

نقش میانجی گرای انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودارزنده‌سازی و کیفیت زندگی

The mediating role of academic achievement on the relationship between core self-evaluations and quality of Life

M. Nemat Tavousi, Ph.D.

دکتر محترم نعمت طاوسی*

چکیده

کیفیت زندگی حدی از کامیابی است که توسط افراد یا گروهی از مردم احساس می‌شود. از مؤلفه‌های اساسی پیش‌بین کیفیت زندگی، شخصیت است و کیفیت زندگی نیز با انگیزش تحصیلی در موقعیت‌های حرفه‌ای و آموزشی رابطه متقابل دارد. هدف این پژوهش تعیین نقش میانجی گرای انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودارزنده‌سازی و کیفیت زندگی بود. روش این پژوهش از نوع همبستگی بود. ۵۲۰ دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی (۲۷۸ دختر، ۲۴۲ پسر) به صورت داوطلب در این پژوهش شرکت کردند. از شرکت کنندگان خواسته شد مقیاس هسته ارزشیابی خود (جاج، ارز، بونو، تورسن، ۲۰۰۳)، فرم کوتاه پرسشنامه کیفیت زندگی (سازمان جهانی بهداشت، ۱۹۹۶) و مقیاس انگیزش تحصیلی (والرند، بلیس، بریره و پلتیر، ۱۹۸۹) را تکمیل کنند. نتایج نشان داد خودارزنده‌سازی با انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و کیفیت زندگی همبستگی مثبت معنادار ($P < 0/001$) و با بی‌انگیزشی همبستگی منفی معنادار

*. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب

دارد. کیفیت زندگی نیز با انگیزش بیرونی و بی انگیزشی همبستگی منفی معنادار ($P < 0.001$) داشت. نتایج تحلیل مسیر نیز نشان داد که انگیزش تحصیلی بین خودارزنده سازی و کیفیت زندگی نقش میانجی گر ایفا می کند. بر اساس یافته های پژوهش حاضر می توان نتیجه گرفت خودارزنده سازی نقش تعیین کننده ای بر کیفیت زندگی و سلامت روانی دارد.

واژه-کلیدها: خودارزنده سازی، کیفیت زندگی، انگیزش تحصیلی.

Abstract

Quality of life is a degree of success that is felt by individuals or groups of people. Personality is a fundamental components in predicting quality of life and there is a mutual relationships between quality of life and academic motivation in professional and academic situations. The purpose of the present study was to examine the mediating role of academic motivation in the relationship between core self evaluation and quality of life. Five hundred and twenty students (278 females, 242 males) from Islamic Azad University completed the Core Self Evaluations Scale (CSES; Judge, Erez, Bono & Thresen, 2003), the World Health Organization Quality Of Life-Brief (WHOQOL, 1996), and the Academic Motivation Scale (AMS; Vallerand, Blais, Briere, & Pelletier, 1989). The results indicated core self evaluation had a significant positive correlation with intrinsic motivation, extrinsic motivation and quality of life ($P < 0.001$), and had a significant negative correlation with amotivation ($P < 0.001$). Quality of life had also a significant negative correlation with extrinsic motivation and amotivation ($P < 0.001$). Academic motivation mediated the relationship between core self evaluation and quality of life. The findings suggested that core self evaluation had a determinant role in quality of life and mental health.

Keywords: self evaluation, quality of life, academic motivation

Contact information: nemattavousi@yahoo.com

مقدمه

کیفیت زندگی حدی از کامیابی است که توسط افراد یا گروهی از مردم احساس می‌شود (الیاس و نور، ۲۰۱۲). کیفیت زندگی مفهوم کلی است که نشان می‌دهد افراد تا چه حد در زمینه‌های مختلف زندگی رضایت را تجربه می‌کنند (کاستانزا و دیگران، ۲۰۰۷).

عوامل متعددی بر کیفیت زندگی و مؤلفه‌های آن تأثیر می‌گذارد، از جمله می‌توان به سلامت جسمانی (جانسون، دالستروم و بروستروم، ۲۰۰۶)، تفاوت‌های فردی و روابط بین‌شخصی (کوهن و سیم، ۲۰۰۱)، رگه‌های شخصیت (اونیسی، اوکانگو و اوگو، ۲۰۱۲)، شاخص‌های اجتماعی و سلامت روانی (اونیسی و دیگران، ۲۰۱۲) اشاره کرد. برخی از پژوهشگران نشان داده‌اند که شخصیت از مؤلفه‌های اساسی پیش‌بین کیفیت زندگی است. بررسی ارتباط خودارزنده‌سازی یا هسته ارزشیابی‌های خود^۱ و کیفیت زندگی نیز این نکته را آشکار کرده است که این سازه متغیر پیش‌بین پیامدهای عاطفی و عینی است (جاج، بونو، ارز و لاک، ۲۰۰۵).

هسته ارزشیابی خود در قالب یک سازه شخصیتی یکپارچه، منعکس‌کننده باورهای بنیادین افراد درباره خود و کنش‌وری دنیای خویش است که در ارزیابی از قابلیت‌ها و صلاحیت‌های خویش و حس کلی زندگی خوب متجلی می‌شود (جاج، ۲۰۰۹). این سازه معرف یک مفهوم گسترده مکنون است که بر محور چهار رگه حرمت‌خود، خودکارآمدی تعمیم‌یافته، مسند مهارگری و نوروگرایی استوار است (جاج و کامیر-مولر، ۲۰۱۲؛ جاج و هرست، ۲۰۰۷). بررسی‌های فراتحلیلی نشان می‌دهد که هسته ارزشیابی‌های خود نه تنها همپوشی بین اندازه‌های این رگه‌ها را تبیین، بلکه بسیاری از پیامدهای زندگی را بهتر از اندازه‌های رگه‌های منفرد پیش‌بینی می‌کند (مانند بونو و جاج، ۲۰۰۳؛ جاج، ۲۰۰۹؛ جاج، هولین و لونتال، ۲۰۰۹؛ چانگ، فریس، جانسون، روزن و تان، ۲۰۱۲).

