

رابطه باورهای هوشی و بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای امید

Relationship Between Intelligence Beliefs and School well-being: The Meditating Role of Hope Emotion

محمد قنبری طلب^۱، راضیه شیخ‌الاسلامی^{۲*}، محبوبه فولادچنگ^۳ و مسعود حسین‌چاری^۴

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۳/۲۷

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۱/۱۴

چکیده

هدف: هدف از این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای هیجان امید در رابطه باورهای هوشی و بهزیستی مدرسه در قالب یک مدل علی بود.

روش: روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان لردگان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به تعداد ۳۰۰۸ نفر بود که با روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۴۵۶ نفر انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های نظریه تلویحی هوش (عبدالفتاح و یتس، ۲۰۰۶)، خرده‌مقیاس هیجان امید (پکران، گوئتز، تیتز و پری، ۲۰۰۵) و مقیاس بهزیستی مدرسه (کاپلان و ماهر، ۱۹۹۹) استفاده شد. مدل پیشنهادی پژوهش با روش تحلیل مسیر و با استفاده از نرم‌افزار AMOS آزمون شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشانگر اثر مستقیم باور هوشی افزایشی و ذاتی بر بهزیستی مدرسه بود. همچنین، هیجان امید اثر مستقیم بر بهزیستی مدرسه نشان داد. علاوه بر این، نتایج آزمون بوت‌استرپ حاکی از نقش واسطه‌ای هیجان امید در رابطه بین باور هوشی افزایشی و بهزیستی مدرسه بود.

نتیجه‌گیری: نتایج این پژوهش بیانگر اهمیت نقش هیجان امید مبتنی بر باور هوشی افزایشی در بهزیستی مدرسه است.

کلیدواژه‌ها: باورهای هوشی، بهزیستی مدرسه، هیجان امید.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز
۲. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز
۳. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز
۴. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

* نویسنده مسئول:

Email: razieh@gmail.com

این مقاله برگرفته از رساله دکتری روانشناسی تربیتی در دانشگاه شیراز است.

۱. مقدمه

درک و ارتقا تجربیات زندگی بهینه^۱ جوانان در حوزه‌های خاص دارای اهمیت فراوان است (برادشو، کوینگ، ریز و گوس‌وامی^۲، ۲۰۱۱). مدرسه یکی از حوزه‌های مهمی است که رشد مادام‌العمر، تجربیات زندگی بهینه و بهزیستی عمومی را تسهیل می‌کند (لانگ و هوبنر^۳، ۲۰۱۴). از این رو، ارتقا بهزیستی دانش‌آموزان در مدارس، به‌عنوان کلید چالش‌های مدرسه، همواره در ادبیات مربوط به این حوزه مطرح شده است (کونو، ریمپلا و لینتونن^۴، ۲۰۰۲). امروزه توجه به بهزیستی دانش‌آموزان در اولویت مباحث متخصصین تعلیم و تربیت قرار گرفته است. بهزیستی مدرسه یک مفهوم چندبعدی و شامل ویژگی‌های متعددی مانند کیفیت زندگی، رضایت درونی و تجربه شخصی غنی شده است که دانش‌آموزان را برای مشغولیت تحصیلی و یادگیری در زمینه‌های تحصیلی برمی‌انگیزند و پیامدهای مثبت تحصیلی را به دنبال خواهند داشت (سویتز^۵، ۲۰۱۱). علاوه بر پیشرفت تحصیلی، بهزیستی، توانایی مقابله و انعطاف‌پذیری مؤثرتر در مواجهه با سختی‌ها، سلامت جسمانی و روانی و روابط بین فردی رضایت‌بخش را به دنبال دارد (اورکیبی، رونن و آسولین^۶، ۲۰۱۳). از این رو، طی دهه‌های گذشته هدف از برنامه‌ها و مداخلات در مدارس به‌طور فزاینده‌ای ارتقا بهزیستی دانش‌آموزان بوده است (سازمان بهداشت جهانی^۷، ۲۰۱۳). مفهوم بهزیستی یک مفهوم پیچیده است به‌طوری‌که بسیاری از محققان به‌جای تعریف آن به ابعاد مختلف آن پرداختند. دادگ، دالی، هویتن و اسنדרز^۸ (۲۰۱۲) تلاش نمودند تعریفی ساده که برای همه سنین، فرهنگ‌ها و جنسیت‌ها کاربرد داشته باشد، ارائه دهند. این محققان، بهزیستی را به‌عنوان نقطه تعادل بین منابع جسمی، اجتماعی و روان‌شناختی افراد با چالش‌های جسمی، اجتماعی و روان‌شناختی آن‌ها تعریف نموده‌اند.

علی‌رغم اهمیت بهزیستی، مروری بر مطالعات پیشین نشان می‌دهد که پژوهش‌های انجام‌شده بر روی مشکلات روان‌شناختی دانش‌آموزان نظیر افسردگی، استرس و اضطراب در مقایسه با مطالعاتی که در خصوص رضایت، شادی و بهزیستی انجام شده است، از نسبت شش به یک برخوردار است (وازکویز، هرواس، راهونا و گومز^۹، ۲۰۰۹). این‌گونه شواهد نشانگر مغفول باقی ماندن روان‌شناسی مثبت در مطالعات حوزه تعلیم و تربیت است، در واقع، به‌نظر می‌رسد متخصصین تعلیم و تربیت آن‌گونه که انتظار می‌رود به اهمیت مدرسه در پرورش شاخص‌های مثبتی همچون احساس رضایت، هیجانات مثبت، کیفیت زندگی و بهزیستی دانش‌آموزان پی نبرده‌اند. در حالی که مدرسه مجموعه‌ای

-
1. optimal life experiences
 2. Bradshaw, Keung, Rees, & Goswami,
 3. Long & Huebner
 4. Konu, Rimpela & Lintonen,
 5. Souter
 6. Orkibi, Ronen & Assoulin
 7. World Health Organization
 8. Dodge, Daly, Huyton & Sanders
 9. Vazquez, Hervas, Rahona & Gomez

ایده آل برای ارتقاء روابط بین فردی مثبت، کارکرد بهینه و تأمین سلامت و بهزیستی دانش آموزان است (دانیلسن، سامدل، هتلند و وولد^۱، ۲۰۰۹).

بهزیستی در حوزه‌های مختلفی مطرح می‌شود. یکی از این حوزه‌ها، حوزه آموزش و تحصیل در سطح مدارس است. در مورد بهزیستی مدرسه تعاریف متعددی وجود دارد. هافمن^۲ (۱۹۹۹) نگرش به مدرسه، نگرش کلی به زندگی در مدرسه، نگرش به معلم و همکلاسی‌ها و نگرش به ساختمان و سازمان مدرسه را در برمی‌گیرد. وولد و برونیز^۳ (۱۹۹۹) علاوه بر نگرش به مدرسه، بهزیستی مدرسه را شامل میزانی که دانش‌آموز انتظارات معلم را معقول می‌داند و در مدرسه احساس امنیت و ایمنی می‌کند، می‌دانند. اینگلز، ایلترمن، پتگم و اسچفنز^۴ (۲۰۰۴) بیان می‌کنند که ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه، بهزیستی مدرسه را شامل می‌شود و زیرساخت‌های مدرسه و روابط دانش‌آموزان با معلمان را به‌عنوان شاخص بهزیستی مدرسه مطرح می‌کنند. کاپلان و ماهر^۵ (۱۹۹۹) بهزیستی مدرسه را با مدنظر قرار دادن سه شاخص علاقه‌مندی به مدرسه، خودکارآمدی ادراک‌شده و عدم رفتارهای اخلاق‌گراانه در مدرسه مطرح نموده‌اند. به اعتقاد این محققین فراگیران علاقه‌مند به مدرسه، از بودن در مدرسه احساس خوبی دارند و ماندن در آنجا را دوست دارند، مدرسه را مکان خسته‌کننده‌ای برای خود نمی‌بینند بلکه از بودن در مدرسه احساس شادمانی بیشتری دارند. خودکارآمدی ادراک‌شده نیز به اعتماد فراگیر نسبت به توانایی خود در انجام یادگیری تکالیف آموزشی اشاره دارد. علاوه بر خودکارآمدی از دیگر شاخص‌های بهزیستی مدرسه فقدان رفتارهای مخربی است که موجب ناراحتی و آسیب به معلم و همکلاسی و ایجاد دردسر در آموزشگاه می‌گردد (کاپلان و ماهر، ۱۹۹۹). از این رو رفتارهای مثبت، اعتماد به توانایی خود و علاقه به محیط‌های آموزشی نشان‌دهنده بهزیستی در مدرسه است.

