موفقیت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف و بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان و والدین: الگوی مدل‌یابی معادلات ساختاری*

سمانه حسینی[۱]، جلیل فتح‌آبادی[۲]، امید شکری[۳]، شهلا پاکدامن[۴]

تاریخ دریافت: ۹۵/۳/۲۹ پذیرش نهایی: ۹۵/۸/۱۳

چکیده

مطالعه حاضر با هدف تبیین موفقیت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف و بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان و والدین در بین دانش‌آموزان دختر سال سوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ انجام شد. مطالعه حاضر از نوع همبستگی است که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تعداد ۴۴۱ نفر دانش‌آموز دختر به همراه والدینشان از جامعه مورد نظر انتخاب شدند. اطلاعات از طریق مقیاس پاناس، مقیاس جهت‌گیری هدف، مقیاس ادراک جهت‌گیری هدفی والدین را دانش آموزان و مقیاس رضایت از زندگی جمع‌آوری شد. برای ارزیابی موفقیت تحصیلی از معدل دانش‌آموزان استفاده شد. یافته‌ها نشان داد الگوهای ساختاری مفروض با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد و والدین با موفقیت تحصیلی دارد. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که میان دانش‌آموزان دختر مورد مطالعه بخشی از تمایز موفقیت تحصیلی از طریق بهزیستی ذهنی و جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان و بهزیستی ذهنی و جهت‌گیری هدف والدین آنان قابل تبیین است.

کلیدواژه‌ها: موفقیت تحصیلی، جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان، بهزیستی ذهنی، جهت‌گیری هدف والدین

مقدمه

بررسی عوامل پیش‌آیند و پس‌آیند موفقیت تحصیلی همواره از دغدغه‌های پژوهشگران نظام تعلیم و تربیت بوده است و در مطالعات متعدد این عوامل به‌تناسب اهمیت و تأثیر خود شناسایی و یا طبقه‌بندی‌شده‌اند (خجسته مهر، ۱۳۹۱). موفقیت تحصیلی معلومات یا مهارت‌های اکتسابی عمومی یا خصوصی در موضوع‌های درسی است که

[۱]. نویسنده مسئول: کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، آدرس الکترونیکی S.hosseini313@yahoo.com

[۲]. دانشیار و عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی

[۳]. استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی

[۴]. استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی

*این مقاله حاصل پایان نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد می باشد.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

معمولاً به‌وسیله آزمایش‌ها یا نشانه‌ها یا هر دو که معلمان برای دانش‌آموزان وضع می‌کنند اندازه‌گیری می‌شود (شعاری نژاد، ۱۳۷۵). موفقیت تحصیلی محصول نهایی فرایند یادگیری فعال است که با کمک آموزش فعالیت‌های تربیتی انجام می‌گیرد (یعقوبی ممقانی، ۱۳۷۴). موفقیت تحصیلی به جلوه‌ای از وضعیت تحصیلی دانش‌آموز اشاره دارد که این جلوه ممکن است نشان‌دهنده نمره یک دوره، میانگین نمرات برای مجموعه‌ای از دوره‌ها در یک درس یا میانگین نمرات دوره‌های مختلف باشد. موفقیت تحصیلی یک سازه چندبعدی است که از طریق توانایی‌های ذهنی فیزیکی اندازه‌گیری می‌شود. به بیان دیگر موفقیت تحصیلی تابعی از توانایی و انگیزه است (حیدری، ۱۳۸۹).

