

The role of motivational beliefs, self-determination and mental well-being in predicting students' academic flow

Nastaran Seyedesmaili Ghomi ¹ | Samaneh Ghanbari Yamchloo ²

1. Corresponding Author, Assistant Professor of Psychology and Education of Exceptional Children, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: seyedesmaili@yahoo.com
2. M.A. of Educational Psychology, Ardabil, Iran. E-mail: radin96103@gmail.com

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article	The present study aimed to investigate the role of motivational beliefs, self-determination, and subjective well-being in predicting students' academic flow. The research method was descriptive and correlational. The statistical population of the study included all female students of the second year of secondary school in district one of Ardabil city in the academic year 2023-2024. G-Power software version 1.3 was used to estimate the sample size. Considering an effect size of 0.15, power of 0.95, and alpha of 0.05, a sample size of 120 was obtained. In order to increase the generalizability of the results, 150 students were selected as a sample using the convenience sampling method. To collect data, the Pentrich and De Groot Motivational Learning Strategies Questionnaire (1990), the Dessie and Ryan Basic Self-Determination Needs Questionnaire (2000), the Keyes and Magiaro Subjective Well-Being Questionnaire (2003), and the Martin and Jackson Academic flow Questionnaire (2008) were used. The data were analyzed using the Pearson correlation coefficient and multiple regression methods in the SPSS statistical software. The findings showed that there is a significant positive relationship between motivational beliefs, self-determination, and subjective well-being with students' academic flow. Also, the results of the regression analysis revealed that 68% of the variance in students' academic flow can be predicted based on motivational beliefs, self-determination, and subjective well-being ($p < 0.01$). Therefore, it can be concluded that motivational beliefs, self-determination, and subjective well-being play a role in predicting students' academic flow, and to increase academic flow in students, it is necessary to conduct interventions on motivational beliefs, self-determination, and subjective well-being.
Article history: Received: 18 December 2024 Received in revised form: 17 January 2025 Accepted: 1 March 2025 Published online: 26 March 2025	
Keywords: Motivational Beliefs, Self-Determination, Mental Well-Being, Academic Flow.	

Cite this article: Seyedesmaili Ghomi, N., Ghanbari Yamchloo, S. (2025). The role of motivational beliefs, self-determination and mental well-being in predicting students' academic flow. *Journal of Educational Psychology Studies*, 22 (57), 208-233. DOI: 10.22111/JEPS.2025.50544.5887



© The Author(s).

Publisher: University of Sistan and Baluchestan

DOI: 10.22111/JEPS.2025.50544.5887



نقش باورهای انگیزشی، خودتعیین‌گری و بهزیستی ذهنی در پیش‌بینی شیفتهگی تحصیلی

دانش‌آموزان

نسترن سیداسماعیلی قمی^۱ | سمانه قنبری یامچلو^۲

۱. نویسنده مسئول، استادیار روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل ایران

رایانامه: seyedesmaili@yahoo.com

۲. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، اردبیل، ایران. رایانامه: radin96103@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۹/۲۸ تاریخ ویرایش: ۱۴۰۳/۱۰/۲۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۱۱ تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱/۶ واژگان کلیدی: باورهای انگیزشی، خودتعیین‌گری، بهزیستی ذهنی، شیفتهگی تحصیلی.	پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش باورهای انگیزشی، خودتعیین‌گری و بهزیستی ذهنی در پیش‌بینی شیفتهگی تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه‌ی دوم ناحیه‌ی یک شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. برای برآورد حجم نمونه از نرم‌افزار G-Power نسخه ۳/۱ استفاده شد. با در نظر گرفتن اندازه اثر ۰/۱۵، توان ۰/۹۵ و آلفای ۰/۰۵ حجم نمونه ۱۲۰ نفر به دست آمد که به منظور افزایش تعمیم‌پذیری نتایج با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، ۱۵۰ دانش‌آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی یادگیری پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، پرسشنامه‌ی نیازهای اساسی خودتعیین‌گری دسی و رایان (۲۰۰۰)، پرسشنامه‌ی بهزیستی ذهنی کیز و ماگیارمو (۲۰۰۳) و پرسشنامه‌ی شیفتهگی تحصیلی مارتین و جکسون (۲۰۰۸)، استفاده شد. داده‌ها با روش آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه در نرم‌افزار آماری SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که بین باورهای انگیزشی، خودتعیین‌گری و بهزیستی ذهنی با شیفتهگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی مثبت معناداری وجود دارد. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون آشکار کرد که ۶۸ درصد از واریانس شیفتهگی تحصیلی دانش‌آموزان براساس باورهای انگیزشی، خودتعیین‌گری و بهزیستی ذهنی قابل پیش‌بینی است ($p < ۰/۰۱$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که باورهای انگیزشی، خودتعیین‌گری و بهزیستی ذهنی در پیش‌بینی شیفتهگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارند و برای افزایش شیفتهگی تحصیلی در دانش‌آموزان ضروری است، مداخلاتی روی باورهای انگیزشی، خودتعیین‌گری و بهزیستی ذهنی صورت گیرد.

استناد: سید اسماعیلی قمی، نسترن؛ قنبری یامچلو، سمانه (۱۴۰۴). نقش باورهای انگیزشی، خودتعیین‌گری و بهزیستی ذهنی در پیش‌بینی شیفتهگی تحصیلی

دانش‌آموزان. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۲ (۵۷)، ۲۳۳-۲۰۸.

DOI:10.22111/JEPS.2025.50544.5887



مقدمه

موفقیت تحصیلی، یکی از اصلی‌ترین اهداف عینی آموزش و پرورش در غالب کشورهای جهان و راه دستیابی به توسعه‌ی مؤثر و کارآمد در زمینه‌های مختلف از جمله حوزه‌های آموزشی و تربیتی بوده است (شیخ الاسلامی، ۱۳۹۶). عملکرد ضعیف تحصیلی یکی از معضلات نظام آموزشی می‌باشد (شیخ الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۷) که به شیوه‌های گوناگون همچون عدم موفقیت دانش‌آموزان در دستیابی به هدف‌های مقاطع تحصیلی، تکرار پایه‌های تحصیلی و ترک تحصیلی خود را نشان می‌دهد (شیخ الاسلامی و سیداسماعیلی قمی، ۱۴۰۰). شیفتگی تحصیلی^۱ از عوامل مهمی است که در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد (ژان‌کین و رین^۲، ۲۰۱۹). شیفتگی یکی از سازه‌های روانشناسی مثبت‌نگر^۳ است؛ شیفتگی احساس ذهنی مثبتی است که در آن فرد با سطحی از مهارت با تمرکز کامل غرق در فعالیتی چالش‌انگیز با برانگیختگی بالا می‌شود (مکنیکول^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). فعالیت‌هایی وجود دارد که فرد در حین درگیری در آن هوشیار، تحت کنترل، آگاه و در حالت بهترین عملکرد است، زمان را احساس نمی‌کند، مشکلات عاطفی ناپدید شده و ممکن است در آن فعالیت، احساس برتری و یگانگی کند. این حالت احتمالاً با لذت، جذب کامل و درگیری عمیق در فعالیت مورد نظر مشخص می‌شود. اگر هر یک از موارد بالا محقق شود، فرد در حال تجربه‌ی مطلوبی است که شیفتگی نامیده می‌شود (ساندمن و جونز^۵، ۲۰۲۳). پژوهشگران بر این باورند که تجربه‌ی شیفتگی یک هدف مناسب آموزش و پرورش است و باید کودکان را تشویق به مشارکت در یادگیری نمود (فاطمی^۶، ۲۰۲۲). شیفتگی تحصیلی، عامل مهمی در یادگیری و عملکرد تحصیلی می‌باشد (توماس^۷، ۲۰۱۸). مرادی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند

-
1. academic engagement
 2. Zhang & Liu
 3. positive psychology
 4. McNicholl
 5. Sandmann & Jones
 6. Fatimah
 7. Thomas

که عوامل مثبت از جمله هیجان‌های تحصیلی مثبت و اشتیاق تحصیلی نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دارد. شیفتگی تحصیلی باعث توجه، تمرکز و تعهد به تکلیف می‌شود (یوسفی‌افراشته و همکاران، ۱۳۹۹). به‌طوری‌که اگر فرد شیفتگی تحصیلی را تجربه کند و با لذت غرق در فعالیت‌های تحصیلی و فرآیند یادگیری شود، می‌تواند مهارت‌هایی را در راستای پیشرفت و موفقیت تحصیلی در خود پرورش دهد (کلمبو و زیتو، ۲۰۱۴؛ باقری و همکاران، ۱۴۰۱). بی‌تردید شیفتگی تحصیلی از عوامل متعددی تأثیر می‌پذیرد و در شکل‌گیری آن عوامل زیادی دخیل هستند که از آن جمله می‌توان به باورهای انگیزشی^۱، خودتعیین‌گری^۲ و بهزیستی ذهنی^۳ اشاره کرد.

در دهه‌های اخیر توجه به مفاهیمی از قبیل راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی در زمینه‌ی آموزشی و تحصیلی افزایش یافته است. با توجه به نظریه پینتریش و دی گروت^۴، باورهای انگیزشی شامل سه مؤلفه انتظاری، عاطفی و ارزشی است. نظریه‌ی انتظار-ارزش^۵ از انگیزش پیشرفت پیشنهاد می‌کند که انتظارات و باورهای افراد درباره‌ی ارزش تکالیف نقش‌های کلیدی در انتخاب، تداوم و عملکرد در یادگیری دارند (پینتریش و دی گروت^۶، ۱۹۹۸؛ اکلز، ۲۰۰۹). عملکرد تحصیلی و باورهای انگیزشی در مدارس به سطح تحصیلات و مشاغلی که دانش‌آموزان آرزو می‌کنند، کمک می‌کند (ویدلوند^۷ و همکاران، ۲۰۲۰). از سوی دیگر یکی از عواملی که می‌تواند منجر به شیفتگی تحصیلی گردد، خودتعیین‌گری است (رایان^۸ و همکاران، ۲۰۱۹). خودتعیین‌گری به مجموعه‌ای از منابع عاطفی، انگیزشی و رفتاری از قبیل توانمندسازی روانشناختی، تحقق خویشتن و خودتنظیمی اطلاق می‌شود که فرد در راستای رسیدن به اهداف و ارزش‌های خود از آن‌ها بهره می‌گیرد (عبدالله‌زادگان

1. motivational beliefs
2. self-determination
3. mental well-being
4. Pintrich, & De Groot
5. Expectancy-value theory
6. Pintrich & De Groot
7. Widlund
8. Rayan

و سرداری، ۱۴۰۱). در واقع، خودتعیین‌گری را می‌توان توانایی فرد در شناسایی اهداف معنادار و ارزشمند و حرکت در مسیر دستیابی به آن‌ها در راستای حفظ و بهبود کیفیت زندگی تعریف کرد (اریکسون^۱ و همکاران، ۲۰۱۵). نظریه‌ی خودتعیین‌گری یک فرانظریه در زمینه‌ی انگیزش است که شامل چندین خرده نظریه در رابطه با انگیزش درونی و بیرونی و موفقیت‌های آموزشی و تحصیلی است (دسی^۲ و همکاران، ۲۰۱۷). نظریه‌ی خودتعیین‌گری با تأکید بر نیازهای روانشناختی به‌عنوان سرمایه‌های انگیزشی ذاتی، آن‌ها را مرتبط با پیشرفت در زمینه‌ی عملکردهای فردی و اجتماعی می‌داند (رایان^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). افرادی که خود را در انجام کار تحصیلی دارای اعتمادبه‌نفس می‌دانند نسبت به دیگران از خودپنداره‌ی تحصیلی بالایی بهره‌مندند و همچنین خودپنداره‌ی تحصیلی بالا باعث موفقیت تحصیلی و عدم وجود هیجانات منفی در دانش‌آموزان می‌شود (بیابانگرد، ۱۳۹۳؛ به نقل از شیخ الاسلامی، ۱۴۰۱). بهزیستی ذهنی نیز می‌تواند یکی از متغیرهای اساسی در پیش‌بینی شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفته شود (مالمیر و بیان‌فر، ۱۳۹۸). بهزیستی ذهنی یکی از مفاهیمی است که با ظهور روانشناسی مثبت‌نگر به‌جای سلامت روانی به‌کاربرده شد (ماهاتو و داس^۴، ۲۰۲۴). در واقع، این اصطلاح نمایانگر ابعاد مثبت بیشتری است (ژانگ^۵ و همکاران، ۲۰۲۴). بهزیستی ذهنی به ارزیابی مثبت از زندگی و ایجاد تعادل بین عاطفه‌ی مثبت و منفی اشاره دارد (داینر^۶، ۲۰۱۲). این ارزیابی ذهنی شامل دو بعد عاطفی و شناختی است (داینر و همکاران، ۲۰۱۳). بهزیستی ذهنی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی رابطه دارد. اشتیاق تحصیلی فرد را به درگیری با تکالیف تحصیلی که لازمه‌ی خودشیفتگی است، سوق می‌دهد (باقری و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین،

-
1. Erickson
 2. Deci
 3. Ryan
 4. Mahato & Das
 5. Zhang
 6. Diener

پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که بهزیستی ذهنی به‌عنوان عوامل فردی در موفقیت‌های تحصیلی نقش دارند (محمدی‌مهر و قاسمی، ۱۳۹۸). به‌طوری‌که سطوح بالاتر بهزیستی ذهنی با پیشرفت در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است (کلاپ^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). در واقع دستاوردهای تحصیلی و آموزشی می‌تواند از پیامدهای بهزیستی ذهنی باشد (شاهزاد و همکاران، ۲۰۲۴).

موسوی و دادجو (۱۴۰۳) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین باورهای انگیزشی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه‌ی مثبت معناداری وجود دارد. در مطالعه‌ی صمصامی و همکاران (۱۴۰۱) مشخص شد که بین خودتعیین‌گری، شکفتگی، درگیری تحصیلی و باورهای انگیزشی با کمک‌طلبی رابطه‌ی معناداری وجود دارد. شیخ‌الاسلامی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که احساس مثبت دانش‌آموزان در کلاس درس و مدرسه، موجب خشنودی از مشارکت در فعالیت‌های کلاسی می‌شود و انگیزش آنها برای انجام تکالیف درسی بیشتر می‌شود. یوسفی و همکاران (۱۴۰۰) به این نتیجه رسیدند که همبستگی بهزیستی تحصیلی و شیفتگی تحصیلی با رویکرد عمیق، رویکرد سطحی و با رویکرد راهبردی معنادار است. فیروز جهان‌تیغ (۱۴۰۰) نشان دادند که بین خودتعیین‌گری و عملکرد تحصیلی و بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه‌ی معنادار وجود دارد. نتایج پژوهش حاکی از آن بود خودتعیین‌گری و اهداف پیشرفت، پیش‌بینی کننده‌ی عملکرد تحصیلی است. در پژوهش تنگ^۲ (۲۰۲۴) مشخص شد که باورهای انگیزشی اثرات پیش‌بینی کننده قابل توجهی بر استراتژی‌های یادگیری خودتنظیمی داشتند. در مطالعه‌ای که هدایت‌الله و کسیکوس^۳ (۲۰۲۴) انجام دادند، نشان دادند که باورها، پیشینه‌ی تحصیلی والدین، انگیزه و نگرش‌ها به طور قابل توجهی بر موفقیت تأثیر می‌گذارد. نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان

1. Klapp

2. Teng

3. Hidayatullah & Csíkos

داد که این مدل پیشرفت دانش‌آموزان در ریاضیات را پیش‌بینی می‌کند. وانگ^۱ و همکاران (۲۰۲۴) به این نتیجه رسیدند که مداخلات مبتنی بر نظریه‌ی خودتعیین‌گری تأثیر قابل توجهی در افزایش انگیزه‌ی درونی دانش‌آموزان در چارچوب‌های تجربی/شبه‌تجربی نشان داد. نیونزرگیویرو^۲ (۲۰۲۴) طی مطالعه‌ای نشان داد که در آموزش، یک اصل اصلی نظریه این است که تجربه‌ی انگیزه مستقل در فعالیت‌های مدرسه (یعنی لذت و لذت واقعی) فرآیندهای یادگیری بهینه را تقویت می‌کند، در حالی که تجربه‌ی انگیزه کنترل شده (یعنی فشار ناشی از انگیزه‌های اجتماعی یا ابزاری) آنها را تضعیف می‌کند. آرهایس اینسا^۳ و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که هر چه بهزیستی ذهنی بیشتر باشد، عملکرد تحصیلی بالاتر است.

بنابراین، با توجه به پژوهش‌های انجام گرفته و با در نظر گرفتن هزینه‌های نظام آموزشی کشور و خانواده‌ها در خصوص دانش‌آموزان خود، اهمیت و ضرورت‌های انجام این پژوهش نمایان می‌گردد. مطالعات صورت گرفته نشان می‌دهند که شیفتگی تحصیلی یکی از عوامل تأثیرگذار بر کیفیت تحصیل و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. شیفتگی تحصیلی می‌تواند با سوق دادن دانش‌آموزان به مدرسه و تحصیل، زمینه و شرایط مناسبی برای پیشرفت تحصیلی آنها فراهم نماید. بنابراین، سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که آیا بین باورهای انگیزشی، خودتعیین‌گری و بهزیستی ذهنی با شیفتگی تحصیلی رابطه وجود دارد؟ و آیا میتوان براساس باورهای انگیزشی، خودتعیین‌گری و بهزیستی ذهنی، شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد؟

روش پژوهش

1. Wang
2. Núñez-Regueiro
3. Arhuis-Inca

پژوهش پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی بود. در این پژوهش، باورهای انگیزشی، خودتعیین‌گری و بهزیستی ذهنی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و شیفتگی تحصیلی به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده است. جامعه‌ی آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه‌ی دوم ناحیه‌ی یک شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تشکیل دادند. برای برآورد حجم نمونه از نرم‌افزار G-Power نسخه ۳/۱ استفاده شد؛ با در نظر گرفتن اندازه اثر ۰/۱۵، توان ۰/۹۵ و آلفای ۰/۰۵ حجم نمونه ۱۲۰ نفر به دست آمد که به منظور افزایش تعمیم‌پذیری نتایج با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس ۱۵۰ دانش‌آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده شد.

پرسشنامه‌ی نیازهای اساسی خودتعیین‌گری (دسی و رایان، ۲۰۰۰): این پرسشنامه بر اساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۲۰۰۰) برای ارزیابی میزان حمایت از ارضای نیازهای خودمختاری، شایستگی و تعلق ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۲۱ سؤال در یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت است. سؤالات منفی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات بین ۲۱ تا ۱۰۵ قرار دارد. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش دسی و همکاران (۲۰۰۱)، ۰/۸۳ گزارش شده است (دسی و رایان، ۲۰۰۱). در پژوهش سمسامی و همکاران (۱۴۰۰) آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۶ تعیین شد. در پژوهش عشق‌آبادی و همکاران (۱۴۰۰) نیز پایایی این پرسشنامه برای کل مقیاس ۰/۷۵ محاسبه شد.

پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی یادگیری (پیتترچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰): این پرسشنامه توسط پیتترچ و دی‌گروت در سال ۱۹۹۰ به منظور سنجش راهبردهای انگیزشی برای یادگیری طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۴۷ سؤال پنج گزینه‌ای بوده که شامل دو مقیاس باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. مقیاس باورهای انگیزشی شامل ۲۵ سؤال است. مقیاس

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نیز شامل ۲۲ سؤال و دو خرده مقیاس، راهبردهای شناختی و خودتنظیمی است. نمره‌گذاری در یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم انجام می‌شود (پیتروچ و دی گروت، ۱۹۹۰). به علاوه، در پژوهش تربیتی نژاد و همکاران (۱۴۰۱)، آلفای کرونباخ راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ محاسبه شد.

پرسشنامه‌ی بهزیستی ذهنی (کییز و ماگیارمو، ۲۰۰۳): این پرسشنامه توسط کییز و ماگیارمو در سال ۲۰۰۳ برای ارزیابی بهزیستی ذهنی ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۴۵ سؤال در یک طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) است. دامنه‌ی نمرات این پرسشنامه بین ۴۵ تا ۲۲۵ می‌باشد و هرچه نمره فرد بیشتر باشد، بیانگر بهزیستی ذهنی بالاتری است. نتایج تحلیل عاملی، ساختار سه عاملی این مقیاس را تأیید کرده است و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۹ گزارش شده است (کییز و مارگیامو، ۲۰۰۳).

پرسشنامه‌ی شیفتگی تحصیلی (مارتین و جکسون، ۲۰۰۸): این پرسشنامه، فرم کوتاه چندعاملی مارتین و جکسون است که در سال ۲۰۰۸ برای ارزیابی شیفتگی تحصیلی طراحی شده و شامل ۹ سؤال است. پاسخ‌دهی بر سؤالات بر اساس یک طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است. هرچه نمره فرد بالاتر باشد، نشان‌دهنده شیفتگی تحصیلی بیشتری است. مارتین و جکسون (۲۰۰۸) در حوزه‌های مختلف مقیاس کوتاه شیفتگی را مورد بررسی قرار دادند. برای بررسی اعتبار درونی از تحلیل عاملی و برای ارزیابی اعتبار بیرونی از، ارتباط‌های تجربی بین مقیاس کوتاه شیفتگی و مقیاس انگیزه و اشتیاق مارتین (۲۰۰۳) بررسی کردند. آلفای کرونباخ از داده‌های موجود، ۰/۹۲ و قابلیت اطمینان سازه ۰/۹۵ به دست آمد (مارتین و جکسون، ۲۰۰۸). درواقع این مقیاس از اعتبار درونی و بیرونی خوبی برخوردار است. در ایران نیز، جلیلی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود که بر روی ۲۹۱ دانشجو از دانشگاه فرهنگیان انجام شد، به این نتیجه رسیدند که ضریب

همسانی درونی کل مقیاس بر حسب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۵ است. در پژوهش جلیلی و همکاران (۲۰۱۹) اعتبار پرسشنامه شیفتگی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و روش دونیمه کردن گاتمن ۰/۸۲ به دست آمد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی، از گزارش فراوانی، میانگین، و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی، از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد. داده‌ها تحت نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
باورهای انگیزشی	۷۰/۵۳	۵/۲۲
خودتعیین‌گری	۶۶/۰۴	۵/۱۵
بهزیستی ذهنی	۱۲۰/۸۷	۷/۳۰
شیفتگی تحصیلی	۲۶/۷۵	۴/۳۳

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار باورهای انگیزشی دانش‌آموزان به ترتیب برابر با ۷۰/۵۳ و ۵/۲۲، میانگین و انحراف معیار خودتعیین‌گری دانش‌آموزان به ترتیب برابر با ۶۶/۰۴ و ۵/۱۵، میانگین و انحراف معیار بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان به ترتیب برابر با ۱۲۰/۸۷ و ۷/۳۰، و میانگین و انحراف معیار شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان به ترتیب برابر با ۲۶/۷۵ و ۴/۳۳، می‌باشد.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین باورهای انگیزشی، خودتعیین‌گری و بهزیستی ذهنی با شیفتگی تحصیلی

دانش‌آموزان

متغیرها	مقدار همبستگی
باورهای انگیزشی	۰/۵۳**

خودتعیین‌گری	۰/۷۵**
بهزیستی ذهنی	۰/۷۲**

P<0.01**

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین باورهای انگیزشی با شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان ($r=0/53$ ، $p<0/01$)، بین خودتعیین‌گری با شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان ($p<0/01$)، و بین بهزیستی ذهنی با شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان ($r=0/72$ ، $p<0/01$)، رابطه‌ی مثبت معناداری وجود دارد.

جدول ۳. خلاصه مدل تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان براساس باورهای

انگیزشی، خودتعیین‌گری و بهزیستی ذهنی

مدل	R	R ²	R تعدیل شده
۱	۰/۸۲	۰/۶۸	۰/۶۷

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، تقریباً ۶۸ درصد از واریانس شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان براساس باورهای انگیزشی، خودتعیین‌گری و بهزیستی ذهنی قابل پیش‌بینی است.

جدول ۴. تحلیل واریانس مدل رگرسیون برای پیش‌بینی شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان براساس باورهای

انگیزشی، خودتعیین‌گری و بهزیستی ذهنی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	Df	میانگین مجذورات	F	Sig
رگرسیون	۱۹۰۷/۶۴	۳	۶۳۵/۸۸	۱۰۴/۰۵	۰/۰۰۱
باقیمانده	۸۹۲/۲۳	۱۴۶	۶/۱۱		
کل	۲۷۹۹/۸۷	۱۴۹			

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، نسبت F بیانگر این است که رگرسیون بهزیستی

ذهنی دانش‌آموزان براساس باورهای انگیزشی، خودتعیین‌گری و بهزیستی ذهنی، معنادار می‌باشد.

جدول ۵. ضرایب بتا و آزمون معناداری t برای متغیرهای پیش‌بین

متغیر	متغیرهای پیش‌بین	B	STE	β	T	Sig
ملاک	مقدار ثابت	-۳۴/۵۰	۳/۶۹	-	-۹/۳۴	۰/۰۰۱
شیفتگی	باورهای انگیزشی	۰/۱۷	۰/۰۴	۰/۲۱	۳/۹۹	۰/۰۰۱
تحصیلی	خودتعیین‌گری	۰/۳۵	۰/۰۵	۰/۴۲	۶/۵۶	۰/۰۰۱
	بهزیستی ذهنی	۰/۲۱	۰/۰۴	۰/۳۶	۵/۷۰	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، باورهای انگیزشی با بتای $0/21$ ($T=3/99$, $P<0/01$)، خودتعیین‌گری با بتای $0/42$ ($T=6/56$, $P<0/01$) و بهزیستی ذهنی با بتای $0/36$ ($P<0/01$)، به طور مثبت معناداری می‌توانند شیفتگی تحصیلی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند. بتاهای به‌دست‌آمده نشان می‌دهند که از لحاظ توان پیش‌بینی به ترتیب خودتعیین‌گری، بهزیستی ذهنی و باورهای انگیزشی قرار دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش باورهای انگیزشی، خودتعیین‌گری و بهزیستی ذهنی در پیش‌بینی شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. یافته‌ی اول پژوهش نشان داد که بین باورهای انگیزشی با شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی مثبت معناداری وجود دارد و باورهای انگیزشی در پیش‌بینی شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد. یافته‌ی پژوهش حاضر در این زمینه با یافته‌های موسوی و دادجو (۱۴۰۲)، تنگ (۲۰۲۴)، هدایت‌الله و همکاران (۲۰۲۴)، همسو می‌باشد. در تبیین یافته‌ی حاضر می‌توان اینگونه بیان کرد که مبتنی بر مدل انگیزشی انتظار-ارزش اکلس ویگفیلد (۲۰۰۲) و هماهنگ با نظریه‌ی اسناد واینر می‌توان گفت زمانی که فراگیر واجد شایستگی تصویری و باورها و انتظارات مثبت در مورد توانایی‌های خود برای عمل به اهداف یا تکالیف معین تحصیلی

است، فعالیت تحصیلی را واجد اهمیت ارزش و سودمندی ادراک می‌کند و به واسطه‌ی جهت‌گیری هدفی درونی خود و در راستای توسعه‌ی شایستگی‌های شخصی و متبحر شدن، خود را درگیر فعالیت تحصیلی می‌کند، منطقی است که در چنین شرایطی با سطوح انگیزشی و ادراک کنترلی و ارزش بالایی که در آن موقعیت یادگیری احساس می‌کند، ضمن افزایش تلاش، راهبردهای خودتنظیمی، شناختی و فراشناختی بیشتری را به کار ببندد و با معنادار کردن اطلاعات، کنترل و نظارت بر فرآیند یادگیری خود و تغییر در راهبردهای موجود، عملکرد یادگیری بهتری از خود نشان دهد (بایی و وانگ، ۲۰۲۱). باورهای انگیزشی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام یک عمل به آنها مراجعه می‌کنند، پیترچ و همکاران (۱۹۹۰) خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را به عنوان باورهای انگیزشی در نظر گرفتند. خودکارآمدی؛ به مجموعه باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی‌هایشان در انجام تکالیف اشاره دارد (شونک، ۱۹۹۸). وقتی دانش‌آموزان به توانایی‌های خود در یادگیری و انجام وظایف تحصیلی اطمینان دارند، احساس خودکارآمدی آنها تقویت می‌شود. این اعتماد به نفس باعث می‌شود که آنها به چالش‌ها و مشکلات تحصیلی به عنوان فرصت‌هایی برای یادگیری نگاه کنند، نه موانع. در نتیجه، این نگرش مثبت آنها را ترغیب می‌کند تا بیشتر تلاش کنند و از شکست‌ها ناامید نشوند. ارزش‌گذاری درونی؛ به اهمیتی که دانش‌آموز به یک تکلیف یا درس خاص می‌دهد، باوری که به آن تکلیف دارد و هدفی که از مطالعه آن دنبال می‌کند اطلاق می‌شود. اضطراب امتحان؛ احساس یا حالت هیجانی ناخوشایندی است که پیامدهای رفتاری و روانشناختی خاصی دارد و در امتحانات رسمی و یادگیری موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌شود. پژوهش‌های اخیر به طور خاص بر ویژگی‌های یادگیرنده و تأثیری که باورهای انگیزشی می‌تواند بر موفقیت و نتایج یادگیرندگان داشته باشد تمرکز کرده‌اند (دوناهو و همکاران، ۲۰۱۸). عملکرد تحصیلی و باورهای انگیزشی در مدارس به سطح تحصیلات و مشاغل که دانش‌آموزان آرزو می‌کنند، کمک می‌کند (ویدلوند و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه بر این،

دانش‌آموزانی که اهداف مشخص و چالش‌برانگیزی برای خود تعیین می‌کنند، معمولاً انگیزه بیشتری برای یادگیری دارند. این اهداف می‌توانند شامل یادگیری عمیق‌تر یا کسب نمرات بالا باشند و زمانی که دانش‌آموزان به سمت این اهداف حرکت می‌کنند، احساس پیشرفت و موفقیت آنها را به ادامه تلاش ترغیب می‌کند. همچنین، تجربیات مثبت یادگیری، مانند موفقیت در یک موضوع خاص، می‌تواند به تقویت باورهای مثبت در مورد توانایی‌های شخصی منجر شود و این چرخه مثبت باعث افزایش اشتیاق به یادگیری می‌شود.

یافته‌ی دوم پژوهش نشان داد که بین خودتعیین‌گری با شیف‌تگی تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه‌ی مثبت معناداری وجود دارد و خودتعیین‌گری در پیش‌بینی شیف‌تگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد. یافته‌ی پژوهش حاضر در این زمینه با یافته‌های صمصامی و همکاران (۱۴۰۱)، فیروزجهان‌تیغ (۱۴۰۰) نیونزرگیوبرو (۲۰۲۴)، وانگ و همکاران (۲۰۲۴)، همسو می‌باشد. در تبیین یافته‌ی حاضر می‌توان اینگونه بیان کرد که بالا بودن خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان به این معناست که آنها احساس کنترل بیشتری بر فرآیند یادگیری و انتخاب‌های خود دارند. این احساس کنترل و استقلال به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که اهداف و علاقه‌های شخصی خود را شناسایی کرده و بر اساس آنها عمل کنند. زمانی که دانش‌آموزان خودشان تصمیم می‌گیرند که چه چیزی یاد بگیرند و چگونه به اهداف خود دست یابند، این امر به افزایش انگیزه داخلی آنها منجر می‌شود. انگیزه داخلی، به معنای انجام کاری به خاطر علاقه و اشتیاق شخصی است، نه به خاطر فشارهای خارجی یا انتظارات دیگران. علاوه بر این، خودتعیین‌گری باعث می‌شود که دانش‌آموزان احساس کنند که در فرآیند یادگیری خود سهم هستند. این احساس مشارکت و مسئولیت‌پذیری موجب می‌شود که آنها بیشتر به یادگیری خود اهمیت دهند و برای دستیابی به موفقیت تلاش بیشتری کنند. وقتی دانش‌آموزان در انتخاب‌ها و تصمیمات تحصیلی خود فعالانه شرکت می‌کنند، بیشتر احتمال دارد که با چالش‌ها روبرو شوند و به دنبال راه‌حل‌های خلاقانه باشند. همچنین، خودتعیین‌گری به تقویت اعتماد به

نفس کمک می‌کند. زمانی که دانش‌آموزان توانایی‌های خود را در انتخاب و پیگیری اهداف تحصیلی مشاهده می‌کنند، این تجربه مثبت می‌تواند به افزایش احساس خودکارآمدی آنها منجر شود. این احساس خودکارآمدی به نوبه خود، شیفتگی تحصیلی را تقویت می‌کند زیرا دانش‌آموزان متوجه می‌شوند که قادر به رسیدن به اهدافشان هستند و این امر انگیزه آنها را برای یادگیری بیشتر افزایش می‌دهد. همچنین سطح خودتعیین‌گری یک شخص و در نتیجه ماهیت و کیفیت درگیر شدن او در هر حیطه بستگی مستقیمی به ارضای سه نیاز دارد که همین نیازها با سه مؤلفه‌ی کارآمد و مؤثر شناخته می‌شود: خودمختاری یا خودپیروی (استقلال)، شایستگی و ارتباط. خودمختاری، کششی به نفع استقلال و رهایی از انفصال است. خودمختاری، به خودتنظیمی، اداره خود و احساس احترام به اراده فرد اشاره دارد؛ که در مقابل واژه دگر پیروی به معنای کنترل به وسیله نیروهای بیرونی یا اجبار و عدم اختیار فرد است. افراد زمانی خود را خودمختار می‌دانند که تنظیم رفتارشان بر اساس خواست و اراده خودشان است و زمانی احساس کنترل شدن دارند که منابع درونی و یا بیرونی آنها را مجبور کند به گونه‌ای خاص احساس کنند، بپندیشند و رفتار کنند. خودمختاری به معنای حمایت درونی از رفتار فرد است، یعنی رفتار هر فرد برخاسته از درون خود اوست. برای مثال، یک فراگیر زمانی خودمختار است که علائقش را دنبال کند، برای ارضای حس کنجکاوی خود به مطالعه بپردازد و با انتخاب خود تکالیف منطبق با استعداد خود را انجام دهد (ویلیامز و همکاران، ۲۰۰۹). مفهوم استقلال بر اتکای به خود و توانایی مراقبت از خود اشاره دارد. در مقابل، واژه وابستگی به این معنا است که فرد برای ارضای نیازهای خود به دیگری متکی است. پرواضح است که یک فرد می‌تواند بدون کنترل شدن و بدون فقدان نیاز خودمختاری به فرد دیگر وابسته باشد؛ و نهایتاً واژه انفصال به معنی کنار کشیدن از خانواده است که در ازای آن فرد به سمت دل‌بستگی‌ها و روابط جدید در سطح جامعه کشیده می‌شود. اگرچه انفصال به عنوان یک جنبه غیرقابل اجتناب در بزرگسالی مطرح می‌شود اما ویژگی‌های مثبت و منفی خاص خود را دارد؛ زیرا ممکن است این انفصال به دلیل عدم حمایت و

پذیرش از سوی خانواده باشد که نه تنها به استقلال و خودپیروی منجر نمی‌شود بلکه باعث اختلال در تحکیم هویت و شکل‌گیری خودپنداره می‌شود. همین استقلال و خودپنداره نیز می‌تواند در رشد شیفتهگی تحصیلی دخیل باشد. همانطور که پیشتر هم گفتیم شیفتهگی تحصیل به درگیری و جذب کامل تحصیلی برای یادگیرنده اشاره دارد که مستقیماً موجب تقویت یا تضعیف خودپنداره می‌شود. خودمختاری شامل داشتن احساس انتخاب در آغاز، نگهداری و تنظیم فعالیت‌ها و انجام رفتارها به خواست و اراده خود است. رفتار زمانی خودمختار است که تمایلات، ترجیحات و خواسته‌های ما فرآیند تصمیم‌گیری ما را برای انجام دادن یا انجام ندادن فعالیتی خاص، هدایت کنند. وقتی نیروهای بیرونی، ما را وادار می‌سازند به شیوه خاصی فکر، احساس، یا رفتار کنیم، خودمختار نیستیم، یعنی رفتارمان را دیگران تعیین کرده‌اند. رفتار زمانی خودمختار است که با احساس اراده و داشتن فرصت انتخاب در تصمیم‌گیری برای شروع کردن و تنظیم یک رفتار همراه باشد (اوگابالدوین و همکاران، ۲۰۱۷). به همین دلیل به سبب اینکه دانش‌آموز خودمختار نسبت به هر فرد دیگری بیشتر خودتعیین‌گر است و هر فرد خودتعیین‌گر خودش منشأ عملکردش است، با دارا بودن این ویژگی می‌تواند با عوامل درونی از جمله علاقه و تمایل به انجام بهتر کارها و داشتن عملکرد خوب برانگیخته شود (گدبری و هریسون، ۲۰۱۶)؛ از این رو توانایی خودتعیین‌گری و دستیابی چگونگی عملکرد تحصیلی و دستیابی یادگیرندگان به نتایج مثبت تحصیلی در مقاطع تحصیلی بالاتر باشد. به علاوه برای عملکرد مطلوب در زمینه‌ی تحصیل، افزایش رفتار خودتعیین‌گر اثرات مثبتی بر مشارکت یادگیرندگان در برنامه‌های آموزشی و نتایج مثبت طولانی‌مدت بر دستاوردهای فرد در مقاطع بعدی تحصیلی و بالطبع شیفتهگی تحصیلی دارد.

یافته‌ی سوّم پژوهش نشان داد که بین بهزیستی ذهنی با شیفتهگی تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه مثبت معناداری وجود دارد و بهزیستی ذهنی در پیش‌بینی شیفتهگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد. یافته‌ی پژوهش حاضر در این زمینه با یافته‌های یوسفی و همکاران (۱۴۰۰)، وانگ و همکاران

(۲۰۲۳)، اریکسن و همکاران (۲۰۲۳)، همسو می‌باشد. در تبیین یافته‌ی حاضر می‌توان اینگونه بیان کرد بهزیستی ذهنی در دانش‌آموزان به معنای احساس رضایت، خوشحالی و سلامت روانی آنهاست. این حالت روانی مثبت به آنها کمک می‌کند تا با چالش‌های تحصیلی بهتر کنار بیایند و انگیزه بیشتری برای یادگیری داشته باشند. زمانی که دانش‌آموزان از نظر ذهنی در وضعیت خوبی قرار دارند، تمایل بیشتری به مشارکت فعال در فعالیت‌های آموزشی نشان می‌دهند و از یادگیری لذت می‌برند. بهزیستی ذهنی همچنین باعث افزایش خودباوری و اعتماد به نفس می‌شود. وقتی دانش‌آموزان احساس خوبی نسبت به خود و توانایی‌هایشان دارند، بیشتر احتمال دارد که در کلاس‌ها شرکت کنند، سوال پرسند و در فعالیت‌های گروهی مشارکت کنند. این تعاملات مثبت با معلمان و همکلاسی‌ها به تقویت روابط اجتماعی آنها کمک می‌کند و حس تعلق را افزایش می‌دهد که خود عاملی برای افزایش انگیزه تحصیلی است. علاوه بر این، بهزیستی ذهنی به کاهش استرس و اضطراب مرتبط با تحصیل کمک می‌کند. وقتی دانش‌آموزان از نظر روحی سالم‌تر هستند، بهتر می‌توانند بر روی وظایف و اهداف تحصیلی خود تمرکز کنند و از یادگیری لذت ببرند. این وضعیت مثبت به آنها اجازه می‌دهد که با چالش‌ها و مشکلات تحصیلی به شیوه‌ای سازنده‌تر برخورد کنند و در نتیجه، شیفتگی بیشتری به تحصیل پیدا کنند. در نهایت، دانش‌آموزانی که بهزیستی ذهنی بالایی دارند، معمولاً اهداف بلندمدت‌تری برای آینده خود تعیین می‌کنند و برای رسیدن به این اهداف تلاش بیشتری می‌کنند. این نوع نگرش باعث می‌شود که آنها نه تنها در یادگیری خود فعال‌تر باشند، بلکه در مسیر تحصیلی خود نیز پایدارتر عمل کنند و در نتیجه، شیفتگی تحصیلی آنها افزایش یابد. همچنین، بهزیستی ذهنی و عواطف مثبت موجب بهبود سلامت روانی و افزایش انگیزش در فرد می‌گردند که امر باعث می‌شود فرد در رویایی با مشکلات بتواند بیشتری به حل مسائل بپردازد که این امر موجب موفقیت فرد و افزایش شیفتگی او می‌شود. لذا، عاطفه مثبت نشان‌دهنده میزان هیجان است و شور و شوق فرد را در امور زندگی منعکس میکند و می‌تواند بر واکنش‌های عاطفی فرد و احساس

توانمندی او اثر گذار باشد. بهزیستی ذهنی دارای سازه‌های هیجانی، تعادل بین عاطفه مثبت و منفی و سازه شناختی قضاوت درباره رضایت از زندگی می‌باشد (کییز و همکاران، ۲۰۰۲، نقل از لینلی و همکاران، ۲۰۰۹). دینر معتقد است زمانی به شخص گفته می‌شود که دارای سلامت ذهن بالاست که رضایت از زندگی را به وفور تجربه کند و در مقابل کسی دارای سلامت ذهنی پایین است که از زندگی اش ناراضی بوده و تجربه لذت کمی را داشته و معمولاً هیجانات منفی مثل اضطراب و خشم را تجربه می‌کند (دینر، ۲۰۰۰). بهزیستی ذهنی به معنای احساس رضایت، خوشحالی و تعادل روانی است که تأثیر زیادی بر روی عملکرد و انگیزه افراد دارد. زمانی که دانش‌آموزان از بهزیستی ذهنی بالایی برخوردارند، احساس امنیت و آرامش بیشتری دارند که این امر به آن‌ها کمک می‌کند تا تمرکز بیشتری بر روی تحصیل خود داشته باشند. این حالت روحی مثبت باعث می‌شود که آن‌ها با انگیزه بیشتری به یادگیری بپردازند و در مواجهه با چالش‌های تحصیلی، احساس قدرت و توانمندی کنند. علاوه بر این، بهزیستی ذهنی به افزایش خلاقیت و تفکر انتقادی کمک می‌کند. دانش‌آموزانی که از نظر روانی در وضعیت خوبی قرار دارند، معمولاً تمایل بیشتری به جستجوی اطلاعات جدید و یادگیری مهارت‌های جدید دارند. این کنجکاوی و اشتیاق به یادگیری می‌تواند به افزایش شیفتگی تحصیلی منجر شود، زیرا آن‌ها در فرآیند یادگیری فعال‌تر و مشارکت‌کننده‌تر خواهند بود. همچنین، وقتی دانش‌آموزان از نظر ذهنی سالم هستند، روابط اجتماعی بهتری با همکلاسی‌ها و معلمان خود برقرار می‌کنند. این روابط مثبت می‌تواند به ایجاد یک محیط یادگیری حمایتی و همدلانه منجر شود که در آن دانش‌آموزان احساس راحتی بیشتری برای بیان نظرات و پرسش‌های خود دارند. در چنین محیطی، آن‌ها بیشتر تمایل دارند که در فعالیت‌های گروهی شرکت کنند و از یادگیری جمعی لذت ببرند. در نهایت، بهزیستی ذهنی به تقویت انگیزه داخلی کمک می‌کند. دانش‌آموزانی که احساس خوبی نسبت به خود و محیط اطرافشان دارند، بیشتر تمایل دارند که اهداف تحصیلی خود را دنبال کنند و برای رسیدن به آن‌ها تلاش کنند. این انگیزه داخلی نه تنها باعث افزایش شیفتگی تحصیلی

می‌شود، بلکه می‌تواند به نتایج تحصیلی بهتر نیز منجر گردد. بنابراین، ارتباط مستقیمی بین بهزیستی ذهنی و شیفتهگی تحصیلی وجود دارد که می‌تواند بر روی موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد.

لذا با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌گردد سازمان آموزش و پرورش، مسئولان، خانواده‌ها و نهادهای مرتبط ملزومات باورهای انگیزشی، خودتعیین‌گری و بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان و به تبع آن افزایش شیفتهگی تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم نمایند. از سوی دیگر با توجه به اینکه باورهای انگیزشی قابل آموزش دادن است، آموزش و پرورش می‌تواند برنامه‌های گسترده‌ای در زمینه یادگیری آن اجرا نماید و از این طریق، کارایی فعالیت‌های آموزشی، علمی، اقتصادی و اجتماعی را در همه زمینه‌ها افزایش دهند که منجر به افزایش شیفتهگی تحصیلی در دانش‌آموزان گردد. از جمله محدودیت‌های این پژوهش، این است که جامعه‌ی مورد مطالعه دانش‌آموزان در حال تحصیل دوره‌ی متوسطه دوم شهر اردبیل بودند. علاوه بر این، شیوه این پژوهش خودسنجی بوده و در خودسنجی، امکان پاسخ دادن و تأثیرگذاری از طریق خلق و خوی آزمودنی وجود دارد. لذا لازم است در تعمیم نتایج این پژوهش به سایر شرایط، مقاطع تحصیلی و شهرها جانب احتیاط را رعایت نمود. از اینرو پیشنهاد می‌گردد پژوهش بر روی دانش‌آموزان سایر شهرها و فرهنگ‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی انجام پذیرد تا قابلیت تعمیم‌پذیری بیشتری داشته باشد.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

به منظور حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان درباره‌ی رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه‌ی نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه‌ای افراد، اطمینان داده شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از همکاری‌های صمیمانه‌ی مسئولان آموزش و پرورش شهر اردبیل که در اجرای این پژوهش ما را یاری نمودند و تمامی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

منابع

- تربتی‌نژاد، حسین؛ کاویار، اکرم؛ و قندی زاده، مریم. (۱۴۰۱). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس انگیزه پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی‌ان دختر دبیرستانی. *مجله پوش درآموزش علوم تربیتی و مشاوره*، ۱۶ (۸)، ۴۲-۲۴.
- ترک‌زاده، زهرا؛ جعفری، رضا و بهرامی، سوسن. (۱۴۰۲). مدل ساختاری از روابط بین هویت تحصیلی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی در آن دختر متوسطه ی دوم. *فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۹۱، ۲۰۷-۱۸۷.
- جلیلی، فرخ‌رو؛ عارفی، مژگان؛ قمرانی، امیر و منشی، غلامرضا. (۱۳۹۷). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس شیفتگی تحصیلی در دانشجویان. *مجله آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۱۱ (۱۴)، ۱۵۵-۱۷۲.

شیخ الاسلامی، علی و سیداسماعیلی قمی، نسترن. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های خوش‌بینی بر دلزنگی تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی ضعیف. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۳)، ۱-۱۶.

شیخ الاسلامی، علی. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. *فصلنامه‌ی روانشناسی مدرسه*، ۶(۳)، ۸۴-۶۵.

شیخ الاسلامی، علی. (۱۴۰۱). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس حمایت تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۶(۵۷)، ۵۱-۶۱.

شیخ الاسلامی، علی؛ رضایی‌شریف، علی و ترابی پشت‌مخی، سیده‌نعمه. (۱۴۰۰). نقش ادراک از محیط کلاس، خوشبینی تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی در پیش‌بینی پیوند با مدرسه دانش‌آموزان دختر. *نشریه علمی پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۵(۵۲)، ۴۶-۵۷.

شیخ الاسلامی، علی؛ کریمیان‌پور، غفار و محمدی، یسرا. (۱۳۹۷). پیش‌بینی پیوند با مدرسه دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و خودپنداره تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۶(۳۴)، ۱۸۷-۲۰۶.

صمصامی، اعظم، ذوقی، لیلا و شریعت باقری، محمدمهدی. (۱۴۰۰). مدل یابی روابط ساختاری کمک طلبی تحصیلی ان بر اساس خودتعیین‌گری و شکفتگی: نقش میانجی مشارکت تحصیلی و باورهای انگیزشی. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۸(۲)، ۷۸-۹۳.

صمصامی، اعظم؛ ذوقی، لیلا و شریعت، محمدمهدی. (۱۴۰۱). ارائه مدل ساختاری کمک طلبی بر اساس خودتعیین‌گری، خودشفقت‌ورزی و شکفتگی با نقش میانجی درگیری تحصیلی و باورهای انگیزشی ان. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۶۶، ۳۳۴-۳۱۵.

عبدالله‌زادگان، رضا و سرداری، باقر. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش فلسفه به کودکان ر خودکارآمدی خلاق و خودتعیین‌گری دانش‌آموزان ابتدایی. *تفکر و کودک*، ۱۳(۲)، ۱۸۸-۱۶۹.

عشق‌آبادی، سحر؛ رضایی، علی محمد؛ طالع پسند، سیاوش. (۱۴۰۰). روابط ساختاری سرمایه‌های روانشناختی و خودتعیین‌گری با اضطراب امتحان: نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی و سخت‌رویی. *روان‌شناسی بالینی*، ۱۳(۳)، ۴۷-۳۳.

- فیروزجهان‌تیغ، وحید. (۱۴۰۰). رابطه خودتعیین‌گری و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی. فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی، ۶ (۱۵)، ۹.
- مالمیر، صونا؛ بیان فر، بیان. (۱۳۹۸). رابطه سرمایه روان‌شناختی با شادمانی و شیفگی در آن دختر. مجله پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۲ (۱۸)، ۱۱۲-۱۰۱.
- محمدی‌مهر، مژگان و قاسمی، علی. (۱۳۹۸). تبیین نقش وضعیت اجتماعی-اقتصادی با میانجیگری بهزیستی ذهنی در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دانشجویان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۹، ۵۳۳-۵۴۱.
- مرادی، خدیجه؛ اسدزاده، حسن؛ کرمی، ابوالفضل و نجفی، محمود. (۱۳۹۸). مدل یابی پیشرفت تحصیلی بر اساس هیجانهای تحصیلی و اشتیاق تحصیلی: نقش میانجی تحول مثبت نوجوانی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۵ (۵۱)، ۱۴۷-۱۷۳.
- موسوی، فرانک و دادجو، لیلی. (۱۴۰۲). پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس باورهای انگیزشی، راهبردهای خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی آن. نشریه مدیریت تعالی آموزشی، ۱، ۱.
- مهدی‌نژاد، مرضیه. (۱۳۹۹). پیش‌بینی شیفگی تحصیلی بر اساس مجذوبیت، انگیزش و خوش‌بینی تحصیلی در آن هنرستانی شهر کرج. مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۴۶، ۱۱-۱.
- یوسفی، مجید؛ رضایی، شمس و صادقی، ترانه. (۱۴۰۰). بررسی ارتباط بین بهزیستی تحصیلی با رویکردهای یادگیری و شیفگی تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی زنجان. مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، ۲۱ (۲)، ۲۸۷-۲۹۳.

References

- Abdolazadeghan, R., & Sardary, B. (2023). Effectiveness of teaching philosophy to children on students' creative self-efficacy and self-determination. *Thinking and Children*, 13 (2), 167-188.
- Arhuis-Inca, W., & Ipanaqué-Zapata, M. (2023). The relationship between social skills, psychological Well-Being, and academic performance in university Students in Chimbote, Peru. *Revista Electrónica Educare*, 27 (2), 20-33.
- Bageri, M., Bafroei, K. B., & Estabragi, M. (2022). Structural equation model for predicting academic enthusiasm based on attribution styles and psychological capital with the mediation of infatuation experience in university students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19 (47), 32-16.

- Bai, B., & Wang, J. (2021). Hong Kong secondary students' self-regulated learning strategy use and English writing: Influences of motivational beliefs. *System*, 96, 102404.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49 (1), 24.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 4, 19-43.
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American psychologist*, 67 (8), 590.
- Diener, E., & Suh, E. M. (2000). *Culture and subjective well-being* Cambridge. MA: MIT press.
- Diener, E., Inglehart, R., & Tay, L. (2013). Theory and validity of life satisfaction scales. *Social indicators research*, 112, 497-527.
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40 -44.
- Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational psychologist*, 44 (2), 78-89.
- Erickson, A. S. G., Noonan, P. M., Zheng, C., & Brussow, J. A. (2015). The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 45-54.
- Eriksen, E. V., & Bru, E. (2023). Investigating the links of social-emotional competencies: emotional well-being and academic engagement among adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67 (3), 391-405.
- Fatimah, S. (2022). Moodle Integration Intervention in EFL Virtual Classroom and Academic Flow on University Students' Achievement in Writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 12 (10), 2182 -2190.
- Gadberry, A. L. & Harrison, A. (2016). Music therapy promotes self-determination in young people with autism spectrum disorder. *International Journal of School and Educational Psychology*, 4(2), 95-98.
- Hidayatullah, A., & Csíkos, C. (2024). The Role of Students' Beliefs, Parents' Educational Level, and The Mediating Role of Attitude and Motivation in Students' Mathematics Achievement. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33 (2), 253-262.
- Jalili, F. (2019). The Effect of Self-determination Training and Gender on Help-seeking of Students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 20 (1), 122-126.

- Jalili, F., Arefi, M., Ghomrani, A., & Manshaee, G. (2019). The effectiveness of Self-determination Education on Academic Motivation and Academic Flow of Farhangian University Students in Birjand. *Journal of Educational Psychology Studies*, 16 (34), 27-58.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., Ryff, C. D. (2003). Optimizing wellbeing: The empirical encounter of two traditions. *J Personal Soci Psychol*, 82(6), 1007-22.
- Klapp, T., Klapp, A., & Gustafsson, J. E. (2024). Relations between students' well-being and academic achievement: evidence from Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*, 39(1), 275-296.
- Luhmann, M., Hofmann, W., Eid, M., & Lucas, R. E. (2012). Subjective well-being and adaptation to life events: a meta-analysis. *Journal of personality and social psychology*, 102 (3), 592.
- Mahato, S., & Das, B. (2024). Mental well-being among students with respect to gender, institution and residence: Insight from Purulia district, West Bengal. *The Social Science Review A Multidisciplinary Journal*, 2(2), 164-175.
- McNicholl, A., Desmond, D., & Gallagher, P. (2023). Assistive technologies, educational engagement and psychosocial outcomes among students with disabilities in higher education. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 18 (1), 50-58.
- Mohammadimehr, M., & Ghasemi, A. (2019). Explaining the Role of Socioeconomic Status by Mediating Mental Well-being in Predicting Students' Academic Success. *Iranian Journal of Medical Education*, 19, 533-541.
- Núñez-Regueiro, F. (2024). Cubic relations of autonomous and controlled motivation to achievement: A cross-national validation of self-determination theory using response surface analysis. *Educational Psychology Review*, 36 (3), 71.
- Oga-Baldwin, W. Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of selfdetermined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140-150.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141- 16.

- Sandmann, L. R., & Jones, D. O. (Eds.). (2023). *Building the field of higher education engagement: Foundational ideas and future directions*. Taylor & Francis.
- Schunk, D. H. (1998). Goal and self-evaluative influences during childrens cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359 - 382.
- Shahzad, M. F., Xu, S., Lim, W. M., Yang, X., & Khan, Q. R. (2024). Artificial intelligence and social media on academic performance and mental well-being: Student perceptions of positive impact in the age of smart learning. *Heliyon*, 10(8).
- Teng, L. S. (2024). Individual differences in self-regulated learning: Exploring the nexus of motivational beliefs, self-efficacy, and SRL strategies in EFL writing. *Language Teaching Research*, 28 (2), 366-388.
- Thomas, J. M. (2018). The enduring relevance and academic fascination of catalysis. *Nature Catalysis*, 1 (1), 2-5.
- Wang, Y., Wang, H., Wang, S., Wind, S. A., & Gill, C. (2024). A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context. *Learning and Motivation*, 87, 102015.
- Widlund, A., Tuominen, H., Tapola, A., & Korhonen, J. (2020). Gendered pathways from academic performance, motivational beliefs, and school burnout to adolescents' educational and occupational aspirations. *Learning and Instruction*, 66, 101299 .
- Williams, G. C., Niemiec, C. P., Patrick, H., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The importance of supporting autonomy and perceived competence in facilitating long-term tobacco abstinence. *Annals of Behavioral Medicine*, 37(3), 315-324.
- Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2023). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*.
- Yosefi Afrashte, M., Rezaei, S., & Sadeghi, T. (2021). The Relationship between Academic Well-being and Learning Approaches and educational fascination in Zanjan University of Medical Sciences Students. *Journal of Sabzevar University of Medical Sciences*, 28 (2), 287-293.
- Zhang, S., & Liu, Q. (2019). Investigating the relationships among teachers' motivational beliefs, motivational regulation, and their learning engagement in online professional learning communities. *Computers & Education*, 134, 145-155.
- Zhang, X., Abbas, J., Shahzad, M. F., Shankar, A., Ercisli, S., & Dobhal, D. C. (2024). Association between social media use and students' academic

performance through family bonding and collective learning: the moderating role of mental well-being. *Education and Information Technologies*, 1-31.

