

The Effect of Self-Determination, Academic Adjustment, and Positive Thinking on Academic Performance with the Mediation of Achievement Goals

Atena Bagheri Charook¹, Afsaneh Towhidi*², Mahshid Tajrobehkar³

1. MSc in Educational Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran.

2 Assistant Professor of Educational Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran.

3. Assistant Professor of Educational Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of self-determination, academic adjustment, and positive thinking on academic performance with mediation of achievement goals. The method was descriptive of the path analysis kind. The population included all secondary high school gifted students in the city of Kerman. From among them 748 students (410 boys and 338 girls) were selected using multistage cluster sampling and within each cluster simple random sampling. In order to gather data, La Guardia, Ryan, Couchman, and Deci's Basic Psychological Needs Scale (BPNS), Sinha and Singh's Adjustment Inventory for School Students (AISS), Ingram and Wisnicki's Automatic Positive Thoughts Questionnaire (ATQ-P), Middleton and Midgley's Achievement Goals Scale (AGS), and Dortaj's Academic Performance Questionnaire (APQ) were used. In regards to the fitness indices, the results of the path analysis indicate that the presented model has an appropriate fitness. self-determination, academic adjustment, and positive thinking had direct and significant effects on the academic performance. Also, positive thinking had the most significant indirect effect on the academic performance. These findings reveal that positive thinking is the most important factor in affecting academic performance. The importance of thinking and attitude, and their effects on all aspects of life including education, makes the role of conducting more research in exploring and assessing the positive thinking more prominent.

Keywords: self-determination, academic adjustment, positive thinking, achievement goals, academic performance, gifted secondary high school students.

تأثیر خودتعیین‌گری، سازگاری تحصیلی، و مثبت‌اندیشی بر عملکرد تحصیلی با

میانجیگری اهداف پیشرفت

آتنا باقری چاروک^۱، افسانه توحیدی^{۲*}، مهشید تجربه‌کار^۳

۱- کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

atena.bagheri@ens.uk.ac.ir

۲- استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

atowhidi@uk.ac.ir

۳- استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

m.tajrobehkar@uk.ac.ir

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر خودتعیین‌گری، سازگاری تحصیلی، و مثبت‌اندیشی با نقش میانجی اهداف پیشرفت بر عملکرد تحصیلی بود. روش پژوهش توصیفی از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم دبیرستان مدارس تیزهوشان شهر کرمان بود. از بین آن‌ها ۷۴۸ دانش‌آموز (۴۱۰ پسر و ۳۳۸ دختر) با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و درون هر خوشه به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها مقیاس نیازهای بنیادی روانی لا گاردیا، ریان، کوچمن، و دسی، سیاهه سازگاری تحصیلی برای دانش‌آموزان دبیرستانی سینها و سینف، پرسشنامه افکار خودآیند - مثبت‌یَنگرام و ویسنیکی، مقیاس اهداف پیشرفت میدلتن و میگلی، و پرسشنامه عملکرد تحصیلی در تاج مورد استفاده قرار گرفت. نتایج به دست آمده با استفاده از تحلیل مسیر نشان می‌دهد که با توجه به شاخص‌های نیکویی برازش، مدل تدوین شده از برازش مطلوبی برخوردار است. خودتعیین‌گری، سازگاری تحصیلی و مثبت‌اندیشی اثر مستقیم و معناداری بر عملکرد تحصیلی دارند. هم‌چنین در زمینه اثرات غیرمستقیم، مثبت‌اندیشی بیشترین اثر غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی را دارد. با توجه به این نتایج که نشان می‌دهد مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی مثبت‌اندیشی است، اهمیت شیوه تفکر و نگرش و تأثیر آن بر تمام زمینه‌های زندگی از جمله تحصیل، نقش انجام پژوهش‌های بیشتری برای بررسی و ارزیابی مثبت‌اندیشی را برجسته‌تر می‌کند.

واژه‌های کلیدی: خودتعیین‌گری، سازگاری تحصیلی، مثبت‌اندیشی، اهداف پیشرفت، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان

تیزهوشان، دوره دوم دبیرستان.

مقدمه

سال‌های تحصیل و یادگیری، نقش بسیار مهمی در زندگی هر فرد از جمله تیزهوشان دارد (لو و پوراث، ۲۰۱۷)، به طوری که سال‌های تحصیل و میزان یادگیری ملاک سنجش عملکرد تحصیلی یادگیرندگان در نظر گرفته می‌شود (سیف، ۱۳۹۵). رینتیس، بازاری، گرونرت، نیمانتزوردیت، و کامرز (۲۰۱۲) عملکرد تحصیلی^۱ را نتیجه فرآیند مطالعه یادگیرنده و نتیجه نهایی تلاش تحصیلی او در طول دوران آموزشی تعریف کرده‌اند.

با توجه به اینکه عملکرد تحصیلی در حضور مداخله‌های روانشناسی مثبت افزایش می‌یابد (میورو، سولر، سبولا، و کلدلاس ۲۰۱۸)، عملکرد تحصیلی با مفاهیم مطرح در روانشناسی مثبت رابطه مثبتی دارد (گرابل، ۲۰۱۷). در کنار نظریه‌های آموزشی مرتبط با روانشناسی مثبت (سلیگمن و چیکستمنی، ۲۰۰۰) و آموزش مثبت به نظر می‌رسد به‌تازگی دنیای آموزش به این نتیجه رسیده است که باید چارچوبی جدید از آموزش مثبت^۲ به‌صورت جدی تدوین شود (آدلر، ۲۰۱۷؛ نوبل و مکگراث، ۲۰۱۵). گرچه مفاهیم مربوط به آموزش مثبت همیشه به‌صورتی در آموزش مطرح بوده است (کریستجسون، ۲۰۱۲)، در حوزه روانشناسی تربیتی، از روانشناسی مثبت برای فهم بهتر یادگیری، عملکرد، درک توانایی‌ها (کو و تک، ۲۰۱۶)، بهبود پیشرفت تحصیلی و تسلط بر اهداف توسط یادگیرندگان بهره گرفته می‌شود (رودز، ۲۰۱۶) و به جای تأکید بر مشکلات و معضلات، جنبه‌های مطلوب نظیر هیجان‌های مثبت، پایداری و مقاومت را به کار می‌گیرد (پکران؛ گوئتز، تیتز، و پری، ۲۰۰۲؛ ویورینز، اریکیوی، و یوسیتالو - مالوآرا، ۲۰۱۹).

از جمله نظریه خودتعیین‌گری (SDT)^۳ دسی و ریان (۲۰۰۰) است که در آن فرد خودتعیین‌گر در برخورد با موانع و مشکلات پشتکار و مقاومت دارد، برای انجام هر

عمل راه‌های متفاوتی را در نظر می‌گیرد و از شکست‌ها درس می‌گیرد (گامر اریکسون، نونان، ژنگ، و بروسو، ۲۰۱۵). فقدان خودتعیین‌گری ممکن است باعث مشکلاتی در زمینه تحصیل افراد باشد (وهمیر، ۱۹۹۶؛ وهمیر، پالمر، سوکاپ، گارنر و لاورنس، ۲۰۰۷). در این نظریه افراد وقتی به‌طور خودانگیخته اقدام به عمل می‌کنند، با میل و رغبت و رضایت‌مندی و به‌طور کامل و شایسته آن کار را انجام می‌دهند؛ از این رو، به‌عنوان متغیر شناختی می‌تواند باعث عملکرد بهتر فرد شود. در این زمینه، نتایج پژوهش گدبری و هریسون (۲۰۱۶) نشان دادند خودتعیین‌گری یکی از ویژگی‌های مثبت و ضروری برای هر فرد است که به او کمک می‌کند بتواند در هر زمینه‌ای در زندگی از جمله تحصیل عملکرد خوبی داشته باشد. نتایج فراتحلیل^۴ تیلور و همکاران (۲۰۱۴) نشان‌دهنده اهمیت توانایی خودتعیین‌گری برای عملکرد بهتر یادگیرندگان در مقطع دبیرستان و دانشگاه است. ژنگ، گامر اریکسون، کینگستون، و نونان (۲۰۱۴) نیز در پژوهش خود نشان دادند خودتعیین‌گری مبنایی برای تلاش بیشتر و در نتیجه، عملکرد تحصیلی بهتر فرد در آینده است. نتایج پژوهش وهمیر و همکاران (۲۰۰۷) نیز نشان دادند فقدان خودتعیین‌گری ممکن است باعث مشکلاتی در زمینه تحصیل افراد باشد. دسی و ریان (۲۰۰۰) و گارن و جولی (۲۰۱۴) معتقدند با توجه به اینکه انگیزش، سازوکار اصلی تنظیم رفتار است، دانش‌آموزان تیزهوش، انگیزش بالایی دارند؛ بنابراین آنها از خودتعیین‌گری بالایی نیز برخوردارند.

نظریه خودتعیین‌گری، یکی از نظریه‌های مطرح در روانشناسی مثبت است که با آن مرتبط و دارای مبادله‌ای ذاتی است (شلدون و ریان، ۲۰۱۱). همچنین آموزش مثبت کاربرد اصول روانشناسی مثبت در حوزه آموزش است (مارتین، ۲۰۱۶). حوزه روانشناسی مثبت انعطاف‌پذیری لازم را دارد و در آن موضوعات متنوعی

1- academic performance

2- positive education

3- self-determination theory (SDT)

4- meta-analysis

بالتر را خواهند داشت. نتایج یافته‌های پژوهشی اسنادی، بارگر، ورمینگتون، شارتر-بلوم و لیننبرینک-گارسیا (۲۰۱۳)، رالینز و کراس (۲۰۱۴)، کراس، بوگی و ممدوف (۲۰۱۶)، ون امان (۲۰۰۹) و واشینگتن (۲۰۱۲) نشان می‌دهند تیزهوشان از ویژگی‌های مثبت زیادی از جمله سازگاری تحصیلی برخوردارند. نتایج پژوهش‌های گارن و جولی (۲۰۱۴)، گگنه (۲۰۱۵)، لو و پوراث (۲۰۱۷) نیز نشان می‌دهند تیزهوشان عملکرد تحصیلی بالایی دارند.

سنجش متغیرهایی همچون عملکرد در زمینه تحصیلی توسط پیشینه یادگیرندگان تنها بخشی از عملکرد افراد را در آینده ترسیم کند؛ از این رو، برای فهم بهتر عملکرد تحصیلی یادگیرندگان در مقاطع بالاتر تحصیل، تفکر فرد درباره آینده، برای مثال مثبت‌اندیشی^۳، هیجانانگیز مثبت^۴ و امید^۵ عامل مهمی محسوب می‌شود (گالافر، مارکوس، و لویز، ۲۰۱۷). مثبت‌اندیشی عاملی است که به فرد امکان استفاده از تمام توانایی‌ها و ظرفیت‌های مثبت ذهنی را می‌دهد؛ به طوری که افراد مثبت‌اندیش در مواجهه با مشکلات به تلاش خود ادامه می‌دهند (استیگلبار، گنامبز، گامزجاگر، و باتینیک، ۲۰۱۳؛ سلیگمن، ارنست، گیلهام، رویچ، و لینکینز، ۲۰۰۹؛ شی‌یر و کارور، ۱۹۸۸؛ کارموناهالتی، سالانوا، لیورنس، و شافلی، ۲۰۱۸). در این راستا پکرون (۱۹۹۲) معتقد است حالات هیجانی به‌ویژه مثبت‌اندیشی تأثیر چشمگیری بر عملکرد یادگیرندگان دارد. ویلاویسنسیو و برناردو (۲۰۱۳) بر اهمیت و تأثیرگذاری مثبت‌اندیشی در عملکرد بهتر تأکید دارند. همچنین نتایج پژوهش‌های پوررضوی و حافظیان (۱۳۹۶)، صفری و سلیمانی (۱۳۹۵)، تترنر و بکر (۲۰۱۸)، کریکانات و سویر (۲۰۱۸)، لوتانز، لوتانز و جنسن (۲۰۱۲) و سولبرگ‌نس، ایوانز، و سگسترورم (۲۰۰۹) نشان دادند داشتن تفکرات مثبت و خوش‌بینی افراد ارتباط مثبت و

از جمله روانشناسی سازگاری^۱ بحث می‌شود (چنگ و همکاران، ۲۰۱۹؛ دان، برد، و فیشر، ۲۰۱۱)؛ بنابراین، در پژوهش‌های مربوط به روانشناسی مثبت و آموزش مثبت درباره میزان سازگاری افراد بحث می‌شود (بار-آن، ۲۰۱۰؛ یو، شک، و ژو، ۲۰۱۸). بالطبع عملکرد تحصیلی به میزان سازگاری^۲ (بسکین، سیفن-ادکینز، و جانسون، ۲۰۱۸؛ بیکر و سیریک، ۱۹۹۹؛ گردز و مالینکروت، ۱۹۹۴) و از جمله سازگاری تحصیلی یادگیرندگان برمی‌گردد (دهیانی و سینف، ۲۰۱۳؛ ریتیس و همکاران، ۲۰۱۲؛ عیوض‌زاده کالجاهی، ۲۰۱۶؛ کامفورست، هافمن، جنسن، و ترلو، ۲۰۱۲). بر طبق تعریف، سازگاری اشاره به این دارد که فرد تا چه حد از عهده وظایفش در یک موقعیت جدید برمی‌آید و به چه میزان قادر است خود را با شرایط مختلف محیطی منطبق سازد (چاوشی، ویتتر، دانتاکوس، و رایت، ۲۰۱۷؛ دهیانی و سینف، ۲۰۱۳).

تا کنون پژوهش‌های جامع و گسترده‌ای از انواع مدل‌های سازگاری فراهم شده‌اند که سازگاری و سازش در زمینه تحصیلی را نیز شامل می‌شود (بیکر و سیریک، ۱۹۸۴؛ سینها و سینف، ۱۹۹۵؛ شارما و سیانی، ۲۰۱۳؛ شارما، سندهو، و ضرابی، ۲۰۱۵). نتایج حاصل از پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه نشان می‌دهند یادگیرندگان با سطوح پایین سازگاری در مقایسه با یادگیرندگان با سطوح بالا عملکرد ضعیف‌تری در زمینه تحصیل دارند (زی، کومن، و وان‌دروین، ۲۰۱۳؛ عیوض‌زاده کالجاهی، ۲۰۱۶). همچنین نتایج پژوهش‌های برگرفته از انواع آزمون‌های تحصیلی و قضاوت معلمان (آقایوسفی، سراوانی، زراعتی، رازقی، و پورعبدل، ۱۳۹۴؛ بایلی و فیلیس، ۲۰۱۶؛ سکار و لارنس، ۲۰۱۶؛ ون روج، جانسن، و وان دو گریفیت، ۲۰۱۷) نشان دادند یادگیرندگانی که در طی سال‌های تحصیل سازگاری بیشتری از خود نشان می‌دهند، امکان تحصیل در سطوح

^۳- positive thinking

^۴- positive emotions

^۵- hope

^۱- psychology of adjustment

^۲- adjustment

خودتعیین‌گری نیز از جنبه نظری مرتبط با اهداف پیشرفت پیشنهاد شده است (دسی و ریان، ۲۰۰۰؛ کاپلان و مایر، ۲۰۰۷)؛ با این حال پژوهش‌های اندکی این نیازهای بنیادی روانشناختی را به‌عنوان پیش‌بین اهداف پیشرفت بررسی کرده‌اند و نتایج حاصل از آنها متناقض است؛ به‌طور مثال، دیزچ، دنیلسن و سامدال (۲۰۱۲) در پژوهش خود ارتباط مثبت بین خودتعیین‌گری و برخی مؤلفه‌های اهداف پیشرفت را نشان دادند. سیانی، شلدون، هیلپرت و ایستر (۲۰۱۱) به این نتیجه دست یافتند که خودتعیین‌گری پیش‌بین خوبی برای اهداف پیشرفت است؛ ولی استدیح و ترژر (۲۰۰۲) نشان دادند برخی مؤلفه‌های اهداف پیشرفت با خودتعیین‌گری رابطه بسیار ضعیفی دارد یا اینکه بنا به یافته پلیر (۲۰۱۰) که نشان داد هیچ رابطه‌ای بین برخی مؤلفه‌های اهداف پیشرفت و خودتعیین‌گری وجود ندارد.

دانش‌آموزان تیزهوش، علاوه بر برخورداری از هیجان‌ات مثبتی نظیر مثبت‌اندیشی در راستای اهداف پیشرفت، از تجارب مثبت یادگیری نیز برخوردارند (شنن، سالیزبری و شورز، ۲۰۱۲؛ گارن و جولی، ۲۰۱۴؛ لیتل، ۲۰۱۲).

بررسی ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد تاکنون سازگاری تحصیلی و مثبت‌اندیشی به‌عنوان متغیرهای مهم در حوزه آموزش و یادگیری در تعداد اندکی از پژوهش‌ها در ارتباط با اهداف پیشرفت بررسی شده‌اند. نتایج پژوهش لی نشان داد بین سازگاری اجتماعی (این متغیری کامل است، نه یک خرده‌مقیاس و به معنی رفتارهای اجتماعی مثبت است) و برخی ابعاد اهداف پیشرفت رابطه وجود داشت (لی، ۲۰۱۸). نتایج تنها پژوهش‌های یافت‌شده سازگاری تحصیلی نشان دادند سازگاری تحصیلی، پیش‌بین خوبی برای برخی مؤلفه‌های اهداف پیشرفت است (دوجنز، ریتل، و فنگ، ۲۰۱۷). در زمینه رابطه مثبت‌اندیشی با اهداف پیشرفت نیز نتیجه پژوهش محبی نورالدین‌وند، شهنی ییلاق و پاشاشریفی (۱۳۹۳) رابطه مثبت بین خوش‌بینی یا تفکر مثبت را با

معناداری با عملکرد بهتر در زمینه تحصیل دارد که البته این ارتباط در برخی پژوهش‌ها (کریکانات و سویر، ۲۰۱۸) به‌طور مستقیم و غیرمستقیم معنادار به دست آمده است. نتایج یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند تیزهوشان از هیجان‌ات مثبتی نظیر مثبت‌اندیشی برخوردارند (آنفل، ۲۰۱۶؛ اوزکن و کوتل، ۲۰۱۵؛ شی، لی، و ژانگ، ۲۰۰۸).

یکی دیگر از متغیرهای تأثیرگذار در آموزش مثبت بر عملکرد تحصیلی، اهداف پیشرفت^۱ است (برنز، مارتین، و کولی، ۲۰۱۸). هدفمندی، نقش مهمی در میزان و کیفیت کوشش و تلاش‌های فرد و دستیابی به پیشرفت در زندگی دارد (فرانکل، ۲۰۱۲)؛ زیرا در فرد ایجاد انگیزه می‌کند و به تلاش‌ها و کوشش‌های او جهت می‌دهد و باعث می‌شود فرد عملکرد بهتری از خود نشان دهد و فعالیت‌های او کارآمدتر و نتیجه‌بخش‌تر باشد (میکائیلی منیع، نوری‌زاد، و هاشمی، ۱۳۹۳). نتایج پژوهش‌های بسیاری تأییدکننده این مطلب است که اهداف واضح و مشخص، عامل مهم و مثبت برای یادگیری و عملکرد بهتر محسوب می‌شوند و برای توضیح عملکرد تحصیلی یادگیرندگان می‌تواند کمک‌کننده باشد (اسکریانو و دیاز‌مورالز، ۲۰۱۶؛ دیکهاسر، دینگر، جانک، اسپیناس، و استینمایر، ۲۰۱۶؛ جنسن، ۲۰۱۵). اهداف پیشرفت یکی از مهم‌ترین سازه‌های انگیزشی است که با یادگیری و عملکرد تحصیلی در ارتباط است (پکرون، لیوت، و مایر، ۲۰۰۹؛ مورایدیس، میکو، دیمیرکیو، و سایل، ۲۰۱۸)؛ بر همین اساس با روشن‌سازی رابطه این متغیر با سایر متغیرها در زمینه آموزش و پرورش، می‌توان به اهداف آموزشی و تربیتی واضح و روشن‌تری دست یافت تا این مسئله مشخص شود که واقعاً از یادگیرندگان و از آن مهم‌تر برای یادگیرندگان چه باید انتظار رفت (خسروجردی، حجازی، و محسنی، ۱۳۹۱).

^۱- achievement goals

برخی مؤلفه‌های اهداف پیشرفت نشان داد. همچنین نتایج پژوهش موزناتی، استکا، گرکو، دآداریو، پانکانی و کاپلتی (۲۰۱۵) نشان دادند خوش‌بینی اثر معناداری در انتخاب دامنه اهداف، پیگیری اهداف شخصی و گسترش پیشرفت و تعهد به اهداف دارد.

بررسی‌های مربوط به پژوهش حاضر تا کنون بیشتر نشان دادند جامعه آماری استفاده‌شده اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی، بیشتر به دانشجویان (میکائیلی منیع و همکاران، ۱۳۹۳) یا نوجوانان و دانش‌آموزان عادی (اسکریانو و دیازمورالز، ۲۰۱۶، دیکهاسر و همکاران، ۲۰۱۶؛ جنسن، ۲۰۱۵) اختصاص داشته است. خودتعیین‌گری روی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری (ژنگ و همکاران، ۲۰۱۴) یا اوتیسم (گدبری و هریسون، ۲۰۱۶) اجرا شده است. مثبت‌اندیشی روی دانش‌آموزان عادی (کارموناهاثی و همکاران (۲۰۱۸)، خودتعیین‌گری با مثبت‌اندیشی روی نوجوانان دبیرستانی (استیگلبار و همکاران، ۲۰۱۳)، سازگاری تحصیلی روی دانشجویان (سکار و لاورنس، ۲۰۱۶؛ عیوض‌زاده کالجاهی، ۲۰۱۶) اجرا شده است، بنابراین لازم است پژوهشی روی تیزهوشان اجرا شود.

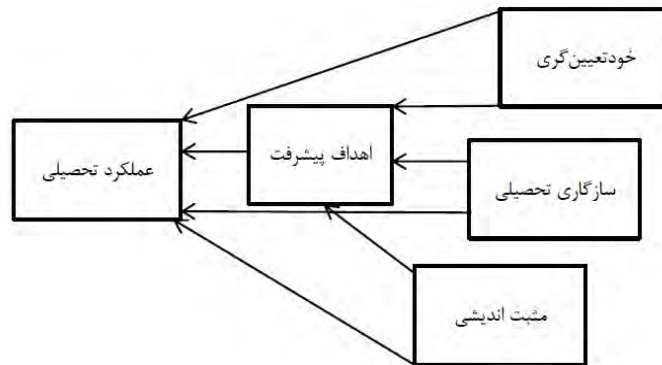
به نظر می‌رسد دانش‌آموزان تیزهوش باید خودتعیین‌گر باشند (دسی و ریان، ۲۰۰۰؛ کلینکنبرگ، ۲۰۱۲؛ گارن و جولی، ۲۰۱۴)؛ زیرا تجارب مثبت یادگیری متناسب با اهداف پیشرفت خود را دریافت می‌کنند (گارن و جولی، ۲۰۱۴). ماهیت تیزهوشی مثبت است؛ زیرا تیزهوشی یعنی استعداد بالا و توان خودهدایتی و انجام کاری به تنهایی (خودتعیین‌گری) و توانایی همکاری با دیگران (پیچ، ۲۰۰۶)؛ به همین دلیل این دسته از دانش‌آموزان در موقعیت‌های خاص آموزشی تحصیل می‌کنند؛ چون دارای هوش بالا و توانایی‌های عالی شناختی‌اند (علی‌زاده، ابوالمعالی، و ارجمندینا، ۱۳۹۶) و غربال‌گری می‌شوند (سیمانزسکی، ۲۰۱۶)، تیزهوشان مثبت‌اندیش هستند (آنفل، ۲۰۱۶؛ اوزکن و کوتل، ۲۰۱۵؛

شی و همکاران، ۲۰۰۸)، پس عملکرد تحصیلی مطلوبی دارند (آل - سرور و آل - اُیدی، ۲۰۱۶). نتایج پژوهش‌ها در حوزه سازگاری، ضد و نقیض‌اند. تیزهوشان ویژگی‌های خاصی دارند که بر نتایج پژوهش‌ها اثرهای متفاوتی می‌گذارند (ون امان، ۲۰۰۹). برخی منعکس‌کننده سازگاری اندک تیزهوشان هستند (ترکی و آل - کیسی، ۲۰۱۲؛ چن، ۲۰۰۳؛ لمپرت، ۲۰۰۹) و برخی دلالت بر سازگاری تحصیلی مطلوب آنها دارند (اسنایدر و همکاران، ۲۰۱۳؛ رالینز و کراس، ۲۰۱۴)؛ کراس و همکاران، ۲۰۱۶؛ ون امان، ۲۰۰۹؛ واشینگتن، ۲۰۱۲)؛ با این همه گرایش بیشتر سازمان‌های آموزشی علاوه بر سرمایه‌گذاری روی تیزهوشان (سیمل، ۲۰۱۳) بر گسترش جهانی آموزش مثبت نیز است (سلیگمن و آدلر، ۲۰۱۹).

هر یک از متغیرهای پژوهش حاضر (عملکرد تحصیلی، خودتعیین‌گری، مثبت‌اندیشی، سازگاری تحصیلی) دارای مبانی نظری قوی‌اند و در حوزه‌های مختلف، درباره آنها پژوهش‌های زیادی انجام شده است؛ ولی تا کنون پژوهشی یافت نشده است که همه متغیرها را هم‌زمان در قالب یک مدل ارائه داده باشد. با توجه به آنچه ذکر شد و با مدنظر قرار دادن اینکه پژوهش‌های اندکی روابط این متغیرها را به‌طور هم‌زمان بررسی کرده‌اند، هدف پژوهش حاضر تدوین مدلی به‌منظور تبیین روابط متغیرهای خودتعیین‌گری، سازگاری تحصیلی و مثبت‌اندیشی بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اهداف پیشرفت است. سؤال پژوهش حاضر این است که آیا مدل علی ارائه‌شده، از برآزش لازم برخوردار است. بر این اساس ضرورت دارد مدلی تدوین شود و روابط این متغیرها را با هم تبیین کند که از نتایج آن، آموزش و پرورش بتواند در جهت برنامه‌ریزی آموزشی و تربیتی بهره گیرد. از نتایج پژوهش حاضر می‌توان در شناسایی و تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم این متغیرها در ارتباط با پژوهش‌های مختلف روانشناسی مثبت در حوزه‌های گوناگون فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش و

فراهم کرد؛ بنابراین بنا به توضیحات ارائه‌شده، مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ ارائه شده است.

حتی‌عادی بهره‌برد و زمینه را برای انجام پژوهش‌های آزمایشی و به‌ویژه ایجاد و گسترش نظام آموزش مثبت



شکل ۱. مدل مفهومی پیشنهادی

کردند (بشارت و کلاگری، ۱۳۹۲). کمترین نمره ۲۱ و حداکثر نمره ۱۴۷ است. کسب نمره بین ۲۱ تا ۴۲ معرف نیازهای بنیادی روانی اندک، کسب نمره بین ۴۲ تا ۱۰۵ معرف نیازهای بنیادی روانی متوسط و کسب نمره بیش از ۱۰۵ معرف نیازهای بنیادی روانی بالای فرد است (عمارلو و شاره، ۱۳۹۷). در پژوهش حاضر نمره کلی پرسشنامه در نظر گرفته شد. جناآبادی، پورقاز و شعبانی (۱۳۹۶) روایی را مناسب و پایایی را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ برآورد کردند. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه ۰/۷۵ و روایی مطلوب به دست آمد.

سیاهه سازگاری برای دانش‌آموزان دبیرستان^۲، سینها و سینف (۱۹۶۸) در اصل این سیاهه را با ۱۶۶ سؤال، تدوین کردند و بعدها مجدد سینها و سینف (۱۹۹۳، ۱۹۹۵، ۲۰۰۷) با ۶۰ سؤال به صورت بله و خیر در سه حوزه (هر حوزه ۲۰ سؤال) سازگاری هیجانی، سازگاری اجتماعی و سازگاری تحصیلی تجدید نظر کردند. کرمی، ترجمه و هنجاریابی را با نام سیاهه سازگاری سینها و سینگ انجام داد و به همین نام معروف شد (کرمی، ۱۳۸۲؛ نقل از پایدار، حمیدی، و کارگر، ۱۳۹۷). برای پاسخ‌های نشانگر سازگاری، نمره صفر (۰) و در غیر این صورت نمره یک (۱) منظور

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم مدارس تیزهوشان ناحیه یک شهر کرمان بودند که از بین آنها براساس فرمول حجم نمونه برای پژوهش‌های از نوع معادلات ساختاری که بین ۵۵۰ تا ۱۶۵۰ مشخص شده است (رامین‌مهر و چارستاد، ۱۳۹۲) ۷۴۸ نفر، برآورد و به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و درون هر خوشه به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. رده سنی از ۱۶ تا ۱۸ سال با میانگین سنی ۱۶/۹۳ و انحراف معیار ۰/۷۵ بود. تعداد دانش‌آموزان پسر ۳۳۷ (۴۵٪/۰۵) و تعداد دانش‌آموزان دختر ۴۱۱ (۵۴٪/۰۵) برآورد شدند. ابزارهای سنجش: مقیاس نیازهای بنیادی روانی^۱، لاگاردیا، ریان، کوچمن، و دسی (۲۰۰۰) این مقیاس را به‌منظور سنجش خودتعیین‌گری تدوین کردند. این مقیاس دارای ۲۱ سؤال با سه خرده‌مقیاس خودمختاری، ارتباط و شایستگی است که براساس رتبه‌بندی هفت درجه‌ای لیکرت از یک (۱) تا هفت (۷) و در مواردی معکوس نمره‌گذاری می‌شود. بشارت و رنجبر کلاگری در ایران، این پرسشنامه را ترجمه و هنجاریابی

^۲- adjustment inventory for school students (AISS)

^۱- basic psychological needs scale (BPNS)

کل پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ $0/81$ برآورد کردند. در پژوهش حاضر نمره کلی مدنظر قرار گرفت و نتایج نشان دادند دارای روایی مطلوبی بود و پایایی به روش آلفای کرونباخ میزان $0/70$ به دست آمد.

پرسشنامه عملکرد تحصیلی^۳: در تاج (در تاج، 1383 ؛ نقل از پورطاهری، زندوانیان نائینی، و رحیمی؛ 1393) این پرسشنامه را با اقتباس از پژوهش فام و تیلور (1999) تدوین کرد. این ابزار دارای 48 سؤال است که به منظور سنجش حوزه عملکرد تحصیلی در پنج مقیاس خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی و انگیزش تدوین شده است. در پژوهش حاضر، نمره‌های مقیاس‌های پرسشنامه با هم جمع و پرسشنامه به صورت نمره کلی آن در نظر گرفته شده است. قاسمی، عابدینی و عابدینی (1395) روایی را مطلوب و پایایی را با روش آلفای کرونباخ $0/85$ به دست آوردند. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ $0/74$ برآورد شد و نتایج نشان دادند دارای روایی مطلوبی است.

روش اجرا و تحلیل: بعد از هماهنگی با آموزش و پرورش، مدیران مدارس و کسب رضایت از دانش‌آموزان و والدینشان، پرسشنامه‌ها توزیع و پس از تکمیل، بلافاصله گردآوری شدند. به همه توضیح داده شد پرسشنامه‌ها صرفاً کاربرد پژوهشی دارند و پاسخ‌ها محرمانه باقی خواهند ماند. برای بررسی برازش و شاخص‌های برازندگی مدل، از روش تحلیل مسیر^۴ به کمک نرم‌افزار لیزرل، نسخه پنج^۵ جورسوگ و سوربوم (2003) تحت فرمان SPSS نسخه ۲۳ تحلیل انجام شد.

یافته‌ها

نتایج تحلیل داده‌های توصیفی و آزمون کولموگوروف اسمیرنوف^۶ برای بررسی نرمال بودن باقی‌مانده‌ها^۷ در جدول ۱ ارائه شده‌اند.

می‌شود؛ بنابراین حداقل نمره، صفر (0) و حداکثر نمره، 60 در پنج فاصله ثابت خیلی عالی، خوب، در حد متوسط، نامطلوب و بسیار نامطلوب است (چاهان، 2013 ؛ شارما و همکاران، 2015). در پژوهش حاضر صرفاً مقیاس سازگاری تحصیلی (ردیف سؤال‌های 40 تا 60) مدنظر قرار گرفته است. مجیدی، شهنی بیلاق و حقیقی مبارکه (1394) ضریب روایی این مقیاس را $0/56$ و ضریب پایایی آن را بالای $0/90$ برآورد کردند. در پژوهش حاضر، پایایی مقیاس از روایی محتوایی (صاحب نظران) خوبی برخوردار بود و پایایی آن به روش آلفای کرونباخ $0/76$ برآورد شد.

پرسشنامه افکار خودآیند مثبت^۱: اینگرام و ویسنیکی (1988) این پرسشنامه را با 30 سؤال و براساس طیف پنج‌تایی لیکرت از همیشه (5) تا هرگز (1)، تنظیم و در ایران قویدل، گیلوری و نوشین فرد (1391) ترجمه و استفاده کردند و به نام پرسشنامه مهارت‌های مثبت‌اندیشی معروف شده است. حسن‌زاده، یدالله‌پور، فاضلی کبریا، یمین فیروز و قلی‌نیا آهنگر (1393) ضریب پایایی پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ $0/94$ و با استفاده از روش تنصیف $0/95$ برآورد کردند و متخصصان روایی آن را تأیید کردند. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه دارای روایی مطلوبی است و با استفاده از آلفای کرونباخ پایایی $0/86$ به دست آمد.

مقیاس اهداف پیشرفت^۲: میدلتن و میگلی (1997) این مقیاس را با 12 گویه در مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً موافقم (5) تا کاملاً مخالفم (1) با سه خرده‌مقیاس اهداف تبحری، اهداف رویکرد - عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد تدوین کردند. کارشکی (1387)؛ نقل از کارشکی، (1392) این مقیاس را با نام پرسشنامه ترجمه و هنجاریایی و برای کل آن، پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ معادل $0/87$ گزارش کرده است. کارشکی، محمدتقی‌زاده و میری (1391) روایی را مطلوب و پایایی

3- academic performance questionnaire (APQ)

4- path analysis

5- LISREL V

6- Kolmogorov-Smirnov test

7- residuals

1- automatic thoughts questionnaire- positive (ATQ-P)

2- achievement goals scale (AGQ)

جدول ۱. آماره‌های توصیفی، آزمون کلموگروف اسمیرنوف و ضرایب همبستگی متغیرهای مطالعه شده

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کلموگروف اسمیرنوف		ماتریس همبستگی				
			آماره	معناداری	۱	۲	۳	۴	۵
خودتعیین‌گری	۱۰۵/۰۷	۱۲/۵۳	۰/۹۰	۰/۳۸	۱				
سازگاری تحصیلی	۸/۲۳	۲/۰۳	۰/۸۵	۰/۴۸	-۰/۰۶	۱			
مثبت‌اندیشی	۱۱۳/۲۷	۱۵/۰۵	۱/۲۹	۰/۰۷	۰/۱۹**	۰/۱۰**	۱		
اهداف پیشرفت	۴۶/۱۴	۵/۸۴	۰/۸۹	۰/۴۷	۰/۱۷**	۰/۰۲	۰/۲۳**	۱	
عملکرد تحصیلی	۱۵۸/۵۳	۹/۹۸	۱/۳۸	۰/۰۶	۰/۱۰**	-۰/۰۹*	۰/۱۵**	۰/۱۳**	۱

با توجه به جدول ۱، نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف نشان می‌دهند توزیع باقیمانده متغیر خودتعیین‌گری ($p = ۰/۳۸$)، سازگاری تحصیلی ($p = ۰/۴۸$)، مثبت‌اندیشی ($p = ۰/۰۷$)، اهداف پیشرفت ($p = ۰/۴۷$) و عملکرد تحصیلی ($p = ۰/۰۶$) نرمال‌اند و مفروضه نرمال بودن متغیرها برقرار است. یکی دیگر از مفروضه‌های تحلیل مسیر رابطه خطی چندگانه است که با بررسی ضرایب همبستگی متغیرها ارزیابی شد و نتایج همین جدول نشان دادند این مفروضه نیز برقرار است. بر اساس همین جدول مشارکت کنندگان در خودتعیین‌گری دارای میانگین ۱۰۵/۰۷ با انحراف معیار ۱۲/۵۳، در سازگاری تحصیلی با میانگین ۸/۲۳ و انحراف استاندارد ۲/۰۳، در مثبت‌اندیشی با میانگین ۱۱۳/۲۷ و انحراف استاندارد ۱۵/۰۵، در اهداف پیشرفت با میانگین ۴۶/۱۴ و انحراف استاندارد ۵/۸۴ و عملکرد تحصیلی با میانگین ۱۵۸/۵۳ و انحراف استاندارد ۹/۹۸ هستند.

صاحب‌نظران مختلف برای اطمینان از نتایج تحلیل مسیر، استفاده از چند شاخص برای بررسی برازندگی را توصیه می‌کنند که در پژوهش حاضر شاخص‌های CFI ، $NNFI$ ، $AGFI$ ، $RMSEA$ ، GFI ، IFI ، NFI ، $PNFI$ ، X^2 ، X^2/df و CFI بررسی شدند.

در جدول ۲، مقدار به‌دست‌آمده شاخص‌های بررسی نیکویی برازش مدل اولیه و مدل نهایی اصلاح‌شده (با حذف مسیرهای فاقد معناداری) ارائه شده است.

با توجه به جدول ۱، نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف نشان می‌دهند توزیع باقیمانده متغیر خودتعیین‌گری ($p = ۰/۳۸$)، سازگاری تحصیلی ($p = ۰/۴۸$)، مثبت‌اندیشی ($p = ۰/۰۷$)، اهداف پیشرفت ($p = ۰/۴۷$) و عملکرد تحصیلی ($p = ۰/۰۶$) نرمال‌اند و مفروضه نرمال بودن متغیرها برقرار است. یکی دیگر از مفروضه‌های تحلیل مسیر رابطه خطی چندگانه است که با بررسی ضرایب همبستگی متغیرها ارزیابی شد و نتایج همین جدول نشان دادند این مفروضه نیز برقرار است. بر اساس همین جدول مشارکت کنندگان در خودتعیین‌گری دارای میانگین ۱۰۵/۰۷ با انحراف معیار ۱۲/۵۳، در سازگاری تحصیلی با میانگین ۸/۲۳ و انحراف استاندارد ۲/۰۳، در مثبت‌اندیشی با میانگین ۱۱۳/۲۷ و انحراف استاندارد ۱۵/۰۵، در اهداف پیشرفت با میانگین ۴۶/۱۴ و انحراف استاندارد ۵/۸۴ و عملکرد تحصیلی با میانگین ۱۵۸/۵۳ و انحراف استاندارد ۹/۹۸ هستند.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مدل

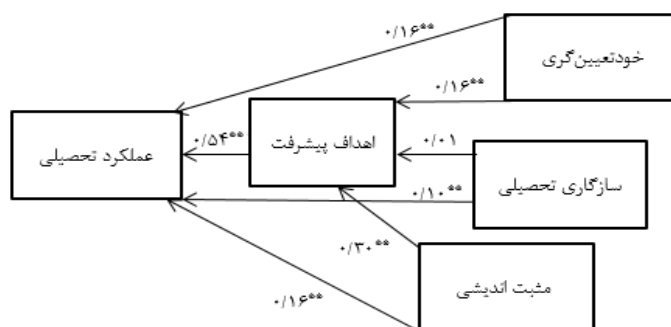
شاخص	(X ²)	df	X ² /df	sig	(RMSEA)	(GFI)	(IFI)	(NFI)	(AGFI)	(NNFI)	(CFI)
ملاک	-	-	۱ تا ۳	>۰/۰۵	>۰/۰۵	>۰/۰۹۰	>۰/۰۹۰	>۰/۰۹۰	>۰/۰۹۰	>۰/۰۹۵	>۰/۰۹۰
مدل اولیه	۱۴۷/۲۸	۳۷	۳/۹۸	۰/۰۰۰۱	۰/۰۶۶	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۹۰	۰/۹۴
نتیجه	-	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+
مدل نهایی	۹۰/۲۰	۳۶	۲/۵۰	۰/۰۰۰۱	۰/۰۴۶	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۹۵	۰/۹۷
نتیجه	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+

جدول ۲ نشان می‌دهد پس از حذف مسیر بدون معناداری، مدل نهایی برازش خیلی خوبی پیدا کرد. مقادیر مجذور خی دو با درجه آزادی ($df = ۳۶$)، $۹۰/۲۰$ و $X^2 = ۰/۰۴۶$ و ریشه میانگین توان دوم خطای ضریب

جدول ۲ نشان می‌دهد پس از حذف مسیر بدون معناداری، مدل نهایی برازش خیلی خوبی پیدا کرد. مقادیر مجذور خی دو با درجه آزادی ($df = ۳۶$)، $۹۰/۲۰$ و $X^2 = ۰/۰۴۶$ و ریشه میانگین توان دوم خطای ضریب

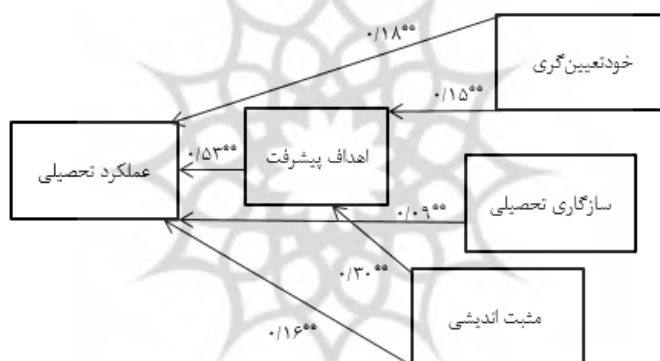
در شکل ۲، مسیر تحلیل‌شده مدل اولیه پژوهش به همراه ضرایب مسیر استاندارد آورده شده است.

افزایشی (IFI) برابر با (۰/۹۷)، شاخص برازش هنجار شده (NFI) برابر با (۰/۹۵)، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI) برابر با (۰/۹۶)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با (۰/۹۷) است.



شکل ۲. مسیر مدل اولیه پژوهش

شکل ۳، مسیر تحلیل‌شده مدل نهایی را نشان می‌دهد.



شکل ۳. مسیر تحلیل‌شده مدل نهایی پژوهش

جدول ۳، نتایج آزمون، اثرات مستقیم متغیرها بر یکدیگر را در مدل نهایی نشان می‌دهد.

جدول ۳. بررسی اثر مستقیم متغیرهای پژوهش

وابسته / مستقل	برآورد پارامتر	پارامتر استاندارد	خطای استاندارد	t	R ²
بر عملکرد تحصیلی	۰/۰۲	۰/۱۸	۰/۰۰۳	۴/۰۵**	۰/۲۲
از خودتعیین‌گری	۰/۰۶	۰/۱۰	۰/۰۲	۲/۴۲**	
از سازگاری تحصیلی	۰/۰۲	۰/۱۶	۰/۰۰۳	۳/۳۰**	
از مثبت‌اندیشی	۰/۰۱	۰/۱۵	۰/۰۰۴	۲/۸۶**	۰/۱۳
بر اهداف پیشرفت	۰/۰۱	۰/۰۲	۰/۰۰۳	۰/۳۴	
از سازگاری تحصیلی	۰/۰۲	۰/۳۰	۰/۰۰۴	۵/۶۸**	
از مثبت‌اندیشی					

$p \leq 0.05^{**}$

اهداف پیشرفت ($\beta = 0/15$, $t = 2/86$)، معنادار است. اثر مستقیم سازگاری تحصیلی بر اهداف پیشرفت ($\beta = 0/02$, $t = 34$)، معنادار نیست و اثر مستقیم مثبت‌اندیشی بر اهداف پیشرفت ($\beta = 0/30$, $t = 5/68$) معنادار است. جدول ۴، نتایج ضرایب بتا و معناداری اثر کل مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده جدول ۳، اثر مستقیم خودتعیین‌گری بر عملکرد تحصیلی ($\beta = 0/18$, $t = 4/05$) معنادار، اثر مستقیم سازگاری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی ($\beta = 0/10$, $t = 2/42$)، معنادار و اثر مستقیم مثبت‌اندیشی بر عملکرد تحصیلی ($\beta = 0/16$, $t = 3/30$) معنادار است. همچنین اثر مستقیم خودتعیین‌گری بر

جدول ۴. اثرات استاندارد شده، مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها بر یکدیگر

وابسته/مستقل	اثر مستقیم	مقدار t	اثر غیرمستقیم	اثر کل	مقدار t
بر اهداف پیشرفت					
از خودتعیین‌گری	0/15	2/86**	-	-	-
از سازگاری تحصیلی	0/02	0/34			
از مثبت‌اندیشی	0/30	5/68**			
بر عملکرد تحصیلی					
از خودتعیین‌گری	0/18	4/05**	0/03	0/57	18/97**
از مثبت‌اندیشی	0/16	3/30**	0/05	0/59	19/89**

$p \leq 0/05^{**}$

این پژوهش برآزش مطلوبی دارد. در بررسی اثرات متغیرهای پژوهش بر عملکرد تحصیلی، مشخص شد مثبت‌اندیشی، بالاترین اثر مستقیم را بر عملکرد تحصیلی دارد. همچنین در زمینه اثرات غیرمستقیم نیز مثبت‌اندیشی بیشترین اثر غیرمستقیم را بر عملکرد تحصیلی دارد که مشخص می‌شود اثر واسطه‌ای اهداف پیشرفت بر متغیر مثبت‌اندیشی، بیش از سایر متغیرها دارد. درباره اثرات کل نیز متغیر مثبت‌اندیشی دارای بیشترین اثر بر عملکرد تحصیلی است.

رابطه مستقیم خودتعیین‌گری بر عملکرد تحصیلی تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های گدبری و هریسون (۲۰۱۶)، تیلور و همکاران (۲۰۱۴)، ژنگ و همکاران (۲۰۱۴) هم‌خوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت به سبب اینکه دانش‌آموز تیزهوش نسبت به هر فرد دیگری بیشتر خودتعیین‌گر است (دسی و ریان، ۲۰۰۰؛ کلینکنبرگ، ۲۰۱۲؛ گارن و جولی، ۲۰۱۴) و هر فرد خودتعیین‌گر خودش منشأ عملکردش

تحلیل اثر غیرمستقیم و کل متغیر خودتعیین‌گری بر عملکرد تحصیلی از طریق نقش میانجی‌گری اهداف پیشرفت معنادار است ($p \leq 0/05$, $t = 18/97$, $\beta = 0/03$, $IN =$)؛ بنابراین متغیر اهداف پیشرفت در رابطه بین خودتعیین‌گری و عملکرد تحصیلی، نقش میانجی دارد. همچنین اثر غیرمستقیم و کل متغیر مثبت‌اندیشی بر عملکرد تحصیلی از طریق نقش میانجی‌گری اهداف پیشرفت، معنادار است ($p \leq 0/05$, $t = 19/89$, $\beta = 0/05$, $IN =$)؛ بنابراین متغیر اهداف پیشرفت در رابطه بین مثبت‌اندیشی و عملکرد تحصیلی، نقش میانجی دارد.

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه خودتعیین‌گری، سازگاری تحصیلی و مثبت‌اندیشی با نقش میانجی اهداف پیشرفت بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر نوبت دوم مدارس تیزهوشان صورت گرفت. به‌طور کلی نتایج نشان دادند مدل پیشنهادی با داده‌های

مدیریت صحیح افزایش پیچیدگی و حجم محتوای درسی تعیین می‌کند که آیا یادگیرنده احساس رضایت از تجربیات در زمینه تحصیل دارد یا نه (ون روج و همکاران، ۲۰۱۷).

یافته سوم پژوهش یا رابطه مستقیم مثبت‌اندیشی بر عملکرد تحصیلی تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های تترنر و بکر (۲۰۱۸)، کریکانات و سویر (۲۰۱۸)، لوتانز و همکاران (۲۰۱۲)، سولبرگ‌نس و همکاران (۲۰۰۹) هم‌خوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت به سبب اینکه روانشناسی مثبت با بررسی و مطالعه احساسات افراد خصوصاً مثبت‌اندیشی، موقعیت‌ها و شرایطی را شناسایی می‌کند که افراد در آنها شکوفا می‌شوند و به عملکرد مطلوب دست می‌یابند (صفری و سلیمانی، ۱۳۹۵)، به نظر می‌رسد تیزهوشان از مثبت‌اندیشی لازم برخوردارند (آنفل، ۲۰۱۶؛ اوزکن و کوتل، ۲۰۱۵؛ شی، لی، و ژانگ، ۲۰۰۸)؛ بنابراین داشتن این ویژگی به این دسته از یادگیرندگان کمک می‌کند تا بتوانند فعالیت‌های مستقل داشته باشند و در برخورد با مشکلات و موانع در زمینه تحصیل با دید خوش‌بینانه به تلاش خود ادامه دهند، بهتر یاد بگیرند و بهتر عمل کنند (صفری و سلیمانی، ۱۳۹۵).

همچنین یکی از مهم‌ترین و گسترده‌ترین سازوکارهای بحث‌شده این است که افراد مثبت‌اندیش دارای سوگیری در توجه‌اند؛ به طوری که تفسیر و تعبیر رویدادها بیشتر به شکل مثبت تا منفی باعث می‌شود این افراد تهدیدهای احتمالی را نادیده بگیرند و این پردازش انتخابی اطلاعات، مانع از این می‌شود که افراد خوش‌بین مشکلات و موانع را غلبه‌ناپذیر قلمداد کنند؛ البته هرچند تفکر مثبت و خوش‌بینی در اوایل نوجوانی می‌تواند به یادگیرندگان برای کنار آمدن با چالش‌ها و مشکلات دوران تحصیل کمک کند، به نظر نمی‌رسد دارا بودن این صفت به تنهایی لزوماً کلیدی برای دستیابی

است، با دارا بودن این ویژگی می‌تواند با عوامل درونی از جمله علاقه و تمایل به انجام بهتر کارها و داشتن عملکرد خوب برانگیخته شود (گدبری و هریسون، ۲۰۱۶)؛ از این رو توانایی خودتعیین‌گری می‌تواند عامل بالقوه چگونگی عملکرد تحصیلی و دستیابی یادگیرندگان به نتایج مثبت تحصیلی در مقاطع بالاتر باشد. به علاوه برای عملکرد مطلوب در زمینه تحصیل، افزایش رفتار خودتعیین‌گر اثرات مثبتی بر مشارکت یادگیرندگان در برنامه‌های آموزشی و نتایج مثبت طولانی مدت بر دستاوردهای فرد در مقاطع بعدی تحصیل دارد (ژنگ و همکاران، ۲۰۱۴).

یافته دوم پژوهش نشان داد سازگاری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی اثر مستقیم دارد. این یافته با نتایج ون روج و همکاران (۲۰۱۷)، عیوض‌زاده کالجاهی (۲۰۱۶)، رینتیس و همکاران (۲۰۱۲) هم‌خوان است. در تبیین این یافته چنین استنباط می‌شود که چون سازگاری با سطوح مختلف و چگونگی کنار آمدن و برخورد یادگیرندگان با محیط آموزشی تأثیرگذار است (زی و همکاران، ۲۰۱۳؛ عیوض‌زاده کالجاهی، ۲۰۱۶) و به نظر می‌رسد تیزهوشان باید از سازگاری متعارفی برخوردار باشند (اسنایدر و همکاران، ۲۰۱۳؛ رالینز و کراس، ۲۰۱۴؛ کراس، بوگی، و ممدوف، ۲۰۱۶؛ ون امان، ۲۰۰۹؛ واشینگتن (۲۰۱۲) و با توجه به اینکه سازگاری، هم شامل چگونگی نحوه برخورد و انطباق فرد با محیط و شرایط موجود و هم شامل فرآیند تغییر محیط به منظور سازگاری با نیازهای فرد است، در نتیجه فرد می‌تواند با برقراری تعامل بین خود و محیط با کسب آرامش به انجام تکالیف مرتبط با تحصیل پردازد و بهتر عمل کند و به نتایج مطلوبی دست یابد (دهیانی و سینف، ۲۰۱۳؛ شارما و سیانی، ۲۰۱۳). علاوه بر این، تعامل موفق با محیط جدید از جمله داشتن تعامل مثبت با مربیان و یادگیرندگان دیگر در محیط آموزشی و

به نتایج مثبت در همه زمینه‌های زندگی باشد (تزنر و بکر، ۲۰۱۸).

یافته چهارم پژوهش نشان می‌دهد خودتعیین‌گری بر اهداف پیشرفت اثر مثبت و مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیزچ و همکاران (۲۰۱۲)، سیانی و همکاران (۲۰۱۱) هم‌خوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت بر طبق نظریه خودتعیین‌گری، افراد اهدافی را دنبال می‌کنند که به برآورده شدن نیازهای روانی آنها کمک می‌کند و زمانی که افراد به‌طور خودانگیخته اقدام به عمل می‌کنند، با میل و رغبت و رضایتمندی و به‌طور کامل و شایسته، آن کار را انجام می‌دهند (دسی و ریان، ۲۰۰۰). خودتعیین‌گری فعالیت خودانگیخته‌ای است که به‌عنوان عامل اصلی در هدف‌گزینی، انتخاب‌ها و تصمیم‌گیری‌های فرد در زندگی محسوب می‌شود (وهمیر، ۱۹۹۶). با توجه به اینکه تیزهوشان یادگیرندگانی با خودتعیین‌گری بالایی هستند (دسی و ریان، ۲۰۰۰؛ کلینکنبرگ، ۲۰۱۲؛ گارن و جولی، ۲۰۱۴)، گسترش مطالعه عوامل تعیین‌کننده اهداف پیشرفت به سمت نیازهای بنیادین روانشناختی به درک بهتر اهداف پذیرفته‌شده هر یادگیرنده‌ای در دوران تحصیل کمک می‌کند؛ زمانی که انگیزش و هیجان تحصیلی او رو به کاهش است (سیانی و همکاران، ۲۰۱۱).

یافته پنجم پژوهش تأییدنشدن اثر مستقیم سازگاری تحصیلی بر اهداف پیشرفت بود. به عبارتی اهداف پیشرفت نمی‌تواند نقش واسطه‌ای بین سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی داشته باشد. نخستین تبیین احتمالی این است که درباره سازگاری یا سازگاری تحصیلی تیزهوشان با توجه به برخورداری آنها از ویژگی‌های خاص (ون امان، ۲۰۰۹)، یافته‌ها، نتایج و طبیعتاً تفاسیر تغییر می‌کنند. برخی معتقدند تیزهوشان سازگاری تحصیلی بالایی دارند (اسنایدر و همکاران،

۲۰۱۳؛ کراسو همکاران، ۲۰۱۶؛ ون امان، ۲۰۰۹؛ واشینگتن، ۲۰۱۲) و برخی اعتقاد دارند برعکس، تیزهوشان از سازگاری تحصیلی اندکی برخوردارند (ترکی و ال-کیسی، ۲۰۱۲؛ چن، ۲۰۰۳؛ لمپرت، ۲۰۰۹). این موارد باعث می‌شود تبیین‌های مربوط به سازگاری تیزهوشان با عملکرد تحصیلی از صراحت لازم برخوردار نشود. تبیین دوم احتمالی این است که با توجه به نتایج به‌دست آمده در پژوهش حاضر، جنبه توصیفی سازگاری این دانش‌آموزان در حد متوسطی است که تا حدی بر نتایج اثر می‌گذارد. تبیین سوم احتمالی می‌تواند به دلایلی از جمله تفاوت در جامعه آماری، حجم نمونه (از نظر وسعت، شرایط فرهنگی، اجتماعی، تحصیلی و غیره)، ابزار و روش پژوهش برگردد که سبب می‌شود در نتایج تفاوت دیده شود. تبیین احتمالی نهایی می‌تواند این باشد که چون نتایج پژوهش‌ها درباره سازگاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های خاص و متفاوت دانش‌آموزان تیزهوش با هم ضد و نقیض دارند (ترکی و ال-کیسی، ۲۰۱۲؛ چن، ۲۰۰۳؛ اسنایدر و همکاران، ۲۰۱۳؛ رالینز و کراس (۲۰۱۴) کراس و همکاران، ۲۰۱۶؛ لمپرت، ۲۰۰۹؛ ون امان، ۲۰۰۹؛ واشینگتن، ۲۰۱۲)، سازگاری تحصیلی نیز بر اهداف پیشرفت، اثرات متفاوتی خواهد داشت که نتیجه این خواهد بود که الزاماً اثر مستقیمی نداشته باشد.

یافته ششم اثر مستقیم مثبت‌اندیشی بر اهداف پیشرفت تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های محبی نورالدین‌وند و همکاران (۱۳۹۳) و مونزانی و همکاران (۲۰۱۵) هم‌خوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت مثبت‌اندیشی و خوش‌بینی اثر مطلوبی بر انتخاب دامنه اهداف فرد دارد (داچن و همکاران، ۲۰۱۷؛ مونزانی و همکاران، ۲۰۱۵). به سبب اینکه تیزهوشان افکار مثبت دارند (آنفل، ۲۰۱۶؛ اوزکن و کوتل، ۲۰۱۵؛ شی، لی، و ژانگ، ۲۰۰۸)، این افراد با سطوح بالای

پژوهش‌های محبی نورالدین‌وند و همکاران (۱۳۹۳)، مونزانی و همکاران (۲۰۱۵)، تنزیر و بکر (۲۰۱۸)، کریکانات و سویر (۲۰۱۸) و لوتانز و همکاران (۲۰۱۲) هم‌خوان است. در تبیین این یافته می‌توان گفت با توجه به اینکه افراد با تفکر مثبت و خوش‌بینی تمایل بیشتری به هدف‌گزینی دارند، با تعهد بیشتری اهداف خود را دنبال می‌کنند و انجام بهتر کارها و عملکرد مطلوب نیز برایشان با اهمیت است؛ بنابراین این عوامل در پیش‌بینی نتایج بهتر مؤثرند. به‌ویژه اینکه خوش‌بینی اثر مطلوبی بر انتخاب دامنه اهداف فرد دارد (مونزانی و همکاران، ۲۰۱۵). شواهد نشان می‌دهند تیزهوشان از خوش‌بینی و افکار مثبت (آنفل، ۲۰۱۶؛ اوزکن و کوتل، ۲۰۱۵؛ شی، لی، و ژانگ، ۲۰۰۸)، اهداف پیشرفت بالا (شنن، سالیزبری، و شورز، ۲۰۱۲؛ گارن و جولی، ۲۰۱۴؛ لیتل، ۲۰۱۲) و عملکرد تحصیلی بالایی (گارن و جولی، ۲۰۱۴؛ گگنه، ۲۰۱۵؛ لو و پوراث، ۲۰۱۷) برخوردارند. این‌گونه استنباط می‌شود که درحقیقت طرز تفکر یادگیرندگان تعیین‌کننده شیوه زندگی است؛ بنابراین واکنش خوش‌بینانه چرخه‌ای از تفکر مثبت را به وجود می‌آورد که به افراد انگیزش می‌دهد (پوررضوی و حافظیان، ۱۳۹۶) و می‌تواند به آنها در انتخاب اهداف و عملکرد بهتر کمک‌کننده باشد.

محدودیت پژوهش علاوه بر سال تحصیلی و مقطع خاص (دوم دبیرستان) و نوع مدرسه (تیزهوشان) این بود که سطح هوشی دانش‌آموزان نیز مدنظر قرار نگرفت. همچنین استفاده از ابزارهای خودگزارشی ممکن است با سوگیری نسبی پاسخ‌دهندگان همراه باشد. تفاوت‌های اقتصادی و فرهنگی نیز واقعیتی است که بر نتایج پژوهش‌هایی از این دست تأثیرگذار است؛ از این‌رو پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی سبک و شیوه تفکر، نوع خانواده، نوع فرزندپروری والدین و تأثیر مستقیم یا غیرمستقیم این متغیرها بر خودتعیین‌گری،

مثبت‌اندیشی، بیشتر از سایرین به هدف‌گزینی تمایل دارند و پس از انتخاب اهداف بر آنها متمرکز می‌شوند (محبی نورالدین‌وند و همکاران، ۱۳۹۳).

همچنین براساس نتایج به‌دست آمده یافته هفتم تأیید شد؛ مبنی بر اینکه خودتعیین‌گری از طریق اهداف پیشرفت بر عملکرد تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های گامر اریکسون و همکاران (۲۰۱۵)، ژنگ و همکاران (۲۰۱۴)، دیزچ و همکاران (۲۰۱۲)، سیانی و همکاران (۲۰۱۱) هم‌خوان است. به سبب اینکه تیزهوشان افرادی با ویژگی خودتعیین‌گری هستند (دسی و ریان، ۲۰۰۰؛ کلینکنبرگ، ۲۰۱۲؛ گارن و جولی، ۲۰۱۴) و افراد خودتعیین‌گر در برخورد با موانع و مشکلات پشتمند و مقاوم‌ترند، برای انجام هر عمل راه‌های متفاوتی را می‌آزمایند، از شکست‌ها درس می‌گیرند و مهم‌تر اینکه آنها به‌عنوان افراد خودتعیین‌گر مبنایی برای عملکرد بهتر دارند (گامر اریکسون و همکاران، ۲۰۱۵). به‌علاوه یادگیرندگان با کسب نمره بالا در متغیر خودتعیین‌گری بیشتر از سایرین با کسب دانش بیشتر و گسترش توانایی‌ها و استعدادهایشان، برای فعالیت‌های یادگیری تلاش می‌کنند و در نتیجه به عملکرد بهتری دست می‌یابند؛ اما چون عملکرد تحصیلی از عوامل گوناگونی تأثیر می‌پذیرد، یادگیرندگان با انتخاب اهداف می‌توانند به آنها در این مسیر کمک‌کنند. در نظریه خودتعیین‌گری تمرکز عمده بر انگیزه درونی و بیرونی و برآورده شدن نیازهای بنیادی روانشناختی است و این خودتعیین‌گری، منبع انگیزش برای فرد محسوب می‌شود. این انگیزه‌ها نیز سائق‌های روانشناختی برای دستیابی به اهداف با اهمیت‌اند (وهمیر، ۱۹۹۶).

درنهایت، یافته هشتم پژوهش تأیید می‌شود؛ مبنی بر اینکه مثبت‌اندیشی از طریق اهداف پیشرفت بر عملکرد تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. این یافته با نتایج

حسن‌زاده، ر.، یدالله‌پور، م. ه.، فاضلی کبریا، م.، یمین فیروز، م.، و قلی‌نیا آهنگر، ه. (۱۳۹۳). رابطه هوش معنوی با مثبت‌اندیشی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بابل. *مجله دین و سلامت*، ۲(۱)، ۴۲-۴۸.

خسروجردی، ر.، حجازی، ا.، محسنی، ن. (۱۳۹۱). مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی براساس سبک‌های هویت، اهداف پیشرفت، درگیری تحصیلی. *پژوهشنامه تربیتی*، ۷(۳۰)، ۱-۳۱.

رامین‌مهر، ح. و چارستاد، پ. (۱۳۹۲). روش تحقیقی کمی با کاربرد مدلسازی معادلات ساختاری (نرم‌فزارلیزرل). تهران: ترمه.

سیف، ع. ا. (۱۳۹۵). *روانشناسی نوین*. (ویرایش هفتم)، تهران: نشر دوران.

صفری، م. و سلیمانی، ن. (۱۳۹۵). رابطه فرهنگ مثبت‌اندیشی آموزشی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی دوره اول متوسطه. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزش*، ۱۰(۳)، ۸۲-۶۷.

علی‌زاده، م.، ابوالمعالی، خ.، و ارجمندینا، ع. ا. (۱۳۹۶). پیش‌بینی رضامندی زوجیت براساس ویژگی‌های شخصیتی و نیازهای بنیادین روانشناختی با میانجی‌گری سلامت روان در مادران دختران تیزهوش. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱(۴)، ۸۱-۹۴.

قاسمی، ب.، عابدینی، ص.، و عابدینی، م. (۱۳۹۵). بررسی عوامل موثر در پیشرفت تحصیلی و نظریه‌های مربوط به انگیزه آن در جامعه. *مجله مطالعات راهبردی علوم انسانی و اسلامی*، ۲، ۱۵۱-۱۱۷.

قویدل، س.، گیلوری، ع.، و نوشین فرد، ف. (۱۳۹۱). کتابداران و مهارت مثبت‌اندیشی: مطالعه موردی کتابخانه‌های مرکزی دانشگاه‌های زیر پرشش وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری مستقر در شهر تهران. *پژوهش‌نامه کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۲(۲)، ۲۶۲-۲۴۵.

سازگاری تحصیلی و مثبت‌اندیشی، اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی نیز در نظر گرفته شوند. به‌علاوه توصیه می‌شود مدل پیشنهادی به تفکیک سن، جنسیت و نوع مقطع تحصیلی نیز برازش شود.

منابع

آقایوسفی، ع.، سراوانی، ش.، زراعتی، ر.، رازقی، ف.، پورعبدل، س. (۱۳۹۴). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان براساس سبک‌های دلبستگی و سطوح مختلف سازگاری. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۲۱(۴)، ۳۰۸-۳۱۶.

بشارت، م. و رنجبر کلاگری، ا. (۱۳۹۲). مقیاس ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی: پایایی، روایی و تحلیل عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۴(۴)، ۱۹۸-۱۴۸.

پایدار، ف.، حمیدی، ف.، و کارگر، م. (۱۳۹۷). اثربخشی مشاوره گروهی عقلانی هیجانی رفتاری بر سازگاری عاطفی، اجتماعی و آموزشی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه پسر. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۹(۱)، ۱۰۸-۱۱۶.

پوررضوی، ص.، حافظیان، م. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۶(۱)، ۲۶-۴۸.

پورطاهری، ف.، زندوانیان نائینی، ا.، و رحیمی، م. (۱۳۹۳). رابطه فراحافظه با عملکرد تحصیلی کیفی و کمی دانشجویان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶(۲)، ۱۳۷-۱۵۷.

جناآبادی، ح.، پورقاز، ع.، و شعبانی، م. (۱۳۹۶). بررسی مقایسه‌ای رابطه نیازهای بنیادی روانشناختی خودتعیین‌گری و سازگاری فردی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. *روانشناسی مدرسه*، ۶(۳)، ۲۳-۴۵.

- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research and Development*, 35(2), 201-216. doi: 10.1080/07294360.2015.1087474
- Baker, R. W., & B. Stryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189. doi: 10.1037/0022-0167.31.2.179
- Baker, R. W., & Stryk, B. (1999). *SACQ: Student adaptation to college questionnaire: Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62. doi: 10.1177/008124631004000106
- Bastien, G., Seifen-Adkins, T., & Johnson, L. R. (2018). Striving for success: Academic adjustment of international students in the US. *Journal of International Students*, 8(2), 1198-1219. doi: 10.5281/zenodo.1250421
- Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2018). Growth goal setting in positive education: The role of personal best (PB) goal setting in promoting student well-being and academic success. In: R. Stokoe (Ed). *Global perspectives in positive education*. Melton, UK: John Catt Educational.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2018). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 19(91), 1-13. doi:10.1007/s10902-018-9963-5
- Chan, D. W. (2003). Adjustment problems and multiple intelligences among gifted students in Hong Kong: The development of the revised student adjustment problems inventory. *High Ability Studies*, 14(1), 41-54. doi: 10.1080/13598130304089
- Chang, E. C., Chang, O. D., Lee, J., Lucas, A. G., Li, M., Castro, K. M., ... & Wu, K. (2019). Going beyond ethnoracial discrimination and social support in accounting for psychological adjustment: Evidence for the importance of hope as a positive psychological construct in multiethnoracial adults. *The Journal of Positive Psychology*, 14(5), 681-693. doi: 10.1080/17439760.2018.1510023
- کارشکی، ح. (۱۳۹۲). بررسی ساختار عاملی جهت‌گیری‌های هدفی پیشرفت در دانشجویان با تأکید بر جهت‌گیری دینی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۱(۳)، ۱۱-۳۱.
- کارشکی، ح.، محمدتقی‌زاده، ن.، و میری، م. ص. (۱۳۹۱). رابطه اسنادهای علی با اضطراب امتحان: نقش میانجی اهداف پیشرفت. پژوهش‌های علوم‌شناختی و رفتاری، ۷(۱)، ۱-۱۶.
- مجیدی، ر.، شهنی بیلاق، م.، و حقیقی مبارکه، ج. (۱۳۹۴). رابطه علی هوش عمومی و هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اضطراب امتحان و سازگاری در دانش‌آموزان سال اول دبیرستان. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۶، ۱۸-۱.
- محبی نورالدین‌وند، م.، شهنی بیلاق، م.، پاشاشریفی، ح. (۱۳۹۳). رابطه سرمایه روانشناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول. مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۳(۴۰)، ۶۱-۷۹.
- میکائیلی منبع، ف.، نوری‌زاد، ن.، هاشمی، س. (۱۳۹۳). بررسی رابطه آخرت‌نگری، هدفمندی در زندگی، امید و انگیزش تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دوره کارشناسی. مجله پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۹(۳۶)، ۲۰۸-۱۸۱.
- Adler, A. (2017). Positive education: Educating for academic success and for a fulfilling life. *Papeles Del Psicólogo*, 38(1), 50-57. doi: 10.23923/pap.psicol2017.2821
- Al-Srouf, N. H., & Al-Oweidi, A. M. (2016). Self-concept among gifted and non-gifted students and its relationship with gender variable in a Jordanian sample. *International Journal of Educational Sciences*, 12(1), 50-56. doi: 10.13140/RG.2.1.2812.8402
- Anghel, I. O. (2016). 4. Valorizations of theoretical models of giftedness and talent in defining of artistic talent. *Review of Artistic Education*, 12(2), 231-239. doi: 10.1515/rae-2016-0028

- Psychology*, 32(3), 335-354. doi: 10.1080/01443410.2012.657159
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Feng, B. (2017). Psychological need satisfaction and achievement goals: Exploring indirect effects of academic and social adaptation following the transition to secondary school. *The Journal of Early Adolescence*, 37(9), 1280-1308. doi: 10.1177/0272431616659561
- Dunn, D. S., Beard, B. M., & Fisher, D. J. (2011). On happiness: Introducing students to positive psychology. Promoting student engagement, 2, 207-216. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/265922515_On_Happiness_Introducing_Students_to_Positive_Psychology
- Eivazzadeh Kaljahi, N. (2016). *The effects of academic adjustment, social adjustment and personal-emotional adjustment of students on their academic performance in universities of Northern Cyprus*. (Master's Thesis.) Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/24b6/fc029b9a3c88f738d3aa6429b260f4bbd72c.pdf>
- Escribano, C., & Díaz-Morales, J. F. (2016). Are achievement goals different among morning and evening-type adolescents? *Personality and Individual Differences*, 88, 57-61. doi: 10.1016/j.paid.2015.08.032
- Frankl, V. E. (2012). *Logoterapia y análisis existencial (Logotherapy and existential analysis)*. Barcelona, Spain: Herder.
- Gadberry, A. L. & Harrison, A. (2016). Music therapy promotes self-determination in young people with autism spectrum disorder. *International Journal of School and Educational Psychology*, 4(2), 95-98. doi:10.1080/21683603.2016.1130580
- Gagne, F. (2015). Academic talent development programs: a best practices model. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 281-295. doi 10.1007/s12564-015-9366-9
- Gallagher, M. W., Marques, S. C., & Lopez, S. J. (2017). Hope and the academic trajectory of college students. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 341-352. doi: 10.1007/s10902-016-9727-z
- Garn, A. C., & Jolly, J. L. (2014). High ability students' voice on learning motivation. *Journal of Advanced Academics*, 25(1), 7-24. doi: 10.1177/1932202X13513262
- Gaumer Erickson, A.S., Noonan, P.M., Zheng, CH., Brussow, J.A. (2015). The relationship
- Chavoshi, S., Wintre, M. G., Dentakos, S., & Wright, L. (2017). A developmental sequence model to university adjustment of international undergraduate students. *Journal of International Students*, 7(3), 703-727. doi: 10.5281/zenodo.570029
- Cho, J., & Tak, J. (2016). The effects of strength coaching program based on positive psychology on self-efficacy, career decision-making types, and career decision levels for college students. *International Journal of Psychology*, 51, 491-492. doi: 10.21509/KJYS.2016.01.23.1.279
- Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 223-243. doi: 10.1348/000709910X517399
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622-630. doi: 10.1002/pits.21628
- Cross, J. R., Bugaj, S. J., & Mammadov, S. (2016). Accepting a scholarly identity: Gifted students, academic crowd membership, and identification with school. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(1), 23-48. doi: 10.1177/0162353215624162
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dhyani, A., & Singh, R. (2013). A study of adjustment level of adolescents from foster home and biological families. *Studies on Home and Community Science*, 7(1), 7-12. doi: 10.1080/09737189.2013.11885386
- Dickhäuser, O., Dinger, F. C., Janke, S., Spinath, B., & Steinmayr, R. (2016). A prospective correlational analysis of achievement goals as mediating constructs linking distal motivational dispositions to intrinsic motivation and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 50, 30-41. doi: 10.1016/j.lindif.2016.06.020
- Diseth, Å., Danielsen, A. G., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction, and academic achievement level among secondary school students. *Educational*

- bottles? *Educational psychologist*, 47(2), 86-105. doi: 10.1080/00461520.2011.610678
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Basic Psychological Needs Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367-384. doi: 10.1037//0022-3514.79.3367
- Lampert, J. N. (2009). *Parental attachment styles and traditional undergraduates' adjustment to college: Testing the "helicopter parent" phenomenon*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.894.5634&rep=rep1&type=pdf>
- Lee, E. J. (2018). Social Achievement goals and social adjustment in adolescence: A multiple-goal perspective. *Japanese Psychological Research*, 60(3), 121-133. doi: 10.1111/jpr.12189
- Little, C. A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 695-705. doi: 10.1002/pits.21621
- Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-a-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 343-360. doi: 10.1177/0016986217722840
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87(5), 253-259. doi: 10.1080/08832323.2011.609844
- Martin, A.J. (2016). Positive education in Asia and beyond. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25, 493-498. doi: 10.1007/s40299-016-0291-4
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710. doi: 10.1037/0022-0663.89.4.710
- Monzani, D., Steca, P., Greco, A., D'Addario, M., Pancani, L., & Cappelletti, E. (2015). Effective pursuit of personal goals: The fostering effect of dispositional optimism on goal commitment and goal progress. *Personality and Individual Differences*, 82, 203-214. doi: 10.1016/j.paid.2015.03.019
- Mouratidis, A., Michou, A., Demircioğlu, A. N., & Sayil, M. (2018). Different goals, different pathways to success: Performance-between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 45-54. doi: 10.1016/j.ridd.2014.09.008
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, 281-288. doi:10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x
- Gräbel, B. F. (2017). The relationship between wellbeing and academic achievement: A systematic review. (Master's thesis) Retrieved from https://essay.utwente.nl/73514/1/Gr%C3%A4bel_MA%20Positive%20Psychoe.pdf
- Ingram, R. E., & Wisnicki, K. S. (1988). Assessment of positive automatic cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 898. doi: 10.1037/0022-006X.56.6.898
- Jensen, M. (2015). Personality traits, learning and academic achievements. *Journal of Education and Learning*, 4(4), 1-28. doi:10.5539/jel.v4n4p91
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2003). LISREL 8.54. *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood, IL: Scientific Software (SSI), Inc.
- Kamphorst, J. C., Hofman, W. H. A., Jansen, E. P. W. A., & Terlouw, C. (2012). Een algemene benadering werkt niet. Disciplinaire verschillen als verklaring van studievoortgang in het hoger onderwijs [A general approach does not work. Disciplinary differences and explanation of study progress in higher education]. *Pedagogische Studies*, 89(1), 20-38.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184. doi:10.1007/s10648-006-9012-5
- Kirikkanat, B., & Soyer, M. K. (2018). A path analysis model pertinent to undergraduates' academic success: Examining academic confidence, psychological capital and academic coping factors. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 133-150. doi: 10.12973/eu-jer.7.1.133
- Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new

- Rhodes, R. H. (2016). *Evaluating positive psychology curriculum among nontraditional students in a foundational course*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/9822/d97e932e20f825162699ef1e7f4d6d815dbc.pdf>
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education, 63*(6), 685–700. doi: 10.1007/s10734-011-9468-1
- Rollins, M. R. & Cross, T. L. (2014). A deeper investigation into the psychological changes of intellectually gifted students attending a residential academy. *Journal of Roeper Review, 36*(1), 18-29. doi: 10.1080/02783193.2014.856372
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1988). A model of behavioral self-regulation: Translating intention into action. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 21, pp. 303-346). Cambridge, Massachusetts: Academic Press.
- Sekar, J. M. A., & Lawrence, A. A. (2016). Emotional, social, educational adjustment of higher secondary school students in relation to academic achievement. *I-manager's Journal on Educational Psychology, 10*(1), 29-35. doi: 10.26634/jpsy.10.1.7070
- Seligman, M. E. P., Adler, A. (2019). Positive Education. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *Global Happiness and Wellbeing Policy Report: 2019*. (Pp. 52 - 71). New York, NY: Sustainable Development Solutions Network.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293-311. doi: 10.1080/03054980902934563
- Shannon, D., Salisbury-Glennon, J., & Shores, M. (2012). Examining the relationships among classroom goal structure, achievement goal orientation, motivation and self-regulated learning for ethnically diverse learners. *Journal of Research in Education, 22*(2), 136-158. doi: 10.1080/00220272.2012.701111
- approach goals as direct and mastery-approach goals as indirect predictors of grades in mathematics. *Learning and Individual Differences, 61*, 127-135. doi: 10.1016/j.lindif.2017.11.017
- Muro, A., Soler, J., Cebolla, À., & Cladellas, R. (2018). A positive psychological intervention for failing students: Does it improve academic achievement and motivation? A pilot study. *Learning and Motivation, 63*, 126-132. doi: 10.1016/j.lmot.2018.04.002
- Noble, T., & McGrath, H. (2015). PROSPER: A new framework for positive education. *Psychology of Well-Being, 5*(1), 2. doi: 10.1186/s13612-015-0030-2
- Ozcan, D., & Kotek, A. (2015). What do the Teachers Think about Gifted Students?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 190*, 569-573. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.05.044
- Page, A. (2006). Three Models for Understanding Gifted Education. *Kairaranga, 7*(2), 11-15.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology, 41*(4), 359-376. doi:10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 115. doi: 10.1037/a0013383
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* E. Frydenberg (Ed.). pp. 149-173. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/med:psych/9780198508144.003.0008
- Pham, L. B. & Taylor, S. E. (1999). From thought to action: Effects of process- versus outcome-based mental simulations on performance. *Society for Personality and Social Psychology, 25*(2), 250-260. doi: 10.1177/0146167299025002010
- Player, K. (2010). *The interaction of motivational climate and self-determination in examining commitment level in female youth sport*. (Doctoral dissertation). Retrieved from http://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1866&context=all_theses

- Psychology*, 39(8), 1887-1912. doi: 10.1111/j.1559-1816.2009.00508.x
- Standage, M., & Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 87-103. doi: 10.1348/000709902158784
- Stiglbauer, B., Gnams, T., Gamsjager, M., & Batinic, B. (2013). The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: Investigating reciprocal effects over time. *Journal of School Psychology*, 51(2), 231-242. doi: 10.1016/j.jsp.2012.12.002
- Szymanski, A. (2016). Examining the influence of self-determination theory components with students of varying cognitive abilities. *Kentucky Teacher Education Journal: The Journal of the Teacher Education Division of the Kentucky Council for Exceptional Children*, 3(1), Article 1, 3-23.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.08.002
- Tetzner, J., & Becker, M. (2018). Think positive? Examining the impact of optimism on academic achievement in early adolescents. *Journal of personality*, 86(2), 283-295. doi: 10.1111/jopy.12312
- Turki, J., & Al-Qaisy, L. M. (2012). Adjustment problems and self-efficacy among gifted students in Salt Pioneer Center. *International Journal of Educational Sciences*, 4(1), 1-6. doi:10.1080/09751122.2012.11890020
- Van Eman, L. M. (2009). *Academic adjustment of gifted fifth, sixth, and seventh grade children placed in accelerated math courses*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.okstate.edu/index.php?q=Academic+adjustment+of+gifted+fifth%2C+sixth%2C+and+seventh+grade+children+placed+in+accelerated+math+courses>
- van Rooij, E. C., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in
168. Retrieved from ERIC Documents (EJ1098427).
- Sharma, P., & Saini, N. (2013). Health, social and emotional problems of college students. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 14(5), 21-34. doi:10.9790/1959-1452134
- Sharma, S., Sandhu, P., & Zarabi, D. (2015). Adjustment patterns of students with learning disability in government schools of Chandigarh. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*, 4(4), 1-4.
- Sheldon, K. M., & Ryan, R. M. (2011). Positive psychology and self-determination theory: A natural interface. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in cross-cultural context* (pp. 33-44). Berlin, Germany: Springer, Dordrecht.
- Shi, J., Li, Y., & Zhang, X. (2008). Self-concept of gifted children aged 9 to 13 years old. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 481-499. doi: 10.4219/jeg-2008-791
- Simel, S. (2013). Education for a positive self-image in a contemporary school. *The Journal of Education, Culture, and Society*, (2), 108-115. doi: 10.15503/jecs20132-108-115
- Sinha, A. K. P., & Singh, R. P. (1993). The adjustment inventory for school students (AISS). Agra (India): National Psychological Corporation.
- Sinha, A. K. P. & Singh, R. P. (2007). *Manual for adjustment inventory for school students (AISS)*. Agra: National Psychological Corporation.
- Sinha, A. K., & Singh, R. P. (1968). Adjustment inventory for college students. *Indian Psychological Review*, 4(2), 158-160.
- Sinha, A., & Singh, R. (1995). *Adjustment inventory for school students*. Agra, India: National Psychological Corporation.
- Snyder, K. E., Barger, M. M., Wormington, S. V., Schwartz-Bloom, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Identification as gifted and implicit beliefs about intelligence: An examination of potential moderators. *Journal of Advanced Academics*, 24(4), 242-258. doi: 10.1177/1932202X13507971
- Solberg Nes, L., Evans, D. R., & Segerstrom, S. C. (2009). Optimism and College Retention: Mediation by Motivation, Performance, and Adjustment 1. *Journal of Applied Social*

- Physical Disabilities*, 9(3), 175–209. doi: 10.1023/A:1024981820074
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Garner, N. W., & Lawrence, M. (2007). Self-determination and students transition planning knowledge and skills: *Predicting Involvement. Exceptionality*, 15(1), 31-44. doi: 10.1080/09362830709336924
- Yu, L., Shek, D. T., & Zhu, X. (2018). The influence of personal well-being on learning achievement in university students over time: Mediating or moderating effects of internal and external university engagement. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 2287, 1-16. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02287
- Zee, M., Koomen, H. M., & Van der Veen, I. (2013). Student–teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality. *Journal of School Psychology*, 51(4), 517-533. doi: 10.1016/j.jsp.2013.05.003
- Zheng, CH., Gaumer Erickson, A., Kingston, N.M., Noonan, P.M. (2014). The Relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(5), 462-474. doi: 10.1177/0022219412469688
- university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9-19. doi: 10.1016/j.lindif.2017.01.004
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 329-340. doi: 10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x
- Vuorinen, K., Erikivi, A., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 45-57. doi: 10.1111/1471-3802.12423
- Washington, C. R. (2012). *The expected adjustment and academic outcomes of honors college students*. (Doctoral dissertation). Retrieved from https://digitalcommons.odu.edu/chs_etds/106
- Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome. Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities. *Journal of Developmental and*