بر اساس پژوهش‌ها یکی از عوامل مهمی که بر نتایج تحصیلی تأثیر به سزایی دارد جهت‌گیری هدف[۱] دانش‌آموزان است. مطالعات بسیاری نشان داده است که میان جهت‌گیری‌های هدف و نتایج تحصیلی رابطه قوی وجود دارد (استنمایر، بیپ و اسپیناس[۲]، ۲۰۱۰؛ لی[۳] و همکاران،۲۰۰۶؛ گیوتا[۴]، ۲۰۰۶؛ راگت و اورت[۵]، ۲۰۰۸؛ الیوت و چرچ، ۱۹۹۷ [۶]و رگنر، لووس و دوماس[۷]، ۲۰۰۹؛ خیابانی اصل، ۱۳۸۱؛ ابراهیمی، ۱۳۸۸؛ و حیدری، ۱۳۸۹) جهت‌گیری‌های هدف درواقع به عنوان جهت‌گیری‌های موقعیتی برای عمل در یک تکلیف پیشرفت تعریف می‌شوند. جهت‌گیری‌های هدف چرایی و چگونگی تلاش مردم برای به دست آوردن اهداف مختلف را تعریف می‌کنند و اشاره به اهداف پیشرفت دارد (کاپلان و میهر[۸]،۲۰۰۷). الیوت (۱۹۹۹) و پینتریچ[۹] (۲۰۰۰) پیشنهاد می‌کنند مفهوم‌سازی ۲ در ۲ دربردارنده اهداف مهارت‌مدار-گرایشی[۱۰]، مهارت‌مدار- اجتنابی[۱۱]، عملکردمدار-گرایشی[۱۲] و عملکرد مدار-اجتنابی[۱۳] است. در این مفهوم‌سازی تقسیم‌بندی اجتنابی و گرایشی برای هر دو نوع هدف عملکردمدار و مهارت‌مدار به کار برده شد. هدف مهارت‌مدار-گرایشی تلاش برای به دست آوردن تبحر در تکلیف یا پیشرفت در آن را نشان

---

1. Goal Orientation
2. Ricarda Steinmayr,Tanja Bipp,Birgit Spinath
3. Cynthia Lee
4. Giota
5. Vrugt, Anneke. Oort, Frans J
6. Elliot, A. J., & Church, M. A.
7. Isabelle Régner, Florence Loose, Florence Dumas
8. Avi Kaplan & Martin L. Maehr
9. Pintrich, P.
10. Mastery-approach
11. Mastery-avoidance
12. Performance-approach
13. Performance-avoidance

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

می‌دهد. هدف مهارت‌مدار- اجتنابی تلاش برای کم نیامدن در تبحر تکلیف یا تلاش برای از دست ندادن یک مهارت، توانایی یا دانش را نشان می‌دهد. هدف عملکردمدار-گرایشی تلاش برای بهتر از دیگران بودن را نشان می‌دهد. هدف عملکردمدار- اجتنابی تلاش برای بدتر از دیگران نبودن را نشان می‌دهد (الیوت، ۲۰۰۱). عوامل مختلفی می‌توانند بر نوع جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند که از آن جمله می‌توان بر نقش محیط خانواده و به‌ویژه والدین تأکید کرد (کشاورزی، فیروزبخت و فولادچنگ،۱۳۹۰). به‌طورکلی علاوه بر اینکه ساخت‌های کلاسی می‌تواند در بروز یکی از اهداف مؤثر باشد جهت‌گیری هدف خاص دانش‌آموزان تحت تأثیر تجارب خاص قبلی، تاریخچه پیشرفت یا باورها و اهداف والدین نیز قرار دارد (یعقوبی ممقانی، ۱۳۷۴). دک[1] و همکارانش (دک،۱۹۸۶؛ دک و لگت[2]،۱۹۸۸؛ هیمن[3] و دک،۱۹۹۲) دو نوع جهت‌گیری پیشرفت یا اهداف پیشرفت را برای والدین توصیف می‌کنند. جهت‌گیری هدف یادگیری به والدینی اشاره دارد که بر علاقه مستمر و رشد فکری متمرکز هستند از فرزندانشان می‌خواهند با افزایش فهم از مواد درسی رشد کنند از یادگیری لذت ببرند و به دنبال چالش باشند. جهت‌گیری هدف عملکردی به والدینی اشاره دارد که بر عملکرد بالا و به دست آوردن استانداردهای اجتماعی تمرکز دارند زیرا آن را نشانه شایستگی و هوش بالا می‌دانند. تأثیر جهت‌گیری هدف والدین بر جهت‌گیری هدف فرزندان در تحقیقات مختلف مورد تأیید قرار گرفته است (آبلارد و پارکر[4]، ۱۹۹۷؛ ریکو، کالوم، اسکایتن[5]، ۲۰۰۳؛ ریکو و رودریگز، ۲۰۰۶؛ گونیدا و همکاران[6]، ۲۰۰۷، یعقوبی ممقانی، ۱۳۷۴؛ و کشاورزی، فیروزبخت و فولادچنگ،۱۳۹۰).

