنند، که همین امر سبب کاهش خودکارآمدی و بهزیستی ذهنی در آن‌ها می‌شود. این ارتباط از چندین رویکرد و دیدگاه نظری و پژوهشی برداشت شده است: اول اینکه، ادعا می‌شود بین انگیزش درونی و تنیدگی تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد، از آن جهت که استرس سبب، کاهش کنجکاوی، خلاقیت و پایداری در حل یک مسئله می‌شود (ویلانز، ۱۹۷۷؛ به نقل از گوتفرد، ۱۹۸۹). دوم اینکه، انگیزش درونی بالا، سبب درگیری عمیق و معنادار در تکالیف می‌شود. این در حالی است که، استرس و اضطراب سبب کاهش درگیری معنادار و عمیق در تکالیف می‌شود، به این دلیل که افراد دارای تنش و اضطراب تمایل دارند، بر استفاده از راهبردهای ناکارآمد و افکار منفی نسبت به خود تمرکز کنند. سوم اینکه، انگیزش درونی بالا، باعث رشد و تقویت احساس شایستگی، کفایت و تسلط می‌شود (هارتر، ۱۹۸۷؛ به نقل از گوتفرد، ۱۹۸۹). بنابراین، باتوجه به دلایل ذکر شده، می‌توان این چنین استنباط کرد: که افراد دارای انگیزش درونی، به دلیل رضایت خاطر شخصی که ناشی از حس کنجکاوی، خلاقیت، شایستگی، کفایت و تسلط می‌باشد. علاوه بر آن، با تکالیف خود بصورتی عمیق و معنادار درگیر شده و با استفاده از راهبردهای کارآمد و افکار مثبت به انجام تکالیف پرداخته و از استرس و هیجانات منفی که ناشی از فشارهای بیرونی است مصون می‌مانند، که همین امر سبب افزایش خودکارآمدی، استقلال طلبی، پذیرش خود و نهایتاً سلامت روانی در آن‌ها می‌شود. در نقطه مقابل آن، انگیزش بیرونی در موقعیت‌های آموزشی، سبب افزایش استرس یادگیرندگان و کاهش مستمر علاقه آن‌ها به تکالیف تحصیلی می‌شود. زیرا افراد دارای انگیزش بیرونی، بدلیل رضایت خاطر شخصی و بصورت درونی برانگیخته نشده‌اند، بلکه تحت تاثیر فشارهای اجتماعی و بدون علایق فردی عمل می‌کنند (دسی، جان و ریو، ۲۰۱۰). این افراد، از روبرو شدن با موقعیت‌های چالش انگیز و دشوار هراس داشته و دچار تنش و اضطراب می‌شوند و از آن‌ها اجتناب می‌کنند و با استفاده از راهبردهای ناکارآمد و افکار منفی نسبت به خود تمرکز می‌کنند (هارتر، ۱۹۸۷؛ به نقل از گوتفرد، ۱۹۸۹) و همین استرس ناشی از فشارهای بیرونی و هیجانات منفی سبب کاهش خودکارآمدی، عزت نفس، استقلال طلبی و نهایتاً کاهش سلامت روانی در آن‌ها می‌شود.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر همسو با ادبیات پژوهش (تأکید بر این نکته دارد، که هرچند اکثر دانشجویان از بهزیستی ذهنی برخوردارند، ولی در عین حال استرس‌های متعددی بهزیستی ذهنی آن‌ها را تهدید می‌کند، بی‌تردید، توجه به نقش تأثیرگذار و چندبعدی بافت دانشگاه و چالش‌های موجود در آن به عنوان یکی از منابع ایجادکننده استرس ضرورتی انکار ناپذیر است. به بیان دیگر، رفتن به دانشگاه و محیط چالش برانگیز و بدیع آن که می‌تواند تجربه مثبت و لذت بخشی برای خیلی از دانشجویان باشد، برای تعدادی از آنها چنین موقعیتی به دلیل نداشتن تجارب مشابه و خواسته‌های تحصیلی متنوع، فشارزا تجربه می‌شود (موریس، ۱۹۹۰؛ به نقل از گادزلا و بالوگلو، ۲۰۰۱). شواهد تجربی نیز، حاکی از این است

که، مواجه با موقعیت‌ها و انتظارات تحصیلی استرس‌زا، امری اجتناب ناپذیر بوده (هیستاد، اید، لایبرگ، جانسون و بارتون، ۲۰۰۹) و سبب آسیب‌پذیری دانشجویان می‌شود (ویلیکس، ۲۰۰۸). بنابراین، استرس تحصیلی خواسته و ناخواسته اثرات منفی بر سلامت روانی و جسمانی دانشجویان داشته و خطر بروز بیماری‌های روانی و جسمانی را افزایش داده و می‌تواند به رفتارهای مخربی همچون پرخوری و مصرف الکل در دانشجویان تحت استرس منجر شود (مظلومی، احرام پوش، ثروت و عسکرشاهی، ۱۳۸۹). بنابراین، تلاش در جهت بهبود آگاهی یادگیرندگان در رابطه با ویژگی‌های این بافت تأثیرگذار، با هدف کاهش تنیدگی تحصیلی و تسهیل فرایند سازگاری با چالش‌ها و عوامل استرس‌زای موجود در آن نقش مهمی در بهزیستی روانشناختی دانشجویان به عنوان آینده‌سازان جامعه خواهد داشت. علاوه بر آن مرور نظام‌دار ادبیات پژوهش در زمینه تنیدگی تحصیلی روشن کرده است که، انگیزش تحصیلی و بویژه انگیزش درونی نقشی تعیین‌کننده در رابطه بین استرس ادراک شده با سلامت روانشناختی دارد و با توجه به اینکه شکل‌گیری انگیزش در افراد، یک خصیصه اکتسابی می‌باشد و وجود محیط‌های مطلوب در این زمینه اهمیت بسزایی دارد، لذا لازم است آموزش و پرورش و والدین با ایجاد محیط‌هایی که در آن تمرکز بر پرورش و ایجاد انگیزش درونی می‌باشد، برنامه‌های آموزشی و تربیتی متناسبی برای ایجاد، انگیزش خودمختار در یادگیرندگان پایه‌ریزی نمایند. در حوزه پژوهش نیز پیشنهاد می‌شود با توجه به تحقیقات انجام شده در این حوزه و تأثیرگذاری عواملی همچون کیفیت روش‌های آموزش، نحوه تعامل استاد با دانشجویان، برنامه درسی نمره محور، انتظارات غیر واقع‌بینانه در رابطه با پیشرفت دانشجویان و مشکلات مالی و محدودیت‌های زمانی و بسیاری از عوامل تأثیرگذار تحصیلی دیگر در پیش‌بینی الگوی تجارب تحصیلی استرس‌زا، انجام پژوهش‌هایی در این زمینه‌ها برای کمک هرچه بیشتر و آرایه راهکارهایی به یادگیرندگان در جهت کاهش استرس تحصیلی و افزایش کیفیت زندگی تحصیلی یادگیرندگان، به طور موکد پیشنهاد می‌شوند.

## منابع

- سیف، ع. (۱۳۸۵). روانشناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه.
- شکری، ا.، کرمی نوری، ر.، فراهانی، م. ن. و مرادی، ع (۱۳۸۸). آزمون ساختار عاملی و ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی پرسشنامه استرس تحصیلی. *مجله علوم رفتاری*.
- شکری، ا.، فراهانی، م. ن.، فرزاد، و.، صفایی، پ.، سنگری، ع. م. و دانش‌پور، ز (۱۳۸۷). روایی عاملی و پایایی نسخه فارسی فهرست استرس دوران دانشجویی. *فصل‌نامه پژوهش در سلامت روانشناختی*. دوره ۲. شماره اول.
- ظهوری ناو، ب. و رجبی، س (۱۳۸۸). بررسی رابطه گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی؛ *دو ماهانه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد*، سال شانزدهم، شماره ۳۶.
- فراهانی، م. ن.، جوکار، ف (۱۳۸۸). رابطه بین رضایت از زندگی با کیفیت زندگی و بهزیستی ذهنی در معلمان شهر تهران. *فصل‌نامه پژوهش در سلامت روانشناختی*. دوره سوم. شماره اول.

تفاوت های فردی در تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی: نقش انگیزش پیشرفت تحصیلی

فراهانی، م. ن.، شکری، ا.، گراوند، ف. و دانشورپور، ز (۱۳۸۷). تفاوت های فردی در استرس تحصیلی و بهزیستی ذهنی: نقش سبک های مقابله با تنیدگی. *مجله علوم رفتاری*. دوره ۲، شماره ۴، ۳۰۴-۲۹۷.

قربانی، ر (۱۳۸۶). بررسی رابطه ابعاد کمال گرایی با انگیزش تحصیلی در دانشجویان دارای پیشرفت تحصیلی بالا، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم .

کامکاری، ک.، کیومرثی، ف.، شکرزاده، ش (۱۳۸۹). بررسی اثرات فشارآورهای تحصیلی بر انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه های استان تهران؛ *فصل نامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی*، سال پنجم، شماره ۳، ۱۱۱-۱۱۷.

کاووسیان، ج.، کدیور، پ.، شهرآرای، م.، شیخی فیینی، ع.، ا.، فرزاد، و. ا (۱۳۸۵). مؤسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم

کرامر، د. (۱۹۴۸). تحلیل پیشرفته داده های کمی. ترجمه: حجت اله فراهانی، پرویز صباحی، هوشنگ طالبی و مریم حلی ساز (۱۳۸۸). تهران، انتشارات روانشناسی و هنر .

کرمی نوری، ر.، مکری، آ.، محمدی فر، م.، و یزدانی، ا (۱۳۸۱). مطالعه عوامل مؤثر بر اساس شادی و بهزیستی در دانشجویان دانشگاه تهران. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۳۳، ۱، ۳-۴.

گنجی، ح (۱۳۸۴). بهداشت روانی. تهران. انتشارات ارسباران

مظلومی، س. س.، احرام پوش، م. ح.، ثروت، ف. و عسگر شاهی، م (۱۳۸۹). بررسی میزان انگیزش تحصیلی و ارتباط آن با رفتارهای پرخطر بهداشتی در دانشجویان پسر؛ *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد*، دوره ۱۸، شماره ۳، ۱۸۴-۱۹۹.

## References

- Ang, R. P. & Huan, V. (2006a). *Academic Expectations Stress Inventory: Development, Factor Analysis, Reliability, and Validity. Educational and Psychological Measurement, 66(3), 522-539*
- Bateman, A., Brown, D., & Pedder, J. (2000). *Introduction to psychotherapy: An outline of psychodynamic principles and practice (3rd edn). London: Routledge.*
- Carveth, J. A., Geese, T., & Moss, N. (1996). *Survival strategies for nurse midwifery students. Journal of Nurse Midwifery, 41, 50-54*
- Chang, H. (2008). *Help-seeking for stressful events among Chinese college students in Taiwan: Roles of gender, prior history of counseling and seeking attitudes. Journal of College Student Development, 49 (1), 41-51*
- Clemes, S. Bean, R. (2003). *How to Raise Youngs Self- steam, New Yourk: the Guilford press Consistency of Student-Life Stress Inventory. Journal of Instructional Psychology, 28, 322-335*
- Deci, E. L. Jang, H., Reeve, J., (2010). *Engaging students in learning activities: It's not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. Journal of Educational Psychology, 102, 588-600*
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). *Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. Canadian Psychology, 185-182, 49.*
- Deci, e.l., & ryan, r.m. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior . new York :pelenum press*