همچنین، کونو و همکاران (۲۰۰۲) مدلی را در خصوص بهزیستی مدرسه ارائه کرده‌اند که شامل سه بعد داشتن^۶، دوست داشتن^۷ و بودن^۸ است. این سه بعد برگرفته از مدل بهزیستی آلارت^۹ است. البته در مدل کونو و همکاران (۲۰۰۲) بعد وضعیت سلامتی نیز به این سه بعد اضافه گردیده است. بعد داشتن اشاره به شرایط مدرسه مانند محیط، سازمان، برنامه‌ها، امنیت و تنبیه در مدرسه دارد. بعد دوست داشتن شامل روابط اجتماعی، جو مدرسه، پویایی گروه، رابطه معلم - دانش‌آموز و روابط

1. Danielsen, Samdal, Hetland & Wold,

2. Hofman

3. Bronis

4. Engels, Aelterman, Petegem & Schepens,

5. Kaplan & Maehr

6. having

7. loving

8. being

9. Allardt

با همکلاسی‌ها است. بودن به معنی خودشکوفایی است که شامل ارزش کارهای دانش‌آموزان، راهنمایی، تشویق، تصمیم‌گیری مؤثر، استفاده از خلاقیت و افزایش اعتمادبه‌نفس است. سلامتی نیز از طریق نشانه‌های بیماری بین دانش‌آموزان بررسی می‌شود (کونو و همکاران، ۲۰۰۲).

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، آنچه در کانون توجه بهزیستی مدرسه قرار می‌گیرد، علایق و تمایلات دانش‌آموز نسبت به مدرسه و فعالیت‌های تحصیلی، باور وی به توانایی‌هایش و انطباق و سازگاری با محیط مدرسه است. حال سؤالی که در اینجا مطرح می‌گردد آن است که چه عواملی زمینه بروز این پیامدها را فراهم می‌آورد؟ بر اساس نظریه کنترل-ارزش پکران^۱ (۲۰۰۶) پیامدهای تحصیلی، ناشی از اثرگذاری و روابط پیچیده میان ارزیابی شناختی^۲، هیجانات پیشرفت^۳ و رفتار شخصی^۴ است. ارزیابی شناختی شامل دو بعد کنترل و ارزش است. ارزیابی‌های کنترل مرتبط با ادراک از کنترل‌پذیری فعالیت‌ها و پیامدهای پیشرفت هستند. ارزیابی‌های ارزش مرتبط با ارزش و اهمیت ذهنی پیامدها و فعالیت‌های پیشرفت هستند و می‌توانند ذاتی و درونی یا بیرونی باشند (پکران، ۲۰۰۶؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۷). یکی از ارزیابی‌های مهم فراگیران، باورهای آنان در مورد ماهیت هوشی و توانایی خود است. افراد باورهای متفاوتی در مورد ثبات یا انعطاف‌پذیری ویژگی‌های انسان مانند توانایی هوشی، شخصیت و اخلاق دارند (دوئک و لگت^۵، ۱۹۸۸؛ ملدن^۶ و دوئک^۷، ۲۰۰۶؛ مورفی^۸، دوئک، چاپمن و کرای^۹، ۲۰۱۳).

باورهای افراد درباره هوش به دلیل کاربردهای عملی و نظری فراوان، موردعلاقه روانشناسان قرار گرفته است. در حوزه علوم نظری، مفهوم هوش بخشی از نظریه ذهن (پیل^۹، ۱۹۹۷) و یک جنبه از رشد مفاهیم (روبل و دوئک^{۱۰}، ۱۹۹۵) محسوب می‌شود. درک جامع از باورهای افراد درباره هوش موجب ادغام این بخش از دانش با دیگر جنبه‌های رشد شناختی - اجتماعی می‌شود (فارنهام^{۱۱}، ۲۰۱۴؛ هیمن^{۱۲}، ۲۰۰۸؛ آلورز^{۱۳}، روبل و بولگر^{۱۴}، ۲۰۰۱؛ روبل و دوئک، ۱۹۹۵).

-
1. Pekrun
 2. cognitive appraisals
 3. achievement emotions
 4. personal behaviors
 5. Dweck & Leggett
 6. Molden
 7. Murphy
 8. Chapman & Kray
 9. Yuill
 10. Ruble & Dweck
 11. Furnham
 12. Heyman
 13. Alvarez
 14. Bolger

در حوزه علوم کاربردی، پژوهشگران علاقمند به ارتباط باورهای دانش‌آموزان در مورد هوش و توانایی با ارزیابی آن‌ها از خود و دیگران و فرآیندهای حاکم بر تلاش برای پیشرفت^۱ هستند (هیمن و دوئک، ۱۹۹۸؛ پمرانز و ساکسون^۲، ۲۰۰۱). برای نمونه روشی که در آن کودکان هوش را تعریف می‌کنند بر انتخاب معیارهای قضاوت در مورد هوش خود و دیگران اثر می‌گذارد و این قضاوت آنها در مورد توانایی ممکن است بر تلاش برای پیشرفت اثر بگذارد (دوئک و لگت، ۱۹۸۸؛ نیکلاس^۳، ۱۹۸۴؛ لونتین، هالپرین^۴ و دوئک، ۲۰۱۳).

باورهای افراد در مورد هوش در نظریه ضمنی هوش مطرح می‌گردد. در نظریه ضمنی، باورهای افراد در مورد هوش شامل باور افزایشی^۵ و باور ذاتی^۶ است. افرادی که دارای باور هوشی افزایشی هستند هوش را به‌عنوان کیفیتی انعطاف‌پذیر تلقی می‌کنند که می‌تواند از طریق یادگیری و تلاش پرورش یابد؛ در نتیجه این افراد به سمت رشد و بهبود توانایی‌های خود محوریت می‌یابند. در مقابل، افرادی دارای باور هوشی ثابت، هوش را به‌عنوان یک ویژگی ثابت در نظر می‌گیرند که نمی‌توان آن را تغییر داد، این گروه از افراد در خصوص اثبات شایستگی‌های خود به دیگران، نگران هستند (لونتین و همکاران ۲۰۱۳؛ ماری^۷، مورفی و دوئک، ۲۰۱۶).

مطابق با نظریه کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۶) ارزیابی شناختی از طریق هیجانانگیز پیشرفت، پیامدهای تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. هیجان‌های پیشرفت به‌عنوان هیجان‌هایی که به‌طور مستقیم با فعالیت‌ها و پیامدهای پیشرفت در ارتباط هستند، تعریف می‌شود (پکران و پری^۸، ۲۰۱۴؛ پکران، گوتز، فرنزل، بارچفیلد^۹ و پری، ۲۰۱۱). هیجان‌های مرتبط با فعالیت‌های پیشرفت شامل هیجان‌های تجربه‌شده در طول فعالیت است. لذت از درگیر شدن در یک مسئله‌موردعلاقه یا خستگی تجربه‌شده در طول یک سخنرانی کسل‌کننده، نمونه‌هایی از هیجان‌های مرتبط با فعالیت هستند. از سویی دیگر از آنجاکه پیامدهای پیشرفت شامل شکست و موفقیت در یک فعالیت است، بنابراین هیجان‌هایی که در هنگام کسب این نتایج تجربه می‌شوند، از نوع هیجان‌های پیامدی پیشرفت هستند (آنتونی، آرتینو، هولمبو، استیوین و دورنینگ^{۱۰}، ۲۰۱۲). برای نمونه می‌توان لذت حاصل از دریافت یک نمره خوب یا احساس ناامیدی بعد از عملکرد نامطلوب را نام برد. در میان انواع هیجانانگیز، هیجان‌های مرتبط با پیامدهای پیشرفت در روان‌شناسی تربیتی بیشتر مورد توجه

1. achievement striving
2. Pomerantz & Saxon
3. Nicholls
4. Levontin & Halperin
5. incrementalbelief
6. fixedbelief
7. Mary
8. Perry
9. Goetz, Frenzel & Barchfeld
10. Anthony, Artino, Holmboe, Steven & Durning,

بوده است (واینرا^۱، ۱۹۸۵ و زیدنر^۲، ۱۹۹۸)، یکی از این هیجان‌های مرتبط با پیامد، هیجان امید است.

امید از دیدگاه‌های مختلف شناختی و هیجانی مطرح می‌گردد. از منظر شناختی، امید یک ویژگی شخصیتی است و شامل شناختی از نتایج مطلوب در آینده که احتمالاً رخ خواهد داد، می‌شود. این صفت شناختی، تفکری است که بر رفتارهای مبتنی بر هدف، تحقق اهداف، بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی اثر می‌گذارد (راند، مارتین و شی^۳، ۲۰۱۱). اشنایدر و اندرسون^۴ (۱۹۹۱) امید را به‌عنوان یک موقعیت انگیزشی مثبت می‌دانند که براساس تعامل مشتق شده از احساس موفقیت با دو بعد عاملیت^۵ و گذرگاه^۶ معرفی می‌شود. عاملیت به انرژی مبتنی بر هدف می‌پردازد و گذرگاه به برنامه‌ریزی برای دست یافتن به هدف توجه دارد (ستیزی^۷، ۲۰۱۶). علاوه بر این دو بعد، اشنایدر (۲۰۰۰) هدف را به‌عنوان بعد سوم، به نظریه امید افزود. وی اهداف آگاهانه را سنگ بنای نظریه امید می‌داند. اهداف می‌توانند بلندمدت و کوتاه‌مدت باشند و با توجه به احتمال دستیابی و اهمیت آن‌ها در طی زمان تغییر کنند (تایسی، کرون و اورکان^۸، ۲۰۱۵). به‌طوری‌که افراد با امید بالا در مقابل افراد با امید پایین، بیشتر در مورد مسیرهای مختلف تحقق اهداف خود، فکر می‌کنند. این افراد بیشتر به خود می‌گویند که با تغییر مسیر می‌توانند فعالیت‌های مناسبی را در جهت کامل کردن اهداف خود انجام دهند (راماچاندران^۹، ۲۰۱۲). علاوه بر دیدگاه شناختی اشنایدر، در نظریه کنترل - ارزش پکران (۲۰۰۶) امید به‌عنوان یک هیجان پیامدی آینده‌نگر مطرح می‌گردد که فرد را در راستای پیشرفت برمی‌انگیزاند. در هیجانان پیامدی، موفقیت به‌صورت مثبت و شکست به‌صورت منفی ارزش‌گذاری می‌شوند. اگر دستیابی به موفقیت به‌طور مثبت ارزیابی گردد و فرد احساس کنترل نسبی بر موقعیت داشته باشد، هیجان امید تجربه می‌شود. ولی اگر موفقیت غیرقابل دستیابی ارزیابی گردد و شخص احساس کنترل اندکی بر موقعیت داشته باشد، ناامیدی تجربه خواهد شد. از این‌رو، زمانی که فرد از لحاظ شناختی متمرکز بر عدم دستیابی به موفقیت و شکست غیرقابل اجتناب باشد، هیجان ناامیدی تجربه می‌شود. ناامیدی در نظریه کنترل - ارزش پکران به‌عنوان یک هیجان منفی پیامدمحور و منفعل‌کننده و امید به‌عنوان یک هیجان مثبت پیامدمحور و فعال‌کننده طبقه‌بندی شده است (شوتز و پکران، ۲۰۰۷).

-
1. Wiener
 2. Zeidner
 3. Rand, Martin & Shea
 4. Snyder & Anderson
 5. agency
 6. pathways
 7. Satici
 8. Taysi, Curun & Orcan
 9. Ramachandran

در زمینه ارتباط باورهای هوشی با هیجانات، محققان متعددی در پژوهش‌های خود دریافته‌اند که باورهای هوشی افزایشی، پیش‌بینی‌کننده اضطراب کمتر (دافنسکا، کری، روفو و پوینسکو^۱، ۲۰۰۸)، کاهش اسنادهای درماندگی (بلکول، ترزسنی و سکی^۲ و دوئک، ۲۰۰۷)، برانگیختگی کمتر هیجانی (چن و یوشر^۳، ۲۰۱۳) رضایت از مدرسه و لذت از زندگی (مارتین، نجد، کولمر و لیم^۴، ۲۰۱۳)، کاهش ترک تحصیل (کروملی^۵، ۲۰۱۴)، هیجانات لذت و غرور (لیو، لی، تی و یانگ، ۲۰۱۴) هستند. باور هوشی ذاتی پیش‌بینی‌کننده مشکلات مرتبط با سلامت روان (جسیکا^۶ و همکاران، ۲۰۱۵)، هیجانات منفی (کینگ، مکینرنی و واتکینز^۷، ۲۰۱۲)، اضطراب و افسردگی (دافنسکا و همکاران، ۲۰۰۸) و اهمال‌کاری (هوول و بورو^۸، ۲۰۰۹) هستند. دوئک و ملدن (۲۰۰۵) نشان دادند دانش‌آموزان برخوردار از باورهای هوشی افزایشی در مقایسه با دانش‌آموزانی که دارای باورهای هوشی ثابت هستند؛ وقتی در حل یک مسئله با شکست یا مشکل مواجه می‌شوند، کمتر از هیجانات منفی آسیب می‌بینند. در واقع، آن‌ها تمایل به حفظ و ارتقاء عواطف مثبت خود دارند (مولر، ویلیامز و دوئک، ۲۰۱۰). افراد دارای باورهای افزایشی نه تنها تلاش را به‌عنوان ابزاری برای موفقیت می‌دانند بلکه آن را به‌عنوان عاملی می‌دانند که موجب غرور و رضایت از عملکرد می‌شود (بروس و مور^۹، ۲۰۱۶). درحالی‌که برای افراد دارای باورهای هوشی ذاتی، یادگیری به‌خودی‌خود از اهمیت برخوردار نیست، بلکه تقویت‌کننده‌های بیرونی مانند، نمره خوب، تشویق دیگران و ارتقا رتبه دارای ارزش است و تقویت‌کننده‌ها هستند که آن‌ها را درگیر در فعالیت‌های یادگیری می‌کنند (بلکول و همکاران، ۲۰۰۷).

درعین حال که هیجانات، از باورهای هوشی به‌عنوان یک شاخص ارزیابی شناختی اثر می‌پذیرند، خود نیز بر پیامدهای تحصیلی اثرگذارند. با توجه به پیچیدگی هیجان‌ها، شناسایی پیامدهای آن‌ها از مهم‌ترین چالش‌های پیش روی محققان بوده است. هیجان‌ها بیشتر در حوزه‌های اجتماعی و اخلاقی موردبررسی قرار گرفته‌اند (لوینسون، بورنی و رودبوق^{۱۰}، ۲۰۱۶) و پژوهش‌هایی که به بررسی نقش آن‌ها در زمینه تحصیلی بپردازند، در مقایسه با این پژوهش‌ها، اندک هستند (پسانسی، اسپینزا، بودلو و گیامو^{۱۱}، ۲۰۱۵؛ سیاروچی، هیون و دوپس^{۱۲}، ۲۰۰۷). در این راستا، پژوهش‌ها

-
1. Cury, Rufo, Poinso
 2. Blackwell & Trzesniewski
 3. Usher
 4. Martin, Nejad, Colmar, Liem
 5. Cromley
 6. Jessica
 7. King, McInerney, Watkins
 8. Howell & Boru
 9. Burrus & Moore
 10. Levinson, Byrne, Rodebaugh
 11. Passanisi, Sapienza, Budello, Giaimo,
 12. Ciarrochi, Heaven, Davies

داده‌اند که هیجانات نقش اساسی در یادگیری، رفتار، بهزیستی روانی، سلامتی ذهنی، رشد و عملکردهای شناختی- اجتماعی دارند (کفایی و کاویانی^۱، ۲۰۱۴). هیجانات در سطوح مختلف رشدی در گستره حیات دارای کارکردهای مهمی هستند (سانتراک^۲، ۲۰۰۹) و در دوره‌های مختلف تحصیلی و آموزشی اثرات گسترده و عمیقی بر یادگیری فراگیران دارند (گویتز، استیکا^۳، پکران، مورایاما^۴ و الیوت، ۲۰۱۶). هیجانات می‌توانند از طریق تأثیرگذاری بر پردازش اطلاعات و هدایت توجه انتخابی (استیدل، موهوبدین و آندرسون^۵، ۲۰۰۶)، افزایش انگیزش کنترل‌شده و کاهش انگیزش خودکار (کنارزر، برانکن و پارک^۶، ۲۰۱۶)، ایجاد و توقف خودتنظیمی و دگرتنظیمی (پکران، ۲۰۰۴؛ شوتز و پکران، ۲۰۰۷؛ یو و کانگ^۷، ۲۰۱۴)، کاهش و افزایش پردازش شناختی مانند حل مسئله، حافظه، تفکر راهبردی (پکران و همکاران، ۲۰۱۱؛ فرنزل، پکران، گویتز و ووم هوف^۸، ۲۰۰۶)، خودکارآمدی تحصیلی (فاتحی و شکری، ۱۳۹۳) و انگیزش تحصیلی (خرمایی و کمری، ۱۳۹۶)، دستاوردهای تحصیلی فراگیران را تحت تأثیر قرار دهند. هیجان امید نیز از این قاعده‌نیست. این هیجان منجر به طراحی برنامه‌هایی برای رسیدن به اهداف می‌شود و امکان رسیدن به اهداف را از مسیرهای مختلف امکان‌پذیر می‌سازد (فیلدمن و کوبتا^۹، ۲۰۱۵). لازم به ذکر است که در طی دو دهه اخیر، اغلب تحقیقات انجام‌شده در مورد سازه امید براساس نظریه امید شناسیدر مفهوم‌سازی شده است (فیلدمن و باچ^{۱۰}، ۲۰۱۶)، از این‌رو، بیشتر پژوهش‌ها امید را از بعد شناختی موردبررسی قرار داده‌اند و از منظر هیجانی کمتر موردتوجه بوده است.

در مجموع، تحلیل نظریه ضمنی هوش، نظریه کنترل - ارزش هیجان پیشرفت و پژوهش‌های انجام گرفته نشان می‌دهد که احتمالاً باورهای هوشی می‌توانند به‌عنوان یکی از عوامل پیش‌بینی مؤثر بر هیجانات مطرح شوند. علاوه بر این، یافته‌های پژوهشی حاکی از پیش‌بینی و رابطه مثبت و مستقیم بین باورهای هوشی و بهزیستی نیز است (چن و پاچارس، ۲۰۱۰؛ ذبیحی حصارى و غلامعلی لواسانی، ۱۳۹۳) از این‌رو، می‌توان انتظار داشت که هیجانات پیشرفت در رابطه بین باورهای هوشی (به‌عنوان ارزیابی شناختی) و بهزیستی (به‌عنوان پیامد تحصیلی) نقش واسطه‌ای داشته باشند. بر این اساس، این مسئله قابل طرح است که آیا باورهای هوشی از طریق هیجان تحصیلی امید، بهزیستی مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهند؟

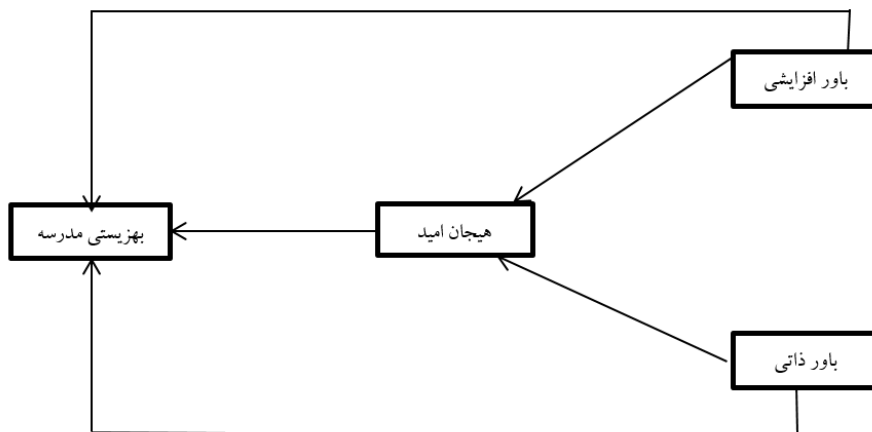
1. Cefai & Cavioni
2. Santrock
3. Sticca
4. Murayama
5. Steidl, Mohiuddin, & Anderson
6. Knörzer, Brünken & Park
7. You & Kang,
8. Frenzel, Pekrun, Goetz & Vom Hofe
9. Kubota
10. Feldman & Bach

شایان ذکر است با توجه به آن که هیجان‌ها به‌طور گسترده‌ای ابعاد مختلف فرآیند آموزش و یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهند، درک ماهیت کارکردی آن‌ها در محیط‌های آموزشی بخصوص کلاس‌های درسی بسیار مهم است (مارتین، ویلیامسون و بوکامپ^۱، ۲۰۱۵؛ شوتز و پکران، ۲۰۰۷؛ زیدنر، ۲۰۰۷). همچنین، به دلیل اهمیت، پیچیدگی و چندبعدی بودن بهزیستی مدرسه، نیاز به بررسی بیشتر این سازه وجود دارد (سویتز، ۲۰۱۱). بر این اساس، لازم است محققان و صاحب‌نظران، رویکردها و فرآیندهای تسهیل‌گر و افزایش‌دهنده بهزیستی مدارس را با توجه به‌عوامل مختلف روان‌شناسی و آموزشی مورد مطالعه قرار دهند (فان، نگیو و الراشدی^۲، ۲۰۱۶) و با بررسی پیشایندهای شناختی و هیجانی این سازه در قالب یک مدل علی، تصویر روشن‌تر و جامع‌تری از آن فراهم نمایند. در این راستا، مشخص نمودن اثرات مستقیم و غیرمستقیم باورهای هوشی و هیجان امید بر بهزیستی مدرسه، به شناخت چگونگی اثرگذاری این متغیرها بر یکدیگر کمک نموده و از این طریق اجرای برنامه‌های مداخله‌ای جهت افزایش بهزیستی دانش‌آموزان را تسهیل می‌کند.

