



تاریخ دریافت: ۹۳/۸/۱۵

تاریخ پذیرش: ۹۴/۴/۲۸

## رابطه علی بهزیستی ذهنی، کیفیت زندگی و سبک‌های هویت با پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر بندرعباس

موسی جاودان \*

کبری حاجی علیزاده \*\*

امین رفیعی پور\*\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر به منظور تعیین رابطه علی بهزیستی ذهنی، کیفیت زندگی و سبک‌های هویت با پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی انجام شده است. طرح این پژوهش توصیفی-همبستگی و از نوع مدل یابی علی است. نمونه مورد بررسی ۳۲۸ نفر پسر دانش‌آموز پایه اول تا چهارم دبیرستان شهر بندرعباس در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ می‌باشند که از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده‌اند. ابزارهای استفاده در این پژوهش، پرسشنامه بهزیستی ذهنی (PANAS) فرم کوتاه پرسشنامه کیفیت زندگی سازمان بهداشت جهانی (WHOQOL)، سیاهه تجدید نظر شده سبک‌های هویت برزونسکی (ISI6G)، معدل تحصیلی و پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی (ASEBQ) بودند. ارزیابی الگوی پیشنهادی نشان داد که مدل پیشنهادی معادلات ساختاری روابط علی بین متغیرهای یاد شده از برازش قابل قبولی برخوردار هستند و همه مسیرهای یاد شده در سطح  $p < 0.001$  معنی دار بودند. به طور کلی، نتایج نشان داد که بهزیستی ذهنی، کیفیت زندگی و سبک‌های هویت از طریق خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی دار دارد.

**واژگان کلیدی:** بهزیستی ذهنی، کیفیت زندگی، سبک هویت، پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی

\* هیأت علمی دانشگاه هرمزگان

\*\* استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بندرعباس، بندرعباس، ایران

\*\*\* استادیار دانشگاه سیستان و بلوچستان

## مقدمه

یکی از جدیدترین شاخه‌های روان‌شناسی که بر موفقیت، خوشبختی و شادکامی انسان تأکید دارد، روان‌شناسی مثبت است. این مکتب در مقابل نظام طبقه‌بندی اختلالات روان‌شناختی<sup>۱</sup> بیماران، نظام طبقه بندی توانایی‌های انسان سالم را دارد که در آن به سرزندگی، بخشش، عشق، مهربانی، امیدواری، شوخ طبعی و دیگر هیجان‌های مثبت انسان می‌پردازد. بهزیستی ذهنی نیز یکی از موضوع‌های مربوط به این حوزه است که به دلیل ارتباط با دیگر ویژگی‌های مثبت انسانی می‌تواند نقش مهم و مؤثری در بروز سایر ابعاد شناختی، عاطفی و ذهنی داشته باشد. بهزیستی ذهنی می‌تواند نشان دهنده ارزیابی فرد از روند و جهت زندگی خود باشد که در برگیرنده دیدگاه و نگرش فرد از رضایتمندی زندگی می‌باشد (دینر، لوکاس و اوشی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). بهزیستی ذهنی به علت ارتباط با شیوه‌ی فکری باعث رضایت از زندگی و افزایش خودکارآمدی در مسیر زندگی می‌شود (اوستیر، اسمیت و اسمیت<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). بنا بر این، جهت‌گیری خوشبینانه و امید به موفقیت در زندگی می‌تواند حاصل کارکرد بهزیستی ذهنی و عاطفه مثبت باشد که این امر موجب افزایش و بهبود انگیزش برای تلاش بیشتر و احساس خوشبختی و موفقیت در زندگی می‌شود.

یافته‌های پژوهشی نشانگر این هستند که دانش‌آموزان بدبین و نا امید، تمایل چندانی به تلاش و باور به موفقیت خود ندارند. از همین‌رو، دچار شکست‌های پی در پی شده و ناامیدی و افسردگی بیشتری را در مقایسه با دانش‌آموزان امیدوار تجربه می‌کنند. آنان حتی هنگامی که موفقیتی را کسب می‌کنند، براحتی از کنار آن می‌گذرند و آن را به عواملی گذرا و بیرونی نسبت می‌دهند (سلیگمن<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸). لذا، امید به موفقیت در زندگی می‌تواند حاصل بهزیستی ذهنی مثبت باشد و فقدان آن باعث ناکارآمدی و احساس شکست را در زمینه‌های مختلف از جمله، در عملکرد تحصیلی به دنبال داشته باشد. از آن‌جا که عملکرد تحصیلی می‌تواند

- 
1. Deiner, Lucas & Oishi
  2. Ostir, Smith & Smith
  3. Seligman
  4. Karatzias Power & Swanson

یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر روند فکری کنونی و آینده زندگی شغلی و شخصیتی فرد باشد، موفقیت‌های مناسب در هنگام تحصیل می‌تواند بر ابعاد ذهنی، شناختی و شخصیتی فرد اثر دیرپایی داشته باشد و در روند زندگی آینده نقش مهم و مؤثری را ایفا کند (ظهره وند، ۱۳۸۹).

عملکرد تحصیلی یکی از رفتارهایی است که تحت تأثیر عوامل بیرونی و درونی مختلفی از جمله باورها، نگرش‌ها، کیفیت زندگی، رضایت از زندگی، نوع خودکارآمدی و نسبت دادن موفقیت‌ها و شکست‌های خود به عوامل بیرونی و درونی، چگونگی پردازش اطلاعات هویتی خود و میزان تعهد خود نسبت به ارزش‌ها، تکالیف و برداشت خود از توانایی‌های خود هنگام مواجهه با تکالیف می‌باشد. نوجوانان دارای بهزیستی ذهنی پائین و با عاطفه منفی هر شکست و رویدای را ممکن است از روی ناامیدی و نامطلوب ارزیابی کنند تا جایی که این امر برای آنان به عنوان یک قالب فکری و سبک زندگی تبدیل شود. پیامد این موضوع باعث بروز هیجان‌های منفی از قبیل اضطراب، افسردگی، احساس ناامیدی و شکست می‌باشد که می‌تواند تا حدود زیادی بر کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی آنان اثرگذار باشد (فراهانی، شکری، گراوند، و دانش‌ورپور، ۱۳۸۷). بنابراین، مدرسه برای عده‌ای از دانش‌آموزان تجارب مثبت و برای عده دیگر تجارب منفی را ممکن است به همراه داشته باشد، که این امر ممکن است هر یک را با چالش‌های متفاوتی مواجه نماید. اغلب تجارب مثبت بر فرآیندهای ذهنی اثر مفید و مثبت دارند و تجارب توأم با شکست و ناکامی می‌تواند اثر ناگوار بر میزان خودکارآمدی، سطح انگیزش، بهزیستی ذهنی و به تبع آن پیشرفت تحصیلی داشته باشد. آنچه در این دوره از زندگی مهم بنظر می‌رسد و می‌تواند نوجوان را در مصائب و مشکلات زندگی کمک نمایند، ارزیابی مثبت و امیدوارانه او از خودش در چنین موقعیت‌هایی می‌باشد. همچنین، کیفیت زندگی از عوامل مهم و مؤثر در احساس خودکارآمدی نوجوان در عرصه عملکرد تحصیلی به حساب می‌آید. امروزه، تعلیم و تربیت بخش مهمی از زندگی هر فردی را شکل می‌دهد. از همین رو، بخش اعظم تحقیقات مربوط به حوزه روان‌شناسی در تلاش برای تبیین و شناسایی عوامل مؤثر بر این موضوع هستند. کیفیت زندگی ریشه در نوع ارزیابی و ادراک فرد از شرایط و موقعیت زندگی بر مبنای نظام فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، بهداشتی

