

پیش بینی بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان با توجه به ادراک از والدین با واسطه‌گری انگیزش

قوام ملتفت*

دکتر محمد خیر**

دانشگاه شیراز

چکیده

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی (شاخص هدفمندی در زندگی) در دانش‌آموزان بر اساس ادراک از والدین و باورهای انگیزشی به روش تحلیل مسیر بود. برای این منظور ۸۷۵ دانش‌آموز (۴۵۱ دختر و ۴۲۴ پسر) دبیرستان‌های شهر شیراز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به پرسشنامه‌های بهزیستی روان‌شناختی، باورهای انگیزشی و ادراک از والدین پاسخ دادند. نتایج پژوهش بطور کلی نشان داد که بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان تحت تاثیر ادراک از والدین و باورهای انگیزشی قرار دارد. بدین صورت که ادراک از کنترل والدین به صورت منفی و ادراک استقلال از والدین به صورت مثبت اثر مستقیم و غیر مستقیم بر بهزیستی دارد. همچنین انگیزش درونی به صورت مثبت و بی‌انگیزشی به صورت منفی با بهزیستی رابطه دارد و باورهای انگیزشی می‌توانند نقش واسطه‌ای ایفا نمایند. مدل پژوهش حاضر با داده‌ها برازش مناسب داشت. در ادامه به بحث درباره کاربرد نتایج به همراه پیشنهادها و محدودیت‌های پژوهش پرداخته شده است.

واژه‌های کلیدی: بهزیستی روان‌شناختی، انگیزش، حمایت از استقلال، ادراک کنترل.

*دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی

**استاد روانشناسی تربیتی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۸/۹

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۳۹۱/۶/۱۸

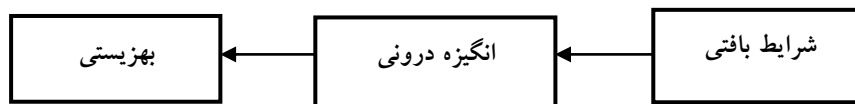
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۶/۲۸

مقدمه

در طول قرن گذشته، روان‌شناسان و محققان، پژوهش‌های خود را بر شرایط ناکامی یا غم و اندوه مانند اضطراب و افسردگی متمرکز کرده بودند؛ بنابراین از جنبه‌های مثبت توانایی‌های بالقوه انسانی غافل بودند. به تدریج در سال‌های اخیر برخی روان‌شناسان به تعاریف عوامل همبسته و پیش‌بینی‌کننده‌ی پیامدهای مثبت وجود انسان مانند شادی، امید و بهزیستی پرداخته‌اند. حرکت از سمت شرایط مرضی به جنبه‌های مثبت را جنبش روان‌شناسی مثبت‌نگر گویند (آرگیل^۱، ۲۰۰۱؛ چنگ و فرنهام^۲، ۲۰۰۳؛ اسنایدر و لوپز^۳، ۲۰۰۲). یکی از سازه‌های مهم در روان‌شناسی مثبت‌نگر، سازه‌ی بهزیستی می‌باشد. ریان و دسی^۴ (۲۰۰۶) در تعریف بهزیستی معتقدند عملکرد بهینه انسان همان بهزیستی است. در این ارتباط دو مفهوم از بهزیستی یعنی بهزیستی ذهنی^۵ و بهزیستی روان‌شناختی^۶ وجود دارد که هر کدام پیرو دو پارادایم لذت‌گرایی^۷ و فضیلت‌گرایی^۸ می‌باشند (ریان و دسی، ۲۰۰۱). این دو الگو برای تعریف عملکرد بهینه انسان نگاه متفاوتی دارند. پارادایم لذت‌گرایی، بهزیستی را مترادف با فزونی عواطف مثبت بر عواطف منفی می‌داند و تاکید بر تجربه کردن حالت‌های خوشایند دارد. دیدگاه دیگر فضیلت‌گرا است که بهزیستی را بر اساس معیارهایی چون، زندگی کردن بر اساس اهداف اصیل و شکوفا کردن استعدادها و یافتن معنا در زندگی و تلاش مستمر در جهت رشد شخصی تعریف کرده‌اند. بهزیستی روان‌شناختی مشتق از این رویکرد است (ریف، سینگر و لاو، ۲۰۰۴). بهترین بازنمایی و تعریف از بهزیستی روان‌شناختی توسط ریف (۱۹۸۹) ارائه شده است. ریف (۱۹۸۹) با مرور ادبیات پژوهشی در این زمینه و با الهام از روان‌شناسان انسان‌گرا و با نگاه تحولی به مفاهیم خود شکوفایی مازلو، پختگی آلپورت، تعالی یونگ به معرفی بهزیستی روان‌شناختی می‌پردازد. از نظر وی بهزیستی روان‌شناختی تلاش برای شکوفا کردن قابلیت‌های وجودی انسان است. بهزیستی مد نظر ریف شش مولفه دارد که عبارتند از: ۱- پذیرش خود (قبول جنبه‌های متفاوت خود و داشتن نگرش مثبت به خود، زندگی و گذشته خویش)، ۲- روابط مثبت با دیگران (توانایی دوست داشتن، روابط گرم و مورد اعتماد با دیگران و توانایی نشان دادن همدلی)، ۳- استقلال^۹ (فعالیت و عمل بر اساس معیارهای شخصی و توانایی ایستادگی در برابر فشار اجتماعی)، ۴- تسلط بر محیط^{۱۰} (توانایی خلق یا انتخاب محیط با توجه به شرایط روانی فرد و کنترل فعالیت‌های بیرونی)، ۵- هدفمند بودن^{۱۱}

بینی بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان با توجه به ادراک از والدین با... ۱۳۹

(داشتن هدف در زندگی و یافتن معنا در زندگی)، ۶- رشد شخصی^{۱۲} (احساس رشد دائمی و تلاش برای نشان دادن قابلیت‌های وجودی در انسان) (ریف و سینگر، ۲۰۰۶). در ارتباط با عوامل ایجاد کننده بهزیستی، تحقیقات زیادی نشان داده‌اند که میزان خود تعیینی^{۱۳} عامل مهمی در پیش‌بینی بهزیستی افراد می‌باشد. در این ارتباط، دسی و ریان (۲۰۰۰، ۲۰۰۸ ب) در مدل مفهومی خود، بهزیستی را تابعی از عوامل محیطی و سطح خود تعیینی افراد می‌دانند. خلاصه نظر این محققان در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی دسی و ریان (۲۰۰۰؛ ۲۰۰۸ ب)

در ارتباط با عوامل محیطی، پژوهش‌ها حاکی از آنند که والدین نقش اساسی دارند و می‌توانند با سبک رفتاری خود زمینه سلامت و بهزیستی را برای فرزندانشان فراهم کنند (دسی و ریان، ۲۰۰۰، ۲۰۰۸ الف). در این راستا، یکی از عوامل اثر گذار، ادراک فرزندان از شیوه رفتار والدین است که در مطالعه حاضر ادراک از سبک رفتار والدین شامل چهار بعد به نام‌های ادراک حمایت از استقلال، ادراک کنترل، ادراک درگیری و ساختارمندی است. حمایت از استقلال یک شیوه ارتباطی و متقاعدسازی است که شخص متقاعد کننده برای فردیت متقاعد شونده احترام قائل می‌شود؛ و او را می‌پذیرد. در این سبک انگیزشی، والدین به نیازهای فرزندان خود حساس بوده و فرصت انتخاب نیز برای آنها فراهم می‌کنند. در نتیجه، این سبک انگیزشی، در خدمت خودکارآمدی فرزندان می‌باشد. شکل مخالف حمایت از استقلال، سبک کنترلی است که در این سبک روی پاداش بیرونی تاکید می‌شود. همچنین از زبان کنترلی، و نه حمایتی، استفاده می‌شود. علاوه بر حمایت از استقلال و کنترل، دو سبک انگیزشی بین فردی دیگر، که فرزندان از والدینشان ادراک می‌کنند، عبارتند از مبحث درگیری^{۱۴} و ساختارمندی^{۱۵}. نمود مبحث درگیری را می‌توان در رفتارهایی همچون علاقه به پیشرفت و ترقی فرزندان، فراهم کردن امکانات رشد و پرورش، اختصاص زمان و منابع در تعلیم و تربیت، توجه به علایق فرزندان و آگاهی از شیوه‌های یادگیری و درگیری در فعالیت‌های تحصیلی و غیرتحصیلی مشاهده نمود (هیل و

کرافت^{۱۶}، ۲۰۰۳؛ اسکینر، جانسون و اسنایدر، ۲۰۰۵). ساختار به پیوستگی و ثبات در بافت اجتماعی اشاره دارد. محیط ساختارمند، محیطی است که نظم، قواعد، انتظارات و بازخوردهای روشنی به منظور اکتساب پیامد مطلوب و کمک به رشد افراد فراهم می‌کند (اسکینر و همکاران، ۲۰۰۵). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که این عوامل بافتی بر پیامدهای مثبت وجودی و بهزیستی اثر می‌گذارد. به عنوان نمونه چیرکوف^{۱۷} و ریان (۲۰۰۱) در پژوهشی که در ارتباط با نقش والدین در پیشرفت و بهزیستی نوجوانان انجام دادند، دریافتند که والدینی که درگیر در فعالیت فرزندان می‌باشند موجب ایجاد دموکراسی، انگیزش بالا، کسب نمره‌های بالاتر و بهزیستی بیشتر در فرزندان می‌شوند. همچنین دسی، ریان، لئون و کرنزو (۲۰۰۱) با توجه به مدل مفهومی ارائه شده در شکل ۱، در پژوهشی رابطه حمایت از خودپیروی با بهزیستی (بر اساس دو شاخص عزت نفس و اضطراب) و نقش واسطه‌ای ارضای نیازهای روان‌شناختی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج حاکی از داشتن نقش واسطه‌ای ارضای نیازها بود. به علاوه افرادی که از مدیر یا سرپرست خود حمایت دریافت می‌کردند، اضطراب کمتر و عزت نفس بالاتری را نشان می‌دادند. سوننس و وانستینکست^{۱۸} (۲۰۰۵) نیز با توجه به مدل مفهومی دسی و ریان در پژوهشی با عنوان پیشایندها و پیامدهای خودتعیینی به بررسی رابطه بین متغیرهای بافتی با کفایت اجتماعی و تحصیلی پرداخته و نشان داده اند والدین و معلمانی که از خودپیروی دانش‌آموزان حمایت می‌کنند در واقع، در اکتساب خودتعیینی و پیامد مطلوب به آنان کمک می‌نمایند. همچنین خودتعیینی افراد رابطه مثبت با اکتساب شایستگی اجتماعی و تحصیلی آنان دارد و بین متغیرهای خانوادگی و این پیامدها نقش واسطه‌ای معناداری را ایفا می‌نماید. در پژوهش دیگر مایکیولن و والرند^{۱۹} (۲۰۰۸) به ارائه مدلی پرداختند که در آن رابطه بین اهداف انگیزشی، بهزیستی و سلامت جسمی مورد کنکاش قرار می‌گیرد. در مدل مذکور دو شاخص بهزیستی مدنظر قرار داشت. بهزیستی ذهنی که با شاخص شادی، و بهزیستی روان‌شناختی که با شاخص خودشکوفایی اندازه گیری می‌شد. نتایج حاکی از آن بود که انگیزش درونی هر دو شاخص بهزیستی را پیش‌بینی می‌کرد. اما انگیزش بیرونی به صورت منفی بهزیستی را پیش‌بینی می‌کرد.

بررسی‌ها نشان می‌دهد بهزیستی روان‌شناختی بخصوص مدل ریف (۱۹۸۹) در حد وسیعی مورد پژوهش قرار گرفته است. لکن پژوهشی که بطور مستقیم ارتباط بین عوامل

بافتی و ادراک از والدین (ادراک حمایت از خود پیروی، کنترل، درگیری و ساختارمندی) را با بهزیستی روان‌شناختی و نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی مورد بررسی قرار داده باشد؛ حداقل در حد جستجوهای انجام شده برای این امر، وجود ندارد. تحقیق در این زمینه به منظور روشن شدن مکانیسم این ارتباط و تقویت بدنه پژوهشی مربوطه و (بر اساس نتایج) رسیدن به راهکارهای عملی، ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین با توجه به آنچه گفته شد، هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای انگیزش در رابطه میان ادراک از عوامل بافتی (خانواده) و بهزیستی روان‌شناختی با شاخص هدفمندی دانش‌آموزان در چارچوب یک مدل علی است. لذا برای این منظور مدلی را که از رویکرد شناختی - اجتماعی دسی و ریان (۲۰۰۰، ۲۰۰۸ الف) و پژوهش‌های قبلی مشتق می‌شود به عنوان مدل درون‌داد انتخاب کرده و پس از ارزیابی روابط میان متغیرها، ضرایب برآورد شده و نهایتاً مدل برازش می‌گردد. در ارتباط با سهم این پژوهش در بدنه دانش می‌توان به چند نکته اشاره کرد: اول اینکه در پژوهش‌های گذشته فقط ادراک از استقلال و کنترل والدین مورد بررسی قرار گرفته بود که در پژوهش حاضر ادراک از ساختار و درگیری والدین نیز مورد بررسی قرار گرفته است. دوم اینکه در سطح متغیر میانجی نیز باورهای انگیزشی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است. در این سطح هماهنگی زیادی بین مدل پژوهش حاضر و مدل سوننس و وانستینکست (۲۰۰۵) و همچنین پژوهش دسی و ریان (۲۰۰۸ ب) دیده می‌شود. با این تفاوت جزئی که در مدل‌های سوننس و وانستینکست (۲۰۰۵) و پژوهش دسی و همکاران (۲۰۰۱) سطح خودتعیینی یا همان انگیزش با فرمول خاصی به صورت کلی مورد بررسی قرار گرفته است؛ در صورتی که در پژوهش حاضر به دلیل اینکه از افت واریانس جلوگیری شود، طیف باورهای انگیزشی مطابق پژوهش گی، والرند و بلانچارد (۲۰۰۰) مورد بررسی قرار گرفته است. سوم اینکه در ارتباط با متغیر درون‌داد نهایی بیشتر پژوهش‌ها و مدل‌های ذکر شده قبلی، بهزیستی را بر اساس پارادایم لذت‌گرایی مورد بررسی قرار می‌دادند؛ در صورتی که در پژوهش حاضر بهزیستی بر اساس پارادایم وجودگرایی و بهزیستی روان‌شناختی و با توجه به نظریه ریف (۱۹۸۹) مورد مطالعه قرار گرفته است. ذکر این نکته الزامی است که بین بهزیستی که شاخص‌های سلامت یا ناسلامتی ویژگی بارز آن است، با بهزیستی روان‌شناختی مد نظر ریف، تفاوت اساسی وجود دارد؛ چرا که در این نوع بهزیستی، سلامتی، ورای داشتن شادی است و یافتن معنا

در زندگی نیز جزء مولفه اساسی این نوع بهزیستی محسوب می‌شود (واترمن، ۱۹۹۳). در نهایت اینکه پژوهش حاضر مساله را در قالب مدل علی بررسی می‌کند و در تلاش است تا یافته‌های پراکنده در حوزه خانواده، انگیزش و سلامت را یکپارچه کند و به درک بینش تازه ای دست یابد.

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی (غیرآزمایشی) و همبستگی است که در آن ادراک از والدین به عنوان متغیر برون‌زاد و متغیر انگیزش به عنوان متغیر واسطه‌ای و بهزیستی روان‌شناختی به عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شده‌اند. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار لیزرل استفاده گردید.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی دانش‌آموزان دبیرستانی شاغل به تحصیل در سال ۱۳۸۹-۱۳۹۰ شهر شیراز بودند که از آن با توجه به تعداد مسیرها و نیاز به حجم نمونه بالا با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، تعداد ۹۴۰ دانش‌آموز کلاس‌های اول تا پیش‌دانشگاهی انتخاب و مورد پرسشگری قرار گرفتند. شیوه کار بدین صورت بود که ابتدا از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز، دو ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس از میان تمام دبیرستان‌های هر ناحیه انتخابی، دو دبیرستان پسرانه و دو دبیرستان دخترانه به روش تصادفی انتخاب شدند. یعنی در مجموع هشت دبیرستان (چهار دبیرستان پسرانه و چهار دبیرستان دخترانه) انتخاب شدند. در هر دبیرستان نیز ۴ کلاس انتخاب و تمام اعضای کلاس به عنوان گروه نمونه مورد پژوهش قرار گرفتند. ۶۵ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن کنار گذاشته شد. بنابراین در مجموع ۸۷۵ دانش‌آموز دوره دبیرستان (۴۵۱ دختر و ۴۲۴ پسر) به عنوان نمونه آماری در پژوهش حاضر شرکت داشتند.

ابزار سنجش

برای گردآوری داده‌ها از ابزارهایی استفاده شد که در ادامه معرفی می‌گردند.

۱- **مقیاس‌های ادراک از والدین:** برای ارزیابی سطوح ادراک دانش‌آموزان از والدین، از شاخص‌های ادراک حمایت از استقلال، کنترل، ساختار و درگیری استفاده شد که ابزارهای اندازه‌گیری آنها عبارتند از: الف- مقیاس ادراک از والدین^{۲۰} (گرولیک، ریان و دسی، ۱۹۹۱)، ب- مقیاس ادراک از کنترل والدین^{۲۱} (روبینز، ۱۹۹۴)، ج- پرسشنامه والدین به عنوان بافت اجتماعی^{۲۲} (اسکینر، جانسون و اسنایدر، ۲۰۰۵) که در ادامه به توضیح این مقیاس‌ها پرداخته شده است.

الف: مقیاس ادراک از والدین: برای ارزیابی ادراک دانش‌آموزان از استقلال و درگیری توسط والدین، از مقیاس ادراک از والدین گرولیک و همکاران (۱۹۹۱) استفاده شد. این مقیاس ۱۵ گویه دارد که در ۹ گویه‌ی آن از آزمودنی خواسته می‌شود تا میزان ادراک خود را از استقلال والدین مشخص نماید. حداقل نمره ادراک از استقلال ۹ و حداکثر آن ۴۵ می‌باشد. در ۶ گویه نیز از آزمودنی می‌خواهند تا ادراک خود را از درگیری والدین مشخص کند. حداقل نمره ادراک از درگیری ۶ و حداکثر آن ۳۰ می‌باشد. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که این مقیاس از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است (چیرکوف و ریان ۲۰۰۱؛ و سوننس و وانستینکست، ۲۰۰۵).

در این پژوهش به منظور تعیین روایی این ابزار، از تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده شد. مقدار شاخص KMO برابر با $۰/۹۳$ و مقدار عددی شاخص χ^2 برای آزمون کرویت بارتلت برابر با $۴۰۹۵/۳$ بدست آمد که در سطح $۰/۰۰۰۱$ معنادار بود، و این مسأله خود نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی است. برای تعیین تعداد عوامل نیز معیار ارزش ویژه بالای یک و نمودار اسکری مورد استفاده قرار گرفت. بدین صورت که با توجه به شیب نمودار، عواملی که در شیب تند نزولی پدیدار گشتند به عنوان عوامل اصلی قلمداد شدند و عواملی که به صورت موازی در محور خط شیب قرار گرفتند، نادیده انگاشته شدند. سپس روش چرخش واریماکس برای تعیین بارگذاری عاملی هر گویه بر هر عامل با حفظ بارگذاری عاملی بیش از $۰/۳۰$ مورد استفاده قرار گرفت که نتایج حاکی از وجود دو عامل بود. در جدول ۱ نتایج حاصل از تحلیل عاملی و بار عاملی گویه‌ها (بعد از چرخش) آورده شده است.

جدول ۱: نتایج تحلیل عامل مقیاس ادراک از والدین

شماره گویه	عامل ۱ ادراک حمایت از استقلال والدین	عامل ۲ ادراک از درگیری والدین
۲	۰/۵۸	
۴	۰/۵۶	
۱۰	۰/۶۷	
۱۴	۰/۷۲	
۱۷	۰/۶۰	
۱۹	۰/۶۶	
۲۲	۰/۴۸	
۲۴	۰/۶۶	
۲۶	۰/۴۹	
۷		۰/۳۲
۱۲		۰/۷۷
۱۳		۰/۳۸
۱۶		۰/۷۶
۱۸		۰/۶۱
۲۳		۰/۷۵
ارزش ویژه	۴/۷۶	۲/۱۷
درصد واریانس تبیین شده	۳۱/۷۴	۱۴/۴۸
کل واریانس تبیین شده: ۴۶/۲۲ درصد		

همان گونه که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد، عامل ادراک حمایت از استقلال والدین با ارزش ویژه ۴/۷۶ تبیین کننده‌ی ۳۱/۷۴ درصد واریانس کل بوده است. عامل ادراک از درگیری والدین نیز با ارزش ویژه‌ی ۲/۱۷، به مقدار ۱۴/۸ درصد، واریانس کل را تبیین می‌کند. در مجموع این دو عامل ۴۶/۲۲ درصد واریانس کل را تبیین می‌کنند. با توجه به بار عاملی گویه‌ها می‌توان گفت که این مقیاس از روایی مناسبی برخوردار است. برای تعیین

بینی بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان با توجه به ادراک از والدین با... ۱۴۵

پایایی این مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای عامل ادراک حمایت از استقلال و ادراک درگیری به ترتیب برابر ۰/۸۲ و ۰/۶۹ بدست آمد.

ب: مقیاس ادراک کنترل از والدین: برای ارزیابی ادراک کنترل از والدین از مقیاسی

که توسط روبینز در سال ۱۹۹۴ ساخته شده، استفاده گردید. این مقیاس ۶ گویه دارد که پاسخ به آنها به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای می‌باشد. حداقل نمره این مقیاس ۶ و حداکثر آن ۳۰ می‌باشد. چیرکوف و ریان (۲۰۰۱) پایایی و روایی مطلوبی از این مقیاس گزارش داده‌اند.

به منظور بررسی روایی این ابزار در پژوهش حاضر همبستگی نمره گویه‌ها با نمره کل محاسبه شد. دامنه همبستگی‌ها از ۰/۵۴ تا ۰/۷۵ بدست آمد که این مساله بیانگر روایی این مقیاس است. برای تعیین پایایی این مقیاس نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب ۰/۸۰ بدست آمد که این مساله حاکی از پایا بودن این مقیاس است.

ج: پرسشنامه والدین به عنوان بافت اجتماعی: برای ارزیابی ادراک دانش‌آموزان از

ساختار، از مقیاس والدین به عنوان بافت اجتماعی که توسط اسکینر و همکاران (۲۰۰۵) ابداع شده، استفاده گردید. این مقیاس چهار گویه دارد که به صورت طیف لیکرت ۷ درجه‌ای می‌باشد. در مطالعه جون^{۳۳} (۲۰۰۷) ضریب پایایی ۰/۸۴ بدست آمده که این مساله حاکی از پایایی آزمون مذکور است. در پژوهش حاضر پس از ترجمه و تطابق گویه‌های ترجمه شده و اصلی با توجه به نظر متخصصان اندازه‌گیری، پاسخ‌ها به صورت طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای در نظر گرفته شدند. بدین ترتیب، حداقل نمره این مقیاس چهار و حداکثر آن ۲۰ می‌باشد. به منظور بررسی روایی نیز، از همبستگی نمرات گویه‌ها با نمره کل استفاده شد. دامنه همبستگی بین گویه‌ها و نمره کل ۰/۶۵ تا ۰/۷۵ بدست آمد که این مساله نشانگر روایی این مقیاس است. برای تعیین پایایی این مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب ۰/۷۷ بدست آمد که این مساله حاکی از پایا بودن این مقیاس است.

۲- مقیاس انگیزش: برای ارزیابی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان از مقیاس

خودگزارشی گی و همکاران (۲۰۰۰) که بر اساس نظریه دسی و ریان (۱۹۸۵) ایجاد شده، استفاده شد. این مقیاس، ۱۶ سوالی و به صورت طیف لیکرتی ۷ درجه‌ای می‌باشد. با توجه به بافت فرهنگی و نظر متخصصان و نزدیکی درجه‌بندی‌ها به یکدیگر، از مشارکت کنندگان در پژوهش خواسته شد پاسخ‌های خود را در طیف پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم

تا کاملاً موافقم مشخص کنند. نام دقیق این مقیاس، مقیاس انگیزشی موقعیتی^{۲۴} است که می‌تواند برای هر موقعیت و حالتی مورد استفاده واقع شود. در پژوهش حاضر از این مقیاس برای سنجش انگیزش تحصیلی استفاده شد؛ بدین صورت که در ابتدای مقیاس، سوالی بدین صورت مطرح گردید: «چرا شما در امر تحصیل کوشا هستید؟» پاسخ‌های آزمودنی‌ها به این سوال در چهار مولفه اصلی به نام‌های بی‌انگیزشی، تنظیم بیرونی، تنظیم همانند شده و انگیزش درونی مورد اندازه‌گیری قرار گرفت. برای بررسی روایی و پایایی این آزمون، ۵ مطالعه به صورت جداگانه توسط گی و همکاران (۲۰۰۰) انجام شده که در همه‌ی آن‌ها این نتیجه حاصل شده است که مقیاس مذکور ۴ عامل (بی‌انگیزشی، تنظیم بیرونی، تنظیم همانند شده و انگیزش درونی) را اندازه می‌گیرد و نتایج تحلیل عامل تاییدی نیز وجود ۴ عامل را تایید می‌کند. همچنین گی و همکاران (۲۰۰۰) ضرایب پایایی را با استفاده از آلفای کرونباخ بین ۰/۷۷ تا ۰/۹۵ گزارش داده‌اند.

در پژوهش حاضر به منظور بررسی روایی آزمون از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده گردید. مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۹۱ و مقدار عددی شاخص χ^2 برای آزمون کرویت بارتلت برابر با ۴۱۷۰/۳ و در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار بود. این شاخص‌ها نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی می‌باشد. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی، همراه با چرخش واریماکس مؤید وجود ۴ عامل در مقیاس به نام‌های بی‌انگیزشی، انگیزش بیرونی، تنظیم همانند شده و انگیزش درونی بود. در جدول ۲ نتایج حاصل از تحلیل عاملی، و بار عاملی گویه‌ها آورده شده است.

بینی بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان با توجه به ادراک از والدین ... ۱۴۷

جدول ۲: نتایج تحلیل عاملی مقیاس انگیزشی موقعیتی

شماره گویه	عامل ۱ بی انگیزشی	عامل دوم انگیزش درونی	عامل ۳ تنظیم همانند شده	عامل ۴ انگیزش بیرونی
۴	۰/۵۵			
۷	۰/۷۷			
۱۱	۰/۷۶			
۱۵	۰/۸۰			
۱		۰/۸۰		
۵		۰/۶۶		
۸		۰/۷۰		
۱۲		۰/۶۳		
۲			۰/۵۳	
۶			۰/۴۷	
۹			۰/۵۹	
۱۳			۰/۷۳	
۳				۰/۸۰
۱۰				۰/۳۴
۱۴				۰/۳۹
ارزش ویژه	۲/۸۴	۲/۷۳	۲/۳۷	۱/۱۳
در صد واریانس تبیین شده	۱۸/۹۳	۱۸/۸	۱۵/۸	۷/۵
واریانس کل: ۶۱ درصد				

همانگونه که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد عامل اول (بی انگیزشی) با ارزش ویژه ۲/۸۴ تبیین کننده‌ی ۱۸/۹۳ درصد از واریانس کل است. عامل انگیزش درونی با ارزش ویژه ۲/۷۳، عامل تنظیم همانند شده با ارزش ویژه ۲/۳۷، و در نهایت عامل انگیزش بیرونی با ارزش ویژه ۱/۱۳ به ترتیب تبیین کننده‌ی ۱۸/۸، ۱۵/۸، و ۷/۵ درصد از واریانس کل بوده است. در مجموع ۶۱ درصد واریانس مقیاس توسط این چهار عامل تبیین شده است. با توجه به شواهد ذکر شده و بار عاملی گویه‌ها، می‌توان گفت مقیاس مذکور از روایی

مطلوبی برخوردار است.

در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی مقیاس انگیزش از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برای عوامل بی‌انگیزشی، انگیزش درونی، تنظیم همانند شده و انگیزش بیرونی به ترتیب ضرایبی برابر ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۷۳، و ۰/۶۶ بدست آمد.

۳- مقیاس بهزیستی روان‌شناختی: برای ارزیابی بهزیستی نیز از خرده مقیاس هدفمندی ریف (۱۹۸۹) استفاده شد. این مقیاس شامل ۲۸ گویه است که پاسخ به آن‌ها در طیف لیکرت پنج درجه‌ای قرار دارد. حداقل نمره این مقیاس ۲۸ و حداکثر آن ۱۴۰ می‌باشد. به منظور بررسی روایی، از همبستگی بین نمرات گویه‌ها با نمره کل استفاده شد. دامنه این همبستگی‌ها از ۰/۶۸ تا ۰/۷۷ بدست آمد که این مساله نشانگر روایی مطلوب مقیاس است. جهت تعیین پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریبی برابر با ۰/۸۹ بدست آمد که این مساله نیز پایایی رضایت بخش مقیاس را نشان می‌دهد.

یافته‌ها

در جدول ۳ شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد پژوهش گزارش شده است. دو آماره‌ی چولگی و کشیدگی نشان می‌دهد که شکل توزیع داده‌ها در هر متغیر نرمال می‌باشد.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
ادراک استقلال	۳۱/۰۵	۶/۸	۰/۱۴۳	۰/۰۶۱
ادراک کنترل	۲۱/۹۶	۵/۹	۰/۴۷۳	۰/۱۱
ادراک درگیری	۱۹/۲	۲/۹	۰/۰۸	۰/۴
ادراک ساختار	۱۴/۴۵	۳/۱	-۰/۰۳۰	-۰/۱۵۶
بی‌انگیزشی	۹/۶۴	۳/۴	-۰/۴۲	-۰/۵
انگیزش بیرونی	۱۰/۷۳	۲/۳۴	۰/۰۳	۰/۲۶
تنظیم همانند شده	۱۶/۴	۳/۰۴	۰/۰۹	۰/۲۴
انگیزش درونی	۱۴/۴	۳/۷۲	۰/۳۱	۰/۴۸
بهزیستی روان‌شناختی	۹۷/۸	۱۷/۵	-۰/۱۲	-۰/۲۶

بینی بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان با توجه به ادراک از والدین با... ۱۴۹

با توجه به این که ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل رگرسیون و مدل‌های علی است، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد پژوهش در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱- ادراک کنترل	۱							
۲- ادراک ساختار	۰/۰۶	۱						
۳- ادراک درگیری	-۰/۱۷*	۰/۳۷*	۱					
۴- ادراک استقلال	-۰/۲۰*	۰/۶*	۰/۴*	۱				
۵- انگیزش درونی	۰/۰۶	۰/۲۸*	۰/۱۶*	۰/۳۲*	۱			
۶- تنظیم همانند شده	-۰/۱۳*	۰/۲۹*	۰/۲۲*	۰/۳۲*	۰/۶۲*	۱		
۷- انگیزش بیرونی	۰/۱۸*	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۳	۰/۲۰*	۱	
۸- بی انگیزشی	۰/۲۳*	-۰/۲۱*	-۰/۲۲*	-۰/۲۶*	-۰/۴۴*	۰/۵۶*	۰/۱۸*	۱
۹- بهزیستی روان‌شناختی	-۰/۲۶*	۰/۳۵*	۰/۲۶*	۰/۴۶*	۰/۴۱*	۰/۳۸*	-۰/۱۱*	-۰/۴۳*

*P < ۰/۰۱

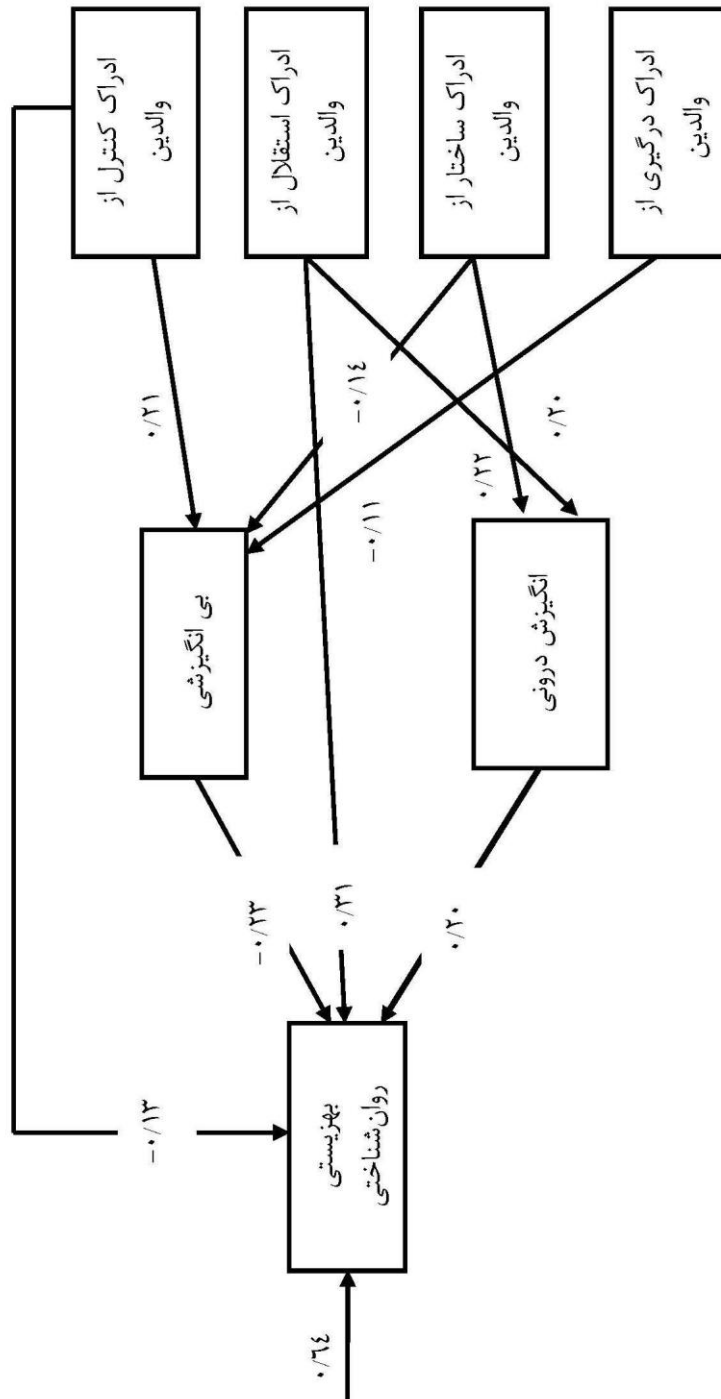
همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود ادراک کنترل، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی به ترتیب با ضرایب -۰/۲۶، -۰/۱۱ و -۰/۴۳ به صورت منفی با بهزیستی روان‌شناختی رابطه معنادار دارند. سایر متغیرها دارای همبستگی در دامنه‌ای از ۰/۲۶ تا ۰/۴۶ با بهزیستی روان‌شناختی هستند که همگی این ضرائب معنادار می‌باشد. سایر همبستگی‌ها نیز در جدول آمده است. با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه بین ادراک از والدین و بهزیستی روان‌شناختی می‌باشد، در جدول ۵ ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش همراه با سطح معناداری آنها آورده شده است.

جدول ۵: اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر

مسیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی بهزیستی روان‌شناختی				
از:				
ادراک کنترل	-۰/۱۳*	-۰/۰۷*	-۰/۲۰*	۳۶ درصد
ادراک ساختار	۰/۰۷	۰/۰۶*	۰/۱۳*	
ادراک استقلال	۰/۳۱*	۰/۰۷*	۰/۳۸*	
ادراک درگیری	۰/۰۴	۰/۰۰۶	۰/۰۴۶	
بی‌انگیزشی	-۰/۲۳*	-	-۰/۲۳*	
انگیزش بیرونی	-۰/۰۶	-	۰/۰۶*	
انگیزش درونی	۰/۲۰*	-	۰/۲۰*	

*P < ۰/۰۱

همانطور که نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد، ادراک کنترل به صورت منفی با بتای -۰/۱۳- و ادراک استقلال به صورت مثبت با ضریب ۰/۳۱ اثر مستقیم بر بهزیستی روان‌شناختی دارد. اما اثر ادراک از درگیری و ساختار بر روی بهزیستی روان‌شناختی معنادار نیست. همچنین اثر کل ادراک کنترل از والدین بر بهزیستی روان‌شناختی (-۰/۲۰) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. اثر غیرمستقیم ادراک از ساختار و استقلال نیز به ترتیب ۰/۰۶ و ۰/۰۷ می‌باشد. علاوه بر این، میزان واریانس تبیین شده بهزیستی روان‌شناختی در مدل ۳۶ درصد است. در این راستا، شکل ۲ مدل نهایی را نشان می‌دهد. در این مدل، مسیرهایی که معنادار نبوده‌اند یا ضریب آنها کمتر از ۰/۱۰ بودند، حذف شده است.



شکل ۲: نمودار مسیر و برآورد پارامترهای مدل برازش شده

در ادامه با توجه به پارامترهای ارائه شده در جدول ۶ شاخص‌های برازش حاصل از تحلیل لیزرل برای پیش بینی بهزیستی روان‌شناختی ارائه شده است. لازم به ذکر است شاخص‌های RMSEA، GFI و AGFI میزان تناسب را نشان می‌دهد. شاخص RMSEA هر چه نزدیک به صفر باشد نشانگر برازش بهتر مدل است و سایر شاخص‌ها اگر بالای ۰/۹۰ باشد نشانگر برازش بهتر مدل هستند. همچنین اگر مقدار NFI (شاخص نرم شده برازندگی) و CFI (شاخص برازندگی تطبیقی) برابر یا بزرگتر از ۰/۹ باشد، مدل از برازندگی قابل قبولی برخوردار است.

جدول ۶: مشخصه‌های برازش مدل

RMSEA	AGFI	GFI	NFI	CFI
۰/۰۵	۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۵

باتوجه به شاخص‌های نکویی برازش که در جدول ۶ گزارش شده، می‌توان گفت مدل مذکور از سطح برازش نسبتاً خوبی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه میان ادراک از والدین و بهزیستی روان‌شناختی با توجه به نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی انجام شد. برای نیل به این هدف با توجه به رویکرد شناختی - اجتماعی دسی و ریان و پیشینه نظری و تجربی متغیرهای مورد پژوهش، یک مدل مفهومی پیشنهاد و با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفت. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌های این تحقیق برازش نسبتاً خوبی دارد و توانسته است ۳۶ درصد از واریانس بهزیستی روان‌شناختی را تبیین کند. بدین صورت که ادراک استقلال از والدین و انگیزش درونی به صورت مثبت و ادراک کنترل از والدین، بی‌انگیزشی و انگیزش بیرونی به صورت منفی سهم معنادار در پیش بینی بهزیستی داشتند. همچنین متغیرهای برون زاد علاوه بر اثر مستقیم دارای اثرات غیرمستقیم نیز بودند. نتایج حاکی از آن بود که باور انگیزشی توانسته است نقش واسطه‌ای مناسب را ایفا نماید. در توجیه نقش واسطه‌ای انگیزش می‌توان به مدل نظری دسی و ریان اشاره نمود که عملکرد

بینی بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان با توجه به ادراک از والدین با... ۱۵۳

بهینه و بهزیستی را متأثر از شرایط اجتماعی - بافتی و میزان خودتعیینی یا انگیزش خودتعیین می‌دانند. در کل کسانی که با چارچوب نظریه خودتعیینی به پژوهش درباره پیامدهای مثبت و عملکرد بهینه پرداخته‌اند، معتقدند زمانی که روابط والدین با فرزندان بر مبنای حمایت از رفتارهای مستقلانه در آنها باشد، ارضای نیازهای اساسی تسهیل می‌شود و منجر به شکل‌گیری انگیزش بالا (انگیزش درونی) و سازگاری روانی می‌شود. از جمله این افراد می‌توان به ریان و دسی (۲۰۰۰، ۲۰۰۸)، سلیگمن (۲۰۰۲)، برتون و لیدون (۲۰۰۶)، گیفورد و بروئل (۲۰۰۳)، اسکینرو بلمونت (۱۹۹۳)، دسی و ریان (۱۹۸۵)، راتل، لاروس و سنکال (۲۰۰۵)، بلک و دسی (۲۰۰۰)، نایمک، لانچ و وانستینکست (۲۰۰۶)، پاتریک، نی و کانولو (۲۰۰۷)، و ریو (۲۰۰۶) اشاره نمود. بنابراین می‌توان گفت که نتایج این پژوهش با پژوهش‌های ذکر شده همخوانی دارد.

در توجیه نتایج به دست آمده می‌توان بیان نمود دانش‌آموزانی که انگیزش بالاتری دارند اهداف مناسبی برای خود در نظر می‌گیرند و در صورت برخورد با مشکل یا استرس خودشان را کنترل می‌کنند. دانش‌آموزان با انگیزش بالا از عملکرد تحصیلی بهتری برخوردارند و در زندگی موفق‌ترند. علاوه بر این دانش‌آموزانی که تصمیمات معقولانه و مسئولانه‌ای در مورد نحوه مطالعه و تکمیل و تمام کردن تکالیف خود می‌گیرند، از انگیزش قوی خود برای رسیدن به اهدافشان، رشد شخصی یا استقلال‌شان استفاده می‌نمایند. دسی و ریان (۲۰۰۰) نیز معتقدند داشتن انگیزش درونی عامل تعیین‌کننده بهزیستی افراد است. آنها بر این باورند که انگیزش درونی پیامد ارضای نیازهای اساسی افراد است. بدین معنا که زمانی که فرد احساس خودپیری یا استقلال نماید و همچنین احساس شایستگی و ارتباط خوب با دیگران داشته باشد، نیازهای اساسی وی ارضا می‌شود و با انگیزش درونی درگیر در فعالیت می‌شود. انگیزش درونی نیز زمانی تسهیل می‌شود که شرایط محیطی فراهم‌کننده ارضای نیازهای روانی افراد باشد و این انگیزش زمانی کاهش می‌یابد که شرایط محیطی مانع ارضای این نیازها گردد. با نگاهی به مدل پژوهش حاضر می‌توان به همخوانی این نتایج با نظریه خودتعیینی پی برد. همانطور که بیان شد مفهوم بهزیستی روان‌شناختی ریف متأثر از مفاهیم خودشکوفایی مازلو، انسان کامل راجرز، تفرد یونگ و مفهوم پختگی آلپورت می‌باشد. لذا در توجیه این مدل‌ها می‌توان از نگاه مازلو نیز سود برد. مازلو معتقد است فرد زمانی به خودشکوفایی می‌رسد که دغدغه ارضای نیازهای رده پایین‌تر را نداشته

باشد و نیازهایی مانند مراقبت، دوست داشتن و فیزیولوژیکی ارضا شود تا بعد فرد خودشکوفا شود. ما نیز متوجه شدیم برای افزایش و بهبود بهزیستی روان‌شناختی فرزندان، باید والدین سبک حمایت کننده داشته باشند و به نیازهای روانی و مراقبتی دانش‌آموزان توجه داشته و سبک کنترلی نداشته باشند. بنابراین نتایج ارائه شده با نظریه مازلو نیز انطباق دارد و در چارچوب نظریه مازلو نیز توجیه می‌شود. بر اساس مفاهیم راجرز نیز می‌توان گفت برای اینکه افراد به شخصیت کامل برسند نیاز است که والدین توجه بدون قید و شرط برای فرزندان‌شان نشان دهند. لذا اینکه سبک کنترلی به صورت منفی و سبک حمایتی و حمایت از استقلال بطور مثبت با بهزیستی ارتباط دارد هماهنگ با مفهوم توجه بدون قید و شرط راجرز می‌باشد.

یافته‌های این پژوهش تصویر عمیق‌تری از تجارب دانش‌آموزان در زمینه محیط‌های انگیزشی و ادراکات آنها از سبک انگیزشی والدین فراهم می‌کند و می‌توان با بهره‌گیری از این نتایج پیشنهادهای ارزشمندی ارائه داد. از جمله اینکه والدین می‌توانند با تاکید بر رفتارهای مشارکتی و حمایتی مانند گوش دادن، اجتناب از زبان کنترلی، فراهم کردن بازخورد اطلاعاتی، کاهش فشارهای روانی و رفتاری، ایجاد اسناد درونی در کسب موفقیت، مجبور نکردن فرزندان به پذیرش خواسته‌های خود، تشویق به تفکر مستقل، تایید شایستگی در فرزندان، اجازه شرکت در تصمیم‌گیری‌ها، زمینه تجربه کردن پیامدهای مطلوب از جمله بهزیستی روان‌شناختی را برای فرزندان‌شان فراهم کنند.

در نهایت در ارتباط با پیشنهادها و محدودیت‌های پژوهش می‌توان گفت که با توجه به دامنه محدود مشارکت‌کنندگان در این پژوهش از نظر سنی و نیز جغرافیایی، لازم است در تعمیم نتایج به سایر مناطق و گروه‌های سنی جانب احتیاط را رعایت نمود. همچنین، از آنجا که پژوهش حاضر از نوع همبستگی می‌باشد، استنباط علی از نتایج مقدور نمی‌باشد. در نهایت پیشنهاد می‌شود رابطه ادراک از والدین با بهزیستی روان‌شناختی و میانجی‌گری اهداف زندگی در قالب یک مدل علی بررسی شود.

یادداشت‌ها

1. Argyle
2. Cheng & Furnhaim
3. Snyder & Lopez
4. Ryan & Deci
5. Subjective well-being
6. Psychological well-being
7. Hedonism
8. Eudaimonic well-being

- | | |
|---|---|
| 9. Autonomy | 10. Environment mastery |
| 11. Purpose | 12. Personal growth |
| 13. Self-determination | 14. involvement |
| 15. Structure | 16. Hill & Craft |
| 17. Chirkov | 18. Sonence & Vansteenkiste |
| 19. Miquelon & Vallerand | 20. perceptions of parents scale |
| 21. perceptions of parental control scale | 22. parents as social context questionnaire |
| 23. Jeon | 24. Situational Motivational Scale |

منابع

- Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness* (2nd ed.). London: Routledge.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*, 740-756.
- Burton, K., & Lydon, J. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: prospective, Experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(4), 750-762.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2003). Dimension of personality, domain of aspiration, and subject well-being. *Personality and Individual Differences, 34*, 921-942.
- Chirkov, V., & Ryan, R. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescence: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*(5), 618-635.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*, 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Self-Determination Theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182-185.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49*(1), 14-23.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Leone, D. R., & Kornazheva, B. P. (2001). Need

- satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Gifford, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of school psychology*, 41, 235-248.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213.
- Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74-83.
- Jeon, S. (2007). *The effects of parents motivating style on adolescence school outcomes and well-being. A test of self-determination theory in a Korean context*. Unpublished dissertation in the University of Iowa.
- Miquelon, P., & Vallerand, R. (2008). Goal motives, well-being, and physical health: An integrative model. *Canadian Psychology*, 49(3), 241-249.
- Niemiec, C., Lynch, M., & Vansteenkiste, M. (2006). The antecedents and consequence of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775.
- Patrick, H., Knee, C. R., & Canevello, A. (2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: A self-determination theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 434-457.
- Ratelle, C., Larose, S., & Sencal, C. (2005). Perception of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of family Psychology*, 19(2), 286-293.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Robins, R.J. (1994). *An assessment of perception of parental autonomy support and control: child and parent correlates*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Rochester, NY.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaemonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of happiness studies*, 9, 139-170.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49, 186-193.
- Ryff, C.D., (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35, 1103-1119.
- Ryff, C. D., Singer, B. H., & Love, G. D. (2004). Positive health: connecting well-being with biology. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 359, 1383-1394.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new Positive Psychology to realise your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Skinner, E. A., Johnson, S. & Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5(2), 175-225.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). *The handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.