تحقیقات بسیاری به بررسی رابطه بهزیستی ذهنی، شادکامی و سلامت روان با موفقیت تحصیلی و یا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان پرداخته‌اند (رادزیزوسکا[7] و همکاران، ۱۹۹۶، ریچاردسون[8]، ۱۹۹۳؛ هابنر و آلدرمن[9]، ۱۹۹۳؛ کندل و دیویس[10]، ۱۹۸۶؛ حیدرزادگان و مشهدی عباس، ۱۳۹۰؛ کهولت و جوکار، ۱۳۹۰) تقریباً

---

1. Dweck
2. Leggett
3. Heyman
4. Ablard & Parker
5. Ricco, Mccllum & Schuyten
6. Gonida, Kiosseoglou &Voulala
7. Radzizzoska
8. Richardson
9. Huebner & Alderman
10. Candel & Dayis

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

بیشتر تحقیقات بر وجود رابطه معنادار میان این دو متغیر تأکید دارند. تمنائی‌فر، محمدآبادی و دشتبان‌زاده (۱۳۹۰) خاطر نشان می‌کنند عوامل مؤثر و دخیل در پیشرفت و موفقیت تحصیلی را در قالب سه دسته عامل می‌توان مطرح کرد: عوامل فردی، عوامل درون‌سازمانی و عوامل برون‌سازمانی. سلامت روانی و شادکامی را می‌توان به عنوان عوامل فردی مؤثر در موفقیت تحصیلی دانست. بر اساس پژوهش‌ها دانش‌آموزانی که احساس شادکامی و بهزیستی بالایی دارند در عملکرد تحصیلی فعال‌ترند و پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند. بهزیستی ذهنی این‌گونه تعریف می‌شود: «ارزیابی‌های شناختی و عاطفی افراد از زندگی‌شان که شامل تجربه هیجانات خوشایند، سطوح پایین خلق‌های منفی و رضایت بالا از زندگی است» (دینر[1] و همکاران، ۲۰۰۲ به نقل از بوسری، ساداوا و دکورویل[2]، ۲۰۰۷). بهزیستی ذهنی به دنبال ارزیابی‌های مثبت و منفی درباره نحوه تجربه کردن زندگی توسط مردم است. این ارزیابی ذهنی شامل بعد عاطفی و شناختی است. افراد، بهزیستی ذهنی‌شان را از راه‌های مختلف اندازه می‌گیرند که شامل قضاوت شناختی و واکنش‌های عاطفی است (ویلز[3]، ۲۰۰۹). مؤلفه‌های عاطفی بهزیستی ذهنی (دربرگیرنده خلق و هیجانات) شامل عاطفه مثبت و عاطفه منفی می‌شود. مؤلفه‌های عاطفی بهزیستی ذهنی بیان‌کننده ارزیابی‌ها یا واکنش‌هایی هستند که در حال انجام است؛ یعنی وقایعی است که افراد در حال حاضر تجربه می‌کنند (پاوت[4] و دینر، ۲۰۰۴). مؤلفه شناختی بهزیستی ذهنی، به قضاوت ارزیابانه فرد درباره کیفیت زندگی یا رضایت از زندگی[5] اشاره دارد (پاوت و دنیر، ۲۰۰۴). افراد می‌توانند شرایط زندگی خود را بررسی کنند، اهمیت این شرایط را سبک و سنگین کنند و سپس زندگی خود را در یک مقیاس با دامنه رضایت‌مندی تا نارضایت‌مندی ارزیابی کند (دینر و سو، ۲۰۰۰ به نقل از تقی لو، ۱۳۸۸).

تحقیقات نشان می‌دهد که خانواده مرکز بهزیستی فرزندان است. تأثیرات والدینی بر بهزیستی ذهنی فرزندان تنها از طریق کیفیت رابطه بین والد و فرزند رخ نمی‌دهد بلکه به نظر می‌رسد بهزیستی ذهنی والدین بر بهزیستی

1. Diener
2. Busseri, Sadava & Decourville
3. Wills
4. Pavot
5. Life satisfaction

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

ذهنی فرزندانشان تأثیر می‌گذارد. سه توجیه برای این مسئله وجود دارد: عوامل محیطی[۱]، تأثیر ژنتیک[۲] و عوامل استرس‌زای مشترک[۳] (کلر[۴]، ۲۰۱۲). لارسن و ریچارد[۵] (۱۹۹۴) ، بنزار[۶]، ۲۰۰۳) کاساس[۷] (۲۰۰۸)، آرویلومی، نورمی و آونولا[۸]، ۱۹۹۸) در تحقیقات خود نشان دادند بهزیستی والدین بر بهزیستی فرزندان تأثیر به سزایی دارد. هرچه والدین از بهزیستی بالاتری برخوردار باشند فرزندان آنان نیز بهزیستی بالاتری را تجربه کرده و مشکلات هیجانی کمتری دارند.

با توجه به اینکه امروزه پژوهشگران بر ضرورت توجه به پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی تأکیدی خاص دارند، آن‌چنان‌که در سه دهه اخیر مطالعه عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی بیش‌ازپیش موردتوجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته (شیخ‌الاسلامی و احمدی، ۱۳۹۰) و از جمله مسائل مهمی است که محور بسیاری از پژوهش‌های آموزشی و روانشناسی است (حیدری، ۱۳۸۹) و با استناد به شواهد تجربی که نشان می‌دهد موفقیت تحصیلی با جهت‌گیری هدف و بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان و والدین آنان رابطه دارند؛ محقق سعی دارد رابطه بین بهزیستی ذهنی و جهت‌گیری هدفی والدین با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را با توجه به جهت‌گیری هدفی و بهزیستی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دهد. درواقع هدف اصلی پژوهش تبیین موفقیت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدفی و بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان و والدینشان است. فرضیات اصلی پژوهش شامل موارد زیر است:

فرضیه اول: مدل مفروض برای تبیین موفقیت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدفی و بهزیستی ذهنی دانش آموزان و والدینشان با داده‌ها برازش دارد.

فرضیه دوم: بهزیستی ذهنی پدران و مادران به طور غیرمستقیم از طریق بهزیستی ذهنی فرزندان با موفقیت تحصیلی رابطه مثبت دارد.

---

[1].Environmental Factors
[2]. Genetic Influences
[3].Common Stressors
[4]. Clair
[5].Larson & Richards
[6].Ben-Zur
[7].Casas .[7]
[8].Arvilommi, Nurmi & Aunola

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

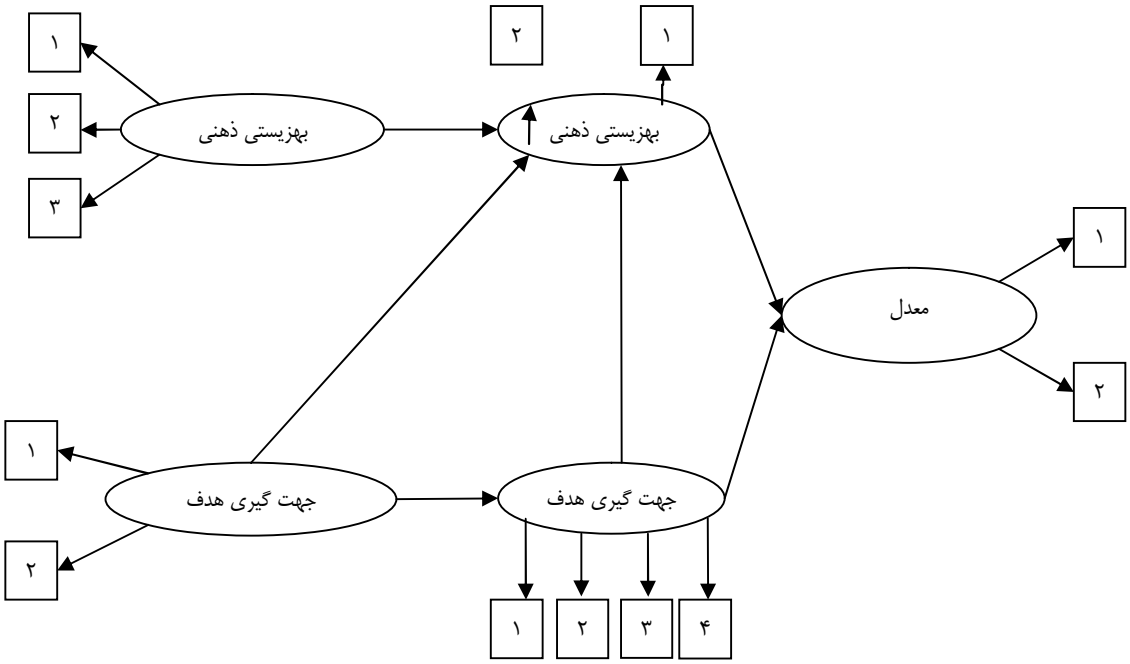
فرضیه سوم: جهت‌گیری هدفی پدر به طور غیرمستقیم از طریق جهت‌گیری هدفی فرزندان موفقیت تحصیلی رابطه دارد.

فرضیه چهارم: جهت‌گیری هدفی مادر به طور غیرمستقیم از طریق جهت‌گیری هدفی فرزندان با موفقیت تحصیلی رابطه دارد.

فرضیه پنجم: بین جهت‌گیری هدفی پدران و بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

فرضیه ششم: بین جهت‌گیری هدفی مادران و بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

در شکل (۱)، الگوی روابط ساختاری بین موفقیت تحصیلی و بهزیستی ذهنی و جهت‌گیری هدف والدین با میانجی‌گری بهزیستی ذهنی و جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان مشخص شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی درونداد

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر نوع هدف جزء پژوهش‌های بنیادی-کاربردی است و نیز توصیفی از نوع همبستگی است که در آن از روش آماری الگویابی معادلات ساختاری یا الگویابی علّی استفاده شده است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

جامعه و نمونه آماری: جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر سال سوم دبیرستان‌های دولتی رشته‌های علوم نظری شهر تهران در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ تشکیل می‌دهند. نمونه پژوهش شامل ۴۴۱ دانش‌آموز دختر سال سوم متوسطه در دو منطقه ۱ و ۱۸ تهران و والدین آن‌ها هستند. کلاین تأکید می‌کند که حداقل نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر برآورد شده ۵ نفر است؛ نسبت ۱۰ به ۱ مناسب‌تر و نسبت ۲۰ به ۱ مطلوب قلمداد می‌شود. در الگوی مفروض پژوهش حاضر طبق دیدگاه کلاین، ۳۰ پارامتر اندازه‌گیری می‌شود؛ بنابراین گروه پژوهشی تصمیم گرفتند از ۴۵۰ نفر استفاده کنند و با توجه به ریزش مشارکت‌کنندگان در فرایند انجام پژوهش از ۴۴۱ مشارکت‌کننده اطلاعات جمع‌آوری شد. روش نمونه‌گیری از نوع خوشه‌ای است. با توجه به اینکه گروه پژوهشی انتظار داشتند در مناطق بالا و پایین‌شهر در کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت وجود داشته باشد ۲ منطقه به تصادف از شمال (منطقه ۱) و جنوب (منطقه ۱۸) انتخاب شد، سپس در هر یک از این مناطق ۴ دبیرستان دولتی دخترانه را که هر سه رشته علوم ریاضی، تجربی و انسانی دارا بودند، به تصادف انتخاب شدند. سپس کلیه دانش‌آموزان سال سوم متوسطه و والدینشان از ۸ دبیرستان در پژوهش شرکت داده شدند.

۱. جهت‌گیری هدفی والدین: برای سنجش جهت‌گیری هدفی والدین در مورد فرزندانشان از پرسشنامه ادراک والدین، محیط زندگی و همسایگان[1] اقتباس‌شده از راهنمای الگوی مقیاس‌های یادگیری انطباقی (PALS) استفاده شده است که توسط میگلی[2] و همکاران (۲۰۰۰) برای ارزیابی ادراک اهداف والدین در مورد دانش‌آموزان ساخته شد. برای پاسخ به سؤالات از مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای از ۱ کاملاً موافقم، ۲ موافقم، ۳ نه موافقم نه مخالفم، ۴ مخالفم و ۵ کاملاً مخالفم استفاده شده است. این مقیاس برای انجام پژوهش توسط محقق به فارسی ترجمه شده سپس توسط اساتید مجرب به دقت ترجمه و مورد بررسی قرار گرفته است. میگلی و همکاران ضریب آلفای کرونباخ دو زیر مقیاس جهت‌گیری هدف عملکردی و مهارتی را ۰/۷۱ و ۰/۷۱ برآورد کرده‌اند. در این پژوهش نیز همسو با نتایج میگلی (۲۰۰۰) ارزیابی اعتبار مقیاس ضریب همسانی درونی با آلفای کرونباخ برای جهت‌گیری هدف عملکردی پدران ۰/۷۷ و مادران ۰/۷۹ و برای جهت‌گیری هدف یادگیری پدران ۰/۷۴ و مادران ۰/۷۸ به دست آمده است. در

[1]. Manual for the patterns of adaptive learning scales
[2]. Midgley and etal

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

این پژوهش، نتایج تحلیل عاملی اکتشافی ادراک اهداف والدین همسو با نتایج مطالعات میگلی و همکاران (۲۰۰۰) گونیدا[1] و همکاران (۲۰۰۷) ضمن تکرار ساختار دوعاملی نشان داد که عامل‌های عملکردی و یادگیری در مورد پدران هر یک به ترتیب ۲۶/۲۲ درصد و ۲۲/۶۶ درصد و در مجموع ۴۸/۸۸ درصد از واریانس عامل کلی جهت‌گیری هدف ادراک‌شده پدران را تبیین کردند. عامل‌های عملکردی و یادگیری در مورد مادران هر یک به ترتیب ۲۷/۰۴ درصد و ۲۵/۷۷ درصد و در مجموع ۵۲/۸۲ درصد از واریانس عامل کلی جهت‌گیری هدف ادراک‌شده مادران را تبیین کردند.

۲. مقیاس پاناس[2] (PANAS): برای سنجش مؤلفه‌های عاطفی بهزیستی ذهنی از مقیاس پاناس استفاده شده‌است. این مقیاس توسط واتسون[3] و کلارک[4] (۱۹۸۸) برای ارزیابی آسان و مختصر دو بعد اولیه خلق یعنی عاطفه مثبت[5] و عاطفه منفی[6] ساخته شد که شامل ۲۰ ماده در دو فهرست عاطفه مثبت و عاطفه منفی است. ماده-های پاناس هیجانات و احساسات مختلفی را توصیف می‌کنند و هر یک در یک مقیاس عاطفه مثبت و یا یک مقیاس عاطفه منفی گروه‌بندی می‌شوند. شرکت‌کنندگان تمام ماده‌ها را بر روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت پاسخ می-دهند. در پژوهش شکری (۱۳۸۸) همسو با نتایج مطالعه واتسون و همکاران (۱۹۸۸) ساختار دوعاملی پاناس در بین دانشجویان ایرانی و سوئدی تأیید شد. در مطالعه حاضر نیز همسو با نتایج پژوهش‌های قبلی ضرایب آلفای کرونباخ مقیاس‌های عاطفه مثبت و منفی در دانش آموزان ۰/۸۰ و ۰/۸۰ در پدران عاطفه مثبت ۰/۸۲ و عاطفه منفی ۰/۸۰، در مادران عاطفه منفی ۰/۸۱ و عاطفه مثبت ۰/۷۹ به دست آمده است. در پژوهش حاضر، نتایج تحلیل عاملی اکتشافی پاناس همسو با یافته‌های مطالعه شکری (۱۳۸۸) و واتسون و همکاران (۱۹۸۸) از ساختار دوعاملی پاناس حمایت کرد. در این پژوهش، دو زیرمقیاس عاطفه مثبت و عاطفه منفی در پدران، هر یک به ترتیب ۲۰/۵۱ درصد و ۱۸/۷۵ درصد و به‌طورکلی ۳۹/۲۶ درصد از واریانسِ عامل کلی عواطف مثبت و منفی را

---

1. Gonida
2. Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales
3. David Watson
4. Lee Anna Clark
5. Positive affect
6. Negative affect

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

تبیین کردند. دو زیرمقیاس عاطفه منفی و مثبت در مادران، هر یک به ترتیب ۱۹/۹۵ درصد و ۱۸/۹۴ درصد و به‌طورکلی ۳۸/۹۰ درصد از واریانسِ عامل کلی عواطف مثبت و منفی را تبیین کردند. همچنین دو زیرمقیاس عاطفه منفی و مثبت در دانش آموزان هر یک به ترتیب ۱۹/۴۹ درصد و ۱۸/۶۷ درصد و به طور کل ۳۸/۱۶ درصد از واریانسِ عامل کلی عواطف مثبت و منفی را تبیین کردند.

۳. رضایت از زندگی: برای سنجش رضایت از زندگی[1] والدین از مقیاس رضایت از زندگی[2] (SWLS) دینر، ایموس، لارسن، گریفین (۱۹۸۵) استفاده می‌شود. مقیاس دارای ۵ ماده است هر ماده با مقیاس لیکرت از ۰ (کاملاً موافقم) تا ۷ (کاملاً مخالفم) درجه‌بندی شده است. نمره میانگین بین ۵ ماده نمره رضایت از زندگی فرد را تشکیل می‌دهد. دامنه نمرات از ۰ تا ