

Research in School and Virtual Learning

ORIGINAL ARTICLE

The Relationship Between Perception of School Culture and Subjective Vitality with the Mediating Role of Goal Orientation and Task Value

Mohammad Bagher Akbarpour Zangalani^{1*}, Akbar Bashokoh²

1 Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.
2 Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Correspondence

Name: Mohammad Bagher Akbarpour Zangalani
Email: dr.akbarpour@pnu.ac.ir

How to cite:

Akbarpour Zangalani, M.B. Bashokoh, A. (2025). The Relationship Between Perception of School Culture and Subjective Vitality with the Mediating Role of Goal Orientation and Task Value. Research in School and Virtual Learning, 12 (3), 83-98.

ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate the relationship between the perception of school culture and the subjective vitality of secondary school students, with the mediating role of goal orientation and task value. The research design was descriptive-correlational, using structural equation modeling. The statistical population included all the students of the third grade of the second secondary school in public schools of Khoy city in the academic year of 1402-1403. The study sample was 300 female and male students, selected from a population of 1,280 people based on the Karjesi and Morgan table using stratified random sampling. The data collection tools were school culture scales (Higgins and Sade, 1997), goal orientation (Middleton and Migli, 1997), task value (Pintrich et al., 1991) and subjective vitality (Ryan and Frederick, 1997). For data analysis, structural equation modeling employed using Lisrel software. The findings showed positive direct and indirect effects of perception of school culture on subjective vitality. The path of goal orientation has the highest direct effect on subjective vitality; followed by the perception of school culture and task value. The path of perception from school culture to goal orientation and task value was significant. In addition, the perception of school culture on subjective vitality also showed a positive and significant indirect effect. In general, the perception of school culture, while having a direct effect on subjective vitality through the mediation of goal orientation and task value, showed an indirect effect in this field.

KEYWORDS

Perception of School Culture, Task Value, Goal Orientation, Subjective Vitality.

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

رابطه ادراک از فرهنگ مدرسه و نشاط ذهنی با میانجی‌گری جهت‌گیری هدف و ارزش تکلیف

محمد باقر اکبرپور زنگلانی^{1*}، اکبر باشکوه²

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه ادراک از فرهنگ مدرسه با نشاط ذهنی دانش‌آموزان دوره متوسطه با نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف و ارزش تکلیف بود. طرح پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پایه سوم مقطع متوسطه دوم مدارس دولتی شهرستان خوی در سال تحصیلی 1402-1403 بودند. نمونه مطالعه‌شده 300 دانش‌آموز دختر و پسر بودند که از جامعه‌ای به حجم 1280 نفر بر اساس جدول کرجسی و مورگان و با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری داده‌ها مقیاس‌های فرهنگ مدرسه (هگینز و ساد، 1997)، جهت‌گیری هدف (میدلتن و میگلی، 1997)، ارزش تکلیف (پینتریچ و همکاران، 1991) و نشاط ذهنی (رایان و فردریک، 1997) بودند. برای تحلیل داده‌ها از مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار لیزرل استفاده شد. یافته‌ها نشانگر اثرات مستقیم و غیرمستقیم مثبت ادراک از فرهنگ مدرسه بر نشاط ذهنی بود. مسیر جهت‌گیری هدف به نشاط ذهنی دارای بالاترین اثر مستقیم بوده و پس از آن ادراک از فرهنگ مدرسه و ارزش تکلیف قرار داشتند. مسیر ادراک از فرهنگ مدرسه به جهت‌گیری هدف و ارزش تکلیف نیز معنادار بود. علاوه بر این، ادراک از فرهنگ مدرسه بر روی نشاط ذهنی نیز اثر غیرمستقیم و معناداری را نشان داد. در مجموع ادراک از فرهنگ مدرسه ضمن داشتن اثر مستقیم روی نشاط ذهنی با واسطه‌گری جهت‌گیری هدف و ارزش تکلیف، اثر غیرمستقیمی را در این زمینه نشان داد.

واژه‌های کلیدی

ادراک از فرهنگ مدرسه، ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف، نشاط ذهنی.

1 استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
2 استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

محمد باقر اکبرپور زنگلانی

رایانامه: dr.akbarpour@pnu.ac.ir

استناد به این مقاله:

محمد باقر اکبرپور زنگلانی، اکبر باشکوه (1403). رابطه ادراک از فرهنگ مدرسه و نشاط ذهنی با میانجی‌گری جهت‌گیری هدف و ارزش تکلیف. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 12 (3)، 83-98.

مقدمه

درک و ارتقاء تجارب بهینه زندگی جوانان در حوزه‌های مختلف از یک سو و مطالعه تأثیر متقابل این تجارب از سوی دیگر از اهمیت فراوانی در نیل به شناخت واقعی از این قشر برخوردار است. مدرسه یکی از حوزه‌هایی است که با ارائه تجربیات بهینه زندگی در فراخوانی تحصیل، رشد مادام‌العمر و بهزیستی عمومی را تسهیل کرده و نقش مؤثری در تربیت افرادی سالم و بانشاط ایفا می‌نماید. از این رو ارتقاء بهزیستی دانش‌آموزان به عنوان کلید چالش‌های فراروی مدرسه، همواره در ادبیات این حوزه مطمع نظر بوده است (کونو، ریپملا و لیتون، 2002).

سازه بهزیستی¹ به عنوان یک متغیر چندوجهی مشتمل بر سلامت جسمانی، روانی و وضعیت تحصیلی (انوری و میکائیلی منیع، 1400)، معمولاً تحت عناوین بهزیستی روان‌شناختی، بهزیستی اجتماعی و بهزیستی ذهنی² بررسی می‌شود. دینر، لوکاس و اویشی (2002) بهزیستی ذهنی را به عنوان نازیبایی افراد از زندگی خود³ تعریف کرده و آن را مشتمل بر واکنش‌های هیجانی افراد به رخدادها، خلق آنها و قضاوت‌های آنها درباره میزان رضایت‌شان از زندگی تلقی می‌کنند. نشاط ذهنی³ به عنوان مفهومی جدید و یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی بدین معناست که، فرد احساس رضایت و پرنرزی بودن (از لحاظ جسمی و روانی) کرده و قادر است توانایی‌های بالقوه خود را نشان دهد (کسیکی و پرکر، 2022). رایان و دسی (2008) نشاط ذهنی را در قالب دارا بودن انرژی بدنی و ذهنی تعریف کرده و معتقدند افراد دارای سطوح بالای نشاط ذهنی، از روی اصول وضعیت خود را فارغ از درگیری با محیط، عدم کنترل از سوی بیرون و توانایی در تعامل و تأثیرگذاری بر محیط پیرامون گزارش می‌کنند. به زعم آنان، این افراد خود را به عنوان منبع اعمال خویش در نظر گرفته و انرژی خود را در جهت اعمال هدفمند تنظیم می‌نمایند (رایان و دسی، 2008). به نظر می‌رسد نشاط ذهنی موجب نگرش مثبت به زندگی، تعادل هیجانی، خودپنداره مثبت، عملکرد مؤثر تحصیلی و نگرش مطلوب می‌گردد (سیلوستر، 2011). به زعم رایان و فردریک (1997) وقتی نشاط ذهنی در سطح پایین‌تری است، تحریک‌پذیری و خستگی ایجاد می‌شود و باعث می‌شود افراد نتوانند به طور کامل از پتانسیل انجام فعالیت‌ها استفاده نمایند. اما زمانی که نشاط ذهنی در سطح بالاتری باشد، انرژی کافی برای انجام

فعالیت‌ها در فرد ایجاد شده و خلق و خو در وضعیت مناسبی قرار می‌گیرد. لذا همه وظایف و فعالیت‌ها در سطح بهینه انجام می‌گیرد (رایان و دسی، 2001). در یک بیان کلی نشاط ذهنی به افراد کمک می‌کند تا آنها قوی‌تر، سازنده‌تر و فعال‌تر بوده و بتوانند با استرس کنار بیایند و بالطبع از سلامت جسمانی خوبی برخوردار باشند (رایان و دسی، 2008؛ کاکر، 2015). همچنین نشاط ذهنی منعکس کننده آرامش روانی فرد بوده (هولدرنس و هانتون، 2015) و کمبود آن می‌تواند یکی از علائم افسردگی و فرسودگی شغلی باشد (السی، یلدریز و کارابای، 2018).

شواهد بیانگر آن است که افراد از نظر تجربه نشاط با هم متفاوت هستند. این تفاوت‌ها ناشی از تأثیر و تأثرات تجارب محیطی از یک طرف و ویژگی‌های انگیزشی و فردی افراد از طرف دیگر است. در این زمینه، گالینها و ریبر (2012) در پژوهش خود نشان دادند که عوامل بافتی و فردی در تعامل با همدیگر و در یک برهمکنش متقابل اثر قوی‌تری بر نشاط ذهنی دارند. در حوزه علوم رفتاری و به طور اخص روان‌شناسی، نظریه‌های متعددی وجود دارد که می‌تواند مبنای نظری خوبی برای تحقیق فعلی باشد. از جمله این نظریه‌ها، دیدگاه شناختی- اجتماعی بندورا (1989) است. به زعم این دیدگاه، افراد نه به وسیله نیروهای درونی برانگیخته می‌شوند و نه به وسیله نیروهای بیرونی به طور خودکار شکل داده شده و کنترل می‌شوند. بلکه به جای آن، عملکرد انسان در چارچوب یک مدل تقابلی سه جانبه تبیین می‌شود که در آن رفتار، شناخت و دیگر عوامل شخصی و رویدادهای محیطی همگی به عنوان تعیین کننده‌های دارای تعامل متقابل، بر یکدیگر عمل می‌کنند.

مبنتی بر رویکرد شناختی- اجتماعی، عوامل مربوط به فرد (باورها، انگیزش و شخصیت) به عنوان میانجی بین محرک‌های بیرونی و رفتار در نظر گرفته می‌شود. ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف از جمله باورهای انگیزشی هستند که نقش واسطه‌ای آنها در بررسی رابطه ادراک از فرهنگ مدرسه با نشاط ذهنی در این پژوهش مطمع نظر بود. اهداف پیشرفت معرف دستگاه معنایی جامع از موقعیت‌ها یا بافت‌هایی است که پیامدهایی شناختی، عاطفی و رفتاری را در پی دارد (ایمز، 1992). جهت‌گیری هدف مبتنی بر این فرض اساسی است که رفتار انسان هدفمند بوده و به وسیله اهداف فرد، هدایت و نظارت می‌شود. جهت‌گیری هدف به صورت الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد تعریف می‌شود که مقاصد رفتاری افراد را تعیین کرده و باعث

1 Well-Being

2 Subjective Well-Being

3 Subjective Vitality

می‌شود تا نسبت به برخی وضعیت‌های هدف‌مند گرایش بیشتری از خود نشان دهد (باقرپور، 1398). به عبارت دیگر، این جهت‌گیری بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد است که سبب می‌شود فرد با سازوکارهای مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کرده، در آن زمینه به فعالیت پرداخته و در نهایت پاسخ متناسب را ارائه نماید. یکی از رویکردهای مطرح در زمینه جهت‌گیری هدف در سال‌های اخیر رویکرد سه بخشی الیوت و همکاران (1997) است. این پژوهشگران با ارائه یک چارچوب جدید، سازه هدف عملکردی را در دو طبقه کلان عملکرد گزایشی و عملکرد اجتنابی از یکدیگر متمایز نمودند (خدایی و همکاران، 1401). لذا سه جهت‌گیری هدفی مستقل ترسیم گردید: 1) هدف تسلط (تبحری) که تأکید بر افزایش کفایت و کسب مهارت در تکلیف دارد؛ 2) هدف عملکرد گزایشی که تأکید بر کسب شایستگی و تأیید در نزد دیگران دارد؛ 3) عملکرد اجتنابی که تأکید بر پرهیز از اشتها به بی‌کفایتی نزد دیگران دارد.

یکی دیگر از مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر باورهای انگیزشی (جهت‌گیری اهداف و ارزش تکلیف) و در نتیجه نشاط ذهنی دانش‌آموزان، ادراک آنان از فرهنگ حاکم بر مدرسه است که تا حدی متفاوت از خود فرهنگ مدرسه است. ادراک¹، معنی دادن به امور (محرک‌ها) است. به عبارت بهتر، ادراک مجموعه فرایندهایی است که ما از طریق آن، اطلاعات حسی دریافتی از محرک‌های محیطی را بازشناسی و سازماندهی کرده و به آن معنا می‌دهیم (استنبرگ، 2006). بر این اساس، ادراک از فرهنگ مدرسه معنایی است که از ارزش‌ها، نگرش‌ها و هنجارهای رفتاری ایجاد شده و به اشتراک گذاشته توسط اعضای مدرسه از جمله دانش‌آموزان، معلمان و سایر کارکنان مدرسه استنباط و ادراک می‌شود (جونز، 1996). این نحوه ادراک، توسط دست اندرکاران آموزشی مدارس و دانش‌آموزان و بر اساس تجارب پیش‌بینی و جاری کسب شده و در اعمال و انگاره‌های آنان ظهور می‌یابد (انواری و میکائیلی منیع، 1400).

نظریه‌پردازان مختلف مفهوم‌پردازی‌های متفاوتی از سازه ادراک از فرهنگ مدرسه ارائه کرده‌اند. ادراک از فرهنگ مدرسه به عنوان مجموعه‌ای از قوانین، هنجارها، باورها، سنت‌ها و ارزش‌های مشترک در بین همه افراد مدرسه تعریف می‌شود که «تصویر اجتماعی مدرسه در ادراک دیگران» را نمایندگی می‌کند (مازلوفسکی، 2001). هیگینز و ساد (1997) ادراک از فرهنگ مدرسه را میزان احساس تعلق، وجود هنجار احترام و مراقبت و ارتباطات بین فردی مثبت درون مدرسه تعریف می‌کنند. بر این اساس، ادراک از فرهنگ مدرسه مشتمل بر چهار بعد متعامل است: 1) نحوه ارتباط دانش‌آموزان با یکدیگر؛ 2) کیفیت و نحوه تعامل دانش‌آموزان و معلمان؛ 3) میزان رعایت مقررات در مدرسه و 4) چگونگی ارائه فرصت‌ها و امکانات آموزشی. به زعم عالی پور و همکاران (1403)، ادراک از جو مدرسه بر رفتار، بهزیستی ذهنی و سلامت، کیفیت زندگی و انگیزش دانش‌آموزان و معلمان اثرگذار بوده و موجبات ارتقای محیط آموزشی را فراهم می‌آورد. همچنین ادراک از فرهنگ مدرسه می‌تواند از

دیگر متغیر مد نظر پژوهش حاضر، ارزش تکلیف است که نشان دهنده علاقه و اشتیاق درونی فراگیران و میزان اهمیتی است که آنها برای تکلیف تحصیلی قایل هستند. به عبارتی دیگر، ارزش تکلیف به باورهای فرد در مورد میزان اهمیت انجام یک تکلیف خاص به صورت مطلوب اشاره دارد؛ باورهایی در این زمینه که انجام مطلوب یک تکلیف چقدر مهم است؟ و میزان ارزشمندی آن تکلیف برای دستیابی فرد به اهداف و برنامه‌های آینده خویش و میزان ارزش درونی آن تکلیف برای فرد چقدر است؟ به زعم ویگفیلد و اکلز (1994) ارزش تکلیف مشتمل بر چهار مؤلفه ارزش موفقیت، ارزش درونی (علاقه)، ارزش کاربرد بیرونی و هزینه است. «ارزش موفقیت» ناظر بر اهمیت موفق شدن در انجام یک تکلیف معین است. در حالی که «ارزش درونی» به لذتی اشاره دارد که از درگیری در تکلیف برای فرد حاصل می‌شود، «ارزش بیرونی» به سودمندی تکلیف بر حسب اهداف آینده شخصی اشاره دارد و در نهایت «هزینه» به صورت پیامدهای منفی ادراک شده از درگیری در تکلیف تعریف می‌شود.

نکته مهم در ارتباط بین باورهای انگیزشی، جهت‌گیری اهداف و ارزش تکلیف، تأثیرپذیری غیرمستقیم آنها از بافت و زمینه است. در این زمینه همچنان که اکلز و ویگفیلد (1995) در مدل شناختی اجتماعی انتظار- ارزش برای انگیزش پیشرفت نشان دادند، باورهای دانش‌آموزان درباره خود و همچنین انتظارات و ارزشهای آنها تحت تأثیر نحوه ادراک محیط اجتماعی توسط آنها و اینکه در هنگام حرکت در این

بین همکاران به عنوان یک منبع عاطفی مهم برای بهبود پایدار مدرسه عمل می‌کند (لی و لوئیس، 2019).

علاوه بر این؛ بررسی اثرات آشکار و ضمنی ادراک از فرهنگ مدرسه و ابعاد آن روی باورهای انگیزشی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان و معلمان کانون توجه پژوهش‌های مختلفی بوده است. در بخش اعظمی از این پژوهش‌ها، اثرات مثبت ادراک از فرهنگ مدرسه و ابعاد آن بر بهزیستی و نشاط ذهنی، حمایت شده است (تین و لی، 2022؛ اوم و همکاران، 2018؛ هیگینز و ویگفورد، 2018؛ گریسون و بارتانن، 2019؛ گری و همکاران، 2020؛ کارال و بیچر، 2020 و کلیگور و همکاران، 2020). همچنین پژوهش‌های متعددی اثرات ابعاد مختلفی از ادراک از فرهنگ مدرسه همچون روابط معلمان و دانش‌آموزان (کاساس و همکاران، 2013؛ لیو و همکاران، 2016 و کوتسار و کاسیرو، 2017)، احساس تعلق به مدرسه (تین و همکاران، 2015) و تجارب مثبت در مدرسه (اکین و اکین، 2015) را بر نشاط ذهنی دانش‌آموزان مطالعه کرده‌اند.

علاوه بر این، بررسی روابط تجربی باورهای انگیزشی (جهت‌گیری هدف و ارزش تکلیف) با بهزیستی و نشاط ذهنی نیز کانون توجه پژوهش‌ها بوده است. نتایج پژوهش اومانسن، لمیر، آبراهامسن و رابرتز (2013) نشان داد که جو انگیزشی کلاس شامل اهداف انگیزش تسلطی از طریق اشتیاق و احساسات شدیدی که ایجاد می‌کند، نشاط ذهنی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین ارتباط بین باورهای انگیزشی خود تعیین شده در مقابل انگیزه‌های کنترل شده و نشاط ذهنی در مطالعات شلدون و کاسر (1995) و نیز شلدون، رایان و ریس (1996) تأیید گردید. برخی پژوهش‌ها هم حاکی از آن است که می‌توان با ایجاد شرایطی که منجر به خود تعیین‌گری می‌شود، نشاط ذهنی افراد را بهبود بخشید (سیلوستر، 2011).

