

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال چهاردهم شماره ۵۴ تابستان ۱۳۹۸

**تدوین مدل علی تبیین بهزیستی مدرسه بر اساس جهت‌گیری اهداف پیشرفت
و نیازهای اساسی روان‌شناختی با نقش واسطه‌ای خلاقیت هیجانی و
خودکارآمدی**

گوهر نظری بولانی^{۱*}

یحیی یاراحمدی^۲

حمزه احمدیان^۳

هوشنگ جدیدی^۴

چکیده

این پژوهش با هدف تدوین مدل علی تبیین بهزیستی مدرسه بر اساس جهت‌گیری اهداف پیشرفت و نیازهای اساسی روان‌شناختی با نقش واسطه‌ای خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی انجام شد. پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ بود، بر اساس روش نمونه‌گیری معادلات ساختاری حجم نمونه‌ای به تعداد ۲۷۰ را می‌توان انتخاب کرد اما به‌خاطر تعداد زیاد متغیرهای مورد مشاهده ۳۰۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده جهت گردآوری اطلاعات، پرسشنامه‌های نیازهای اساسی روانشناختی گاردیا، دسی و رایان (۲۰۰۰)، خلاقیت هیجانی اوریل (۱۹۹۹)، اهداف پیشرفت الپوت و مک گریگور (۲۰۰۱)، ابعاد خودکارآمدی موریس (۲۰۰۲)، بهزیستی مدرسه کونو، الانن، لیتونن و ریمپلا (۲۰۰۲) بودند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار AMOS انجام شد. یافته‌ها نشان داد شاخص‌های برازندگی مدل مورد

۱- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزادسنندج (نویسنده مسئول)

Email: gohar6060@gmail.com

۲- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد سنندج

۳- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد سنندج

۴- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد سنندج

مطالعه تأیید شد و نیازهای روانشناختی تأثیر مثبت و معناداری بر بهزیستی مدرسه داشت. نیازهای روانشناختی به واسطه خودکارآمدی به صورت غیرمستقیم تأثیر مثبت و معناداری بر بهزیستی مدرسه داشت. جهت‌گیری هدف با نقش میانجی خلاقیت هیجانی بر بهزیستی مدرسه تأثیر غیرمستقیم داشت. به طور کلی نتایج نشان داد جهت‌گیری هدف و نیازهای روانشناختی با نقش میانجی خودکارآمدی و خلاقیت هیجانی پیش‌بینی‌کننده بهزیستی مدرسه بودند، در نتیجه اثرات محیط اجتماعی مدارس باید جدی گرفته شود، چون علاوه بر تأثیر بر متغیرهای آموزشی مثل خودکارآمدی، بهزیستی آنان را هم تحت تأثیر خود قرار می‌دهد.

واژگان کلیدی: بهزیستی مدرسه؛ جهت‌گیری اهداف پیشرفت؛ نیازهای اساسی روان شناختی؛ خلاقیت هیجانی؛ خودکارآمدی

مقدمه

دانش‌آموزان بخش قابل توجهی از ساعات زندگی روزانه خود را در مدرسه و کلاس درس می‌گذرانند، از این رو احساس و عاطفه آنها درباره مدرسه عامل مهمی بر تحصیل آنها به شمار می‌رود (کاتا، پایوی، مارجا، ترتو و پکا^۱، ۲۰۰۲)، از این رو اهمیت مفهوم بهزیستی مدرسه به عنوان متغیری اساسی در فرآیند تعلیم و تربیت، هرچه بیشتر، نمود پیدا می‌کند و زمینه برای انجام پژوهش در این حوزه بهتر فراهم می‌شود. شارمن (۱۹۸۴)^۳ بهزیستی مدرسه را به عنوان رضایت از مدرسه و آموزش تعریف می‌کند. بهزیستی مدرسه نشان می‌دهد که دانش‌آموز بسیار به مدرسه علاقه‌مند است و حضور در مدرسه را به بسیاری از فعالیت‌های دیگر ترجیح می‌دهد، بنابراین از آمدن به مدرسه خشنود است. مفهوم بهزیستی مدرسه به ۴ طبقه تقسیم می‌شود که شامل: ۱. شرایط مدرسه ۲. روابط اجتماعی در مدرسه ۳. روش‌های خودشکوفایی در مدرسه ۴. وضع سلامت. بهزیستی مدرسه با آموزش، یادگیری، پیشرفت تحصیلی و رضایت از تحصیل مرتبط است (دستجردی، ۱۳۹۰). برخی از پژوهشگران (سامدل^۴، ۱۹۹۸؛ اپدناکر و دامی^۵، ۲۰۰۰) به مطالعه بهزیستی مدرسه پرداخته‌اند

1- Katja, Paivi, Marja-Terttu & Pekka
3- Schuurman
5- Opdenakker, Damme

2- School Wellbeing
4- Samdal

و به دنبال شرایطی هستند که بتوانند ابعاد مختلف بهزیستی را در محیط‌های آموزشی فراهم کنند و همچنین از آن برای پیش‌بینی متغیرهای مختلف استفاده می‌کنند. لادک و همکاران (۲۰۰۹) بین انگیزش، فرهنگ، ارزش‌ها و فرایندهای یادگیری، با ابعاد مختلف بهزیستی مدرسه رابطه پیدا کرد. بهزیستی مدرسه ابتدا توسط سامدل (۱۹۹۸) و اپدناکر و وان دامی (۲۰۰۰) مطالعه شده است.

با توجه به جایگاه بهزیستی مدرسه در برخورد با چالش‌های تحصیلی باید به شناسایی عوامل تأثیرگذار بر روی این متغیرها پرداخت که از جمله این متغیرها می‌توان نیازهای اساسی روانشناختی^۱، خلاقیت هیجانی^۲، جهت‌گیری هدف^۳ و خودکارآمدی^۴ را نام برد.

سازهای که در سال‌های اخیر در ارتباط با بهزیستی مدرسه، مورد توجه قرار گرفته نیازهای اساسی روانشناختی است نیازهای اساسی روانشناختی، به لحاظ کارکردی آنچه است که انسان برای رشد و فعال بودن در حوزه‌های هیجانی، روانشناختی و بین فردی در طول عمر نیازمند آن است لینچ^۵، (۲۰۱۳). نیازهای اساسی روانشناختی شامل: نیاز به ارتباط^۶، شایستگی^۷ و خودمختاری^۸ هستند (ریو^۹، ۲۰۰۹). دسی و رایان در سال ۲۰۰۰ تحت عنوان نظریه خود تعیین‌گری مفهوم نیازهای روان شناختی را برای اولین بار مطرح کردند. این نظریه فرض می‌کند که برآورده ساختن نیازهای اساسی روانشناختی برای درونی ساختن مؤثر رفتارها، رشد روانشناختی، انگیزش و بهزیستی لازم است (دسی و رایان^{۱۰}، ۲۰۰۰). تحقیقاتی که در مورد ارضای نیازهای روان‌شناختی صورت گرفته است. دسی و رایان (۲۰۰۷) نشان دادند که جو مطلوب مدرسه و چگونگی ارتباط با معلمان و برآورده ساختن نیازهای اساسی آنها در محیط مدرسه می‌تواند سبب شود تا دانش‌آموزان از مدرسه و بودن در آن خشنود باشند، به موقع در مدرسه حاضر شده و در یادگیری فعال و با انگیزه باشند و این حوادث به بهزیستی و سرزندگی آنها کمک می‌کند. در صورتی که نیازهای بنیادین روانشناختی برآورده شوند احساس اعتمادبه‌خود و خودارزشمندی در افراد شکل می‌گیرد اما

1- psychological need
3- The goal orientation
5- Lynch
7- competence
9- Reeve

2- emotional creativity
4- self-efficacy
6- relatedness
8- autonomy
10- Deci & Ryan

در صورت بازدارندگی و برآورده نشدن این نیازها، فرد ادراکی شکننده، منفی، بیگانه و انتقادی از خود بروز خواهد داد (چن و جانگ^۱، ۲۰۱۰).

پژوهشگران بسیاری رابطه ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی با بهزیستی مدرسه را بررسی و شناسایی کرده‌اند، بر اساس نتایج ارایه شده، افرادی که سطح بالاتری از ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی دارند، سطح بالاتری از بهزیستی مدرسه (تحصیلی) را هم داشته‌اند (تیان و همکاران، ۲۰۱۶^۲). کاوسیان (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود نشان داد که بین سه نیاز اساسی روانشناختی با بهزیستی مدرسه (علاقمندی به مدرسه) رابطه مستقیم و مثبتی وجود دارد.

(ژن و همکاران^۳، ۲۰۱۷) هم در نتایج بررسی‌های خود گزارش کردند ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی آنان رابطه معنی‌داری دارد، به‌ویژه با ارضای نیازهای خودپیروی، وابستگی و شایستگی، دانشجویان تشویق می‌شوند که از هر فرصت ممکن برای بررسی و انجام وظایف یادگیری و آموزشی استفاده کنند؛ در آن هنگام احتمال بیشتری دارد که آنان مهارت‌های آمادگی تحصیلی نشان دهند و با محیط یادگیری به‌طور اثربخش‌تری تعامل کنند و در نتیجه سطح بالاتری از خودکارآمدی تحصیلی را نشان دهند (دیسث و همکاران، ۲۰۱۲^۴). همچنین احمدیان و همکاران (۱۳۹۴) نشان دادند ارضای نیازهای روانی بنیادین، میزان خلاقیت را افزایش می‌دهد و خلاقیت به‌وسیله خودمختاری، شایستگی و ارتباط پیش‌بینی می‌شود، علاوه بر این نتایج تحقیق دوریز^۵ (۲۰۰۱) نیز نشان داد برآورده شدن سه نیاز اساسی روانشناختی با اهداف درونی (جهت‌گیری تسلطی) ارتباط مثبت و با اهداف بیرونی (جهت‌گیری عملکردی) ارتباط منفی دارد. همچنین تحقیقاتی که در زمینه یکی از نیازهای روانشناختی یعنی ارتباط صورت گرفته است نشان می‌دهد که ارتباط مناسب بین معلم و دانش‌آموزان با پیامدهای تحصیلی مثل خودکارآمدی، درگیر شدن در تکلیف، علاقمندی به مدرسه و کسب نمرات بالا همراه است. همچنین این افراد بر جهت‌گیری اهداف تسلطی تأکید می‌کنند و از جهت‌گیری اهداف اجتنابی روی

1- Chen & Jang

3- Zhen, Liu, Ding, , Wang, Liu & Xu

5- Duriez

2- Tian, Chen, Huebner

4- Diseth, Danielsen & Samdal

برمی‌گردانند (اینکلاس و ویس من^۱، ۲۰۰۳).