و خانوادگی می‌باشد که تعامل چند جانبه آنان در تعیین رسیدن به هدف‌ها، امیال، آرزوها و انتظارات فرد نقش مهمی دارد (کاراتزایس، پاور و اسوانسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). ارتباط بین این عوامل می‌تواند در شکل‌گیری نگرش‌ها و باورها نسبت به خود و دیگران نقش مهمی داشته باشد که این امر در میزان خودکارآمدی فرد و روابط او با دنیای بیرونی و درونی جایگاه مهمی دارد. بنابراین، بهبود کیفیت زندگی از جمله بهداشت روانی، روابط اجتماعی مطلوب، دسترسی به خدمات بهداشتی مناسب بر بینش و دانش نوجوان اثر مثبت دارد و میزان خودکارآمدی تحصیلی و بهبود یادگیری آنان را به دنبال خواهد داشت. مطالعات انجام شده گویای این است که کیفیت زندگی نوجوانان نقش مهم و مؤثری در میزان رضایتمندی دانش‌آموزان از محیط مدرسه، روابط با همسالان و معلمان و احساس خودکارآمدی مثبت آنان در تکالیف آموزشی دارد (کان، برنر و وکسلر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). هنگامی که دانش‌آموز از کیفیت زندگی مناسبی برخوردار باشد، دانش‌اندوزی را فرصت مناسبی برای بهبود مهارت‌های زندگی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی خود می‌داند که این امر بهبود پیشرفت تحصیلی را به دنبال دارد. پژوهش‌های صورت گرفته به این نتیجه دست یافته‌اند که کیفیت زندگی نقش مهمی در بروز هیجان‌ها و نگرش فرد نسبت به خود دارد (کارشکی، مؤمنی مهمویی و قریشی، ۱۳۹۳). به طوری که کیفیت زندگی می‌تواند در شکل‌گیری فضای عاطفی و فکری فرد در ارزیابی خود هنگام مواجهه با رویدادها و حوادث گریزناپذیر زندگی تأثیر مهمی داشته باشد.

یکی دیگری از ویژگی‌های که با خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی نوجوانان ارتباط دارد، هویت آنان می‌باشد. هریک از نوجوانان دارای عواطف، احساسات، ایده‌ها، اندیشه‌ها و باورهای منحصر بفرد خود را دارند که با دیگران متفاوت می‌باشد. این باورها و احساس‌ها ریشه در هویت خود دارند و در تعیین مسیر زندگی نقش مهم و بسزایی ایفا می‌کنند. به عبارت دیگر، جهان بینی و ایدئولوژی نوجوان گویای نوع هویت اوست. بدین طریق، می‌توان با توجه به هویت نوجوان میزان اعتماد به نفس، خودکارآمدی انگیزه پیشرفت و میزان تلاش او را هنگام مواجهه با حوادث و رویدادهای زندگی سنجید. بنا بر این، هویت یکی از ابعاد اصلی

1. Kann, Brener & Wechsler

2. Erickson

شخصیت می‌باشد که فرد به کمک آن، نوع تعریف از خود و توانایی‌های خود را می‌سازد. ایده هویت ابتدا توسط اریکسون<sup>۱</sup> مطرح شد و بعد از آن توسط سایر نظریه‌پردازان شخصیت در زمینه روان‌شناسی بسط و گسترش پیدا کرد. اریکسون معتقد بود که تعامل محیط اجتماعی و نگرش کودک جهان بینی و هویت او را از خودش شکل می‌دهد (کروگر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). از جمله روان‌شناسانی که به تبیین موضوع هویت پرداخته‌اند برزونسکی<sup>۳</sup> می‌باشد. از دیدگاه وی هویت افراد ممکن است سبک‌های متفاوتی داشته باشد. شیوه‌ای که فرد اطلاعات مربوط به خود و توانایی‌اش را ارزیابی، پردازش و دریافت می‌کند، نشانه سبک‌های هویت اوست (طباطبایی، کاکایی، و محمدی آریا، ۱۳۹۰). از نظر برزونسکی نوجوانان از نظر سبک‌های هویتی در سه گروه اطلاعاتی، هنجاری و اجتنابی<sup>۴</sup> قرار می‌گیرند. سبک هویت اطلاعاتی برای دریافت اطلاعات مناسب و رسیدن به پاسخ‌های مناسب و صحیح به طور آگاهانه و فعالانه اطلاعات را دریافت و براساس استدلال و منطق مناسب آن‌ها را ارزیابی می‌کنند. اغلب این گروه از نوجوانان احساس خودکارآمدی بالا، خودگردان، دارای منبع کنترل درونی، سخت‌کوش و از توانایی حل مسئله بالایی برخوردارند هستند (عبدی زرین، ادیب راد، یونسی و عسگری، ۱۳۸۷). این گروه از نوجوانان با توجه به انگیزه پیشرفت بالا، تلاش فراوانی برای رسیدن به هدف دارند که این امر موجب موفقیت و خودکارآمدی آنان در امور زندگی و تحصیلی می‌شود. پژوهش‌های انجام شده نشان دادند که این سبک هویت می‌تواند پیش‌بینی کننده خودکارآمدی بالا در نوجوان می‌باشد (تقدیری، امامی پور، و سپاه منصور، ۱۳۸۸). بنا بر این، این سبک هویت تلاش و کنجکاوی خود را معطوف به شناخت می‌کند و سعی می‌کند با شناخت قوت و توانایی خویش اقدام مناسبی انجام دهد. چنین دیدگاهی نسبت به خویشتن می‌تواند قدرت انطباق و سازگاری نوجوان را با شرایط افزایش دهد و میزان خودکارآمدی او را در عملکرد آموزشی و تحصیلی بهبود بخشد. شواهد پژوهشی گویای این امر است که سبک

