

پیش‌بینی شادکامی و خلاقیت بر اساس جو مدرسه با میانجی‌گری درگیری تحصیلی و شایستگی هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی

فاطمه امامقلی وند^۱، پروین کدیور^۲، حسن پاشا شریفی^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۴/۲۸

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۱/۰۳

چکیده

هدف از این پژوهش پیش‌بینی شادکامی و خلاقیت بر اساس جو مدرسه با میانجی‌گری درگیری تحصیلی و شایستگی هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی بود. روش تحقیق همبستگی از نوع معادلات ساختاری است. از کلیه دانش‌آموزان دختر ۱۶ تا ۱۸ ساله مدارس دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ تعداد ۵۱۸ نفر به شیوه تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. دانش‌آموزان مورد بررسی پرسشنامه‌های شایستگی هیجانی - اجتماعی دانش‌آموز زو و جی: SECQ (۲۰۱۲)، درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳)، خلاقیت عابدی (۱۳۷۲)، پرسشنامه جو و هویت مدرسه SCASIM-St (۲۰۱۷)، شادکامی آکسفورد OHI (۱۹۹۹) را تکمیل کردند. به منظور تجزیه و تحلیل روش‌های آماری: از همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری استفاده شد. بر اساس مدل ارائه شده در این مطالعه متغیر شادکامی به اندازه $R^2 = 41\%$ متغیر خلاقیت به اندازه $R^2 = 42\%$ تبیین گشت. شایستگی هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان بیشترین اثر کل (۵۱۴/۰) را بر میزان شادکامی دانش‌آموزان پس از آن جو مدرسه (۴۱۴/۰) و سپس درگیری تحصیلی (۲۶۰/۰) بر عهده دارد. شایستگی هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان بیشترین اثر کل (۶۳۲/۰) را بر میزان خلاقیت

۱. دانشجوی دکتری گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران،

ایران، fatemeh111@gmail.com

۲. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

(نویسنده مسئول) Kadivar220@yahoo.com

۳. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی و رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران و شهرستان‌های تهران.

ایران.

دانش‌آموزان، پس از آن جو مدرسه (۰/۲۷۷) و سپس درگیری تحصیلی (۰/۲۲۱) بر عهده دارد. با توجه به نتایج این پژوهش، ارتقاء جو مثبت مدارس و شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان به‌عنوان متغیرهای مهم و تأثیرگذار بر خلاقیت و شادکامی دانش‌آموزان در اولویت‌های آموزش و پرورش قرار گیرد.

واژگان کلیدی: شادکامی، خلاقیت، جو مدرسه، شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموز، درگیری تحصیلی.

مقدمه

بعضی از روان‌شناسان خلاقیت را یکی از پنج مهارت اساسی زندگی می‌دانند. بر اساس نظریه سرمایه‌گذاری استرنبرگ^۱ (۲۰۱۰)، خلاقیت به‌صورت عمده یک تصمیم^۲ و نگرش^۳ به زندگی است تا توانایی. از نظر استرنبرگ (۲۰۱۲)، خلاقیت شیوه‌ای از زندگی است که فرد به‌طور مرتب مورد استفاده قرار می‌دهد. استرنبرگ و لو بارت (۱۹۹۲) نقل از رحمانی (۱۳۹۵)، رویکردهای مختلف خلاقیت را در دو نوع: رویکرد فرد-محور^۴ و رویکرد بافت-محور^۵ مفهوم‌سازی کرده‌اند. با توجه به اهمیت عوامل فردی و اجتماعی خلاقیت، پژوهشگران دیگری از جمله ژانک و استرنبرگ^۶ (۲۰۱۱) و ژانک^۷ (۲۰۱۳)، ترکیب رویکردهای فرد-محور و بافت-محور را پذیرفته و با تکیه بر نظریه‌های اقتصادی^۸ نظریه سرمایه‌گذاری خلاقیت خود را ارائه داده‌اند. بر اساس این نظریه افراد خلاق کسانی هستند که به‌صورت استعاره‌ای گرایش و توانایی خرید ارزان و فروش گران را در حیطه ایده‌ها دارند. خرید ارزان به معنای جستجوی ایده‌هایی است که شناخته‌شده یا مورد توجه نیستند، اما توانایی بالقوه رشد را دارند؛ این چنین ایده‌ها ابتدا با مقاومت روبرو می‌شوند، ولی فرد خلاق با ایستادگی در برابر این مقاومت‌ها سرانجام ایده‌اش را عرضه می‌دارد. بر مبنای این نظریه خلاقیت ترکیبی از شش عامل زیر بنایی مختلف ولی مرتبط به هم است. این عوامل

-
1. Sternberg, R. J.
 2. Decision
 3. Attitude
 4. Person Centered
 5. Context Centered
 6. Zhang, L. F., & Sternberg, R. J
 7. Zhang, L. F
 8. Economic Theories

شامل توانایی عقلی^۱، دانش^۲، سبک‌های تفکر^۳، شخصیت^۴، انگیزش^۵ و محیط^۶ است. آنان همچنین بیان داشتند که بروز خلاقیت مستلزم ترکیب عوامل یادشده و نه صرفاً مجموع این عوامل هست و تعامل این شش عامل غالباً غیرخطی است. (استرنبرگ، لوبارت^۷، ۱۹۹۵؛ به نقل از ژانک، ۲۰۱۳)؛ به این معنی که داشتن سبک‌فکری خلاقانه، بدون داشتن حداقل هوش متوسط موجب بروز خلاقیت نمی‌گردد. خلاقیت نیاز به آماده‌سازی و پرورش دارد. از نظر مرت و کوک^۸ (۲۰۱۷)، محیط از سه طریق می‌تواند موجب خلاقیت گردد: الف) کمک به تحریک و ایجاد ایده‌های خلاقانه ب) حمایت از ایده‌های خلاقانه ج) مبنایی برای ارزش‌گذاری و توسعه ایده‌های خلاقانه. با این وجود همیشه محیط خلاقیت را پشتیبانی نمی‌کند، در چنین محیط‌هایی فرد باید آمادگی رویارویی با چالش‌ها را برای بروز عقاید خلاقانه‌اش داشته باشد. سیر مطالعات ژانک (۲۰۱۳) نشان می‌دهد که مطالعات وی و لوبارت (۲۰۱۱)، بیشتر در زمینه عوامل فردی خلاقیت بوده است و تنها یک منبع محیطی را در نظر گرفته‌اند. در مطالعات بعدی رحمانی، کدیور و همکاران (۱۳۹۵) به این شکاف یا غفلت از عامل محیطی اشاره نموده‌اند. آن‌ها همچنین بر اساس پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که وجود شکاف بین نظریه (اهمیت منابع شش‌گانه) و عمل (ارزیابی موارد فرضی) مورد تأیید است؛ و پیشنهاد نمودند که در پژوهش‌های بعدی ویژگی‌های فردی و محیطی تأثیرگذار بر خلاقیت به صورت تعاملی مورد بررسی قرار گیرد. افراد خلاق وقتی با مشکل روبرو می‌شوند، راه‌های مختلف برای حل مشکل پیدا می‌کنند، بنابراین بهتر از افراد غیر خلاق قادر به حل مسئله هستند. احتمال این که فرد خلاق شاد کام باشد بیشتر است. حمایت اجتماعی فزاینده، فرآورده‌های علمی و تجربه‌های مسئله‌گشایی موفقیت‌آمیز، همگی بازده‌ای پایدار از شادکامی هستند که می‌توانند به تحول و رشد شخصی کمک کنند. این امر به نوبه خود به هیجان‌های مثبت‌تر منجر می‌شود. شوخ‌طبعی و شادکامی از جمله ویژگی‌هایی است که افراد

-
1. Intellectual abilities
 2. Knowledge
 3. Style of thinking
 4. Personality
 5. Motivation
 6. environment
 7. Sternberg, R. J., & Lubart, T. I.
 8. Mert, E., & Kök, S. B

خلاق به آن اولویت می‌دهند. شادکامی، شوخ‌طبعی نیز زمینه رشد خلاقیت را فراهم می‌آورند. (آلان کارا، (۲۰۰۵)؛ به نقل از شریفی، نجفی زند، (۱۳۹۱).

شادکامی یک مفهوم سلسله مراتبی و چندبعدی است و از اجزای شناختی، هیجانی-اجتماعی تشکیل شده است. متخصصان و اندیشمندان تلاش زیادی برای تعریف این مفهوم کرده‌اند. با این وجود توافقی در زمینه تعریف و اهمیت شادکامی ایجاد نشده است. آرگایل (۲۰۱۳)، شادکامی را مجموع لذت‌ها، دردها و ترکیبی از حداکثر عواطف مثبت به اضافه حداقل عواطف منفی تعریف نموده است. از دیدگاه وی، افراد شاد کام دارای الگوی تفسیر اتفاقات تسهیل کننده هیجان‌ات مثبت، معنا بخشی به زندگی و مولد حس ارزشمندی هستند. آنان از نظر ساختار فکری، قضاوت و انگیزش با افراد ناشاد تفاوت دارند و از بازدهی فردی، خانوادگی، شغلی، تحصیلی و اجتماعی بالاتری برخوردارند. هیجان‌های مثبت موجب گسترش شیوه‌های عادی و معقول فکر، آفرینندگی و کنجکاوی بیشتر می‌گردد. فردریکسون و همکاران^۲ (۲۰۱۳)، نظریه‌های شادکامی را در دو طبقه کلی: نظریه‌هایی که بر افزایش لذت، عواطف مثبت، تعادل عاطفی، هیجان‌ات مثبت و رضایت از زندگی تأکید ورزیده‌اند و نظریه‌های مبتنی بر سعادتمندی، مؤلفه‌هایی چون رشد قابلیت‌ها، فضیلت‌ها، خودشکوفایی، هدفمندی و معناداری زندگی را شامل می‌شوند، مفهوم‌سازی نمودند. از دیدگاه آنان، نظریه سلیگمن (۲۰۰۴) رویکردی تلفیقی از دو دسته نظریه مبتنی بر لذت‌گرایی و سعادتمندی است. بر اساس تعدادی از تحقیقات رویکرد تعاملی، از جمله عوامل تأثیرگذار بر شادکامی افراد، اعتقادات فرهنگی و ارزش‌ها هستند. به‌عنوان نمونه، در فرهنگ‌های فردگرا، افراد شادمانی را دست‌یابی به موفقیت و احساس استقلال می‌دانند در حالی که در فرهنگ‌های جمع‌گرا شادمانی را وابسته به دست‌یابی به اهداف زندگی و حفظ روابط با دیگران تلقی می‌کنند (داتو و کینگ^۳، ۲۰۱۷). در همین راستا، مردین آگر^۴ و همکاران (۲۰۱۸)، داتو و کینگ (۲۰۱۷)، به‌عنوان پیشگام در نظریه‌پردازی شادکامی، ارتباطات اجتماعی را از جمله عوامل مؤثر بر شادکامی می‌دانند. تعدادی از تحقیقات در زمینه شادکامی دانش‌آموزان صورت پذیرفته است به‌عنوان مثال، صحرایان و همکار (۱۳۹۰)، بیان داشتند برخی از ابعاد

-
1. Car, Alan
 2. Fredrickson
 3. Datu, King, & Valdez,
 4. Merdin-Uygur, E, et. al

تعامل معلم، دانش‌آموز و همچنین انتظارات معلم به‌طور مستقیم قدرت پیش‌بینی شادکامی را دارند. همچنین نیاز آذری (۱۳۹۳) عوامل فیزیکی، عاطفی، اجتماعی، فردی، آموزشی، تعامل بین معلم و شاگردان، جوسازمانی حاکم بر مدرسه، مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، عضویت در گروه را بر شادکامی دانش‌آموزان مؤثر دانسته‌اند.

در مورد رابطه بین شادکامی و خلاقیت نیز پژوهش‌های مختلفی انجام شده است. برای مثال، در تحقیق کرمی، علی‌آبادی، (۱۳۹۱) و حیدری (۱۳۹۱) مشخص شد که بین ابعاد خلاقیت با شادکامی و بین ابعاد متغیرهای شایستگی هیجانی-اجتماعی با شادکامی و خلاقیت با شادکامی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

علاوه بر دیدگاه‌های مطرح‌شده در زمینه شادکامی که به تعدادی از آن‌ها اشاره گردید، در حال حاضر نظریات دیگری درصدد تبیین شادکامی در محیط آموزشگاهی برآمده‌اند. همان‌گونه که یافته‌های استیگل‌بور و همکاران^۱ (۲۰۱۳) بر اساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۲۰۰۰) و نظریه گسترش و ساخت هیجانان مثبت فردیکسون (۲۰۰۱) نشان داد که تجارب مثبت آموزشگاهی موجب شادکامی در دانش‌آموزان می‌گردد. طبق نظریه یادگیری هیجانی-اجتماعی، حمایت خودمختاری به‌عنوان حمایت احساسی و رفتاری است که معلمان برای شناسایی، پرورش و حمایت از خواسته و احساس استقلال دانش‌آموزان ارائه می‌کنند، بر کیفیت روابط معلم و دانش‌آموز در کلاس درس تأثیر می‌گذارد. نتایج تحقیقات نشان می‌دهند که دانش‌آموزان دارای شایستگی هیجانی-اجتماعی در مدرسه بهتر عمل می‌کنند، حتی در سطوح بالاتر، در زندگی بزرگ‌سالی عملکرد بهتری نسبت به دانش‌آموزانی که از شایستگی هیجانی-اجتماعی برخوردار نیستند نشان می‌دهند (دیویدسون^۲ و همکاران، ۲۰۱۷). آموزش شایستگی‌های اجتماعی بر شادکامی و هدفمندی مؤثر است (کسروی، ۱۳۹۰)؛ معلمان عنصر حیاتی یادگیری هیجانی-اجتماعی هستند زیرا آنان اصلی‌ترین مربیان برنامه درسی مبتنی بر یادگیری هیجانی-اجتماعی هستند (وست، ۲۰۱۷). دانش‌آموزان دارای شادکامی ارتباط مثبت با معلمان خود را گزارش می‌دهند (سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه^۳ ۲۰۱۷). با توجه به اهمیت شایستگی‌های هیجانی-

1. Stiglbauer, B, et. al

2. Davidson

3. OECD

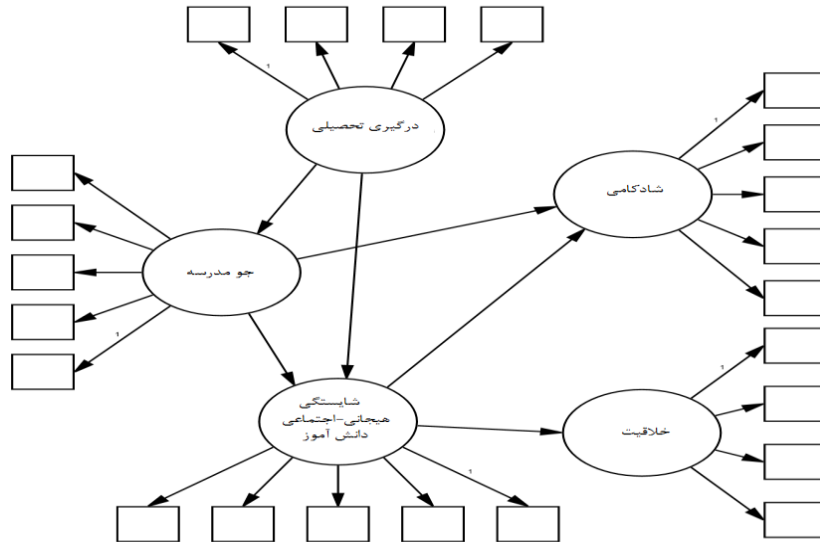
اجتماعی به‌خصوص در زمینه موفقیت تحصیلی جالب توجه است که توجه کمتری به ارزیابی از این شایستگی‌ها به‌عمل آمده است (دیویدسون، ۲۰۱۷).

از جمله متغیرهای دیگری که با خلاقیت، شادکامی، شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان و جو مدرسه رابطه دارد درگیری تحصیلی است. درگیری تحصیلی دانش‌آموزان از دیدگاه (ریو^۱، ۲۰۱۳)، به دخالت فعال دانش‌آموزان در فعالیت یادگیری گفته می‌شود و به‌عنوان یک ساختار چندبعدی از جمله شناختی، هیجانی، رفتاری و عاملیت است. تحقیقات نشان داده‌اند درگیری تحصیلی با عملکرد مثبت رابطه دارد و عدم درگیری تحصیلی دانش‌آموزان منجر به عملکرد ضعیف می‌گردد. کلی (۲۰۰۸)؛ نقل از شرنوف و همکاران، ۲۰۱۶) معتقدند درگیری تحصیلی به‌عنوان چارچوبی برای درک علل ترک تحصیل و موضوع قابل‌انعطاف محیط‌های یادگیری را به‌شدت تحت تأثیر قرار داده و با شایستگی‌ها، خلاقیت و تقاضاهای مدرسه رابطه دارد. هفینر و آنتارامین^۲ (۲۰۱۶)، کینگ^۳ و همکاران (۲۰۱۵) و داتو و کینگ^۴ (۲۰۱۷)، معتقدند افراد دارای شادکامی بالا درگیری تحصیلی بیشتری از خود نشان می‌دهند. آنسونگ^۵ و همکاران (۲۰۱۷)، ریو (۲۰۱۳)، حمایت معلم، همسالان، موجب درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. تاربتسکی و همکاران^۶ (۲۰۱۷) شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان؛ برنامه‌های مبتنی بر سلامت ذهنی شوشانی و همکاران^۷ (۲۰۱۶) بر میزان درگیری تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارد. همان‌طور که در بالا ذکر شد، جو کلاس درس، محیط حمایت‌کننده و روابط سالم معلم و دانش‌آموز نقش مهمی در پرورش خلاقیت، شادکامی و شایستگی هیجانی- اجتماعی، درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارند. مطالعات اولیه در این حوزه حاکی از پیچیدگی و چندوجهی بودن متغیرهای موردبررسی در پژوهش دارد، به‌عنوان نمونه، آیا خلاقیت و شادکامی متأثر از عوامل بافتی یا متغیرهای فردی دانش‌آموزان است؟ آیا شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان و درگیری تحصیلی اثر مستقیم یا واسطه‌ای بر شادکامی و خلاقیت آنان دارد؟

-
1. Reeve
 2. Heffner & Antaramian
 3. King
 4. Datu, King, & Valdez,
 5. Ansong
 6. Tarbetsky
 7. Shoshani

شکاف‌های موجود، داتو و کینگ (۲۰۱۷)، استیگل‌بور^۱ و همکاران (۲۰۱۳) هم از لحاظ نظری و هم از بعد کاربری ضرورت به‌روز نمودن آگاهی و اطلاعات از عوامل فردی و بافتی مدارس و استانداردهای آموزشی و تولید یا بازنگری در ابزار سنجش دارد، علاوه بر این، با توجه به خلأهای موجود، ضرورت پرداختن هم‌زمان به عوامل اجتماعی و فردی در خلاقیت و شادکامی دانش‌آموزان می‌تواند هم از جنبه نظریه‌پردازی و هم از جهت کاربردی افق‌های جدیدی پیش روی برنامه‌ریزان آموزشی بگشاید و متصدیان تعلیم و تربیت را به دوباره‌سازی ویژگی‌های نقش خود که برخاسته از نیاز خودشان و مقتضیات زمان است ترغیب نماید، بنابراین، این پژوهش با ارائه مدل ساختاری درصد پیش‌بینی شادکامی و خلاقیت بر اساس جو مدرسه، با میانجی‌گری درگیری تحصیلی و شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی است.

فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از: ۱- شادکامی دانش‌آموزان را می‌توان بر اساس مدل پیشنهادی جو مدرسه و شایستگی هیجانی-اجتماعی معلم با میانجی‌گری درگیری تحصیلی، شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان پیش‌بینی کرد. ۲- خلاقیت دانش‌آموزان را بر اساس مدل پیشنهادی جو مدرسه و شایستگی هیجانی-اجتماعی معلم با میانجی‌گری درگیری تحصیلی، شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان پیش‌بینی کرد. طرح نظری پیشنهادی مطالعه شده، در نمودار ۱ به تصویر کشیده شده است.



نمودار ۱. الگوی پیشنهادی پژوهش

روش

مطالعه حاضر یک تحقیق همبستگی از نوع معادلات ساختاری است که در آن به پیش‌بینی شادکامی و خلاقیت بر اساس جو مدرسه با میانجی‌گری درگیری تحصیلی و شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش آموزان پرداخته است. جامعه آماری این پژوهش را دختران دبیرستانی مدارس دولتی شهر تهران که در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌دهد. حجم مناسب برای معادلات ساختاری برابر با تعداد ۱۰ تا ۲۰ نمونه به ازای هر متغیر آشکار استفاده شده در مدل است (هومن^۱، ۱۳۸۸). لذا ۵۱۸ نفر دانش‌آموز دختر دبیرستانی نمونه پژوهش حاضر را تشکیل دادند که در آن حداقل حجم نمونه لازم برای مدل معادله ساختاری رعایت شده است. روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای بود. بعد از تخمین و انتخاب حجم نمونه، پرسش‌نامه‌های: شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموز زوو جی: SECQ (۲۰۱۲)، درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳)، خلاقیت عابدی (۱۳۷۲)، پرسشنامه جو و هویت مدرسه SCASIM-St (۲۰۱۷)، شادکامی آکسفورد OHI (۲۰۰۱)، به نمونه انتخابی تحویل و تکمیل گردید. موارد بی‌پاسخ: در این مطالعه افرادی که بیشتر از ۳۰ درصد سوا

لات پرسشنامه خود را بدون پاسخ گذاشته بودند، از تحلیل کنار گذاشته شدند. در بقیه موارد در صورتی که میزان داده گم شده کمتر از این مقدار بود با استفاده از شیب رگرسیون در ابتدا نقاط گم شده را برآورد و سپس شاخص‌های استفاده شده از مطالعه را محاسبه و وارد تحلیل ساختاری گردید. داده‌های پرت: در این مطالعه افرادی که نمره آن‌ها بیشتر از دو و نیم انحراف معیار بالاتر و یا پایین‌تر از متغیرهای وابسته بود از تحلیل ساختاری کنار گذاشته شدند. ناهمسانی واریانس: ناهمسانی واریانس در معادلات ساختاری با توجه به این که از همبستگی متغیرهای موجود در مطالعه استفاده می‌شود و از طرف دیگر واریانس همبستگی برابر با $\frac{1}{\sqrt{n-1}}$ هست و از آنجایی که متغیرهای تحلیل شده در این مطالعه بدون مقادیر گم شده در نظر گرفته شده بودند و حجم نمونه با یکدیگر برابر هست، ناهمسانی واریانس در این مطالعه وجود نداشت. در پژوهش حاضر به منظور تجزیه و تحلیل روش‌های آماری از مدل معادلات ساختاری استفاده شد که در آن شادکامی، خلاقیت، درگیری تحصیلی، شایستگی هیجانی-اجتماعی و جو مدرسه به عنوان متغیرهای مکنون در نظر گرفته شده است و مؤلفه‌های آن‌ها که برگرفته از سوالات دارای بار عاملی بالابود به عنوان معرف آن‌ها (متغیرهای اندازه‌گیری شده) لحاظ شدند.

ابزارهای مورداستفاده در پژوهش عبارت بودند از:

پرسشنامه جو و هویت مدرسه SCASIM-St^۱: پرسشنامه جو و هویت مدرسه ویژه دانش‌آموزان (SCASIM-St) بر اساس چارچوب نظریه موس^۲ (۱۹۷۳) که روابط، رشد شخصی و سیستم مدیریتی در مدرسه را مورد ارزیابی قرار می‌دهد، همچنین رویکرد هویت اجتماعی به فرآیندهای گروهی تاجفل و ترنر^۳ (۱۹۷۹)، ترنر و همکاران (۱۹۸۷)، توسط لی^۴ و همکاران (۲۰۱۷)، ساخته شده است. برای به دست آوردن ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه جو و هویت مدرسه (SCASIM-St)، توسط سازندگان پرسشنامه روایی آن به وسیله مقیاس رشد دیویلز^۵ (۲۰۱۱) و تست استاندارهای آموزشی و روان‌شناسی، ترنر^۶ و

-
1. school climate and school identification measure–student
 2. Moos
 3. Tajfel & Turner
 4. Lee
 5. Devellis
 6. Turner

همکاران (۱۹۸۷)، (ادیت، ۲۰۱۴) مورد تأیید قرار گرفته است. اعتبار این پرسشنامه با استفاده از روش باز آزمایی بعد از یک ماه و یک سال مورد تأیید قرار گرفته است و با سایر ابزارهای مدرسه دارای روایی همگرا بوده است. پرسشنامه جو و هویت مدرسه: دارای ۳۸ سؤال هست. شیوه نمره گذاری این پرسشنامه به صورت طیف ۶ درجه‌ای لیکرت عبارت است از: (کاملاً مخالفم ۱)، (مخالفم ۲)، (تا حدی مخالفم ۳)، (تا حدی موافقم ۴)، (موافقم ۵) و (کاملاً موافقم ۶)، است. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ و روش باز آزمایی و برای تعیین روایی عاملی آن از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. نتایج نشان داد که پرسشنامه از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس‌های آن بین ۰/۷۱ تا ۰/۹۲ است. پایایی پرسشنامه از طریق باز آزمایی ۰/۷۳ که در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنی‌دار به دست آمد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با روش مؤلفه‌های اصلی، علاوه بر عامل کلی جو مدرسه، ۵ عامل، رابطه کارکنان با دانش‌آموزان، ارزش‌ها و رویکرد مشترک کارکنان و دانش‌آموزان، رابطه دانش‌آموزان با یکدیگر، هویت مدرسه و تأکیدهای آموزشگاه را برای پرسشنامه جو و هویت مدرسه (SCASIM-St)، تأیید کرد. این پنج عامل ۵۰ درصد واریانس سازه جو مدرسه را تبیین می‌کنند. همچنین برای تعیین روایی عاملی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج تحلیل عاملی تأییدی، $NFI = ۰/۹۰$ ، $GFI = ۰/۹۲$ ، $X^2 = ۸۶۲/۶۸۹$ ، $df = ۶۳۱$ ، $RMSEA = ۰/۰۴$ ، $CFI = ۰/۹۷$ مؤید این است که ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و کلیه شاخص‌های نیکویی برازش پرسشنامه را تأیید می‌کند؛ بنابراین می‌توان از روایی سازه اطمینان لازم را به دست آورد.

پرسشنامه شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموز SECQ: پرسشنامه شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموز SECQ زو و جسی (۲۰۱۲) که در دانشگاه سنگاپور نرم گردیده است بر اساس مبانی نظری مدل همکاری یادگیری آموزشگاهی هیجانی- اجتماعی (۲۰۰۸) ساخته شده است. این ابزار دارای ۲۵ سؤال هست. شیوه نمره گذاری این پرسشنامه به صورت طیف ۶ درجه‌ای لیکرت عبارت است از: (کاملاً مخالفم ۱)، (مخالفم ۲)، (تا حدی مخالفم ۳)، (تا حدی موافقم ۴)، (موافقم ۵) و (کاملاً موافقم ۶)، است؛ و دارای اعتبار ۰/۸۰ گزارش شده است؛ و روایی صوری آن توسط متخصصان مورد تأیید قرار گرفته است.

سازندگان این پرسشنامه طی مطالعات متعدد روایی و اعتبار آن را بارها مورد بررسی و تأیید قرار داده‌اند. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ و روش باز آزمایی و برای تعیین روایی عاملی آن از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. نتایج نشان داد که پرسشنامه از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس‌های آن بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۰ است. پایایی پرسشنامه از طریق باز آزمایی ۰/۸۶ که در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار به دست آمد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با روش مؤلفه‌های اصلی، علاوه بر عامل کلی شایستگی هیجانی-اجتماعی، ۵ عامل خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خود مدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه را برای پرسشنامه شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش آموزان (SECQ)، تأیید کرد. این پنج عامل ۵۹/۲۳ درصد واریانس سازه شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموز را تبیین می‌کنند. همچنین برای تعیین روایی عاملی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج تحلیل عاملی تأییدی $NFI = 0/91$ ، $GFI = 0/93$ ، $\chi^2 = 519/949$ ، $df = 252$ ، $RMSEA = 0/045$ ، $CFI = 0/95$ مؤید این است که ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و کلیه شاخص‌های نیکویی برازش پرسشنامه را تأیید می‌کند؛ بنابراین می‌توان از روایی سازه اطمینان لازم را به دست آورد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳): پرسشنامه ریو (۲۰۱۳)، بر اساس پژوهش‌های ولبورن^۱ (۱۹۹۱)، اسکینر^۲، کیندرمن و فورر^۳ (۲۰۰۹) و ولترز^۴ (۲۰۰۴)، است. ریو (۲۰۱۳)، پایایی و روایی پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی به دست آورد. ریو (۲۰۱۳)، در تحلیل عاملی اکتشافی چهار عامل به دست آورد. علاوه بر آن پایایی خرده مقیاس‌های عاملیت ۰/۸۶، رفتاری، ۰/۸۶، عاطفی، ۰/۹۰ و شناختی، ۰/۸۴ را به دست آورد که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب است.

رمضانی، خامسان (۱۳۹۶)، با استفاده از آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، پایایی مطلوب ۰/۹۲ را برای این ابزار تأیید کردند؛ و نتایج تحلیلی عاملی تأییدی

-
1. Wellborn
 2. Skinner
 3. Kinder man & Furre
 4. Wolters

نشان داد که پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها داشته و کلیه شاخص‌های نیکویی برازش برای الگوی چهار عاملی زیربنایی پرسشنامه تأیید شد.

در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ و روش باز آزمایی و برای تعیین روایی عاملی آن از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. نتایج نشان داد که پرسشنامه از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس‌های آن بین ۰/۹۰ تا ۰/۹۲ است. پایایی پرسشنامه از طریق باز آزمایی ۰/۷۴ که در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنی‌دار به دست آمد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با روش مؤلفه‌های اصلی، علاوه بر عامل کلی درگیری تحصیلی، ۴ عامل رفتاری، عاملیت، شناختی، عاطفی را برای پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) تأیید کرد. این چهار عامل ۶۳/۱۶ درصد واریانس سازه درگیری تحصیلی را تبیین می‌کنند. همچنین برای تعیین روایی عامل از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج تحلیل عاملی تأییدی ۰/۴۳ $CFI=۰/۹۷$ ، $NFI=۰/۹۴$ ، $GFI=۰/۹۵$ ، $\chi^2=۲۱۳/۷۶۵$ ، $df=۱۱۰$ ، $RMSEA=$ است که ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و کلیه شاخص‌های نیکویی برازش پرسشنامه را تأیید می‌کند؛ بنابراین می‌توان از روایی سازه اطمینان لازم را به دست آورد. پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳): دارای ۱۷ سؤال است. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت طیف ۶ درجه‌ای لیکرت عبارت از: (کاملاً مخالفم ۱)، (مخالفم ۲)، (تا حدی مخالفم ۳)، (تا حدی موافقم ۴)، (موافقم ۵) و (کاملاً موافقم ۶)، است.

پرسشنامه شادکامی آکسفورد (OHI): در سال ۱۹۹۰ این ابزار را آرگایل و لو^۱ با ۲۹ گویه و هر گویه به صورت چهارگزینه‌ای طراحی گردید. آرگایل و همکاران (۱۹۹۰) ضریب آلفای ۰/۹۰ را برای این ابزار به دست آوردند. اعتبار این ابزار با روش دونیمه کردن به روش اسپیرمن براون ۰/۹۱ و به روش گاتمن ۰/۹۱ گزارش شده است. پایایی این ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه گردید (بیات، یعقوبی، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس‌های آن با پنج خرده مقیاس بین ۰/۹۱ تا ۰/۹۴ است. پایایی پرسشنامه از طریق باز آزمایی ۰/۷۴ که در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنی‌دار به دست آمد. همچنین برای تعیین روایی عاملی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج تحلیل عاملی تأییدی ۰/۰۴ $CFI=۰/۹۹$ ، $NFI=۰/۹۸$ ، $GFI=۰/۹۹$ ، $\chi^2=۹/۰۶$ ، $df=۵$ ، $RMSEA=$

این است که ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و کلیه شاخص‌های نیکویی برازش پرسشنامه را تأیید می‌کند؛ بنابراین می‌توان از روایی سازه اطمینان لازم را به دست آورد.

پرسشنامه خلاقیت عابدی (۱۳۷۲): پرسشنامه خلاقیت دارای ۶۰ سؤال است. عابدی (۱۳۷۲)، پایایی این ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای چهار مؤلفه سیالی، ابتکار، انعطاف‌پذیری و بسط به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۶۷، ۰/۶۱ و ۰/۶۱ گزارش نموده است. همچنین وی با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی، نشان داد که این آزمون از اعتبار قابل قبولی برخوردار است. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ کل ابزار ۰/۸۰ و در زیر مقیاس‌های آن بین ۰/۷۰ تا ۰/۷۹ است. پایایی پرسشنامه از طریق باز آزمایی ۰/۸۱ که در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار به دست آمد. همچنین برای تعیین روایی عامل از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج تحلیل عاملی تأییدی $RMSEA = 0/08$ ، $CFI = 0/99$ ، $NFI = 0/99$ ، $GFI = 0/99$ مؤید این است که ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و کلیه شاخص‌های نیکویی برازش پرسشنامه را تأیید می‌کند؛ بنابراین می‌توان از روایی سازه اطمینان لازم را به دست آورد.

یافته‌ها

نمونه‌گیری این مطالعه از ۵ منطقه شهر تهران، بر اساس فراوانی دانش‌آموزان در مناطق شهر تهران، منطقه ۱ (۹۸ نفر)، منطقه ۴ (۱۲۳ نفر)، منطقه پنج (۱۱۵ نفر) و منطقه پانزده (۱۱۰ نفر)، بود. این مطالعه بر روی ۵۱۸ دانش‌آموز دختر دبیرستانی ساکن شهر تهران با متوسط سنی 17 ± 1 سال از سه رشته ریاضی (۱۱۴ نفر)، تجربی (۲۰۷ نفر)، انسانی (۱۹۷ نفر)، از سه پایه دهم (تعداد ۲۱۰ نفر)، یازدهم (۲۳۸ نفر) و دوازدهم (۷۰ نفر)، انتخاب شدند.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و همبستگی درونی متغیرهای پژوهش

متغیر	شادکامی	خلاقیت	جو مدرسه	درگیری تحصیلی	شایستگی هیجانی - اجتماعی دانش‌آموز
شادکامی	۱				
خلاقیت	۰/۴۲۷**	۱			
جو مدرسه	۰/۳۸۶**	۰/۲۲۱**	۱		
درگیری تحصیلی	۰/۲۵۴**	۰/۲۴۵**	۰/۳۵۴**	۱	

۱	**۰/۲۹۳	**۰/۴۰۴	**۰/۴۵۸	**۰/۴۷۷	شایستگی هیجانی - اجتماعی دانش‌آموز
۴/۶۷	۴/۵	۳/۹۹	۲/۲۹	۱/۶۲	میانگین
۰/۸۹	۰/۸۹	۰/۷۶	۰/۲۱	۰/۵۰	انحراف معیار

** p<۰/۰۱

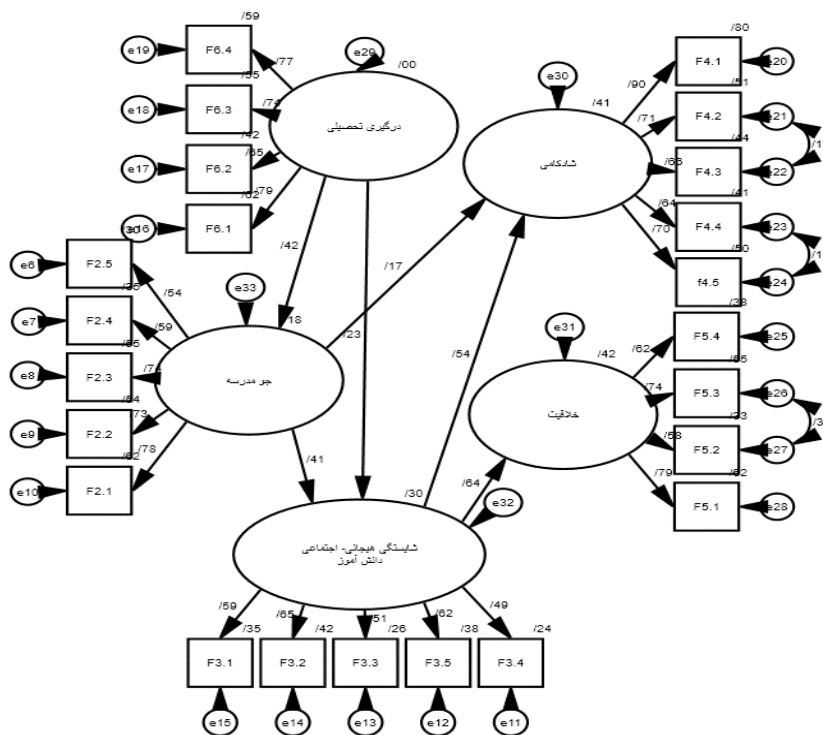
در ۲ جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و همبستگی درونی متغیرهای پژوهش نمایش داده شده است. از نظر توصیفی متغیرهای خلاقیت، جو مدرسه، درگیری تحصیلی و شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموز با شادکامی دارای همبستگی است ($p < 0/01$)، علاوه بر آن متغیرهای جو مدرسه، شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموز با خلاقیت رابطه دارد $0/01 < p <$ درگیری تحصیلی، شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموز با جو مدرسه دارای همبستگی است $0/01 < p <$ ، شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموز با درگیری تحصیلی رابطه دارد ($p < 0/01$) و میزان شادکامی، خلاقیت، درگیری تحصیلی، شایستگی هیجانی-اجتماعی و ارزیابی دانش‌آموزان از جو مدرسه بالاتر از میانگین است.

با توجه به اینکه مدل ساختاری از دو دسته متغیر آشکار و پنهان تشکیل شده است و از آنجایی که بررسی روابط میان متغیرهای پنهان (قسمت ساختاری مدل) منوط به انتخاب و برازش درست دستگاه اندازه‌گیری برای تک‌تک متغیرهای پنهان مدل هست. ابتدا به بررسی برازش دستگاه‌های اندازه‌گیری متغیرهای پنهان، پرداخته شد. با توجه به برازش مناسب شاخص کفایت تک‌تک متغیرهای پنهان موجود در دستگاه‌های اندازه‌گیری از صحت دستگاه‌های اندازه‌گیری مدل نظری اولیه اطمینان حاصل گردید؛ و پس از اطمینان از صحت حاضر، ترسیم و برازش داده شد شاخص‌های به دست آمده و مقادیر قابل قبول برای کفایت مدل و بررسی ضرایب برازش شده مدل نهایی در نمودار ۲ و جدول ۲ ارائه گردید.

جدول ۲. مقایسه شاخص‌های برازش مربوط به الگوی پژوهش

الگوی پیشنهادی	χ^2/df	p	df	χ^2	GFI	CFI	NFI	RMSEA
الگوی پیشنهادی	۲/۱۷	۰/۰۰۱	۲۱۱	۶۵۸/۴۶۵	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۱	۰/۰۴۸
مقادیر قابل قبول	کمتر از ۳	بیشتر از ۰/۰۵			بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۹	کمتر از ۰/۰۵

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود مهم‌ترین آماره نیکویی برازش در معادلات ساختاری، آماره ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب (RMSEA) است؛ که برابر با (۰/۰۴۸) به دست آمده است و کمتر از ۰/۰۵ است. این شاخص نشان‌دهنده برازش مناسب مدل ساختاری هست. همچنین مقدار کای اسکور نسبی که برابر با (۲/۱۷) به دست آمده است و کمتر از ۳ است. اگرچه مجذور کای معنی‌دار بود ($P < ۰/۰۱$), $N = ۲۱۱$, $\chi^2 = ۶۵۸/۴۶۵$ ، اما شاخص نیکویی برازش هنجار شده (NFI) (۰/۹۱)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) (۰/۹۵) و GFI شاخص نیکویی برازش (۰/۹۵) به دست آمده است و بزرگ‌تر از ۰/۹ بودن این شاخص‌ها نیز حاکی از برازش خوب مدل است. لذا با توجه به شاخص‌های به دست آمده و مقادیر قابل قبول برای کفایت مدل می‌توان از قابل قبول بودن مدل اطمینان حاصل نمود. نمودار ۲ ضریب واریانس تبیین شده متغیرهای مربوط به الگوی برازش شده پژوهش را نشان می‌دهند. اعداد روی پیکان‌ها ضرایب بتای استاندارد شده و اعداد روی بیضی‌ها مربوط به واریانس تبیین شده هر یک از متغیرهاست.



نمودار ۲. مدل نظری بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر

نمودار ۲: الگوی نهایی مربوط به رابطه جو مدرسه را با شادکامی و خلاقیت با میانجی‌گری درگیری تحصیلی و شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان است. در جدول ۳ ضرایب و میزان خطای استاندارد قسمت مدل ساختاری مدل و جدول ۴: تأثیر مستقیم، غیرمستقیم و تأثیر کلی متغیرهای: جو مدرسه، درگیری تحصیلی، شایستگی هیجانی-اجتماعی بر شادکامی و خلاقیت دانش‌آموزان ارائه شده است.

جدول ۳. ضرایب و میزان خطای استاندارد قسمت مدل ساختاری مدل

متغیر مستقل	←	متغیر وابسته	ضریب بتا	خطای استاندارد	آماره آزمون	ضریب بتای استاندارد	P-value
جو مثبت مدرسه	←	شادکامی	۰/۲۲۱	۰/۰۷۰	۳/۱۶۸	۰/۱۸۸	۰/۰۱
شایستگی هیجانی-اجتماعی	←	شادکامی	۰/۷۷۰	۰/۱۲۵	۶/۱۶۵	۰/۵۱۴	۰/۰۱
شایستگی هیجانی-اجتماعی	←	خلاقیت	۰/۲۶۸	۰/۰۳۵	۷/۶۵۲	۰/۶۳۲	<۰/۰۱
درگیری تحصیلی	←	شایستگی هیجانی-اجتماعی	۰/۰۷۳	۰/۰۲۴	۲/۹۷۶	۰/۱۶۸	۰/۰۱
درگیری تحصیلی	←	جو مدرسه	۰/۲۳۸	۰/۰۳۴	۹/۹۰۶	۰/۴۲۳	<۰/۰۱
جو مثبت مدرسه	←	شایستگی هیجانی-اجتماعی	۰/۳۴۴	۰/۰۵۷	۶/۰۲۷	۰/۴۳۸	<۰/۰۱

بر اساس نتایج گزارش شده در جدول ۳ می‌توان مشاهده نمود با افزایش جو مثبت مدرسه، شادکامی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد ($p=۰/۰۱$)، با افزایش شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان، شادکامی آنان افزایش می‌یابد ($p=۰/۰۱$)، با افزایش شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان خلاقیت آنان افزایش می‌یابد ($p<۰/۰۱$)، با افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد ($p=۰/۰۱$) علاوه بر آن افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان موجب افزایش جو مثبت

مدرسه می‌گردد ($p < 0/01$)، با افزایش جو مثبت مدرسه، شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد ($p < 0/01$).

جدول ۴. تأثیر مستقیم، غیرمستقیم و تأثیر کلی متغیرهای: جو مدرسه، درگیری تحصیلی، شایستگی هیجانی- اجتماعی بر شادکامی و خلاقیت دانش‌آموزان

متغیر پنهان	اثر		
	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
شادکامی $R^2 = 0/41$	جو مدرسه	0/188	0/225
	شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموز	0/514	0/514
	درگیری تحصیلی	0	0/260
خلاقیت $R^2 = 0/42$	جو مدرسه	0	0/277
	شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموز	0/632	0/632
	درگیری تحصیلی	0	0/221

بر اساس یافته‌های جدول ۴ ضرایب مستقیم، غیرمستقیم و تأثیر کلی متغیرهای: جو مدرسه، درگیری تحصیلی، شایستگی هیجانی- اجتماعی بر شادکامی و خلاقیت دانش‌آموزان، نشان داده شده است. بر طبق نتایج ارائه شده در این جدول، شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان بیشترین اثر کل (0/514) را بر میزان شادکامی دانش‌آموزان پس‌از آن جو مدرسه (0/414) و سپس درگیری تحصیلی (0/260) بر عهده دارد. جو مدرسه به صورت مستقیم و غیرمستقیم با شادکامی دانش‌آموزان رابطه دارد. شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان به طور مستقیم با شادکامی دانش‌آموزان رابطه دارد. درگیری تحصیلی اثر غیرمستقیم بر شادکامی دانش‌آموزان دارد. شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان بیشترین اثر کل (0/632) را بر میزان خلاقیت دانش‌آموزان پس‌از آن جو مدرسه (0/277) و سپس درگیری تحصیلی (0/221) بر عهده دارد. جو مدرسه به صورت غیرمستقیم با خلاقیت دانش‌آموزان رابطه دارد. شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان به طور مستقیم با خلاقیت دانش‌آموزان رابطه دارد. درگیری تحصیلی اثر غیرمستقیم بر خلاقیت دانش‌آموزان دارد. به بیانی دیگر، افزایش یک واحد متغیر شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان نسبت به انحراف معیار آن باعث تأثیر مستقیم (افزایش)، به اندازه 0/514 بر شادکامی

دانش‌آموزان می‌گردد. بر اساس مدل ارائه‌شده در این مطالعه واریانس متغیر شادکامی به‌اندازه $R^2 = ۰.۴۱$ واریانس متغیر خلاقیت به‌اندازه $R^2 = ۰.۴۲$ تبیین گشت. به‌طور کلی ۴۱ درصد واریانس شادکامی بر اساس جو مدرسه، شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی پیش‌بینی شده است ۴۲ درصد واریانس خلاقیت بر اساس جو مدرسه، شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی پیش‌بینی شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

احساس شادکامی و نشاط به‌عنوان یکی از زمینه‌های روان‌شناسی مثبت، از یک‌سو انسان‌ها را برای زندگی بهتر و بازدهی بیشتر آماده می‌کنند و از سوی دیگر به دلیل مسری بودن آن روابط انسان را با محیط پیرامون خود گسترده می‌سازد (پورجمشیدی، بهشتی راد، ۱۳۹۴). افراد شادکام دارای الگوی تفسیر اتفاقات تسهیل‌کننده هیجانات مثبت هستند که موجب گسترش شیوه‌های آفرینندگی بیشتر می‌گردند (آرگایل، ۲۰۱۳)، در این راستا، اعتقادات فرهنگی و ارزش‌ها، ارتباطات اجتماعی دیدگاه افراد را در مورد شادکامی شکل می‌دهد (داتو و کینگ، ۲۰۱۷).

فرضیه اول پژوهش حاضر این بود که شادکامی دانش‌آموزان را می‌توان بر اساس مدل پیشنهادی جو مدرسه و شایستگی هیجانی-اجتماعی معلم با میانجی‌گری درگیری تحصیلی، شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان پیش‌بینی کرد. یافته‌های پژوهش در جدول ۴ نشان داد، بر اساس مدل پیشنهادی جو مدرسه و شایستگی هیجانی-اجتماعی معلم با میانجی‌گری درگیری تحصیلی، شایستگی هیجانی-اجتماعی می‌توان شادکامی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد. ۴۲ درصد واریانس شادکامی بر اساس جو مدرسه، شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی پیش‌بینی شده است. نتیجه به‌دست آمده از پژوهش حاضر نشان داد شادکامی دانش‌آموزان به‌طور مستقیم با جو مدرسه رابطه مثبت و معنادار داشت؛ و از طریق جو مدرسه، شایستگی هیجانی اجتماعی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان شادکامی آنان را پیش‌بینی نمود؛ که با پژوهش‌های صالح زاده و همکاران (۱۳۹۵)؛ استیگل‌بور و همکاران (۲۰۱۳)؛ نیاز آذری (۱۳۹۳) که کیفیت مدرسه و تجارب مثبت آموزشگاهی، دل‌بستگی به همسالان را در شادکامی دانش‌آموزان مؤثر دانستند همسو بود. علاوه بر این، با یافته‌های سلیمان‌نژاد (۱۳۹۳)؛ صحراپیان و همکار (۱۳۹۰) که تعامل معلم و

شاگردان، مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و عضویت در گروه را از عوامل مؤثر شادکامی دانش‌آموزان دانستند و پژوهش‌های مردین آگر و همکاران، (۲۰۱۸)؛ داتو کینگ، (۲۰۱۷) که ارتباطات اجتماعی را عامل شادکامی می‌دانند همسو است.

همچنین از سایر یافته‌های تحقیق حاضر این بود که شادکامی به‌طور غیرمستقیم با جو مدرسه و درگیری تحصیلی از طریق میانجی‌گری شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار داشت. همخوان با پژوهش‌های سازمان همکاری‌های اقتصادی و توسعه (۲۰۱۷)؛ داتو، کینگ و والتز (۲۰۱۷)، داتو، کینگ (۲۰۱۷)؛ دیوید سون و همکاران (۲۰۱۷)؛ کسروی (۱۳۹۰)؛ وست (۲۰۱۷)؛ تام، ۲۰۱۲، کرمی، علی‌آبادی (۱۳۹۱)؛ حیدری (۱۳۹۱)، بود. این محققان اهمیت شایستگی هیجانی-اجتماعی و تأثیر آن بر شادکامی دانش‌آموزان را بیان داشتند. از دیدگاه این محققان درگیری تحصیلی موضوعی است دارای قابلیت انعطاف که محیط یادگیری را به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد و با شایستگی‌ها و خلاقیت و تقاضای مدرسه رابطه دارد. همچنین، با نتایج ون هون (۲۰۱۵) که نشان داد شایستگی‌های آموخته‌شده و رفتار ۴۰ درصد از واریانس شادکامی را تبیین می‌کند همسو است.

به‌منظور نتیجه‌گیری از پژوهش حاضر می‌توان اظهار داشت، درواقع یکی از دلایل چرایی تأثیر جو مدرسه بر شادکامی، کیفیت روابط دوستی با همسالان به‌عنوان منبعی برای شادکامی است، از دیدگاه ارگایل (۲۰۱۳)؛ ون‌هون، (۲۰۱۵)، تجربیات دوستانه به دلیل آن‌که زمینه را برای ارضای نیازهای اساسی فراهم می‌کند، متغیری مهم برای شادکامی محسوب می‌گردد. به‌طورکلی دانش‌آموزانی که دل‌بستگی بیشتری به همسالان خود دارند، اعتماد تعمیم‌یافته‌تری به آنان دارند و راضی‌تر و شادترند و شادکامی با خرسندی، خوش‌بینی، امید و اعتماد همراه است. افراد شادکام روابط اجتماعی خوبی با دیگران برقرار می‌کنند و بدین طریق، می‌توانند از آن‌ها حمایت اجتماعی دریافت کنند. سرمایه اجتماعی و روابط گروهی با همسالان بیش از سرمایه انسانی بر میزان شادکامی افراد جامعه تأثیر می‌گذارد. برخی روان‌شناسان معتقدند که شادکامی همان برون‌گرایی در نظریه آیزنک است و برون‌گرایی، قوی‌ترین زمینه‌ساز شادکامی است. روابط گروهی، سرچشمه‌ای برای شادکامی است. هنگامی که نوجوانان با همسالان خود منافع مشترک پیدا می‌کنند و متحد می‌شوند، نه تنها به دلیل دفاع از آن منافع، بلکه به دلیل نفس اتحاد با یکدیگر از لذت همدلی و یگانگی

با دیگران بهره‌مند می‌شوند و احساس شادکامی و رضایت از زندگی در آن‌ها به وجود می‌آید (صالح زاده و همکاران ۱۳۹۵).

بر اساس نظریه تکاملی، ایجاد دوستی‌های عمیق با تعداد نسبتاً کوچکی از مردم، برقراری با گروه‌های نسبتاً بزرگ‌تر، زیستن در یک محیط امن و پر بار، پرورش و بهره‌گیری از شایستگی‌ها برای فعالیت‌های هدفمند، همگی موجب شادکامی می‌شوند، زیرا بر تداوم زندگی مان تأثیر مثبت می‌گذارند (ارگایل، ۲۰۱۳)؛ دینر و همکاران (۲۰۰۹)، بین شادکامی و روابط شخصی، کیفیت محیطی که افراد در آن زندگی می‌کنند، فعالیت‌های فیزیکی که دارند، امور مربوط به کارشان، پرداختن به برخی فعالیت‌های تفریحی، پیوند تنگاتنگ وجود دارد. فعالیت‌های تفریحی گروهی می‌تواند تأمین‌کننده برخی نیازها مانند نیاز به محبت و نوع دوستی، نیاز به فعالیت‌های ماهرانه، نیاز به هیجان و نیاز به رقابت و پیشرفت، شادکامی را افزایش دهد. ما در فرآیند تکامل به‌طور طبیعی برگزیده‌شده‌ایم برخی هیجان‌های مانند اضطراب، افسردگی و خشم را تجربه کنیم. این هیجان‌ها برای ادامه حیات گونه ما سازگارانه تلقی می‌شود. خوگیری و سازگاری با شرایط لذت‌بخش از جمله موانع شادکامی است. لذت‌های گسسته تأثیر مثبت بر شادکامی خواهند داشت. لذا تنوع فعالیت‌ها و برنامه‌ها و مناسبت‌ها در مدرسه امکان روزمرگی را می‌تواند خنثی سازد.

در محیط مدرسه دانش‌آموزان خودشان را از نظر سلامت، جذابیت شخصی، جایگاه اجتماعی، پیشرفت تحصیلی، ورزشی و مانند آن‌ها با دیگر همسالان مقایسه می‌کنند. این فرآیند قیاس‌های اجتماعی عملی سازگارانه است؛ زیرا باعث می‌شود برای بهتر شدن تلاش کنند و مهم‌ترین منابع را در گروه خود داشته باشند. بهترین بودن موقعیت مدرسه‌ای، کلاسی، ورزشی یا روابط با همکلاسی‌ها و همتایان به آسانی امکان‌پذیر است. این افراد در گروه‌بندی مدرسه شاد هستند زیرا آن‌ها در مدرسه خود از بعضی جهت‌های خاص بهترین هستند. همچنین برای بسیاری از دانش‌آموزان آرزوی این که در چیزی یا در مرحله‌ای از فعالیت‌ها بهترین باشند واقع‌گرایانه است. زمانی که دانش‌آموزان موقعیتشان را با بهترین معیارهای گروه موجود، گروه مرجع بی‌واسطه می‌سنجند احساس شادکامی را تجربه می‌کنند. از زاویه دیگر می‌توان گفت وقتی پیشرفت‌های متوسط دانش‌آموزان به افزایش اندک شادکامی می‌انجامد ناامید نخواهند شد. زمانی هم که از دست دادن‌های متوسطی را پیش‌بینی می‌کنند، می‌توانند امکانات خود را با جلب حمایت دوستان و افراد خانواده افزایش دهند.

فرضیه دوم پژوهش حاضر این بود که خلاقیت دانش‌آموزان را می‌توان بر اساس مدل ساختاری جو مدرسه و شایستگی هیجانی-اجتماعی معلم با میانجی‌گری درگیری تحصیلی، شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان پیش‌بینی کرد. یافته‌های پژوهش در جدول ۴، نشان داد که مدل پیشنهادی جو مدرسه و شایستگی هیجانی-اجتماعی معلم با میانجی‌گری درگیری تحصیلی، شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان توانست خلاقیت دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید و ۴۱ درصد واریانس خلاقیت بر اساس جو مدرسه، شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی پیش‌بینی شده است.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر خلاقیت از شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان به‌طور مستقیم تأثیر مثبت و معنادار می‌پذیرد. همچنین خلاقیت به‌طور غیرمستقیم از جو مدرسه با میانجی‌گری شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معنادار می‌پذیرد. این نتیجه نشان از اهمیت این منابع تأثیرگذار با اندازه اثر ۴۲ درصد در پیش‌بینی خلاقیت دارد؛ که با پژوهش‌های استرنبرگ، (۲۰۱۰)؛ استرنبرگ، (۲۰۱۲)؛ استرنبرگ و لوبارت (۱۹۹۲)؛ نقل از رحمانی (۱۳۹۵)؛ ژانک و استرنبرگ (۲۰۱۱)؛ ژانک (۲۰۱۳)؛ مرت و کوک (۲۰۱۷)؛ رحمانی، کدیور و همکاران (۱۳۹۵)؛ ارگایل (۲۰۱۳) همخوان است. این محققان اهمیت عوامل فردی و اجتماعی در خلاقیت را خاطرنشان کردند و خلاقیت را ترکیبی از عوامل فردی و محیطی دانسته‌اند و نقش محیط را از جهت کمک به تحریک ایده‌های خلاقانه، حمایت از ایده‌های خلاق و مبنایی برای ارزش‌گذاری و توسعه ایده‌های خلاق متذکر شده‌اند، علاوه بر آن بیان داشتند که مطالعات در زمینه خلاقیت بیشتر در زمینه عوامل فردی بوده است و به شکاف غفلت از عوامل محیطی اشاره نموده‌اند و ضرورت پرداختن به ویژگی فردی و محیطی را جهت پژوهش‌های بعدی یادآور شده‌اند. این مطالعه پاسخی است به شکاف موجود بین نظریه و عمل که این محققان یادآور شده‌اند به این معنی که عوامل محیطی با تأثیر بر عوامل فردی به‌طور غیرمستقیم بر خلاقیت تأثیر می‌گذارند. درعین حال که عوامل فردی به‌طور مستقیم بر خلاقیت تأثیر می‌گذارند.

جهت نتیجه‌گیری از زوایای دیگر و تبیین یافته‌های پژوهش حاضر، مبنی بر این که شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر خلاقیت و شادکامی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد می‌توان بیان داشت، سه اصطلاح دیدگاه

شایستگی هیجانی - اجتماعی برگرفته از نظریه خود تعیین‌گری دسی و رایان^۱، تام، (۲۰۱۲) با تأکید بر ارضا نیازهای اساسی روان‌شناختی شامل: خودمختاری، شایستگی و وابستگی، همچنین دیدگاه سازگاری: مارتین^۲ و همکاران (۲۰۱۲، ۲۰۱۳) مبنی بر توانایی دانش‌آموزان برای تطابق شناختی، هیجانی، رفتاری هنگام رویارویی با موقعیت‌های جدید، چالش‌برانگیز و نامعین، علاوه بر آن نظریه شادابی تحصیلی مارتین و مارش^۳، ۲۰۰۸a، توانایی دانش‌آموز برای موفقیت در چالش‌های آموزشی و مشکلات هست. فرض نظریه خود تعیین‌گری دسی و رایان ۲۰۰۲ نقل از دهان، هیری، رایان^۴ (۲۰۱۶) بر این است که دانش‌آموزان به‌طور ذاتی تمایل به رشد و نیازهای روان‌شناختی (استقلال، شایستگی و وابستگی) دارند که باعث ارتقای عملکرد مطلوب، مشارکت آموزشگاهی، توسعه اجتماعی سازنده و سلامت روان‌شناختی آنان می‌شود. سه نیاز اساسی روان‌شناختی با پنج مؤلفه اصلی شایستگی هیجانی - اجتماعی توسط مرکز همکاری یادگیری هیجانی - اجتماعی آموزشگاهی^۵ (۲۰۱۳) نقل از تارتسکی و همکاران (۲۰۱۷) هم‌تراز شده‌اند. حس خودمختاری و کار آیی با خودآگاهی (مثل شناخت نقاط قوت و ضعف خود)، مدیریت خود (به‌عنوان مثال، انگیزه دادن به خود) و تصمیم‌گیری مسئولانه (انتخاب سازنده) مرتبط است. درنهایت، حس وابستگی نشان‌دهنده مهارت‌های ارتباطی و آگاهی اجتماعی است؛ بنابراین ارضا نیازهای اساسی روان‌شناختی نقش مهمی در درک شایستگی هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان دارد. با توجه به دیدگاه یادگیری هیجانی - اجتماعی، رضایت از این سه نیاز، به‌عنوان ارتقاء انگیزه‌های خودمختار، افزایش تعلق دانش‌آموزان به مدرسه، تصمیم‌گیری مسئولانه، درگیری تحصیلی و تقویت دستاوردهای خلاق آن‌ها، محسوب می‌شود.

همچنین، نظریه گسترش احساسات مثبت فردیکسون (۲۰۰۱) نقل از تارتسکی و همکار (۲۰۱۷) به یادگیری هیجانی - اجتماعی منتهی می‌شود. این نظریه بیان می‌کند که احساسات خاص می‌توانند به‌طور مثبت در مجراهای لحظه‌ای عمل فکر تأثیر بگذارند و در این صورت، منابع فردی اجتماعی و روحی شخص را افزایش می‌دهند. این احساسات مثبت، زمینه‌های توجه و شناخت و رفتارهایی را که فرد می‌تواند استفاده کند را گسترش می‌دهند، تفکر

1. Deci & Ryan
2. Martin
3. Martin & Marsh
4. DeHaan, Hirai & Ryan
5. CASEL

انعطاف‌پذیر و خلاق را قادر می‌سازد و به‌طور بالقوه مهارت‌های مقابله‌ای را افزایش می‌دهد؛ بنابراین محیطی که این احساسات مثبت را پشتیبانی می‌کند، مانند یک حامی مستقل، توان بالقوه‌ای را برای تأثیرپذیری سازگاری دانش‌آموزان و شادکامی آن‌ها فراهم می‌سازد.

یکی از محدودیت‌های پژوهش‌های میدانی متضمن استفاده از پرسشنامه به شیوه خود گزارشی است این امر ممکن است سطح واقعی سنج‌های موردنظر در افراد مورد مطالعه را نشان ندهد. محدودیت دیگر در خصوص تعمیم دادن یافته‌های این پژوهش آن است که نمونه‌های این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر تهرانی بودند. به نظر می‌رسد در تعمیم به دانش‌آموزان پسر و سایر مناطق باید احتیاط کرد. بسیاری از این محدودیت‌ها می‌تواند در پژوهش‌های آتی با نمونه‌گیری‌های متنوع مرتفع شود.

پیشنهاد‌های پژوهش

۱. انجام پژوهش‌های مشابه در سایر شهرهای ایران و جامعه پسران.
۲. استفاده از روش‌های پژوهشی ترکیبی با کاربرد روش‌هایی چون مصاحبه و مشاهده در کنار پرسشنامه برای گردآوری اطلاعات.
۳. بروز نمودن ابزار متغیرهای موردبررسی در اولویت پژوهش‌های بعدی قرار گیرد.
۴. دست آورد دیگری که می‌توان برای پژوهش‌های آتی بکار گرفت، این است که بسته‌های آموزشی شایستگی هیجانی- اجتماعی در امر تعلیم و تربیت دانش‌آموزان تهیه و استانداردها را بسازد.

پیشنهاد‌های کاربردی

۱. بهبود شایستگی هیجانی- اجتماعی در دانش‌آموزان از طریق گنجاندن در خلال فعالیت‌های کتاب‌های درسی
۲. تشکیل کارگاه‌های شایستگی هیجانی- اجتماعی در راستای بالا بردن سطح خلاقیت و شادکامی جمعیت فعال و اثرگذار کشور
۳. آموزش معلمان در زمینه شایستگی هیجانی- اجتماعی و ارتقاء جو مثبت مدرسه از طریق دادن فعالیت‌های مناسب و تعامل پایدار با آنان.
۴. تأکید بر اجرای برنامه‌ها و شیوه‌هایی که موجب جو مثبت مدرسه، خلاقیت، شادکامی و شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان شود و پرهیز از شیوه‌هایی که جو مثبت مدرسه، خلاقیت، شادکامی و شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد.

تشکر و قدردانی:

در اینجا جا دارد از معاونت پژوهش آموزش و پرورش شهر تهران و کارکنان آن حوزه، همچنین از کارکنان ادارات، دبیرستان‌ها، معلمان و دانش‌آموزان مناطق ۱۵، ۱۱، ۵، ۴، ۱ که ما را در انجام این مطالعه یاری رساندند کمال تشکر و قدردانی را نماییم.

منابع

- آلان، کار. (۲۰۰۵). روان‌شناسی مثبت. (۱۳۹۱). تهران، ترجمه حسن پاشا شریفی و جعفر نجفی زند، چاپ سوم انتشارات سخن.
- بیات، احمد و یعقوبی ابوالقاسم. (۱۳۹۳). رابطه عزت‌نفس دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا با شادکامی و خلاقیت آن‌ها. *فصلنامه علمی پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*. دوره سوم. شماره ۴. بهار. ص. ۱۶۴-۱۴۷.
- پورجمشیدی، مریم و بهشتی راد، رقیه. (۱۳۹۴). تأثیر هوش اخلاقی و سلامت روان بر شادکامی دانشجویان. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*. سال اول. شماره چهارم. پیاپی (۴). زمستان.
- حیدری، روح‌الله. (۱۳۹۱)، رابطه هوش هیجانی و خلاقیت با شادکامی دانش‌آموزان مدارس شبانه‌روزی راهنمایی و متوسطه عشایری استان فارس. پایان‌نامه، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی کارشناسی ارشد.
- رحمانی، سوده. (۱۳۹۵). نقش متغیرهای فردی و بافتی بر خلاقیت: ارزیابی مدل خلاقیت بر اساس نظریه سرمایه‌گذاری استرنبرگ. دانشگاه خوارزمی. دانشکده روان‌شناسی تربیتی. پایان‌نامه دوره دکترای روان‌شناسی تربیتی.
- رحمانی، سوده؛ کدیور، پروین؛ صرامی، غلامرضا و حجازی، الهه. (۱۳۹۵). پیش‌بینی خلاقیت بر مبنای متغیرهای فردی و بافتی نظریه سرمایه‌گذاری استرنبرگ. *فصلنامه روان‌شناسی شناختی*. دوره ۴. شماره ۱-۲، بهار، تابستان.
- رضائی، ملیحه و خامسان، احمد. (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۸(۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴

سلیمان نژاد، اکبر. (۱۳۹۳)، رابطه سبک رهبری معلم با خلاقیت دانش‌آموزان مدارس راهنمایی. فصلنامه تفکر و کودک. پژوهشگاه مطالعات فرهنگی. سال دوم پاییز و زمستان. ۷۶-۵۹.

صالح زاده، مریم؛ فلاحی، معصومه و رحیمی، مهدی. (۱۳۹۵)، نقش عملکرد خانواده، دل‌بستگی به همسالان و عملکرد تحصیلی در پیش‌بینی شادکامی دختران نوجوان. پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت و سال دوم. شماره چهارم. پیاپی (۸). زمستان.

صحرا بیان، علی؛ غلامی، عبدالله و امیدوار، بنفشه. (۱۳۹۰). رابطه نگرش مذهبی و شادکامی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز. *افتق دانش*، دوره ۱۷ شماره ۱ پیاپی ۵۱

عابدی، جمال. (۱۳۷۲) خلاقیت و شیوه‌ای نو در اندازه‌گیری آن، پژوهش‌های روان‌شناختی، شماره ۱ و ۲، تهران.

کرمی. آزاد الله. علی‌آبادی، خدیجه. (۱۳۹۱). نقش خلاقیت در پیش‌بینی تفکر انتقادی شادکامی. *نشریه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*. پاییز. دوره ۲. شماره ۲.

کسروی، حیدر. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر افزایش شادی و هدفمندی در بین افراد HIV مثبت تحت مراقبت مرکز مشاوره بیماری‌های رفتاری دانشگاه علوم پزشکی شهرستان کرمانشاه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد عمومی. دانشگاه علامه طباطبایی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

نیاز آذری. (۱۳۹۲)، بررسی شادابی و نشاط در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان ساری. *فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*. دوره ۲. شماره ۳. بهار و تابستان.

هومن، حیدر علی. (۱۳۸۸)، راهنمای عملی تدوین پایان‌نامه تحصیلی. انتشارات پیک فرهنگ.

Ansong, D., Okumu, M., Bowen, G. L., Walker, A. M., & Eisensmith, S. R. (2017). The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana. *International Journal of Educational Development*, 54, 51-58.

Argyle, M. (2013). *The psychology of happiness*. Routledge.

Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2017). The academic rewards of socially-oriented happiness: Interdependent happiness promotes academic engagement. *Journal of School Psychology*, 61, 19-31.

Davidson, L. A., Crowder, M. K., Gordon, R. A., Domitrovich, C. E., Brown, R. D., & Hayes, B. I. (2018). A continuous improvement approach to social and

emotional competency measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 93-106.

DeHaan, C. R., Hirai, T., & Ryan, R. M. (2016). Nussbaum's capabilities and self-determination theory's basic psychological needs: Relating some fundamentals of human wellness. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 2037-2049.

Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. In *Assessing well-being* (pp. 67-100). Springer, Dordrecht.

Fredrickson, B. L., Grewen, K. M., Coffey, K. A., Algoe, S. B., Firestone, A. M., Arevalo, J. M., ... & Cole, S. W. (2013). A functional genomic perspective on human well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(33), 13684-13689.

King, R. B., & Datu, J. A. (2017). Happy classes make happy students: Classmates' well-being predicts individual student well-being. *Journal of school psychology*, 65, 116-128.

Lee, E., Reynolds, K. J., Subasic, E., Bromhead, D., Lin, H., Marinov, V., & Smithson, M. (2017). Development of a dual school climate and school identification measure—student (SCASIM-St). *Contemporary Educational Psychology*, 49, 91-106.

Merdin-Uygur, E., Sarial-Abi, G., Gurhan-Canli, Z., & Hesapci, O. (2018). How does self-concept clarity influence happiness in social settings? The role of strangers versus friends. *Self and Identity*, 1-24.

Mert, E., & Kök, S. B. (2017). An Examination of the Relationship Between Individual Creativity and Perceived Organizational Support Levels of Employees. *European Scientific Journal*, ESJ, 13(12).

Organisation de coopération et de développement économiques. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing.

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of educational psychology*, 105(3), 579.

Shernoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S., & Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52-60.

Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of school psychology*, 57, 73-92.

Sternberg, R. J. (2010). WICS: A new model for school psychology. *School Psychology International*, 31(6), 599-616.

Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity research journal*, 24(1), 3-12.

Stiglbauer, B., Gnambs, T., Gamsjäger, M., & Batinic, B. (2013). The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: Investigating reciprocal effects over time. *Journal of school psychology*, 51(2), 231-242.

Tarbetsky, A. L., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2017). Social and emotional learning, social and emotional competence, and students' academic outcomes: The roles of psychological need satisfaction, adaptability, and buoyancy. In *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 17-37). Springer, Singapore.

Tom, K. (2012). Measurement of teachers' social-emotional competence: Development of the social-emotional competence teacher rating scale.

Veenhoven, R. (2015). Social conditions for human happiness: A review of research. *International Journal of Psychology*, 50(5), 379-391.

West, M. R., Buckley, K., Krachman, S. B., & Bookman, N. (2018). Development and implementation of student social-emotional surveys in the CORE Districts. *Journal of Applied Developmental Psychology, 55*, 119-129.

Yoder, N. (2014). Self-Assessing Social and Emotional Instruction and Competencies: A Tool for Teachers. *Center on Great Teachers and Leaders*.

Zhang, L. F. (2013). Conceptions of creativity among Hong Kong university students. *Educational Psychology, 33*(5), 521-539.

Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2011). Revisiting the investment theory of creativity. *Creativity Research Journal, 23*(3), 229-238.

Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education, 2*, 27-42.