خودکارآمدی از مهم‌ترین سازه‌های انگیزشی است که در پژوهش حاضر به‌عنوان متغیرمیانجی در نظر گرفته شده است. بندورا^۲ (۱۹۹۷) در نظریه شناختی-اجتماعی خود، خودکارآمدی را به‌عنوان باور و قضاوت فرد از توانایی خود برای انجام تکلیف خاص تعریف کرده است؛ به عقیده بندورا (۲۰۰۶) خودکارآمدی بر انتخاب فعالیت یا تکلیف، روش انجام آن، مقدار تلاشی که افراد برای انجام آن می‌دهند، پافشاری آنها برای انجام آن هنگام مواجهه با مشکل و بهبودپذیری آنها بعد از شکست، تأثیر دارد. افراد با خودکارآمدی بالا در یک تکلیف، با احتمال بیشتری آن را انتخاب می‌نمایند، تلاش بیشتری برای انجام آن کرده و هنگام برخورد با مشکل در انجام آن اصرار و پافشاری بیشتری می‌نمایند. انواع خاصی از خودکارآمدی وجود دارند که از آن جمله می‌توان به خودکارآمدی عاطفی^۳، خودکارآمدی تحصیلی^۴ و خودکارآمدی اجتماعی^۵ اشاره کرد (موریس^۶، ۲۰۰۱). خودکارآمدی یکی از متغیرهایی است که ارتباط تنگاتنگی با بهزیستی دارد و شامل قضاوت‌های فرد در مورد توانایی‌ها، ظرفیت‌ها و قابلیت‌هایش برای انجام تکالیف خاص است. قضاوت‌های مربوط به خودکارآمدی نیز به‌دلیل نقش مهمی که در رشد انگیزش درونی دارد، از اهمیت خاصی برخوردار است، به‌دلیل اینکه خودکارآمدی نشان داده است که بر فائق آمدن و استقامت در برابر موانع اثر می‌گذارد، می‌تواند علت مهمی برای عملکرد نسبت به وظایف بین فردی پیچیده باشد (نادی، سجادیان، ۱۳۹۰).

باریکان و عبدالله‌زاده، کرد (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی نشان دادند بین خودکارآمدی و بهزیستی مدرسه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد که مبین آن است که متغیر خودکارآمدی می‌تواند در پیش‌بینی بهزیستی مدرسه مورد استفاده قرار گیرند. طبق تحقیقات انجام شده از جمله ممبینی، پارسا و حاجی یخچالی (۱۳۹۴) در پیش‌بینی بهزیستی مدرسه از بین انواع خودکارآمدی، خودکارآمدی هیجانی نقش مهم‌تری دارد. همچنین دانش‌آموزانی که خودکارآمدی پایین، یا بالاتر از اهداف پیشرفت خود داشته باشند دچار چالش می‌شوند و

1- Inkelas & Weisman
3- emotional self efficacy
5- social self efficacy

2- Bandura
4- academic self efficacy
6- Muris

به‌دنبال آن رضایت از تحصیل آنها کاهش می‌یابد (میرحیدری، ۱۳۹۳، فرامرزی، حاجی یخچالی، شهنی بیلاق، ۱۳۹۵). ربانی و یوسفی (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان دادند متغیر خودکارآمدی بر جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی به‌طور مثبت و معناداری تأثیر داشت.

سازه انگیزشی دیگری که در چند دهه اخیر به‌طور گسترده توسط محققان انگیزش مورد توجه و استفاده قرار گرفته است، جهت‌گیری هدف است. کهولت^۱ (۲۰۱۲) جهت‌گیری هدف، نشان‌دهنده یک الگوی سازگار از باورها، اسناد و احساساتی هستند که اهداف آن را تعیین کرده است و باعث گرایش فرد به سمت موقعیت‌ها و عمل خاصی می‌شود (اصفهانی و همکاران، ۲۰۱۷)، این دو هدف تحصیلی که مرکز توجه بیشتر تحقیقات در زمینه جهت‌گیری هدف بوده است: اهداف تبحری^۲ که در برخی موارد اهداف یادگیری^۳ یا (اهداف تکلیف^۴) نیز خوانده می‌شوند و اهداف عملکردی^۵ که از آنها به‌عنوان (اهداف من^۶) یا (اهداف توانایی نسبی^۷) نیز یاد می‌شود (لی، مکینتری، لیم و ارتیگا^۸، ۲۰۱۰) در نظریه جهت‌گیری هدف پیشرفت (الیوت و مکگریگور^۹، ۲۰۰۱) این دو طبقه از اهداف هر کدام به دو زیر طبقه تقسیم می‌شوند، بنابراین چهار نوع جهت‌گیری هدف در این نظریه مطرح می‌گردد که عبارتند: جهت‌گیری هدف تبحری-رویکردی، جهت‌گیری هدف تبحری-اجتنابی، جهت‌گیری هدف عملکرد -رویکردی و جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی (قدیری، ۲۰۱۱). پکران^{۱۰}، الیوت و مایر^{۱۱} (۲۰۰۶) بیان کردند در جهت‌گیری تبحری افراد سعی می‌کنند تا تسلط، پیشرفت و موفقیت را در یک موضوع جدید تجربه کنند؛ اما در جهت‌گیری عملکردی، افراد در تلاشند تا محبوبیت و مطلوب بودن از سوی دیگران را جلب کنند و از قضاوت انتقادآمیز نسبت به خود اجتناب ورزند. تیان و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهش خودشان دادند جهت‌گیری هدف تسلط و جهت‌گیری هدف-عمل-رویکرد نشان‌دهنده همبستگی مثبت و معنی‌داری با بهزیستی در مدرسه دارد، در حالی که جهت‌گیری هدف اجتناب از عملکرد همبستگی منفی و معنی‌داری

1- Kehvelt

3- learning goals

5- performance goals

7- relative ability goals

9- Elliot & McGregor

11- Maier

2- master goals

4- task goals

6- ego goals

8- Lee, McInerney, Liem & Ortiga

10- Pekrun, Elliot

با بهزیستی در مدرسه در میان نوجوانان دارد.

حکمی و شکری (۱۳۹۴) متغیر جهت‌گیری‌های اهداف پیشرفت، با فراخوانی تجارب هیجانی منفی و مثبت، توان لازم برای پیش بینی نشانگرهای بهزیستی تحصیلی (مدرسه) در بین فراگیران را دارد، در همین زمینه سیفرت (۲۰۰۴)، مارتین (۲۰۰۸) و میسی، گلینکی و بورگ (۲۰۰۶) تأکید کردند در بین فراگیرانی که بیشتر از اهداف پیشرفت عملکردی استفاده می‌کنند از آنجا که استفاده از اسنادهای علی بدکارکرد هم به‌طور آشکار رواج دارد، پس از رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز، تجربه بیش از پیش هیجانات منفی سبب می‌شود که زمینه برای استفاده هر چه بیشتر از الگوهای رفتاری سازش نیافته مانند خودگویی‌های منفی، خودارزشیابی‌های منفی، احساس عدم کفایت فردی و بدگمانی نسبت به محیط‌های تحصیلی و عدم علاقه به مدرسه را فراهم شود، در مقابل میل به انتخاب اهداف تسلط‌مدارانه با کمک به شکل‌گیری الگوهای اسنادی سازش یافته سبب می‌شود که فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت در مواجهه با تجارب ناکام‌کننده کمتر در معرض کاهش انگیزش قرار گیرند، به بیان دیگر، شواهد تجربی نشان می‌دهند که فراگیران تعقیب‌کننده اهداف تسلطی به دلیل استفاده از اسنادهای انطباقی، حتی پس از رویارویی با تجارب شکست، از آنجا که کمتر در معرض آسیب ناشی از تجارب هیجانی منفی هستند، تمایل چندانی به استفاده از برخی الگوهای رفتاری مانند و خودگویی‌های منفی خودارزشیابی‌های منفی ندارند و در مقابل بیشتر با ویژگی‌هایی مانند بیش ارزش‌گذاری تحصیلی، مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی و رضامندی از انجام تکالیف تحصیلی و علاقه به مدرسه مشخص می‌شوند (تومینین - سوئینی، سالملا-آروو نیمی ویترا، ۲۰۱۲).

پیر^۲ (۲۰۰۷) در پژوهش خود در خصوص رابطه بین جهت‌گیری هدف و خلاقیت این نتیجه را گرفت که دانش‌آموزان برخوردار از جهت‌گیری هدف تبحری خلاقیت بیشتری دارند به اعتقاد وی کلاس‌هایی که در آنها دانش‌آموزان مجاز به انتخاب تکالیف درسی خود هستند، بروز خلاقیت تسهیل می‌شود. نتایج برخی دیگر از پژوهش‌ها حاکی از آن است که در جهت‌گیری هدف عملکردی پسران و دختران دوره دبیرستان تفاوت معناداری وجود دارد؛

1- Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta 2- Peer

بدین ترتیب که پسران جهت‌گیری هدف عملکردی بالاتری نسبت به دختران دارند (هیبارد و بوهرمستر^۱، ۲۰۱۰).

همچنین، ثمره و خضری‌مقدم (۱۳۹۴) در پژوهشی نشان دادند اهداف تبحری- رویکردی و تبحری-اجتنابی بر خودکارمدی تأثیرات معناداری دارد. دفترچی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۲) نیز پژوهش‌های انجام دادند که نشان داد که ارضاء نیازهای روانشناختی (خودمختاری و شایستگی) پیش‌بینی‌کننده منفی و مثبت اهداف تسلطی و عملکردی هستند. تحقیق هان و اوئیسی (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که برآورده شدن سه نیاز اساسی روانشناختی استقلال، شایستگی و مرتبط بودن به‌ترتیب دارای همبستگی بالایی با عواطف مثبت می‌باشند، با توجه به پژوهش‌های فوق می‌توان گفت نوع ارتباط بین (جهت‌گیری‌های هدف و بهزیستی) می‌تواند تحت تأثیر میزان برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی استقلال، شایستگی و مرتبط بودن قرار گیرد.