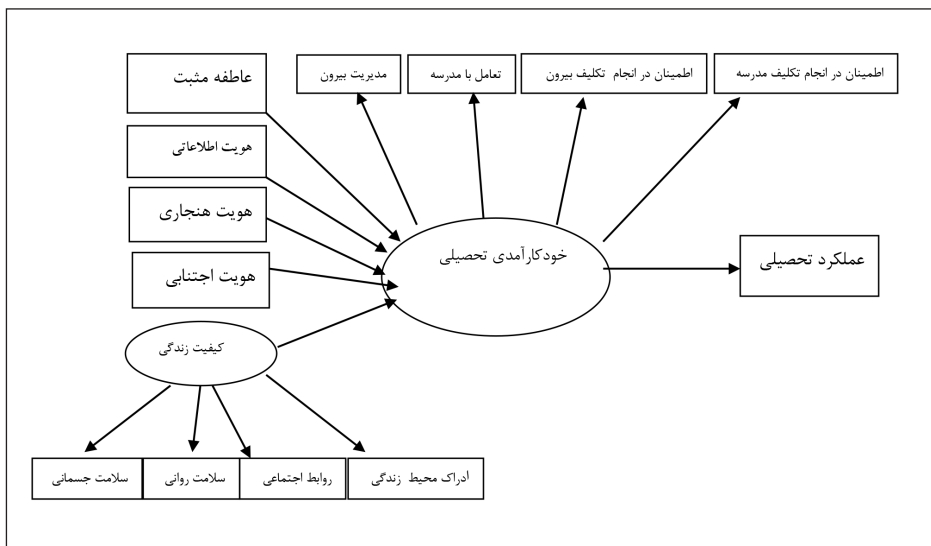
1. Kroger
2. Berzonsky
3. Informational Style, normative Style and diffuse-avoidant style
4. Berzonsky & Kuk

هویت اطلاعاتی به طور مستقیم و غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی نوجوانان اثر مثبت دارد. این سبک هویت با اثر روی خودکارآمدی و بهبود خودکارآمدی تحصیلی زمینه پیشرفت تحصیلی را فراهم می‌کند (حجازی، فارسی نژاد و عسگری، ۱۳۸۶).

گروه دیگری از نوجوانان دارای سبک هویت هنجاری هستند. آنان تلاش می‌کنند تا در رفتارهای خود با تقلید و اطاعت محض به جلب نظر بزرگترها به پردازند و ارزش‌ها و عقاید آنان را بدون این که مورد ارزیابی و پردازش عمیق قرار دهند، براساس آن رفتار خود را تنظیم و منطبق کنند (عبدی زرین و همکاران، ۱۳۸۷). این دسته از نوجوانان اغلب رویکردی منفعل در برابر رویدادها و حوادث امور زندگی دارند. آنان عموماً درصدد تأیید نظر و جلب دیدگاه‌های دیگران نسبت به خویش‌تن هستند. به عبارت دیگر، گرایش فکری تمایل به همسویی با ارزش‌های نسل قبل و هویت والدین دارند. این گروه نه تنها تمایل ندارند ارزش و عقاید نسل گذشته را زیر سؤال ببرند و یا آن را تغییر دهند، بلکه برای حفظ هویت فرهنگی نسل قبلی تلاش کرده و بر ارزشمندی آنان به عنوان یک معیار مهم تأکید می‌کنند. رفتار این گروه شباهت زیادی با تیپ شخصیت فکری منفعل دارد (جاودان، ۲۰۱۳). پژوهش‌های صورت گرفته نشان می‌دهد که سبک هنجاری با خودکارآمدی رابطه مثبت دارد و می‌تواند پیش‌بینی کننده مناسبی در جهت خودکارآمدی باشد (برزونسکی و کوک، ۲۰۰۵). با توجه به اطاعت پذیری این گروه از نظر بزرگترها و منابع قدرت مانند والدین و معلمان تلاش می‌کنند به نظر و دیدگاه آنان نسبت به عملکرد تحصیلی رفتار مناسبی از خود نشان دهند و نظر آنان را نسبت به خود جلب کنند. آنان در مسیر این تلاش برای جلب نظر بزرگترها موفقیتی نیز نصیبشان می‌شود و موفقیت‌های پی در پی می‌تواند به افزایش خودکارآمدی تحصیلی آنان منجر شود.

سبک هویت دیگر اجتنابی می‌باشد که این گروه از نوجوانان به دلیل ترس، اعتماد به نفس پایین و اضطراب در مواجهه با تکالیف و امور زندگی از تصمیم‌گیری اجتناب می‌کنند و اغلب در این امر از ثبات فکری ضعیفی برخوردارند. نوجوانان دارای این سبک هویت، شناخت کمی از

توانایی خویش دارند، به همین علت هدف‌های تحصیلی و شغلی پایینی نیز دارند (برزونسکی، ۱۹۹۲ ب). پژوهش نشان دادند که سبک هویت اجتنابی تأثیر منفی بر خودکارآمدی تحصیلی دارد. لذا، نوجوانان دارای این سبک هویت به علت استفاده از راهبردهای ضعیف شناختی و استناد موفقیت‌های خود به عوامل بیرونی و شکست خود به عواملی درونی از خودکارآمدی تحصیلی پایین و عملکرد تحصیلی ضعیفی برخوردارند (شکری، تاجیک اسماعیلی، دانش‌پور، غنایی و دستجردی، ۱۳۸۶). به عبارت دیگر، می‌توان گفت که سبک‌های هویت با اثرگذاری بر باورهای خودکارآمدی تحصیلی، به طور غیر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارند.



▲ نمودار ۱. الگوی پیشنهادی رابطه علی بهزیستی ذهنی، کیفیت زندگی و سبک‌های هویت با پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه

از آن‌جا که نوجوانان به عنوان یکی از اصلی‌ترین سرمایه‌های انسانی جامعه محسوب می‌شوند، مطالعه ویژگی‌های شخصیتی، رفتاری و عملکردی آنان در زمینه‌های مختلف از جمله در مسائل آموزشی و تربیتی و تلاش برای شناسایی و تشخیص عوامل مؤثر و مهم جهت بهبود و اصلاح رفتار آنان، از ضرورت تحقیقات علوم انسانی از جمله روان‌شناسی می‌باشد. به طور کلی، هدف اصلی مطالعه حاضر، شناخت و بررسی رابطه علی بهزیستی ذهنی، کیفیت

زندگی و سبک‌های هویت با پیشرفت تحصیلی میانجیگری و نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه می‌باشد. لذا، بهزیستی ذهنی، سلامت روان شناختی، کیفیت زندگی و ویژگی‌های شخصیتی مانند سبک‌های هویت در خودکارآمدی تحصیلی نقش مؤثری دارند. همچنین، خودکارآمدی تحصیلی نیز از عوامل مهم و اثربخش در پیشرفت تحصیلی نوجوانان محسوب می‌شود. سئوال اساسی پژوهش این است که بهزیستی ذهنی، کیفیت زندگی و سبک‌های هویت به چه میزان خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کنند و آیا خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبتی با پیشرفت تحصیلی دارد؟ در نتیجه پژوهش‌های گذشته و این سؤال کلی منجر به طرح فرضیه‌های زیر شدند:

۱. بهزیستی روانی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت دارد.
۲. کیفیت زندگی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت دارد.
۳. سبک‌های هویت با خودکارآمدی تحصیلی رابطه دارند.
۴. خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد.
۵. بهزیستی روانی با پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی رابطه دارد.
۶. کیفیت زندگی با پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی رابطه دارد.
۷. سبک‌های هویت با پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی رابطه دارد.

## روش

پژوهش حاضر همبستگی و از نوع مدل‌های معادلات ساختاری<sup>۱</sup> است. مدل‌های معادلات ساختاری، یک روش تحلیل چند متغیری نیرومند می‌باشد که از طریق آن می‌توان به آزمون فرضیه‌هایی در باره روابط علی بین متغیرهای مکنون<sup>۲</sup> پرداخت. متغیرهای نهفته مستقیماً قابل مشاهده نیستند و از طریق متغیرهای مشاهده شده سنجیده می‌شوند. متغیرهای مشاهده شده سنجه‌هایی هستند که از طریق آن‌ها متغیرهای نهفته اندازه‌گیری می‌شوند. متغیرهای برونزا همان متغیرهای پیش‌بین و متغیرهای درونزا، میانجی یا وابسته می‌باشند. در این مطالعه از پارامترها و شاخص‌های برازندگی مختلف استفاده شده است.

1. latent

2. Watson, Clark & Carey



### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پسر اول تا چهارم دبیرستان‌های دولتی شهر بندرعباس می‌باشند که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در دبیرستان‌های این شهر مشغول به تحصیل بودند. از بین جامعه آماری تعداد ۳۲۸ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای (نسبتی) از نواحی دو گانه آموزش و پرورش شهر بندرعباس، انتخاب شدند. بدین صورت که، از هر ناحیه ۶ دبیرستان پسرانه (جمعاً ۱۲ دبیرستان پسرانه) به صورت تصادفی انتخاب و به نسبت تعداد دانش‌آموزان، تعداد نمونه مورد نظر انتخاب شد.

### ابزار سنجش

الف. پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی: پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی توسط واتسون و همکاران بر مبنای عواطف مثبت مانند تحرک داشتن، رضایت از زندگی، فعالیت، شور و شوق در زندگی و عواطف منفی مانند ناراحتی و عصبی بودن، اشتغال ذهنی منفی، رفتارهای پرخاشگری کلامی و بدخلقی طراحی و تدوین شده است (واتسون، کلارک و کری<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲). این پرسشنامه در ایران توسط (مولوی، ترکان، سلطانی و پالاهنگ، ۱۳۸۹) ترجمه، هنجاریابی و تعیین روایی و پایایی شده است و دارای ۲۰ ماده پنج گزینه‌ای (۱ = به هیچ وجه، ۲ = کم، ۳ = متوسط، ۴ = زیاد و ۵ = خیلی زیاد) می‌باشد. این پرسشنامه دارای دو خرده‌مقیاس عاطفه منفی و مثبت می‌باشد که دامنه نمره هر خرده‌مقیاس از ۱۰-۵۰ می‌باشد و از طریق جمع نمره‌های هر آزمونی در هریک از ده صفت مثبت و یا منفی بدست می‌آید که در این جا بر اساس هدف تحقیق تنها از عاطفه مثبت استفاده شده است. نمره بالا در هر خرده‌مقیاس نشان دهنده برتری آن صفت در فرد می‌باشد. سازندگان پرسشنامه پایایی آن را با استفاده از روش باز آزمایی با فاصله ۸ هفته در خرده‌مقیاس منفی ۰/۷۱ و در خرده‌مقیاس مثبت ۰/۶۸ بدست آوردند. همچنین تقوایی نیا (۱۳۹۰) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ در بعد عاطفه مثبت برای پسران ۰/۵۶ و عاطفه منفی ۰/۸۳ و کل را ۰/۶۹ گزارش کردند.

1. Skevington, Lotfy, & O'Connell

ب. پرسشنامه کیفیت زندگی (WHOQOL): فرم کوتاه پرسشنامه کیفیت زندگی سازمان بهداشت جهانی توسط گروه ارزیابی کیفیت زندگی سازمان بهداشت جهانی (۱۹۹۸) تهیه و تدوین شده است. این پرسشنامه از چهار عامل سلامت جسمانی، سلامت روانی، روابط اجتماعی و ادراک محیط زندگی تشکیل شده است و دارای ۲۶ ماده است که روی یک طیف پنج درجه‌ای از نوع لیکرت، از ۱ تا ۵ (۱ = اصلاً، ۲ = کم، ۳ = متوسط، ۴ = زیاد و ۵ = خیلی زیاد) نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمره از ۲۶ تا ۱۳۰ می‌باشد. نمره بالا نشانه‌ی کیفیت زندگی بهتر و نمره پایین نشانه کیفیت زندگی نامناسب می‌باشد. در این پژوهش بنا به هدف تحقیق از یک نمره کلی استفاده شده است.

در ایران، این مقیاس توسط نصیری (۱۳۸۵) ترجمه و تعیین روایی و پایایی شد. ضرایب پایایی این مقیاس توسط سازندگان با استفاده از روش آلفای کرونباخ، برای خرده مقیاس‌ها و کل ابزار بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۹ گزارش شده است. رحیمی و خیر (۱۳۸۸) ضرایب پایایی آن را، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، به ترتیب، برای خرده مقیاس‌های سلامت جسمانی، سلامت روانی، روابط اجتماعی و ادراک محیط زندگی ۰/۷۰، ۰/۷۷، ۰/۶۵ و ۰/۷۷ گزارش کردند که بیانگر پایایی مطلوب این ابزار می‌باشد.

روایی فرم کوتاه مقیاس ارزیابی کیفیت زندگی سازمان بهداشت جهانی توسط سازندگان آن مطلوب گزارش شده است. در پژوهش اسکونیگتون، لطفی و اوکنل<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) به منظور تعیین روایی فرم کوتاه مقیاس ارزیابی کیفیت زندگی سازمان بهداشت جهانی، یک تحلیل عامل اکتشافی روی ماده‌های این پرسشنامه انجام دادند که همه ماده‌ها بار عاملی مناسبی داشتند.

ج. پرسشنامه سبک‌های هویت: پرسشنامه سبک‌های هویت<sup>۲</sup> جهت سنجش فرایندهای شناختی، اجتماعی و هویتی نوجوانان توسط بروزونسکی (۱۹۹۲ ب) تهیه و طراحی شد. این پرسشنامه دارای فرم‌های مختلفی است که در این جا از فرم ۳۰ ماده‌ای که دارای پنج گزینه (کاملاً مخالف = ۱، مخالف = ۲، تاحدودی موافق = ۳، موافق = ۴ و کاملاً موافق = ۵)

1. Identity style Inventory sixth Grade (ISI-6)

2. Zajacova, Lynch & Espenshade

می‌باشد، استفاده شده است. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس می‌باشد که عبارت اند از: سبک اطلاعاتی، ۱۱ ماده؛ هنجاری، ۹ ماده و اجتنابی، ۱۰ ماده. مجموع نمره‌های هر خرده مقیاس نشان دهنده سبک هویتی فرد است. سازنده پرسشنامه روایی و پایایی آن را مناسب گزارش کرده است.

ضریب آلفای کرونباخ برای سبک اطلاعاتی، هنجاری و اجتنابی به ترتیب  $0/71$ ،  $0/53$  و  $0/65$  گزارش شده است (شکری و همکاران، ۱۳۸۶). نتایج تحلیلی عاملی نشان داد که ضریب ( $0/81$  KM) مناسب می‌باشد و سه عامل یادشده می‌توانند  $26/3$  درصد از واریانس را تبیین کنند که این امر بیانگر روایی مناسب این پرسشنامه می‌باشد (طباطبایی و همکاران، ۱۳۹۰).

د. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (ASEBQ): زاجاکووا، لینچ و اسپنشد<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) نسخه جدید پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را با الگوگیری از سیاهه خودکارآمدی کالج<sup>۲</sup> توسعه دادند. در این مقیاس مفهوم باورهای خودکارآمدی تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به تحصیلات اندازه گیری می‌شود و از شرکت کنندگان خواسته می‌شود تا میزان اطمینان خود را در انجام موفقیت‌آمیز هر یک از این تکالیف بر اساس یک مقیاس ۱۱ درجه‌ای از نوع لیکرت، از «کاملاً نامطمئن» (۰) تا «کاملاً مطمئن» (۱۰) مشخص نمایند. این پرسشنامه دارای چهار خرده مقیاس است که عبارتند از: اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس، اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف بیرون از کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با محل درس و اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و آموزشگاه. این پژوهش با توجه به هدف تحقیق از نمره کلی باورهای خودکارآمدی تحصیلی استفاده شده است. دامنه کل پرسشنامه از ۰ تا ۲۷۰ می‌باشد. نمره بالا نشانه بالا بودن باورهای خودکارآمدی تحصیلی و نمره پایین نشانه ضعف در آن است. زاجاکووا و همکاران (۲۰۰۵) پایایی پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی را از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و هر یک از زیر مقیاس‌ها به ترتیب  $0/96$ ،  $0/91$ ،  $0/90$ ،  $0/82$  و  $0/80$  به دست آوردند.

1. College Self-Efficacy Inventory
2. Comparative Fit Index

روایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی توسط سازندگان آن مطلوب گزارش شده است. همچنین، تقوایی‌نیا (۱۳۹۰) جهت تعیین روایی پرسشنامه‌ی باورهای خودکارآمدی تحصیلی، روش آماری تحلیل عامل تأییدی بکارگرفتند که چهار خرده‌مقیاس، اطمینان به توانایی خود در کلاس، اطمینان به توانایی خود در بیرون از کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با محیط یادگیری و اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و محیط یادگیری، نشان داد که شاخص‌های برای زندگی تطبیقی (CFI<sup>۱</sup>) و نیکویی برازش (GFI<sup>۲</sup>) به ترتیب برابر با ۰/۹۶ و ۰/۹۳ به دست آمد که بر برازش خوب داده‌ها با ساختار عاملی آن دلالت دارد (مولوی، ۱۳۹۰).

هـ. پیشرفت تحصیلی: در این پژوهش، معدل دروس کتبی در امتحانات پایانی دوره متوسطه ملاک عملکرد تحصیلی محسوب شده است.

## یافته‌ها

جدول ۱ میانگین، میانگین، انحراف معیار، حداقل نمره و حداکثر نمره را با کلیه متغیرهای مورد پژوهش نشان می‌دهد.

▼ جدول ۱. یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

شاخص‌های توصیفی مقیاس‌ها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
عاطفه مثبت	۲۹/۳۱	۴/۱۶	۶	۴۱
سبک هویت اطلاعاتی	۲۶/۳۵	۶/۷۱	۱۲	۵۱
سبک هویت هنجاری	۲۹/۱۹	۸/۹۳	۱۰	۴۱
سبک هویت اجتنابی	۳۱/۰۹	۱۲/۳۷	۱۲	۴۶

1. Goodness of Fit Index
2. Karademas

شاخص‌های توصیفی مقیاس‌ها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
خودکارآمدی تحصیلی	۱۵۸/۳۴	۳۶/۳۰	۳۹	۲۶۸
کیفیت زندگی	۷۱/۹۸	۱۷/۱۹	۳۱	۱۰۵
عملکرد تحصیلی	۱۵/۶۲	۴/۱۳	۱۹/۵۹	۱۰/۱۹

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود میانگین (و انحراف معیار) به ترتیب برای متغیرهای عاطفه مثبت ۲۹/۳۱ (و ۴/۱۶)، سبک هویت اطلاعاتی ۲۶/۳۵ (و ۶/۷۱)، سبک هویت هنجاری ۲۹/۱۹ (و ۸/۹۳)، سبک هویت اجتنابی ۳۱/۰۹ (و ۱۲/۳۷)، و خودکارآمدی تحصیلی ۱۵۸/۳۴ (و ۳۶/۳۰)، کیفیت زندگی ۷۱/۹۸ (و ۱۷/۱۹)، و عملکرد تحصیلی ۱۵/۶۲ (و ۴/۱۳) می‌باشند.

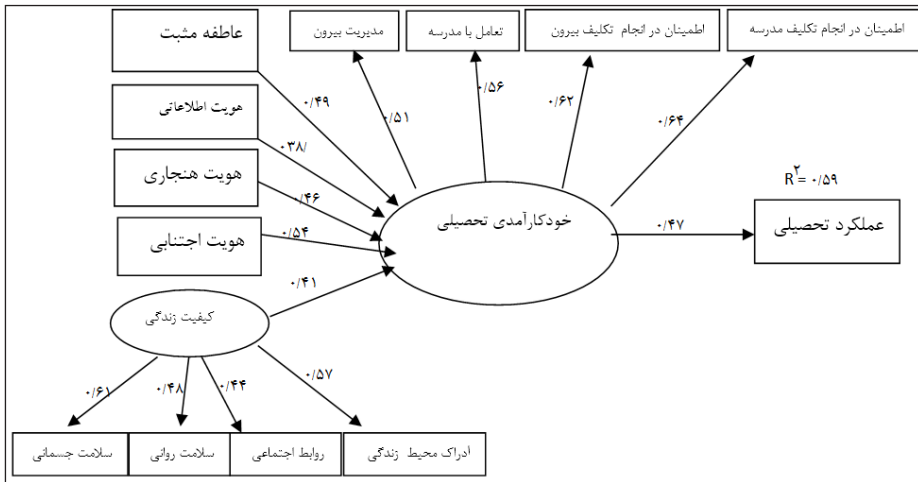
جدول ۲. ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	۱						
۲	۰/۲۵***	۱					
۳	۰/۳۱***	۰/۱۹**	۱				
۴	۰/۲۹***	۰/۲۴**	۰/۳۹**	۱			
۵	۰/۴۹*	۰/۳۶**	۰/۱۸	۰/۲۳**	۱		
۶	۰/۵۳***	۰/۳۵**	۰/۳۷**	۰/۳۶**	۰/۲۷**	۱	
۷	۰/۳۷**	۰/۴۳**	۰/۳۷**	۰/۲۹**	۰/۶۷**	۰/۵۴**	۱

\*\*\*  $p \leq 0.001$  \*\*  $p \leq 0.01$  \*  $p \leq 0.05$

توضیح: ۱- عاطفه مثبت، ۲- سبک هویت اطلاعاتی، ۳- سبک هویت هنجاری، ۴- سبک

## هویت اجتنابی، ۵- خودکارآمدی تحصیلی، ۶- کیفیت زندگی و ۷- عملکرد تحصیلی ضرایب مسیر روابط مستقیم مدل پیشنهادی



▲ نمودار ۲. الگوی پیشنهادی رابطه علی بهزیستی ذهنی، کیفیت زندگی و سبک‌های هویت با پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه

همان‌طور که نمودار ۲ نشان می‌دهد، بهزیستی ذهنی، عاطفه مثبت، سبک‌های هویت و کیفیت زندگی از طریق خودکارآمدی تحصیلی که شامل اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس، اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف بیرون از کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با محیط مدرسه و اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و آموزشگاه می‌باشد که بر پیشرفت تحصیلی و نوع عملکرد دانش‌آموزان دوره متوسطه اثر می‌گذارد.

پیش از بررسی برازندگی مدل اصلی بر اساس شاخص‌های برازندگی، ضرایب مسیر روابط مستقیم متغیرهای پژوهش در مدل پیشنهادی مورد بررسی قرار گرفتند. جدول ۳ ضرایب مسیر روابط مستقیم و دیگر پارامترهای اندازه‌گیری متغیرهای مدل پیشنهادی را نشان می‌دهد.

▼ جدول ۳. پارامترهای اندازه‌گیری روابط متغیرها در مدل پیشنهادی

مسیر	برآورد استاندارد	برآورد غیر استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معنی‌داری (p)
عاطفه مثبت به خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۶	۰/۰۴۳	۰/۰۱۱	۴/۰۹	$\leq ۰/۰۰۱$
هویت اطلاعاتی به خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۴	۰/۱۲۱	۰/۰۱۹	۵/۵۳	$\leq ۰/۰۰۱$
هویت هنجاری به خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۹	۰/۱۲۶	۰/۰۳۲	۲/۱۷	$\leq ۰/۰۰۱$
هویت اجتنابی به خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۱۹	-۰/۰۹۱	۰/۰۳۳	-۳/۸۹	$\leq ۰/۰۰۱$
کیفیت زندگی به خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۹	۰/۰۵۱	۰/۰۱۱	۴/۰۹	$\leq ۰/۰۰۱$
خودکارآمدی تحصیلی به عملکرد تحصیلی	۰/۴۱	۰/۴۰۸	۰/۱۳۷	۶/۹۵	$\leq ۰/۰۰۱$

بر اساس ضرایب مسیر استاندارد و مقادیر بحرانی متناظر آرایه شده در جدول ۳، ملاحظه می‌شود که همه مسیرها، معنی‌دار می‌باشند. در بین روابط استاندارد معنی‌دار مستقیم میان متغیرهای مدل پیشنهادی تحقیق، به ترتیب رابطه عاطفه مثبت با خودکارآمدی تحصیلی ( $\beta = ۰/۳۶$ ،  $p \leq ۰/۰۰۱$ )، هویت اطلاعاتی با خودکارآمدی تحصیلی ( $\beta = ۰/۳۴$ ،  $p \leq ۰/۰۰۱$ )، هویت هنجاری به خودکارآمدی تحصیلی ( $\beta = ۰/۲۹$ ،  $p \leq ۰/۰۰۱$ )، هویت اجتنابی به خودکارآمدی تحصیلی ( $\beta = ۰/۲۱$ ،  $p \leq ۰/۰۰۱$ )، کیفیت زندگی به خودکارآمدی تحصیلی ( $\beta = ۰/۳۹$ ،  $p \leq ۰/۰۰۱$ )، خودکارآمدی تحصیلی به عملکرد تحصیلی ( $\beta = ۰/۴۱$ ،  $p \leq ۰/۰۰۱$ ) می‌باشند.

## ارزیابی مدل پیشنهادی

ارزیابی بخش ساختاری مدل پیشنهادی با استفاده از شاخص‌های برازندگی بررسی شد. جدول ۴، شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی تحقیق را نشان می‌دهد.

▼ جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیشنهادی تحقیق

مقدار	شاخص‌های برازندگی
۲۵۳/۳۵۸	آزمون نیکویی برازش مجذور کای ( $\chi^2$ )
۰/۰۰۱	سطح معنی‌داری
۱۱۹	درجه آزادی ( $df$ )
۲/۱۲۹	نسبت مجذور کای به درجه آزادی ( $df\chi^2$ )
۰/۸۶	شاخص نیکویی برازش ( $GFI$ )
۰/۸۱	شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته ( $AGFI$ )
۰/۷۵	شاخص برازندگی هنجار شده ( $NFI$ )
۰/۸۰	شاخص برازندگی تطبیقی ( $CFI$ )
۰/۷۹	شاخص برازندگی افزایشی ( $IFI$ )
۰/۷۱	شاخص توکر- لویس ( $TLI$ )
۰/۰۸۲	جذر میانگین مجذورخطای تقریب ( $RMSEA$ )

بر اساس جدول ۴، مقدار شاخص نیکویی برازش مجذور کای ( $\chi^2$ ) برابر با ۲۵۳/۳۵۸ با درجه آزادی ۱۱۹ و سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ می‌باشد. با توجه به اینکه مجذور کای نسبت به افزایش حجم نمونه حساس است، لذا در اکثر موارد این شاخص از لحاظ آماری معنی‌دار است. بنابراین، با توجه به نتایج مندرج در جدول ۴ شاخص‌های دیگر مدل پیشنهادی تحقیق مورد بررسی قرار گرفت. شاخص نسبت مجذور کای به درجه آزادی ( $df\chi^2$ ) برابر با ۲/۱۲۹، شاخص نیکویی برازش ( $GFI$ ) برابر با ۰/۸۶، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته



(AGFI) برابر با ۰/۸۱، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۷۵، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۸۰، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۷۵، شاخص توکر-لویس (TLI) برابر با ۰/۷۱، و جذر میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۸۲ می‌باشند، که نشان می‌دهند مدل از برازش متوسطی برخوردار است.

### نتیجه‌گیری

عوامل گوناگونی در پیشرفت و خودکارآمدی انسان نقش دارند که برای درک بهتر رفتار و شخصیت انسان لازم است به بررسی و مطالعه این عوامل پرداخت. عواملی مانند هیجان‌ها، سلامت روانی، ادراک از محیط و سبک هویت می‌توانند به عنوان محورهای خودکارآمدی و باور فرد را نسبت به توانایی‌هایش شکل دهند. لذا، ارزیابی و قضاوت انسان از خودش و میزان رضایتمندی‌اش از زندگی می‌تواند درک او را از زندگی تعیین کند. این پژوهش با هدف بررسی رابطه علی بهزیستی ذهنی، کیفیت زندگی و سبک‌های هویت با پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. نتایج مربوط به فرضیه اول نشان داد که بین عاطفه مثبت و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش کاراداماس<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) همسو می‌باشد. در تبیین چنین نتایجی می‌توان گفت که بهزیستی ذهنی و عواطف مثبت موجب بهبود سلامت روانی و افزایش انگیزش در فرد می‌گردند که امر باعث می‌شود فرد در رویایی با مشکلات باتوان بیشتری به حل مسائل به‌پردازد که این امر موجب موفقیت فرد و افزایش خودکارآمدی او می‌شود. لذا، عاطفه مثبت نشان دهنده 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.

رابطه کیفیت زندگی و خودکارآمدی تحصیلی، نتیجه دیگر این پژوهش بود، که همسو با تحقیقات مختار و هاشم (۲۰۱۰) می‌باشد. آن‌ها در پژوهش‌های خود دریافتند دانش‌آموزانی که دارای کیفیت زندگی بهتری هستند خودکارآمدی بهتری دارند. این امر نشان دهنده این موضوع است که کیفیت زندگی می‌تواند با افزایش احساس خوشایند و رضایتمندی از

زندگی باعث ایجاد امیدواری در دانش‌آموزان شود که این احساس موجب افزایش و بهبودی خودکارآمدی تحصیلی را به دنبال دارد.

یافته‌های بخش دیگری از این پژوهش با یافته‌های بروزنسکی و کاک (۲۰۰۰) و عبدی زرین و همکاران (۱۳۸۷) شباهت و همخوانی دارد. آن‌ها دریافتند که افراد با سبک اطلاعاتی در خودمختاری تحصیلی، هدف‌های تحصیلی و احساس توانایی غالب شدن بر مشکلات تحصیلی از خودکارآمدی تحصیلی بالایی برخوردارند. به عبارت دیگر، سبک‌های هویت اطلاعاتی پیش‌بینی‌کننده مهمی در خودکارآمدی تحصیلی می‌باشند که این امر نشان دهنده نوع اسناد افراد با سبک هویت اطلاعاتی می‌باشد. بعضی افراد با سبک هویت اطلاعاتی اغلب موفقیت‌های خود را به عامل درونی و پایدار و شکست‌های خود را به عوامل بیرونی و ناپایدار نسبت می‌دهند که موجب افزایش امید و بهبود خودکارآمدی تحصیلی می‌شود.

نتایج این پژوهش در مورد رابطه سبک هنجاری با خودکارآمدی تحصیلی با نتایج پژوهش‌های حجازی و همکاران (۱۳۸۶)؛ تقدیری و همکاران (۱۳۸۸) و حجازی، برجعلی‌لو و نقش (۱۳۸۸) همخوانی دارد. بنابر این، با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر سبک هویت هنجاری، با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. از طرف دیگر، این گروه تلاش می‌کنند نظر و عقاید دیگران از جمله منابع قدرت را جلب نمایند و این عوامل موجب می‌شود آن‌ها برای رسیدن به این هدف تلاش کنند و به موفقیت برسند. چنین موفقیت‌هایی در تحصیل موجب می‌شود خودکارآمدی تحصیلی آنان افزایش یابد و احساس موفقیت به آنان دست دهد. همچنین، این بخش از تحقیق با یافته‌های دمبو و جاکوبوسکی<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) مشابهت ندارد. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که بین سبک هویت هنجاری و خودکارآمدی رابطه معنی‌دار وجود ندارد. البته، می‌توان گفت هویت می‌تواند تحت شرایط خاصی بر خودکارآمدی تحصیلی اثر داشته باشد. هنگامی که شرایط محیط اجتماعی مناسبی فراهم شود، نوجوانان با سبک هنجاری تلاش می‌کنند کارآمدی تحصیلی خود را بالا ببرند یعنی به تلاش خود برای هنجارنمودن و رسیدن به شرایط اجتماعی مناسب ادامه دهند که این امر

موجب موفقیت آن‌ها می‌شود؛ اما محیط و فضای اجتماعی نامطلوب ممکن است نتواند انگیزه لازم را برای نوجوان با سبک هنجاری ایجاد کند.

یافت‌های پژوهش حاضر با یافته‌های تحقیقات دیگر از جمله تمدنی، حاتمی و رزینی همسو می‌باشد (۱۳۹۰). آنان در پژوهش خود دریافتند که خودکارآمدی یکی از عوامل مهم در پیش بینی پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود. این یافته‌ها مبین این هستند که احساس خودکارآمدی باعث پیدایش نوعی توانایی در رسیدن به هدف محسوب می‌شود. به عبارت دیگر، خودکارآمدی تحصیلی باعث پیدایش باورهای نزد فرد می‌شوند که می‌توانند بر میزان تلاش، مدت زمان تلاش و انعطاف پذیری در مواجهه با انجام تکالیف بیفزاید و بدین ترتیب شانس موفقیت خود را افزایش دهد.

محدودیت‌های روش شناختی و نظری اغلب در پژوهش‌های علوم انسانی به چشم می‌خورد که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از: خود ارزیابی افراد از باورها، نگرش‌ها و رفتارهای خود، سوگیری نسبت به پاسخ‌ها و دریافت تأیید. این موضوع ممکن است مانعی برای دریافت علل واقعی و اصلی رفتار برخی از آزمودنی‌ها باشد. انجام هر تحقیقی در زمینه علوم انسانی باعث درک بینش و اطلاعات جدیدی در مورد علل و عوامل رفتارهای انسان می‌شود با توجه به ارتباط میان پژوهش‌های گذشته و کنونی، پیشنهاداتی به شرح زیر ارائه می‌شوند: ارزیابی رفتار انسان روندی پیچیده و طولانی دارد. لذا، برای رسیدن به یک نتیجه مطمئن‌تر پیشنهاد می‌شود، مطالعات طولی در مورد شکل‌گیری، سبک‌های هویت، بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی تحصیلی صورت گیرد. همچنین، این پژوهش نشان داد که بین کیفیت زندگی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط معنی‌داری وجود دارد. لذا، پیشنهاد می‌شود جهت بهبود میزان خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی به عوامل مؤثر در کیفیت زندگی دانش‌آموزان و نوجوانان توجه شود.

## منابع

تقدیری، رقیه؛ امامی پور، سوزان و سپاه منصور، مژگان (۱۳۸۸). رابطه بین سبک‌های هویت، خودکارآمدی و خودتنظیمی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی کرمان. تحقیقات روانشناختی، دوره ۱، شماره ۱، ۹۱-۱۰۵.

تقوایی نیا، علی (۱۳۹۰). بررسی رابطه علی بین تنیدگی تحصیلی ادراک شده و بهزیستی ذهنی با میانجیگری حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای خود کارآمدی تحصیلی در دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

تمدنی، مجتبی؛ حاتمی، محمد و هاشمی رزینی، هادی (۱۳۹۰). خودکارآمدی عمومی، اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. روان‌شناسی تربیتی، دوره جدید، سال ششم، شماره ۱۷، ۶۵-۸۵.

حجازی، الهه؛ برجلی لو، سمیه و نقش، زهرا (۱۳۸۸). رابطه سبک‌های هویت، تعهد هویت و خودکارآمدی تحصیلی: آیا تعهد هویت نقش واسطه‌ای دارد؟ روان‌شناسی ۵۲، سال سیزدهم، شماره ۴، ۳۹۰-۳۷۷.

حجازی، الهه؛ فارسی نژاد، معصومه و عسگری، علی (۱۳۸۶). سبک‌های هویت و پیشرفت تحصیلی: نقش خودکارآمدی تحصیلی. مجله روان‌شناسی، دوره ۱۱، شماره ۴ (پیاپی ۴۴)، ۴۱۳-۳۹۴.

رحیمی، مهدی و خیر، محمد (۱۳۸۸). رابطه الگوی ارتباطی خانواده و کیفیت زندگی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر شیراز. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی، دوره دهم، شماره ۱، ۵-۲۵.

شکری، امید؛ تاجیک اسماعیلی، عزیزا...؛ دانشورپور، زهره؛ غنایی، زیبا و دستجردی، رضا (۱۳۸۶). تفاوت‌های فردی در سبک‌های هویت و بهزیستی روان‌شناختی: نقش تعهد هویت. تازه‌های شناختی، سال ۹، شماره ۲، ۴۶-۳۳.

طباطبایی، نفیسه؛ سیدشهاب‌الدین کاکایی، یزدان و محمدی آریا، علیرضا (۱۳۹۰). رابطه سبک‌های هویت و مسئولیت‌پذیری با پیشرفت تحصیلی نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر تهران. فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، سال دوازدهم، شماره ۴۴، ۴۲-۳۲.

ظهره وند، راضیه (۱۳۸۹). مقایسه مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی و رضایت از جنس دختران و پسران دبیرستانی و سهم هر یک از این متغیرها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی. مطالعات روانشناختی، ۶(۳)، ۷۲-۴۶.

عبدی زرین، سهراب؛ ادیب راد، نسترن؛ یونسی، سید جلال و عسگری، علی (۱۳۸۷). رابطه سبک‌های هویت و خودکارآمدپنداری فردی و جمعی: مقایسه دانش‌آموزان پسر دبیرستانی ایرانی و افغانی ساکن قم. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، سال ۲، شماره ۴ (۸)، ۷۰۰-۶۸۶.

فراهانی، محمدنقی؛ شگری، امید؛ گراوند، فریبرز و دانشورپور، زهره (۱۳۸۷). تفاوت‌های فردی در استرس تحصیلی و بهزیستی ذهنی: نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی. مجله علوم رفتاری، دوره ۲، شماره ۴، ۳۰۴-۲۹۷.

کارشکی، حسین؛ مؤمنی مهمویی، حسین و قریشی، بهجت (۱۳۹۳). مقایسه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان پسر مشمول ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی. پژوهش برنامه ریزی درسی، سال یازدهم، دوره دوم، شماره ۳۱ (پیاپی ۴۰)، ۱۱۴-۱۰۴.

مولوی، حسین؛ ترکان، هاجر؛ سلطانی، ایرج و پالاهنگ، حسن (۱۳۸۹). هنجاریابی و سنجش روایی و پایایی پرسشنامه بهزیستی ذهنی. مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، سال شانزدهم، شماره ۳، ۲۳۸-۲۳۱.

نصیری، حبیب‌الله (۱۳۸۵). بررسی روایی و پایایی مقیاس کوتاه کیفیت زندگی سازمان بهداشت جهانی (WHOQOL-BRIEF) و تهیه نسخه ایرانی آن. مجموعه مقالات سومین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، شماره‌های ۳ و ۴.

Berzonsky, M. D. (1992b). Identity style inventory. Unpublished measure, State University of New York: Cortland.

Berzonsky, M. D., & Kuk, L. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 39, 235-247.

Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2000). Identity status and identity processing style, and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*,

- 15(1), 81-98.
- Deiner, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- Dembo, M. H., & Jakubowski, T. G. (2004). The Relationship of Self-Efficacy, Identity Style, and Stage of Change with Academic Self-Regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 35, 7-24.
- Javdan, M. (2013). Types of Intellectual Personality. *Academic Journal of Psychological Studies*, 2(4), 79-86.
- Kann, L., Brener, N. D., & Wechsler, H. (2007). Overview and Summary. *School Health Policies and Programs Study*, 77(8), 385-97.
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being the mediating role of optimism. *personality and individual differences*, 40, 1281-1290.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2001). Quality of school life: Development and preliminary standardization of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-84.
- Kroger, J. (2003). What transits in an identity status transition? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3, 197-220.
- Mukhtar, F. & Hashim, H. A. (2010). Relationship among depression, self-efficacy, and quality of life among students in medical and allied health sciences more. *Malaysian Journal of Medicine and Health Science*, 6(2), 53-60.
- Ostir, G. V., Smith, M. P., & Smith, D. (2005). Reliability of the positive and negative affect schedule (PANAS) in medical rehabilitation. *Journal of Clin Rehabil*, 19, 767-769.
- Seligman M. (1998). *Learned optimism: How to change your life*. New York:

Alfred Knopf.

- Skevington, S. M., Lotfy, M., & O'Connell, K. A. (2004). The World Health Organization's (WHOQOL-BREF) quality of life assessment: Psychometric properties and results of the international field trial: A report from the (WHOQOL) group. *Quality of Life Research*, 13, 299-310.
- Watson, D., Clark, L. A., & Carey, G. (1998). Positive and Negative and Their Relation to Anxiety and Depression Disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 97(3), 346-353.
- World Health Organization Quality of Life Assessment Group (1998). Development of the World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL-BRIEF). *Psychological Medicine*, 28, 551-558.
- Zajacova, A., Scott M. Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). self-efficacy, stress and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.