

احساس شادمانی و عوامل دانشگاهی مؤثر بر آن (مورد مطالعه: دانشجویان دختر دانشگاه اصفهان)

رضا همتی، استادیار، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه اصفهان، ایران*

چکیده

شادمانی از مؤلفه‌های اصلی کیفیت زندگی همه گروه‌های سنی به‌ویژه دانشجویان است. زندگی دانشجویی آکنده از استرس‌ها و فشارهای روانی مختلف است. در صورتی که دانشگاه‌ها محیط‌هایی پویا، سرزنده و بانشاط باشند، دانشجویان بر فشارهای ناشی از تحصیل و زندگی دانشگاهی پیروز می‌شوند؛ در غیر این صورت این استرس‌ها هم بر فرایند یادگیری و موفقیت دانشجویان تأثیر می‌گذارند، هم زمینه‌ساز آسیب‌های مختلف اجتماعی و فرهنگی آنها می‌شوند. هدف پژوهش حاضر بررسی برخی عوامل دانشگاهی مؤثر بر احساس شادمانی است. این پژوهش به صورت کمی و با روش پیمایشی بر نمونه‌ای از ۳۴۰ نفر از دانشجویان دختر دانشگاه اصفهان در سال ۱۳۹۵ انجام شده است. نتایج نشان می‌دهند میزان احساس شادمانی دانشجویان کمی از میانگین بیشتر است. همچنین نتایج الگوسازی معادلات ساختاری (SEM) نشان می‌دهند خودکارآمدی و رضایت از رشته تحصیلی به صورت مستقیم و سرمایه اجتماعی دانشگاهی، امید به آینده شغلی و انگیزه تحصیلی به صورت غیرمستقیم بر احساس شادمانی دانشجویان دختر تأثیر دارند. در پایان پیشنهادهایی برای بهبود شادمانی و نشاط در محیط‌های دانشگاهی و در سطح گروه‌های آموزشی ارائه شده‌اند.

واژه‌های کلیدی: شادمانی، خودکارآمدی علمی، انگیزه علمی، سرمایه اجتماعی دانشگاهی، امید به آینده شغلی، رضایت از رشته تحصیلی

مقدمه و بیان مسأله

در طول قرن گذشته روان‌شناسان به‌طور عمده بر افسردگی، اضطراب و اختلالات رفتاری نوجوانان توجه کرده و از سلامت روانی مثبت غفلت کرده بودند. از اواخر دهه ۱۹۹۰ به‌واسطه کارهای مارتین سلینگمن، توجهات به روان‌شناسی مثبت‌نگر معطوف شد (Chen & Lu, 2009: 979). روان‌شناسی مثبت‌نگر به جای توجه فراوان به ناتوانی‌ها و ضعف‌های بشری، بر توانایی‌های مختلف انسان نظیر شادمانی تأکید دارد. به تعبیر هوگارد^۱ (2005) شادمانی وضعیتی است که فرد در آن به این احساس و باور می‌رسد که زندگی او در مسیر درست و مطلوبی قرار دارد. «شادمانی به‌عنوان یکی از احساسات ریشه‌ای مثبت، نقش تعیین‌کننده‌ای در تأمین سلامت فرد و جامعه دارد. شادمانی همواره با خرسندی، خوش‌بینی و امید و اعتماد همراه است و از این رو می‌تواند به‌عنوان یک کاتالیزور نقش تسریع‌کننده‌ای در فرایند توسعه جامعه داشته باشد» (چلبی و موسوی، ۱۳۸۷: ۳۴). نگرش‌های مثبت به زندگی، خودپنداره مثبت، امیدواری، تلاش برای رسیدن به اهداف، ثبات در مناسبات اجتماعی، احساس خشنودی از رابطه با دیگران، بهبود کارهای مشترک و سلامت روانی از جمله پیامدهای ذهنی شادمانی‌اند (Salahshoor, 2014: 643-645). پژوهش‌ها نشان داده‌اند «شادمانی فارغ از نحوه کسب آن، سلامت جسمانی را بهبود می‌بخشد. افرادی که شاد هستند احساس امنیت بیشتری دارند، آسان‌تر تصمیم می‌گیرند، روحیه مشارکتی بیشتری دارند و با آنهایی که زندگی می‌کنند بیشتر احساس رضایت می‌کنند» (اکبرزاده و همکاران، ۱۳۹۲: ۶۸).

شادمانی از مؤلفه‌های اصلی کیفیت زندگی در همه گروه‌های سنی به‌ویژه دانشجویان است. دانشجویانی که احساس شادمانی می‌کنند، قدرت تمرکز بالایی دارند و هنگام روبه‌رو شدن با مشکلات و شرایط ناگوار قادرند با صرف کمترین میزان انرژی و با استفاده از راه‌های کوتاه و مؤثر آن

مشکلات را حل کنند و کمتر دچار سردرگمی و پریشانی شوند. شادمانی هم بر پدیده‌های اجتماعی همچون روابط بین‌فردی تأثیر دارد هم بر فرایندهای شناختی مانند حافظه، یادگیری، حل مسئله و انعطاف‌پذیری فکری دانشجویان مؤثر است.

تجربیات زیسته نگارنده که بیش از دو دهه در محیط‌های دانشگاهی مختلف به‌منزله دانشجوی و مدرس حضور داشته است، در کنار یافته‌های پژوهش‌های متعدد (رفیع‌پور، ۱۳۸۳؛ قانع‌راد، ۱۳۸۵؛ فاضلی، ۱۳۸۷؛ محسنی‌تبریزی و همکاران، ۱۳۸۹؛ همتی و همکاران، ۱۳۹۳؛ زکایی و اسماعیلی، ۱۳۹۰؛ مهدیه و همکاران، ۱۳۹۵؛ همتی و پیرنیا، ۱۳۹۶؛ فردوسی و آقاپور، ۱۳۹۱)، نشان‌دهنده پایین بودن تعامل علمی بین دانشجویان و بین استادان و دانشجویان، کاستی‌های جدی در فرایند شاگردپروری و شکل‌گیری هویت دانشگاهی، درگیر نشدن عمیق دانشجویان در مباحث کلاسی، احساس فرسودگی تحصیلی، بیگانگی با درس و محیط دانشگاه، کاهش انگیزه، افسردگی و امید ناچیز به آینده شغلی و سرانجام شیوع برخی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی نظیر اعتیاد و... است. همچنین دانشجویان فشارهای روانی مختلفی نظیر مهاجرت، تغییرات فرهنگی، مشکلات محیط‌های خوابگاهی، بی‌علاقگی به رشته تحصیلی، مسائل و مشکلات آموزشی، زیادی حجم دروس و... را تحمل می‌کنند و این فشارها سلامت روان آنان را به خطر می‌اندازد (شریفی و همکاران، ۱۳۸۹: ۶۴). همه این عوامل در ترکیب با سایر عوامل در سطوح مختلف ممکن است بر احساس شادمانی دانشجویان تأثیرات منفی چشمگیری داشته باشد.

از طرف دیگر در یکی دو دهه گذشته شاهد توده‌ای شدن دانشگاه‌ها و گسترش فزاینده آموزش عالی بوده‌ایم. گسترش آموزش عالی در کنار تغییر نگرش جامعه نسبت به مشارکت زنان، افزایش آگاهی زنان نسبت به حقوقشان، دستیابی به شغل، کسب منزلت اجتماعی، گسترش دامنه همسرگزینی، جاذبه‌های دانشگاه، با افزایش ورود دختران به دانشگاه‌ها (زنانه شدن آموزش عالی) همراه بوده است؛ به‌طوری که

¹ Hoggard

مبانی نظری پژوهش

اصطلاح «شادمانی» به روش‌های مختلفی تعریف شده است و اظهارنظرهای مختلفی درباره تعریف شادمانی وجود دارد. در عام‌ترین معنا، این واژه معادل با اصطلاحاتی چون بهزیستی یا کیفیت زندگی است (Veenhoven, 2012). اصطلاح رضایت از زندگی بیشتر برای شادمانی عمومی استفاده می‌شود؛ اما در برخی موارد، شادمانی به‌طور خاص به مؤلفه شناختی رضایت از زندگی اطلاق می‌شود و مترادف با «رضایت و خرسندی»^۱ است. در این شرایط، شادمانی معمولاً برای ارزیابی احساسی از زندگی استفاده می‌شود و از این رو مترادف با «سطح لذتی احساس»^۲ است. اصطلاح «بهزیستی ذهنی» نیز در معنای وسیع‌تر و عام‌تری از شادمانی استفاده می‌شود. گاهی اوقات این اصطلاح به عملکرد خوب ذهنی اشاره دارد و به معنای قابلیت زندگی است. در موارد دیگر، این اصطلاح به منزله واژه‌ای کلی برای هر نوع لذت ذهنی استفاده می‌شود (Veenhoven, 2012). بهزیستی روانی شامل سه مؤلفه واکنش‌های عاطفی به رخدادها (احساسات مثبت و احساسات منفی) و ارزیابی شناختی از کامیابی و رضایت‌مندی است (Denovan & Macaskill, 2017).

جامع‌ترین و در عین حال عملیاتی‌ترین تعریف از شادمانی را وینهوون (1988) ارائه کرده است. از نظر او شادمانی به میزان ارزیابی مطلوب از کل زندگی اطلاق می‌شود؛ به عبارت دیگر شادمانی به این معنی است که فرد به چه میزان زندگی خود را دوست دارد. بسیاری از پژوهشگران معتقدند شادمانی یک ویژگی شخصیتی است و به‌طور عمده معادل با برون‌گرایی باثبات در نظریه آیزنک شده است (مرادی و همکاران، ۱۳۸۴: ۶۵).

داینر و ساه شادمانی را دارای سه جزء اساسی می‌دانند که عبارت‌اند از: ۱) بعد عاطفی (هیجانی) که در واقع خلق و خویهای مثبت و خوشایند در افراد را شامل می‌شود؛ ۲) بعد شناختی که نوعی تفکر و پردازش اطلاعات را در بر

براساس گزارش یونسکو میزان دسترسی زنان به آموزش عالی در سال ۲۰۰۸، ۳۶ درصد، در سال ۲۰۰۹، ۳۷ درصد، در سال ۲۰۱۰، ۴۳ درصد و در سال ۲۰۱۱، ۴۹ درصد بوده است (همتی، ۱۳۹۲: ۱۳۰) و در حال حاضر حضور زنان در دوره‌های کارشناسی به بیش از ۶۰ درصد رسیده است. با این حال این حضور همسو با تقاضاهای اقتصادی و نیاز بازار کار نبوده است؛ بنابراین، شاهد بیشترین میزان بیکاری (بیش از ۶۰ درصد) بین دانش‌آموختگان زن هستیم. همه این عوامل موجب می‌شود دانشجویان دختر فشار روانی زیادی را تحمل کنند؛ فشارهایی که بر عملکرد تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارد و زمینه‌ساز آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی است و مهم‌تر از همه مانع از رسیدن دانشگاه به اهداف و رسالت‌های اصلی خود می‌شود.

پژوهش‌های متعددی مسئله شادمانی را بین جمعیت‌های عمومی یا دانشجویان (برای مثال Elmi, 2014؛ عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۹۲؛ قمری ۱۳۸۹؛ کرمی‌نوری و همکاران، ۱۳۸۱؛ شریفی و همکاران، ۱۳۸۹) در مدرسه و محیط‌های آموزشی (نصوحی دهنوی و همکاران، ۱۳۸۳؛ جعفری و همکاران، ۱۳۸۷) بررسی کرده‌اند. با این حال معدودی از پژوهش‌ها (به‌استثنا ایلیاسی، ۱۳۸۵؛ فضل‌اللهی و همکاران، ۱۳۸۹؛ پناهی و دهقانی، ۱۳۹۱؛ Liaghatdar et al., 2013)، به‌طور خاص تأثیر متغیرهای دانشگاهی و درون‌سازمانی را بر احساس شادمانی و نشاط دانشجویان بررسی کرده‌اند. با این توضیحات هدف از پژوهش حاضر بررسی میزان شادمانی دانشجویان دختر دانشگاه اصفهان و بررسی نقش برخی عوامل دانشگاهی مرتبط با آن است. تحلیل عوامل دانشگاهی مؤثر بر سطح شادمانی دانشجویان ممکن است برای استادان، دانشجویان، مدیران و رییسان دانشکده‌ها، متولیان دانشگاه‌ها و سرانجام سیاست‌گذاران آموزش عالی مهم باشد. همچنین نتایج این دست پژوهش‌ها برای سیاست‌گذاری دانشگاه‌ها در زمینه مدیریت کیفیت تجارب دانشجویان و نحوه تخصیص منابع برای غنی‌سازی تجربه یادگیری دانشجویان اهمیت دارد.

¹ contentment

² hedonic level of affect

جنبه‌های زندگی خود رضایت دارند و نگرش مثبتی به همه شرایط زندگی خود دارند و هیچ شکلی از نارضایتی و تمایل برای تغییر در آنها وجود ندارد (Brülde, 2007).

۲- دیدگاه عاطفی^۲: در این دیدگاه شادمانی شامل احساسات و عواطف مثبت شبیه لذت و خوشی در یک لحظه خاص است؛ به طوری که سامنر این وضعیت احساسی را به «احساس سرزندگی و شادابی روح» تعبیر می‌کند. در دیدگاه عاطفی صرف، شادمانی نوعی وضعیت عاطفی است و شادبودن (تقریباً) نوعی احساس شادمانی کردن است. در این دیدگاه شادمانی مؤلفه شناختی ندارد و هرگونه ارزشیابی مثبت از زندگی فرد به طور کلی است (Brülde, 2007).

۳- دیدگاه لذت‌جویانه^۳: در اینجا شادمانی شاید در بهترین حالت نوعی تعادل و توازن مساعد لذت‌ها بر ناخوشی‌ها و ناراحتی‌ها (یا درد) است. این اندیشه که شادمانی متضمن توازن احساسی مثبت یا مطلوب است، خوانش ویژه‌ای از این دیدگاه است.

۴- دیدگاه خلقی^۴: در این دیدگاه شادمانی نوع خاصی از حالت خلقی مثبت است؛ یعنی وضعیتی که لزومی ندارد درباره چیز خاصی باشد. این خلق، احساسی از انرژی، سرزندگی و سیالی روح به منزله حالت خوش‌بینی یا خوشی است که بر چشم‌انداز فرد از زندگی یا کل جهان تأثیر می‌گذارد. این احساس ممکن است متضمن رضایت آشکار تا کامیابی عمیق باشد.

۵- دیدگاه ترکیبی^۵: در این دیدگاه شادمانی به وضعیت روانی پیچیده‌ای تلقی می‌شود که تا حدی شناختی و تا حدی عاطفی است. شادمانی و شادبودن به ارزیابی مثبت از کل زندگی و احساس عاطفی خوب و خوشایند برمی‌گردد؛ به عبارت دیگر، سطح شادمانی فرد تابع دو چیز است: الف) میزان رضایت یا نارضایتی از زندگی و نحوه نگرش مثبت یا منفی فرد به زندگی خود؛ ب) میزان احساسات خوب یا بدی

می‌گیرد و به ارزیابی مثبت افراد از زندگی برمی‌گردد؛ ۳) بعد اجتماعی که بیانگر گسترش روابط اجتماعی فرد با دیگران و به دنبال آن افزایش حمایت اجتماعی است (ربانی‌خوراسگانی و همکاران، ۱۳۸۶). از نظر هاگمن نیز شادمانی سه بعد اساسی جنسی، هیجانی (عاطفی) و شناختی (ذهنی) دارد (الیاسی، ۱۳۸۵: ۱۷). آرگایل و همکارانش در بررسی مفهومی و نظری شادمانی به دو جزء اساسی اشاره می‌کنند: ۱- جزء عاطفی و هیجانی که سبب می‌شود فرد شاد همواره از نظر خلقی، شاد و خوشحال باشد؛ بنابراین، این جزء ممکن است سوق‌دهنده یا مثبت یا بازدارنده و منفی باشد؛ ۲- جزء شناختی و اجتماعی که موجب می‌شود فرد نوعی تفکر و پردازش اطلاعات ویژه خود داشته باشد و وقایع روزمره را طوری تعبیر و تفسیر کند که خوشبختی او را به دنبال داشته باشد (به نقل از ربانی‌خوراسگانی و همکاران، ۱۳۸۶). آرگایل همچنین شادمانی را دارای هیجان‌ات مثبت، رضایت از زندگی و نبودن عواطف منفی از جمله افسردگی و اضطراب می‌داند. همچنین روابط مثبت با دیگران، هدفمندبودن زندگی، رشد شخصی و دوست داشتن از اجزای شادمانی‌اند (به نقل از مرادی و همکاران، ۱۳۸۴: ۶۱). به طور کلی شادمانی را دست‌کم از چهار دیدگاه می‌توان تعریف کرد:

۱- دیدگاه شناختی (یا نگرشی)^۱: در این دیدگاه شادمانی به منزله وضعیت شناختی یا به طور خاص نگرش مثبت (در معنای فلسفی این اصطلاح) به کل زندگی تلقی می‌شود. در این دیدگاه شادمانی هیچ مؤلفه عاطفی ندارد و به منزله تصور، عقیده و ارزیابی مثبت از کل زندگی تعبیر می‌شود و قضاوتی تقریباً متعادل و مبتنی بر استانداردها و انتظارات زندگی است که نتیجه آن، پذیرش اوضاع و شرایط زندگی براساس مقایسه با وضعیت گذشته، وضعیت ایده‌آل و مقایسه با وضعیت دیگران است. هابرون و چکلا این دیدگاه را «دیدگاه رضایت زندگی» می‌نامند و ونهون از این دیدگاه شادمانی را رضایت تعریف می‌کند. در اینجا شادترین افراد کسانی‌اند که از همه

^۱ cognitive (or attitudinal)

^۲ Affective view

^۳ the hedonistic view

^۴ the mood view (or emotional state theory)

^۵ the hybrid view

درآمد و موقعیت اجتماعی) بر میزان شادمانی افراد جامعه مؤثر است. نتایج مقاله فیلیپس با نام «مشارکت اجتماعی و شادمانی» نشان دادند مشارکت اجتماعی موجب افزایش سطح شادمانی و سایر عواطف مثبت می‌شود. او در پژوهش دیگری همبستگی قوی بین مشارکت‌های اجتماعی و میزان شادمانی را گزارش کرد (به نقل از جعفری و همکاران، ۱۳۸۷). چلبی و موسوی (۱۳۸۷) در مطالعه‌ای با روش پیمایش و تطبیقی - کمی دریافتند روابط اجتماعی همراه با اعتماد - که با متغیر انزوای اجتماعی در سطح کلان و سرمایه اجتماعی در سطح خرد بررسی شده‌اند - اثر تعیین‌کننده‌ای بر شادمانی دارند. در ارتباط با دانشجویان و محیط‌های دانشگاهی، پناهی و دهقانی (۱۳۹۱) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که مشارکت اجتماعی با میزان شادمانی دانشجویان رابطه دارد. در همین زمینه پژوهش فضل‌اللهی و همکاران (۱۳۸۹) نشان‌دهنده ارتباط و تعامل بین دانشجو و استاد، مشارکت دانشجو در فعالیت‌های کلاسی، عضو شدن در گروه‌های خاص (ورزشی، فرهنگی، مذهبی و...) و شادمانی دانشجویان بود. یافته‌های پژوهش شریفی و همکاران (۱۳۸۹) نیز ارتباط بین شادمانی با شرکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه را نشان داد. در پژوهش دیگری لیاقت‌دار و همکاران (2013) به ارتباط بین عوامل آموزشی و سازمانی و شادمانی دانشجویان پی بردند. همچنین آنها همبستگی مثبتی بین شادمانی دانشجویان و کیفیت روابط با رییس دانشگاه، استادان و مشاوران گزارش کردند. پژوهش چن و همکاران³ (2005) نیز نشان داد روابط دوستی و فرصت مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه با شادمانی دانشجویان دانشگاه استرالیای غربی رابطه دارد. نتایج پژوهش چن و لو (2009) نشان داد حمایت علمی معلمان، حمایت علمی همکلاسی‌ها و فرایندهای سازمانی با شادمانی دانش‌آموزان مقطع متوسطه در تایوان رابطه مثبت دارد. زرنیک (in: Hassanzadeh & Mahdinejad, 2013) دریافت دانش‌آموزانی که در فعالیت‌های مدرسه مشارکت داوطلبانه‌ای دارند، نمرات

که او دارد (Brülde, 2007). ازجمله تعاریفی که در این دسته قرار می‌گیرند، تعریف آرگایل و کراسلند از شادمانی است. آنان معتقدند شادمانی وضعیت روحی - روانی است که از سه عنصر تشکیل شده است: وجود خلق‌وخو یا عواطف مثبت، نبودن خلق‌وخو و احساسات منفی و رضایت (خشنودی) از همه زندگی یا بخش خاصی از آن (in: Francis, 2003: 274).

عوامل دانشگاهی مرتبط با شادمانی

عوامل مختلفی در سطح دانشگاه با شادمانی دانشجویان رابطه دارد که به برخی از آنها اشاره می‌شود:

سرمایه اجتماعی دانشگاهی¹: یکی از اصلی‌ترین

عرصه‌های ارتباطات در آموزش عالی و مهم‌ترین سرمایه دانشگاهی، تعاملات بین دانشجویان و استادان درون و بیرون از کلاس‌های درس است. تعاملات استادان با دانشجویان ابعاد عینی، ذهنی و اخلاقی - عاطفی دارد (قانع‌راد، ۱۳۸۵: ۱۴۰). تعاملات بین کارگزاران دانش در فرایندهای جامعه‌پذیری، علاوه بر کسب سرمایه فرهنگی، پیامدهای عاطفی - انگیزشی را به همراه دارد و سبب یکپارچگی اجتماعی و آکادمیک و بقای دانشجویان و تعیین‌کننده فرصت‌های آینده آنان در زندگی می‌شود (غلامی و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۲۱-۱۲۰). سرمایه اجتماعی در شکل عضو شدن و مشارکت در اجتماعات علمی و تعامل با استادان و دوستان موجب ایجاد احساس هویت در دانشجویان و به تعبیر کالینز² (1993) «انرژی عاطفی» و پیوند خوردن آنها به یک «اجتماع شعاعی» می‌شود. نتایج بسیاری از پژوهش‌ها رابطه مثبت بین سرمایه اجتماعی و شادمانی را نشان می‌دهند. لئوهارت (in: Ghamari, 2012) گزارش داد که سرمایه اجتماعی قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده شادمانی است. همچنین آنهایی که عضو فعال سازمان‌های اجتماعی‌اند، سلامتی بیشتری را گزارش کردند. رز معتقد است سرمایه اجتماعی بیش از سرمایه انسانی (تحصیلات،

¹ university social capital

² Collins

³ Chan et al.

بالایی کسب کرده‌اند و از این رو شادترند.

خودکارآمدی علمی^۱: خودکارآمدی علمی باور به توانایی دست‌یابی افراد به نتایج مطلوب از رفتارهای انجام‌شده در محیط علمی اطلاق می‌شود. دانشجویانی که خودکارآمدی بالایی دارند وظایف، مشکلات و شکست‌ها را تهدید نمی‌دانند؛ بلکه آنها را چالش‌هایی تلقی می‌کنند که باید بر آنها غلبه کنند (Schwarzer, 1992). دانشجویان کارآمد به دلیل سخت‌کوشی، تنظیم اهداف والا و در دسترس، موفقیت تحصیلی بالایی دارند. تجربه موفقیت، اطمینان و ادراک آنها از توانایی‌هایشان را افزایش می‌دهد و عملکرد آینده آنها را بهبود می‌بخشد. به‌طور کلی، خودکارآمدی برای شادکامی و احساس بهزیستی ضروری است (Maddux, 2002). طبق یافته‌های رادنبوری و رنک خودکارآمدی بالا با سطح پایین استرس ادراک‌شده در نمونه‌ای از دانشجویان کارشناسی آمریکایی ارتباط داشت. مروتون و همکاران نیز در بررسی دانشجویان استرالیایی به نتیجه مشابه دست یافتند (in: Denovan & Macaskill, 2017). آرگایل و لو و همچنین فرانسس در بررسی رابطه بین خودکارآمدی و شادمانی به ارتباط مثبت بین خودکارآمدی و شادمانی دست یافتند (in: Rahimi Pordanjan et al., 2014). دی‌ویتز و والش^۲ (2002) در بررسی رابطه بین خودکارآمدی (اجتماعی، کلی و علمی) و رضایت‌مندی، به همبستگی مثبت بین هر سه مقیاس مذکور با رضایت‌مندی دانشگاهی دست یافتند؛ ولی در تحلیل رگرسیون، تنها خودکارآمدی علمی رابطه معنی‌داری با رضایت‌مندی دانشگاهی داشت. چنگ و فامهام^۳ (2002) به این نتیجه رسیدند که اعتمادبه‌نفس تحصیلی تأثیر چشمگیری بر شادمانی دارد. عمر و همکاران^۴ (2013) نیز در پژوهش خود به رابطه مثبت بین خودکارآمدی و راهبرد یادگیری فعال و شادمانی دست یافتند.

انگیزه تحصیلی^۵: انگیزه میل به دست‌یابی به هدف یا نیرویی خاص برای انجام رفتار خاص است. به‌طور کلی افراد را به‌لحاظ انگیزه به سه دسته افراد با انگیزه‌های درونی و بیرونی و افراد بدون انگیزه تقسیم کرده‌اند (Deci & Ryan, 1990). در حوزه آموزش عالی و موضوعاتی نظیر پیشرفت، یادگیری و موفقیت، به‌شدت بر انگیزه تأکید شده است. انگیزه مهم‌ترین عامل در یادگیری است؛ بدین معنی که هرچه انگیزه فرد برای آموختن و تحصیل بیشتر باشد، فعالیت و رنج و زحمت بیشتری را برای رسیدن به هدف نهایی تحمل می‌کند. در حوزه آموزش، انگیزه پدیده‌ای سه‌بعدی است که دربرگیرنده باورهای شخص درباره توانایی انجام فعالیت مدنظر، دلایل یا اهداف فرد برای انجام آن فعالیت و واکنش عاطفی مرتبط با انجام آن فعالیت است (فیروزنیا و همکاران، ۱۳۸۸). انگیزه تحصیلی به علل رفتارهایی اشاره دارد که به نوعی مربوط به عملکرد و موفقیت تحصیلی‌اند؛ مانند اینکه میزان تلاش دانشجویان تا چه اندازه است، چگونه آنها به‌طور مؤثر و کارآمد فعالیت‌هایشان را سازماندهی می‌کنند، چه فعالیت‌هایی را دنبال می‌کنند و چگونه در برابر موانع و مشکلات مقاومت می‌کنند (in: Usher & Morris, Schunk et al., 2012). حسن‌زاده و مهدی‌نژاد (2013) با استفاده از پرسش‌نامه شادمانی آکسفورد و پرسش‌نامه انگیزه پیشرفت هلمریش، همبستگی مثبتی را بین نیاز به پیشرفت و شادمانی مشاهده کردند. واترمن و همکاران (in: Omara et al., 2013) در پژوهش خود تأثیر انگیزه درونی بر شادمانی را بین دانشجویان آمریکایی گزارش کردند. پژوهش نیکس و همکاران (in: Omar et al., 2013) رابطه بین انگیزه درونی و بیرونی و شادمانی و سرزندگی را نشان می‌دهد. پژوهش ناول (2017) نشان داد دانشجویان با انگیزه درونی و بیرونی بالا، سطح بالاتری از شادمانی را نسبت به دانشجویان بی‌انگیزه یا دانشجویانی دارند که در انگیزه‌هایشان تعارض وجود دارد. همچنین یافته‌های مرتبط با ادبیات مربوط به رابطه بین انگیزه

¹ academic self-efficacy

² DeWitz & Walsh

³ Cheng & Fumham

⁴ Omara et al.

⁵ Academic motivation

رضایت از رشته تحصیلی (در کنار تعامل اجتماعی، جنسیت، اختصاص وقت به آیین‌های مذهبی) تأثیر معنی‌داری بر شادمانی دانشجویان دارند. به گمان پژوهشگر شادمانی موجب افزایش سطح سلامت روانی می‌شود و پیشرفت تحصیلی دانشجویان را افزایش می‌دهد. یافته‌های پژوهش شریفی و همکاران (۱۳۸۹) نیز ارتباط معنی‌دار بین شادمانی، امید به آینده شغلی و رضایت از رشته تحصیلی را نشان می‌دهد. به‌طور کلی یافته‌های پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه بیانگر تأثیر مستقیم این متغیرها بر احساس شادمانی دانشجویان است؛ به عبارت دیگر، در الگوی مفهومی به‌دست‌آمده از پژوهش‌های ذکرشده، این متغیرها به‌صورت مستقیم بر احساس شادمانی تأثیر دارند؛ ولی درباره سازوکار تأثیرگذاری آنها در این پژوهش‌ها ادعایی صورت نگرفته است.

روش پژوهش

این پژوهش با روش پیمایشی و با استفاده از ابزار پرسش‌نامه (استاندارد و محقق‌ساخته) انجام شد. واحد تحلیل، فرد و سطح تحلیل خرد است. جامعه آماری پژوهش همه دانشجویان دختر مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند که طبق آمار معاونت آموزشی دانشگاه، تعداد آنها بیشتر از ۶۷۰۰ نفر بود. انتخاب دانشجویان از رشته‌های مختلف براساس فرهنگ‌های رشته‌ای و سنخ‌شناسی بچر^۲ (152: 1994) صورت گرفت. بچر از لحاظ شناختی بین دو قلمرو سخت - نرم و محض - کاربردی تمایز قائل می‌شود. در قلمرو سخت محض (مثل فیزیک) دانش انباشتی و ذره‌گراست و هدف آن کشف قواعد کلی و تبیین پدیده‌هاست. در مقام مقایسه، حوزه کاربردی سخت (مثل مهندسی) ماهیتی عمل‌گرایانه دارد و هدف آن تسلط بر محیط فیزیکی به‌واسطه محصولات و فنون جدید است. دانش محض نرم (مثل تاریخ) با خصوصیات جزئی و

و شادمانی نشان می‌دهند دانشجویانی که انگیزه درونی بیشتری دارند، سطح بهزیستی ذهنی بالاتری در مقایسه با دانشجویان با انگیزه بیرونی دارند (Baker in: Nowell, 2017).

امید به آینده شغلی: دانشجویانی که امید زیادی دارند، مصمم، متمرکز، انگیزه‌مند و سخت‌کوش در رسیدن به اهداف خودند. پژوهش‌های مرتبط با امیدواری و سازگاری در برابر استرس‌ها بین دانشجویان نادر است. با این حال چانگ (in: Denovan & Macaskill, 2017) دریافت دانشجویانی که امید زیادی دارند، توانایی بیشتری برای سازگاری با استرس دارند. امیدواری رابطه مثبتی با بهزیستی ذهنی و به‌ویژه رضایت از زندگی دارد. در ارزیابی سلامت روانی و بهزیستی روانی در دانشجویان بریتانیایی، امید تأثیر مثبتی بر رضایت از زندگی، سلامت روانی و عزت نفس داشت. پژوهش دین و گیز^۱ (2015) در دانشگاه‌های مختلف بریتانیا نشان داد دانشجویانی (به‌ویژه دختران) که شادتر بودند، نسبت به آینده خوش‌بین‌تر بودند. یافته‌های پژوهش شریفی و همکاران (۱۳۸۹) ارتباط معنی‌دار بین شادمانی، امید به آینده شغلی و رضایت از رشته تحصیلی را نشان داد. در پژوهش ظهور و فکری (۱۳۸۲) نیز رابطه مثبت بین علاقه و امیدواری دانشجویان به آینده شغلی و شادمانی آنها مشاهده شد.

رضایت‌مندی از رشته: رضایت از رشته تحصیلی بیانگر میزان علاقه و رضایت درونی دانشجویان از رشته تحصیلی و میزان تمایل به شاغل شدن یا ادامه تحصیل در آن رشته و پیشنهاد آن به دیگران است. علاقه‌مندی به رشته تحصیلی و احساس رضایت شکل‌گرفته از شرایط اشتغال در دانش‌آموختگان و شاغلان یک رشته، تأثیر چشمگیری بر دیدگاه مثبت جامعه درباره آن رشته و در نهایت ارزیابی مطلوب دانشجویان از آن خواهد داشت و موجب تقویت انگیزه تحصیلی و افزایش رضایت تحصیلی می‌شود (ربانی و ربیعی، ۱۳۹۰). در ارتباط با رضایت‌مندی تحصیلی و شادمانی، ایلسی (۱۳۸۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که

² Becher

¹ Dean & Gibbs

برای روش‌های تحلیلی آماری مبتنی بر رگرسیون، مطلوب‌ترین مقدار درصد خطا ۰/۰۵، توان ۰/۸۰ و حجم اثر ۰/۱۰ است. در پژوهش حاضر مقدار درصد خطا ۰/۰۵ و توان ۸۰ درصد و حجم اثر ۰/۰۵ در نظر گرفته شد. براساس موارد مذکور و با مد نظر قرارداد حد اکثر متغیر مستقل اثرگذار بر متغیر وابسته، تعداد نمونه ۳۴۰ نفر برآورد شد. همان طور که از جدول یک برمی‌آید تلاش شد درصد‌های اختصاص داده‌شده برای هر کدام از حوزه‌های مختلف علوم در نمونه آماری متناسب با درصد مرتبط در جامعه آماری باشد.

معینی مرتبط است و هدف آن فهم و تفسیر پدیده‌هاست. در نهایت حوزه کاربردی نرم (مثل علوم تربیتی) با دانش کاربردی با هدف ارتقا و بهبود شیوه‌های تخصصی به وسیله روش‌ها و رویه‌ها سروکار دارد (Ylijoki, 2000). برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای به تفکیک رشته و مقطع تحصیلی استفاده شد؛ به این ترتیب که ابتدا متناسب با جمعیت هریک از گروه‌ها چند رشته به طور تصادفی انتخاب و سپس متناسب با جمعیت رشته‌های انتخابی، حجم نمونه برای هر مقطع تحصیلی برآورد شد. حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار SPSS Sample Power برآورد شد. در این نرم‌افزار

جدول ۱ - نسبت نمونه‌ها در جمعیت آماری به تفکیک رشته و مقطع تحصیلی دانشجویان

حوزه‌های علوم	کارشناسی ارشد		کارشناسی		هر دو مقطع		نمونه آماری
	جمعیت آماری		جمعیت آماری		جمعیت آماری		
	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	
نرم محض	۱۵۲۰	۵۵/۳۹	۱۷۲۲	۶۶/۴۰	۵۰/۸۵	۱۶۳	۴۹/۲
نرم کاربردی	۴۴۵	۱۶/۱۹	۶۱۵	۱۶/۵۷	۱۶/۳۸	۴۸	۱۴/۵
سخت محض	۳۶۷	۱۳/۳۵	۶۰۹	۱۵/۱۷	۱۴/۲۶	۶۰	۱۸/۱
سخت کاربردی	۴۱۷	۱۵/۱۷	۷۶۵	۲۰/۶۱	۱۷/۸۹	۶۰	۱۸/۱
جمع کل	۲۷۴۹	۱۰۰	۳۷۱۱	۱۰۰	۱۰۰	۳۴۰	۱۰۰

رابطه وجود دارد.

- بین انگیزه تحصیلی و شادمانی دانشجویان دختر رابطه وجود دارد.

متغیرهای اصلی پژوهش

شادمانی: متناسب با رویکردهای مختلف، تعاریف متفاوتی از شادمانی وجود دارد. در پژوهش حاضر با اتکا به تعریف وینهوون (2006) شادمانی، میزان ارزیابی مطلوب دانشجویان از کل زندگی‌شان تعریف شده است؛ به عبارت دیگر، شادمانی به این معنی است که فرد به چه میزان زندگی خود را دوست دارد. مقیاس‌های مختلفی برای سنجش شادمانی طی بیش از دو دهه گذشته تدوین و طراحی شده‌اند (برای مثال ر. ک. Mary Cruise & Alan Lewis, 2006). با این حال یکی از

فرضیه‌های پژوهش

در پژوهش حاضر به جز متغیرهای زمینه‌ای شش فرضیه زیر آزمون شد:

- میانگین شادمانی دانشجویان دختر متفاوت از میانگین فرضی است.

- بین سرمایه اجتماعی دانشگاهی و شادمانی دانشجویان دختر رابطه وجود دارد.

- بین رضایت از رشته تحصیلی و شادمانی دانشجویان دختر رابطه وجود دارد.

- بین تصور از آینده شغلی و شادمانی دانشجویان دختر رابطه وجود دارد.

- بین خودکارآمدی علمی و شادمانی دانشجویان دختر

است. این ظرفیت در تعاملات و مناسبات بین دانشجویان قرار دارد. برای سرمایه اجتماعی با توجه به مقدمات پژوهش سه بعد در نظر گرفته شد:

الف) ارتباط متقابل دانشجویان با یکدیگر: عبارت است از آن دسته از روابط دوستانه و جمعی که دانشجویان به منزله افراد جامعه و در ضمن زندگی عادی خود وارد آنها می‌شوند (قانع‌راد، ۱۳۸۵). برای سنجش این متغیر ۴ گویه طراحی شد؛ برای مثال: تا چه اندازه با همکلاسی‌های خود درباره مسائل درسی همفکری می‌کنید؟ چه اندازه فعالیت‌های مشترک علمی بین شما و همکلاسی‌هایتان وجود دارد؟. آلفای کرونباخ این بعد ۰/۷۰ برآورد شد.

ب) ارتباط متقابل استاد - دانشجو: این بعد از سرمایه اجتماعی در دانشگاه به منزله روابط و مناسبات دانشجویان با استادان درون و بیرون از کلاس‌های درس تعریف می‌شود (قانع‌راد، ۱۳۸۵). برای سنجش این متغیر از پنج گویه استفاده شد؛ برای مثال: تا چه اندازه به استادان خود اعتماد دارید؟ و «تعامل علمی خوب و سازنده‌ای با استادان دارم» «با بیشتر استادان روابط خوبی دارم». ضریب آلفای این بعد از سرمایه اجتماعی ۰/۷۹ برآورد شد.

ج) عضو شدن و فعالیت دانشجویان در انجمن‌ها: برای سنجش این متغیر، عضو شدن و میزان فعالیت دانشجویان در انجمن‌های مختلفی نظیر انجمن‌های سیاسی (مثل بسیج، انجمن اسلامی و...)، انجمن‌های ورزشی و تفریحی، اتحادیه‌های صنفی و حرفه‌ای، انجمن‌های علمی، کانون‌های ادبی و هنری (شعر، نمایش، تئاتر، موسیقی و...)، کانون‌های دینی - مذهبی (انتظار، عشاق‌الحسین و...)، کانون‌های فرهنگ و اندیشه (مطالعات فرهنگی، ایرانا و...)، کانون‌های اجتماعی (خیریه دانشجویی، هلال‌احمر) بررسی شدند.

رضایت از رشته: رضایت از رشته تحصیلی بیانگر میزان علاقه و رضایت درونی دانشجویان از رشته تحصیلی و میزان تمایل به شاغل شدن یا ادامه تحصیل در آن و پیشنهاد آن رشته به دیگران است (ربانی و ربیعی، ۱۳۹۰). برای سنجش این

پراکندترین آنها مقیاس شادمانی ۲۹ گزینیه‌ای آکسفورد^۱ است (Argyle et al., 1989). در پژوهش حاضر برای سنجش این متغیر از پرسش‌نامه کوتاه (۸ گزینیه‌ای) شادمانی آکسفورد (Hills & Argyle, 2002) استفاده شده است. هر دو نسخه کوتاه و بلند این پرسش‌نامه اعتبار بالایی دارند و می‌توان از نسخه کوتاه به جای نسخه بلند نیز استفاده کرد. آلفای کرونباخ این متغیر در نمونه بررسی شده ۰/۸۰ برآورد شد.

انگیزه تحصیلی: انگیزه تحصیلی عاملی است که بر رفتار تحصیلی دانشجو مؤثر است و آن را به سمت اهداف تحصیلی خاصی هدایت می‌کند. برای سنجش این متغیر از مقیاس انگیزه تحصیلی آرویدسان و همکاران^۲ (2013) متشکل از سه خرده‌مقیاس انگیزه درونی، انگیزه بیرونی و بی‌انگیزه استفاده شد؛ البته در پژوهش حاضر تنها از دو خرده‌مقیاس انگیزه درونی و بیرونی استفاده شد که ضریب آلفای ۰/۷۳ برآورد شد.

خودکارآمدی علمی:^۳ نشان‌دهنده ترکیبی از نیاز به موفقیت، اعتماد به نفس و قضاوت درباره توانایی‌های خود برای رسیدن به هدف است (Nga & Lum, 2013). برای سنجش متغیر خودکارآمدی علمی از ۵ گویه استفاده شده است. این گویه‌ها از پرسش‌نامه خودکارآمدی علمی ریگس و همکاران^۴ (1994) استخراج و تعدیل شد. دو نمونه از گویه‌های استفاده شده این مقیاس عبارت‌اند از: «با توجه به توانایی‌های علمی‌ام، توقع دارم در مقاطع بالاتر ادامه تحصیل دهم» و «من قادرم کتاب‌های تخصصی رشته خودم را مطالعه و به خوبی مفاهیم آن را درک کنم». ضریب آلفای کرونباخ این متغیر ۰/۶۸ برآورد شد.

سرمایه اجتماعی دانشگاهی: تعاریف مختلفی از سرمایه اجتماعی از دیدگاه‌های مختلف ارائه شده است. در این مقاله منظور از سرمایه اجتماعی، ظرفیت و توانایی دانشجویان برای به دست آوردن منابع کمیاب توسط شبکه استادان و دوستان

¹ The Oxford Happiness Questionnaire short-form

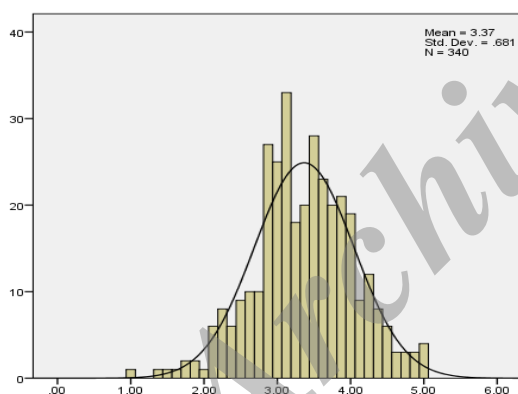
² Arvidsson

³ Self-Efficacy Educational

⁴ Riggs et al.

و بقیه در خارج از خوابگاه سکونت داشتند. همسو با سیاست‌های بومی‌گزینی، ۶۱/۴ درصد پاسخ‌گویان از بین دانشجویان بومی و بقیه از بین دانشجویان غیربومی بودند و سرانجام به‌لحاظ قومیت، بیشتر پاسخ‌گویان به‌ترتیب از بین دانشجویان فارسی‌زبان (۷۳/۲ درصد)، آذری (۴/۶ درصد) و کرد (۲/۴ درصد) بودند.

برخی شاخص‌های پراکندگی متغیرهای مستقل و وابسته در جدول ۲ ارائه شده‌اند. میانگین کل (۳/۳۷) نشان‌دهنده آن است که میزان شادمانی بین دانشجویان به میزان بسیار کمی بالاتر از حد متوسط و تقریباً نزدیک به میانگین است؛ به عبارت دیگر، دانشجویان دختر حاضر در نمونه چندان در زندگی خود احساس شادمانی نداشتند. بررسی‌های بیشتر نشان می‌دهند حدود ۶۰ درصد دانشجویان تا حدودی احساس شادمانی دارند، ۱۰ درصد احساس شادمانی کم دارند و ۳۰ درصد احساس شادمانی زیادی در زندگی‌شان می‌کنند.



شکل ۱ - هیستوگرام شادمانی بین دانشجویان دختر

دربارۀ سرمایه اجتماعی دانشگاهی نیز نتایج نشان می‌دهند میزان تعاملات دانشجویان با همدیگر دربارۀ مسائل درسی، کمک علمی به یکدیگر و فعالیت‌های مشترک علمی در حد متوسط (میانگین = ۳/۱) است. بیشتر دانشجویان اذعان داشته‌اند که اعتماد متوسط به بالا و روابط خوبی با استادان خود دارند و تا حدودی قادرند دربارۀ موضوعات و مسائل درسی و غیردرسی با آنها همفکری و مشورت کنند. در

متغیر از دو گویه استفاده شد: «تا چه اندازه به رشته تحصیلی خود علاقه دارید؟» و «رشته خوبی را انتخاب کرده‌ام و در آینده همین رشته را ادامه خواهم داد». ضریب آلفای این دو گویه ۰/۶۸ برآورد شد.

امید به آینده شغلی: امید به آینده شغلی مجموعه‌ای از دیدگاه‌های مثبت نسبت به گذران زندگی در آینده است. این متغیر نیز با دو گویه سنجیده شد. نمونه‌ای از گویه‌های این متغیر عبارت‌اند از: «فکر می‌کنم رشته‌ای که در آن تحصیل می‌کنم، آینده شغلی خوبی دارد» و «فکر نمی‌کنم با توجه به رشته تحصیلی‌ام بتوانم شغل مناسبی پیدا کنم». آلفای گویه‌های مذکور ۰/۶۸ برآورد شد.

برای بررسی اعتبار مقیاس‌های به‌کاررفته در پژوهش، از روش اعتبار محتوا و اعتبار عاملی استفاده شد. برآوردهای مربوط به الگوی عاملی بیانگر این است که بیشتر معرفت‌های مربوط به متغیرهای مستقل، بار عاملی مطلوبی دارند و در برخی موارد حتی در صورت پایین‌بودن بار عاملی گویه‌ها، به‌دلیل برخورداری از مبنای نظری، این گویه‌ها حذف نشدند. با این حال مواردی هم بودند که به‌دلیل پایین‌بودن بار عاملی، گویه‌ها حذف شدند.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی مربوط به متغیر سن نشان می‌دهند میانگین سن پاسخ‌گویان حدود ۲۲/۸ سال است و بیشتر پاسخ‌گویان از بین دانشجویان ۲۰ ساله بودند. به‌لحاظ وضع تأهل حدود ۸۳/۵ درصد از پاسخ‌گویان، مجرد و بقیه متأهل بودند. بیشترین تعداد پاسخ‌گویان (۴۹/۲ درصد) به‌ترتیب در رشته‌های نرم محض و کمترین تعداد (۱۴/۵ درصد) در رشته‌های کاربردی - نرم مشغول به تحصیل بودند. همچنین دانشجویان رشته‌های محض - سخت و کاربردی - سخت، حدود ۱۸/۱ درصد پاسخ‌گویان را تشکیل می‌دادند. از نظر مقطع تحصیلی، ۶۳/۷ درصد پاسخ‌گویان در مقطع کارشناسی و ۳۶/۳ درصد در مقطع کارشناسی‌ارشد مشغول به تحصیل بودند. همچنین حدود ۵۱/۲ درصد از دانشجویان در خوابگاه

اطمینانی به پیدا کردن شغل ندارند، ۲۳/۵ درصد نظر بینابینی دارند و حدود ۴۹ درصد اظهار داشتند قادرند در آینده برای خود شغلی مناسب پیدا کنند. در مجموع میانگین شاخص ترکیبی این متغیر ۳/۴ است که نشان می‌دهد دانشجویان تاحدودی باور دارند که قادرند شغل مناسب برای خود پیدا کنند. درباره رضایت از رشته تحصیلی، حدود ۷۵ درصد دانشجویان اظهار داشتند به رشته خود علاقه دارند و حدود ۶۷ درصد نیز قصد داشتند در همین رشته ادامه تحصیل دهند. در مجموع میزان رضایت دانشجویان از رشته تحصیلی شان ۳/۹۳ است. همچنین دانشجویان رضایت نسبی از کارآمدی علمی خود داشتند و تاحدودی بر این باور بودند که توانسته‌اند قابلیت‌های علمی مربوط به حوزه تخصصی خود را به دست آورند (میانگین = ۳/۶۵). سرانجام درباره انگیزه ورود به دانشگاه، بسیاری دانشجویان در کنار انگیزه‌های درونی نظیر لذت از یادگیری موضوعات جدید و علاقه به علم، به انگیزه‌های بیرونی چون کمک به حل مشکلات جامعه و رقم‌زدن آینده خوب برای خود اشاره کرده بودند.

مجموع مشاهده می‌شود که سرمایه اجتماعی دانشجویان با استادانشان (میانگین = ۳/۴۳) بیشتر از سرمایه اجتماعی آنها با دوستانشان است. درباره بخش دیگری از سرمایه اجتماعی که به صورت عضو شدن در انجمن‌ها، اتحادیه‌ها و کانون‌هاست نتایج نشان می‌دهند میانگین عضو شدن دانشجویان در هشت انجمن، اتحادیه و کانون بررسی شده، ۲/۲ است. حدود ۴۲ درصد از دانشجویان دختر در هیچ یک از انجمن‌ها، اتحادیه‌ها و کانون‌های دانشگاهی عضو نبوده‌اند. حدود ۱۸ درصد در یکی از آنها، حدود ۱۷ درصد در دو یا سه مورد و حدود ۲۳ درصد بیش از چهار مورد عضویت را گزارش کرده بودند. مهم‌تر از عضو شدن، میزان فعالیت‌ها دانشجویان در این کانون‌ها و انجمن‌هاست که نتایج می‌دهند متوسط میزان فعالیت دانشجویان (در بازه ۰ تا ۵) حدود ۱/۰۵ یا بسیار کم است؛ به عبارت بهتر، بخش چشمگیری از دانشجویان عضو انجمن‌ها، نهادها و کانون‌های علمی و غیرعلمی نبودند و آنهایی هم که عضو بودند، فعالیت و مشارکت بسیار ناچیزی در آنها داشتند. درباره آینده شغلی حدود ۲۷/۳ درصد معتقدند

جدول ۲ - آمار توصیفی متغیرهای اصلی

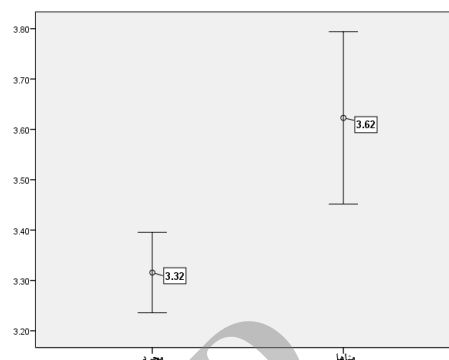
متغیرها	ابعاد	میانگین	میانگین	انحراف معیار	دامنه
شادمانی (متغیر وابسته)	--	۳/۳۷	۳/۳۷	۰/۶۸	۴
بین دانشجویان		۳/۱۱	۳/۱۶	۰/۷۰	۳/۸۳
سرمایه اجتماعی بین دانشجویان و استادان		۳/۴۳	۳/۴	۰/۷۶	۳/۸۰
عضو شدن و مشارکت		۲/۲	۱	۲/۸	۸
امید به آینده شغلی	--	۲/۵۹	۲/۵	۱/۰۴	۴
رضایت از رشته تحصیلی	--	۳/۹۳	۴	۰/۹۳	۴
خودکارآمدی علمی	--	۳/۶۵	۳/۶	۰/۶۷	۳/۶
درونی		۴	۴	۰/۴۷	۳
انگیزه ورود به دانشگاه بیرونی		۴/۱۱	۴	۰/۳۵	۳

سکونت و شادمانی دانشجویان بررسی شده است. از بین متغیرهای زمینه‌ای تنها بین دانشجویان متأهل و مجرد به لحاظ شادمانی تفاوت وجود داشت؛ به طوری که دانشجویان متأهل

نتایج تحلیل‌های دومتغیری، نشان‌دهنده نبودن رابطه معنی‌دار بین متغیرهای زمینه‌ای سن و نبودن تفاوت معنی‌دار بین رشته تحصیلی، مقاطع تحصیلی، قومیت، وضعیت

شادتر از دانشجویان مجرد بودند (میانگین ۳/۶ در برابر ۳/۳).

همبستگی بین متغیرهای مستقل و وابسته (جدول ۳) نشان می‌دهد همه متغیرها همبستگی مثبت و معنی‌داری با میزان احساس شادمانی دانشجویان دارند و همبستگی متغیر خودکارآمدی علمی و رضایت از رشته تحصیلی با احساس شادمانی در مقایسه با سایر متغیرهای مستقل بیشتر است.



شکل ۱ - هیستوگرام شادمانی بین دانشجویان دختر

جدول ۳ - همبستگی بین متغیرهای مستقل و شادمانی دانشجویان دختر

متغیرها	ابعاد	ضریب	سطح معنی‌داری
بین دانشجویان		۰/۱۶	۰۰۰
سرمایه اجتماعی دانشگاهی	بین دانشجویان و استادان	۰/۲۸	۰۰۰
	عضو شدن و مشارکت*	۰/۲۷	۰۰۰
امید به آینده شغلی	--	۰/۲۵	۰۰۰
رضایت از رشته تحصیلی	--	۰/۳۵	۰۰۰
خودکارآمدی علمی	--	۰/۴۳	۰۰۰
انگیزه ورود	درونی	۰/۳۰	۰۰۰
به دانشگاه	بیرونی	۰/۲۳	۰۰۰
	شاخص ترکیبی	۰/۳۲	۰۰۰

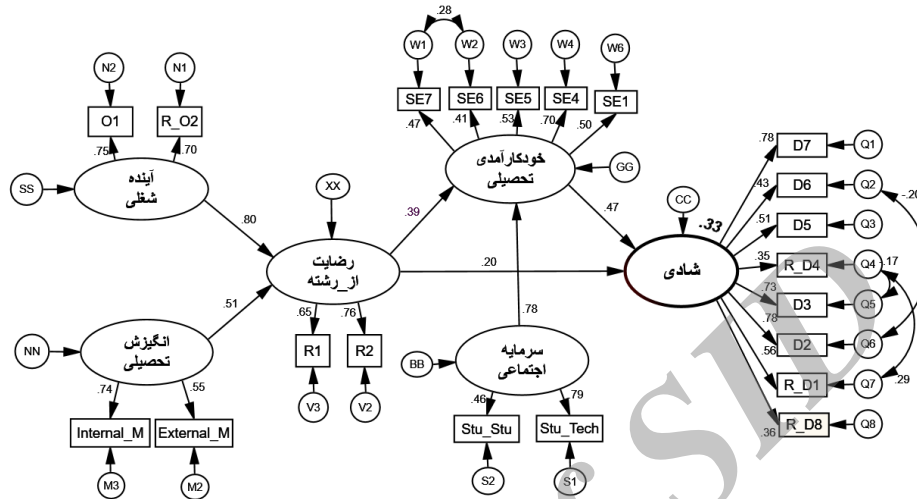
* با توجه به سطح سنجش عضو شدن و مشارکت دانشجویان، این متغیر با دو بعد دیگر تلفیق نشد و به‌طور مستقل آزمون شد.

نتایج شکل ۲ نشان می‌دهند از بین متغیرهای مطرح در الگوی نظری، متغیرهای خودکارآمدی علمی و رضایت از رشته تأثیر مستقیم و سایر متغیرها تأثیر غیرمستقیم بر شادمانی دانشجویان دارند. از بین متغیرهای مستقل، خودکارآمدی در مقایسه با رضایت از رشته تحصیلی تأثیر بیشتری بر شادمانی دانشجویان داشته است و این دو متغیر در مجموع توانسته‌اند ۳۳ درصد از تغییرات شادمانی دانشجویان دختر را تبیین کنند. سایر نتایج نشان می‌دهند دانشجویانی که روابط رسمی و غیررسمی خوبی با همکلاسی‌ها و استادان خود دارند، احساس خودکارآمدی بالایی دارند و این احساس به‌طور مستقیم بر

برای بررسی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم هریک از متغیرهای مستقل، از الگوسازی معادلات ساختاری (SEM) ذیل نرم‌افزار Amos استفاده شد. برآوردهای مربوط به شاخص‌های کلی برازش الگوی معادله ساختاری و نیز پارامترهای اصلی این الگو (اثر متغیرهای مستقل بر شادمانی) در شکل ۲ و جدول ۴ گزارش شده‌اند. ذکر این نکته ضروری است که این الگو بهترین الگویی است که پس از چندین بار اصلاح شاخص‌ها به دست آمده است و در سایر الگوهای آزمون‌شده یا مسیرها معنی‌دار نبودند یا شاخص‌های برازش، چندان مطلوب نبودند.

دانشجویان دختر از رشته تحصیلی شان تأثیر مستقیم دارد.

میزان شادمانی آنها تأثیر دارد. به علاوه تصور مناسب از آینده شغلی و انگیزه بالا برای ورود به دانشگاه بر رضایت



شکل ۲- برآورد الگوی معادله ساختاری

آن است که الگوی نظری تدوین شده توسط داده‌های پژوهش تا حدودی حمایت می‌شود و الگو برازش نسبی دارد.

شاخص‌های ارزیابی کلیت الگوی معادله ساختاری با در نظر قراردادن دامنه مطلوب این شاخص‌ها در مجموع بیانگر

جدول ۴ - برخی شاخص‌های ارزیابی کلیت الگوی معادله ساختاری

شاخص‌ها	دامنه پذیرفتنی	برآورد
کای اسکور نسبی	۱ تا ۵	۲,۹۹
شاخص برازش تطبیقی	۰/۹۰ تا ۱	۰,۸۳
شاخص برازش تطبیقی مقتصد	۰/۵۰ تا ۱	۰,۷۱
شاخص توکر - لویس	۰/۹۰ تا ۱	۰,۸۰
شاخص برازش هنجار شده مقتصد	۰/۵۰ تا ۱	۰,۶۶
ریشه مربعات خطای برآورد	۰ تا ۰/۰۸	۰,۷۷
هلتز	۲۰۰ تا ۷۵	۱۳۴

قرار دارد. همچنین تعاملات و کنشگری علمی چندان چشمگیری بین دانشجویان به چشم نمی‌خورد. با این حال این تعاملات در سطح روابط استاد و دانشجویی در سطح نسبتاً خوبی قرار دارد. بیشتر دانشجویان اگرچه رضایت نسبی از رشته تحصیلی خود دارند، چشم‌انداز روشنی برای آینده شغلی خود متصور نیستند. همچنین دانشجویان بررسی شده

نتیجه

شادمانی دانشجویان با عوامل مختلف فیزیکی، آموزشی و سازمانی ارتباط دارد. هدف از این پژوهش تعیین میزان شادمانی دانشجویان دختر و بررسی برخی عوامل دانشگاهی مرتبط با آن بود. نتایج پژوهش نشان دادند میزان احساس شادمانی دانشجویان رضایت‌بخش نیست و در حد متوسط

یکدیگر و با استادانشان در گروه‌های آموزشی برقرار می‌کنند. اعتماد و روابط و تعاملات رسمی و غیررسمی بین استادان و دانشجویان تأثیر غیرمستقیم بر احساس خودکارآمدی دانشجویان دارد؛ زیرا در نتیجه این تعاملات دانشجویان قادرند ضمن حل مسائل و مشکلات درسی خود، قابلیت‌های فردی و جمعی‌شان را ارتقا دهند. خودکارآمدی علمی امری فردی نیست؛ بلکه برآیند روابط و تعاملات و بده‌وبستان‌هایی (سرمایه اجتماعی) است که در محیط علمی بین کنشگران اصلی آن یعنی استادان و دانشجویان صورت می‌گیرد. این تعاملات و انرژی عاطفی حاصل از آن موجب می‌شود دانشجویان درک درستی از رشته و قابلیت‌های علمی و عملی خود داشته باشند.

رابطه بین سرمایه اجتماعی دانشگاهی (تعامل بین استادان و دانشجویان) و افزایش خودکارآمدی آنها همسو با پژوهش‌های پیشین است (برای مثال قاضی طباطبایی و مرجایی، ۱۳۸۰؛ Vogt, 2008; Komarraju et al., 2010). با این حال در نمونه بررسی شده شعاع روابط و تعاملات خارج از گروه‌های آموزشی به صورت عضو شدن در کانون‌ها و انجمن‌ها تأثیر چندانی بر شادمانی دانشجویان ندارد (برخلاف پژوهش فضل‌اللهی و همکاران، ۱۳۸۹؛ همسو با پژوهش پناهی و دهقانی، ۱۳۹۱). در توجیه این موضوع می‌توان گفت نزدیک به نیمی از دانشجویان در هیچ انجمن و کانونی عضویت نداشتند و آنهایی که عضو چنین کانون‌ها و اجتماعاتی بودند نیز فعالیت بسیار ناچیزی داشتند؛ بنابراین عضویت صرف نمی‌تواند برون‌دادهای مثبتی چون احساس شادمانی را در دانشجویان در پی داشته باشد.

برخلاف سایر پژوهش‌ها (Nix, et al., 1999; Nowel, 2017; Waterman, et al., 2008; Hassanzadeh & Mahdinejad, 2013)، رابطه مستقیمی بین انگیزه ورود به دانشگاه (خواه درونی یا بیرونی) و شادمانی مشاهده نشد؛ بلکه دانشجویان با انگیزه به واسطه احساس رضایت‌مندی از رشته و خودکارآمدی بیشتر، احساس شادمانی بیشتری دارند. همسو با پژوهش‌های دیگر (نظیر الیاسی، ۱۳۸۵ و شریفی و همکاران، ۱۳۸۹)، رضایت از

احساس خودکارآمدی علمی نسبتاً خوبی داشتند و با انگیزه‌های درونی و بیرونی قوی برای تحصیل وارد دانشگاه شده بودند. به لحاظ تحلیلی در پژوهش حاضر رابطه‌ای بین سن مشاهده نشد. این نتیجه همسو با پژوهش ظهور و فکری (۱۳۸۲) و شریفی و همکاران (۱۳۸۹) است و با پژوهش تانتیواردوم و پوتی‌پیتی^۱ (2008) همخوانی ندارد. همچنین همسو با پژوهش ظهور و فکری (۱۳۸۲) رابطه‌ای بین رشته تحصیلی و شادمانی دانشجویان مشاهده نشد. همسو با سایر پژوهش‌ها (برای مثال: فضل‌اللهی و همکاران، ۱۳۸۹؛ شریفی و همکاران، ۱۳۸۹) رابطه‌ای بین مقطع تحصیلی و شادمانی دانشجویان مشاهده نشد. قومیت و وضعیت سکونت نیز رابطه‌ای با شادمانی نداشتند. از بین متغیرهای زمینه‌ای (برخلاف پژوهش قمری، ۱۳۸۹ و شریفی و همکاران، ۱۳۸۹) تنها متغیر وضع تأهل با شادمانی رابطه داشت؛ به این ترتیب که دانشجویان متأهل شادتر از دانشجویان مجرد بودند (میانگین ۳/۶ در برابر ۳/۳).

نتایج تحلیل‌های بیشتر نشان دادند همه متغیرهای اصلی (به جز عضو شدن در کانون‌ها و انجمن‌ها به منزله یکی از زیرمؤلفه‌های متغیر سرمایه اجتماعی)، همبستگی مرتبه صفر معنی‌داری با شادمانی دارند و این یافته‌ها با بسیاری از پژوهش‌های بررسی شده همسویی دارد. در پژوهش‌های یادشده، جهت و مسیر تأثیرگذاری متغیرهای مستقل بر احساس شادمانی گزارش نشده است و به روابط دوجه‌دوی متغیرها قناعت شده است. بررسی همزمان همه متغیرها نشان می‌دهد دو متغیر خودکارآمدی علمی (۰/۴۷) و رضایت از رشته (۰/۲۰) (همسو با پژوهش الیاسی، ۱۳۸۵)، تأثیر مستقیم بر احساس شادمانی دانشجویان دختر دارند. ارتباط بین خودکارآمدی علمی با شادمانی همسو با پژوهش‌های دیگر است (Rahimi Pordanian et al., 2014; Omara et al., 2013; Cheng & Famham, 2002). احساس خودکارآمدی نیز متأثر از سرمایه‌های اجتماعی و تعاملاتی است که دانشجویان با

¹ Tuntiwarodom & Potipiti

رضایت‌مندی و شادمانی در آنها می‌شود. در همین زمینه براساس یافته‌های پژوهش برای افزایش نشاط و شادمانی و شادابی در محیط‌های دانشگاهی، تسهیل شیوه‌های ارتباطی و تعاملی و ایجاد فضای گفتگو و همفکری بین استادان و دانشجویان، تأکید بر مقوله شاگردپروری، تسهیل و زمینه‌سازی برای همکاری‌های مربی‌محور (و به‌نوعی شاگردپروری) به‌ویژه برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی، تأکید و توجه به کارهای جمعی، گروهی و تیمی بین دانشجویان، برگزاری منظم کارگاه‌های آموزشی، تورهای علمی و تفریحی، جلسات توجیهی مرتبط با فرصت‌های شغلی، کارگاه‌های مربوط به کارآفرینی در رشته‌های مرتبط و در یک کلام ارتقا و بهبود کیفیت آموزش و پژوهش و کیفیت زندگی دانشگاهی پیشنهاد می‌شود.

منابع

- اکبرزاده، ف.؛ دهقانی، ح.؛ خوش‌فر، غ. و جانعلیزاده چوب‌بستی، ح. (۱۳۹۲). «بررسی تأثیر سه نوع سرمایه اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی بر شادی جوانان»، *جامعه‌شناسی کاربردی*. د ۲۴، ش ۲، ص ۸۸-۶۷.
- الیاسی، م. (۱۳۸۵). «عوامل مؤثر بر شادی دانشجویان بسیجی»، *فصلنامه مطالعات بسیج*، ش ۳۳، ص ۳۴-۱۵.
- پناهی، م. و دهقانی، ح. (۱۳۹۱). «بررسی عوامل مؤثر بر شادی دانشجویان با تأکید بر مشارکت اجتماعی»، *جامعه‌شناسی کاربردی*، د ۲۳، ش ۳، ص ۱۸-۱.
- جعفری، س.؛ سیادت، س. و بهادران، ن. (۱۳۸۷). «بررسی عوامل مؤثر در شادابی مدارس»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، د ۴، ش ۲-۱، ص ۴۴-۳۱.
- چلبی، م. و موسوی، س. (۱۳۸۷). «بررسی جامعه‌شناختی عوامل مؤثر بر شادمانی در سطوح کلان و خرد»، *مجله انجمن جامعه‌شناسی ایران*، د ۹، ش ۱-۲،

رشته هم تأثیر مستقیم بر احساس شادمانی دانشجویان دختر دارد و هم با افزایش خودکارآمدی علمی بر شادمانی آنها تأثیر می‌گذارد. رضایت‌مندی از رشته نیز به شدت از تلقی و تصور دانشجویان از آینده شغلی‌شان تأثیر می‌گیرد. به‌طور طبیعی دانشجویانی که آینده شغلی خوبی برای خود متصورند، رضایت بیشتری از رشته خود در مقایسه با سایر دانشجویان دارند.

به‌طور کلی احساس شادمانی متأثر از عوامل مختلف خرد (شخصیت)، میانه (سازمان‌ها، خانواده) و کلان (عوامل اقتصادی، اجتماعی، و حتی سیاسی) است که در پژوهش حاضر صرفاً برخی عوامل سازمانی و دانشگاهی بررسی شد. ادعای مقاله حاضر آن است که در صورتی که دانشگاه محیط سازنده و پویایی داشته باشد، می‌تواند زمینه‌ساز نشاط و شادمانی دانشجویان باشد و برعکس یأس و دل‌مردگی و فضای ملال‌آور در محیط‌های دانشگاهی و گروه‌های آموزشی، آینده شغلی نامشخص و احساس تلف کردن عمر بدون کسب اندوخته علمی و فرهنگی تبدیل‌شدنی به اندوخته‌های اقتصادی، زمینه‌ساز فشارهای روانی و افسردگی و سایر اختلالات روانی و شخصیتی و آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی در دانشجویان است. با توجه به نتایج پژوهش، دانشگاه‌ها باید در دوران پساتوده‌ای‌شدن، در مناسبات خود با جامعه و بخش‌های مختلف آن بازاندیشی کنند و حساسیت بیشتری به نیازها و تقاضای محیط و پیرامون خود داشته باشند. نکته مهم دیگر تقویت ارتباطات و تعاملات بین استادان و دانشجویان است (موضوعی که با گسترش بی‌ضابطه آموزش عالی به شدت آسیب دید)؛ تعاملاتی که به ارزش‌ها، نگرش‌ها و بینش‌های علمی و اخلاقی دانشجویان شکل می‌دهد و در این فرایند دانشجویان هویت، منش و شخصیت علمی کسب می‌کنند. در جریان این تعاملات است که احساس کارآمدی و اثربخشی بین دانشجویان تقویت می‌شود. اینکه دانشجویان احساس کنند طی دوره تحصیلی توانسته‌اند توانایی‌ها و قابلیت‌های نظری و عملی به دست آورند، موجب

- فاضلی، ن. (۱۳۸۷). فرهنگ و دانشگاه: منظرهای انسان‌شناسی و مطالعات فرهنگی، تهران: ثالث.
- فردوسی، ط. و آقاپور، م. (۱۳۹۱). «آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی دانشجویان دانشگاه‌ها (با تأکید بر دختران دانشجوی)»، زن در فرهنگ و هنر، د ۴، ش ۳، ص ۴۵-۲۵.
- فضل‌اللهی، س.؛ جهانگیراصفهانی، ن. و حق‌گویان، ز. (۱۳۸۹). «سنجش میزان و عوامل مؤثر بر شادی دانشجویان پردیس قم دانشگاه تهران»، روان‌شناسی و دین. س ۳، ش ۴، ص ۸۹-۱۰۸.
- فیروزنیا، س.؛ یوسفی، ع. و قاسمی، غ. (۱۳۸۸). «ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، د ۹، ش ۱، ص ۸۴-۷۹.
- قاضی طباطبایی، م. و مرجایی، س. (۱۳۸۰). «بررسی عوامل مؤثر بر خوداثربخشی دانشجویان دانشگاهی دانشجویان کارشناسی‌ارشد و دکتری دانشگاه تهران (پژوهشی در حوزه روان‌شناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی علم)»، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، د ۷، ش ۱، ص ۵۸-۳۱.
- قانع‌راد، م. (۱۳۸۵). تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- قمری، م. (۱۳۸۹). «بررسی رابطه دین‌داری و میزان شادمانی در بین دانشجویان به تفکیک جنسیت و وضعیت تأهل»، روان‌شناسی و دین، س ۳، ش ۳، ص ۹۲-۷۵.
- کرمی‌نوری، ر.؛ آذرخش، م.؛ محمدی‌فر، م. و یزدانی، الف. (۱۳۸۱). «عوامل مؤثر بر احساس شادی و بهزیستی در دانشجویان دانشگاه تهران»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، د ۳۲، ش ۱، ص ۴۱-۳.
- محسنی‌تبریزی، ع.؛ قاضی طباطبایی، م. و مرجایی، س. ص ۵۷-۳۴.
- ربانی، ر. و ربیعی، ک. (۱۳۹۰). «ارزیابی انتخاب رشته و تأثیر آن بر رضایت تحصیلی دانشجویان دانشگاه اصفهان»، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، س ۱۷، ش ۲، ص ۹۹-۱۲۰.
- ربانی خوراسگانی، ر.؛ ربانی خوراسگانی، ع.؛ عابدی، م. و گنجی، م. (۱۳۸۶). «فرهنگ و شادی: رویکردی نظری و تجربی در زندگی روزمره سرپرستان خانوار در شهر اصفهان»، انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، د ۳، ش ۸، ص ۷۸-۴۱.
- رفیع‌پور، ف. (۱۳۸۳). موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن. تهران: انتشار.
- زکایی، م. و اسماعیلی، م. (۱۳۹۰). «جوانان و بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی»، فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، د ۴، ش ۴، ص ۹۰-۵۵.
- شریفی، خ.؛ زهرا، س.؛ زهرا، ت. و اکبری، ح. (۱۳۸۹). «وضعیت نشاط و عوامل مرتبط با آن در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کاشان طی سال تحصیلی ۱۳۸۵-۸۶»، فصلنامه فیض، د ۱۴، ش ۱، ص ۶۹-۶۲.
- ظهور، ع. و فکری، ع. (۱۳۸۲). «وضعیت شادابی دانشجویان دانشکده مدیریت و اطلاع‌رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ایران»، ارمغان دانش، س ۸، ش ۳۰، ص ۷۰-۶۳.
- عباس‌زاده، م.؛ علیزاده‌اقدم، م.؛ باقر، ک. و علی‌پور، پ. (۱۳۹۲). «انواع سرمایه‌ها و نقش آنها در تبیین شادمانی دانشجویان»، رفاه اجتماعی، ج ۱۳، ش ۵۱، ص ۲۱۵-۲۴۴.
- غلامی، م.؛ حسینی، م.؛ مداح، س.؛ جعفری، ن. و نجفی، ف. (۱۳۹۲). «نقش سرمایه اجتماعی دانشگاهی در تسهیل آموزش بالینی در پرستاری»، گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ج ۱۰، ش ۱، ص ۱۲۳-۱۱۹.

- Students' Interest, Employment Opportunities, and Motivation.*"
online.sfsu.edu/devpsych/fair/papers.
- Becher, T. (1994) "Disciplinary Discourse." *Studies in Higher Education*, 33: 261-274.
- Brulde, B. (2007) "Happiness Theories of the Good Life." *Journal of Happiness Studies*, 8: 15-49.
- Chan, G. Miller, P. W. & Tcha, M. J. (2005) "Happiness in University Education." *International Review of Economics Education*, 1 (4): 20-45.
- Chen, S. & Lu, L. (2009) "Academic Correlates of Taiwanese Senior High School Students' Happiness." *Adolescence*, 44 (176): 979-992.
- Cheng, H. & Fumham, A. (2002) "Personality, Peer Relations and Self-Confidence as Predictors of Happiness and Loneliness." *Journal of Adolescence*, 25: 327-339.
- Collins, R. (1993) "Emotional Energy as the Common Denominator of Rational Action." *Rationality and Society*, 5 (2): 203-230.
- Dean, A. & Gibbs, P. (2015) "Student Satisfaction or Happiness? A Preliminary Rethink of What Is Important in the Student Experience." *Quality Assurance in Education*, 1 (23): 5-19.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1990) "A Motivational Approach to Self: Integration in Personality." *Nebraska Symposium on Motivation*, 38: 237-288.
- Denovan, A. & Macaskill, A. (2017) "Stress and Subjective Well-Being among First Year UK Undergraduate Students." *Journal of Happiness Studies*. 2 (18): 505-525.
- DeWitz, J. & Walsh, W. B. (2002) "Self-Efficacy and College Student Satisfaction." *Journal of Career Assessment*, 10 (3): 315-326.
- Elmi, M. (2014) "Analyzing the Explaining Factors of Social Happiness among Islamic Azad University Students in Tabriz: Due to Sense of Distributive Justice, Social Relative Deprivation and Social Alienation." *Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences*, 3: 104-111.
- Francis, L. (2003) "The Relationship Between Religion and Happiness among German Students." *Pastoral Psychology*, 4 (51): 273-281.
- Ghamari, M. (2012) "The Relationship of Social Capital and Happiness among High School Students of Karaj City." *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences January*, 1 (2): 353-363.
- Hassanzadeh, R. & Mahdinejad, G. (2013) "Relationship between Happiness and Achievement Motivation: A Case of University Students." *Journal of Elementary Education*, 1 (23): 53-65.
- (۱۳۸۹). «تأثیر مسائل و چالش‌های محیط علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی»، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ج ۱۶، ش ۱، ص ۶۸-۴۵.
- مرادی، م.؛ جعفری، الف. و عابدی، م. (۱۳۸۴). «شادمانی و شخصیت: بررسی مروری»، تازه‌های علوم شناختی، د ۷، ش ۲، ص ۷۱-۶۰.
- مهدیه، ع.؛ همتی، ر. و ابوعلی، الف. (۱۳۹۵). «فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان دکتری؛ مورد مطالعه: دانشگاه اصفهان»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، س ۲۲، ش ۱، ص ۷۳-۴۵.
- نصوحی‌دهنوی، م.؛ احمدی، س. و عابدی، م. (۱۳۸۳). «رابطه بین میزان شادمانی و عوامل آموزشی دانشجویان دبیرستانی»، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ش ۲۰ و ۱۹، ص ۵۰-۳۳.
- همتی، ر. (۱۳۹۲). «توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران: تأملی در تجربیات زیسته دانشجویان»، فصلنامه مدیریت در دانشگاه اسلامی، س ۲، ش ۵، ص ۱۵۶-۱۲۷.
- همتی، ر. و پیرنیا، ز. (۱۳۹۶). «تحلیلی بر بیگانگی تحصیلی دانشجویان و عوامل مرتبط با آن»، مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، د ۶، ش ۱، ص ۱۱۷-۹۱.
- همتی، ر.؛ کیانپور، م. و اصلانی، ش. (۱۳۹۳). «گونه‌شناسی هویت دانشگاهی و ارتباط آن با منابع درون‌دانشگاهی هویت‌یابی»، فرهنگ در دانشگاه اسلامی، د ۴، ش ۴، ص ۵۸۶-۵۵۹.
- Argyle, M. Martin, M. & Crossland, J. (1989) "Happiness as a Function of Personality and Social Encounters." In J. P. Forgas & J. M. Innes (Eds.), *Recent Advances in Social Psychology: An International Perspective*. North Holland: Elsevier Science Publishers. 189-203.
- Arvidsson, T. S. Cookston, J. T. & Miller, P. H. (2013) "Asian and Non-Asian U. S. College

- Achievement and Happiness.” *International Journal of Education and Applied Sciences*, 4 (1): 181-188.
- Riggs, M. Warka, J. Babasa, B. Betancourt, R. & Hooker, S. (1994) “Development and Validation of Self-Efficacy and Outcome Expectancy Scales for Job Related Application.” *Educational and Psychological Measurement*, 54 (3): 793-802.
- Salahshoor, B. B. (2014) “The Study of Demographic and Personality Traits Affecting the Happiness among University Students.” *Reef Resources Assessment and Management Technical Paper*, 40 (3): 643-658.
- Schwarzer, R. (1992) *Self-Efficacy: Thought Control of Action*. Washington: DC Hemisphere.
- Tuntiwarodom, L. & Potipiti, T. (2008) “Determinants of Happiness and Academic Performance of Economics Students.” *Chulalongkorn Journal of Economics*, 20 (3): 183-200.
- Usher, E. L. & Morris, D. B. (2012) “Academic Motivation.” In: Seel N. M. (Eds.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Boston: Springer. 36-39.
- Veenhoven, R. (1988) “The Utility of Happiness.” *Social Indicator Research*, 20: 254-333.
- Veenhoven, R. (2006) “How Do we Assess How Happy We Are? Tenets, Implications and Tenability of three Theories.” Paper Presented at Conference on ‘New Directions in the Study of Happiness: United States and International Perspectives. University of Notre Dame, USA.
- Veenhoven, R. (2012) “Happiness: Also Known as Life Satisfaction and Subjective Well-Being.” In: Land K. Michalos A. & Sirgy M. (Eds.) *Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research*. Dordrecht: Springer.
- Vogt, C. M. (2008) “Faculty as a Critical Juncture in Student Retention and Performance in Engineering Programs.” *Journal of Engineering Education*, 97 (1): 27-36.
- Waterman, A. S. Schwartz, S. J. & Conti, R. (2008) “The Implications of two Conceptions of Happiness (Hedonic Enjoyment and Eudaimonia) for the Understanding of Intrinsic Motivation.” *Journal of Happiness Studies*, 9: 41-79.
- Ylijoki, O. H. (2000) “Disciplinary Cultures and the Moral Order of Studying – A Case-Study of Four Finnish University Departments.” *Higher Education*, 39 (3): 339-362.
- Hills, P. & Argyle, M. (2002) “The Oxford Happiness Questionnaire: A Compact Scale for the Measurement of Psychological Well-Being.” *Personality and Individual Differences*, 33: 1071-1082.
- Hoggard, L. (2005) *How to Be Happy?* London: B.B.C books.
- Komararaju, M. Musulkin, S. & Bhattacharya, G. (2010) “Role of Student-Faculty Interactions in Developing College Students' Academic Self-Concept, Motivation, and Achievement.” *Journal of College Student Development*, 51 (3): 332-342.
- Liaghatdar, M. J. Ravangard, Z. & Shahtalebi. S. (2013) “Investigating the Relationship between the Students’ Happiness and Academic Factors and the Rate of Each of Factors from Viewpoint of Students in Iran Standard.” *Journal of Educational Research and Essay*, 5 (1): 63-68.
- Maddux, J. E. (2002) “Self-efficacy: The Power of Believing you Can.” In C. R. Snyder & S. J. Lopez. (Eds). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press. 277-287.
- Mary Cruise, S. & Alan Lewis, C. (2006) “Internal Consistency, Reliability and Temporal Stability of the Oxford Happiness Questionnaire Short-Form: Test-Retest Data over Two Weeks.” *Social Behavior and Personality*, 34 (2): 123-126.
- Nga, J. K. H. & Lum, E. W. S. (2013) “An Investigation into Unethical Behavior Intentions among Undergraduate Students: A Malaysian Study.” *Journal of Academic Ethics*, 11 (1): 45-71.
- Nix, G. A. Q. Ryan, R. M. Manly, J. B. & Deci, E. L. (1999) “Revitalization through Self-Regulation: The Effects of Autonomous and Controlled Motivation on Happiness and Vitality.” *Journal of Experimental Social Psychology*, 35: 266-284.
- Nowell, C. (2017) “The Influence of Motivational Orientation on the Satisfaction of University Students.” *Teaching in Higher Education*, 22 (7): 855-866.
- Omara, S. Jainb, J. & Noordin, F. (2013) “Motivation in Learning and Happiness among the Low Science Achievers of a Polytechnic Institution: An Exploratory Study.” *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90: 702-711.
- Rahimi Pordanjan, T. Yahyanezhad, F. & Moharer, A. (2014) “Self-Efficacy, Academic