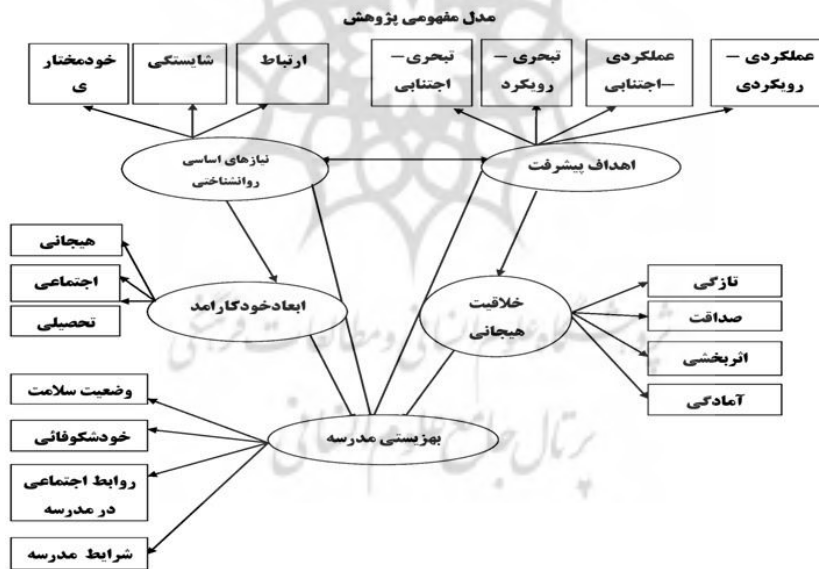
از جمله متغیرهای میانجی مرتبط با بهزیستی مدرسه در پژوهش حاضر خلاقیت هیجانی است. امروزه هنگامی که ما نقش اساسی هیجان‌ات در فرایندهای یاددهی - یادگیری را مورد توجه قرار می‌دهیم، تأثیر خلاقیت هیجانی در حوزه تحصیلی مستلزم توجه ویژه‌ای است (پکران و پری^۲، ۲۰۱۴).

مفهوم خلاقیت در حیطه هیجان‌ات از سال ۱۹۸۶ با فعالیت آوریل^۳ آغاز شد و به این فرایند به‌عنوان حیطه‌ای جدید در بحث تعامل شناخت و هیجان توجه می‌شود (هاشمی، ۱۳۸۸). مطابق این تعریف آوریل (۲۰۰۵)، تازگی، اثربخشی، صداقت و آمادگی را به‌عنوان چهار عنصر اصلی که برای اینکه پاسخی خلاق باشد باید استفاده بالقوه‌ای برای فرد یا گروه داشته باشد. صداقت، به‌عنوان پاسخی خلاق که انعکاسی از ارزش‌ها و اعتقادات فرد در مورد جهان و بیان معتبر در مورد آنها را تشکیل می‌دهد و صرفاً رونوشتی از انتظارات دیگران نیست. آمادگی، که اشاره دارد به این موضوع که قبل از اینکه خلاقیت در حوزه‌های خاص حاصل شود، سال‌ها آمادگی لازم است، از دیدگاه آوریل (۲۰۰۵)، خلاقیت هیجانی جهت‌مند

1- Hibbard & Buhrmester
3- Averill

2- Pekrun

به لحاظ فرآیندهای هیجانی پیچیده‌تر، برای ارتقاء رضایت و رغبت درونی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری‌شان، حیاتی است (ایروسالووی، ۱۹۹۷، به نقل از قدیری نژادیان، ۱۳۸۱) همچنین خلاقیت در هیجان‌ها را به‌عنوان راهی جهت خلاصی از هیجان‌های مشکل‌ساز و یا رخنه در هیجان‌ها تعریف می‌کنند و امیدوارند که با این‌گونه کنترل در هیجان‌ها، سطوح رفتارها تعدیل‌تر شود. تحقیقاتی از جمله ممبینی، پارسا و حاجی یخچالی (۱۳۹۴) نشان دادند در پیش‌بینی بهزیستی مدرسه از بین متغیرهای مختلف متغیر خلاقیت هیجانی نقش مهم‌تری دارد. اصفهانی، چرقی، سوری، مظافی، شفیق (۲۰۱۷) در بررسی‌های خود نشان دادند بین جهت‌گیری هدف و خلاقیت در همه ابعاد رابطه معناداری وجود دارد. هفته، بناپی مبارکی (۱۳۹۴) در پژوهشی نشان دادند رابطه مستقیم میان خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی هیجانی و بهزیستی مدرسه وجود دارد و هر چه میزان خلاقیت هیجانی فرد بیشتر باشد بهزیستی مدرسه بهبود پیدا می‌کند.



شکل (۱) مدل علی تبیین بهزیستی مدرسه بر اساس جهت‌گیری اهداف پیشرفت و نیازهای اساسی روان‌شناختی با نقش واسطه‌ای خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی

بنابراین با توجه به مطالب مطرح شده، این پژوهش درصدد پاسخگویی به این سوالات می‌باشد که آیا مدل مفهومی پیش‌بینی بهزیستی مدرسه بر اساس اهداف پیشرفت، نیازهای اساسی روانشناختی، خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی با مدل تجربی برازش دارد؟

روش تحقیق

روش پژوهش توصیفی، از نوع همبستگی بود، که ارتباط بین متغیر پیش‌بین و ملاک و میانجی مورد بررسی قرار گرفت، در این پژوهش نیازهای اساسی روانشناختی و اهداف پیشرفت به‌عنوان متغیر پیش‌بین، خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی به‌عنوان متغیر میانجی و بهزیستی مدرسه نیز به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده است.

جامعه آماری و نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری عبارت است از کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بودند، بر اساس یافته‌های هر و همکاران^۱ (۲۰۰۹) که معتقدند در نمونه‌گیری معادلات ساختاری اگر تعداد متغیرهای مشاهده شده بیشتر از ۷ سازه باشد و اگر احتمال داده‌های مفقود شده زیاد باشد پژوهش به حجم نمونه بیشتری نیاز است. همچنین آنها حداقل حجم نمونه را برای متغیرهای مختلف مورد مشاهده به قرار ذیل معرفی کرده‌اند:

۱. حداقل حجم نمونه ۱۰۰ واحد برای مدل‌هایی که شامل ۵ یا تعداد کمتری سازه هستند.
۲. حداقل حجم نمونه ۱۵۰ برای مدل‌هایی که با ۷ سازه یا کمتر.
۳. حداقل حجم نمونه ۳۰۰ با ۷ سازه بیشتر یا ۴. حداقل حجم نمونه ۵۰۰ برای مدل‌هایی با تعداد سازه‌های زیاد، و با توجه به اینکه تعداد متغیرهای مشاهده شده در پژوهش حاضر ۱۸ متغیر هست و بر اساس روش نمونه‌گیری معادلات ساختاری به‌صورت نسبت ۱ به ۱۵ ($15Q < n < 5Q$) حجم نمونه‌ای بین ۹۰ تا ۲۷۰ می‌توان انتخاب کرد اما با توجه به تعداد زیاد متغیرهای مورد مشاهده و با توجه به اینکه جامعه پژوهش دانش‌آموزان هستند و احتمال داده‌های مفقود در هنگام پرسشنامه‌ها وجود دارد، حجم نمونه‌ای به تعداد ۳۰۴ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند، به این صورت که از بین ۳ ناحیه آموزش و

1- Hair, Black, Babin & Anderson

عاملی همبستگی آن با آزمون‌های مشابه استفاده کرد که براساس تحلیل عاملی به‌جای ۴ عامل، ۳ عامل به‌دست آمد و اثربخشی و صداقت با هم ادغام شده و یک عامل را تشکیل داده‌اند. استفاده از این ابزار در ایران برای اولین بار توسط قدیری نژادیان (۱۳۸۱) صورت گرفته که با توجه به تفاوت‌های فرهنگی و دیگر عوامل تغییراتی در کلید این ابزار انجام شده است که به‌شرح زیر می‌باشد: عامل «نوآوری» دارای ۸ عبارت، عامل «آمادگی» دارای ۶ عبارت، عامل «اصالت» دارای ۹ عبارت عامل «کارایی» دارای ۷ عبارت می‌باشد، او با اجرای این ابزار بر روی دانشجویان دانشگاه‌های دولتی تهران، روی این سازه را اندازه‌گیری کرد و با انجام تحلیل عاملی بر روی مواد آن با استفاده از روش متمایل، تغییراتی را در ابزار مذکور انجام داد و «روایی سازه» خلاقیت هیجانی را از طریق محاسبه ضریب پیرسون میان مواد آزمون با عوامل هر ماده به‌دست آورد که به‌طور میانگین حدود ۰/۵ بود که همبستگی مناسبی است، وی همچنین، با اجرای این ابزار بر روی دانشجویان دانشگاه‌های دولتی تهران اعتبار این سازه را اندازه‌گیری کرد. همسانی درونی آن جهت برآورد در اعتبار با استفاده از آلفای کرونباخ نشانگر برخورداری آزمون همسانی درونی مناسبی بود (سطح میانگین آلفای کرونباخ عوامل) ۰/۵۲ بود. جوکار و البرزی (۱۳۸۹) با اجرای این پرسشنامه بر روی ۲۰۶ نفر از دانشجویان پایایی نمره کل خلاقیت هیجانی را ۰/۹۰ و برای ابعاد تازگی، اثربخشی، صداقت و آمادگی به‌ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۲ و ۰/۶۸ گزارش کرده‌اند.