از سویی دیگر به نظر می‌رسد، باورهای فراگیران در مورد توانایی هوشی خود، در نظام آموزشی ما مورد غفلت واقع شده است؛ بنابراین، با مطالعه آن می‌توان متولیان تعلیم و تربیت را به نقش این سازه در پیامدهای مثبت تحصیلی آگاه نمود. به‌ویژه آنکه در پژوهش حاضر امکان مقایسه اثرگذاری دو نوع باور هوشی یعنی افزایشی و ذاتی فراهم شده و از این طریق اطلاعات غنی‌تری در مورد سازه باورهای هوشی به‌دست خواهد آمد. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای هیجان تحصیلی امید در رابطه بین باورهای هوشی (افزایشی و ذاتی) و بهزیستی مدرسه است. مدل پژوهش در شکل ۱ نشان داده شده است. فرضیه‌های پژوهش حاضر عبارتند از: ۱- باور هوشی افزایشی اثر مستقیم و مثبت و باور هوشی ذاتی اثر مستقیم و منفی بر بهزیستی مدرسه دارد، ۲- باور هوشی افزایشی اثر مستقیم و مثبت و باور هوشی ذاتی اثر مستقیم و منفی بر بهزیستی مدرسه دارد، ۳- هیجان امید اثر مستقیم و مثبت بر بهزیستی مدرسه دارد و ۴- هیجان امید نقش واسطه‌ای در رابطه بین باورهای هوشی و بهزیستی مدرسه دارد.

1. Martin, Williamson, Boekamp

2. Phan, Ngu, Alrashidi



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش حاضر

۲. روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن با استفاده از روش تحلیل مسیر، روابط بین متغیرها مورد تحلیل قرار گرفته است. در مدل پژوهش حاضر باورهای هوشی با دویعد افزایش و ذاتیبه‌عنوان متغیرهای برون‌زاد، هیجان تحصیلی امید به‌عنوان متغیر واسطه‌ای و بهزیستی مدرسه به‌عنوان متغیر درون‌زا مدنظر قرار گرفته است.

جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهرستان لردگان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تشکیل دادند. براساس نظر کلاین^۱ (۲۰۱۱) تعداد مناسب افراد شرکت‌کننده به‌عنوان نمونه جهت آزمون مدل معادلات ساختاری، ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد گویه‌های پرسشنامه است. بر این اساس ۴۵۶ نفر دانش‌آموزان (۲۴۲ دختر و ۲۱۴ پسر) به‌عنوان نمونه، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به‌این‌ترتیب که ابتدا از بین مدارس متوسطه دوم شهرستان لردگان ده مدرسه (پنج مدرسه دخترانه و پنج مدرسه پسرانه) به‌طور تصادفی انتخاب گردید و سپس هر مدرسه دو کلاس به‌طور تصادفی انتخاب و تمام دانش‌آموزان آن کلاس‌ها در تحقیق منظور گردیدند. میانگین و انحراف استاندارد سنی آزمودنی‌ها به‌ترتیب ۱۶/۲۱ و ۰/۷۷ به دست آمد.

۲-۱. ابزارهای پژوهش

مقیاس نظریه تلویحی هوش عبدالفتاح و یتس^۲ (۲۰۰۶): این مقیاس دارای ۱۴ گویه است که باور هوشی افزایشی و باور هوشی ذاتی را می‌سنجد. ۷ گویه باور هوشی افزایشی و ۷ گویه باور هوشی

1. Kline
2. implicit theory of intelligence scale

ذاتی اندازه‌گیری می‌کنند. گویه‌ها به صورت مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری شده‌اند. عبدالفتاح و یتس (۲۰۰۶) با اجرای تحلیل عاملی تأییدی بر روی این مقیاس، دو عامل را به وضوح از هم تفکیک نمودند. این محققین، ضریب پایایی را به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۸ و برای خرده مقیاس‌های باور ذاتی ۰/۸۳ و برای خرده مقیاس باور افزایشی ۰/۷۵ گزارش دادند. همچنین محبی‌نورالدین وند، شهنی ییلاق و پاشا شریفی (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس افزایشی ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس کاهش‌ی ۰/۷۴ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر به منظور بررسی روایی پرسشنامه همبستگی هر گویه با نمره کل خرده مقیاس مربوط به آن محاسبه و دامنه ضرایب برای خرده مقیاس باور افزایشی ۰/۴۶ تا ۰/۶۶ و برای خرده مقیاس باور ذاتی ۰/۴۴ تا ۰/۶۷ به دست آمد. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای باور افزایشی و باور ذاتی به ترتیب ۰/۷۱ و ۰/۵۸ به دست آمد.

خرده مقیاس هیجان امید پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت^۱ پکران، گوئتز، تینز و پری (۲۰۰۲، ۲۰۰۵): این پرسشنامه از سه بخش هیجان‌های مربوط به کلاس، یادگیری و امتحان تشکیل شده است. هر بخش از این پرسشنامه دارای ۸ خرده مقیاس است که هیجان‌های لذت، امیدواری، افتخار، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی را مورد ارزیابی قرار می‌دهند. برای سنجش هیجان امید در این پژوهش از خرده مقیاس امید از بخش یادگیری استفاده شده است. این خرده مقیاس دارای ۶ گویه است که براساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت از کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری شده‌اند. پایایی و روایی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی توسط محققان بررسی شده است. برای بررسی روایی این ابزار از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد و شاخص‌های آماری، سه بخش هیجان‌های مربوط به کلاس، یادگیری و امتحان را تأیید کردند (کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل، ۱۳۸۸). پایایی این مقیاس در پژوهش پکران و همکاران (۲۰۰۲) با روش آلفای کرونباخ برای هر خرده مقیاس از ۰/۷۵ تا ۰/۸۶ گزارش شد و همچنین تحلیل عامل تأییدی و اکتشافی مناسب بودن ابزار را نشان دادند. در پژوهش کدیور و همکاران (۱۳۸۸) با استفاده از تحلیل عامل تأییدی روایی ابزار تأیید شد. ضریب آلفای کرونباخ نیز برای خرده مقیاس امیدواری ۰/۷۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر، به منظور بررسی روایی پرسشنامه، همبستگی هر گویه با نمره کل خرده مقیاس مربوط به آن محاسبه و دامنه ضرایب از ۰/۶۸ تا ۰/۸۲ به دست آمد. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد.

مقیاس بهزیستی مدرسه^۲ (کاپلان و ماهر، ۱۹۹۹): این ابزار دارای ۱۸ گویه است و سه خرده مقیاس علاقه‌مندی به مدرسه (۷ گویه)، خودکارآمدی ادراک‌شده تحصیلی (۶ گویه) و رفتار مخرب (۵ گویه) است. پاسخ‌ها براساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً

1. Achievement Emotions Questionnaire

2. School well-being scale

موافقم (۵) درجه‌بندی می‌شوند. پایایی و روایی مقیاس بهزیستی مدرسه توسط برخی محققان مورد بررسی قرار گرفته است. در ایران کاوسیان و همکاران (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ نمره کل مقیاس را ۰/۷۶ گزارش کردند، همچنین روایی محتوایی و صوری آن را تأیید نموده‌اند. کاپلان و ماهر (۱۹۹۹) در پژوهشی آلفای کرونباخ برای علاقه‌مندی به مدرسه، خودکارآمدی ادراک‌شده تحصیلی و رفتار مخرب را به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۴ و ۰/۸۳ به دست آوردند. در پژوهش حاضر با توجه به آن که از نمره کل مقیاس استفاده شده است، برای بررسی روایی آن، همبستگی هر گویه با نمره کل محاسبه و ضرایب در دامنه ۰/۳۰ تا ۰/۶۲ به دست آمد. پایایی مقیاس نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد.

۳. یافته‌های پژوهش

شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، همبستگی معنی‌دار بین متغیرها امکان تحلیل مسیر را فراهم می‌سازد. از میان متغیرهای پژوهش به ترتیب هیجان امید، باور افزایشی و باور ذاتی بالاترین ضریب همبستگی را با بهزیستی مدرسه دارند.

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد و ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴
۱. باور افزایشی	۱۶/۶۴	۲/۴۴	۱			
۲. باور ذاتی	۸/۶۶	۲/۴۲	-۰/۲۴**	۱		
۳. هیجان امید	۲۴/۸۵	۴/۵۱	۰/۳۰**	-۰/۱۱**	۱	
۴. بهزیستی مدرسه	۵۹/۴۹	۸/۳۱	۰/۳۱**	-۰/۲۰**	۰/۶۳**	۱

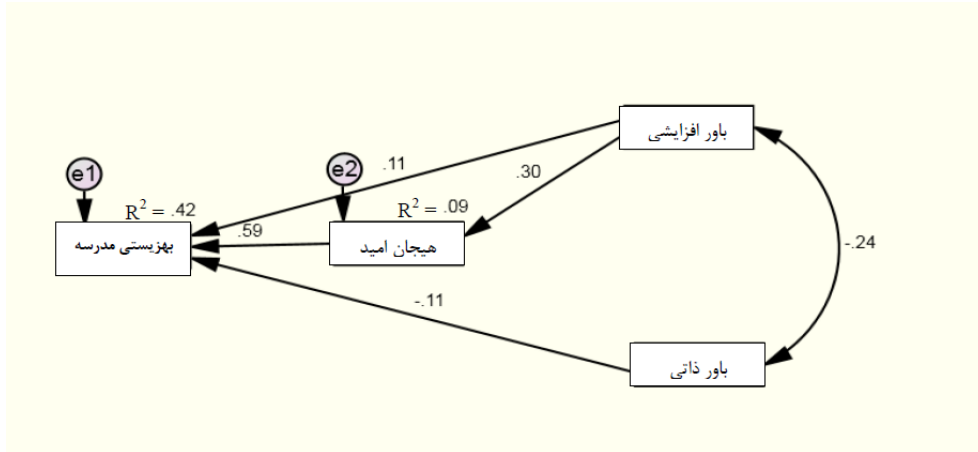
**P<۰/۰۰۱

برای بررسی نقش واسطه‌ای امید در رابطه بین باورهای هوشی و بهزیستی مدرسه، روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار AMOS بکار گرفته شد. شاخص‌های برازش مدل آزمون شده در جدول ۲ گزارش شده و بیانگر برازش مطلوب مدل است.

جدول ۲: شاخص‌های نیکویی برازش مدل پژوهش

شاخص	X2/DF	CFI	NFI	IFI	TLI	RMSEA	PCLOSE
مقدار	۲/۲۳	۰/۹۶	۰/۹۵	۰/۹۸	۰/۹۴	۰/۰۵	۰/۵۹

شکل ۲ مدل نهایی پژوهش را پس از اصلاح و ویرایش نشان می‌دهد. همچنین اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل متغیرهای پژوهش در جدول ۳ گزارش شده است.



شکل ۲: مدل نهایی رابطه بین باورهای هوشی و بهبودی مدرسه با واسطه‌گری هیجان امید

جدول ۳: اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل متغیرهای موجود در مدل پژوهش

R ²	اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	متغیرها	مسیرها
۰/۰۹	۰/۳۰*	-	۰/۳۰*	بازور افزایشی	به هیجان امید از
		-	-	بازور ذاتی	
۰/۴۲	-۰/۱۱*	۰/۱۷*	۰/۱۱*	بازور افزایشی	به بهبودی مدرسه از
		-	-۰/۱۱*	بازور ذاتی	
		-	۰/۵۹**	امید	

**P<۰/۰۱ و *P<۰/۰۵

نتایج جدول ۳ حاکی از آن است که باور افزایشی اثر مستقیم و مثبت بر هیجان امید ($\beta=۰/۱۳$ ، $P=۰/۰۳۲$) دارد. باور افزایشی اثر مستقیم و مثبت بر بهبودی مدرسه ($\beta=۰/۰۳۸$ ، $P=۰/۰۳۲$) دارد. باور ذاتی اثر مستقیم و منفی بر بهبودی مدرسه ($\beta=-۰/۱۱$ ، $P=۰/۰۲۳$) دارد. همچنین هیجان امید نیز اثر مستقیم و مثبت بر بهبودی مدرسه ($\beta=۰/۰۵۹$ ، $P=۰/۰۰۴$) دارد. علاوه بر این، نتایج بیانگر آن است که باور افزایشی به نحو غیرمستقیم و از طریق هیجان امید، بر بهبودی در مدرسه اثر دارند. در ادامه به منظور تعیین معنی‌داری نقش متغیرهای واسطه‌ای از روش بوت استرپ استفاده شد. همان‌گونه که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود، نقش واسطه‌ای هیجان امید در رابطه بین باور افزایشی و بهبودی مدرسه معنی‌دار است. لازم به ذکر است که در مدل پژوهش حاضر، مجموع متغیرهای پیش‌بین ۴۲ درصد از واریانس بهبودی مدرسه را تبیین نموده‌اند.

جدول ۴: برآورد اثرات غیرمستقیم در مدل پژوهش با استفاده از بوت استرپ

معنی داری	حد بالا	حد پایین	مقدار	از طریق امید
۰/۰۱۸	۰/۲۳	۰/۱۳	۰/۱۷	باور افزایشی بر بهزیستی مدرسه

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش رابطه علی بین باور هوشی و بهزیستی مدرسه با نقش واسطه‌گری هیجان امیدموردبررسی قرار گرفت. بر اساس یافته‌های پژوهش، باور افزایشی به نحو مثبت و باور ذاتی به نحو منفی بر بهزیستی مدرسه اثر گذارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های مارتین و همکاران (۲۰۱۳)، کروملی، (۲۰۱۴) و دافنسکا و همکاران (۲۰۰۸) که حاکی از رابطه بین باورهای هوشی افزایشی با رضایت از مدرسه و لذت از زندگی، کاهش ترک تحصیل و کاهش اضطراب است و نتایج پژوهش‌های جسیکا و همکاران (۲۰۱۵) و هوول و بورو (۲۰۰۹) که نشان دادند باور ذاتی پیش‌بینی کننده مشکلات مرتبط با سلامت روان و اهمال‌کاری است، همخوانی دارد. بر این اساس، فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود. در تفسیر این یافته می‌توان گفت که براساس نظریه کنترل - ارزش پکران افراد دارای باور افزایشی از یک‌سو دارای حس بالاتری از کنترل ذهنی بر روی یادگیری و پیامدهای آن هستند که انتظار بالاتری از تحقق اهداف رابه دنبال دارد (چن و پاچارس^۱، ۲۰۱۰) و از سویی دیگر، یادگیری به‌خودی‌خود برای آن‌ها دارای ارزش ذاتی است، زیرا یادگیری منجر به رشد دانش و مهارت‌های آنان می‌گردد؛ بنابراین افراد دارای باورهای افزایشی نه‌تنها تلاش را به‌عنوان ابزاری برای موفقیت محسوب می‌کنند بلکه آن را به‌عنوان عاملی می‌دانند که موجب غرور و رضایت از عملکرد تحصیلی می‌گردد (بروس و مور^۲، ۲۰۱۶). علاوه بر این، به نظر می‌رسد باور افزایشی در دانش‌آموزان احساس تسلط و کفایتی را ایجاد می‌کند که موجب می‌شود محیط تحصیلی را رضایت‌بخش و خوشایند ادراک کنند و کمتر به رفتارهای مخرب روی آورند. در مجموع، این ویژگی‌ها، بهزیستی مدرسه را به‌دنبال دارد.

همچنین، افراد دارای باورهای هوشی ذاتی‌معتقدند که هیچ کنترل یا کنترل اندکی بر روی فعالیت‌های خود دارند (چن و پاچارس، ۲۰۱۰) و این امر منجر به خودکارآمدی پایین در زمینه فعالیت‌های آموزشی و تحصیلی می‌شود. این افراد، یادگیری را به‌خودی‌خود دارای اهمیت نمی‌دانند، بلکه تقویت‌کننده‌های بیرونی مانند، نمره خوب، تشویق دیگران و ارتقا رتبه برای آنان دارای ارزش است و این تقویت‌کننده‌ها هستند که آن‌ها را درگیر در فعالیت‌های یادگیری می‌کنند (بلکول و همکاران، ۲۰۰۷). از این‌رو، به‌نظر می‌رسد افراد دارای باور ذاتی به دلیل فقدان انگیزش درونی و احساس عدم کنترل بر یادگیری و فعالیت‌های مرتبط با آن، احساس خودکارآمدی تحصیلی پایینی

1. Chen & Pajares
2. Burrus & Moore

را تجربه می‌کنند و این امر از یک طرف رفتارهای مثبت آموزشی را کاهش می‌دهد و از طرف دیگر، بی‌علاقگی و بی‌انگیزگی نسبت به فعالیت‌های درسی و آموزشی را افزایش می‌دهد.

یافته دیگر این پژوهش نشانگر اثر مثبت باور افزایشی بر هیجان امید است. این یافته با نتایج پژوهش‌های لیو و همکاران (۲۰۱۴) و مولر و همکاران (۲۰۱۰) مبنی بر توأم بودن نرخ بالای باور افزایشی با هیجان مثبت غرور، هماهنگ است. بر این اساس، بخشی از فرضیه دوم پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. در تفسیر اثر مثبت باور افزایشی بر هیجان امید می‌توان گفت با توجه به متون روان‌شناسی، ارزیابی‌های شناختی حاصل از احساس کنترل‌پذیری و ارزشمندی منجر به هیجانات مثبت تحصیلی می‌شود (پکران، ۲۰۰۷). دوئک و ملدن (۲۰۰۵) گزارش می‌دهند که دانش‌آموزان برخوردار از باورهای هوشی افزایشی در مقایسه با دانش‌آموزان دارای باورهای هوشی ثابت، وقتی در حل یک مسئله با شکست یا مشکل مواجه می‌شوند، کمتر از هیجانات منفی آسیب می‌بینند. در واقع، آن‌ها تمایل به حفظ و ارتقاء عواطف مثبت خود دارند (مولر و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین، با توجه به آن که در باور افزایشی، محور همه موفقیت‌ها و پیشرفت‌ها، تلاش است، بنابراین، در افراد احساس امیدواری ایجاد می‌کند؛ زیرا تلاش یک عامل درونی و کنترل‌پذیر است.

از دیگر یافته این پژوهش اثر مثبت هیجان امید بر بهزیستی مدرسه است؛ بنابراین، فرضیه سوم پژوهش نیز تأیید می‌شود. شایان ذکر است که هیجان‌های پیشرفت به‌طور مستقیم با فعالیت‌ها و پیامدهای تحصیلی در ارتباط هستند (پکران و پری، ۲۰۱۴؛ پکران و همکاران، ۲۰۱۱) و همان‌گونه که نتایج پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهند، هیجانات مثبت تحصیلی مانند امید بر رفتارهای مبتنی بر هدف، تحقق اهداف، بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی اثر می‌گذارند (راند و همکاران، ۲۰۱۱). در واقع، هیجان امید به‌عنوان یک هیجان مثبت و فعال‌کننده از طریق ایجاد نگرش خوش‌بینانه نسبت به رویدادهای آینده منجر به احساس خودکارآمدی، رفتارهای مثبت مبتنی بر یادگیری و گرایش بیشتر به فعالیت‌های آموزشی که از شاخص‌های بهزیستی مدرسه هستند، می‌شود.

آخرین و مهم‌ترین یافته این پژوهش، نشانگر نقش واسطه‌ای هیجان امید در رابطه بین باور افزایشی و بهزیستی مدرسه است. بر این اساس، فرضیه چهارم پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. با توجه به این یافته می‌توان گفت از یک طرف، ارزیابی‌های شناختی دانش‌آموزان از توانایی‌ها و استعدادها خود، بر هیجانات تحصیلی آن‌ها اثر می‌گذارد (پکران، ۲۰۰۷). از طرف دیگر، امید به‌عنوان یک هیجان تحصیلی، دارای پیامدهای انطباقی مانند تلاش و استمرار در تکالیف مبتنی بر هدف، استفاده از راهبردهای انطباقی، پیامدهای مثبت روان‌شناختی و جسمانی و حفظ تعادل هیجانی مطلوب در حوزه‌های مختلف است (ووب، ۲۰۱۳). در حقیقت، هیجان امید که مبتنی بر باورهای مبنی بر انعطاف‌پذیر بودن توانایی هوشی است، مجموعه‌ای از تجربیات شناختی و هیجانی

را برای فرد به ارمغان می‌آورد که بر اساس آن مناسب‌ترین سبک رفتاری مرتبط با محیط‌های آموزشی را انتخاب می‌کند و این امر به غنی شدن احساس بهزیستی مرتبط با مدرسه می‌انجامد. نتایج این پژوهش حمایت قوی را برای نقش هیجان امید مبتنی بر باورهای هوشی افزایشی، در بهزیستی دانش‌آموزان در مدارس فراهم می‌آورد. از مهم‌ترین تلویحات تربیتی نتایج این پژوهش آن است که متولیان تعلیم و تربیت، به‌ویژه مدیران و معلمان مدارس، دانش‌آموزان را آگاه نمایند که هوش یک توانایی ثابت و غیرقابل تغییر نیست. بلکه با تلاش و کوشش می‌توان استعدادها و توانایی‌های ذهنی خود را افزایش داد. این آگاهی منجر به احساس امید و هیجانات مثبت در بین دانش‌آموزان می‌شود. علاوه بر این، فراهم آوردن زمینه هیجانات مثبت و فعالی مانند امید در مدرسه، محیط آموزشی امنی را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که از آن لذت برده و با علاقه‌مندی به فعالیت‌های تحصیلی خود می‌پردازند. بر این اساس، می‌توان از طریق اجرای برنامه‌های مداخله‌ای در مدارس، با اثرگذاری بر پیشایندهای بهزیستی مدرسه، در بالا بردن سطح علاقه‌مندی به مدرسه، افزایش خودکارآمدی تحصیلی و کاهش رفتارهای مخرب دانش‌آموزان در مدارس، گام مهمی برداشت. بر اساس نتایج این پژوهش، لازم است برنامه‌های مداخله‌ای بر آموزش و ارتقا باورهای افزایشی در مورد توانایی هوشی و ارتقا آگاهی دانش‌آموزان نسبت به هیجانات تحصیلی مثبت متمرکز باشند تا بدین‌وسیله بتوان فضای آموزشی مثبتی را برای دانش‌آموزان فراهم آورد.

شایان ذکر است از آنجا که شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر از دانش‌آموزان دبیرستانی بودند، لذا در تعمیم نتایج آن به گروه‌های سنی و تحصیلی دیگر بایستی جانب احتیاط را رعایت نمود.