- Diener, e. & scollon, c.(2003). *Subjective well – being is desirable, but not the summum bonum. Runing head psychology research. Journal of Counseling Psychology, 51 (1), 115-134*
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, DW., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). *New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. Social Indicator Research, 97, 143-156*
- Diener,E.&Seligman,M.(2002).*Very Happy people.psychological science. Volume13,Issue1*
- Diener.Ed.Oishi.S.lucas.R.E(2003).*personality.culture.and subjective well-being:emotional and cognitive evaluation of life.annual review of psychology. 54.403-425*
- Frazier, P. A., Tix, A. P., & Barron, K. E. (2004). *Testing moderator and mediator effects in counseling*
- Gadzella, B. M. & Baloglu, M. (2001). *Confirmatory Factor Analysis and Internal Consistency of Student-Life Stress Inventory. Journal of Instructional Psychology, 28,84-94*
- Glanz, K., & Schwartz, M. D. (2008). *Stress, coping and health behavior. In: K. Glanz, B. K*
- Gottfried,A.E.(1989).*Realatoinship between academic intrinsic motivation and anxiety in children .Journal of school psychology .20(3),205-215*
- Harris, P. R., & Lightsey, O. R. (2005). *Constructive thinking as a mediator of the relationship between extraversion, neuroticism, and subjective well-being. European Journal of Personality, 19, 409-426*
- Hires, G.(2001)*Helping collge students succeed;Aodel for effective intervention(1st ed).Philadelphia; Brunner- Routledg.(p.p.85-88)*
- Hystad, S. W., Eid, J., Laberg, J. C., Johnsen, B. H., Bartone, P. T. (2009). *Academic stress and health: Exploring the moderating role of personality hardiness. Scandinavian Journal of Educational Research, 53 (5), 421–429*
- Joussement,M.Landry,R.&Koestner,R.(2008). *A Self-determinationTheory Perspective on Parenting .Canadian Psychology ,49,194-200*
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping. New York: Springer*
- Legault,L.Pelletier(2006).*Why Do H igh School Student Lack Motivation in the Classroom? Journal of Educational Psychology,page 567-582*
- Lepine,J.A., Lepine,M.A and Jacson.C.L(2004).*Callenge and Hindrance stress .Journal of Applied psychololgy.5,pp.883-891*
- Libran, E.(2006). *Personality dimensions and subjective well being. The spanish journal of psychology .vol. 19, no 1 , 38-44*
- MacGeorge, E. L., Samter, W., Feng, B., Gillihan, S. J., Graves, A. R. (2005). *Stress, social support, and health among college students after September 11, 2001. Journal of College Student Development, 46 (6), 655-670*
- Myers,D.G.&Diener,E.(1995).*Who is Happy?Psychological science.Volume6,Issue1*

تفاوت های فردی در تنیدگی تحصیلی و بهزیستی ذهنی: نقش انگیزش پیشرفت تحصیلی

- Neal WA(2006).*Student Stress;Effective and Solution Association for the study of Higher Education.ERIC Digest 85-1*
- Ryff, C. D., Kitayama, S., Karasawa, M., Curhan, K. B., & Markus, H. R. (2010). *Independence, interdependence, and well-being: Divergent patterns in the United States and Japan. Frontiers in Cultural Psychology. Advance online publication.*
- Saarni, C. (2008). *Issue of cultural meaningfulness in emotional development. Journal of Development Psychology, 34, 647-652*
- Tempelaar Wim H. Gijsselaers b, Sybrand Schim van der Loe V a, Jan F.H. Nijhuis. *A structural equation model analyzing the relationship of student achievement motivations and personality factors in a range of academic subject-matter areas . Contemporary Educational Psychology 32 (2007) 105–131*
- Vallerand, R., Pelletier, L. Blais, M. Briere, N. Senecal, C & Vallieres, E. (1993). *On the assessment of intrinsic, extrinsic and motivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. Educational and Psychological Measurement, 53, 159-172*
- Wilks, S. E. (2008). *Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students. Advances in Social Work, 9, 106-125*