مقیاس اهداف پیشرفت: پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوت و مک‌گریگور^۱ (۲۰۰۱) شامل ۱۲ گویه است به‌طوری که هر هدف ۳ گویه را در برمی‌گیرد، این پرسشنامه دارای چهار مؤلفه جهت‌گیری تبحری - رویکردی، تبحری - اجتنابی، عملکردی - رویکردی و عملکردی - اجتنابی است، این پرسشنامه ۱۲ گویه‌ای در طیف ۷ درجه‌ای پاسخدهی می‌شود، گویه‌های ۱، ۳، ۷، جهت‌گیری تسلط-گرایش؛ گویه‌های ۵، ۹، ۱۱، جهت‌گیری تسلط-اجتناب؛ گویه‌های ۲، ۴، ۸، جهت‌گیری عملکرد-گرایش؛ و گویه‌های ۶، ۱۰، ۱۲، جهت‌گیری عملکرد-اجتناب را مورد سنجش قرار می‌دهند. الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) با استفاده از روش آلفای کرونباخ جهت بررسی میزان همسانی درونی به تفکیک برای جهت‌گیری تسلط-

1- Elotli & McGregor

گرایش، تسلط- اجتناب، عملکرد-گرایش، و عملکرد- اجتناب به ترتیب ضرایب ۰/۹۴، ۰/۹۲/۸۸، ۰/۰/۸۳ را به دست آوردند که نشان بر پایایی مطلوب این پرسشنامه بود؛ همچنین، جهت تعیین روایی سازه نیز با انجام تحلیل عامل اکتشافی، چهار عامل به دست آمد که ۰/۸۱ درصد واریانس کل را تبیین می‌کرد. خرمایی و خیر (۱۳۸۶)، جهت تعیین روایی مقیاس از تحلیل عامل به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده کردند نتایج نشان‌دهنده وجود چهار عامل مذکور در این پرسشنامه بود همچنین این محققان ضرایب پایایی آلفای کرونباخ را برای جهت‌گیری تبحری - رویکردی ۰/۸۴، عملکردی - رویکردی ۰/۷۸، تبحری - اجتنابی ۰/۸۱، عملکردی - اجتنابی ۰/۶۶ گزارش کردند و با انجام تحلیل عامل اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس، چهار عامل استخراج شد که بر روی هم ۷۳/۶ درصد واریانس کل را تبیین می‌کردند.

پرسشنامه ابعاد خودکارآمدی: این پرسشنامه توسط موریس (۲۰۰۲) برای ارزیابی خودکارآمدی کودکان و نوجوانان سنین مدرسه (۱۸-۷ سال) تهیه شده است، که دارای سه خرده آزمون در سه حیطه خودکارآمدی اجتماعی، تحصیلی و هیجانی است. ضریب آلفای برای خودکارآمدی کل ۰/۸۸ و برای هر یک از سه خرده‌آزمون در سه حیطه خودکارآمدی اجتماعی، تحصیلی و هیجانی ۰/۸۵ به دست آمده است، در پژوهشی که در ایران توسط طهماسیان انجام گرفته ضرایب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی هیجانی و خودکارآمدی کل به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۱، ۰/۸۸ و ۰/۸۹ بودند (طهماسیان، ۱۳۸۶). روایی پرسشنامه از ضریب همبستگی گویه‌های هر بعد با نمره کل آن بعد و روش تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی به دست آمد. همبستگی گویه‌های هر بعد با نمره کل آن بعد در بعد خودکارآمدی تحصیلی از ۰/۵۰ تا ۰/۷۰، بعد خودکارآمدی اجتماعی از ۰/۵۹ تا ۰/۵۳، بعد خودکارآمدی هیجانی از ۰/۶۷ تا ۰/۵۳ که این یافته‌ها نشانگر آن است که هر سؤال با بعد مربوط به خود همبستگی مطلوبی داشت. نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه، ساختار عاملی به دست آمده توسط سازندگان را تأیید نمود (طهماسیان، ۱۳۸۴؛ موریس، ۲۰۰۲).

مقیاس بهزیستی مدرسه: مقیاس بهزیستی مدرسه کونو، الانن، لیتنون و ریمپلا (۲۰۰۲) بر بهزیستی مدرسه طراحی شد. این پرسشنامه دارای خرده‌مقیاس‌های شرایط مدرسه (۲ سوال)، روابط اجتماعی در مدرسه (۲ سوال)، خودشکوفائی در مدرسه (۱ سوال) و وضعیت سلامت (۲ سوال) است، که در مجموع هفت سوال پرسشنامه را تشکیل می‌دهند، هر یک از سوالات دارای چندین گزینه هستند و از دانش‌آموزان خواسته می‌شود یکی از گزینه‌ها را انتخاب کرده و یادداشت کنند. کونو، الانن، لیتنون، و ریمپلا (۲۰۰۲) همسانی درونی سوالات را خوب و قابل قبول معرفی کردند و ضریب آلفای کرونباخ را برای شرایط مدرسه ۰/۸۴، روابط اجتماعی ۰/۶۲، خودشکوفائی ۰/۸۱ و وضعیت سلامت ۰/۸۱ گزارش نمودند. پایایی این مقیاس در ایران توسط دستجردی (۱۳۹۰) بررسی و به این شکل گزارش شد که آلفای کرونباخ برای روابط اجتماعی در مدرسه ۰/۷۴ و برای خود شکوفایی در مدرسه ۰/۸۸ بود، پایایی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای ترتیبی ۰/۸۸ به دست آمد.

یافته‌ها

یکی از مفروضه‌های مدل‌سازی معادلات ساختاری نرمال بودن توزیع چندمتغیری است، برای این منظور ابتدا نرمال بودن تک‌متغیره به وسیله آزمون کالموگروف-اسمیرنوف و آماره‌های کجی و کشیدگی بررسی می‌شود سپس در نرم‌افزار AMOS برای نرمال بودن چندمتغیره از ضریب کشیدگی چندمتغیری ماردیا استفاده می‌شود.

جدول (۱) نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع متغیرها

متغیر	کجی	کشیدگی	آماره	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
تبحری رویکرد	-۰/۰۵۴	-۰/۱۱۵	-۱/۰۳	۳۰۰	۰/۰۰۰۱
تبحری اجتناب	۰/۰۱۵	-۰/۱۷۳	۰/۰۸۹	۳۰۰	۰/۰۰۰۱
عملکردی رویکرد	۰/۱۱۵	-۰/۸۴۵	۰/۱۰۹	۳۰۰	۰/۰۰۰۱
عملکردی اجتناب	۰/۰۰۶	-۰/۸۰۸	۰/۰۷۵	۳۰۰	۰/۰۰۰۱
نیازهای روانشناختی	۰/۰۷۴	-۰/۳۹۹	۰/۰۴۲	۳۰۰	۰/۲۰۰*
خلاقیت هیجانی	-۰/۰۴۷	-۰/۰۶۹	۰/۰۳۷	۳۰۰	۰/۲۰۰*
خودکارآمدی	۰/۱۱۹	-۰/۱۲۹	۰/۰۴۲	۳۰۰	۰/۲۰۰*
بهزیستی مدرسه	۰/۰۵۰	-۰/۲۷۲	۰/۰۳۲	۳۰۰	۰/۲۰۰*

همانطور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود سطح معنی‌داری نیازهای روانشناختی، خلاقیت هیجانی، خودکارآمدی و بهزیستی مدرسه بیشتر از ۰/۰۵ است، که نشان‌دهنده توزیع نرمال این متغیر است. سطح معنی‌داری مشاهده شده برای سایر متغیرها کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین از نظر آماری توزیع این متغیرها نرمال نیست. بررسی شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها نشان می‌دهد، معناداری آماری می‌تواند ناشی از توان بالای آزمون کالوگروف-اسمیرنوف به دلیل بالا بودن حجم نمونه باشد. وست، فینچ و کوران (۱۹۹۵) بیان می‌کنند که مقادیر کجی کمتر از ۲ و کشیدگی کمتر از ۷ مشکلی برای استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری ایجاد نمی‌کنند. با بررسی جدول مشاهده می‌شود که بیشترین مقدار کجی ۰/۱۱۹ و بیشترین مقدار کشیدگی ۰/۸۴۵- است که در محدوده مطلوب پیشنهادی توسط فینچ و کوران قرار دارد.

پیش از آزمون مدل تحقیق، روابط بین متغیرها با بهره‌گرفتن از ضریب همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در قالب ماتریس همبستگی جدول (۲) آورده شده است.

جدول (۲) ضرایب همبستگی بین متغیرهای تحقیق

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- تبحری رویکرد	۱/۰۰۰						
۲- تبحری اجتناب	۰/۴۸۵**	۱/۰۰۰					
۳- عملکردی رویکرد	۰/۲۸۳**	۰/۰۲۳	۱/۰۰۰				
۳- عملکردی اجتناب	۰/۲۲۶**	۰/۱۹۲*	۰/۴۳۱**	۱/۰۰۰			
۴- نیازهای روانشناختی	۰/۱۵۶**	۰/۱۰۹**	۰/۱۶۶**	۰/۲۶۲**	۱/۰۰۰		
۵- خلاقیت هیجانی	۰/۱۹۶**	۰/۰۶۳-	۰/۰۰۰	۰/۲۸۱**	۰/۰۴۰-	۱/۰۰۰	
۶- خودکارآمدی	۰/۰۱۴	۰/۰۵۴-	۰/۰۲۷	۰/۰۵۴	۰/۲۸۰**	۰/۱۷۴**	۱/۰۰۰
۷- بهزیستی مدرسه	۰/۲۲۹**	۰/۰۰۸-	۰/۰۳۵	۰/۰۹۸*	۰/۲۶۱**	۰/۲۶۳**	۰/۲۶۰

*P<0.05

**P<0.01

در ماتریس همبستگی بالا ضرایب معنادار با علامت ستاره مشخص شده‌اند. ضرایب همبستگی جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی و تبحری-اجتنابی با بهزیستی مدرسه منفی هستند. سایر متغیرها همبستگی مثبتی با بهزیستی مدرسه دارند.

جدول (۳) ماتریس واریانس-کوواریانس بین متغیرهای تحقیق

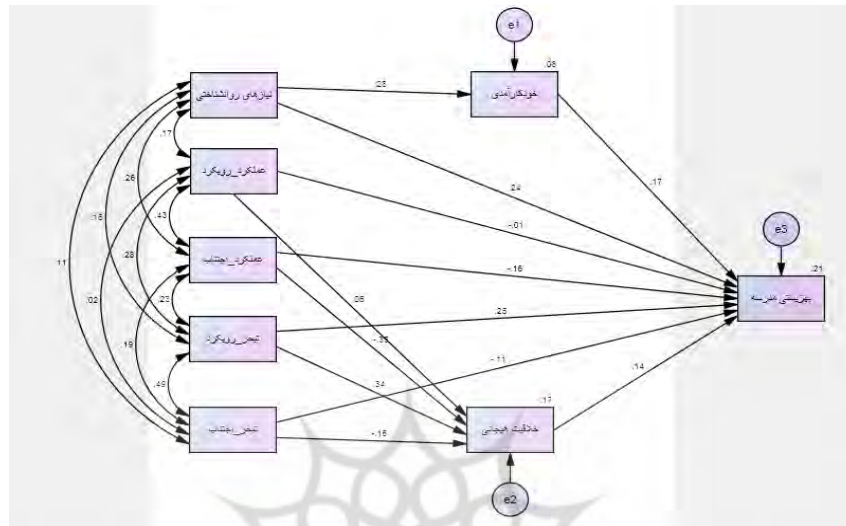
متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
تبحری رویکرد	۶/۹۸۰	۳/۱۵۶	۲/۱۸۸	۱/۷۶۸	۴/۷۳۷	۵/۱۹۰	۰/۴۲۲۰	۷/۳۷۱
تبحری اجتناب	۳/۱۵۶	۶/۰۶۴	۰/۱۶۸۰	۱/۳۹۹	۳/۰۷۶	-۱/۵۳۹	-۱/۵۷۹	-۰/۲۴۹۰
عملکردی رویکرد	۲/۱۸۸	۰/۱۶۸۰	۸/۵۷۲	۳/۷۴۱	۵/۵۷۶	۰/۰۰۵۰	۰/۹۳۶۰	۱/۲۴۷
عملکردی اجتناب	۱/۷۶۸	۱/۳۹۹	۳/۷۴۱	۸/۷۸۰	۸/۹۳۱	-۸/۳۱۵	۱/۹۰۱	-۳/۵۴۵
نیازهای روانشناختی	۴/۷۳۷	۳/۰۷۶	۵/۵۷۶	۸/۹۳۱	۱۳۲/۰۲۱	-۴/۵۹۰	۳۷/۸۳۰	۳۶/۵۸۹
خلاقیت هیجانی	۵/۱۹۰	-۱/۵۳۹	-۰/۰۰۵۰	-۸/۳۱۵	-۴/۵۹۰	۹۹/۹۶۰	۲۰/۵۱۹	۳۲/۰۳۴
خودکارآمدی	۰/۴۲۲۰	-۱/۵۷۹	۰/۹۳۶	۱/۹۰۱	۳۷/۸۳۰	۲۰/۵۱۹	۱۳۸/۶۵۶	۳۷/۳۰۷
بهبزستی مدرسه	۷/۳۷۱	-۰/۲۴۹۰	۱/۲۴۷	-۳/۵۴۵	۳۶/۵۸۹	۳۲/۰۳۴	۳۷/۳۰۷	۱۴۸/۴۰۸

جدول (۳) ماتریس واریانس کوواریانس متغیرها را ارائه می‌دهد. عناصر قطر ماتریس واریانس متغیرها و عناصر دیگر کوواریانس بین متغیرها را نشان می‌دهند.

آزمون مدل پژوهش

در مدل پیشنهادی محقق جهت‌گیری هدف و نیازهای روانشناختی به‌عنوان متغیر مستقل مشخص شدند. خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی متغیر میانجی مدل بودند. بهبودی مدرسه متغیر وابسته مدل بود، این مدل در شکل (۲) مشاهده می‌شود، در مدل متغیرهای مشاهده با علایم اختصاری مشخص شده‌اند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



شکل (۲) مدل پیشنهادی محقق در حالت ضرایب استاندارد

در این مدل اعداد کوچک روی متغیرهای میانجی و وابسته نشان‌دهنده درصد واریانس تبیین شده توسط متغیرهای مستقل است، بر این اساس ۸ درصد از واریانس خودکارآمدی توسط نیازها تبیین می‌شود. ۱۷ درصد از واریانس خلاقیت هیجانی توسط جهت‌گیری هدف تبیین می‌شود، در نهایت ۲۱ درصد از واریانس بهزیستی مدرسه توسط متغیرهای مستقل و میانجی مدل تبیین می‌شود، برای بررسی مناسب بودن مدل از شاخص‌های برازش استفاده می‌شود. کلاین (۲۰۰۵) $RMSEA \leq 0.05$ برازش نزدیک، مقادیر بین ۰/۰۵ و ۰/۰۸ می‌شود. برازش قابل قبول و $RMSEA \geq 0.10$ برازش ضعیف را نشان می‌دهند. CFI و GFI بزرگ‌تر از ۰/۹ ممکن است نشان‌دهنده برازش خوب مدل پژوهشگر باشد و مقادیر SRMR کمتر از ۰/۱۰ معمولاً مطلوب تلقی می‌شوند. شاخص نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی کمتر از ۳ مطلوب تلقی می‌شود. براونی و کادک (۱۹۹۳) معتقدند که مقادیر بالاتر از ۰/۹۰ برای شاخص‌های IFI، NNFI، جافی از برازش خوب مدل است (هرینگتون، ۲۰۰۹).

جدول (۴) شاخص‌های برازش مدل

شاخص برازش	نقطه برش	مقدار مشاهده شده	وضعیت
χ^2	غیر معنادار	۱۵/۲۳۶	نامطلوب
χ^2/DF	< 3	۲/۵۴	مطلوب
GFI	≥ 0.9	۰/۹۵	مطلوب
CFI	≥ 0.9	۰/۹۷	مطلوب
IFI	≥ 0.9	۰/۹۷	مطلوب
RFI	≥ 0.9	۰/۸۱	نامطلوب
NFI	≥ 0.9	۰/۹۶	مطلوب
TLI	≥ 0.9	۰/۸۸	نامطلوب
SRMR	< 0.10	۰/۰۳۶	مطلوب
RMSEA	< 0.10	۰/۰۷۲	مطلوب

جدول (۴) شاخص‌های برازش مدل را نمایش می‌دهد. کای اسکوئر مدل ۱۵/۲۳۶ و درجه آزادی آن ۶ است که سطح معناداری آن کوچک‌تر از ۰/۰۵ است. آماره کای اسکوئر نسبت به درجه آزادی حساس است، از این رو محققان برای برازش مدل شاخص‌های دیگر را پیشنهاد کرده‌اند. نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی ۲/۵۴ است که در بازه مطلوب واقع شده است. مقدار شاخص‌های IFI, GFI, CFI و NFI بزرگ‌تر از ۰/۹۰ است که در حد مطلوب هستند. RFI و TLI کمتر از نقطه برش مطلوب هستند. SRMR برابر ۰/۰۳۶ است که کمتر از نقطه برش ۰/۱ قرار دارد و در سطح مطلوب است. مقدار شاخص $RMSEA=0.072$ نیز مطلوب و کوچک‌تر از ۰/۱ است. در مجموع تنها دو شاخص در سطح مطلوب نیستند، به‌ویژه شاخص‌های RMSEA و CFI که بیشتر محققان در مورد گزارش آنها اتفاق نظر دارند در حد مطلوب قرار دارند، بنابراین می‌توان گفت شاخص‌های برازش نشان می‌دهد مدل برازش خوبی با داده‌ها دارد.

جدول (۵) ضرایب تأثیر مستقیم مدل

P	مقدار بحرانی (t)	خطای برآورد	ضریب غیر استاندارد	ضریب استاندارد	متغیر وابسته	متغیر مستقل
۰/۰۰۱	۵/۰۳۶	۰/۰۵۷	۰/۲۸۷۰	۰/۲۸۰	خودکارآمدی	نیاز روانشناختی
۰/۳۱۷	۱/۰۰۰	۰/۲۰۷	۰/۲۰۷۰	۰/۰۶۱	خلاقیت هیجانی	عملکرد- رویکرد
۰/۰۰۱	-۵/۹۲۴	۰/۲۰۱	-۱/۱۸۸	-۰/۳۵۲	خلاقیت هیجانی	عملکرد- اجتناب
۰/۰۰۱	۵/۳۱۹	۰/۲۳۹	۱/۲۷۲	۰/۳۳۶	خلاقیت هیجانی	تبحر- رویکرد
۰/۰۰۹	-۲/۵۹۵	۰/۲۵۰	-۰/۶۴۸	-۰/۱۵۹	خلاقیت هیجانی	تبحر- اجتناب
۰/۰۰۱	۴/۲۵۷	۰/۰۵۹	۰/۲۵۰	۰/۲۳۷	بهزیستی مدرسه	نیازهای روانشناختی
۰/۰۰۱	۳/۱۸۰	۰/۰۵۵	۰/۱۷۵	۰/۱۷۰	بهزیستی مدرسه	خودکارآمدی
۰/۸۹۹	-۰/۱۲۷۰	۰/۲۴۶	-۰/۰۳۱	-۰/۰۰۸	بهزیستی مدرسه	عملکرد- رویکرد
۰/۰۰۹	-۲/۶۲۱	۰/۲۵۶	-۰/۶۷۱	-۰/۱۶۴	بهزیستی مدرسه	عملکرد- اجتناب
۰/۰۰۱	۳/۹۲۵	۰/۲۹۸	۱/۱۶۸	۰/۲۵۵	بهزیستی مدرسه	تبحر- رویکرد
۰/۰۷۶	-۱/۷۷۳	۰/۳۰۰	-۰/۵۳۱	-۰/۱۰۸	بهزیستی مدرسه	تبحر- اجتناب
۰/۰۱۳	۲/۴۹۶	۰/۰۶۹	۰/۱۷۱	۰/۱۴۱	بهزیستی مدرسه	خلاقیت هیجانی

جدول (۵) ضرایب تأثیر مستقیم مدل را نشان می‌دهد، بر اساس نتایج ضرایب تأثیر جهت‌گیری تبحر- اجتناب و عملکرد-اجتناب روی خلاقیت هیجانی و بهزیستی مدرسه منفی است. سایر ضرایب مسیر موجود در مدل مثبت هستند. ضرایب تأثیر عملکرد- رویکرد روی خلاقیت هیجانی و بهزیستی مدرسه، و ضریب تأثیر تبحر-اجتناب روی بهزیستی مدرسه معنادار نیستند ($p > 0/05$). دیگر ضرایب مسیر موجود در مدل همگی معنادار هستند ($p < 0/05$). یعنی ضریب تأثیر مستقیم استاندارد شده جهت‌گیری عملکرد-اجتناب ($\gamma = -0/164$)، تبحر- رویکرد ($Z = 3/925$, $\gamma = 0/255$) بر روی بهزیستی مدرسه معنادار است. ضرایب تأثیر تبحر- اجتناب ($Z = -1/773$, $\gamma = -0/108$)، و عملکرد- رویکرد ($Z = -0/127$, $\gamma = -0/008$) بر روی بهزیستی مدرسه معنادار نیستند، از این رو نتیجه گرفته می‌شود جهت‌گیری عملکرد- اجتناب تأثیر منفی و معنادار و جهت‌گیری تبحر- رویکرد تأثیر مثبت و معناداری روی بهزیستی مدرسه دارند، همچنین می‌توان گفت ضریب تأثیر مستقیم استاندارد شده نیازهای روانشناختی بر

بهزیستی مدرسه ($\eta^2=0/237$ ، $Z=4/257$ ، $p<0/001$) است که سطح معناداری آن کوچک‌تر از $0/01$ است. بنابراین فرض صفر با ۹۹ درصد اطمینان رد و نتیجه گرفته می‌شود که نیازهای روانشناختی تأثیر مثبت و معناداری بر بهزیستی مدرسه دارد.

جدول (۶) ضرایب تأثیر غیرمستقیم جهت گیری هدف و نیازهای روانشناختی روی بهزیستی

مدرسه						
تأثیر	متغیر مستقل	ضریب غیراستاندارد	ضریب استاندارد	خطای برآورد	حد پایین حد بالا	سطح معنی‌داری
غیرمستقیم	تبحر-اجتناب	-0/111	-0/023	0/071	-0/303	0/011
غیرمستقیم	تبحر-رویکرد	0/218	0/048	0/110	0/044	0/010
غیرمستقیم	عملکرد-اجتناب	-0/204	-0/05	0/093	-0/434	0/009
غیرمستقیم	عملکرد-رویکرد	0/035	0/009	0/041	-0/022	0/201
غیرمستقیم	نیاز روانشناختی	0/05	0/048	0/020	0/018	0/001
کل	تبحر-اجتناب	-0/642	-0/130	0/303	-1/379	0/031
کل	تبحر-رویکرد	1/386	0/302	0/305	0/696	0/002
کل	عملکرد-اجتناب	-0/875	-0/214	0/355	-1/368	0/002
کل	عملکرد-رویکرد	0/004	0/001	0/460	-0/507	0/987
کل	نیاز روانشناختی	0/300	0/285	0/074	0/177	0/002

برای آزمون نقش میانجی خودکارآمدی و خلاقیت هیجانی، ضرایب غیرمستقیم با استفاده از روش خودگردان‌سازی مورد آزمون قرار گرفتند که نتیجه آن در جدول (۶) آورده شده است، در بین ضرایب غیرمستقیم و ضرایب تأثیر کل متغیرها تنها ضرایب مربوط به جهت گیری عملکرد-رویکرد معنادار نیست ($p>0/05$)، با توجه به نتایج به دست آمده از جدول (۶) ضریب تأثیر غیرمستقیم استاندارد شده نیازهای روانشناختی با نقش میانجی خودکارآمدی بر بهزیستی مدرسه ($\eta^2=0/048$ ، $p<0/001$) است که سطح معناداری آن کوچک‌تر از $0/01$ است، بنابراین فرض صفر با ۹۹ درصد اطمینان رد و نتیجه گرفته می‌شود که نیازهای روانشناختی به واسطه خودکارآمدی به صورت غیرمستقیم تأثیر مثبت و معناداری بر بهزیستی مدرسه دارد. ضریب تأثیر کل استاندارد شده نیازهای روانشناختی بر بهزیستی مدرسه ($\eta^2=0/30$ ، $p<0/01$) و سطح معناداری آن کوچک‌تر از $0/01$ است، بنابراین فرض

صفر با ۹۹ درصد اطمینان رد و نتیجه گرفته می‌شود که نیازهای روانشناختی تأثیر مثبت و معناداری بر بهزیستی مدرسه دارد. ضریب تأثیر غیرمستقیم استاندارد شده جهت گیری عملکرد- اجتناب ($p < 0/01$, $\gamma = -0/05$)، تبحر- رویکرد ($p < 0/01$, $\gamma = 0/048$)، و تبحر- اجتناب ($p < 0/05$, $\gamma = -0/023$)، بر روی بهزیستی مدرسه معنادار است. ضریب تأثیر غیرمستقیم عملکرد- رویکرد ($p > 0/05$, $\gamma = 0/009$) بر روی بهزیستی مدرسه معنادار نیست، از این رو نتیجه گرفته می‌شود جهت‌گیری‌های عملکرد- اجتناب و تبحر- اجتناب تأثیر منفی و معنادار و جهت‌گیری تبحر- رویکرد تأثیر مثبت و معناداری روی بهزیستی مدرسه دارند. ضریب تأثیر کل استاندارد شده جهت‌گیری عملکرد- اجتناب ($p < 0/01$, $\gamma = -0/214$)، تبحر- رویکرد ($p < 0/01$, $\gamma = 0/302$)، و تبحر- اجتناب ($p < 0/05$, $\gamma = -0/13$)، بر روی بهزیستی مدرسه معنادار است. ضریب تأثیر کل عملکرد- رویکرد ($p > 0/05$, $\gamma = 0/001$) بر روی بهزیستی مدرسه معنادار نیست، از این رو نتیجه گرفته می‌شود جهت‌گیری‌های عملکرد-اجتناب و تبحر- اجتناب تأثیر منفی و معنادار و جهت‌گیری تبحر- رویکرد تأثیر مثبت و معناداری روی بهزیستی مدرسه دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی مدل علی تبیین بهزیستی مدرسه بر اساس جهت گیری اهداف پیشرفت و نیازهای اساسی روان‌شناختی با نقش واسطه‌ای خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی بود. نتایج نشان داد مدل پیشنهادی با داده‌های گردآوری شده برازش مناسبی دارد. علاوه بر این نتایج نشان داد در این مدل نیازهای روان‌شناختی و جهت‌گیری هدف با نقش میانجی خودکارآمدی و خلاقیت هیجانی بر بهزیستی مدرسه تأثیر دارد. معنی‌دار بودن تأثیر مثبت نیازهای روانشناختی بر بهزیستی مدرسه نشان می‌دهد که نیازهای اساسی روانشناختی نقش پر رنگی در پیش‌بینی بهزیستی مدرسه دارد. نتایج این یافته با نتایج تحقیقات کاوسیان (۱۳۹۱)، لواسانی، حجازی و خضری آذر (۱۳۹۱)، تیان، پی، هیوینر و دیو (۲۰۱۶) و ورونیز، کویسنر، آبالا (۲۰۰۵)، احمدیان، عبدی، خانی (۱۳۹۴) همسو بود، در تبیین این یافته می‌توان از نظریه دسی و رایان (۱۹۸۵) در زمینه رضایت و علاقه‌مندی به مدرسه سود جست، وقتی والدین به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهند تا انتخاب و آزادی عمل را

تجربه کنند و اجبار و تعیین تکلیف کمتر در تعامل آنها با فرزندانشان دخالت دارد، آنها با نوعی احساس استقلال به مدرسه می‌آیند و تکالیف خود را انجام می‌دهند، در این صورت علاقه‌مندی آنها به مدرسه بیشتر می‌شود. نیازهای روانشناختی و انگیزش بیرونی و درونی بهزیستی مدرسه را تحت‌الشعاع خود قرار می‌دهد، ما انتظار داریم که انگیزش درونی تحصیلی به میزان زیاد و پس از آن انگیزش بیرونی تحصیلی، اثر مستقیم بر بهزیستی مدرسه داشته باشد. زمانی که دانش‌آموزان انگیزش درونی قوی برای رفتن به مدرسه داشته باشند، بسیار به مدرسه علاقه‌مند می‌شوند و حضور در مدرسه را به بسیاری از فعالیت‌های دیگر ترجیح می‌دهند، بنابراین از آمدن به مدرسه خشنود می‌شوند و سطح بهزیستی مدرسه آنان ارتقاء می‌یابد، زیرا نظریه خودتعیینی دسی و رایان (۲۰۰۰) مطرح می‌سازد یکی از پیامدهای انگیزش خود فرمان، علاقه‌مندی به مدرسه است. همچنین در بسیاری از پژوهش‌ها و ادبیات پژوهشی آمده است که بین انگیزش و پیامدهای مرتبط با مدرسه مانند عملکرد تحصیلی و بهزیستی تحصیلی ارتباط وجود دارد (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ رایان و کانل، ۱۹۸۹ و نتنرل و همکاران، ۲۰۱۰)، از طرف دیگر هر چقدر که انگیزش بیرونی‌تر باشد و تا جایی پیش رود که بی انگیزگی تجربه شود با پیامدهای تحصیلی و بهزیستی رابطه منفی‌تری پیدا می‌کند (رایان و کانل، ۱۹۸۹؛ رایان و دسی، ۲۰۰۸). یافته‌های دیگر، به‌دست آمده از این پژوهش نشان دادند نیازهای روانشناختی با نقش میانجی خودکارآمدی تأثیر مثبت و معناداری بر بهزیستی مدرسه دارد. نتیجه این یافته با تحقیقات ژن و همکاران (۲۰۱۷)، باندورا، پاستورلی، باگارانلی و کاپارا (۱۹۹۱) و کاپلان و مائر (۱۹۹۹)، باریکان، عبدالله‌زاده، کرد (۱۳۹۶) همسو است، در تبیین نتایج می‌توان به دیدگاه بندورا اشاره نمود، وی سلامت روان‌شناختی و حالت بهزیستی را یکی از منابع مهم در ایجاد باورهای خودکارآمدی و کارایی معرفی می‌کند و معتقد بود هر چه فرد در حالت بهزیستی، سلامت و فقدان کسالت باشد خود را کارآمدتر در برابر مسائل تحصیلی می‌داند و در نتیجه انگیزه بالایی پیدا می‌کند و نهایتاً موفقیت تحصیلی را به ارمغان دارد. خودکارآمدی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده قوی رفتار پیش برنده سلامتی و کنترل شخصی و موفقیت در کنار آمدن با تکالیف درسی شناخته شده است و می‌تواند به‌عنوان یک سپر در برابر بی‌انگیزگی در امر تحصیل عمل کند حتی در طول زمان هم با درونی شدن انگیزه دانش‌آموز احساس مثبتی را

نسبت به مدرسه پیدا می‌کند و از آن لذت می‌برد و از سستی و افسردگی دانش‌آموزان ممانعت می‌کند. طبق نظر بندورا (۱۹۸۲) برای این که رفتار به‌طور کارآمد انجام شود و تداوم پیدا کند، لازم است فرد باور کند که آن رفتار به نتیجه مطلوبی می‌انجامد (انتظار پیامد بالا) و باور داشته باشد که او می‌تواند با موفقیت آن پیامد را ایجاد کند (انتظار خودکارآمدی بالا) و همین موفقیت انگیزش درونی را تقویت می‌کند و فرد در انجام تکالیف تحصیلی موفق عمل می‌کند زیرا خودکارآمدی تحصیلی بالایی در فرد ایجاد می‌شود و چون خود را در برابر چالش‌های مدرسه موفق می‌داند در نتیجه از مدرسه لذت می‌برد (بهزیستی مدرسه) و همچنین به انگیزه درونی (خرسندی از موفقیت در حیطه نیازهای روان‌شناختی) دست می‌یابد. بندورا (۱۹۹۷) به فرایندهای میانجی که از طریق آن‌ها خودکارآمدی اثرات خود را بر رفتار به‌جا می‌گذارد اشاره نموده و از جمله آن‌ها را فرایندهای عاطفی می‌داند که هم می‌تواند خود یک پیامد مستقیم باور خودکارآمدی باشد و هم نقش واسطه‌ای برای رفتارهای بعدی داشته باشد (آرنستین، ۲۰۰۰). همچنین دیگر یافته‌های پژوهش نشان دادند جهت‌گیری عملکرد-اجتناب و تبحر- رویکرد بر روی بهزیستی مدرسه معنادار بود و تأثیر تبحر-اجتناب و عملکرد- رویکرد بر روی بهزیستی مدرسه معنادار نیستند، از این رو نتیجه گرفته می‌شود جهت‌گیری عملکرد-اجتناب تأثیر منفی و معنادار و جهت‌گیری تبحر- رویکرد تأثیر مثبت و معناداری روی بهزیستی مدرسه دارد. نتایج این یافته با نتایج یافته های تیان و همکاران (۲۰۱۷)، حکمی و شکری (۱۳۹۴)، دانیل و همکاران (۲۰۰۸)، تامینن-سانی (۲۰۱۱)، کاپلان و مایر (۱۹۹۹)، لیننبرینک (۲۰۰۶)، پکران الیوت و مایر (۲۰۰۶)، رویسر، استروبل و کویس (۲۰۰۲)، تامینن-سانی، سالملا- آروونیمبورتا (۲۰۰۸)، سیدریدیس (۲۰۰۵)، همسویی داشت، در تبیین این یافته می‌توان گفت فراگیری که از اهداف پیشرفت عملکردی استفاده می‌کنند، هنگام مواجهه با موقعیت‌های ناکام‌کننده، رفتارهای منفعلانه بیشتری نشان می‌دهند. آنها تأکید کردند که این فراگیران بیشتر به کمک رفتارهایی مانند خود ارزشیابی‌های منفی و اجتناب از انجام تکالیف مشخص می‌شوند، در مقابل فراگیران تسلطی با مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی و انتخاب جهت‌گیری‌های خوش‌بینانه تعریف می‌شوند، آنان در مدرسه موفق عمل می‌کنند و در نتیجه حس مثبتی به مدرسه و رفتن به آن پیدا خواهند کرد. سیفرت (۲۰۰۴)، مارتین (۲۰۰۸) و میسی، گلینکی و

بورگ (۲۰۰۶) تأکید کردند در بین فراگیرانی که بیشتر از اهداف پیشرفت عملکردی استفاده می‌کنند از آنجا که استفاده از اسنادهای علی بدکارکرد هم به‌طور آشکار رواج دارد، پس از رویارویی با موقعیت‌های چالش‌انگیز، تجربه بیش از پیش هیجانات منفی سبب می‌شود که زمینه برای استفاده هر چه بیشتر از الگوهای رفتاری سازش‌نا یافته مانند خودگویی‌های منفی، خودارزشیابی‌های منفی، احساس عدم کفایت فردی و بدگمانی نسبت به محیط‌های تحصیلی (بهزیستی مدرسه) فراهم شود. نتایج دیگر، پژوهش حاضر این است که تأثیر جهت‌گیری‌های عملکرد-اجتناب و تبحر-اجتناب تأثیر منفی و معنادار و جهت‌گیری تبحر-رویکرد تأثیر مثبت و معناداری روی خلاقیت هیجانی و بهزیستی مدرسه است. نتایج این یافته با نتایج تحقیقات ممبینی و حاجی یخچالی (۱۳۹۴)، شیخ الاسلامی (۱۳۹۲)، هفته و بنابی مبارکی (۱۳۹۴)، ثمره و خضری مقدم (۱۳۹۴)، اصفهانی، چرقی، سوری، مظافی، شفیق (۱۳۹۶) همسو بود، در تبیین این یافته می‌توان گفت جهت‌گیری‌های هدف درونی (تبحری) فرایندهای شناختی پیچیده‌تری را ایجاد می‌کنند در مقابل جهت‌گیری‌های هدف بیرونی (عملکردی) بیشتر با پردازش سطحی اطلاعات مرتبط هستند (والترز، یو و پنتشریج، ۱۹۹۶). افرادی که از جهت‌گیری هدف تبحری برخوردارند، تکالیفی پیچیده‌تری را انتخاب نموده و در انجام تکالیف از فرآیندهای شناختی عمیق‌تری استفاده می‌نمایند (پیر، ۲۰۰۷) این افراد انگیزش درونی بالایی دارند و از تکمیل یک تکلیف و تسلط بر آن احساس رضایت درونی می‌کنند بنابراین، از آنجا که خلاقیت به میزان زیادی وابسته به انگیزش درونی است (شیخ الاسلامی و رضویه، ۱۳۸۴) انتظار می‌رود جهت‌گیری‌های هدفی که بیشتر بر انگیزش درونی مبتنی هستند به خلاقیت بیشتری منجر شوند (واندروال، ۲۰۰۱)، همچنین خلاقیت مثبت موجب لذت بردن از پیگیری ایده‌های جدید و در نهایت موجب انعطاف‌پذیری بیشتر می‌شود، افرادی که خلاقیت هیجانی بالایی دارند گرایش به اطمینان به قابلیت‌های خود دارند و مشاجرات و نومیدی کمتری را در طول زندگی تجربه می‌کنند، که وجدانی بودن و احساس وظیفه‌شناسی در مقابل دیگران و همچنین داشتن بداعت در ارائه پاسخ‌های هیجانی خلاق موجب کاهش رفتارهای مخرب دانش‌آموزان در مدرسه می‌شود. همچنین می‌توان گفت که تنظیم هیجان‌های خود، درک و تشخیص شرایط هیجانی دیگران و نوآوری در واکنش به رفتارهای دیگران باعث ایجاد موقعیت مطلوب در مدرسه و به تبع آن

افزایش احساس خودکارآمدی فرد می‌شود، از این رو انگیزه درونی پیدا می‌کنند (جهت‌گیری هدف) و نسبت به مدرسه احساس مثبتی (بهزیستی مدرسه) پیدا می‌کنند، با توجه به نتایج پژوهش حاضر به معلمان توصیه می‌شود که علاوه بر آموزش آن چه باید یاد گرفته شود، چگونگی یادگرفتن و شیوه بهزیستی بهتر را به دانش‌آموزان یاد بدهند. معلمان و مربیان تربیتی باید با فراهم کردن شرایطی مناسب برای رشد خودکارآمدی و خلاقیت فرصت بیشتری برای یادگیری و بهزیستی به دانش‌آموزان بدهند و محیط یادگیری مناسب‌تری برای آنها فراهم کنند، همچنین معلمان تلاش نمایند جو کلاس را تغییر دهند و از حالت خشک و رسمی بیرون آورند تا خلاقیت و بهزیستی با به تعویق انداختن قضاوت و داوری تشویق و ترغیب شود (ممبینی، پارسا و حاجی یخچالی، ۱۳۹۴). همچنین در مدارس، کارگاه‌های آموزشی با محوریت، ارتقاء خودکارآمدی، بهزیستی مدرسه، خلاقیت هیجانی برگزار گردد، با توجه به نتایج بررسی پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود در مدارس، کارگاه‌های آموزشی در جهت اصلاح جهت‌گیری اهداف پیشرفت و نیازهای اساسی روان‌شناختی اجرا گردد. از آنجایی که یکی از ابعاد بهزیستی مدرسه نحوه تعامل معلمان و نقش بلامنازعه آنان در رضایت تحصیلی است، برگزاری دوره‌های آموزشی و ضمن خدمت برای توانمند ساختن آنان در امر تدریس و تعامل با دانش‌آموزان پیشنهاد می‌گردد.

پژوهش حاضر نیز مانند هر پژوهش دیگر محدودیت‌هایی دارد از جمله:

۱. چون پژوهش حاضر و ارتباط متغیرهای موجود با هم به‌عنوان یک مدل آماری برای اولین بار اجرا شده است از لحاظ پیشینه پژوهش محدودیت‌هایی وجود داشت. ۲. با توجه به اینکه جامعه آماری و نمونه پژوهش حاضر را دختران نوجوان شهر کرمانشاه تشکیل داده‌اند؛ تعمیم نتایج بر روی نوجوانان در فرهنگ‌ها و شهرها و استان‌های دیگر، با محدودیت همراه است. ۳. مشکل پخش کردن پرسشنامه و جمع‌آوری آنها با توجه به زیاد بودن پرسشنامه‌ها از جمله محدودیت‌های دیگر پژوهش است.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله: ۱۳۹۷/۰۶/۱۴

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۱۳۹۷/۰۹/۲۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۱۱/۲۰

منابع

- احمدیان، حسام؛ عبدی، علی و محی‌الدین محمدخانی (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین ارضای نیازهای روانی بنیادی و خلاقیت در دانش‌آموزان، همایش ملی سیمای مدیریت آموزشی در عصر تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات.
- باریکان، اوین؛ محمدآزاد، عبدالله‌زاده و بهمن کرد (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین خودکارآمدی با بهزیستی مدرسه در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان مهاباد، سومین کنفرانس سراسری دانش و فناوری علوم تربیتی مطالعات اجتماعی و روانشناسی ایران.
- اصفهان‌ی، ویدا؛ چرقی، مونیر؛ سوری، احمد؛ مظافی، لیلیا و ساناز شفیع (۱۳۹۶). بررسی اهمیت ابعاد خلاقیت با کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف در دانشجویان، یک مطالعه متقاطع، مجله امپریال تحقیقات بین رشته‌ای *http://www.onlinejournal.in ISSN: 2454-1362 2017 Issue-1* ۵۳۲-۵۳۸.
- بدری گرگری، رحیم؛ بیرامی، منصور و سولماز دبیری (۱۳۹۳). مدل پیش‌بینی رضایت و پیشرفت تحصیلی از طریق کمال‌گرایی دو بعدی و اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان مقطع دبیرستان، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۳۳(۱۰)، ۲۱-۴۶.
- نمره، سولماز و نوشیروان خضری مقدم (۱۳۹۴). رابطه اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی‌گری درگیری درگیری تحصیلی، مجله دو ماهانه استراتژی‌های آموزشی در علوم پزشکی، ۸(۶)، ۱۳-۲۰.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۵). دل‌بستگی به خدا و خلاقیت هیجانی: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی، مجله روانشناسی روانشناسی تربیتی، ۲۰(۲)، ۱۵۸-۱۷۳.
- ربانی، زینب و فریده یوسفی (۱۳۹۱). بررسی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در رابطه خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴(۲)، ۴۹-۸۰.
- طهماسیان، کارینه (۱۳۸۴). مدل‌یابی خودکارآمدی در افسردگی نوجوانان بر مبنای مدل عاملیتی بندورا از افسردگی، رساله دکتری روان‌شناسی بالینی، تهران، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، دانشکده روان‌شناسی.
- طهماسیان، کارینه (۱۳۸۶). اعتباریابی و هنجاریابی پرسشنامه خودآزمندی کودکان و نوجوانان (EQ-C) در تهران، روانشناسی کاربردی، ۴(۵)، ۳۴۳-۳۹۰.

دستجردی، رضا (۱۳۹۰). بررسی نقش صفات شخصیت، بهزیستی مدرسه، هویت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی بالا و پایین، رساله دکتری، دانشگاه خوارزمی.

دفترچی، عفت و راضیه شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۲). نقش برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی در جهت‌گیری‌های هدف دانش‌آموزان، مجله روان‌شناسی، ۱۷(۳)، ۳۳۰-۳۴۷.

کاوسیان، جواد؛ کدیور، پروین و فرزاد، ولی‌الله (۱۳۹۱). رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه با نقش نیازهای روان‌شناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی، پژوهش در سلامت روان‌شناختی، ۶(۱)، ۱۰-۲۵.

فرامرزی، حمید؛ حاجی‌بخچالی، علیرضا و منیجه شهنی بیلاق (۱۳۹۵). رابطه بین سرزندگی تحصیلی، هدف‌های پیشرفت و جهت‌گیری‌های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق دانشجویان دانشگاه جندی‌شاپور اهواز، توسعه آموزش جندی‌شاپور، فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، ۷(۲)، ۲۱۴-۲۲۱.

قدیری نژادبان، فاطمه (۱۳۸۱). هنجاریابی مقدماتی خلاقیت هیجانی ECI بر روی دانشجویان دانشگاه‌های تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تربیت معلم.

حکمی، سارا، شکری، امید (۱۳۹۴). رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و بهزیستی تحصیلی: الگوی اثرات میانجیگر هیجان‌ات پیشرفت، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۱(۵)، ۳۱-۶۵.

غلامعلی لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه و هیمن خضری‌آذر (۱۳۹۱). نقش خودکارآمدی، ارزش اهداف پیشرفت و درگیری‌شناختی بر پیشرفت ریاضی: آزمون مدلی علی، مجله نوآوری‌های آموزشی، ۱۴(۱۱)، ۷-۲۸.

کاظمی، محمود و منصوره شفق (۱۳۹۰). بررسی رابطه خودکارآمدی با خلاقیت هیجانی خلاقیت شناختی در دانش‌آموزان، مجموعه مقالات همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت.

هاشمی، تورج؛ واحدی، شهرام و مینا محبی (۱۳۹۴). رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین با رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی: نقش میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی، دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۳(۵)، ۱-۲۰.

هومن، حیدرعلی (۱۳۹۳). مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار (با اصلاحات). تهران: سمت.

نوشادی، ناصر (۱۳۸۰). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری پیشرفت تحصیلی و رضایت از تحصیل در دانش‌آموزان دختر و پسر رشته‌های مختلف تحصیلی دوره پیش‌دانشگاهی شهر شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده روانشناسی.

ممبینی، شریف؛ پارسا، منوچهر و علیرضا حاجی یخچالی (۱۳۹۴). پیش‌بینی بهزیستی مدرسه از روی خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی هیجانی در دانش‌آموزان دوره متوسطه، اولین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی.

هفته، لیلا و زهرا بنایی مبارکی (۱۳۹۴). تعیین رابطه خلاقیت هیجانی، مدیریت زمان با بهزیستی مدرسه در دانش‌آموزان، اولین همایش علمی پژوهشی روانشناسی، علوم تربیتی و آسیب‌شناسی جامعه، ۱۳۹۴.

نادی، محمدعلی و ایلناز سجادیان (۱۳۹۰). تحلیل روابط بین معنای معنوی با بهزیستی معنوی، شادی، ذهنی، رضایت از زندگی، شکوفایی روانشناختی، امید به آینده و هدفمندی در زندگی دانشجویان، فصلنامه دانشکده بهداشت یزد، ۱۰(۴)، ۵۴-۶۸.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure and students' motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Averill, J.R., & Thomas-knowles, C. (1991). Emotional creative Strongman (Ed.). *International Review of Studies on Emotion*. 1, 269-29.

Averill, J.R. (2007). Together again: Emotion and intelligence reconciled. In G. Attews, M. Zeidner, & Robert. R.D. (Eds), New York: Oxford, 49-71.

Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 241-252.

Bandura, A., Pastorelli, C., Bargaraneli, C., & Capara G.V. (1991). Self-efficacy Pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269.

Chen, K.C, Jong, S.J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory, *Computers in Human Behavior*, 26, 741-752.

Daniels, L.M., Haynes, T.L., Stupnisky, R.H., Perry, R.P., Newall, N.E. & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608.

-
- 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.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, *social development, and well being*. American.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Diseth, A., Danielsen, A.G., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic needs support, selfefficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32, 335-354. doi:10.1080/01443410.2012.657159
- Duriez, B. (2011). The social costs of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits revisited: The moderating role of general causality orientation. *Personality & Individual Differences* .50, 684-687.
- Flores A. (2007). Attribution style, self-efficacy, and stress as predictors of academic success and academic satisfaction in college students [Dissertation]. University of Utah.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A.J., & McGregor, H.A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A.J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100,613-628.
- Ghadiri, P. (2011). The investigation of the relational perception from the environment of class and orientation with educational achievement.
- Hahn J. & Oishi Sh. (2006). Psychological needs and emotional well-being in older and younger Koreans and Americans. *Personality and Individual Differences*. 40, 689-698.
- Hair, J.F., Black, W., Babin, B., & Anderson, R.E. (2009). *Multivariate data analysis*, NJ: Prentice Hall.

-
- Hibbard, D.R., & Buhrmester D. (2010). Competitiveness, gender, and adjustment among adolescents. *Sex Roles*, 63, 412–424.
- Kaplan, A. & Flum, H. (2010). *Achievement goal orientations and identity formation styles Educational Research Review*, 5: 50–67.
- Katja, R., Paivi, A.K., Marja-Terttu, T., & Pekka, L. (2002). Relationships among Adolescent Subjective Well-Being, Health Behavior, and School Satisfaction. *Journal of School Health* August, 72(6), 243-249.
- Kasser, T., & Ryan, R.M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and social psychology bulletin*, 22(3), 280-287.
- Linnenbrink, E.A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18, 307–314.
- La Guardia, J.G., Ryan, R.M., Couchman, C.E., & Deci, E.L. (2000). Within person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367–384.
- Lee, J.Q., McInerney, D.M., Liem, G.A.D. & Ortega, Y.P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 264-279.
- Lynch, M.F. (2013). Attachment, autonomy, and emotional reliance: A multilevel model. *Journal of Counseling & Development*, 91, 301-312.
- Martin, A.J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239–269.
- Meyers, L.S.; Gamest, G. & Goarin, A.J. (2006). Applied multivariate research, design and interpretation, Thousand Oaks. London. New Delhi, Sage publication.
- Roeser, R.W.; Strobel, K.R. & Quihuis, G. (2002). Studying early adolescents' academic motivation, social–emotional functioning, and engagement in learning: Variable- and personcentered approaches. *Anxiety, Stress and Coping*, 15, 345–368.
- Opendakker, M.C & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and wellbeing in secondary education:

- similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 165–196.
- Ormrod, J.E. (2006). *Educational psychology: Developing learners (5th ed)*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 149-145.
- Pekrun, R.; Elliot, A.J.; Maier, M.A. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 583-597.
- Peer, K.S. (2007). Achievement goal orientation for athletic training education: preparing for lifelong learning. *Athletic Training Education Journal*, 2, 4-9.
- Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, S.J., & Barch, J. (2004). Enhancing students engagement by increasing teachers autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Samdal, O. (1998). The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being. *Research Centre for Health Promotion*, University of Bergen, Bergen.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.
- Tian, L., Yu., T., Huebner, E.S. (2017). Achievement Goal Orientations and Adolescents' Subjective Well-Being in School: The Mediating Roles of Academic Social Comparison Directions. *Front. Psychol.*, 31 January. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00037>.
- Tian, L., Pi, L., Huebner, Es., Du, M. (2016). Gratitude and Adolescents' Subjective Well-Being in School: The Multiple Mediating Roles of Basic Psychological Needs Satisfaction at School. *Frontiers in Psychology* 7. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01409.
- Sideridis, G.D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366–375.

- Torabi, M., Moghimi, SM., Monavarian, A. (2013). Investigating the relation between spiritual intelligence and psychological empowerment among nurses of Faghihi hospital in. *Intern J Econ Manage Soc Sci*, 2(8): 539-543.
- Tuominen-Soini, H.; Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251-266.
- Tuominen-Soini, H.; Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290-305.
- Veronneau, MH., Koestner, RF, & Abela, J.R.Z. (2005). Intrinsic Need Satisfaction and Well-Being in Children and Adolescents: An Application of the Self-Determination Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*: Vol. 24, No. 2, pp. 280-292. doi: 10.1521/jscp.24.2.280.62277.
- Wentzel, K.R, Battle, Russell, Sh. L, Looney, L.B. (2010). Social support from teachers and peers as predictors of academic and social motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193- 202.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task value: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Zhen, R., Liu, R.D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, 54, 210-216.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی