



بررسی رابطه بین صفات شخصیتی، بهزیستی مدرسه، هویت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی روانشناختی دانش آموزان مقطع ابتدایی

مهديه عبدالله زاده^۱، مهنار عبدالله زاده^۲، عباس عبدالله زاده^۳، الناز عبدالله زاده^۴، مهدی عبدالله زاده^۵

۱. کارشناسی الهیات و معارف اسلامی

۲. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی

۳. کارشناسی آموزش ابتدایی

۴. کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش

۵. کارشناسی الهیات و معارف اسلامی

چکیده:

ارتقاء بهزیستی روانشناختی دانش آموزان به عنوان یکی از موضوعات مهم در ادبیات پژوهش پیرامون مدرسه و نقش های آن دیده می شود. اما پژوهش در زمینه ابعاد عاطفی دانش آموزان موضوعی فراموش شده است. هدف مطالعه حاضر بررسی الگوی روابط میان پیش-بینی کننده های بهزیستی روانشناختی در دانش آموزان دارای عملکرد تحصیلی بالا و پایین است. پژوهش حاضر در زمره تحقیقات همبستگی با استفاده از روش های "الگویابی علی" قرار می گیرد. جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر میاندوآب بوده اند که به روش نمونه گیری طبقه ای ۴۳۶ نفر انتخاب شده اند. به منظور جمع آوری داده های مورد نیاز از پرسشنامه های پنج عامل بزرگ شخصیت، بهزیستی روانشناختی، بهزیستی مدرسه، هویت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی استفاده شده است. تحلیل داده های پژوهش نشان داد که دو مدل به لحاظ ساختاری با یکدیگر تفاوت دارد. همچنین مقایسه شاخص های برازش مدل با محدودیت و بدون محدودیت هم نشان داد که مدل بدون محدودیت از شاخص های برازش بهتری برخوردار است. با توجه به نتایج پژوهش، اولاً معلمان و مربیان باید به نقش با اهمیت شخصیت، هویت تحصیلی، انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی مدرسه بر بهزیستی روانشناختی توجه نمایند و ثانیاً به این نکته توجه داشت که پردازش های شناختی دانش آموزان با عملکرد تحصیلی بالا و پایین بطور معناداری متفاوت است که می تواند بسیاری از فرایندهای روانشناختی آنان را تحت تأثیر قرار دهد.

واژگان کلیدی: پنج عامل بزرگ شخصیت، بهزیستی مدرسه، هویت تحصیلی، انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، بهزیستی روانشناختی



۱- مقدمه :

روانشناسی تا کنون بر بیماری بیشتر از سلامت، بر ترس بیشتر از شهامت و بر پرخاشگری بیشتر از عشق تکیه داشته است. به عبارت دیگر، روانشناسان علاقه چندانی در کمک به افراد برای شادتر بودن، نوع دوست تر بودن و متکامل تر زیستن نداشته‌اند. اما امروز، دیگر روانشناسی مطالعه آسیب شناسی، ضعف و صدمه نیست، بلکه نقاط قوت و فضیلت را نیز در بر می‌گیرد. درمان روانشناسی نیز صرفاً ترمیم آنچه شکسته است، نیست، بلکه تربیت و پرورش بهترین‌هاست. روانشناسانی که با خانواده ها و مدارس، کار می‌کنند، نیاز مند توسعه جوی هستند که بر این نقاط قوت اثر بگذارد.

در مدارس، ارتقاء بهزیستی دانش‌آموزان، بعنوان کلید چالش‌های مدرسه، همواره در ادبیات، مربوط به این زمینه مطرح و قابل رؤیت بوده و هست (کونو و ریمپلا؛ ۲۰۱۹). حدود یکصد سال قبل، جان دیوئی^۱ براین مسأله تأکید نمود که: آنچه بهترین و عاقل ترین والدین برای فرزندانشان دنبال می‌کنند، جامعه باید برای همه کودکان و فرزنداناش فراهم آورد و هر ایده‌آلی غیر از این، برای مدارس محدود و غیر دوست داشتنی است (دیویی، ۱۹۰۷). بر اساس دیدگاه رامسی و کلارک^۲ (۲۰۰۲) احساس بهزیستی در دانش‌آموزان بسیار مهم‌تر از پیشرفت‌های معمول در مدرسه است.

در حال حاضر، سازمان جهانی بهداشت^۳ (۱۹۹۹) قویاً ارتقاء سلامت در مدارس را مورد تأکید قرار داده و بر این نکته تأکید می‌کند که بهزیستی بطور مستقیم با پیشرفت تحصیلی، کیفیت زندگی، خودکارآمدی و مولد بودن اقتصادی رابطه دارد و خلاصه آنکه کودکان سالم بهتر یاد می‌گیرند. برخی از محققان، یکی از ابعاد مهم مدرسه رفتن را، تأمین سلامت و بهزیستی دانش‌آموزان قلمداد نموده‌اند (آندرسن و بورک، ۲۰۰۰؛ کونو و ریمپلا، ۲۰۰۵). برای این گروه از محققان، مدرسه رفتن چیزی بیش از انتقال دانش یا رشد مهارت های یادگیری است. برای محققانی که به موضوع بهزیستی بهاء می‌دهند (موک^۴؛ ۲۰۰۲؛ آندرسون و بورک، ۲۰۰۰؛ کونو و ریمپلا، ۲۰۰۲؛ کونو و لیتونن^۵؛ ۲۰۰۶؛ سولدو و همکاران^۶؛ ۲۰۰۹ و دانیلسن و همکاران^۷؛ ۲۰۰۹). هدف محوری و اساسی تعلیم و تربیت، رشد هریک از دانش‌آموزان برای زندگی سالم و مطلوب در جامعه است. مدرسه. مجموعه‌ای ایده‌آل برای ارتقاء روابط بین فردی مثبت، کار کرد بهینه، رشد یادگیری، رشد اجتماعی، استقلال و تأمین سلامت و بهزیستی دانش‌آموزان است (سلیگمن، ۲۰۰۰؛ دانیلسن و همکاران، ۲۰۰۹). در حال حاضر با رشد جنبش روانشناسی مثبت نگر در جامعه جهانی نیز علاقه فزاینده‌ای نسبت به توصیف و بررسی جنبه‌های مثبت زندگی مانند رشد، کیفیت زندگی، بهزیستی روان شناختی، شادی و کارکرد اجتماعی دانشجویان و دانش‌آموزان به وجودآمده است (کوک، بویک، بارکام، برادلی و آدین^۸؛ ۲۰۰۶؛ روینی و مک اوچلو، ۲۰۰۹) از آنجا که در این پژوهش، دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی بالا و پائین با هم مقایسه می‌شوند، اشاره به وجود تفاوت‌هایی که بین این دو گروه از دانش‌آموزان در هر یک از متغیرهای مذکور دیده می‌شود نیز ضروری به نظر می‌رسد. هر معلمی، دانش‌آموزی را که بهتر کار می‌کند، می‌شناسد. دانش‌آموز با پیشرفت پائین به دانش‌آموزی گفته می‌شود که بین استعداد یا توان او با عملکرد و پیشرفتش تفاوت وجود دارد (ریس و مک‌کواچ^۹؛ ۲۰۰۰، ۹).

1. Konu & Rimpla
2. Dewey
3. Ramsey & Clark
4. World health organization
5. Mok
6. Konu & Lintonen
7. Suldo & et al
8. Danielsen & et al
9. Cooke, Bewick, Barkham, Bradley & Audin
1. Ruini



۱). بنابراین، دانش آموزی که برای موفقیت در مدرسه توانا به نظر می رسد اما تلاشی را انجام نمی دهد، کم آموز یا دانش آموز با پیشرفت پائین تلقی می شود.

عوامل مشترکی با کم آموزی رابطه دارند که عبارتند از خود پنداره تحصیلی پائین (شانک، ۱۹۹۸؛ سوپل^۱، ۱۹۹۰؛ ویت مور^۲، ۱۹۸۱)، خودکارآمدی پایین، انگیزش پایین، صفات شخصیتی، هویت پایین و نگرش منفی نسبت به مدرسه (مک کال، ایوان، و کراتزر^۳، ۲۰۰۳؛ گاسلینگ و همکاران، ۱۹۹۹؛ کالنگلو، کر، کریستنسن و مکسی، ۲۰۱۲). بیشتر ادبیات موجود در زمینه مقایسه دانش آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پائین و بالا بر این نکته تأکید می کنند که این دانش آموزان در مقایسه با دانش آموزان دارای پیشرفت بالا، خودپنداره تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، خود تنظیمی، انگیزش، و رفتارهای هدفمند پائین تری دارند و نگرش آنان به مدرسه منفی تر است (ریس و مک کوآچ، ۲۰۰۰). با این حال، بیشتر بررسی های انجام شده برای بیان ویژگی های این دانش آموزان، کیفی، بالینی و یا تک آزمودنی بوده اند، و مطالعات بسیار اندکی برای صحت آزمون این فرضیه ها بصورت کمی انجام گرفته است (ریس و مک، ۲۰۰۰).

بهزیستی مدرسه اشاره به سطح رضایت دانش آموزان از زندگی در مدرسه دارد (موک، ۲۰۰۲؛ کونو و ریمپلا، ۲۰۰۲). مفهوم بهزیستی مدرسه به چهار مؤلفه تقسیم می شود که عبارتند از: شرایط مدرسه، روابط اجتماعی در مدرسه، خودشکوفائی در مدرسه و وضع سلامت^۴. از مجموع ۴ مؤلفه، فقط دو مؤلفه روابط اجتماعی و خودشکوفائی در مدرسه در پژوهش وارد شده اند.

روابط اجتماعی در مدرسه^۵ به محیط یادگیری اجتماعی، مانند روابط معلم-دانش آموز، ارتباط با همکلاسی ها، پویائی گروه، همکاری خانه و مدرسه، تجربه آزار دیدن یا آزار رساندن، مشارکت در تصمیم گیری های مدرسه و بطور کلی جو روانی مدرسه اطلاق می شود (کنو و ریمپلا، ۲۰۰۲).

خود شکوفائی در مدرسه^۶ داشتن فرصت هایی برای احساس معناداری در زندگی و لذت بردن از نفس انجام یک کار، بخش های مهمی در احساس خود-شکوفائی در مدرسه محسوب می شود.

اریکسون یکی از نظریه پردازان کلاسیک در ایجاد نظریه هویت محسوب میشود (بلوز^۷، ۱۹۶۲؛ کولی^۸، ۲۰۰۲؛ جیمز^۹، ۲۰۱۲؛ مید^۲، ۱۹۹۹). تعهد می تواند همراه اکتشاف و یا بی ملازمت آن صورت گیرد: در وضعیت نخست، هویت ساخته می شود و در وضعیت دوم، هویت اعطا می گردد. وضعیت یا پایگاه های هویت از دیدگاه مارسیا عبارتند از: هویت مغشوش، هویت زودرس، هویت دیر رس و هویت موفق. واسو همکاران (۲۰۰۹) این فرضیه را مطرح می کنند که وضعیت های هویتی وابسته به بافت است. بنابراین، ما در بافت تحصیلی چهار وضعیت هویتی داریم که آن را می توان با همان مفهوم سازی های مارسیا معادل سازی نمود. در این پژوهش فقط دو مؤلفه هویت موفق و مغشوش معرفی گردیده اند.

بر اساس نظریه خود-تعیین کنندگی دسی و ریان (۱۹۸۵) سه نیاز اساسی روان شناختی در هر فردی وجود دارد که عبارتند از: نیاز به شایستگی، نیاز به استقلال و نیاز به تعلق و وابستگی براساس چگونگی تعامل این نیازها با شرایط محیطی دسی و مولر (۲۰۰۵)، سه انگیزه درونی، بیرونی و بی انگیزگی را تعریف و تعیین نمودند. در این پژوهش، انگیزش درونی در الگو معرفی شده اند. خود-کارآمدی شامل باورهای ما در مورد توان سازماندهی و اجرای موثر تکالیف در حیطه مشخصی است که به هدف های خاص می انجامد. خودکا

-
- | | |
|------------------------------------|---|
| 1 . Supplee | 1 |
| 1 . Whitmore | 2 |
| 1 . McCall , Evahn & Kratzer | 3 |
| 1 . Health status | 4 |
| 1 . social relationships in school | |
| 1 . social relationships in school | |
| 1 . Bloss | 7 |
| 1 . Cooley | 8 |
| 1 . James | 9 |
| 2 . Mead | 0 |



آمدی تحصیلی را دارای ۵ مولفه خواندن، نوشتن، یادداشت برداری، مطالعه کردن و امتحان دادن می دانند. آنان جمع نمراتمولفه های مختلفرا به عنوان خودکار آمدی تحصیلی فرد معرفی می کنند. در این مطالعه خود کارآمدی تحصیلی، به مجموع باور های فرد در حیطه های مذکور اطلاق می گردد.

بنابراین، علی رغم اهمیت بهزیستی روانشناختی دانش آموزان و متغیر های پیش بینی کننده آن و با توجه به اهمیت نیاز به افزایش دانش ما پیرامون ویژگی های دانش آموزان دارای پیشرفت و عملکرد تحصیلی بالا و پائین، کمتر تحقیق جامع و منظمی وجود دارد که همه این عوامل را با هم و بصورت مقایسه ای و در قالب یک الگو در نظر گرفته باشد. تمرکز مطالعه حاضر، تلاش در پر کردن این فاصله و شکاف در ادبیات پژوهشی موجود است. به عبارت دیگر، هدف مطالعه حاضر، طراحی الگویی از روابط میان عوامل پیش بینی کننده بهزیستی روانشناختی دانش آموزان دارای عملکرد تحصیلی بالا و پائین است. محقق این نکته را در نظر دارد که طراحی الگو و بهره گیری از مدل سازی معادلات ساختاری نظریه- محور بوده و مستلزم بررسی دقیق مبانی نظری و پژوهشی لازم در این زمینه است.

۲- روش شناسی :

پژوهش حاضر در زمره تحقیقات همبستگی با استفاده از روش های الگویابی علی قرار می گیرد. فنون تحلیل معادلات ساختاری که به دنبال ناتوانی روش تحلیل مسیر در تعیین مسیر علی تبیین تحلیل متغیرها و شناسائی و کنترل خطاهای اندازه گیری توسعه یافت، در مرحله نخست با انجام روابط بین مجموعه ای از متغیرهای مشاهده شده را با تعداد محدودتری متغیر نهفته «عوامل تأییدی اندازه گیری می کند و با تأیید روایی الگوهای اندازه گیری متغیرهای نهفته، روابط علی مفروض بین این متغیرها را در قالب الگوی تابع ساختاری برآورد می نماید. شاخص های نیکویی برازش، میزان انطباق الگوی برآورد شده با دادهای مشاهده شده را نشان می دهد. به عبارت دیگر الگوی اندازه گیری، سئوالات مربوط به روایی و پایایی متغیرهای مشاهده شده را و الگوی تابع ساختاری سئوالات مربوط به قوت یا شدت روابط علی بین متغیرهای نهفته و مقدار واریانس تبیین شده در کل الگو را پاسخ می دهد. جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر میاندوآب در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. بنابراین آمار کل دانش آموزان در جامعه تحقیق برابر با ۸۹۷۰ نفر می باشد که از این تعداد ۴۳۶ نفر انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده های مورد نیاز در اندازه گیری متغیرهای تحقیق، از پرسشنامه استاندارد استفاده شده است. مشخصات محتوایی ابزارها، چگونگی طراحی و تدوین ابزارهای محقق ساخته، نتایج بررسی روایی سازه با روش و تحلیل عوامل تأییدی و ضرائب پایایی در معرفی هر ابزار ارائه شده است.

فهرست پنج عامل بزرگ شخصیت

این پرسشنامه ویژگی های اصلی پنج عامل را از طریق عبارات کوتاه اندازه گیری می کند. پرسشنامه پنج عامل شخصیت شامل ۴۴ سوال با عبارت کوتاه است که بر روی یک مقیاس پنج درجه ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق درجه بندی می شود. به منظور برآورد شاخص های پایایی پرسشنامه در این پژوهش، ضرائب آلفای کرباخ آن بررسی و در جدول ۱- گزارش گردیده است.

جدول ۱- پایایی مقیاس پنج عامل بزرگ شخصیتی

مؤلفه	α
برونگرایی	۰/۸۹
وظیفه شناسی	۰/۸۳
روان رنجور خویی	۰/۸۵
سازگاری	۰/۹۱
پذیرش	۰/۸۶



با توجه به اطلاعات جدول کلیه ضرایب برآورد شده مسیر از لحاظ آماری معنادار است ($P < 0/01$). مقادیر پارامتر استاندارد شده برای هر یک از متغیرهای مشاهده شده (نشانگر)، نشان دهنده قدرت بار عاملی بر عامل های، برونگرایی، وظیفه شناسی، روان رنجور خوئی، سازگاری و پذیرش بوده و مقادیر t بزرگتر از سهم را نشان می دهد.

ضرایب استاندارد شده و مجذور همبستگی چند گانه برای هریک از نشانگرها بصورت جداگانه برآورد شده است. این ضرایب در واقع معیار قوت و قدرت همبستگی خطی و مجذور آنها، معرف نسبت واریانس تبیین شده توسط متغیر مکنون است. مقادیر نزدیک به یک نشان می دهد که وسیله اندازه گیری، مناسب و با مدل اندازه گیری هماهنگ است. جدول شماره ۲- شاخص های نیکویی برازش الگوی حاصل تحلیل عامل تأییدی را که حاکی برازش الگو با داده های مشاهده شده است را نشان می دهد.

جدول ۲- شاخص های نیکویی برازش

مجدور خی	درجه آزادی	سطح معناداری	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب	شاخص نیکویی برازش	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش
۱۸۲۰/۳۵	۸۹۲	۰/۰۱	۰/۰۵	۰/۸۶	۰/۸۱

مقیاس بهزیستی روانشناختی:

در این پژوهش به منظور بررسی بهزیستی روان شناختی دانشجویان، از مقیاسهای بهزیستی روان شناختی ۸۴ سوالی ریف (۱۹۸۷) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۶ مقیاس است که هر مقیاس ۱۴ سوال دارد. در این مقیاس ها پاسخ به هر سوال بر روی یک طیف ۶ درجه ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) مشخص می شود. مقیاس های بهزیستی روان شناختی مدل ریف مشتمل بر پذیرش خود، تسلط محیطی، روابط مثبت با دیگران، زندگی هدفمند، رشد فردی و استقلال است و هر مقیاس شامل ۱۴ سوال می باشد. ونديرندانك (۲۰۰۵) ضرایب آلفای کرانباخ را برای نسخه ۱۴ سوالی در مقیاس های استقلال، تسلط محیطی، رشد فردی، روابط مثبت با دیگران، هدف در زندگی و پذیرش خود به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۷، ۰/۸۳، ۰/۸۰ و ۰/۸۰ به دست داد. چنگو چان (۲۰۰۵) ضرایب آلفای کرانباخ را برای مقیاس های استقلال، تسلط محیطی، رشد فردی، روابط مثبت با دیگران، هدف در زندگی و پذیرش خود بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۹ گزارش کردند.

پرسشنامه بهزیستی مدرسه:

در این پرسشنامه، هدف دستیابی به بهزیستی در ارتباط با کل مجموعه مدرسه است. این پرسشنامه دارای مولفه های گوناگون مانند: شرایط مدرسه، روابط اجتماعی در مدرسه، امکان خود-شکوفائی در مدرسه، و وضعیت سلامتی باشد. کونو، لیتونن، و ریمپلا (۲۰۰۲) همسانی درونی سوالات را خوب و قابل قبول معرفی کردند؛ و ضریب آلفای کرانباخ را برای شرایط مدرسه ۰/۸۴ روابط اجتماعی ۰/۶۲ خود-شکوفائی ۰/۸۱ و وضعیت سلامت نیز ۰/۸۱ گزارش نمودند. این پرسشنامه تا کنون در ایران استفاده نشده است. بنابر این قبل از اجرای اصلی، در یک مطالعه مقدماتی ویژگی های روانسنجی مورد نظر بررسی خواهد شد. به منظور برآورد شاخص های پایائی در این پژوهش، ضرایب آلفای کرانباخ آن بررسی و در جدول ۳- گزارش گردیده است.



جدول ۳- پایایی مقیاس بهزیستی مدرسه

مؤلفه	α
روابط اجتماعی در مدرسه	۰/۷۴
خودشکوفایی در مدرسه	۰/۸۸

در این مقیاس (مؤلفه خودشکوفایی در مدرسه)، سوال ۲۲ به دلیل اینکه با نمره کلی مؤلفه خود همبستگی پایینی داشته و بودن آنها در مجموعه سوال های عامل باعث کاهش پایایی می شد از تحلیل کنارگذاشته شد. ساختار عاملی این مقیاس با روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. جدول شماره ۴- مهمترین پارامترهای اندازه گیری سازه را نشان می دهد.

جدول ۴- پارامترهای تحلیل عاملی مقیاس بهزیستی مدرسه

مجدور همبستگی چندگانه	t	پارامتر استاندارد شده	پارامتر عامل گویه	
۰.۲/۲۶	۱۰/۰۸	۰/۵۱	سوال ۱	روابط اجتماعی در مدرسه
۰/۰۸	۰/۲۱	۰/۲۸	سوال ۲	
۰/۱۰	۰.۶/۰۴	۰/۳۲	سوال ۳	
۰/۲۲	۰.۹/۱۶	۰/۴۷	سوال ۴	
۰/۱۳	۰.۶/۹۷	۰/۳۷	سوال ۵	
۰/۰۸	۰/۳۸	۰/۲۹	سوال ۶	
۰/۱۵	۰.۷/۵۱	۰/۳۹	سوال ۷	
۰/۴۵	۱۳/۷۲	۰/۶۷	سوال ۸	
۰/۱۰	۰.۵/۹۸	-۰/۳۲	سوال ۹	
۰/۰۳	۰.۳/۰۶	۰/۱۷	سوال ۱۰	
۰/۱۵	۰.۷/۱۶	۰/۳۸	سوال ۱۱	
۰/۰۳	۰/۲۳	۰/۱۷	سوال ۱۲	
۰.۲/۲۶	۱۰/۰۸	۰/۵۱	سوال ۱	مدرسه در خودشکوفایی
۰/۰۸	۰/۲۱	۰/۲۸	سوال ۲	
۰/۱۰	۰.۶/۰۴	۰/۳۲	سوال ۳	
۰/۲۲	۰.۹/۱۶	۰/۴۷	سوال ۴	
۰/۱۳	۰.۶/۹۷	۰/۳۷	سوال ۵	
۰/۰۸	۰/۳۸	۰/۲۹	سوال ۶	
۰/۱۵	۰.۷/۵۱	۰/۳۹	سوال ۷	



سوال ۸	۰/۶۷	۱۳/۷۲	۰/۴۵
سوال ۹	-۰/۳۲	۰۵/۹۸	۰/۱۰
سوال ۱۰	۰/۱۷	۰۳/۰۶	۰/۰۳
سوال ۱۱	۰/۳۸	۰۷/۱۶	۰/۱۵
سوال ۱۲	۰/۱۷	۰/۲۳	۰/۰۳
سوال ۱۳	۰/۵۱	۱۰/۰۸	۰۲/۲۶
سوال ۱۴	۰/۲۸	۰/۲۱	۰/۰۸
سوال ۱۵	۰/۳۲	۰۶/۰۴	۰/۱۰
سوال ۱۶	۰/۴۷	۰۹/۱۶	۰/۲۲
سوال ۱۷	۰/۳۷	۰۶/۹۷	۰/۱۳
سوال ۱۸	۰/۲۹	۰/۳۸	۰/۰۸
سوال ۱۹	۰/۳۹	۰۷/۵۱	۰/۱۵
سوال ۲۰	۰/۶۷	۱۳/۷۲	۰/۴۵
سوال ۲۱	-۰/۳۲	۰۵/۹۸	۰/۱۰
سوال ۲۳	۰/۱۷	۰۳/۰۶	۰/۰۳

با توجه به اطلاعات جدول کلیه ضرایب برآورد شده مسیر از لحاظ آماری معنادار است ($P < 0/01$). مقادیر پارامتر استاندارد شده برای هر یک از متغیرهای مشاهده شده (نشانگر)، نشان دهنده قدرت بار عاملی بر مولفه های بهزیستی مدرسه (متغیرهای مکنون) بوده و مقادیر t بزرگتر از 2 معناداری این سهم را نشان می دهد. ضرایب استاندارد شده و مجذور همبستگی چند گانه برای هر یک از نشانگرها بصورت جداگانه برآورد شده است. این ضرایب در واقع معیار قوت و قدرت همبستگی خطی و مجذور آنها، معرف نسبت واریانس تبیین شده توسط متغیر مکنون است. مقادیر نزدیک به یک نشان می دهد که وسیله اندازه گیری، مناسب و با مدل اندازه گیری به خوبی هماهنگ است. جدول شماره ۵- شاخص های نیکویی برازش الگوی حاصل تحلیل عامل تأییدی را که حاکی از مناسب بودن برازش الگو با داده ها مشاهده شده است را نشان می دهد.

جدول ۵- شاخص های نیکویی برازش الگوی اندازه گیری بهزیستی مدرسه

مجدور خی	درجه آزادی	سطح معناداری	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب	شاخص نیکویی برازش	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش
۹۹۷/۳	۵۲۶	۰/۰۱	۰/۰۵	۰/۸۶	۰/۸۲

مهم ترین آماره برازش، آماره مجذور خی است. این آماره میزان تفاوت ماتریس مشاهده شده و برآورد شده را اندازه می گیرد. عدم معناداری این آماره برازش مدل را با داده ها نشان می دهد البته برای برازش الگو باید همه شاخص ها را با هم در نظر گرفت. بطور کلی با در نظر گرفتن شاخص های بدست آمده مانند شاخص نیکویی برازش و شاخص تعدیل شده نیکویی برازش و ریشه خطای



میانگین مجزورات تقریب ، برازش الگو ، یعنی انطباق الگو با داده های مشاهده شده مناسب است . به این ترتیب متغیر بهزیستی مدرسه ، به عنوان یکی از متغیرهای برون زای تحقیق معرفی می گردد.

مقیاس انگیزش تحصیلی

این مقیاس را که والرند و همکاران (۱۹۹۳، ۱۹۹۲) براساس نظریه خود- تعیینی دسی و رایان (۱۹۸۵) ساختند و دارای ۲۸ سوال است که فرد بر اساس یک مقیاس لیکرتی هفت درجه ای میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر ماده مشخص می کند. در این پیوستار عدد یک نشانگر کاملاً مخالفم ، و عدد هفت نشانگر کاملاً موافقم می باشد و عدد چهار بیانگر حد است، و سه مولفه: انگیزش درونی انگیزش بیرونی ، و بی انگیزگی تحصیلی را می سنجد. در ایران این مقیاس را باقری (۱۳۷۹) بر روی دانش آموزان دبیرستانی تهران اجرا و ضرایب ۰/۸۷ و ۰/۸۹ را گزارش نمود.

مقیاس پایگاه های هویت تحصیلی:

این مقیاس توسط واس و ایساکسون، طراحی گردیده است و دارای ۴۰ سوال است که در یک طیف ۵ درجه ای نمره گذاری می- شود. آزمودنی پس از خواندن هر سوال می تواند با انتخاب گزینه (هیچ شباهتی به من ندارد) تا گزینه (خیلی شبیه من است)، نظر خود را اعلام کند. گزینه ها از ۱ تا ۵ نمره گذاری می شود. ضریب آلفای کرنباخ برای هویت زودرس ۰/۷۷، هویت دیر رس ۰/۷۹ بدست آوردند. به منظور برآورد شاخص های پایائی در این پژوهش، ضرایب آلفای کرنباخ آن بررسی و در جدول ۶- ارائه می شود.

جدول ۶- پایایی مقیاس هویت تحصیلی

مولفه	α
هویت مغشوش	۰/۸۶
هویت زودرس	۰/۸۹۳
هویت دیررس	۰/۹۰
هویت موفق	۰/۸۵

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی

این فرم دارای ۵۷ سوال است که توسط زیمرمن ، کیتسانتاس، کامپیلو طراحی گردیده است و ۵ مولفه خودکارآمدی خواندن، خود کارآمدی مطالعه کردن ، خودکارآمدی امتحان ، خودکارآمدی یادداشت برداری و خود کار آمدی نوشتن را اندازه گیری می کند. نمره کلی پرسشنامه را می توان به عنوان سطح خود کار آمدی تحصیلی فرد مطرح نمود. سوالات در یک مقیاس ۵ درجه ای از کاملاً می توانم انجام دهم تا اصلاً نمی توانم انجام دهم درجه بندی می شوند. سوالات ۸ ، ۹ ، ۱۱ ، ۱۶ ، ۲۱ ، ۲۲ ، ۲۶ ، ۳۰ ، ۳۹ ، ۴۲ ، ۵۵ ، ۵۷ برای خودکارآمدی در یادداشت برداری در نظر گرفته شده اند. سوالات ۲۷، ۲۳ ، ۲۰، ۱۸ ، ۱۵ ، ۷ ، ۳ ، ۲ ، ۱ برای خود کار آمدی خواندن در نظر گرفته شده است. سوالات ۴۱ ، ۳۸ ، ۳۷ ، ۳۶ ، ۳۲ ، ۳۱ ، ۲۸ ، ۵۵۶ ، ۵۴ ، ۵۲ برای سنجش خودکارآمدی امتحان استفاده می شوند. برای خود کار آمدی مطالعه کردن سوالات ۵۱ ، ۴۳ ، ۴۰ ، ۲۹ ، ۲۵ ، ۲۴ ، ۱۹ ، ۱۷ ، ۱۴ ، ۱۳ ، ۱۲ ، ۱۰ ، ۶ ، ۴ آورده شده است. و در نهایت سوالات ۵۰ ، ۴۹ ، ۴۸ ، ۴۷ ، ۴۶ ، ۴۵ ، ۴۴ ، ۳۵ ، ۳۴ برای اندازه گیری مولفه خود کار آمدی نوشتن طراحی گردیده اند. در این پژوهش نمره کلی شرکت کنندگان به عنوان خودکارآمدی تحصیلی در نظر گرفته شده است. از آنجا که مجموع سوالات سه مولفه خودکارآمدی در امتحان، مطالعه و یادداشت برداری توسط شرکت کنندگان تکمیل شده است ابتدا شاخص های مربوط به سه مولفه گزارش می گردد و پس از آن شاخص های کلی مقیاس گزارش خواهد شد.

روش اجرا



با انتخاب شدن مدارس، و تعیین حجم نمونه و شناسائی دانش آموزان دو گروه (عملکرد تحصیلی بالا و پائین)، یک روز قبل با مدیر مدرسه هماهنگی بعمل می آمد تا دانش آموزان گروه نمونه در ساعت خاصی در یکی از کلاس ها یا نماز خانه مدرسه حضور داشته باشند. با توجه به اهمیت دریافت داده های درست محقق شخصا در مدارس حضور یافته و با توضیحات کامل برای دانش آموزان و تاکید بر اینکه افراد در همکاری و تکمیل پرسشنامه ها آزادند و لازم است وقت کافی داشته باشند ، پرسشنامه ها را به آنان تحویل و از آنان خواسته می شد که در یک جلسه به همه سوالات جواب دهند.

روش تحلیل:

جهت تجزیه و تحلیل نتایج پژوهش از SPSS استفاده شد و از آمار توصیفی (میانگین، میانه و نما استفاده شد). و همچنین از آمار استنباطی هم استفاده شد. همچنین از رگرسیون نیز استفاده شد



۳- بحث درباره یافته ها

جدول ۷- شاخص های توصیفی وضعیت دانش آموزان بر حسب عملکرد تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۷- شاخص های توصیفی

کل گروه					گروه
متغیرها شاخص	نماد	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف
روانرنجورخویی	۴۳۶	۹	۳۳	۲۳/۱	۸/۱
وظیفه شناسی	۴۳۶	۱۶	۴۳	۲۷/۶	۷/۵
پذیرش	۴۳۶	۱۹	۴۹	۳۱/۷	۹/۴
روابط اجتماعی	۴۳۶	۲۴	۴۷	۳۳/۵	۴/۱
خودشکوفائی	۴۳۶	۲۷	۱۰۵	۶۸/۸	۹/۲۱
هویت سردرگم	۴۳۶	۱۳	۴۵	۲۹/۲	۷/۳
هویت موفق	۴۳۶	۱۷	۴۹	۳۰/۷	۴۳/۲۱
انگیزش	۴۳۶	۸۴	۱۶۲	۱۲۳/۱	۲۱/۳
بهزیستی روان شناختی	۴۳۶	۱۸۸	۴۴۸	۲۹۴/۶	۱۲/۲
خود کارآمدی	۴۳۶	۸۳	۱۵۳	۶۵/۱	۲/۶

همانطور که در جدول فوق مشاهده می کنید ۱۷۶ دانش آموز با عملکرد بالا و ۲۶۰ دانش آموز با عملکرد پایین در مطالعه حضور داشتند که شاخصهای توصیفی مربوط به آنان در هریک از متغیرهای پژوهش در جدول گزارش گردیده است.



جدول ۸- ماتریس همبستگی بین متغیرهای برون زا و درون زای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	.
وظیفه شناسی	۱									
روان رنجورخوئی	۰/۷۲**	۱								
پذیرش	۰/۶۵**	۰/۵۶**	۱							
هویت مغشوش	۰/۴۳**	۰/۳۲**	۰/۳۲**	۱						
هویت موفق	۰/۶۷**	۰/۳۵**	۰/۲۳**	۰/۷۴**	۱					
روابط اجتماعی	۰/۷۹**	۰/۸۱**	۰/۷۶**	۰/۶۵**	۰/۶۹**	۱				
خودشکوفایی	۰/۴۷**	۰/۶۸**	۰/۴۳**	۰/۶۵**	۰/۷۲**	۰/۶۸**	۱			
انگیزش	۰/۷۳**	۰/۷۶**	۰/۹۳**	۰/۸۹**	۰/۶۸**	۰/۴۳**	۰/۶۴**	۱		
خودکارآمدی	۰/۴۶**	۰/۷۲**	۰/۴۳**	۰/۷۸**	۰/۷۶**	۰/۶۵**	۰/۷۲**	۰/۳۲**	۱	
بهزیستی روان شناختی	۰/۵۶**	۰/۵۸**	۰/۶۲**	۰/۵۴**	۰/۷۲**	۰/۶۵**	۰/۳۲**	۰/۶۵**	۰/۷۲**	

ماتریس فوق همه همبستگی های بین متغیرهای مشاهده شده موجود در الگوی مفروض را نشان می دهد که اساس تحلیل بوده و مقادیر برآورد شده برای هر پارامتر در الگو را در بر می گیرد.

۴- نتیجه گیری

نتایج حاصل از تحلیل فرضیه اول نشان داد که وظیفه شناسی ، بعنوان یک صفت شخصیتی بر بهزیستی مدرسه (روابط اجتماعی و خود شکوفائی در مدرسه) اثری مستقیم ، مثبت و معنادار دارد. جان و همکاران (۱۹۹۱). گزارش نموده اند که از میان صفات شخصیت، پذیرش (جستجوی احتمالی و ظرفیت مواجه شدن با پدیده های ناآشنا) و وظیفه شناسی (سازماندهی، پشتکار و انگیزش در رفتار مبتنی بر هدف) در روان شناسی تربیتی از جایگاه ویژه ای برخوردارند. لوپسو همکاران (۲۰۰۳) ، بین شخصیت و کیفیت روابط اجتماعی و رضایت از روابط اجتماعی ، رابطه مثبت و معناداری گزارش نمودند. کسانی که نمره بالاتری در وظیفه شناسی دریافت می کنند؛ روابط مثبت تری با دیگران نشان می دهند و حمایت اجتماعی بیشتری نیز از والدین خود دریافت می کنند و کمتر تعاملات منفی با دیگران گزارش کردند. دید کلی این افراد با این جملات شروع می شود: از چیزهایی که متعلق به من است به خوبی مراقبت می کنم. بسیار قابل اعتماد هستم ، فردی مرتب و منظم هستم. برای خود استانداردهای بالا قرار می دهم. وظیفه شناسی با سطوح پایین افسردگی و اضطراب ، خودانگاره مثبت ، خوشتن پنداری و سطح بهداشت روانی مناسب ، خوش بینی و رضایت از زندگی همراه است . با این وجود اگر وظیفه شناسی زیاد از حد افراطی شود ، می تواند باعث شود که فرد شدیداً وابسته به تأیید دیگران شود . افراد دارای این ویژگی ، با دقت بالا ، سخت کوشو منظم



اند. وظیفه شناسی، نشان دهنده تمایل به اعتماد داشتن، مسئولیت پذیری و رسیدن به هدف است (باریک، و مونت، ۱۹۹۱). بطور اساسی، شواهد موجود حاکی از آن است که وظیفه شناسی یک پیش بینی کننده قوی مثبت برای سلامت، گستره شبکه روابط اجتماعی، رشد فردی و موفقیت های تحصیلی در همه سطوح تحصیلی است (بوساتفر، پرینز، التشتوت و هاماکر، ۲۰۰۰). معمولا ویژگی های این افراد بطور متمایزی سبب می شود که فرد در جهت شکوفا کردن توانمندی های فردی خویش احساس مسئولیت بیشتری نموده و خود را در راه ثابت قدم تر نگه دارند. در زمینه اثر مستقیم و معنادار وظیفه شناسی بر انگیزش تحصیلی باید گفت؛ بر غم وجود حجم کثیری از مطالعات درباره نقش آزمون های هوش و توانایی در پیش بینی عملکرد تحصیلی، تحقیقات اخیر تاکید کرده اند که عوامل شخصیتی به ویژه در سطوح بالاتر تحصیلات رسمی، در پیش بینی انگیزش و عملکرد تحصیلی نقش بسزایی ایفا می کنند (حجت و همکاران ۲۰۰۳). علاوه بر این، تعدادی از مطالعات نشان داده اند که رابطه بین هوش و عملکرد تحصیلی بویژه در محیط های دانشگاهی، به مراتب کمتر از اندازه مورد انتظار است (گلدبرگ و همکاران، ۱۹۹۸). بر این اساس، به نظر می رسد که با کاهش توان پیش بینی کننده اندازه های مربوط به توانایی های شناختی در سطوح بالاتر تحصیلات رسمی، بر سهم متغیرهای شخصیتی افزوده گردد چامور و پر موزیک و فرنهام (۲۰۰۳)، در بررسی رابطه بین صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی در دو نمونه از دانشجویان انگلیسی نشان دادند که نمرات به دست آمده از صفات شخصیتی افراد در طول هفته های اول سال تحصیلی با نتایج آزمون نهایی رابطه دارد. بر این اساس، آنها دریافتند که عامل های شخصیتی ۱۰ تا ۱۷ درصد واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین می کند. مسگراو مارکوارت، براملی و دالی (۱۹۹۷)، در مطالعه رابطه بین صفات شخصیت و پیشرفت تحصیلی، روابط مثبت و معناداری بین پیشرفت تحصیلی و وظیفه شناسی یافتند. نتایج مطالعه دفرویت و مرویدل (۱۹۹۶). نیز بر رابطه مثبت بین وظیفه شناسی با عملکرد تحصیلی تاکید کردند. وظیفه شناسی اثر مثبت معناداری بر رویکرد یادگیری عمیق دارد. هدفمندی و مصمم بودن را از بازرترین ویژگی های افراد با نمره وظیفه شناسی بالا است. بنابراین به نظر می رسد که این افراد از انگیزش لازم برای درک آن چه می خواهند یاد بگیرند، برخوردار بوده و یادگیری آن ها عمیق بوده باشد.

خود کار آمدی بعنوان یکی از عوامل مهم تاثیر گذار بر فرایند های آموزشی، از منابع مختلفی تاثیر می پذیرد. موثر ترین منبع موثر بر خود-کارآمدی افراد بویژه در مدارس و دانشگاه ها، قضاوتی است که فرد در مورد تجارب گذشته خود می کند. اگر گذشته خود را موفقیت آمیز ارزیابی نماید خود-کارآمدی اش افزایش می یابد و اگر تجارب گذشته اش را ناموفق ارزیابی کند خود-کارآمدی اش کاهش خواهد یافت. بنا براین فراهم آوردن تجارب موفقیت آمیز برای دانش آموزان در ایجاد و پرورش خود کار آمدی بسیار اهمیت دارد و همه دست اندر کاران نظام آموزشی نباید از این نکته غفلت ورزند. مساله دیگری که توجه به آن در محیط های تحصیلی مهم به نظر می رسد این است که حتی برای دانش آموزانی که با کمبود انگیزش و یا به عبارتی کمبود ویژگی های ورودی عاطفی روبرو هستند آزرول به عنوان اولین پیشنهاد توصیه می کند تا این گونه دانش آموزان موفقیت تحصیلی را تجربه نمایند همان گونه که بیان شد تجربه های موفق در محیط آموزشی خود کار آمدی را بهبود و ارتقاء می دهد و خود کار آمدی تحصیلی می تواند در یک اثر برگشتی منجر به افزایش انگیزش تحصیلی شود.



منابع:

- امیر خانی، محمد امیر . (۱۳۸۷). وضعیت سلامت دانشآموزان براساس رفتارهای مخاطره آمیز ۱۳۸۶، انتشارات دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. - سلامت سال تحصیلی ۱۳۸۵
- باقری، ناصر (۱۳۷۹) هنجار یابی مقیاس انگیزش تحصیلی بر روی دانش آموزان دبیرستانی شهر تهران پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم .
- برک، لورا. ای. (۲۰۰۱). روان شناسی رشد. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر ارسباران.(۱۳۸۳)
- بیانی، ع. ا.؛ کوچکی، ع. م.؛ بیانی، ع. (۱۳۸۷). مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۵۱- سال چهاردهم، شماره ۲، ۱۴۶
- پروین، ال. ای. (۲۰۰۱). شخصیت نظریه و پژوهش، ترجمه محمد جعفر جوادی و پروین کدیور، تهران ، انتشارات آبیژ. تشکر گلستانی، نسیمه ؛ فارسی نگار، نجمه (۱۳۸۸) . بررسی اثر انگیزش بر استفاده از راهبردهای سازماندهی اطلاعات در دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ، دانشگاه فردوسی مشهد.
- تقیلو، ص. (۱۳۸۸). رویکرد مدل یابی معادلات ساختاری در بررسی رابطه بین صفات شخصیت، الگوی مقابله حل مسئله اجتماعی و بهزیستی ذهنی در دانشجویان دختر و پسر. پایان نامه برای دریافت درجه دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، دانشکده علوم اجتماعی و روانشناسی، گروه روانشناسی.
- جعفرنژاد، پروین، مرادی علیرضا، فرزاد، ولی الله. و شکری، امید (۱۳۸۴). بررسی رابطه میان پنج عامل بزرگ شخصیت، سبک های مقابله ای و سلامت روانی در دانشجویان کارشناسی. مجله روان شناسی و علوم دانشگاه تهران. سال ۳۵ ، شماره ۱، بهار و تابستان. شاملو، سعید . (۱۳۸۳). نظریه های شخصیت. تهران ، انتشارات رشد.
- شکری، امید، تاجیک اسمعیلی، عزیزا....، دانش و رهبر، زهره، غنایی، زیبا. و دستجردی، رضا. (۱۳۸۶). تفاوت های فردی در سبک های هویت و بهزیستی روان شناختی: نقش تعهد هویت. (۳۳- فصلنامه تازه های علوم شناختی. سال ۹، شماره ۴۶، ۲
- Bai, C. A., & Srivastava, P. S. (2022). Adjustment Ability: Its Parameters and Definition. *The International Journal of Analytical and Experimental Modal Analysis*, 14(2), 88-94.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). SACQ: student adaptation to college questionnaire manual. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Berkovits, L., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2017). Emotion regulation in young children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(1), 68-79.
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of psychology*, 36(4), 233-245.
- Gillebaart, M. (2018). The 'operational' definition of self-control. *Frontiers in psychology*, 9, 1231.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hazan Liran, B., & Miller, P. (2019). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies*, 20(1), 51-65.
- Li, Z., Tong, L., Guan, M., He, W., Wang, L., Bu, H., ... & Yan, B. (2016). Altered resting-state



- amygdala functional connectivity after real-time fMRI emotion self-regulation training. *BioMed research international*, 2016.
- Liew, J., Valiente, C., Hernández, M. M., & Abera, D. (2019). Emotional self-regulation and reactivity, school-based relationships, and school engagement and achievement.
- McBrien, J., Dooley, K., & Birman, D. (2017). Cultural and academic adjustment of refugee youth: Introduction to the special issue. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 104-108.
- Michaud Dumont, F., Tarabulsky, G. M., Sylvestre, A., & Voisin, J. (2019). Children's emotional self-regulation in the context of adversity and the association with academic functioning. *Child Psychiatry & Human Development*, 50(5), 856-867.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A., Lerkkanen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2018). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. *Learning and Instruction*, 55, 67-79.
- McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M., & Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(6), 858-871.
- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradović, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child development*, 85(5), 1915-1931.
- Raza, S. A., Qazi, W., & Yousufi, S. Q. (2020). The influence of psychological, motivational, and behavioral factors on university students' achievements: the mediating effect of academic adjustment. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- Smith, S, W & Travis, P, C. (2001). Conducting social competence research: considering conceptual frameworks. *BehavDisord*. 26(4):360- 69.
- Sørli, M. A., Hagen, K. A., & Nordahl, K. B. (2021). Development of social skills during middle childhood: Growth trajectories and school-related predictors. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(sup1), S69-S87.
- UNICEF. (2012). Global evaluation of life skills education programmes.
- Van Rooij, E. C., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2018). Correction to: First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 1-1.
- Wu, J., & Liu, S. (2019). A comparative study of educational placement and school adjustment of children with cochlear implants between China and Czech Republic. *Children and Youth Services Review*, 103, 107-115.
- Williams, K. E., Nicholson, J. M., Walker, S., & Berthelsen, D. (2016). Early childhood profiles of sleep problems and self-regulation predict later school adjustment. *British Journal of Educational Psychology*, 86(2), 331-350.
- Whitebread, V. Grau, K. Kumpulainen, MM McClelland, NE Perry, & D. Pino-Pasternak, The SAGE handbook of developmental psychology and early childhood education, 42-62.
- Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational Psychology*, 22(3), 317-330.