افراد با خودارزنده‌سازی مثبت گرایش دارند خود را در موقعیت‌های مختلف مثبت، توانمند، ارزشمند و واجد توانایی مهار زندگی ارزیابی کنند (اسکات و جاج، ۲۰۰۹؛ ناتا، لیو و لی، ۲۰۱۰). درواقع، این افراد برانگیخته‌ترند (ارز و جاج، ۲۰۰۱؛ جاج، ارز و بونو، ۱۹۹۸؛ ونگ، بولینگ و

اسچلمن، ۲۰۱۰)، کار خود را به‌طور مؤثرتری انجام می‌دهند (جاج، ارز، بونو، تورسن، ۲۰۰۳)، با جستجوی موقعیت‌های چالش‌انگیز و پاداش‌دهنده از زندگی و شغل خود رضایت بیشتری دارند (ان‌جی، سورنن و ابی، ۲۰۰۶؛ بولینگ، ونگ، تانگ و کندی، ۲۰۱۰؛ جاج، ۲۰۰۹؛ بونو و جاج، ۲۰۰۳؛ جاج، لاک و دورهام، ۱۹۹۷؛ جاج، لاک، دورهام و کلاگر، ۱۹۹۸؛ جانسون، روزن و لوی، ۲۰۰۸؛ نعمت‌طاوسی و اکبرزاده‌حوری، ۱۳۹۱) و به‌طور مؤثرتری با شکست‌ها کنار می‌آیند (کامیر-مولر، جاج و اسکات، ۲۰۰۹). در مقابل، افراد با خودارزنده‌سازی منفی، خود را در مقایسه با دیگران کم‌ارزش می‌دانند و با تمرکز بر شکست‌ها و کاستی‌های خویش، خود را قربانی محیط می‌دانند (جاج و هرست، ۲۰۰۷).

خودارزنده‌سازی نه‌تنها بر تمامی ارزیابی‌های فرد بلکه در ارزیابی و تفسیر فرد از عوامل تنیدگی‌زای ادراک‌شده، و بهزیستی عاطفی، شکل‌گیری شیوه‌های مقابله با تنیدگی و انتخاب‌های تحصیلی چالش‌انگیز و حرفه‌ای تأثیر دارد (جاج و دیگران، ۲۰۰۹). انگیزش تحصیلی به فرایندهای درونی گفته می‌شود که فعالیت‌ها را تحریک می‌کند و با هدف دستیابی به دستاوردهای تحصیلی خاص تداوم می‌یابد (پینریچ و زوشو، ۲۰۰۲ نقل از آریاتامانیل، ۲۰۱۱).

از نظریه‌هایی که در ارتباط با انگیزش تحصیلی توجه بسیاری از متخصصان و پرورشکاران را به خود معطوف کرده، نظریه خودتعیین‌گری^۲ (دسی و ریان، ۱۹۸۵) است که برای تبیین رفتار بر منبع انگیزشی تأکید می‌ورزد (دسی، والرند، پلتیر و ریان، ۱۹۹۱ نقل از الیورینی و لوسیدی، ۲۰۱۳؛ کاسارکار، تن‌کیت، ووز، وسترز و کروست، ۲۰۱۳). نظریه خودتعیین‌گری با ارائه یک الگوی سلسله‌مراتبی از انگیزش درونی و بیرونی، به محققان اجازه می‌دهد تعیین‌کننده‌ها و پیامدهای مرتبط با انواع انگیزش را در سطوح متفاوت بررسی کنند. در این نظریه تحلیل کامل فرایند انگیزش مستلزم در نظر گرفتن سه سازه مهم یعنی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی است (دسی و ریان، ۲۰۰۰ نقل از ابوبکر، سلیمان و رفعی، ۲۰۱۰؛ والرند و دیگران، ۱۹۹۳). به‌عبارت دیگر، برخلاف نظریه‌های انگیزشی دیگر مانند نظریه شناختی-اجتماعی بندورا که انگیزش را به‌عنوان یک سازه یکپارچه و واحد در نظر می‌گیرد، در نظریه

خودتعیین‌گری انگیزش تحصیلی دارای ماهیتی چندبعدی است و از سه نوع انگیزش جهان‌شمول تشکیل شده است (دسی و ریان، ۲۰۰۲ نقل از آریپاتامانیل، ۲۰۱۱).

انگیزش درونی به انگیزه‌های اشاره دارد که افراد را به صورت خودجوش و درونی به سمت انجام تکلیفی خاص به حرکت وا می‌دارد و انجام تکلیف به خودی خود و صرف نظر از پاداش‌های بیرونی برای فرد ارزشمند و رضایت‌بخش است (دسی و ریان، ۲۰۱۲؛ لینچ، لرنر و لونتال، ۲۰۱۳). برخی از مؤلفان (برای مثال، والرند و دیگران، ۱۹۹۳) سازه انگیزش درونی را به چند مؤلفه تقسیم کرده‌اند: انگیزش درونی برای دانستن، انگیزش درونی برای تحقق و انگیزش درونی برای تجربه تحریک.

در این نظریه فرض بر آن است که انسان از بدو تولد یک تمایل ذاتی برای تحریک و یادگیری دارد که از سوی محیط حمایت می‌شود. این تمایل همان انگیزش درونی است که وابسته به ارضای سه نیاز روان‌شناختی است (دسی و ریان، ۱۹۸۵). ارضای این نیازها تعامل دوستانه با محیط و بهزیستی روانی فرد را تأمین می‌کند (دسی و ریان، ۱۹۹۱ نقل از آبشا، ۲۰۱۲؛ والرند و دیگران، ۱۹۹۳). این نیازها عبارتند از: صلاحیت^۳ به معنای لیاقت و کارآمدی در انجام تکلیف یا فعالیت، استقلال عمل^۴ به معنای داشتن مهار و عامل بودن بر رفتارهای خود و پیامدهای آن، و تعلق^۵ به معنای احساس عشق و مورد قبول واقع شدن در نظر دیگران. این نیازهای بنیادین، یکپارچگی و تحول فرد را تسهیل می‌کنند (چن و جانگک، ۲۰۱۰؛ دسی و ریان، ۱۹۸۵).

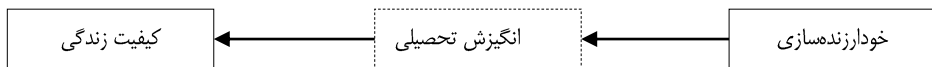
انگیزش بیرونی انگیزه‌ای است که افراد را به دلیل پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی مجبور به انجام یک تکلیف می‌کند. به عبارت دیگر، انگیزش بیرونی عبارت است از اشتغال به کارهایی که ابزاری برای دستیابی به هدف‌های دیگر است. وقتی افراد به صورت بیرونی برانگیخته می‌شوند برای به دست آوردن چیزی بیشتر از لذت استقلال عمل یا تکلیف فعالیت می‌کنند (دسی و ریان، ۲۰۱۲؛ لی، مک‌اینرنی، لیم و ارتینگا، ۲۰۱۰). انگیزش بیرونی به سه مؤلفه نظم‌جویی بیرونی^۶ (درگیر شدن در پیگردی‌های آموزشی به دلیل پاداش‌ها و تنبیه‌ها)، نظم‌جویی درونی^۷ (درونی‌سازی اهمیت پیگردی‌های آموزشی به دلیل عوامل محیطی) و نظم‌جویی مشخص^۸ (انتخاب برای شناسایی ارزش‌های مرتبط با مسائل آموزشی) تقسیم می‌شود

که به صورت پیوستاری از بالاترین سطح استقلال عمل تا کمترین سطح آن است. به عبارت دیگر، هرچه فرد از سطوح پایین تری از استقلال عمل برخوردار باشد در جهت بی‌انگیزشی و هر چه سطح استقلال عمل وی بالاتر باشد در جهت انگیزش درونی حرکت می‌کند (دسی و ریان، ۲۰۱۲).

در نهایت افراد فاقد انگیزش، افرادی هستند که هیچ‌گونه انگیزه‌ای - خشنودی و ارزشمندی درونی یا مشوق‌های بیرونی - برای فعالیت‌های خود دریافت نمی‌کنند و در نتیجه از انجام آنها اجتناب می‌کنند (دسی و ریان، ۲۰۱۲؛ کلارک و شروت، ۲۰۱۰). بنابراین، یک فرد بدون انگیزه مراقب گذشته است، به عوامل محیطی پاسخ نمی‌دهد و تمایل به خلاص شدن یا رها کردن دارد (والرند و دیگران، ۱۹۹۲؛ بی‌یودین، ۲۰۰۶؛ شانک و زیمرمن، ۲۰۱۲؛ دسی، ریان و گوای، ۲۰۱۳؛ کومارگو و نادلر، ۲۰۱۳). مفهوم بی‌انگیزشی تا حدودی شبیه مفهوم درماندگی آموخته شده است؛ وقتی افراد احساس می‌کنند عملی که انجام می‌دهند خارج از مهار آنها و تحت مهار نیروهای بیرونی است، به صورت درونی یا بیرونی برانگیخته نمی‌شوند و اجتناب را اختیار می‌کنند (دسی و دیگران، ۲۰۱۲).

رابطه متقابل انگیزش و کیفیت زندگی نیز بر اساس نتایج پژوهش‌های مختلف در قلمرو یادگیری و موفقیت حرفه‌ای مشهود است؛ شرایط زندگی افراد با سطوح تحصیلات بالا بر موقعیت‌های حرفه‌ای و آموزشگاهی، و انگیزش تحصیلی نیز بر کیفیت زندگی آنها پس از آموزش تأثیر می‌گذارد (هنینگ، کراگه‌لا، ونگ - توی، ۲۰۱۵).

با توجه به ادبیات پژوهش، به‌منظور تعیین نقش میانجی‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودارزنده‌سازی و کیفیت زندگی مدل زیر ارائه شد:



شکل ۱: مدل پیشنهادی نقش میانجی‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودارزنده‌سازی و کیفیت زندگی

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش: روش پژوهش حاضر از نوع مقطعی و بر مبنای یک طرح همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش متشکل از دانشجویان شاغل به تحصیل در یکی از دانشگاه‌های آزاد شهر تهران در سال ۱۳۹۴ بود. از بین دانشجویان رشته‌های مختلف در مقطع کارشناسی، ۵۵۰ دانشجوی داوطلب که سابقه اختلال روان‌پزشکی یا بیماری مستلزم مصرف دارو نداشتند، به‌صورت داوطلب و دردسترس برای شرکت در پژوهش دعوت شدند. تعداد ۳۰ آزمودنی به دلیل پاسخ ناقص به مقیاس‌ها از تحلیل‌های آماری کنار گذاشته شدند و بدین ترتیب نمونه پژوهش به ۵۲۰ نفر (۲۷۸ دختر، ۲۴۲ پسر) تقلیل یافت. میانگین سن کل دانشجویان ۲۴/۷۰ با دامنه ۱۸ تا ۴۰ سال و انحراف استاندارد ۴/۲۷، میانگین سن دختران ۲۲/۹۰ با دامنه ۱۸ تا ۲۷ سال و انحراف استاندارد ۲/۸۷ و میانگین سن پسران ۲۴/۳۰ با دامنه ۱۹ تا ۳۰ سال و انحراف استاندارد ۳/۶۵ بود. برای ارزیابی متغیرهای پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد.

ابزار پژوهش:

مقیاس هسته ارزشیابی خود^۹ (جاج و دیگران، ۲۰۰۳) ارزشیابی‌های بنیادی و ارزیابی‌کننده‌ای را که افراد در مورد خود به‌دست می‌آورند، می‌سنجد. این مقیاس ۱۲ گویه دارد که برخی از گویه‌های آن مانند "هنگامی که سعی می‌کنم، معمولاً موفق می‌شوم." به صورت مستقیم و برخی دیگر مانند "نسبت به صلاحیت خود تردید دارم." به‌صورت معکوس خودارزنده‌سازی را ارزیابی می‌کند. در این مقیاس پاسخ‌دهنده بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) به گویه‌ها پاسخ می‌دهد. بنابراین دامنه نمره فرد در این مقیاس از ۱۲ تا ۶۰ در نوسان است. وزن تمام گویه‌ها برای دستیابی به نمره کلی خودارزنده‌سازی برابر است. نمره‌های بالا در این مقیاس نشان‌دهنده خود ارزشیابی مثبت و برعکس، نمره‌های پایین منعکس‌کننده خودارزندی منفی است. جاج و دیگران (۲۰۰۳) براساس چهار پژوهش مختلف، قابلیت اعتماد این مقیاس را برابر با ۰/۸۳ به‌دست آورده‌اند. اوایل (۲۰۰۷) نیز در پژوهش خود در نمونه‌های دانشجویی و کارمندی ضرایب آلفای کرونباخ این مقیاس را به ترتیب برابر با ۰/۸۰ و ۰/۸۴ گزارش کرده است. جاج و دیگران (۲۰۰۳)، روایی همگرایی این مقیاس را ۰/۶۴ گزارش کردند. در پژوهش ارشدی، نیسی و دادرس (۱۳۹۱)،

برای بررسی روایی این مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی تمامی ماده‌ها دارای بارهای عاملی معنادار بودند که تک‌عاملی بودن این مقیاس را تأیید کرد. در پژوهش دیگری همبستگی خودارزنده‌سازی در شکل مستقیم با رضایت شغلی، عاطفه مثبت و بهزیستی عاطفی مرتبط با شغل برابر ۰/۳۹، ۰/۲۲، ۰/۲۸ و ضریب آلفای کرونباخ آن برابر ۰/۸۰ معنادار گزارش شد (نعمت‌طاوسی، ۱۳۹۲؛ نعمت‌طاوسی و اکبرزاده‌حوری، ۱۳۹۱). قابلیت اعتماد این مقیاس در پژوهش ارشدی و دیگران (۱۳۹۰)، با استفاده از روش آلفای کرونباخ و دونیمه کردن به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۶ به دست آمد.

فرم کوتاه پرسشنامه کیفیت زندگی^۱ (سازمان جهانی بهداشت، ۱۹۹۶) یک ابزار خودگزارش‌دهی است که با ۲۶ گویه کیفیت زندگی را در چهار بُعد سلامت جسمانی مانند قدرت حرکت و فعالیت‌های زندگی روزمره (گویه‌های ۱۷، ۱۸، ۱۶، ۱۵، ۱۰، ۴، ۳)؛ سلامت روانی مانند احساس‌های منفی و مثبت و اعتماد به خود (گویه‌های ۲۶، ۱۹، ۱۱، ۷، ۶، ۵)؛ روابط اجتماعی مانند روابط شخصی و حمایت اجتماعی (گویه‌های ۲۲، ۲۱، ۲۰)؛ حیطه محیط زندگی مانند منابع مالی، آزادی و امنیت فیزیکی (گویه‌های ۲۵، ۲۴، ۲۳، ۱۴، ۱۳، ۱۲، ۹، ۸) و کیفیت زندگی به شکل کلی (گویه‌های ۱، ۲) را ارزیابی می‌کند.

هر گویه در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (اصلاً) تا ۵ (کاملاً) نمره‌گذاری می‌شود. نمره گویه‌های ۳، ۴ و ۲۵ به صورت معکوس و دامنه نمره فرد از ۲۶ تا ۱۳۰ است. درستی آزمایی و قابلیت اعتماد این پرسشنامه در پژوهش‌های خارجی تأیید شده است (اسکوینگتون، لاتفی و اوکانل، ۲۰۰۴). گروه کیفیت زندگی سازمان جهانی بهداشت (۱۹۹۶)، ضریب همبستگی بین کل مقیاس و زیرمقیاس‌ها را از ۰/۵۳ تا ۰/۷۸ و بین زیرمقیاس‌ها را از ۰/۵۱ تا ۰/۶۴ گزارش کرده است. در مجموع، ضرایب درستی آزمایی و قابلیت اعتماد به دست آمده حاکی از مناسب بودن این پرسشنامه کیفیت زندگی در نمونه‌های ایرانی است (رحیمی، ۱۳۸۶؛ نجات، منتظری، هلاکوئی‌نائینی، محمد و مجدزاده، ۱۳۸۵؛ نصیری، ۱۳۸۵؛ یوسفی و صفری، ۱۳۸۸).

نصیری (۱۳۸۵) قابلیت اعتماد پرسشنامه را با روش بازآزمایی با فاصله سه هفته، دونیمه کردن و آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۸۷ و ۰/۸۴ گزارش کرده است. رحیمی (۱۳۸۶) ضرایب آلفای کرونباخ را برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ و برای سلامت جسمانی، سلامت روانی،

روابط اجتماعی و محیط زندگی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۷، ۰/۶۵ و ۰/۷۷ گزارش کرده است. یوسفی و صفری (۱۳۸۸) همبستگی نمره کل هر بعد با گویه‌های تشکیل دهنده آن بعد را محاسبه کردند و ضرایب ۰/۴۵ تا ۰/۸۳ را به دست آوردند. همه ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنادار بود و هر گویه بیشترین همبستگی را با بعد مربوط به خود داشت. در این پژوهش همبستگی نمره کل هر بعد با گویه‌های تشکیل دهنده آن بعد ۰/۴۵ تا ۰/۸۳ بود.

مقیاس انگیزش تحصیلی^{۱۱} (والرند، بلیس، بریره و پلتیر، ۱۹۸۹) که بر اساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان (۱۹۸۵) ساخته شده است با ۲۸ گویه و هفت زیرمقیاس سه بعد انگیزش تحصیلی را ارزشیابی می‌کند. هر گویه یک انگیزه برای رفتن به مدرسه ارائه می‌دهد. سه زیرمقیاس به ارزیابی انگیزش درونی دانش، پیشرفت و برانگیختگی و سه زیرمقیاس به سنجش انگیزه بیرونی همسان‌سازی شده، درون‌فکنی شده و نظم‌دهی بیرونی می‌پردازد. در نهایت، یک زیرمقیاس نیز بی‌انگیزشی را می‌سنجد.

گویه‌های این مقیاس بر اساس مقیاس هفت‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) نمره‌گذاری می‌شود. وزن تمام گویه‌ها برای دستیابی به نمره کل انگیزش تحصیلی برابر و دامنه نمره فرد در این مقیاس از ۲۸ تا ۱۹۶ در نوسان است. نمره‌های بالا در دو زیرمقیاس انگیزش درونی و بیرونی نشان‌دهنده سطوح بالای انگیزش و نمره‌های پایین نمایانگر سطوح پایین انگیزش است. نمره‌های بالا در زیرمقیاس بی‌انگیزشی نیز نشان‌دهنده سطوح بالای بی‌انگیزشی است. والرند و دیگران (۱۹۹۲) در نمونه‌ای متشکل از ۷۴۵ دانشجو، همسانی درونی این زیرمقیاس‌ها با محاسبه ضرایب آلفای کرونباخ از ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ (به استثنای زیرمقیاس انگیزش بیرونی نظم‌جویی همسان‌سازی شده، ۰/۶۲) و قابلیت اعتماد آنها با روش بازآزمایی با فاصله یک ماه از ۰/۷۱ تا ۰/۸۳ گزارش شد. والرند و دیگران (۱۹۹۳) با محاسبه همبستگی بین پیشرفت تحصیلی و زیرمقیاس‌های انگیزش تحصیلی والرند در نمونه‌ای متشکل از ۲۱۷ دانش‌آموز کانادایی، روایی سازه این مقیاس را تأیید کردند. کوکلی، برنارد، کانینگهام و موتویک (۲۰۰۱) برای بررسی مجدد ساختار عاملی مقیاس انگیزش تحصیلی والرند، همبستگی این مقیاس را با خودپنداشت تحصیلی و معدل محاسبه و روایی آن را تأیید کردند. بارکو کیسا، تیسورت زودیس، گرویس و سیدریدیس (۲۰۰۸) با بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در دانش‌آموزان

نقش میانجی گرای انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودارزنده‌سازی و کیفیت زندگی

یونانی ساختار هفت عاملی آن را تأیید کردند. این مؤلفان برای تمام زیرمقیاس‌های نسخه یونانی انگیزش تحصیلی ضرایب آلفای بالایی به دست آوردند. اما میلر (۲۰۰۷) نقل از کاوسیان، کدیور، شهرآرای، شیخی‌فینی و فرزاد، (۱۳۸۸) به جای هفت عامل، یک مدل گسترده تک‌بعدی یعنی یک سازه واحد ارائه داد و از طریق تحلیل عاملی تأییدی، روایی آن را تأیید کرد. باقری (۱۳۷۹) نقل از کاوسیان و دیگران، (۱۳۸۸) نیز در نمونه دانش‌آموزان دبیرستانی ساختار هفت عاملی این مقیاس را تأیید نکرد. وی با تحلیل عاملی اکتشافی به پنج عامل دست یافت و ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌ها را از ۰/۵۵ تا ۰/۸۷ گزارش کرد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی این مقیاس در پژوهش کاوسیان و دیگران (۱۳۸۸) به دست آمد که برآزش خوب الگو را نشان داد. در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۵ و ۰/۸۶ به دست آمد.

برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های همبستگی و تحلیل مسیر استفاده شد. با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهشی، برای تعیین نقش میانجی‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودارزنده‌سازی و کیفیت زندگی یک مدل مفهومی تدوین و پس از ارزیابی روابط بین متغیرها در قالب یک مدل احتمالی و سنجش معناداری روابط هر یک از متغیرها، به برآورد ضرایب و نهایتاً برآزش مدل پرداخته شد.

داده‌ها یافته‌ها

میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین خودارزنده‌سازی، انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی در جدول شماره (۱) منعکس شده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی متغیرهای مورد بررسی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۵
۱. خودارزنده‌سازی	۳۱/۵۰	۵/۲۱۲	-			
۲. انگیزش درونی	۵۷/۲۴	۱۳/۱۲۸	۰/۶۱۵°	-		
۳. انگیزش بیرونی	۶۱/۰۶	۱۳/۶۷۶	۰/۴۵۱°	-۰/۷۱۵°	-	
۴. بی‌انگیزشی	۱۱/۷۴	۵/۶۵۴	-۰/۲۰۱°	۰/۲۵۷°	۰/۴۶۸°	-
۵. کیفیت زندگی	۸۴/۱۸	۱۰/۹۵۸	۰/۷۴۰°	۰/۴۳۷°	-۰/۳۸۹°	-۰/۱۹۱°

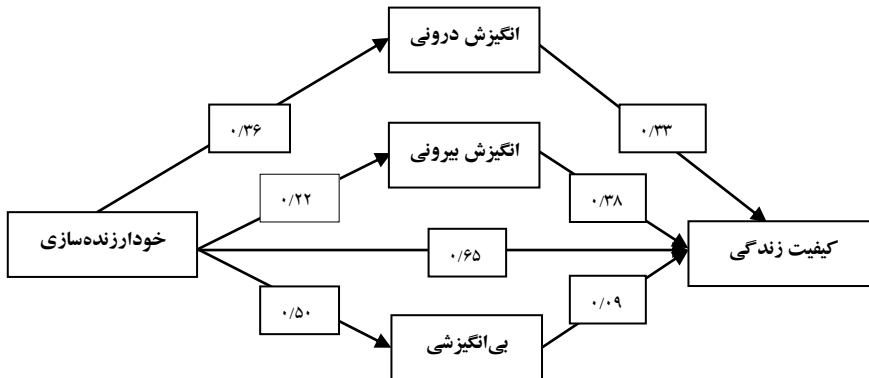
*P<./۰۰۱

نتایج جدول شماره (۱) نشان می دهد که خودارزنده سازی با انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و کیفیت زندگی همبستگی مثبت معنادار و با بی انگیزشی همبستگی منفی معنادار دارد. پژوهشگران نسبت خبی دو به درجه آزادی کمتر از ۳ (کلاین، ۲۰۱۱)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی (GFI) و شاخص برازندگی تعدیل یافته (AGFI) بزرگتر یا مساوی ۰/۹۰ (براون، ۲۰۰۱)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب (RMSEA) کمتر از ۰/۸ و شاخص برازندگی غیر تطبیقی (NNFI) کوچکتر از ۰/۸ (هیو و بنتلر، ۱۹۹۹) را از نشانه های برازش مناسب و از شاخص های مطلوب برای ارزیابی مدل می دانند. شاخص های برازش مدل مفروض در جدول شماره (۲) گزارش شده است.

جدول ۲: شاخص های برازش تحلیل عاملی تأییدی

شاخص ها	χ^2/df	CFI	GFI	AGFI	RMSEA	NNFI
مقدار اولیه	۳/۱۵	۰/۹۰	۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۱۲	۰/۸۹
مقدار اصلاح شده	۲/۲۴	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۰۷	۰/۸۶

نتایج جدول شماره (۲) نشان می دهد که تمامی شاخص های برازش به دست آمده از مطلوبیت بالایی برخوردارند. این امر نشانگر برازش مناسب داده ها با مدل فرضی است. شاخص های برازش به دست آمده از اجرای تحلیل مسیر با روش بیشینه احتمال نشان دهنده خطی بودن روابط بین متغیرها و برازش مناسب الگو با داده هاست. این یافته بدان معناست که انگیزش تحصیلی بین خودارزنده سازی و کیفیت زندگی نقش میانجی گری ایفاء می کند (شکل شماره ۲).



شکل ۲: نمودار مسیرهای مدل برازش یافته

نقش میانجی گرای انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودارزنده‌سازی و کیفیت زندگی

همان‌طور که مشاهده می‌شود خودارزنده‌سازی با ضریب مسیر $0/65$ به میزان $67/3$ درصد از واریانس کیفیت زندگی، خودارزنده‌سازی با ضریب مسیر $0/36$ به میزان 13 درصد از واریانس انگیزش درونی، خودارزنده‌سازی با ضریب مسیر $0/22$ به میزان $4/6$ درصد از واریانس انگیزش بیرونی و خودارزنده‌سازی با ضریب مسیر $-0/501$ به میزان 25 درصد از واریانس بی‌انگیزشی را تبیین می‌کند. در جدول شماره (۳) ضرایب استاندارد مسیرهای کل، مستقیم و غیرمستقیم در مدل مربوط به خودارزنده‌سازی، انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی گزارش شده است.

جدول ۳: ضرایب استاندارد کل، مستقیم و غیرمستقیم در مدل

مسیرها	اثر کل	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	واریانس تبیین شده
اثر خودارزنده‌سازی بر انگیزش درونی	0/361	0/361	0/000	0/130
اثر خودارزنده‌سازی بر انگیزش بیرونی	0/215	0/215	0/000	0/046
اثر خودارزنده‌سازی بر بی‌انگیزشی	-0/501	-0/501	0/000	0/251
اثر خودارزنده‌سازی بر کیفیت زندگی	0/658	0/651	0/007	0/673
اثر انگیزش درونی بر کیفیت زندگی	0/334	0/334	0/000	
اثر انگیزش بیرونی بر کیفیت زندگی	-0/380	-0/380	0/000	
اثر بی‌انگیزشی بر کیفیت زندگی	0/090	0/090	0/000	

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین نقش میانجی‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودارزنده‌سازی و کیفیت زندگی دانشجویان بود نتایج این پژوهش نشان داد خودارزنده‌سازی با انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و کیفیت زندگی همبستگی مثبت معنادار و با بی‌انگیزشی همبستگی منفی معنادار دارد. این نتایج با پژوهش‌های دیگر (جاج، ۲۰۰۹؛ جاج و کامیر-مولر، ۲۰۱۲؛ جاج دیگران، ۲۰۰۵؛ جاج و دیگران، ۱۹۹۲ نقل از جانسون و دیگران، ۲۰۰۸؛ نعمت‌طاوسی و اکبرزاده‌حوری، ۱۳۹۱) همسوست.

در تبیین این یافته می‌توان گفت خودارزنده‌سازی متغیر پیش‌بین پیامدهای عاطفی و عینی است (جاج و دیگران، ۲۰۰۵) که کیفیت زندگی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. برای مثال، سطوح

پایین خودارزنده‌سازی موجب بی‌ثباتی در روابط دوران بزرگسالی می‌شود و در نتیجه، اختلال در روابط اجتماعی فرد ایجاد می‌شود. افزون بر آن، افراد با سطوح بالای خودارزنده‌سازی برانگیخته‌تر و کوشاتر هستند. در نتیجه، افرادی که به خودشان اطمینان زیادی دارند و ظرفیت‌های خود را باور دارند، خود را موفق می‌بینند و باور آنها در مورد احتمال موفقیت سطح کوشش آنها را افزایش می‌دهد (جاج و دیگران، ۱۹۹۸).

نظریه خودتعیین‌گری (دسی و ریان، ۱۹۸۵) نیز با تأکید بر منبع انگیزشی در تبیین رفتار (الیورینی و لوسیدی، ۲۰۱۳؛ تن‌کیت و دیگران، ۲۰۱۳) تعیین‌کننده‌ها و پیامدهای مرتبط با انواع انگیزش را در سطوح متفاوت پیش‌بینی می‌کند. به نظر می‌رسد افراد با انگیزش درونی و بیرونی اقدام به رفتارهایی می‌کنند که کیفیت زندگی را افزایش می‌دهد. این یافته همسو با پژوهش‌هایی است که نشان می‌دهد بین انگیزش، خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط وجود دارد (برای مثال آریپاتامانیل، ۲۰۱۱؛ اوسونوا و دیگران، ۲۰۱۳؛ چینووار، ۲۰۱۲؛ دی‌فریتاس و رین، ۲۰۱۳؛ کوتزی، ۲۰۱۱). به‌عبارت دیگر، می‌توان دریافت در نظریه خودتعیین‌گری (دسی و ریان، ۱۹۸۵) کیفیت انگیزش، رفتار و عملکرد فرد را تعیین می‌کند (دسی و دیگران، ۱۹۹۱ نقل از الیورینی و لوسیدی، ۲۰۱۳؛ کاسارکار و دیگران، ۲۰۱۳).

رابطه متقابل انگیزش و کیفیت زندگی براساس نتایج پژوهش‌های مختلف در قلمرو یادگیری و موفقیت حرفه‌ای قابل تبیین است. شرایط زندگی افراد با سطوح تحصیلات بالا بر موقعیت‌های حرفه‌ای و آموزشگاهی و انگیزش برای یادگیری نیز بر کیفیت زندگی افراد پس از آموزش تأثیر می‌گذارد. مدیریت زندگی به عوامل بشمار بستگی دارد که شامل اهمیت خانواده، طبقه اجتماعی، سطح اقتصادی-اجتماعی، سیاست‌های عمومی و ارزش‌های فرهنگی است. بنابراین انگیزش برای یادگیری که تحت تأثیر عوامل فردی و اجتماعی است، بر پیامدهای تحصیلی و به نوبه خود بر وضعیت اقتصادی فرد در آینده و ادراک فرد از کیفیت زندگی اثر می‌گذارد (هنینگ و دیگران، ۲۰۱۵).

تعمیم نتایج پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه است. طرح پژوهش از نوع همبستگی بود و نمی‌توان با استناد به یافته‌های آن به تفسیرها و تبیین‌های علت‌شناختی مبادرت کرد. نمونه مورد بررسی در این پژوهش یک نمونه دانشجویی بود و در تعمیم یافته‌ها به سایر جمعیت‌ها باید احتیاط شود. به دلیل دردسترس بودن شرکت‌کنندگان، تمایل و سوگیری مثبت داوطلبان برای شرکت در پژوهش باید به‌عنوان یک محدودیت در نظر گرفته شود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از نمونه معرفی از دانشجویان و دیگر جمعیت‌ها و گروه‌های سنی متفاوت استفاده شود. محدودیت دیگر پژوهش آن است که تأثیر انگیزش تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان ارزیابی نشد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی در قالب یک مدل تحلیل مسیر، تأثیر خودارزنده‌سازی بر عملکرد تحصیلی و کیفیت زندگی با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی بررسی شود.

پی‌نوشت‌ها:

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| 1- core self evaluations | 7- introjected regulation |
| 2- Self-Determination Theory (SDT) | 8- identified regulation |
| 3- competence | 9- Core Self Evaluations Scale |
| 4- autonomy | 10- Quality of Life-Brief (WHOQOL) |
| 5- relatedness | 11- Academic Motivation Scale (AMS) |
| 6- external regulation | |

منابع و مأخذ فارسی:

- ارشدی، ن.، نیسی، ع. و دادرس، م. (۱۳۹۱). اثر مستقیم و غیرمستقیم خودارزشیابی‌های محوری بر خشنودی شغلی، تعهد سازمانی و عملکرد شغلی. *فصلنامه روانشناسی معاصر*، ۱، ۳۵-۴۸.
- رحیمی، م. (۱۳۸۶). *بررسی الگوهای ارتباطی خانواده و کیفیت زندگی*. پایان‌نامه کارشناسی، دانشگاه شیراز.

نقش میانجی گرای انگیزش تحصیلی در رابطه بین خودارزنده سازی و کیفیت زندگی

کاوسیان، ج.، کدیور، پ.، شهرآرای، م.، شیخی فینی، ع.ا. و فرزاد، و. (۱۳۸۸). هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی والرند. *مجله علوم تربیتی*، ۵(۴)، ۱۳۰-۱۰۳.
 نعمت طاوسی، م. (۱۳۹۲). هسته ارزشیابی های خود و راه های مقابله. *روانشناسی معاصر*، ۸(۲)، ۵۷-۶۸.

نعمت طاوسی، م. و اکبرزاده حوری، ش. (۱۳۹۲). آزمون روانسنجی مقیاس های هسته ارزشیابی های خود. *فصلنامه تحقیقات روانشناختی*، ۵(۲۰)، ۸۵-۹۸.

نعمت طاوسی، م. و اکبرزاده حوری، ش. (۱۳۹۱). روی آورد خلقی رضایت شغلی: هسته ارزشیابی های خود در محیط کار. *فصلنامه علوم رفتاری*، ۶(۲)، ۱۱۱-۱۱۸.

نجات، س.، منتظری، ع.، هلاکوئی نائینی، ک.، محمد، ک. و مجدزاده، ر. (۱۳۸۵). استاندارد سازی پرسشنامه کیفیت زندگی سازمان جهانی بهداشت: ترجمه و روانسنجی گونه ایرانی. *مجله دانشکده بهداشت و انیستیتو تحقیقات بهداشتی*، ۴، ۱-۱۲.

نصیری، ح. (۱۳۸۵). بررسی درستی آزمایی و پایایی مقیاس کوتاه کیفیت زندگی سازمان بهداشت جهانی (WHOQOL-BRIEF) و تهیه نسخه ایرانی آن (IRQOL). *مجموعه مقالات سومین سمینار بهداشت روانی دانشجویان*، ۳۶۹-۳۷۳.

یوسفی، ف.، و صفری، ه. (۱۳۸۸). بررسی رابطه هوش عاطفی با کیفیت زندگی و ابعاد آن. *مطالعات روانشناختی*، ۵(۴)، ۱۰۷-۱۲۸.

منابع و مأخذ خارجی:

Abesha, A.G. (2012). *Effects of parenting styles, academic self-efficacy, and achievement motivation on the academic achievement of university students in Ethiopia*. PhD. Dissertation, School of Psychology and Social Science, Faculty of Computing, Health, and Science, Edith Cowan University.

Abu Bakr, K., Sulaiman, N.F., & Raffai, Z.A.M. (2010). Self-determination theory and motivational orientations of Arabic learners: A principal component analysis. *Journal of Language Studies*, 10(1), 71- 86.

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2013). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *Journal of Educational Research, 104*, 241-259.
- Areepattamannil, S. (2011). *Academic self-concept, academic motivation, academic engagement, and academic achievement: A mixed methods study of Indian adolescents in Canada and India*. PhD dissertation, Queen's University, Ontario, Canada.
- Barkoukisa, V., Tsorbatzoudis, H., Grouiosa, G., & Sideridisb, 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.
- Beaudoin, C. M. (2006). Competitive orientations and sport motivation of professional women football players: An internet survey. *Journal of Sport Behavior, 29*, 201-212.
- Bono, J.E., & Judge, T.A. (2003). Core Self-Evaluations: A review of the trait and its role in job satisfaction and job performance. *European Journal of Personality, 17*, 5-18.
- Bowling, N.A., Wang, Q., Tang, H.Y., & Kennedy, K.D. (2010). A comparison of general and work-specific measures of core self-evaluations. *Journal of Vocational Behavior, 76*, 559-566.
- Chang, C., Ferris, D.L. Johnson, R.E., Rosen, C.C., & Tan, J.A. (2012). Core Self-Evaluations: A review evaluation of the literature. *Journal of management, 38*(1), 81-128
- Chen, K.C., & Jang, S.J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-deter-mination theory. *Computers in Human Behavior, 26*, 741-752.
- Clark, M.H., & Schroth, C.A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Journal of Learning and Individual Differences, 20*, 19-24.
- Cohen, S., & Syme, S.L. (2001). *Social support and health*. New York: Academic Press.
- Cokley, K.O., Bernard, N., Cunningham, D., & Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a United States sample. *Measurement and Evalu-ation in Counseling and Development, 34*, 109-119.

- Costanza, R., Fishera, B., Ali, S., Beer, C., Bond, L., & et al. (2007). Quality of life: An approach integrating opportunities, human needs, and subjective well-being. *Ecological Economics*, 61, 267-276.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2012). *Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory*. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Deci, E.L., Ryan, R.M., & Guay, F. (2013). *Self-determination theory and actualization of human potential*. In D. McInerney, H. Marsh, R. Craven & F. Guay (Eds.), *Theory driving research: New wave perspectives on self processes and human development* (pp. 109-133). Charlotte, NC: Information Age Press.
- Erez, A., & Judge, T.A. (2001). Relationship of core self-evaluations to goal setting, motivation, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1270-1279.
- Henning, M.A., Kragelah, C.U., & Wong-Toi, G. (2015). *Student motivation and quality of life in higher education*. London and New York: Routledge
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Ilias, K., & Nor, M.M. (2012). Relationship between quality of life, academic behavior and student motivation on teachers' training institute, Malaysia. *Academic Research International*, 2(2). Retrieved 12 Sep. 2016, from <http://www.savap.org.pk>
- Johanson, P., Dahlström, U., & Broström, A. (2006). Factors and interventions influencing health-related quality of life in patients with heart failure: A review of the literature. *European Journal of Cardiovascular Nursing*, 5, 5-15.
- Johnson, R.E., Rosen, C.C., & Levy, P.E. (2008). Getting to the core of core self-evaluation: A review and recommendations. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 391-413.
- Judge, T.A. (2009). Core self-evaluations and work success. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 58-62.

- Judge, T.A., Bono, J.E., Erez, A., & Locke, E.A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology, 90*, 257-268.
- Judge, T.A., Erez, A., Bono, J.E., & Thoresen, C.J. (2003). The Core Self-Evaluations Scale (CSES): Development of a measure. *Personnel Psychology, 56*, 303-331.
- Judge, T.A., Hulin, C.L., & Dalaal, R.S. (2009). Job satisfaction and job affect. In S.W.J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Judge, T. A., & Hurst, C. (2007). Capitalizing on one's advantages: Role of core self-evaluations. *Journal of Applied Psychology, 92*, 1212-1227.
- Judge, T.A., & Kammeyer-Mueller, J.D. (2012). General and specific measures in organizational behavior research: Considerations, examples, and recommendations for researchers. *Journal of Organizational Behavior, 33*, 161-174.
- Judge, T.A., Locke, E.A., & Durham, C.C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. In B.B. Staw & L.L. Cunnings (Eds.), *Research in organizational behavior, Vol. 19* (pp.189-239), Greenwich, CT: JAI Press
- Judge, T.A., Locke, E.A., Durham, C.C., & Kluger, A.N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology, 83*, 17-34.
- Kammeyer-Mueller, J.D., Judge, T.A., & Scott, B.A. (2009). The role of core self-evaluations in the coping process: Testing an integrative model. *Journal of Applied Psychology, 94*, 177-195.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences, 25*, 67-72.
- Kusurkar, R.A., Ten Cate, T.J., Vos, C.M.P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modeling analysis. *Advances in Health Science Education, 18*, 57-69.
- Lee, J.Q., McInerney, D.M., Liem, G.A.D., & Ortiga, Y.P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Journal of Contemporary Educational Psychology, 30*, 1-16.

- Lynch, A.D., Lerner, R.M., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Young Adolescence*, 42, 6-12.
- Nauta, M.M., Liu, C., & Li, C. (2010). A cross-national examination of self-efficacy as a moderator of autonomy/job strain relationships. *Applied Psychology*, 59(1), 159-179.
- Ng, T., Sorenen, K., & Eby, L. (2006). Locus of control at work: A meta-analysis. *Journal Organizational Behavior*, 27(8), 1057-1087.
- Onyishi, I.E., Okongwu, O.E., & Ugwu, F.O. (2012). Personality and social support as predictors of life satisfaction of Nigerian prisons officers. *European Scientific Journal*, 8, 110-125 .
- Oyler, J.D. (2007). *Core self-evaluations and job satisfaction: The role of organizational and community embeddedness*. Dissertation for the doctor of philosophy in management. Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Schwartz, C.E., Andresen, E.M. Nosek, M.A., & Krahn, G.L. (2007). Response shift theory: important implications for measuring quality of life in people with disability. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 88(4), 529-36.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. London: Rutledge.
- Scott, B.A., & Judge, T.A. (2009). The popularity contest at work: Who wins, why, and what do they receive? *Journal of Applied Psychology*, 94, 20-23.
- Skevington, S.M., Lotfy, M., & O'Connel, K.A. (2004). The World Health Organization's WHOQOL-BREF Quality of life Assessment: Psychometric properties and results of the international field trial: A report from the WHOQOL group. *Quality of Life Research*, 13, 299-310.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Briere, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME) [Construction and validation of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1019.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, 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.

Wang, Q., Bowling, N.A., & Eschleman, K.J. (2010). A meta-analytic examination of work and general locus of control. *Journal of Applied Psychology*, 95, 761-768.

World Health Organization (1996). *WHOQOL-BRIEF introduction, administration, scoring and generic version of the assessment*: Field trial version. WHO.