منابع

- خرمایی، فرهاد و کمری، سامان. (۱۳۹۶). «ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل»، *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۸)، ۳۷-۱۵.
- ذبیحی حصار، نرجس خاتون و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۳). «رابطه باورهای هوشی و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه پیام‌نور»، *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۱(۴)، ۱۷-۹.
- فاتحی، امید و شکری، زهرا. (۱۳۹۳). «نقش میانجی‌گری هیجان‌ات در رابطه خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری»، *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۲(۳)، ۷۳-۹۳.
- کاوسیان، جواد؛ کدیور، پروین و فرزاد، ولی‌الله. (۱۳۹۱). «رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان‌شناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی»، *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۱، ۱۰-۲۶.
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۸). «رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۲، ۷-۳۹.
- محبی نورالدین، محمدحسین؛ شهنی بیلاق، منیجه و شریفی، حسن پاشا. (۱۳۹۳). «بررسی شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس نظریه ضمنی هوش (ITIS) در جامعه دانشجویی»، *اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۷، ۸۹-۱۱۰.
- Abd-El-Fattah, S. M., Yates, G. (2010). "Implicit theory of intelligence scale: testing for factorial invariance and mean structure". *Social Psychology of Education*, 9, 1-14.
- Anthony, R. Artino, J., Holmboe, S., Steven, J., Durning, S. (2012). "Can achievement emotions be used to better understand motivation, learning, and performance in medical education?" *Medical Teacher*, 34(3), 240-244.
- Alvarez, J. M., Ruble, D. N., Bolger, N. (2001). "Trait understanding or evaluative reasoning? An analysis of childrens behavioral predictions", *Child Development*, 72, 1409-1425.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., Dweck, C. S. (2007). "Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention". *Child Development*, 78(1), 246-263.
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). "Children's subjective well-being: international comparative perspectives". *Children and Youth Services Review*, 33, 548-556.
- Burrus, J., Moore, R. (2016). "The incremental validity of beliefs and attitudes for predicting mathematics achievement", *Learning and Individual Differences*, 16, 1-6.
- Cefai, C., Cavi oni, V. (2014). *Social and Emotional Education in Primary School*. Springer New York Heidelberg Dordrecht London.
- Chen, J. A., Pajares, F. (2010). "Implicit theories of ability of Grade 6 science students: Relation to epistimological beliefs and academic motivation and achievement in science". *Contemporary Educational Psychology*, 35, 75-87.

- Cromley, T. J. (2014). "Changes in implicit theories of ability in biology and dropout from STEM majors: A latent growth curve approach". *Contemporary Educational Psychology*, 39, 233-247.
- 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.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., Sanders, L. (2012). "The challenge of defining wellbeing". *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235.
- Dweck, C. S., Molden, D. C. (2005). *Self-Theories: Their impact on competence motivation and acquisition*. In A. Elliot, C.S. Dweck (Eds.), *the handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). "A social-cognitive approach to motivation and personality". *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dyck, K. T., Holtzman, S. (2013). "Understanding humor styles and well-being: The importance of social relationships and gender". *Personality and Individual Differences*, 55, 53-58.
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., Schepens, A. (2004). "Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools". *Educational Studies*, 30, 127-143.
- Feldman, D. B., Bach, J. (2016). "Hope". *Encyclopedia of Mental Health*, 332-336.
- Feldman, D., Kubota, M. (2015). "Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average", *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Vom Hofe, R. (2006). *Girls' and boys' emotional Experiences in mathematics*. Manuscript submitted for publication.
- Furnham, A. (2014). "Increasing your intelligence: Entity and incremental beliefs about the multiple intelligences", *Learning and Individual Differences*, 32, 163-167.
- Hofman, R. H., Hofman, W. H. A., Guldmond, H. (1999). "Social and cognitive outcomes: A comparison of contexts of learning". *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 352-366.
- Howell, A. J., Buro, K. (2009). "Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis". *Learning & Individual Differences*, 19(1), 151-154.
- 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.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Knörzer, L., Brünken, R., Park, B. (2016). "Facilitators or suppressors: Effects of experimentally induced emotions on multimedia learning". *Learning and Instruction*, 44, 97-107.
- 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.

- Levinson, C. A., Byrne, M., Rodebaugh, T. L. (2016). "Shame and guilt as shared vulnerability factors: Shame, but not guilt, prospectively predicts both social anxiety and bulimic symptoms". *Eating Behaviors*, 22, 188-193.
- Levontin, L., Halperin, E., Dweck, C. S. (2013). "Implicit theories block negative attributions about a longstanding adversary: The case of Israelis and Arabs". *Journal of Experimental Social Psychology*, 49, 670-675.
- Long, R. F., Huebner, E. S. (2014). "Differential validity of global and domain-specific measures of life satisfaction in the context of schooling". *Child Indicators Research*, 7, 671-694.
- Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., Liem, G. A. (2013). "Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and nonacademic outcomes". *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 728-746.
- Mary, C., Murphy, M. C., Dweck, C. S. (2016). "Mindsets shape consumer behavior". *Journal of Consumer Psychology*, 26(1), 127-136.
- Mueller, C., Williams, R., Dweck, C. (2010). "Children's Theories of Health Predict Their Responses to Disease". *Journal of Surgical Research*, 4(2), 158-168.
- Murphy, M. C., Dweck, C. S., Chapman, J., Kray, L. J. (2013). "[Organizational lay theories in Fortune 500 companies]. Unpublished data. Nussbaum, A. D., Dweck, C. S. (2008). Defensiveness vs. remediation: Selftheories and modes of self-esteem maintenance". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 599-612.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Mettetal, G. (1986). "Conceptions of ability and intelligence". *Child Development*, 57, 636-645.
- Orkibi, H., Ronen, T., Assoulin, N. (2013). "The Subjective Well-Being of Israeli Adolescents Attending Specialized School Classes". *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 515-526.
- Passanisi, A., Sapienza, I., Budello, S., Giaimo, F. (2015). "The Relationship between Guilt, Shame and Self-Efficacy Beliefs in Middle School Students". *Social and Behavioral Sciences*, 197, 1013-1017.
- Pekrun, R. (2006). "The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice". *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., Perry, R. P. (2007). *The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education*. In: Schutz, P.A., Pekrun R, editors. *Emotion in education*. Burlington, MA: Academic Press. pp 13-36.
- Pekrun, R., R, Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., Perry, R. (2011). "Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire". *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. (2002). "Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research". *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106.
- Pekrun, R., Perry, R. P. (2014). *Control-value theory of achievement emotions*. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120-141). New York: Taylor & Francis.

- Phan, H. P., Ngu, B. H., Alrashidi, O. (2016). "Role of Student Well-Being: A Study Using Structural Equation Modeling", *Psychological Reports*, 119(1), 77-105.
- Pomerantz, E. M., Saxon, J. L. (2001). "Children's conceptions of ability as stable and self-evaluative processes: A longitudinal examination". *Child Development*, 72, 152-173.
- Ramachandren, V. S. (2012). *Encyclopedia of human*. London: Academic Press.
- 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*, 45, 683-686.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., Salovey, P. (2011). "Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement", *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Santrock, J. W. (2009). *Life-Span Development*. New York: NY McGraw-Hill Higher Education.
- Satici, S. A. (2016). "Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: The mediating role of hope". *Personality and Individual Differences*, 102, 68-73.
- Snyder, C. R., Irving, L., Anderson, J. R. (1991). *Hope and health: Measuring the will and the ways*. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.) *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285-305). E lmsford, New York: Pergamon Press
- Steidl, S., Mohiuddin, S., Anderson, A. (2006). "Effects of emotional arousal on multiple memory systems: Evidence from declarative and procedural learning". *Learning and Memory*, 13, 650-658.
- 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.
- Webb, D. (2013). "Pedagogies of Hope". *Studies in Philosophy and Education*, 34(4), 397-414.
- Weiner, B. (1985). "An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion". *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational psychology*. Pearson, International Edition.
- World Health Organization. (2000). *The World Health Report 2000. Health Systems: Improving Performance*. Geneva: World Health Organization. <http://www.who.int/whr/2000/en/> (accessed 1 September 2010).
- You, J. W., Kang, M. (2014). "The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning inonline learning", *Computers & Education*, 77, 125-133.
- Yuill, N. (1997). "English children as personality theorists: Accounts of the modifiability, development, and origin of traits". *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 123, 5-26.
- Zeidner, M., Boekaerts, M., Pintrich, P. R. (2000). *Self-regulation: Directions and challenges for future research*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 750-768). San Diego, CA: Academic Press.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: the state of the art*. New York, NY: Plenum.

Zeidner, M. (2007). *Test anxiety in educational contexts: What I have learned so far*. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 165–184). San Diego, CA: Academic Press.