

رابطه شایستگی اجتماعی، آخرت‌نگری با بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای، بلوغ عاطفی و اخلاقی نوجوانان در مدارس

مریم برهمن* | استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

محبوبه موسیوند | استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

چکیده

چارچوب طرح‌های کلی موفقیت دانش‌آموزان، دربرگیرنده چندین عنصر شخصیتی، معنوی و اخلاقی شناخته شده است که به صورت بالقوه در موفقیت دانش‌آموزان تأثیرگذار است؛ در این خصوص می‌توان به شایستگی، آخرت‌نگری، بلوغ اخلاق و عاطفی اشاره کرد. هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه شایستگی اجتماعی، آخرت‌نگری با بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای، بلوغ عاطفی و اخلاقی نوجوانان در مدارس بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه مورد مطالعه پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸ تشکیل می‌دادند. نمونه پژوهش ۶۰۰ نفر (۲۵۰ پسر و ۳۵۰ دختر) از دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر تهران بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. دانش‌آموزان به پرسشنامه‌های مقیاس بهزیستی مدرسه کاپلان و ماهر (۱۹۹۹)، بلوغ عاطفی سینگ و بهارگاوا (۱۹۹۰)، رشد اخلاقی دانش‌آموزان معنوی پور (۱۳۹۱)، آزمون آخرت‌نگری ابراهیمی (۱۳۹۰)، ادراک شایستگی (هارتر، ۱۹۸۲) پاسخ دادند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل با نرم‌افزار Spss-22 و Amos-21 و با روش آماری ضریب همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری انجام گرفت. مدل مفروض در جامعه پژوهش برازنده بود. نتایج تحلیل‌ها نشان داد که نقش میانجی‌گر بلوغ اخلاقی و عاطفی در پیوند بین آخرت‌نگری و ادراک شایستگی و بهزیستی مدرسه، مثبت و معنادار است و الگوی پیشنهادی ۶۵ درصد از واریانس بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان

* نویسنده مسئول: eduph1386@yahoo.com

را تبیین می‌کند. بر پایه یافته‌های پژوهش مشخص شد تأثیر آخرت‌نگری و ادراک شایستگی بیش از آن که مستقیم باشد، غیرمستقیم و از طریق بلوغ اخلاقی و عاطفی است. در نتیجه با افزایش ادراک شایستگی و آخرت‌نگری، بلوغ اخلاقی و عاطفی و بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

واژه‌های کلیدی: آخرت‌نگری، ادراک شایستگی، بلوغ اخلاقی، بلوغ عاطفی، بهزیستی مدرسه.

مقدمه

امروزه پژوهش درباره بهزیستی^۱، توانمندی‌های انسانی و روانشناسی مثبت به‌طور روزافزون در حال رشد است (اوزمت^۲، ۲۰۱۱). بهزیستی به معنای قابلیت یافتن تمام استعدادهای فرد است و از تعادل میان عاطفه مثبت و منفی، رضایت‌مندی زندگی ناشی می‌شود (دورایا^۳، ۲۰۱۱). بهزیستی به ارزیابی و درک شخصی افراد از کیفیت زندگی‌شان (شامل کیفیت کنش‌های اجتماعی، روان‌شناختی و عاطفی آنها) اطلاق می‌شود (برجعلی، بگیان، بختی و عباسی، ۱۳۹۲). بسیاری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خلُق‌های شاد، توانایی تفکر برای حل مسائل به شیوه‌های جدید را تسهیل می‌کنند. احساسات منفی، از توانایی تفکر انعطاف‌پذیر جلوگیری می‌کند (گاسپر^۴، ۲۰۰۹). هوگه^۵ (۲۰۱۲) معتقد است در حالت شادی، مردم با هم همکاری می‌کنند (برای مثال آنها به شکلی مذاکره می‌کنند که بیشترین نتیجه برای طرفین حاصل می‌شود) در نتیجه رفتارهای انعطاف‌پذیر، حل مسئله و درک بهتر مسائل ایجاد می‌شود. بهزیستی

-
1. well. being
 2. Ozmete
 3. Durayappah
 4. Gasper
 5. Hooghe

مدرسه (تحصیلی) نیز از شاخص‌های مهم پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود (پوتواین، کانرز، سیمز و داگلاس - اوسبورن^۱، ۲۰۱۲) شارمن^۲ (شارمن، ۱۹۸۴؛ میدگلی، ماهر و اردان^۳، ۲۰۰۲؛ اورکیبی، رونن و آسولین^۴، ۲۰۱۴) بهزیستی مدرسه^۵ را به عنوان رضایت از مدرسه و آموزش تعریف می‌کند. مفهوم بهزیستی به ۴ طبقه تقسیم می‌شود. شرایط مدرسه^۶ (داشتن)، روابط اجتماعی در مدرسه^۷ (دوست داشتن)، روش‌های خودشکوفایی در مدرسه^۸ (شدن) و وضع سلامت^۹ (سلامت) شرایط مدرسه شامل محیط فیزیکی مدرسه و فضای درون کلاس است (سامدل، ولد و برونیس^{۱۰}، ۲۰۱۲). برخی از پژوهشگران ویژگی‌های مثبتی مانند نیاز به داشتن آزادی، تلاش تحصیلی و شخصی، استقلال، انتخاب، خودمختاری، سلامتی، امنیت و پاسخ‌های هیجانی مثبت را به عنوان شاخص‌های بهزیستی مدرسه بیان می‌کنند (فن، نگو و الرشیدی^{۱۱}، ۲۰۱۶). لت، تویری، پیتو و سیلوا^{۱۲} (۲۰۱۴) بهزیستی را با جنبه‌های مثبت سازگاری در محیط‌های کار، مدرسه و دانشگاه در نظر گرفته‌اند. آن‌ها معتقدند افراد بیشتر دوست دارند بهزیستی را با حوزه‌های خاصی همچون کار، دانشگاه و مدرسه مرتبط سازند که عبارت‌اند از: درگیر بودن در فعالیت‌های هدف محور، رشد و پیشرفت در حوزه‌های خاصی از اهداف، درک خود به عنوان فردی

1. Putwain, Connors, Symes & Douglas. Osborn.

2. Schuurman

3. Midgley, Maehr & Urdan

4. Orkibi, Ronen & Assoulin

5. school wellbeing

6. school conditions

7. social relationships in school

8. self. actualization

9. health status

10. Samdal, Wold & Bronis

11. Phan, Ngu & Alrashidi

12. Lent, Taveira, Pinto & Silva

کارآمد و دریافت بازخورد مثبت از طریق انجام دادن فعالیت‌ها و دستیابی به منابع و حمایت‌های محیطی تا آن‌ها را قادر سازد که موفق شوند و اهدافشان را دنبال کنند. از این رو، بهزیستی مدرسه را می‌توان رضایت تحصیلی دانست که میزان لذت و خشنودی فرد از نقش و تجربه‌های خود به‌عنوان دانش‌آموز و دانشجو را در بر می‌گیرد. نتایج مطالعه مک‌براید^۱ (۲۰۱۲) در رساله دکتری خود با عنوان تأثیر امید، خودکارآمدی، خوش‌بینی و انگیزش شناختی در پیش‌بینی عملکرد و بهزیستی مدرسه نشان داد که بهزیستی با آموزش و یاد دادن از یک طرف و یادگیری و عملکرد از طرف دیگر در دانش‌آموزان دختر و پسر رابطه معنادار دارد. نتایج پژوهش استین‌مایر، حیدر، نامبورگ، میچل و ویرتواین^۲ (۲۰۱۸) با هدف پیش‌بینی کننده‌های بهزیستی ذهنی و مرتبط با مدرسه و پیشرفت تحصیلی نشان داد که شرایط فیزیکی و جو مدرسه، خودکارآمدی، نظم/انضباط، محرک و فعالیت و مؤلفه‌های اضطراب امتحان پس از کنترل سایر عوامل قوی‌ترین پیش‌بینی کننده‌های بهزیستی مدرسه هستند.

در اکثر نظام‌های آموزشی در سطح دنیا تربیت اخلاقی و دینی از اهمیت بالایی نسبت به یادگیری مدرسه‌ای برخوردار است (کریست جانسون^۳، ۲۰۲۰). درباره تربیت اخلاقی^۴ همین بس که عمل به آن به‌عنوان هدف اصلی رسالت انبیا مطرح شده است؛ گفتار وزین پیامبر اکرم (ص) که هدف از نبوت خود را تعمیم مکارم اخلاقی ذکر می‌کند، زیباترین شاهد موجود در قلمرو اخلاق است؛ بر پایه آیاتی مانند آیه ۱۶۴ سوره آل‌عمران ۱۲۹ و ۱۵۱ سوره بقره و محوری‌ترین هدف بعثت پیامبر را از

-
1. Mc Bride
 2. Steinmayr, Heyder, Naumburg, Michels & Wirthwein
 3. Kristjánsson
 4. Moral Education

همه واضح تر آیه ۲ از سوره جمعه بیان می‌کند که تزکیه و تربیت اخلاقی است. از این روست که یکی از بخش‌های اساسی و عمده معارف اسلامی به اخلاق اختصاص یافته است. کانت تربیت اخلاقی را واپسین و عالی‌ترین سطح تربیت می‌داند (شکوهی، ۱۳۹۶). اسلام با کنترل کردن و متعادل کردن قوای غریز و شهوت، استعدادهای فطری (حقیقت‌جویی، عشق به تعبد، پرستش و کمال خواهی، خلاقیت و ابتکار، زیادوستی، خیرخواهی و نیکی) را رشد و تعالی می‌دهد تا انسان به کمال مطلوب که شناخت خداوند و پذیرش ربوبیت اوست برسد (آرتور^۱، ۲۰۱۸). کلبرگ و پیاز، اخلاق را به موضوعی قابل اندازه‌گیری تبدیل کردند (لیند^۲، ۲۰۰۵). کلبرگ با پرداختن به رشد تحولی فهم افراد از عدالت و با استفاده از مدل مرحله‌ای رشد سلسله مراتب قضاوت اخلاقی را سازمان‌دهی کرد. او بیان کرد که پیشرفت مراحل در توالی ثابت رخ می‌دهد و مراحل بالاتر منجر به رسش بیشتر در استدلال اخلاقی می‌شود (کینز^۳، ۲۰۱۳) و افراد را قادر می‌سازد که تصمیمات اخلاقی‌تر بگیرند و نگاه بی‌طرفانه‌تر داشته باشند (بوم و بروگمن^۴، ۲۰۰۵). کلبرگ رشد اخلاقی را در شش مرحله و سه سطح تقسیم‌بندی کرده است. سطوح پیش‌عرفی^۵، عرفی^۶ و پس‌عرفی^۷ که هر کدام دارای دو مرحله‌اند. ملاک قضاوت در سطوح مختلف، پاداش و تنبیه، قراردادهای اجتماعی و معیارهای انسانی هستند (پاسینی^۸، ۲۰۱۰). نتایج تحقیق جعفریان و غفاری (۱۳۹۵) با عنوان تربیت دینی و تأثیر آن بر اخلاق فردی و اجتماعی

-
1. Artur
 2. Lind
 3. Gibbs
 4. Boom & Brugman
 5. Pre conventional
 6. Conventional
 7. Post. conventional
 8. Passini

دانش‌آموزان ابتدایی (مطالعه موردی: دانش‌آموزان مقاطع سوم تا پنجم ابتدایی مشغول به تحصیل در حوزه شهرستان شهر کرد) نشان داد، مؤلفه‌های اخلاق فردی و اجتماعی در فرزندان مورد مطالعه، ارتقای بسزایی نسبت به قبل از تعلیم و تربیت مبانی دینی داشته است؛ به عبارت دیگر آموزه‌های مذکور منجر به رشد تربیت اخلاقی با رویکرد فردی و جمعی در کودکان شده است.

از جمله عوامل مؤثر بر بهزیستی مدرسه، بلوغ عاطفی^۱ است. بلوغ عاطفی به توانایی هدایت و تسهیل تمایلات عاطفی برای رسیدن به اهداف در نظر گرفته شده اشاره دارد (یوسف، رحیم، پا و می^۲، ۲۰۱۱). بلوغ عاطفی به معنای توانایی خودکنترلی درک می‌شود که محصول تفکر و یادگیری است. در واقع، یک شخص با بلوغ عاطفی، فردی است که زندگی عاطفی وی به خوبی تحت کنترل است (سینگ، کور و دوریجا^۳، ۲۰۱۲). رافیدالی^۴ (۲۰۱۷) بلوغ عاطفی را توانایی افراد برای مدیریت عواطف خود و همچنین ارزیابی حالت‌های عاطفی دیگران در روابط بین فردی، به منظور اتخاذ تصمیمات و اقدامات مناسب تعریف می‌کند. برجسته‌ترین علامت بلوغ عاطفی توانایی تحمل تنش و درعین حال بی‌تفاوتی به برخی از محرک‌هایی است که بر فرد اثر می‌گذارند و ممکن است او را دستخوش احساسات منفی کنند (رافیدالی، ۲۰۱۷). نتایج مطالعات آشرا و جوگسان^۵ (۲۰۱۳) نشان می‌دهد افراد برخوردار از بلوغ عاطفی، توانایی ایجاد نگرش ذهنی مثبت در خود را دارند. این افراد قبل از عمل، فکر می‌کنند و بر رفتار خود کنترل دارند. به خود متکی‌اند و مسئول

-
1. emotional maturity
 2. Yousoff, Rahim, Pa, & Mey
 3. Singh, Kaur & Dureja
 4. Rafeedali
 5. Aashra & Jogsan

زندگی و اعمال خود هستند. با دیگران در ارتباط بوده، آن‌ها را درک کرده و همکاری مفید و مؤثری با آن‌ها دارند. علاوه بر این، بلوغ عاطفی، پیش‌بینی‌کننده سطح موفقیت افراد در زندگی است (کاپری و رانی^۱، ۲۰۱۴). در پژوهشی، کاپری و رانی (۲۰۱۴) با عنوان بلوغ عاطفی: ویژگی‌ها و سطوح به این نتیجه رسیدند که بلوغ عاطفی پیش‌بینی‌کننده مهمی برای سطح موفقیت افراد در زندگی محسوب می‌شود. این پژوهشگران توصیف می‌کنند افرادی که بلوغ عاطفی کمتری دارند، هیجانات خود را کمتر کنترل می‌کنند و ممکن است به موقعیت فشارزا تنها با تخلیه هیجانات و رفتارهای ناسازگارانه پاسخ دهند؛ زیرا این افراد روش جایگزین مناسب برای پاسخگویی به استرس را ندارند؛ البته در پژوهشی که نهرا^۲ (۲۰۱۴) با عنوان ارتباط بین سازگاری و بلوغ عاطفی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم انجام داد بین سازگاری و بلوغ عاطفی همبستگی مثبتی پیدا نکرد؛ ولی بلوغ عاطفی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبتی داشت. چاندرا و چوشی^۳ (۲۰۱۳) در برنامه تحصیلی نوجوانان نشان دادند که سه خرده‌مقیاس اثر فردی، کاربرد طرح و برنامه‌ریزی، مهارت‌های مطالعاتی، تمرینی و سلامت روانی اثر افزایشی داشته است و سه خرده‌مقیاس ناسازگاری تحصیلی، مشکلات بلوغ و ارتباطات بین‌فردی کاهش داشته است.

مفهوم تربیت دینی و کارکرد آن متأثر از مجموعه عواملی است که مهم‌ترین آن جایگاه خدا در دین و در رتبه ایمان به روز قیامت و جزای الهی است. در تربیت اسلامی اهتمام کافی به گستره معرفتی می‌شود، اما از نظر آن، هدف معرفت و آگاهی کافی نیست. تربیت در اصطلاح عبارت است از فعالیتی منظم و مستمر جهت کمک به رشد جسمانی، شناختی، اخلاقی، عاطفی و به‌طور کلی پرورش و شکوفایی

1. Kapri & Rani

2. Nehra

3. Chandra & Joshi

استعدادهای متربی به گونه‌ای که نتیجه آن در شخصیت متربی به‌ویژه در رفتارهای او ظاهر شود (شجاعی، حسنی دهشیری و محبی، ۱۳۹۸). دین و باورهای مرتبط در حوزه‌های مختلف زندگی، از جمله تعلیم و تربیت و عملکرد تحصیلی، در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته‌اند. یکی از باورهای دینی که جایگاه مهمی در دین اسلام دارد، نگرش و باور نسبت به آخرت یا آخرت‌نگری است. این اهمیت به‌گونه‌ای است که از بین ۶۶۶۶ آیه قرآن کریم ۱۴۰۰ آیه به آن اختصاص دارد (گل‌پرور و همکاران، ۱۳۹۰). در جای‌جای قرآن مجید بعد از موضوع ایمان به خدا، ایمان به جهان دیگر آمده و تقریباً در ۳۰ آیه این دو موضوع قرین هم قرار گرفته‌اند (مکارم شیرازی، ۱۳۸۹). ایمان به زندگی جاوید و حیات اخروی از اصول جهان‌بینی اسلامی و از ارکان ایمانی آن است. این اصل که به‌عنوان اصل معاد شناخته می‌شود، ناظر بر این اصل است که هدف نهایی، حیات جاودان آخرت است و دنیا مقدمه‌ای است برای آن (ابراهیمی، ۱۳۸۷). آخرت‌گرایی یا آخرت‌نگری مفهوم و کیفیتی است که در پی عقیده و ایمان به آخرت و زندگی جاوید طرح می‌شود و به معنی داشتن بینش و شناخت نسبت به وجود جهانی ماورای دنیای مادی است. تأکید بر آخرت به معنی نفی دنیا نیست، بلکه قرار دادن امکانات دنیوی در خدمت دستیابی به اهداف اخروی و نیل به سعادت حقیقی است (طوبایی، ۱۳۸۵). نتایج پژوهش مکائیلی منیع و همکاران (۱۳۹۳) با هدف بررسی رابطه آخرت‌نگری، هدفمندی در زندگی، امید و انگیزش تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دوره کارشناسی نشان داد که متغیرهای آخرت‌نگری (مؤلفه‌های تکلیف‌گریزی و لذت‌جویی)، هدفمندی در زندگی، امید و انگیزش تحصیلی (مؤلفه‌های درونی، بی‌انگیزگی و نمره کل) قادرند به‌طور معنی‌داری عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کنند. این مؤلفه‌ها ۶۴ درصد واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین و پیش‌بینی کردند. نتایج پژوهش وجدانی و آقایی (۱۳۹۵)

با عنوان تدوین الگوی منبع انگیزش اخلاقی در قرآن، بیانگر آن است که دست کم شش منبع انگیزشی برای اخلاق ورزی وجود دارد. در این الگو «گرایش‌های فطری» به منزله انگیزه پایه و مبنایی برای اخلاق ورزی مطرح می‌شوند. مسیر تغییرات اصلی در انگیزش اخلاقی را می‌توان از «مقبولیت اجتماعی» به «آسایش اخروی» و سپس «محبت الهی» در نظر گرفت. طبیعتاً برای پیشرفت در هر مرحله، مشاهده و الهام گرفتن از «الگوهای متناسب»، منبع انگیزشی مفیدی خواهد بود. همچنین، هر مرتبه از انگیزه‌ها و اعمال اخلاقی، به مرور بر اثر مداومت، «منش تقوایی» متناسب با خود را ایجاد می‌کند که آن هم به نوبه خود می‌تواند به عنوان یک منبع انگیزشی قدرتمند و مکمل وارد عمل شود.

یکی از مؤلفه‌های خودپنداشت، ادراک شایستگی است (نینوت، بیلارد و دلیگنرز، ۲۰۰۵) که به فرایند آگاه شدن فرد از ویژگی‌های خویش، نوع روابط با دیگران، بازخورد نسبت به رویدادها، ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود اشاره دارد و بر حوزه‌های مختلف شناختی، جسمانی و اجتماعی متمرکز است (هارتر^۲، ۱۹۸۲). به نظر هارتر (۱۹۸۲) ادراک شایستگی شامل پنج حوزه شایستگی تحصیلی^۳ (عملکرد تحصیلی و هوشی)، پذیرش اجتماعی^۴ (ارتباط با همسالان)، شایستگی ورزشی^۵ (فعالیت‌های ورزشی)، شایستگی جسمانی^۶ (تصور بدنی) و رفتار^۷ (رفتار با دیگران) است. به طور کلی ادراک شایستگی از عوامل متفاوتی تأثیر می‌پذیرد. برای مثال

1. Ninot, Bilard & Delignieres
2. Harter
3. school competence
4. social acceptance
5. sport competence
6. physical competence
7. conduct

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دختران نسبت به پسران از ادراک شایستگی جسمانی پایین‌تری برخوردارند (بوریس، درازن و دردیک^۱، ۲۰۱۰). همچنین برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دختران نسبت به پسران در ابعاد تحصیلی و ورزشی، ادراک شایستگی پایین‌تری دارند (چن، یه و کندی^۲، ۲۰۰۷). ادراک شایستگی تحت تأثیر سن قرار می‌گیرد. بررسی جنیفر و لی^۳ (۲۰۱۱) در مورد ادراک شایستگی نشان داد؛ دانش‌آموزانی که در سنین پایین از حرمت خود پایین‌تری برخوردارند نسبت به دانش‌آموزان بزرگ‌تر ناموفق‌ترند. نتایج پژوهش مک اینری، چنگک، موک و لام^۴ (۲۰۱۲) با عنوان ادراک شایستگی تحصیلی، راهبردهای یادگیری: اثرات مستقیم و غیرمستقیم انگیزش پیشرفت نشان داد که ادراک شایستگی تحصیلی بر راهبردهای یادگیری اثر مستقیم دارد و راهبردهای یادگیری بر انگیزش پیشرفت تأثیر مثبت و مستقیم دارد. همچنین نتایج نشان داد که ادراک شایستگی به واسطه راهبردهای یادگیری تأثیر مثبتی بر روی انگیزش پیشرفت دارد. نتایج مطالعه راثولدر و رینگسین^۵ (۲۰۱۶) و تیلور^۶ (۲۰۱۵) نیز بیان می‌کنند که شایستگی تحصیلی ادراک شده از طریق تأثیری که بر خودپنداره تحصیلی به ویژه در زمینه خودکارآمدی دارد، می‌تواند منجر به پیشرفت و بهزیستی مدرسه شده و یک نظام فرامادی را به صورت غیرمستقیم تحت تأثیر قرار دهد.

در مجموع، بهزیستی مدرسه از عوامل متعددی تأثیر می‌پذیرد که در این پژوهش ابعاد شخصیتی، دینی و تحول اخلاقی و عاطفی مورد توجه قرار گرفت و نیز با توجه

-
1. Boric, Drazen & Durdica
 2. Chen, Yeh & Kennedy
 3. Jennifer & lee
 4. McInerney, Cheng, Mok & Lam
 5. Raufelder & Ringeisen
 6. Taylor

به شواهد پژوهش‌ها مبنی بر ارتباط بین شایستگی، دین‌داری و ارتباط بین بلوغ عاطفی و رشد اخلاقی و بهزیستی مدرسه و دستاوردهای تحصیلی، ضرورت و اهمیت انجام پژوهش‌هایی از این دست بیش از پیش برجسته می‌شود. افزون بر این، با توجه به اینکه بهزیستی مدرسه با پیامدهای مثبت متعددی همچون احساس رضایت و خشنودی، احساس کارآمدی، موفقیت و پیشرفت تحصیلی مرتبط است؛ مطالعه عوامل شخصیتی، دینی و رشدی (بلوغ عاطفی و اخلاقی) مؤثر بر آن و آگاهی نسبت به اثر مستقیم و غیرمستقیم این عوامل می‌تواند زمینه‌ساز برقراری بهزیستی در مدارس شود. در پژوهش حاضر اثرگذاری این مفاهیم مقایسه شد؛ تا از این طریق طبق الگوی مفهومی پژوهش حاضر (شکل ۱) و با هدف تعیین نقش واسطه‌ای بلوغ عاطفی و رشد اخلاقی در رابطه بین شایستگی اجتماعی و آخرت‌نگری و بهزیستی مدرسه اطلاعات غنی‌تری در مورد بلوغ عاطفی و اخلاقی بر بهزیستی مدارس با آزمون فرضیه‌های زیر به دست آید.

شایستگی اجتماعی بر بهزیستی مدرسه و بلوغ عاطفی تأثیر مستقیم دارد.

شایستگی اجتماعی بر بهزیستی مدرسه و رشد اخلاقی تأثیر مستقیم دارد.

بلوغ عاطفی بر بهزیستی مدرسه تأثیر مستقیم دارد.

رشد اخلاقی بر بهزیستی مدرسه تأثیر مستقیم دارد.

بلوغ عاطفی نقش واسطه‌ای در رابطه با شایستگی اجتماعی و آخرت‌نگری و بهزیستی مدرسه دارند.

رشد اخلاقی نقش واسطه‌ای در رابطه با شایستگی اجتماعی و آخرت‌نگری و بهزیستی مدرسه دارند.

روانی بارز، مصرف داروهای روان‌پزشکی ملاک خروج نیز شامل انصراف از شرکت در پژوهش بود. بعد از ارزیابی داده‌ها و حذف داده‌های بدون پاسخ ۶۰۰ پرسشنامه با استفاده از نرم‌افزار SPSS. V 24 و AMOS. 18 تحلیل شدند.

مقیاس بهزیستی مدرسه کاپلان و ماهر^۱ (۱۹۹۹): پرسشنامه بهزیستی مدرسه به عنوان بخشی از تحقیق کاپلان و ماهر در سال ۱۹۹۹ طراحی و اجرا شد. این پرسشنامه یک مقیاس مدادی-کاغذی است که هر یک از داده‌های پرسشنامه در یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف (کاملاً موافق= ۵ تا کاملاً مخالف= ۱) تنظیم شده است. سه بعد بهزیستی مدرسه که توسط این پرسشنامه اندازه‌گیری می‌شود عبارت‌اند از: علاقه‌مندی به مدرسه، خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی و رفتارهای مخرب است. این پرسشنامه دارای ۱۸ عبارت است از ۱۸ ماده ۷ عبارت برای علاقه به مدرسه (مثال: من دوست دارم در مدرسه باشم)، ۶ عبارت برای خودکارآمدی ادراک شده (مثال: اگرچه کار در مدرسه سخت است، اما می‌توانم آن را یاد بگیرم)، ۵ عبارت برای عدم رفتارهای مخرب (معلم‌ان اغلب از دست من ناراحت می‌شوند) است (میگلی^۲، ۱۹۹۸). کاپلان و ماهر ضریب پایایی علاقه‌مندی به مدرسه، خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی و رفتارهای مخرب را به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۴ و ۰/۸۳ گزارش کردند. کاوسیان (۱۳۸۹) از زیر مقیاس علاقه‌مندی به مدرسه در پژوهش خود استفاده کرد. ضریب آلفای کرونباخ علاقه‌مندی به مدرسه در پژوهش کاوسیان ۰/۷۶ به دست آمده است. کاپلان و ماهر (۱۹۹۹) روایی صوری و محتوایی مقیاس بهزیستی مدرسه را از طریق سنجش همبستگی آن با سازه‌های مرتبط تأیید و کافی گزارش کرده‌اند. کاوسیان (۱۳۸۹) از زیر مقیاس علاقه‌مندی به مدرسه در

1. Kaplan & Maehr
2. Migdeli

پژوهش خود استفاده کرد. روایی صوری و محتوایی آن تأیید شد، شاخص ریشه خطای میانگین مجدورات ۰/۰۵۹ به دست آمد که به صفر نزدیک است. این اطلاعات برآزش خوب الگو را نشان می‌دهد. در این پژوهش پایایی پرسشنامه مقیاس بهزیستی مدرسه به روش آلفای کرونباخ برای خرده علاقه‌مندی به مدرسه ۰/۷۶، خودکارآمدی ادراک شده ۰/۷۶، رفتارهای مخرب ۰/۷۲ و برای کل پرسشنامه بهزیستی مدرسه ۰/۷۲ به دست آمد.

مقیاس بلوغ عاطفی^۱ (EMS): سینگ و بهارگاو^۲ (۱۹۹۰) این مقیاس را طراحی کردند. یک مقیاس گزارش شخصی ۵ گزینه‌ای (خیلی زیاد «۵»، زیاد «۴»، نامشخص «۳»، احتمالاً «۲»، هرگز «۱») و دارای ۴۸ گویه است. در این مقیاس ۵ خرده مقیاس اندازه‌گیری می‌شوند؛ ناپایداری هیجانی، بازگشت عاطفی، ناسازگاری اجتماعی، فروپاشی شخصیت و نبود استقلال. در این پژوهش از نمره کل مقیاس استفاده شد. حداقل نمره در مقیاس بلوغ عاطفی ۴۸ و حداکثر آن ۲۴۰ است. نمره بالا نشان‌دهنده بلوغ عاطفی پایین و نمره پایین نشان‌دهنده بلوغ عاطفی بالا است. روایی این مقیاس در برابر معیارهای بیرونی یعنی پرسشنامه سازگاری برای دانشجویان کالج ۰/۶۴ به دست آمده است. همچنین پایایی آزمون - بازآزمون روی دانشجویان اندازه‌گیری شد و فاصله زمانی بین این دو آزمون ۶ ماه بود که همبستگی گشتاوری بین این دو اجرا ۰/۷۵ گزارش شد. همچنین روایی آن ۰/۷۷ ذکر شد (سینگ و بهارگاو، ۱۹۹۰). همسانی درونی این مقیاس با محاسبه ضریب همبستگی‌های بین کل نمرات و نمرات هر یک از ۵ زیر مقیاس تعیین شد. ناپایداری هیجانی ۰/۷۵، بازگشت عاطفی ۰/۶۳، ناسازگاری اجتماعی ۰/۵۸، فروپاشی شخصیت ۰/۸۶ و نبود استقلال ۰/۴۲ به دست

1. Emotional Maturity Scale
2. Singh & Bhargava

آمد (سینگ و بهارگوا، ۱۹۹۰). در پژوهش سعادت‌ی شامیر، زحمتکش و خجسته (۱۳۹۱) برای تعیین پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده کردند که ۰/۷۹ ذکر شد.

مقیاس رشد اخلاقی دانش‌آموزان^۱ (MDS): معنوی پور (۱۳۹۱) این مقیاس را طراحی کرد. یک مقیاس گزارش شخصی که در طیف لیکرت نمره‌گذاری می‌شود و دارای ۱۳ گویه است. در این مقیاس ۴ خرده مقیاس اندازه‌گیری می‌شوند؛ اخلاق اجتماعی سؤالات (۱ تا ۴)، اخلاق (۵، ۶ و ۷)، اخلاق عرفی (۸، ۹ و ۱۰) و اخلاق پیش عرفی (۱۱ تا ۱۳). نتایج تحلیل عوامل اکتشافی نشان داد که این ۴ عامل ۵۵ درصد از واریانس کل نمره رشد اخلاقی را تبیین می‌کنند. همچنین پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ روی دانش‌آموزان ۱۵ تا ۱۹ سال گزارش شد. همسانی درونی این مقیاس با محاسبه ضریب همبستگی بین کل نمرات و نمرات هر یک از ۴۵ زیر مقیاس در پژوهش تعیین شد. ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های این پرسشنامه برای اخلاق اجتماعی سؤالات ۰/۷۶، اخلاق ۰/۷۲، اخلاق عرفی ۰/۷۰ و اخلاق پیش عرفی ۰/۷۴ و برای کل ۰/۸۲ به دست آمد.

آزمون آخرت‌نگری: آزمون آخرت‌نگری ۴۴ سؤال دارد که با استفاده از منابع اسلامی تهیه شده است. این آزمون از پنج خرده مقیاس تشکیل یافته که عبارت‌اند از؛ خرده مقیاس تکلیف‌گریزی (۱۰ سؤال)، آمادگی (۸ سؤال)، آخرت‌محوری (۱۲ سؤال)، تعالی (۷ سؤال) و لذت‌جویی (۷ سؤال). این آزمون یک مقیاس پنج‌درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم تشکیل شده است. برای نمره‌گذاری این آزمون ابتدا به هر عبارت که نشانه‌ای از درجه‌بندی فرد درباره خودش هست یک نمره ۰ تا ۴ تعلق می‌گیرد. آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۵ و خرده مقیاس‌های تکلیف‌گریزی ۰/۵۲، آمادگی ۰/۷۲، آخرت‌محوری ۰/۹۷، تعالی ۰/۶۵ و لذت‌جویی ۰/۶۷ گزارش

شده است. برآورد اعتبار این آزمون از طریق دونیمه کردن بررسی گردید که همبستگی دو بخش ۰/۸۶ به دست آمد که حاکی از اعتبار آن است (ابراهیمی و بهرامی احسان، ۱۳۹۰).

پرسشنامه ادراک شایستگی^۱ (*PCQ*): این ابزار توسط هارتر (۱۹۸۲) تهیه شده است که ادراک کودکان را از شایستگی خود در سه بعد شناختی، اجتماعی و جسمانی می‌سنجد. ادراک شایستگی کلی (خودارزشمندی کلی) نیز حاصل جمع این سه بعد است. این پرسشنامه دارای ۲۸ گویه است؛ بعد شناختی ۱۵ گویه، بعد اجتماعی ۴ گویه و بعد جسمانی با ۹ گویه مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (صالحی و سیف، ۱۳۹۱). گویه‌های این ابزار دارای دو گزینه متضاد است. الف) در مورد من صحیح است و ب) در مورد من صحیح نیست. گویه‌ها بر اساس مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند که نمره ۱ کمترین شایستگی ادراک شده و نمره ۴ بیشترین شایستگی ادراک شده را مشخص می‌کند، به این ترتیب دامنه نمرات محتمل برای هر فرد بین ۲۸ تا ۱۱۲ قرار می‌گیرد. نتایج مطالعه هارتر (۱۹۸۲) با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه ادراک شایستگی کودکان، نشان از روایی و پایایی مطلوب این ابزار داشت. وی پایایی را از طریق ضریب آلفای کرونباخ و بازآزمایی بررسی کرد و برای ابعاد ادراک شایستگی کلی، ضریب آلفا را بین ۰/۸۲- تا ۰/۷۵ و برای بازآزمایی ۰/۸۷- تا ۰/۷۰ به دست آورد. در ایران نیز، شهیم (۱۳۸۷) صالحی و سیف (۱۳۹۱)، روایی این ابزار را از طریق تحلیل عامل مورد بررسی قرار دادند و از ضریب آلفای کرونباخ برای تعیین پایایی استفاده کردند که ضریب آلفا برای ابعاد ادراک شایستگی شناختی ۰/۸۹، اجتماعی ۰/۷۴، جسمانی ۰/۸۱ و برای کل مقیاس ۰/۹۱ به دست آمد. در پژوهش سبزی و فولادچنگ (۱۳۹۷) جهت روایی، از ضریب

1. perceived competence questionnaire

همبستگی نمره هر بعد با نمره کل استفاده شد که ضرایب به ترتیب برای بعد شناختی ۰/۸۴، اجتماعی ۰/۷۳ و جسمانی ۰/۸۵ به دست آمد. همچنین به منظور تعیین پایایی ابعاد و نمره کل ادراک شایستگی، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفا برای ابعاد ادراک شایستگی شناختی، اجتماعی و جسمانی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۵۵ و ۰/۶۷ و برای نمره کل ادراک شایستگی ۰/۸۶ به دست آمد که حاکی از پایایی مطلوب این ابزار است (سبزی و فولاد چنگ، ۱۳۹۷).

شیوه اجرا: ابتدا تمامی ابزارهای پژوهش به صورت مجموعه تهیه و پرسش‌های ویژگی‌های جمعیت‌شناختی در ابتدای آن آورده شد. سپس از مدیریت آموزش و پرورش شهر تهران مجوز ورود به مدارس، فهرست و مشخصات مدارس دریافت و از میان مدارس به طور تصادفی مدرسه‌ها انتخاب شدند. بعد از هماهنگی و کسب اجازه از مدیران مدارس، اهداف کلی پژوهش برای دانش‌آموزان کلاس توضیح داده شد و از آن‌ها رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش کسب و به آن‌ها در مورد رازداری و حفظ حریم خصوصی اطمینان داده شد. سپس ابزارهای پژوهش در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و از آن‌ها درخواست شد که به دقت و با صداقت به سؤال‌ها پاسخ دهند. بعد از گردآوری داده‌ها، ۱۷ پرسشنامه مخدوش و ۲۳ داده پرت حذف و اطلاعات ۶۰۰ آزمودنی با استفاده از روش الگویابی معادلات ساختاری و نرم‌افزار ایموس تحلیل شد.

یافته‌ها

نمونه آماری شامل ۵۶ درصد دختر و ۴۴ درصد پسر بود. میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی‌ها به ترتیب ۱۶/۵۴ و ۰/۸۱ سال بود. ۲۲۰ نفر از دانش‌آموزان در پایه دهم متوسطه، ۲۰۰ نفر در پایه یازدهم و ۱۸۰ نفر در پایه دوازدهم متوسطه و ۲۵۰ نفر در

رشته علوم انسانی، ۲۳۰ نفر در رشته علوم تجربی و ۱۲۰ نفر در رشته ریاضی و فیزیک مشغول به تحصیل بودند.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش به همراه فرض نرمال بودن

متغیر	M	SD	آماره	P
تکلیف‌گریزی	۱۶/۱۸	۳/۱۲	۰/۱۵۷	۰/۲۰۰
آمادگی	۲۰/۲۵	۴/۲۱	۰/۱۵۸	۰/۲۰۰
آخرت‌محوری	۳۳/۲۵	۳/۴۱	۰/۱۴۰	۰/۲۰۰
تعالی	۲۰/۲۱	۴/۳۲	۰/۱۹۳	۰/۱۹۹
لذت‌جویی	۱۶/۴۱	۳/۸۵	۰/۲۲۴	۰/۰۷۳
کل آخرت‌نگری	۱۰۵/۳	۸/۱۶	۰/۱۷۱	۰/۲۰۰
ادراک جسمانی	۲۵/۲۱	۳/۱۴	۰/۱۶۰	۰/۲۰۰
ادراک اجتماعی	۱۰/۲۳	۲/۸۵	۰/۱۸۸	۰/۲۰۰
ادراک شناختی	۴۳/۳۶	۵/۴۱	۰/۱۵۲	۰/۲۰۰
کل ادراک شایستگی	۷۸/۸	۶/۴۲	۰/۱۸۱	۰/۲۰۰
بلوغ اخلاقی	۳۷/۱۶	۵/۱۸	۰/۲۲۹	۰/۰۶۱
بلوغ عاطفی	۹۰/۱۸	۷/۱۶	۰/۲۲۹	۰/۰۶۱
علاقه‌مندی به مدرسه	۲۹/۲۱	۴/۴۱	۰/۲۶۹	۰/۰۱۱
خودکارآمدی تحصیلی	۲۲/۱۶	۳/۳۳	۰/۲۳۲	۰/۰۵۴
عدم رفتارهای مخرب	۱۹/۱۶	۳/۱۸	۰/۲۳۸	۰/۰۴۳
بهبودی مدرسه	۷۰/۵۳	۷/۱۶	۰/۲۳۹	۰/۰۴۳

میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در جدول آمده است. میانگین (و انحراف استاندارد) متغیر آخرت‌نگری ۱۰۵/۳ (و ۸/۱۶)، ادراک شایستگی ۷۸/۸ (و ۶/۴۲)، بلوغ اخلاقی ۳۷/۱۶ (و ۵/۱۸)، بلوغ عاطفی ۹۰/۱۸ (و ۷/۱۶) و بهبودی مدرسه

(۷۰/۵۳) است. همچنین نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف^۱ نمرات دانش آموزان در متغیرهای پژوهش دارای توزیع نرمال است.

جدول ۲. ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	علاقه‌مندی به مدرسه	خودکارآمدی تحصیلی	عدم رفتارهای مخرب	بهزیستی مدرسه
تکلیف‌گریزی	-.۰/۳۵۴	-.۰/۴۱۲	-.۰/۳۶۴	-.۰/۴۲۱
آمادگی	.۰/۲۸۵	.۰/۳۰۳	.۰/۲۱۸	.۰/۲۱۲
آخرت‌محوری	.۰/۳۶۴	.۰/۴۰۳	.۰/۳۸۴	.۰/۳۲۲
تعالی	.۰/۴۵۴	.۰/۴۵۸	.۰/۳۴۱	.۰/۳۸۵
لذت‌جویی	-.۰/۲۵۴	-.۰/۳۱۲	-.۰/۳۵۰	-.۰/۲۵۱
کل آخرت‌نگری	.۰/۴۲۱	.۰/۴۵۷	.۰/۴۰۹	.۰/۴۲۳
ادراک جسمانی	.۰/۲۸۹	.۰/۳۱۸	.۰/۲۵۵	.۰/۳۰۳
ادراک اجتماعی	.۰/۴۰۱	.۰/۴۲۲	.۰/۳۶۱	.۰/۳۸۷
ادراک شناختی	.۰/۴۲۹	.۰/۴۵۸	.۰/۳۲۱	.۰/۴۰۲
کل ادراک شایستگی	.۰/۴۲۵	.۰/۴۳۹	.۰/۳۸۸	.۰/۴۰۹
بلوغ اخلاقی	.۰/۴۲۳	.۰/۴۹۸	.۰/۴۲۱	.۰/۴۱۹
بلوغ عاطفی	.۰/۴۵۵	.۰/۴۹۸	.۰/۴۰۸	.۰/۴۲۱

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، مقادیر ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش و خرده‌مقیاس‌های آن‌ها آمده است. با توجه به نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین آخرت‌نگری، ادراک شایستگی، بلوغ اخلاقی و بلوغ عاطفی با بهزیستی

^۱ Kolmogorov-Smirnov test

مدرسه و مؤلفه‌های آن رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($P \leq 0/001$). به عبارت دیگر هر چه سطح آخرت‌نگری، ادراک شایستگی، بلوغ اخلاقی و بلوغ عاطفی دانش‌آموزان بیشتر باشد بهزیستی مدرسه آن‌ها نیز بیشتر است و بالعکس. همچنین در مؤلفه‌های تکلیف‌گریزی و لذت‌جویی با مؤلفه‌های بهزیستی مدرسه رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد ($P \leq 0/001$). نتایج حاصل از نمودار جعبه‌ای^۱ برای بررسی مفروضه داده‌های پرت نشان داد که ۱۳ داده در کرانه بالا و ۱۰ داده در کرانه پایین قرار داشتند که در نهایت این ۲۳ داده حذف شدند. برای بررسی روابط خطی بین متغیرها از روش ترسیم نمودار پراکندگی^۲ استفاده شد. نتایج حاصل از نمودار پراکندگی نشان داد که رابطه بین متغیرها خطی است؛ به عبارت دیگر، نقاط در اطراف خط مستقیمی به صورت خوشه در آمده‌اند. برای بررسی عدم وجود هم‌خطی چندگانه از آماره تحمل^۳ و عامل افزایش واریانس^۴ (VIF) استفاده شد. در پژوهش حاضر آماره‌های تحمل و عامل افزایش واریانس برای هیچ کدام از متغیرها به ترتیب از ۰/۱ کوچک‌تر و از ۱۰ بزرگ‌تر نبود؛ بنابراین، هم‌خطی چندگانه در بین متغیرهای پیش‌بین مشاهده نشد. نتایج حاصل از آزمون دوربین واتسون^۵ (DW) روشی برای تشخیص همبستگی در باقی‌مانده‌های تحلیل مدل رگرسیونی نشان داد که دامنه نمرات این آزمون بین ۱ تا ۱/۹۶ بود بنابراین مفروضه استقلال داده‌ها به درستی رعایت شده است.

جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیشنهادی برای بررسی میانجی‌گری بلوغ اخلاقی و عاطفی

شاخص	X ² /F	CFI	GFI	IFI	TLI	RMSEA
------	-------------------	-----	-----	-----	-----	-------

¹. Boxplot

². scatter plot

³. tolerance

⁴. variance inflation factor (VIF)

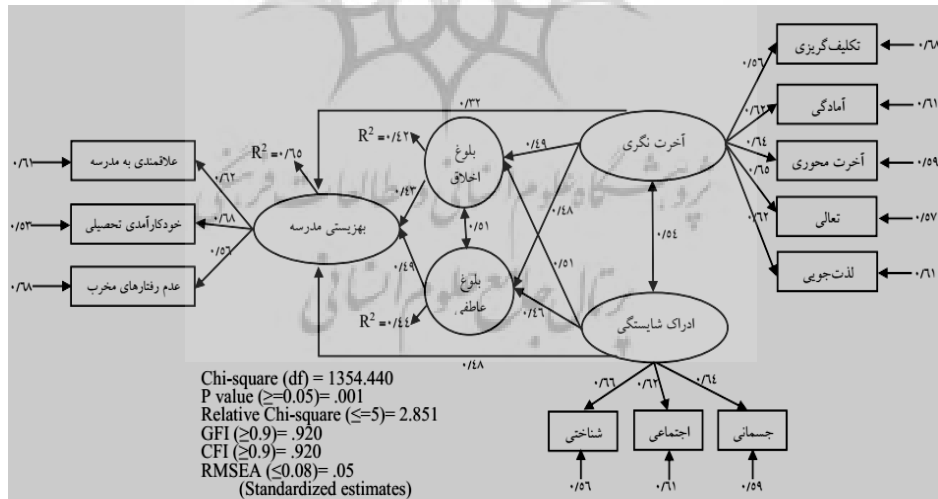
⁵. Durbin-Watson

حد مجاز	کمتر از ۵	$\geq 0/90$	$\geq 0/90$	$\geq 0/90$	$\geq 0/90$	$\leq 0/08$
مقدار	۲/۸۵	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۰۵

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، شاخص‌های برازندگی در نتیجه آزمون الگوی پیشنهادی آورده شده‌اند. مقدار χ^2 معنی‌دار شده است، اما از آنجا که در نمونه‌های بزرگ، این شاخص معمولاً معنی‌دار است و نمی‌توان آن را به عنوان ملاکی مطمئن در جهت بررسی برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها در نظر گرفت. همچنین، سایر شاخص‌های برازندگی، مانند نسبت مجذور χ^2 به درجه آزادی (df) χ^2/df با مقدار ۲/۸۵، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) با مقدار ۰/۹۲، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) با مقدار ۰/۹۲، شاخص نیکویی برازش (GFI) با مقدار ۰/۹۲، شاخص توکر-لویس (TLI= ۰/۹۲)، شاخص نیکویی برازندگی تعدیل شده (AGFI=۰/۹۲) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) با مقدار ۰/۰۵ حاکی از برازش مطلوب الگوی پیشنهادی با داده‌ها است.

شکل ۲. الگوی نهایی رابطه بین آخرت‌نگری و ادراک شایستگی و بهزیستی مدرسه با میانجی‌گری بلوغ اخلاقی و عاطفی

شکل ۲ بیانگر آن است که ۶۵ درصد از واریانس بهزیستی مدرسه را می‌توان از طریق بلوغ اخلاقی و عاطفی، آخرت‌نگری و ادراک شایستگی تبیین کرد. نتایج شکل ۲ نشان می‌دهد که ضریب استاندارد مستقیم مسیر آخرت‌نگری به بلوغ اخلاقی ۰/۴۹، آخرت‌نگری به بلوغ عاطفی ۰/۴۸، ادراک شایستگی به بلوغ اخلاقی ۰/۵۱، ادراک شایستگی به بلوغ عاطفی ۰/۴۶، بلوغ عاطفی به بهزیستی مدرسه ۰/۴۹، بلوغ اخلاقی به بهزیستی مدرسه ۰/۴۳، ادراک شایستگی به بهزیستی مدرسه ۰/۴۸ و آخرت‌نگری به بهزیستی مدرسه ۰/۲۵ است. همچنین نتایج کواریانس بین متغیرهای برون‌زاد آخرت‌نگری و ادراک شایستگی ۰/۵۴ است. همچنین نتایج بیانگر آن است که ۴۲ درصد تغییرات مربوط به بلوغ اخلاقی و ۴۴ درصد از بلوغ عاطفی توسط متغیرهای برون‌زاد (آخرت‌نگری و ادراک شایستگی) تبیین می‌شود. بر این اساس



حدود ۶۵ درصد تغییرات مربوط به بهزیستی مدرسه نیز توسط متغیرهای برونزاد (آخرت‌نگری و ادراک شایستگی) و میانجی (بلوغ عاطفی و اخلاقی) تبیین می‌شود.

جدول ۴۴. پارامترهای اندازه‌گیری روابط مستقیم و غیرمستقیم در مدل پیشنهادی

اثرات مستقیم		اثرات غیرمستقیم		متغیر
β	خطای معیار	T	P	
۰/۵۶۱	۰/۱۱	۸/۳۶	≤۰/۰۰۱	تکلیف‌گریزی
۰/۶۲۱	۰/۱۰	۱۰/۱۸	≤۰/۰۰۱	آمادگی
۰/۶۴۳	۰/۰۹	۱۱/۳۶	≤۰/۰۰۱	آخرت‌محوری
۰/۶۵۲	۰/۱۰	۱۳/۳۶	≤۰/۰۰۱	تعالی
۰/۶۲۴	۰/۱۲	۱۰/۲۶	≤۰/۰۰۱	لذت‌جویی
۰/۶۴۴	۰/۰۶	۱۱/۴۶	≤۰/۰۰۱	ادراک جسمانی
۰/۶۲۳	۰/۰۹	۱۰/۳۶	≤۰/۰۰۱	ادراک شناختی
۰/۶۶۲	۰/۱۲	۹/۹۸	≤۰/۰۰۱	ادراک شایستگی
۰/۴۹۱	۰/۱۱	۹/۴۶	≤۰/۰۰۲	اجتماعی
۰/۴۸۳	۰/۱۰	۷/۳۶	≤۰/۰۰۵	آخرت‌نگری
۰/۵۱۳	۰/۰۹	۶/۴۶	≤۰/۰۰۴	آخرت‌نگری
۰/۴۶۲	۰/۰۸	۶/۳۶	≤۰/۰۰۴	ادراک بلوغ اخلاقی
۰/۴۹۴	۰/۱۱	۷/۴۵	≤۰/۰۰۵	ادراک شایستگی
				ادراک بلوغ عاطفی
				شایستگی
				بلوغ عاطفی
				بهزیستی
				مدرسه

-	≤۰/۰۰۴	۶/۶۹	۰/۱۳	۰/۴۳۴	بهزیستی مدرسه	بلوغ اخلاقی
-	≤۰/۰۰۵	۴/۵۴	۰/۱۰	۰/۳۲۴	بهزیستی مدرسه	آخرت‌نگری
-	≤۰/۰۰۴	۶/۳۶	۰/۱۲	۰/۴۸۲	بهزیستی مدرسه	ادراک شایستگی
-	≤۰/۰۰۱	۱۱/۱۲	۰/۰۵	۰/۵۴۲	ادراک شایستگی	آخرت‌نگری
-	≤۰/۰۰۱	۱۱/۰۸	۰/۰۸	۰/۵۱۱	بلوغ عاطفی	بلوغ اخلاقی
**۰/۲۱	-	-	از طریق بلوغ اخلاقی	بهزیستی مدرسه	بهزیستی مدرسه	آخرت‌نگری
**۰/۲۳	-	-	از طریق بلوغ عاطفی	بهزیستی مدرسه	بهزیستی مدرسه	آخرت‌نگری
**۰/۲۲	-	-	از طریق بلوغ اخلاقی	بهزیستی مدرسه	بهزیستی مدرسه	ادراک شایستگی
**۰/۲۲	-	-	از طریق بلوغ عاطفی	بهزیستی مدرسه	بهزیستی مدرسه	ادراک شایستگی

(** $P \leq 0/05$)

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کوواریانس متغیرهای برون‌زاد، میانجی و درون‌زاد آمده است. طبق جدول ۴ آخرت‌نگری و ادراک شایستگی بر بلوغ اخلاقی و عاطفی و بهزیستی مدرسه اثر مثبت و مستقیم دارد ($P \leq 0/001$). همچنین بلوغ عاطفی و اخلاقی بر بهزیستی مدرسه اثر مثبت و مستقیمی دارد ($P \leq 0/001$). همچنین ماتریس کوواریانس ادراک شایستگی و آخرت‌نگری و بلوغ اخلاقی و عاطفی مثبت و معنی‌دار است. همچنین آخرت‌نگری و ادراک شایستگی به نحو غیرمستقیم و از طریق بلوغ اخلاق و عاطفی بر بهزیستی مدرسه اثر

دارد. به این معنا که آخرت‌نگری و ادراک شایستگی از طریق افزایش بلوغ اخلاقی و عاطفی منجر به افزایش بهزیستی مدرسه می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر رابطه شایستگی اجتماعی، آخرت‌نگری با بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای، بلوغ عاطفی و اخلاقی نوجوانان در مدارس بود. بر اساس یافته‌های پژوهش مشخص شد که آخرت‌نگری به‌طور مستقیم پیش‌بینی‌کننده بهزیستی مدرسه است. این یافته‌ها همسو با نتایج پژوهش‌های پیشین از جمله (مکائیلی منیع و همکاران، ۱۳۹۳؛ وجدانی و آقایی، ۱۳۹۵؛ جعفریان و غفاری، ۱۳۹۵؛ جنیفر و لی، ۲۰۱۱؛ مک اینری و همکاران، ۲۰۱۲؛ نهرا، ۲۰۱۴؛ تیلور، ۲۰۱۵ و راثولدر و رینگسین، ۲۰۱۶) همخوانی دارد.

در تبیین این موضوع می‌توان به چند علت احتمالی اشاره کرد، احتمالاً دین و باورهای دینی می‌توانند با متمرکز کردن تلاش‌های فرد و معنا دادن به زندگی وی موجب افزایش بهزیستی روان‌شناختی، اجتماعی، هیجانی و مدرسه‌دانش‌آموزان در مقایسه با دانش‌آموزان کمتر دین‌دار باشد. دیگر اینکه افراد دین‌دار کمتر احتمال دارد به رفتارهای پرخطر مانند بزهکاری، مصرف مواد مخدر و تفریحات ناسالم گرایش پیدا کنند که از عوامل کاهنده عملکرد تحصیلی هستند، از این‌رو افراد کمتر دین‌دار عملکرد تحصیلی و بهزیستی مدرسه پایین‌تری دارند. نکته دیگر اینکه دانشجویان دین‌دار بیشتر از وضعیت موجود خود، از جمله مدرسه، دانشگاه و تحصیل رضایت دارند به همین سبب تلاش و نیروی بیشتری برای موفقیت تحصیلی صرف می‌کنند که باعث بهبود بهزیستی مدرسه آنان می‌شود (میکائیلی منیع و همکاران، ۱۳۹۳). نهایتاً دانش‌آموزان مذهبی و دین‌دار معمولاً از خانواده‌هایی با ساختار سالم و منسجم هستند

که موجب می‌شود افراد دارای سرمایه اجتماعی، روان‌شناختی، خانوادگی و فردی از جمله شایستگی اجتماعی و روان‌شناختی مناسبی برخوردار باشند که از آن‌ها حمایت می‌کند؛ و این پشتوانه و حمایت در ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی که با پیشینه دینی و اخلاقی همراه می‌شود و می‌تواند زمینه را برای بهزیستی مدرسه فراهم نماید (مک‌کان و هافمن، ۲۰۰۹).

در تبیین رابطه مستقیم و معنی‌دار آخرت‌نگری با بهزیستی مدرسه می‌توان بیان کرد افرادی که بر اثر عبادت و انجام مناسک دینی حس مثبتی از خود در حل مسئله دارند، در مهارت‌های مسئله‌گشایی موفق‌ترند (راند، مارتین و شی، ۲۰۱۲). باورهای معنوی و خلاقانه نیز، نقش بسیار مهمی در کاهش تنیدگی، جلوگیری از رفتارهای مخاطره‌آمیز و سازگاری اجتماعی و بهزیستی مدرسه ایفا می‌کند (مونی، ۲۰۱۲). همچنین می‌توان گفت، آخرت‌نگری پیش‌بینی‌کننده انطباق موفقیت‌آمیز با زندگی است (گرنوی، ۲۰۰۶). افرادی که از باورهای معنوی بالایی برخوردار هستند به احتمال زیاد در مقابله مؤثر با طیف وسیعی از موقعیت‌های زندگی موفق هستند و بیشتر می‌توانند با استرس و مشکلات زندگی مقابله کنند. این افراد در مقابله با مشکلات به توانایی‌های خود اعتماد دارند، نگرش مثبتی نسبت به زندگی دارند و تمایل بیشتری برای رویارویی با مشکلات دارند و در موقعیت‌های مسئله‌ساز کمتر احساس تنهایی نموده و برای حل مشکل موجود از منابع فردی و اجتماعی خود بیشترین سود را می‌برند. باورهای دینی پیامدهای خوشایندی مانند خودکارآمدی، مؤثر بودن، خوش‌بینی، امید، عزت‌نفس و حس کنترل را شامل می‌شود که همه این خصوصیات منجر به بهبود بهزیستی مدرسه می‌شود (ساتیسی، ۲۰۱۶).

دومین یافته پژوهش نشان داد که ادراک شایستگی به‌طور مستقیم و مثبت بهزیستی مدرسه را پیش‌بینی می‌کند. این نتایج با مطالعات دیگر (برای مثال مکائیلی

منیع و همکاران، ۱۳۹۳؛ وجدانی و آقایی، ۱۳۹۵؛ جعفریان و غفاری، ۱۳۹۵؛ جنیفر و لی، ۲۰۱۱؛ مک اینری و همکاران، ۲۰۱۲؛ نهرا، ۲۰۱۴؛ تیلور، ۲۰۱۵ و راثولدر و رینگسین، ۲۰۱۶) همخوانی دارد. در تبیین این نتایج می‌توان گفت، ادراک شایستگی به عنوان باورهایی در مورد توانایی‌های شخصی برای سازمان دادن و طی کردن مسیرهای عمل به‌منظور دستیابی به پیشرفت تعریف شده است. شایستگی ادراک شده را به عنوان باورهای افراد در مورد توانایی‌شان برای تولید انتخابی سطح عملکرد می‌داند که تلاش برای تأثیر و مهار بر رویدادهایی است که بر زندگی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. باور به شایستگی مشخص می‌کند که مردم چگونه احساس می‌کنند، فکر می‌کنند، خودشان را برمی‌انگیزانند و چگونه رفتار می‌کنند (هارتر، ۱۹۸۲). دانش-آموزان با ادراک شایستگی پایین همواره از ارزیابی توسط دیگران می‌ترسند و چشم‌داشت‌های غیرواقع‌بینانه‌ای از خود و دنیا دارند. در واقع درباره آینده و به ویژه درباره ناتوانایی‌های خود در به دست آوردن نتایج خوشایند و حل مشکلات بدبین هستند؛ که تمام این ویژگی‌ها نشان‌دهنده بهزیستی مدرسه پایین است (گاملاو-لاودرس و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین کمال‌گرایی منفی، درماندگی آموخته شده برای یادگیری دروسی که سایر دانش‌آموزان در آن مشکلی ندارند در آن‌ها سبب می‌شود که در عملکرد خود (ادراک شایستگی) دچار تردید شوند و احتمال ارزیابی منفی به وسیله دیگران در آن‌ها افزایش یابد؛ در نتیجه میزان عواطف منفی در آن‌ها بیشتر و بهزیستی مدرسه در آن‌ها کمتر می‌شود. این دانش‌آموزان به دلیل داشتن چنین احساسی، بی‌کفایتی و خود تردیدی احتمال ناکامی در زندگی را به صورت افکار منفی افزایش می‌دهند؛ که این به نوبه خود احساس گناه، افسردگی و درنهایت بهزیستی مدرسه پایین را به دنبال دارد. همچنین می‌توان بیان کرد دانش‌آموزانی که از ادراک شایستگی بالایی برخوردار هستند بر خودانگاره جسمانی و اجتماعی خود

تأکید می‌کنند. این موضوع باعث درگیری فعالانه آن‌ها در فرایند و فعالیت‌های کلاسی می‌شود و توجه آن‌ها را به مسائل کوچک بی‌ربط یا بی‌اهمیت دور می‌کند تا به این وسیله از مسئله اصلی که لازمه تصمیم‌گیری، حل مسئله، خودکارآمدی، اشتیاق و علاقه‌مندی به مدرسه و بهزیستی مدرسه است درگیری بیشتری داشته باشند (ویلاویسنچیو و برناردو، ۲۰۱۳).

سومین یافته پژوهش نشان داد که بلوغ اخلاقی و عاطفی به‌طور مستقیم و مثبت بهزیستی مدرسه را پیش‌بینی می‌کند. این نتایج با مطالعات دیگر (برای مثال مکائیلی منیع و همکاران، ۱۳۹۳؛ وجدانی و آقایی، ۱۳۹۵؛ جعفریان و غفاری، ۱۳۹۵؛ جنیفر و لی، ۲۰۱۱؛ مک اینری و همکاران، ۲۰۱۲؛ نهرا، ۲۰۱۴؛ تیلور، ۲۰۱۵ و راثولدر و رینگسین، ۲۰۱۶) همخوانی دارد.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت، بلوغ اخلاقی مانند سایر ابعاد عقلانی، اجتماعی و عاطفی موضوعی تربیتی است. تا جایی که امروزه برای آموزش برخی تخصص‌ها که به‌گونه‌ای با انسان‌ها ارتباط دارد موضوع اخلاق در وجود مدیران، پرستاران، معلمان، روان‌شناسان، مشاوران و حقوق‌دانان مورد تأکید قرار گرفته است. این افراد در صورتی که از بلوغ اخلاقی خوبی برخوردار باشند، می‌توانند هنگام کار با افراد برداشت جامع‌تری از انسان داشته باشند و در نتیجه اثربخشی زیادی از خود نشان دهند. علاوه بر این، برنامه‌های درسی نظام‌های تعلیم و تربیت، می‌تواند بهترین موقعیت را برای تبلور و تحول، بلوغ اخلاقی در افراد فراهم سازد زیرا که برنامه درسی قلب نظام آموزشی است (نودینگ، ۲۰۱۰). در این باره می‌توان گفت، فرصت‌های مناسب محتوا و نیز روش‌های مفیدی را برای پرورش و اعتلای وجود همه‌جانبه بلوغ اخلاقی افراد می‌توان تدارک دید (قاسم پور و نصر اصفهانی، ۱۳۹۱). با فراهم‌سازی برنامه درسی اخلاقی، نوعی از برنامه درسی است که خواهان رسیدن به سطوح

بالا تر آگاهی و معنی‌دار کردن زندگی است و با آن می‌توان زمینه را برای علاقه‌مندی، احساس تعلق و خودکارآمدی فراهم نمود و از رفتارهای پرخطر پیشگیری کرد. ویلبر (۱۹۹۷) چنین کاری را با ترکیب علم و معنویت در قالب بحث‌های برنامه‌ریزی شده درباره معنویت، انجام داده است. او در کتاب خود با عنوان «بینش معنوی» می‌نویسد: «مسیر رشد معنوی قطع نظر از محتوای آن، همان مسیر رشد اهداف و بایسته‌های غایی است. این مسیر رشد همانند همه مسیرهای رشد دیگر از طریق توسعه همه‌جانبه آگاهی‌ها و از طریق حرکت از سوی رشد بایسته‌های پیش قراردادی (خودمحوری) به سوی بایسته‌های قراردادی (جامعه‌محوری) و پس قراردادی (جهان‌محوری) و نیز فراتر از پس قراردادی (بیداری معنوی) به پیش می‌رود.

از سوی دیگر بعد بلوغ عاطفی در ساحت برنامه آموزشی مانند سایر ابعاد اعتقادی، عبادی و اخلاقی مهجور مانده است (نصراله، قاسمی و قلتاش، ۱۳۹۲) و این مهجوریت تا اندازه‌ای بوده است که عده‌ای حکم بر مغفول بودن برنامه درسی تربیت آموزشی، روان‌شناختی، معنوی، فرهنگی، اجتماعی در سطح برنامه‌های درسی داده‌اند (افکاری، ۱۳۹۲) و هم‌اشراف به این ساحت تربیتی در سایر ساحت‌های تربیتی بر اساس رویکرد تلفیقی مورد تأکید است (جاینز، ۲۰۱۷)؛ بنابراین با توجه به ابعاد بلوغ اخلاقی و عاطفی به عنوان دو بعد از بلوغ انسانی در دوران نوجوانی و جوانی و تدوین برنامه‌های آموزشی بر اساس آن‌ها می‌توان زمینه را برای رشد اخلاقی و عاطفی که باعث تعدیل و تنظیم هیجانات منفی (اضطراب، افسردگی، احساس گناه، شرم، پرخاشگری و...) هستند را تقویت نمود و از طرف دیگر تاکنون پژوهشی به طراحی و تدوین یک الگوی ساختاری معنویت (آخرت‌نگری) و ویژگی شخصیتی (ادراک شایستگی) با میانجی بلوغ اخلاقی و عاطفی پرداخته است؛ طراحی و تدوین این الگو

می‌تواند در برنامه‌ریزی درسی مورد توجه قرار گیرد تا از این رهگذر زمینه را برای بهزیستی و رضایت از مدرسه فراهم کرد.

چهارمین یافته پژوهش نشان داد که آخرت‌نگری، ادراک شایستگی و بلوغ اخلاقی و عاطفی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم ۶۵ درصد از واریانس بهزیستی مدرسه را پیش‌بینی می‌کند. این نتایج با مطالعات دیگر (برای مثال مکائیلی منیع و همکاران، ۱۳۹۳؛ وجدانی و آقایی، ۱۳۹۵؛ جعفریان و غفاری، ۱۳۹۵؛ جنیفر و لی، ۲۰۱۱؛ مک اینری و همکاران، ۲۰۱۲؛ نهرا، ۲۰۱۴؛ تیلور، ۲۰۱۵ و راثوفلدر و رینگسین، ۲۰۱۶) همخوانی دارد.

انجام عمل اخلاقی و دینی در حضور و یا در غیاب دیگران برای فرد یکسان است و در موقعیت‌های مختلف، حتی اگر به زیانش باشد، خود را ملزم به رعایت آن می‌داند. از آنجا که باور به دنیای معنادار به معنای هدفمند بودن زندگی و معنابخشی به زندگی بر اساس اهداف است، این یافته را می‌توان چنین تبیین کرد که با توجه به تئوری‌های هدف که دارا بودن اهداف مهم و پیگیری فرد برای رسیدن به آن‌ها را پیش‌بین‌های قابل اعتماد برای بهزیستی مدرسه می‌دانند (گالینها و همکاران، ۲۰۱۱). یکپارچگی اخلاقی و عاطفی و عمل بر اساس معنویت و آخرت-نگری به ایجاد یک هدف اخلاقی در زندگی فرد می‌انجامد و تجربه عواطف مثبت ناشی از حرکت به سمت هدف را برایش به ارمغان می‌آورد و علتی را برای تجربه شایستگی اجتماعی و بهزیستی مدرسه فراهم می‌آورد. همچنین به نظر می‌رسد، با توجه به اینکه مذهب، بخش مهمی از باورهای اساسی مردم ایران را به خود اختصاص داده، انجام پژوهش‌هایی در زمینه باورهای مذهبی، در کنار باورهای اساسی مذکور و نیز سنجش تأثیرگذاری آن‌ها بر تجربه بهزیستی و همچنین مؤلفه‌های اخلاقی، یافته‌های زیبایی به بار بنشانند. همچنین انجام تحقیقاتی به‌منظور

بررسی نحوه روابط این رده سنی با مدرسه (معلمان، همسالان و مدیران)، کشف انتظارات و خواسته‌های آنان از نظام آموزشی و یافتن راه کارهای مناسب برای افزایش احساس حمایت شدن آن‌ها، بتواند زمینه‌ساز شکل‌گیری باور به حمایت دیگران در زمره باورهای افراد در اواخر دوره نوجوانی و ظهور بزرگسالی شود. پرواضح است که شکل‌گیری این باور بر ابعاد مختلف بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد.

اگرچه یافته‌های پژوهش تجربی حاضر، بینش‌های جالبی درباره نقش انطباقی بلوغ اخلاقی و عاطفی در محیط‌های آموزشی فراهم می‌آورد، دارای چندین محدودیت قابل ذکر است. اول اینکه طرح پژوهشی این مطالعه، توصیفی است و بنابراین نگرانی‌های بالقوه‌ای درباره اعتبار نتایج را برمی‌انگیزد و از این رو توصیه می‌شود مطالعات آتی با استفاده از طرح‌های طولی برای تعیین تأثیر بلوغ اخلاقی و عاطفی بر پیامدهای تحصیلی بهینه انجام شود. دوم اینکه در پژوهش حاضر گردآوری اطلاعات مربوط به آخرت‌نگری، ادراک شایستگی، بلوغ اخلاقی و عاطفی و بهزیستی مدرسه، مبتنی بر داده‌های خود گزارشی بوده است و بنابراین توصیه می‌شود از راهبردهای دیگر در جمع‌آوری اطلاعات مانند رتبه‌بندی معلمان و هم‌تایان دانش‌آموزان استفاده شود. سوم اینکه، نمونه پژوهش حاضر از بین دانش‌آموزان استان تهران انتخاب شده و در تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان کشور باید جانب احتیاط رعایت گردد. با وجود این محدودیت‌های معین، مطالعه حاضر نکات مهمی را آشکار می‌سازد.

نتایج این پژوهش تلویحات عملی مهمی در پی دارد. برای مثال، پیشنهاد می‌شود مدیران، سیاست‌گذاران آموزشی و آموزش عالی، اساتید، مربیان، روان‌شناسان و مشاوران تحصیلی بر مفهوم‌پردازی، برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی و

مشاوره‌ای با هدف پرورش منابع معنوی اخلاقی، عاطفی و روان‌شناختی پایا همچون ادراک شایستگی و بهزیستی به‌منظور تسهیل کارکرد روانی مثبت در محیط و بستر آموزشی تأکید نمایند. اجرای برنامه‌های آموزشی مبتنی بر ارتقاء باورهای دینی، اخلاقی و روان‌شناختی نه تنها بهزیستی مدرسه را بهبود می‌بخشد بلکه هم‌زمان از بروز پیامدهای منفی مانند افت تحصیلی، غیبت و فرسودگی تحصیلی جلوگیری می‌کند.

سپاسگزاری

بدین وسیله از تمامی افرادی که ما را در این پژوهش یاری کردند، تشکر و قدردانی می‌کنیم.

منابع

- ابراهیمی، ابوالفضل. (۱۳۸۷). باورهای آخرت‌نگرانه و رابطه آن با سلامت روانی. روانشناسی و دین، ۱ (۳)، ۱۲۵-۱۰۷.
- ابراهیمی، ابوالفضل و بهرامی احسان، هادی. (۱۳۹۰). رابطه آخرت‌نگری با سلامت در دانشجویان دانشگاه تهران و طلاب علوم دینی حوزه علمیه قم. روانشناسی و دین، ۴ (۲)، ۶۲-۴۵.
- برجعی، محمود؛ بگیان کوله‌مرز، محمدجواد؛ بختی، مجتبی و عباسی، مسلم. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش دلگرمی مبتنی بر رویکرد آدلری بر بهبود بهزیستی هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان مدارس شبانه‌روزی. فصلنامه خانواده و پژوهش، ۱۰ (۴)، ۸۳-۱۰۱.
- جعفریان، هادی و غفاری، سیدخلیل. (۱۳۹۵). تربیت دینی و تأثیر آن بر اخلاق فردی و اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی (مطالعه موردی: دانش‌آموزان مقاطع سوم تا پنجم

- ابتدایی مشغول به تحصیل در حوزه شهرستان شهر کرد). کنگره بین‌المللی علوم انسانی، مطالعات فرهنگی، تهران.
- دلاور، علی. (۱۳۹۰). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: چاپ چهارم، انتشارات رشد.
- سبزی، ندا و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر ادراک شایستگی و شادکامی دانش‌آموزان پسر مقطع ششم ابتدایی شهر شیراز. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۹ (۴)، ۱۲۳-۱۱۴.
- سعادت‌ی شامیر، ابوطالب؛ زحمتکش، زینب و خجسته، شهلا. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی رفتاری بر افزایش بلوغ عاطفی و شادکامی. *فصلنامه پژوهش‌های تربیتی*، ۳۳ (۸)، ۱-۱۲.
- شجاعی، مسلم؛ حسینی دهشیری، افضل‌السادات و محبی، علی (۱۳۹۸). الگوی رشد دینی و اخلاقی دانشجویان دانشگاه علوم انتظامی امین. *فصلنامه پژوهش‌های دانش انتظامی*، ۲۱ (۱۴)، ۱۵۴-۱۳۲.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۹۶). *مبانی و اصول آموزش و پرورش*. چاپ سی و پنجم، مشهد: انتشارات آستان قدس.
- صالحی، لیلی و سیف، دیبا. (۱۳۹۱). الگوی پیش‌بینی احساس تنهایی بر مبنای تعامل معلم با دانش‌آموز و ابعاد ادراک شایستگی در میان نوجوانان با و بدون نقص بینایی. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۲ (۵)، ۶۴-۴۴.
- طوبایی، محمدتقی (۱۳۸۵). *مروری بر جایگاه آخرت‌گرایی در مدیریت اسلامی و تأثیر آن در حوزه وظیفه برنامه‌ریزی*. *فصلنامه اندیشه صادق*، ۲۳، ۴۰-۱۷.

قاسم پور دهاقانی، علی و نصر اصفهانی، احمد رضا. (۱۳۹۱). رویکرد معنوی و برنامه‌ریزی درسی. مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۹ (۱۳)، ۹۲-۷۱.

گل پرور، محسن؛ جوادیان، زهرا؛ استبرقی، الهام و عریضی، حمیدرضا. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه‌های باور به جهان آخرت و باور به جهان آخرت عادلانه اسلامی. معرفت فرهنگی اجتماعی، ۲ (۴)، ۱۴۱-۱۲۵.

معنوی پور، داود (۱۳۹۱). ساخت مقیاس سنجش رشد اخلاقی برای دانش آموزان. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۷ (۴)، ۹۶-۹۰.

مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۸۹). پیام قران (ج ۵). تهران: انتشارات دارالکتب الاسلامیه.

منصور نژاد، زهرا؛ پورسید، رضا؛ کیانی، فریبا و خدابخش، محمدرضا. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر تحول بلوغ عاطفی دانشجویان دختر در آستانه ازدواج. مجله اصول بهداشت روانی، ۱۵ (۳)، ۷۰-۱۵۸.

میکائیلی منیع، فرزانه؛ نوری زاد، نرگس و هاشمی، سهیلا. (۱۳۹۳). بررسی رابطه آخرت‌نگری، هدفمندی در زندگی، امید و انگیزش تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دوره کارشناسی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۹ (۳۶)، ۲۰۶-۱۸۲.

نصراله، خدایار؛ قاسمی، فرشید و قلتاش، عباس. (۱۳۹۲). بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در کتاب‌های درسی (مطالعات اجتماعی، فارسی و هدیه‌های آسمانی) پایه ششم دوره ابتدایی. همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، دوره ۱۲.

وجدانی، فاطمه و آقایی، جواد. (۱۳۹۶). نقش صبر مربی در فرآیند تربیت دینی و راهکارهای تقویت آن. پژوهش‌نامه اخلاق، ۱۰ (۳۶)، ۲۹-۵۲.

- Aashra, B. K. , & Jogsan, Y. A. (2013). Emotional Maturity and Self-Actualization in Graduate and Post-Graduate Students. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 1(4), 15-18.
- Arthur, G. , Kristjánsson, K. , Harrison. T. Sanderse. W. Wright. D. (2018). *Teaching Character and Virtue in Schools*. London and New York. Routledge.
- Boom, J. , Brugman, D. (2005). Measuring moral development in adolescents. In: A. Wouter Haften editor. *Moral Sensibilities and Education*; Volume 3: The adolescent. Dublin: Concorde Pub. 2005.
- Boric, M. , Drazen, G. , & Durdica, M. (2010). The relations between types of motivation in sport and perceived sport competence. *Physical Education and Sport*, 8 (1), 6-69.
- Camelo-Lavadores A. K, Sanchez-Escobedo P, Pinto-Sosa J, (2017). Academic Self-Efficacy of High Achieving Students in Mexico, *Journal of Curriculum and Teaching*, 6 (2), 84-89.
- Chandra, S. & Joshi. R. (2013). Positive and Academic Adjustment in Transition Phase Language International Multidisciplinary Journal of Applied Research, 1(4), 532-555.
- Chen, J. , Yeh, C. , & Kennedy, C. (2007). Weight status, self-competence, and coping strategies in Chinese children. *Journal of Pediatric Nursing*, 3 (22), 176-185.
- Durayappah, A. (2011). The 3P Model: A general theory of subject well-being. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 681-716.
- Galinha I, Pais-Ribeiro J. L. (2011). Cognitive, affective and contextual predictors of subjective wellbeing. *International Journal of Wellbeing* 2(1), 34-53.
- Gasper, K. (2009). When necessity is the mother of invention: Mood and problem solving. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(1), 248-262.
- Gibbs, J. C. (2013). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*. Oxford: Oxford University Press; 2013. doi: 10.1093/acprof:osobl/9780199976171.001.0001.
- Greenway, K. A. (2006). The Role of Spirituality in Purpose in Life and Academic Engagement. *Journal of College & Character*, VII(6), 1-5.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 3 (52), 87-97.

- Hooghe, M. (2012). Is sexual well-being part of subjective well-being? An empirical analysis of Belgian (Flemish) survey data using an extended well-being scale. *Journal of Sex Research*, 49 (2–3), 264–273.
- Jainz, A. (2017). The Re-emergence of Character Education in American Education Policy. *American Journal of Educational Studies*, 53(14): 239-254.
- Jennifer, A. S. , & lee, S. (2011). *Perceived competence and subjective experience of ninth graders vs. other high school students in science*. Presented at the Annual of the American Educational Research Association.
- Kaplan, A. , & Maehr, M. L. (1999). Enhancing the motivation of African American students: An achievement goal theory perspective. *Journal of Negro Education*, 68, 23–35.
- Kapri, U. C. , & Rani, N. (2014). Emotional Maturity: Characteristics and Levels. *International journal of technological exploration and learning*, 3(1), 359-361.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford
- Kristjánsson, K. (2020). Aristotelian Character Friendship as a ‘Method’ of Moral Education. *Studies in Philosophy and Education volume 39*, pages349–364.
- Lent, R. W. , Taveira, M. C. , Pinto, J. C. , & Silva, A. D. (2014). Social cognitive predictors of well -being in African college students. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 266 -272.
- Lind, G. (2005). The cross-cultural validity of the Moral Judgment Test: Findings from 29 cross-cultural studies. Paper Presented at The Conference of the American Psychological Association; 2005; Massachusetts, USA.
- Mc Bride, M. L. (2012). Examining hope, self- efficacy, and optimism as a motivational cognitive set predicting academic achievement and general well- being in a diverse educational setting. Doctoral Dissertation, University of Alabama.
- McInerney, D. M. , Cheng, R. W. , Mok, M. M. C. , & Lam, A. K. H. (2012). Academic self-concept and learning strategies: Direction of effect on student academic achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 249-269.
- McKune, B. , & Hoffmann, J. P. (2009). Religion and Academic Achievement among Adolescents. *Interdisciplinary Journal of Research on Religion*, 10(5), 1-21.

- Midgley, C. , Maehr, M. L. , & Urdan, T. (2002). *Patterns of adaptive learning survey (PALS)* University of Michigan.
- Midgley, C. , Maehr, M. L. , & Urdan, T. (2002). *Patterns of adaptive learning survey (PALS)* University of Michigan.
- Mooney, M. (2012). Religion, College Grades, and Satisfaction among Students at Elite Colleges and Universities. *Sociology of Religion*, 71(2), 197-215.
- Nehra, S. (2014). Relationship between adjustment and emotional maturity of IX class students. *Educationia Confab*, 3(2), 14-22.
- Ninot, G. , Bilard, J. , & Delignieres, D. (2005). Effects of integrated or segregated sport participants on the physical self for adolescents with mental retardation. *Journal of Intellectual Disability Research*, 5 (49), 682-689.
- Noddings. N, (2010), Moral Education in an Age of Globalization, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 42, No. 4, pp. 390-396.
- Orkibi, H. , Ronen, T. , & Assoulin, N. (2014). The subjective well-being of Israeli adolescents attending specialized school classes. *Journal of Educational Psychology*, 106(2): 515–526.
- Ozmete, E. (2011). Subjective well-being: A research on life satisfaction as cognitive component of subjective well-being. *International Journal of Academic Research*, 3(4), 55-61.
- Passini, S. (2010). Moral reasoning in a multicultural society: Moral inclusion and moral exclusion. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 40, 21-38.
- Phan, H. P. , NGU, B. H. , & Alrashidi, O. (2016). Role of student well-being: A study using structural equation modeling. *Psychological Reports*, 29(3): 77-105.
- Putwain, D. V. , Connors, L. , Symes, W. , & Douglas-Osborn. E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress and Coping*, 1-10.
- Rafeedali, E. (2017). Influence of self concept and emotional maturity on leadership Behavior of secondary schools Heads in Kerala, India. *European Journal of Education Studies*, 8(11), 11-19.
- Rand, K. L. , Martin, A. D. , & Shea, A. M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 12(1): 683–686.
- Raufelder, F & Ringeisen, S. (2016). Associations of student-temperament and educational competence with academic achievement. The role of teacher and student gender. *Teacher and Education Journal*, 27 (5), 242- 251.

- Samdal, O. , Wold, B. , & Bronis. M. (2012). Relationship between students Perception of School Environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement, An International study. *School Effectiveness and school Improvement*, 10, 296-320.
- Satici, S. A. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective wellbeing: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 26(2): 68–73.
- Singh, D. , Kaur, S. , & Dureja, G. (2012). Emotional maturity differentials among university students. *Journal of physical education and sports managements*, 3(3), 41-45.
- Singh, Y. , & Bhargava, M. (1990). *Manual for Emotional Maturity Scale*. Agra: National Psychological Corporation, 12(9), 7-16.
- Steinmayr R, Heyder A, Naumburg C, Michels J and Wirthwein L (2018) School-Related and Individual Predictors of Subjective Well-Being and Academic Achievement. *Front. Psychol.* 9:2631. doi: 10. 3389/fpsyg. 2018. 02631.
- Taylor, J. L. (2015). *Person-environment interaction: Effects of student-faculty congruence on academic satisfaction and achievement of student*. A dissertation submitted for doctor of education, Washington State University.
- Villavicencio, F. T. & Bernardo, A. B. I. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between selfregulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 329°340.
- Wilber, K. (1997), *the Eye of Spirit*, Boston and London: Shambhala Publications, Inc.
- Yusoff, M. S. B. , Rahim, A. F. A. , Pa, M N. M. , & Mey, S. C. (2011). The validity and reliability of the USM Emotional Quotient Inventory (USMEQ-i). Its use to measure emotional quotient (EQ) of future medical students. *International Medical Journal*, 18(4), 283-287.