علی‌رغم موارد مطرح شده فوق، کنکاش نویسندگان مقاله در ادبیات موضوع در خصوص نقش ادراک از فرهنگ مدرسه و ابعاد مختلف آن با بهزیستی و نشاط ذهنی نشانگر یافته‌های متناقضی هم بود. با وجود اینکه نتایج ضمنی برخی پژوهش‌ها نشان دهنده اثرات مثبت ادراک از فرهنگ مدرسه بر باورهای انگیزشی و بهزیستی کلی دانش‌آموزان است (وانگ و اکلز، 2013 و وانگ و هلوکامپ، 2010)، نتایج برخی مطالعات نیز سهم عوامل مدرسه را در زمینه بهزیستی ذهنی کودکان کم‌رنگ نشان داده‌اند (لی و یو، 2015 و سولدو و همکاران، 2008). لاولر و همکاران (2017) دریافتند که رضایت از مدرسه دومین عامل مهم برای پیش‌بینی رضایت از

طریق شیوه‌های احساس دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و روشی که معلمان در مورد کار با دانش‌آموزان خود احساس می‌کنند، تکوین یابد که نوع این ادراک بر نحوه برداشت فراگیران از همکاری و تعامل معلمان، جو مساعد کلاس درس و رابطه معلم و دانش‌آموزان استوار است (تیزلی، 2016). ادراک از فرهنگ مدرسه به طور قابل توجهی بر رشد رفتار دانش‌آموزان و نگرش معلمان نسبت به فعالیت‌هایشان تأثیرگذار است (کالکان و همکاران، 2020). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که درک مثبت از فرهنگ مدرسه که با روابط بین فردی مشارکتی، اشتراک مسئولیت‌ها، نوآوری‌ها، چشم‌انداز الهام‌بخش و مأموریت چالش‌برانگیز مشخص می‌شود (دروژینک، 2019)، ضمن ارتقای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، پیشرفت تحصیلی و نتایج یادگیری آنها را در مدارس بهبود می‌بخشد (لی و لوئیس، 2019). در مقابل، ادراک منفی از فرهنگ مدرسه که با روابط بین فردی آسیب دیده، اهداف مبهم، فقدان نوآوری و ناکارآمدی مشخص می‌شود (دروژینک، 2019)، با پیشرفت و نتایج تحصیلی پایین فراگیران در مدرسه مصادف است (ریپسکی و گریگوری، 2009). حتی در ارتباط با معلمان، ادراک از فرهنگ مدرسه بر اشتیاق شغلی، اخلاق کاری و تعهد حرفه‌ای آنها نیز تأثیر می‌گذارد (مایر، 2012). مطالعات تجربی نشان داده‌اند که معلمانی که ادراک مثبتی از مدرسه خود دارند؛ از انگیزه بالایی برای تدریس برخوردار بوده و احتمال بیشتری دارد که مسئولیت یادگیری دانش‌آموزان را بر عهده بگیرند (لی و لوئیس، 2019). در مقابل، زمانی که معلمان ادراک منفی از فرهنگ مدرسه دارند؛ سطوح بالایی از فرسودگی شغلی را تجربه کرده و باورهای منفی نسبت به توانایی خود در تدریس نشان می‌دهند. همچنین این معلمان هم در روابط خود با دانش‌آموزان و هم کیفیت شیوه‌های تدریس آسیب می‌بیند (اسکالویک¹، 2007). علاوه بر این، ادراک مثبت از فرهنگ مدرسه منجر به کاهش مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان و افزایش پیامدهای تحصیلی مثبت در آنها خواهند شد (مور جانسون و همکاران، 2011). در نهایت و همانطور که نتایج پژوهش‌ها نشان داده، ادراک از فرهنگ مدرسه نقش مهمی در افزایش اثربخشی مدرسه (لی و لوئیس، 2019)، اصلاحات آموزشی، ابتکارات و نوآوری (کالیسکان و زهو، 2020) و بهزیستی ذهنی معلمان (زو و همکاران، 2011، سین و لی، 2022) دارد. در مجموع می‌توان بیان نمود که جنبه‌های مثبت فرهنگ ادراک شده از مدرسه مانند احترام متقابل و اعتماد

آن داشت تا به بررسی رابطه ادراک از فرهنگ مدرسه با نشاط ذهنی در دانش‌آموزان دوره متوسطه خوی با نقش واسطه‌ای ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف بپردازند. کوتاه سخن اینکه پژوهش حاضر درصدد است تا با کندوکاوی علمی در زمینه ادراک از فرهنگ مدرسه، به بررسی این مسئله اصلی بپردازد که آیا مدل مفهومی نشاط ذهنی دانش‌آموزان دوره متوسطه بر اساس ادراک از فرهنگ مدرسه با نقش میانجی جهت‌گیری هدف و ارزش تکلیف با مدل تجربی برازش می‌شود؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از لحاظ هدف جزء پژوهش‌های کاربردی و از بعد شیوه جمع‌آوری اطلاعات و روش اجرا جزء پژوهش‌های توصیفی (غیر آزمایشی) از نوع طرح‌های پیشرفته همبستگی (تحلیل معادلات ساختاری) بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه سوم مقطع متوسطه دوم مدارس دولتی شهرستان خوی (آذربایجان غربی) در سال تحصیلی 1403-1402 به تعداد 1280 نفر بودند که از این تعداد نمونه‌ای به حجم 300 نفر با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد.

ابزارهای پژوهش

ابزار گردآوری داده‌های این پژوهش پرسش‌نامه بود. لذا از پرسش‌نامه‌های نشاط ذهنی رایان و فردریک (1997)، جهت‌گیری هدف میدلتن و میگلی (1997)، ارزش تکلیف پینتریچ و همکاران (1991) و ادراک از فرهنگ مدرسه هگینز و ساد (1997) جهت گردآوری داده‌های پژوهش استفاده شد. همچنین برای تعیین قابلیت اعتماد خرده مقیاس‌ها از روش آلفای کرونباخ و برای تعیین اعتبار سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. لازم به اشاره است که ضرایب آلفای کرونباخ خرده مقیاس نشاط ذهنی، ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف و فرهنگ مدرسه به ترتیب 0/82، 0/86، 0/87 و 0/90 محاسبه گردید. شاخص‌های برازندگی الگوی‌های تحلیل عاملی تأییدی نیز در جدول 1 ارائه شده است که با توجه به مشخصه‌های برازندگی و ضرایب گزارش شده آلفای کرونباخ، ویژگی‌های فنی (روایی و پایایی) ابزار گردآوری داده‌های پژوهش در سطح مطلوبی قرار دارد.

زندگی برای کودکان 10 و 12 ساله است. ریس و همکاران (2010) نیز ضمن مطالعه‌ای در انگلستان دریافتند که مدرسه و تکالیف مدرسه یکی از جنبه‌های زندگی کودکان است که کمترین ارتباط را با بهزیستی ذهنی دارد. علاوه بر این، نشانه‌هایی وجود دارد که بر متفاوت بودن بهزیستی ذهنی بسته به زمینه‌های ملی تأکید دارند؛ هوبنر و همکاران (2014) تأکید می‌کنند که بسیاری از پژوهش‌ها در این زمینه که در ایالات متحده انجام شده است، نشانگر آن است که رضایت گزارش شده توسط خود کودکان از مدرسه در مقایسه با سایر عوامل (خانواده و همسالان)، سهم آماری معنادار، اما متوسطی را در زمینه رضایت آنها از زندگی نشان می‌دهد. در حالی که در دانش‌آموزان کره‌ای نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که اثرات رضایت کلی از زندگی مدرسه بر بهزیستی ذهنی آنها بسیار مهم‌تر از همتایان آنها در ایالات متحده است (پارک و هوبنر، 2005 و هوبنر و همکاران، 2014). چنین یافته‌های متفاوت و گاهی متناقض، یکی از عوامل اصلی تشویق نویسندگان مقاله در صورت‌بندی مسئله پژوهشی حاضر بوده است.

از طرف دیگر و به رغم اهمیت سازه بهزیستی، جستار در مطالعات پیشین نشان می‌دهد که پژوهش‌های انجام گرفته در زمینه مطالعه مشکلات روان‌شناختی دانش‌آموزان نظیر افسردگی، تنیدگی و اضطراب چندین برابر پژوهش‌هایی است که در خصوص رضایت، شادی و بهزیستی انجام گرفته است (وازکویز، هرواس، راهونا و گومز، 2009). این گونه شواهد تجربی نشانگر مغفول ماندن روان‌شناسی مثبت در مطالعات حوزه تربیت است. به نظر می‌رسد متخصصان تعلیم و تربیت آن گونه که انتظار می‌رود به اهمیت مدرسه در پرورش شاخص‌های مثبت منبعث از روان‌شناسی مثبت‌گرا چون احساس رضایت، هیجان‌های مثبت، کیفیت زندگی و بهزیستی دانش‌آموزان پی نبرده‌اند. این در حالی که مدرسه مجموعه‌ای ایده‌آل برای ارتقاء روابط بین فردی مثبت، کارکرد بهینه و تأمین سلامت و بهزیستی دانش‌آموزان است (دانلیسن، سامدل، هتلند و وولد، 2009). نکته مهم دیگر اینکه مرور ادبیات موضوع مبین آن است که، کانون اصلی تمرکز اغلب پژوهش‌های موجود، سازه بهزیستی ذهنی بوده است تا نشاط ذهنی به عنوان بعدی از ابعاد بهزیستی ذهنی. علاوه بر این، تناقض برخی یافته‌ها در خصوص اثرات فرهنگ مدرسه بر بهزیستی ذهنی کودکان و اثرات تفاوت‌های فرهنگی در این زمینه و کمبود پژوهش‌های داخلی انجام یافته در زمینه نشاط ذهنی، نگارندگان این مقاله را بر

جدول 1. مشخصه‌های برازندگی تحلیل عاملی تاییدی خرده مقیاس‌ها

خرده مقیاس مشخصه	فرهنگ مدرسه	جهت‌گیری هدف	ارزش تکلیف	نشاط ذهنی
نسبت مذکور خی دو به درجه آزادی (X2/DF)	2/36	2/26	2/35	2/23
شاخص نیکویی برازش (GFI)	0/95	0/97	0/97	0/98
شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI)	0/92	0/93	0/94	0/95
ریشه میانگین مجذورات پسمانده (RMSEA)	0/044	0/051	0/049	0/06

ارائه گردیده است.

همان طور که در جدول 3 مشاهده می‌شود، کلیه روابط متغیرهای مورد نظر پژوهش با همدیگر و به ویژه روابط آنها با متغیر نشاط ذهنی در سطح اطمینان 99% معنادار هستند. همچنین در بین متغیرهای بررسی‌شده، متغیر ادراک از فرهنگ مدرسه بالاترین ضریب همبستگی را با نشاط ذهنی داشته و پایین‌ترین ضریب همبستگی مربوط به اهداف رویکردی-اجتنابی با متغیر نشاط ذهنی است. با عنایت به این که هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف در بین ادراک از فرهنگ مدرسه و نشاط ذهنی به روش تحلیل معادلات ساختاری بوده است، در جدول 4 ضرایب تأثیر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش و همچنین، در شکل 1 و جدول 5 الگوی برازش شده مدل پیش‌بینی نشاط ذهنی دانش‌آموزان به همراه شاخص‌های نیکویی برازش گزارش شده است.

نتایج حاکی از آن است که ضرایب مطرح شده در جدول 4 همگی در سطح 0/01 معنادار هستند. همان طور که در جدول مذکور مشاهده می‌شود، مسیر جهت‌گیری هدف ($t=4/87$, $\beta=0/46$) به نشاط ذهنی بالاترین اثر مستقیم مثبت و معنادار را داشته و پس از آن به ترتیب ادراک از فرهنگ مدرسه ($t=2/35$, $\beta=0/25$) و ارزش تکلیف ($t=2/35$, $\beta=0/16$) در رتبه‌های بعدی قرار دارد. همچنین اثر مستقیم ادراک از

یافته‌ها

برای بررسی روابط علی میان متغیرهای پژوهش از روش تحلیل معادلات ساختاری با نرم‌افزار لیزرل استفاده شد. در این پژوهش، ادراک از فرهنگ مدرسه به عنوان متغیر برون‌زا و ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف و نشاط ذهنی به عنوان متغیرهای درون‌زا در نظر گرفته شده‌اند.

شاخص‌های توصیفی مربوط به نمونه بررسی‌شده در جدول 2 گزارش شده است. مقدار دو آماره چولگی و کشیدگی نشان می‌دهد که شکل توزیع داده‌ها در هر متغیر معمولی است. با توجه به داده‌های گردآوری شده، ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش محاسبه و در ماتریس همبستگی (جدول 3)

جدول 2. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
ادراک از فرهنگ مدرسه	68/68	10/43	-/98	1/38
روابط دانش‌آموزان	19/87	3/45	-/67	0/19
رابطه معلم - دانش‌آموز	20/05	3/81	-1/00	1/01
فرصت‌های آموزشی	32/89	5/38	-0/99	1/25
ارزش تکلیف	26/16	3/84	-1/29	1/86
جهت‌گیری هدف	49/76	7/56	-0/87	0/57
اهداف تبحری	20/99	3/33	-0/85	0/31
اهداف رویکردی - عملکردی	16/49	3/31	-1/36	2/11
اهداف رویکردی - اجتنابی	12/27	2/74	-1/38	2/06
نشاط ذهنی	27/21	5/46	-1/29	0/83

جدول 3. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 ادراک از فرهنگ مدرسه	1									
2 روابط دانش‌آموز - دانش‌آموز	.81**	1								
3 روابط دانش‌آموز - معلم	.86**	.65**	1							
4 فرصت‌های آموزشی	.91**	.57**	.66**	1						
5 جهت‌گیری هدف	.50**	.34**	.42**	.52**	1					
6 اهداف تبحری	.47**	.28**	.38**	.52**	.82**	1				
7 اهداف رویکردی - عملکردی	.47**	.32**	.42**	.47**	.60**	.86**	1			
8 اهداف رویکردی - اجتنابی	.25**	.21**	.18**	.23**	.33**	.44**	.70**	1		
9 ارزش تکلیف	.55**	.42**	.43**	.55**	.64**	.59**	.50**	.27**	1	
10 نشاط ذهنی	.55**	.45**	.50**	.48**	.54**	.48**	.53**	.27**	.52**	1

** $\leq 0/01$

جدول 4. ضرایب اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش

متغیرها	تأثیر مستقیم	تأثیر غیرمستقیم	تأثیر کل	واریانس تبیین شده
به روی نشاط ذهنی از ادراک از فرهنگ مدرسه	0/25	0/43	0/689	
جهت‌گیری هدف	0/46	-	0/459	0/59
ارزش تکلیف	0/16	-	0/156	
به روی جهت‌گیری هدف از ادراک از فرهنگ مدرسه	0/71	-	0/710	0/50
به روی ارزش تکلیف از ادراک از فرهنگ مدرسه	0/69	-	0/688	0/47

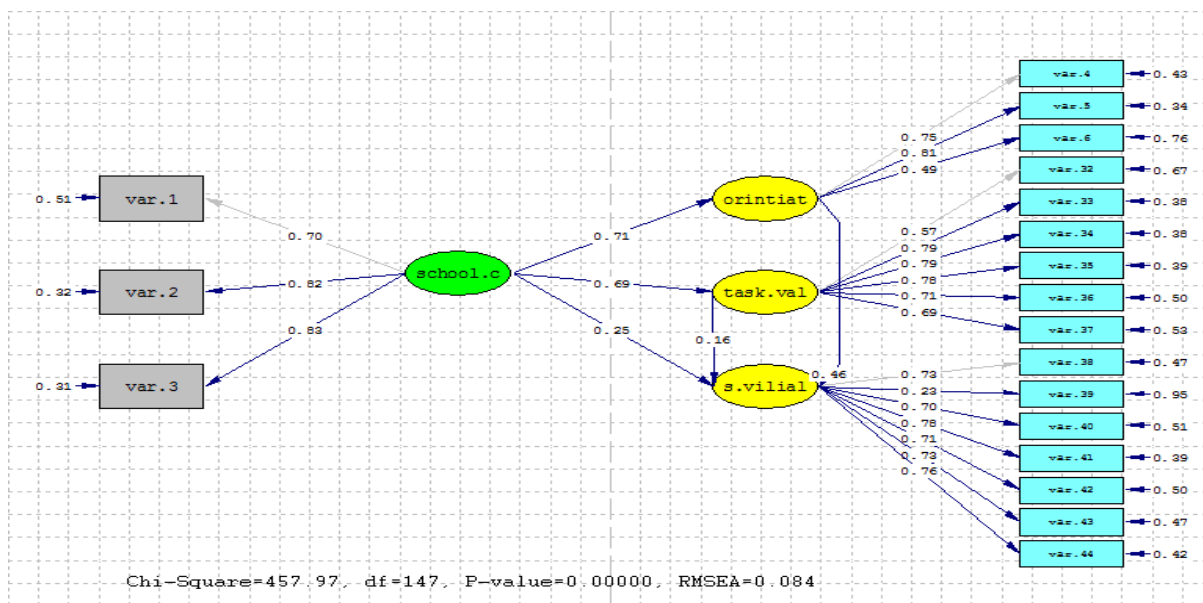
**P < 0/01

با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش نیز که در جدول 5 گزارش شده‌اند، می‌توان اذعان نمود که برازش مدل پیش‌بینی نشاط ذهنی در سطح نسبتاً خوبی قرار دارد.

فرهنگ مدرسه روی جهت‌گیری هدف ($\beta=0/71, t=8/84$) و

جدول 5. شاخصه‌های نکویی برازش مدل پیش‌بینی نشاط ذهنی

CFI	RMR	AGFI	GFI	RMSEA	χ^2/df
0/95	0/019	0/89	0/91	0/084	3



شکل 1. الگوی برازش شده پیش‌بینی نشاط ذهنی

نتیجه‌گیری و بحث

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ادراک از فرهنگ مدرسه با نشاط ذهنی دانش‌آموزان دوره متوسطه با نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و ارزش تکلیف بود. برای نیل به این هدف و با توجه به مبانی نظری و تجربی، در گام اول الگوی مفهومی پژوهش پیشنهاد گردید و با استفاده از روش تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری آزموده شد. نتایج تحلیل معادلات ساختاری نشان داد که الگوی پیشنهادی با داده‌های پژوهش حاضر برازش نسبت خوبی دارد و 59 درصد از واریانس متغیر نشاط ذهنی را تبیین می‌نماید.

ارزش تکلیف ($\beta=0/69, t=7/68$) نیز مثبت و معنادار است. علاوه بر این، همچنان که در جدول 4 نشان داده شده است اثر غیرمستقیم ادراک از فرهنگ مدرسه بر روی نشاط ذهنی مثبت و معنادار است ($\beta=0/43, t=4/52$). از جمله نتایج جالب این پژوهش، کم‌رنگ بودن اثر مستقیم متغیر برون‌زای پژوهش (ادراک از فرهنگ مدرسه) روی نشاط ذهنی در مقایسه با اثرات غیرمستقیم آن بود. به گونه‌ای که فرهنگ مدرسه از طریق متغیرهای ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف اثر غیرمستقیم مثبتی بر نشاط ذهنی دانش‌آموزان نشان داد. در مجموع متغیرهای مطالعه‌شده 0/59 درصد واریانس نشاط ذهنی را تبیین نمودند.

برای رسیدن به آن اهداف استفاده نمایند (روی، 2009). لذا، فرهنگ مدرسه که مشتمل بر ابعادی چون تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر، روابط معلم- دانش‌آموز، روابط معلمان با همدیگر، نحوه آموزش فراگیران و فرصت‌های فراهم شده در مدرسه می‌شود، در صورتی که به صورت مثبت از طرف دانش‌آموزان ادراک شود می‌تواند نقش موثری بر بهزیستی دانش‌آموزان داشته باشد. در این زمینه کینگ، مولینا و چاسین (2009) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که بین حمایت اجتماعی ادراک شده و مشکلات روان‌شناختی رابطه معنادار منفی وجود دارد و هر چقدر سطح حمایت اجتماعی بالاتر باشد، مشکلات روان‌شناختی نیز کمتر خواهد بود. همچنین بر اساس نظریه سیستم‌های بوم شناختی⁴، عوامل اجتماعی مانند حمایت خانواده و فرهنگ مدرسه می‌توانند اثر نیرومندی بر باورها، رفتار و عملکرد دانش‌آموزان داشته باشند. در تأیید این تبیین و در بررسی ادبیات موضوع مشخص گردید که به عنوان مثال بازخودهای اصلاحی معلم بر نشاط ذهنی و ابراز وجود در دانش‌آموزان اثر مستقیم و مثبتی داشته و مداخلات مبتنی بر بهزیستی، ارتقا دهنده سلامت روان و شادی عوامل انسانی مدرسه بوده است (کارلوس و وینستون، 2020؛ هاینز و مورتون، 2017). بنابراین؛ ضروری است مدارس نسبت به نقش ادراکات دانش‌آموزان از فرهنگ مدرسه و مؤلفه‌های مختلف آن در بهبود و ارتقاء نشاط ذهنی دانش‌آموزان اهتمام ویژه داشته باشند.

از جمله یافته‌های دیگر این پژوهش اثر مستقیم ادراک از فرهنگ مدرسه بر باورهای انگیزشی (جهت‌گیری هدف و ارزش تکلیف) دانش‌آموزان بود. در این زمینه و همچنان که در مدل برزش شده پژوهش هم مشاهده گردید، اثر مستقیم ادراک از فرهنگ مدرسه بر روی باورهای انگیزشی چه بسا بیشتر از اثر مستقیم این متغیر بر روی نشاط ذهنی بود. مبتنی بر این یافته، مدرسی که از فرهنگ مثبت و با نشاط برخوردار بودند در فراهم نمودن شرایطی که منجر به شکل‌گیری و ارتقاء باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان باشند، موفق‌تر عمل کرده بودند. در حمایت از این یافته نتایج مطالعات گویای آن است که ادراک از محیط یادگیری با باورهای انگیزشی دانش‌آموزان در ارتباط بوده و این دو با همدیگر در تعامل متقابل هستند (مانینگ، 2000؛ کاپلان و میدلتون، 2002؛ پاتریک، راین و کاپلان، 2007). در واقع، نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد محیط کلاس درس تأثیر زیادی بر انگیزه دانش‌آموزان از نظر باورهای انگیزشی و جهت‌گیری هدف دارد (ایمیز،

از دیگر نتایج این پژوهش اثر مستقیم ادراک از فرهنگ مدرسه بر نشاط ذهنی دانش‌آموزان بود. این یافته با مبانی نظری مختلفی همچون نظریه شناختی- اجتماعی بندورا (1989) و نظریه خود- تعیین‌گری دسی و رایان (1985) که در آنها بر نقش تعاملی فرد و عوامل محیطی در شکل‌دهی به رفتار اشاره شده است، هم‌راستا بوده است. همچنین این یافته با پژوهش‌های تجربی مختلفی حمایت می‌شود (اوم و همکاران، 2018؛ گریسون و بارتانن، 2019؛ گری و همکاران، 2020؛ کارال و بیچر¹، 2020؛ کلیگور و همکاران²، 2020). برای مثال نتایج پژوهش اکین و اکین (2015) حاکی از نقش ادراک‌های مثبت دانش‌آموزان از تجارب مدرسه در پیش‌بینی نشاط ذهنی دانش‌آموزان بود. همچنین کوری، زانوتی و مورگان (2012) طی مطالعه‌ای در 86 کشور جهان در مورد افراد 11، 18 و 15 ساله نشان دادند که، ادراک از حمایت‌های خانواده، همسالان و مدرسه با بهزیستی روانی و جسمانی و اخلاقی افراد رابطه مستقیم دارد. در واقع آن گونه که نتایج پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند هر چقدر ادراک از فرهنگ مدرسه در سطح بالایی باشد و نیز هر چقدر روابط معلمان با دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر توسط فراگیران دوستانه‌تر ادراک شود، دانش‌آموزان محیط مدرسه را منصفانه ارزیابی کرده و احساس مثبتی نسبت به خود و درس در آنان ایجاد می‌شود (ترونگ، هالینگر و سانگا، 2017). در مقابل، فرهنگ مدرسه‌ای که در آن تعارض بین افراد زیاد بوده و استقلال و روحیه کار گروهی در سطح پایینی ادراک شود، چنین مدرسه‌ای قادر به ترویج محیط یادگیری مساعدی نخواهد بود (سلوارجا و همکاران، 2015).

در تبیین این یافته بر اساس نظریه خود- تعیین‌گری دسی و رایان (1985) باید اظهار داشت که انسان به عنوان موجودی اجتماعی، نیازمند برقراری ارتباط با هم‌نوعان است. او با دیگران تعامل می‌کند، اثر می‌گذارد و اثر می‌پذیرد و در فرایند این برهمکنش متقابل، حمایت دریافت می‌کند. این حمایت به عنوان منبع انرژی پر قدرت هم به بقاء ارگانیسم کمک می‌کند و هم مقابله او با حوادث استرس‌زای زندگی را تسهیل می‌نماید. بر اساس این نظریه، بافت اجتماعی بر میزان تحقق نیازهای روان‌شناختی افراد و به تبع آن حصول رضایت و بهزیستی روان‌شناختی تأثیرگذار است. موقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی که نیازهای روان‌شناختی فرد را ارضا می‌کنند، محیط حامی³ نامیده می‌شوند. محیط‌های حامی افراد را ترغیب می‌کنند که اهداف خود را خودشان تعیین کرده و از روش‌های شخصی

1 Karal & Biçer

2 Killgore et al

3 Supportive Environment

باشد تا در بستر چنین محیطی، بتوانند با انگیزه بیشتری به تحصیل پرداخته و انتخاب اهداف تجریدی را الگوی خود سازند. از دیگر یافته‌های این پژوهش اثر مثبت جهت‌گیری هدف و ارزش تکلیف بر نشاط ذهنی دانش‌آموزان بود. این یافته نشان داد که فراگیرانی که الگوهای انگیزشی سازگارانه دارند از بهزیستی و نشاط ذهنی بیشتری نیز برخوردار هستند. این یافته با نتایج پژوهش‌های ون استینکایست و همکاران، 2010 و تومینین- سوئینی و همکاران، 2008) همسو است. نتایج پژوهش اماندسن، لمیر، آبراهامسن و رابرتز (2013) نیز نشان داد که جو انگیزشی کلاس شامل اهداف انگیزشی تسلطی از طریق اشتیاق و احساسات شدیدی که ایجاد می‌کند، نشاط ذهنی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که الگوی انگیزشی ناسازگارانه افراد رابطه معکوسی با نشاط و بهزیستی دانش‌آموزان دارد (تومینین-سوئینی و همکاران، 2008؛ پکرون، ایوت و مایر، 2006).

علاوه بر موارد ذکر شده، نتایج پژوهش‌های صورت گرفته پیرامون جهت‌گیری هدف تسلط- اجتنابی نشانگر ارتباط مثبت این نوع اهداف با بی‌انگیزشی (نین و دودا، 2008) و اهمال‌کاری تحصیلی (هاول و بوربو، 2009) است. در کل به نظر می‌رسد دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری اجتنابی بیشترین گروه دارای رفتارهای الگوهای ناسازگارانه انگیزشی و سلامت روانی را تشکیل می‌دهند؛ زیرا که این افراد، بالاترین سطح افسردگی و پایین‌ترین سطح عزت نفس را دارند (تومینین- سوئینی و همکاران، 2008). در تبیین این یافته باید بیان کرد که، افراد دارای سطوح بالای نشاط ذهنی، اصولاً خود را به عنوان منبع اعمال خویش در نظر گرفته و انرژی خود را در جهت اعمال هدفمند تنظیم می‌نمایند (ریان و دسی، 2008). همچنان که از پژوهش نیکس و همکاران (1999) استنتاج می‌شود، انرژی حاصل از نشاط ذهنی از منابع درونی فرد سرچشمه می‌گیرد و این نشاط، احساس سرزندگی است که تحریک و اجباری به انجام آن وجود ندارد. لذا طبیعی است دانش‌آموزانی که از الگوهای انگیزشی سازگارانه همچون اهداف تسلطی و ارزش تکلیف استفاده می‌کنند، از بهزیستی و نشاط ذهنی بیشتری نیز برخوردار باشند. در حمایت از این تبیین باید اظهار داشت که یکی از علل محوریت نظریه شناختی- اجتماعی بندورا (2013) جایگزینی نظریه عاملیت با رویکردهای غیر عامل بود. او در مقاله‌ای با عنوان نگاه عاملانه به روان‌شناسی مثبت، شرط سلامت و بهزیستی روان را داشتن باور مثبت از خود و الگوهای انگیزشی سازگارانه می‌داند. به زعم پژوهشگران، افراد دارای عاملیت به عنوان یک ویژگی

1992؛ لیزو، ویلسون و سیمونز، 2002 و وی و همکاران، 2011). همچنین، نتایج پژوهش فونز و کازو (2015) نشان داد که محیط مدرسه و امکانات تکنولوژیک آن بر اشتیاق تحصیلی رفتاری، شناختی و عاطفی تأثیر دارد. وانگ و اکلز (2013) نیز در پژوهش خود نشان دادند که ادراک دانش‌آموزان از موقعیت مدرسه پیش‌بینی‌کننده معناداری برای اشتیاق تحصیلی هستند. همچنین وانگ و هلوکامب (2010) نیز ادراک دانش‌آموزان از فرهنگ مدرسه را عامل مؤثری بر درگیری و پیشرفت تحصیلی آنان دانستند. علاوه بر این، نتایج پژوهش‌های مترکز بر مطالعه جو اجتماعی مدرسه و ادراک دانش‌آموزان از فضای روان‌شناختی کلاس حاکی از نقش مثبت ادراک از محیط مدرسه در پیش‌بینی اهداف پیشرفت یادگیرندگان بوده است (هارد، کروسون، دیباکر و وایت، 2007؛ لنت، تاویرا، شو، 2012؛ کارشکی و همکاران، 2008).

در تبیین این یافته‌ها باید اظهار داشت که، اهداف پیشرفت نشان دهنده الگویی از باورهایی است که به راه‌های مختلف نزدیک شدن، درگیر شدن و پاسخ دادن به موقعیت‌های پیشرفت اشاره می‌کند بنابراین؛ برای دستیابی به پیشرفت در دانش‌آموزان لازم است به عناصر و متغیرهای مهم درون مدرسه از جمله ابعاد مختلف ادراک از فرهنگ مدرسه، تعاملات عوامل انسانی آن، حمایت‌های تحصیلی معلمان و همسالان، تصمیم‌گیری‌های مشارکتی، جو مساعد کلاس و ارائه فرصت‌های آموزشی مناسب توجه اساسی مبذول گردد. ارتباط ساختار مدرسه با نوع جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان نشانگر این نکته است که ویژگی‌های سازمانی و روان‌شناختی با نگرش و رفتار دانش‌آموزان در مدرسه در ارتباط تنگاتنگی بوده و این ارتباط از طریق معلمان، همسالان، محیط مدرسه و همبستگی بین اعضاء در آنجا شکل می‌گیرد (پرتورس و ویلیرس، 2009). در واقع مدارس دارای فرهنگ مثبت می‌توانند موجد محیطی باشند که بر انتظارات بالا برای همه ذی‌نفعان پافشاری کنند (دیویس، 2018).

پژوهش‌ها همچنین نشانگر این نکته اساسی هستند که محیط‌های آموزشی حامی خودمختاری در مقایسه با محیط‌های کنترل‌کننده فراگیران، قادر هستند که انگیزه تسلط بیشتر، شایستگی درک شده و انگیزه درونی، احساسات مثبت و درک مفهومی بیشتر، عملکرد تحصیلی بالاتر و پشتکار بیشتری را در دانش‌آموزان ایجاد نمایند (والراند، گای و فورتیئر، 1997). بنابراین؛ دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت بایستی محیطی را در مدرسه فراهم سازند که مبتنی بر روابط دوستانه بین معلم و دانش‌آموزان و توأم با جوی خودمختارانه برای دانش‌آموزان

شناختی- اجتماعی، برون داد رفتاری یا شناختی- هیجانی پیامد تعامل متغیرهای محیطی، فردی و رفتاری است. بنابراین؛ پیش‌بینی یک پیامد، بدون در نظر گرفتن بافت آن نمی‌تواند کامل و مفید باشد. علاوه بر این، بر عنایت به نظریه خود- تعیین‌گر دسی و رایان (1985) و یکی از خرده‌تئوریهای این نظریه (نظریه نیازهای اساسی روان‌شناختی) می‌توان بیان کرد که انسان سه نیاز اساسی خودمختاری (تجربه انتخاب و آزادی روانی با توجه به عمل خود)، شایستگی (تجربه اثربخشی در تعاملات اجتماعی و وظایف یادگیری) و ارتباط (احساس ارتباط با افراد دیگر و تعلق به یک گروه) دارد که این سه نیاز به عنوان مواد ضروری برای رشد، یکپارچگی و سلامت جسمی و روانی است (رایان و دسی، 2017). بر اساس این نظریه، ارضاء نیازهای روان‌شناختی اولیه باعث بهزیستی افراد از جمله بهزیستی ذهنی می‌شود که نشاط ذهنی از ابعاد مهم آن است. علاوه بر این، این نظریه معتقد است که توسعه بهزیستی تابعی از زمینه اجتماعی و پتانسیل آن برای ارضای نیازهای روانی است (همان). دسی و رایان (1985) در نظریه خود- تعیین‌گری چنین فرض می‌کنند که درونی‌سازی منسجم، تنظیمات رفتاری و پذیرش درونی ارزش‌های اجتماعی که لازمه حفظ سلامت روانی است، وابسته به شرایط محیطی است. از این منظر، ادراک مثبت از فرهنگ مدرسه و ابعاد گوناگون آن همچون تعاملات مثبت عوامل انسانی، ادراک مثبت از ساختار مدرسه و کلاس درس، ادراک حمایت‌های اجتماعی و برخورداری از فرصت‌های آموزشی گسترده و مناسب در مدرسه می‌تواند از طریق ارضاء نیازهای اساسی دانش‌آموزان و دیگر عوامل انسانی موجود در محیط‌های آموزشی به بهبود بهزیستی و نشاط آنها کمک نماید. در واقع افرادی که معتقدند در مواقع ضروری، مورد محبت و احترام اطرافیان قرار می‌گیرند و از حمایت اجتماعی کافی برخوردار هستند، خطرات جسمی و بیماری روانی کمتری را تجربه می‌کنند (یانگ و همکاران، 2020). این حمایت اجتماعی به ویژه برای نوجوانان حیاتی است، زیرا نوجوانی دوره‌ای است که در آن نوجوانان با یک سری تغییرات فیزیکی، عاطفی و اجتماعی کنار می‌آیند (پینکرتون و دولان، 2007). تعاملات اجتماعی مثبت و حمایت اجتماعی اثرات مفیدی بر سلامت روان و سطح بهزیستی نوجوانان دارد (پارک، 2004). همچنین افرادی که سطح بالایی از حمایت اجتماعی را گزارش کردند، خطر کمتری برای ابتلا به علائم افسردگی داشتند (گری و همکاران، 2020). گالینها و پایز ریبیر (2012) نیز در پژوهش خود نشان دادند عوامل بافتی و فردی در تعامل با هم، اثر قوی‌تری بر نشاط ذهنی دارند.

برجسته، با نگرش‌های مثبت خود با احتمال بیشتری شادتر هستند؛ از لحاظ روانی سالم‌تر هستند؛ در فعالیت‌های تحصیلی خود تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند و به نتایج بهتری نیز دست می‌یابند (دینسر، ایسیلور و تاکاک، 2012). با عنایت به نقش اساسی باورهای انگیزشی در ارتقاء بهزیستی فراگیران، فراهم‌سازی بسترهای شکل‌گیری این باورها در این افراد از مسئولیت‌های اساسی کارگزاران نظام‌های آموزشی اعم از مدیران، برنامه‌ریزان و معلمان است.

از دیگر نتایج اساسی این پژوهش نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی (جهت‌گیری هدف و ارزش تکلیف) در بررسی روابط ادراک از فرهنگ مدرسه و نشاط ذهنی بود. در این زمینه نتایج پژوهش نشان داد اثر غیر مستقیم ادراک از فرهنگ مدرسه بر نشاط ذهنی با ضریب تأثیر 0/45 بیشتر از اثر مستقیم این متغیر با ضریب تأثیر 0/25 بود. در واقع این یافته نشان می‌دهد که اثر مستقیم ادراک از فرهنگ مدرسه بر نشاط ذهنی کمتر از اثر غیر مستقیم آن است. نتایج این پژوهش همسو با نتایج برخی پژوهش‌هایی است که اثرات مثبت ابعاد فرهنگ مدرسه بر باورهای انگیزشی و بهزیستی کلی دانش‌آموزان را به طور آشکار و ضمنی نشان داده‌اند (وانگ و اکلز، 2013؛ وانگ و هلوکامپ، 2010؛ آرتینو و جونز، 2012). در این زمینه در مطالعه ویلسون و سزیک (2016) مشخص گردید که چنانچه معلم در روش تدریس خود از بازخوردهای کتبی و کلامی مثبت، منفی و اصلاحی به شکل دقیق استفاده کند، می‌تواند باعث افزایش علاقه دانش‌آموزان به یادگیری و آموزش شود.

همچنین این یافته با مبانی نظری رویکرد شناختی- اجتماعی بندورا (1989)، مدل ارزش- انتظار اکلز و ویگفیلد (1995) و نظریه خود- تعیین‌گر رایان و دسی (1985) که بر نقش تعاملی عوامل فردی و محیطی در شکل‌گیری رفتار تأکید داشته‌اند، حمایت می‌شود. اکلز و ویگفیلد (1995) در مدل شناختی اجتماعی انتظار- ارزش برای انگیزش پیشرفت نشان دادند که باورهای دانش‌آموزان درباره خود و همچنین انتظارات و ارزش‌های او تحت تأثیر نحوه ادراک محیطی اجتماعی دانش‌آموز توسط او قرار دارد. بنابراین؛ این طور نیست که عوامل محیطی همچون باورها و رفتارهای والدین یا معلمان همیشه تأثیری مستقیم روی دانش‌آموزان داشته باشد بلکه این جنبه محیط اجتماعی توسط ادراک دانش‌آموز از محیط اجتماعی تعدیل می‌شوند (نقل از پنتریچ و شانک، 1390). نظریه‌پردازان رویکرد شناختی- اجتماعی نیز عوامل مربوط به فرد (باورها، انگیزش و شخصیت) را به عنوان میانجی بین محرک‌های بیرونی و رفتار در نظر می‌گیرند. در رویکرد

راه‌گشای متصدیان امر تعلیم و تربیت باشد. با توجه به نقش سازنده محیط‌های آموزشی و از آن جمله ادراک از فرهنگ مدارس در بهزیستی دانش‌آموزان، توصیه می‌شود کارگزاران نظام آموزشی به ویژه مدیران و معلمان مدارس برنامه‌ریزی‌های مختلفی را در راستای بهزیستی مدرسه و از آن جمله ارتقاء فرهنگ مثبت در مدارس از قبیل بهبود تعاملات عوامل انسانی مدرسه، مشارکت دادن عوامل مدرسه در تصمیم‌گیری‌ها، فراهم ساختن حمایت‌های اجتماعی از دانش‌آموزان و معلمان و گسترش فرصت‌های آموزشی مؤثر در ارتقاء فرهنگ مدرسه انجام داده و از این طریق گام مثبتی در زمینه ارتقاء بهزیستی دانش‌آموزان و معلمان بردارند.

تعارض منافع

نویسندگان پژوهش تعارض منافی با یکدیگر ندارند.

سپاسگزاری

بدین وسیله از کلیه مسئولان آموزش و پرورش شهرستان خوی به ویژه مدیران، معلمان و دانش‌آموزان عزیز که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

بنابراین؛ بین حمایت اجتماعی ادراک شده و بهزیستی افراد رابطه معناداری وجود داشته و می‌توان انتظار داشت برقراری بهزیستی در محیط مدرسه، از طریق فرایندهای درونی، نشاط ذهنی را تحت تأثیر قرار دهد. در مجموع در این پژوهش نشان داده شد که ادراک دانش‌آموزان از فرهنگ مدرسه نقش مؤثری در بهبود باورهای انگیزشی و نشاط ذهنی آنها دارد. با توجه به اینکه دانش‌آموزان آینده‌سازان یک جامعه هستند و از آنجایی که نشاط ذهنی شرط لازم برای سلامت روانی محسوب می‌گردد، نشاط ذهنی دانش‌آموزان با تأثیری که بر سلامت روانی آنها دارد، سلامت جامعه فردا را نیز تحت تأثیر قرار خواهد داد. در این میان دانش‌آموزان دوره متوسطه با توجه به اینکه در دوره نوجوانی و ورود به مرحله جوانی قرار داشته لذا این مقطع از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده به نحوی که هر گونه اختلال در سلامت روان این قشر، می‌تواند تهدیدی برای سرمایه‌گذاری‌های آینده جامعه باشد.

در پایان و در یک جمع‌بندی کلی بایستی اشاره شود که نتایج پژوهش حاضر از دو جنبه نظری و کاربردی حائز اهمیت است. به لحاظ نظری، این پژوهش مؤید نظریه شناختی-اجتماعی است که در آن توالی جدیدی از عوامل اجتماعی و شناختی تأثیرگذار بر بهبود بهزیستی دانش‌آموزان مد نظر قرار گرفت و توانست در جهت تبیین گرایش به بهزیستی گام اساسی بردارد. در عمل نیز نتایج پژوهش حاضر می‌تواند

References

- Aalipour, K., Abbasi, M. & Ghadampour, E. (2024). Developing a Causal Model of Quality of Life in School Based on Academic Support and School Atmosphere with the Mediating Role of Academic Attitude, *Research in School and Virtual Learning*, 12(2): 35-46
- Akin, A. & Akin, U. (2015). Do School experiences predict subjective vitality in Turkish college students? *Education Sciences & Psychology*, 34(2), 44-35.
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2003). Effectiveness of a technology-rich and outcomes-focused learning environment. In: Khine, M. S., & Fisher, D. Technology-rich learning environments: A future perspective, *Singapore: World Scientific*, 41- 69.
- Ames, C. (1992). Achievement classroom: goal, Structures and Student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anvari, F & Mikaeli manee, F. (2021). Developing a Causal Model of Subjective Well being Based on Academic Re-silience and Mediating Roles of Teacher- student Relationship, Emotional Adjustment and School Climate, *Research in School and Virtual Learning*, 9(1): 9-26.

منابع

- Artino AR, Jones KD. Exploring The Complex Relations Between Achievement Emotions and Self-Regulated Learning Behaviors in Online Learning. *The Internet and Higher Education*. 15, (3) 170-175.
- Bagherpour, M. (2020). Predicting Achievement Goals Based on Smart School Performance with Mediating Role of Academic Vitality of High School Students in Golestan Province, *Research in School and Virtual Learning*, 7(3): 51-62.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed). *Annals of child development*, 6, 1-60
- Bandura, A. (2013). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28(1), 117-148.
- Bayramnejad, H., Yarahmadi, Y., Ahmadian, H. & Akbari, M. (2021). Developing of School Satisfaction Model Based on Perception of Classroom Environment and Perception of Teacher Support Mediated by Academic Buoyancy and Academic Engagement, *Research in School and Virtual Learning*, 8(3): (Serial Number 31): 71-84.
- Caliskan, A., & Zhu, C. (2020). Organizational culture and educational innovations in Turkish higher education: Perceptions and reactions of

- students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(1), 20–39.
- Carless D, Winstone N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*. 19(7), 1–4.
- Casas, F., Bălătescu, S., Bertran, I., Gonz'alez, M., & Hatos, A. (2013). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111, 665–681.
- Currie, C., Zanotti, C. & Morgan, A. (2012). Social determinants of health and wellbeing among young people. *Health behavior in school aged children (HBSCstudy)*. World Health Organization: Regional Office for Europe
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Educational Research*, 102, 303-318.
- Davis, T. H. (2018). *School culture and student achievement: An examination of two high-achieving, high-poverty Arkansas schools*.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Premium press.
- Deiner, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being. *Journal of Clinical*
- Družinec, V. (2019). Review of empirical research of school culture. *Školski Vjesn*. 68, 609–620
- Dincer, A., Yesilyurt, S., & Takkac, M. (2012). The effects of autonomy-supportive climates on EFL learner's engagement, achievement and competence in English speaking classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46(1), 3890-3894.
- Elçi, M., Yıldız, B. & Erdilek Karabay, M. (2018). How Burnout Affects Turnover Intention? The Conditional Effects of Subjective Vitality and Supervisor Support. *International Journal of Organizational Leadership*, 7, 47-60.
- Elliot, A. J., & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 72, 218-232.
- Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2012). Cognitive, affective and contextual predictors of subjective well-being. *International Journal of Wellbeing*, 2(1), 34-53.
- Grey, I., Arora, T., Thomas, J., Saneh, A., Tohme, P., & Abi-Habib, R. (2020). The role of perceived social support on depression and sleep during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, 293, Article 113452. <https://doi.org/10.1026/j.psychres.2020.113452>.
- Grissom, J. A., & Bartanen, B. (2019). Strategic retention: Principal effectiveness and teacher turnover in multiple-measure teacher evaluation systems. *American Educational Research Journal*, 56(2), 514–555.
- Gunuc, S., & Kuzu, K., (2015). Confirmation of campus-class-technology model in student engagement: A path analysis. *Computers in Human Behavior*, 5(4), 114-125.
- Hardre, P. L., Crowson, H. M., Debacker, T. K. & White, D. (2007). Predicting the academic motivation of rural high school students. *The Journal of Experimental Education*, 75, 247-269.
- Higgins, A., & Sath, D. (1997). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27, 553–569
- Higgins, B., & Wigford, A. (2018). *Wellbeing in international schools: The 2018 report*. International Educational Psychology Services (IEPS). Cardiff University School of Psychology, and ISC Research. <http://www.iscresearch.com>.
- Hinze, J., & Morton, D. (2017). Wellbeing education for educators. *Teach Journal of Cristian Education*, 11(2), 50-57.
- Holderness, Jr. D. & Hunton, J. E. (2015). Examining the Antecedents and Consequences of Regular Exercise in the Audit Profession: How CPA Firms Can Promote Auditors' Psychological and Physical Healthiness. *Advances in Accounting Behavioral Research*, 13, 143-168.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19, 151-154.
- Huebner, E., Hills, K., Jiang, X., Long, R., Kelly, R., & Lyons, M. (2014). Schooling and in adolescence. *Social In Dicators Research*, 55, 156-183.
- Jones, R. (1996). The school culture inventory: A tool for identifying values, setting goals and bringing about school improvement. *Educ. Canada* 36, 6–10.
- Kalkan, Ü, Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z., Atasoy, R., and Dağlı, G. (2020). The relationship between school administrators' leadership styles, school culture, and organizational image. Sage Open
- Kacker, P. (2015). Hypnotherapy as an Effective Modulation for Enhancing Subjective Vitality of People Living with Hiv/Aids and Dermatitis. *International Journal of Advanced Research*, 3(4), 928-935.
- Kaplan, A. & Middleton, M. J. (2002). Should childhood be a journey or a race? *Journal of Educational Psychology*, 94, 646-648.
- Karal, E., & Biçer, B. G. (2020). Examining the effect of perceived social support on the psychological well-being of individuals during the epidemic period. *Journal of Individual & Society*, 10(1), 129–156.
- Karashki, H., Khazari, S. A. & Ghazi Tabatabayi, S. M. (2008). Surveying the relationship of perceiving school's environment and achievement goals; whether school's type, major and area of living place makes difference? *Psychological and Educational Studies*, 9(2), 65-78.
- Kasikci, F., & Peker, A. (2022). The Mediator Role of Resilience in the Relationship between Sensation-Seeking, Happiness and Subjective Vitality.

- International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1),115-129.
- Khodaei, A.,Seyed Ahmadi, S. M. Gharibi, B. (2022). Model of Causal Relationship between Goal Orientations and Academic Cheating in Male and Female University Students, *Research in School and Virtual Learning*, 9(4): 47-60.
- Killgore, W. D. S., Taylor, E. C., Cloonan, S. A., & Dailey, N. S. (2020). Psychological resilience during the COVID-19 lockdown. *Psychiatry Res*, 291, Article 113216. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113216>.
- Konu, A. I., Rimpela, M. K., & Lintonen, T. P. (2002). Factors associated with school children's general subjective well-being. *Health Education Research*,17, 155-165.
- Kutsar, D., & Kasearu, K. (2017). Do children like school – crowding in or out? International comparison of children's perspectives. *Children and Youth Services Review*, 80, 140-148.
- Lawler, M., Newland, L., Giger, J., Roh, S., & Brockevelt, B. (2017). Ecological, relationship-based model of children's subjective well-being: Perspectives of 10- year-old children in the United States and 10 other countries. *Child Indicators Research*, 10(1), 1–18.
- Lee, B., & Yoo, M. (2015). Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: An international comparative study. *Child Indicators Research*, 8(1), 151–175.
- Lee, M., & Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84–96.
- Lent, R. W., Taveira, M. D. C. & Lobo, C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 362-371.
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicator Research*, 125, 1065–1083.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- Manning, M. L. (2000). Child-centered middle schools: a position paper association for childhood education international. *Childhood Education*, 76(3), 154-159.
- Maslowski, R. (2001). School culture and school performance. *An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Twente University Press [Doctoral dissertation, University of Twente]
- Meier, L. T. (2012). The effect of school culture on science education at an ideologically innovative elementary magnet school: An ethnographic case study. *J. Sci. Teach. Educ.* 23, 805–822. doi: 10.1007/s10972-011-9252-1
- Moore Johnson, S., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2011). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Project on the Next Generation of Teachers Harvard Graduate School of Education*, 51-1.
- Middleton, M.J., Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*. 89, PP. 710-718.
- Nien, Ch.-L., & Duda J. L (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise* 9, 352–372.
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through selfregulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness an vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266–284.
- Ommund sen, Y., Lemyre, P. N., Abrahamsen, F. E., & Roberts, G. C. (2013). The role of motivational climate for sense of vitality in organized youth grassroots football players: Do harmonious and obsessive types of Passion play a mediating role? *International Journal of Applied Sports Sciences*, 25(2), 102-117.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25–39.
- Park, N., & Huebner, E. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 444–456.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1)83-98.
- 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*, 98,583-597.
- Pentrich,P. & Shank,D. (2011). *Motivation in education: theories, researches and applications* (translated by Mehrnaz Shaharai). Tehran: Science Publications. (Publication date in the original language, 2002)
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T., McKeachie, W. (1991), *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, National center for research to improve postsecondary teaching and learning. Ann Arbor, MI.
- Pinkerton, J., & Dolan, P. (2007). Family support, social capital, resilience and adolescent coping. *Child & Family Social Work*, 12(3), 219–228.
- Pretorius, S. & Villiers, E. D. (2009). Educators' perceptions of school climate and health in selected primary schools. *South African Journal of Education*, 29, 33-52.
- Rahpaima, Samira. (2019). *Explanatory model of academic moral resilience based on self-determination theory*, Doctorate thesis in

- educational psychology. Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University.
- Rees, G., Bradshaw, J., Goswami, H., & Keung, A. (2010). *Understanding children's wellbeing: A national survey of young people's well-being*. The Children's Society
- Reeve, J.M. (2009). *Understanding motivation and emotion (5ed)*. New York: Wiley.
- Ripiski, M. B., and Gregory, A. (2009). Unfair, unsafe, and unwelcome: Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement? *J. Sch. Violence* 8, 355-375. doi: 10.1080/15388220903132755
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudemonic well-being. In S. Fiske (ED.), *Annual Review of psychological Palo Annual Reviews*, 52, 166.
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Ryan, R. M., Deci, E. (2008). From ego-depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Personality of Environmental Development Psychology*, 2(2), 702-717.
- Selvaraja, K., & Pihie, Z. L. (2015). The relationship between school culture and school innovativeness among national type Tamil Primary Schools, SJK(T)S in Kuala Langat District, Selangor. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 2(1), 126-137.
- King, K. M., Molina, B. S., & Chassin, L. (2009). Prospective relations between growth in drinking and familial stressors across adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 118(3), 610-618.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543.
- Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *J. Educ. Psychol.* 99, 611-625. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.611
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
- Sternberg, R. (2008). *Cognitive psychology (4th ed)* (translated by Seyyed Kamal Kharrazi and Elaha Hejazi). Tehran: Samt Publications (Publication date in the original language, 2006).
- Suldo, S., Shaffer, E., & Riley, K. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 56-69.
- Sylvester, B. D. (2011). Well-being in volleyball players: Examining the contributions of independent and balanced psychological need satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(5), 533-539.
- Teasley, M. L. (2016). Organizational culture and schools: A call for leadership and collaboration. *Children and Schools*, 39(1), 3-6.
- Thien, L. M., & Lee, H. C. (2022). Is 'the more the better'? Investigating linear and nonlinear effects of school culture on teacher well-being and commitment to teaching across school size. *Studies In Educational Evaluation*.
- Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. (2015). Development and validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120, 615-634.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251-260.
- Um, B. B., Joo, H. G., & Her, D. Y. (2018). The relationship between elementary school teachers' work motivation and well-being: The mediating effects of principal leadership and work stress. *International Journal of Social Science Studies*, 6(12), 67-78.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high-school drop out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & Lense, W. (2010). Detaching reasons from aims: Fair play and well-being in soccer as a function of perusing performance-approach goals for autonomous or controlling reasons. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 217-242.
- Vazquez, C, Hervas, G., Rahona, J. J., & Gomez, D. (2009). Psychological well-being and health. Contributions of positive psychology. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, 15-27.
- Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., & Elliot, A. J. (2007). The 2x2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 147-168.
- wang, M.T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents perception of classroom environment, school engagement and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wang, M., Eccle. (2013). "School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective". *Learning and Instruction*, 28(3), 12-23.
- Wei, Lau Shiao., & Elias, Habibah. (2011). Relationship between Students' perceptions of classroom environment and their Motivation in

- learning English language. *International Journal of Humanities and Social Science*, 21(1), 240-250.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1994). Children's Competence Beliefs, Achievement Values, and General Self-Esteem: Change Across Elementary and Middle School. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 138-107.
- Wilson J, Czik A. (2016). Automated essay evaluation software in English Language Arts classrooms: Effects on teacher feedback, student motivation, and writing quality. *Computers & Education*, 100, 94-109
- Yang, X., Yang, X., Kumar, P., Cao, B., Ma, X., & Li, T. (2020). Social support and clinical improvement in COVID-19 positive patients in China. *Nursing outlook*, 68(6), 830–837.
- Zhu, C., Devos, G., & Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12, 319–328.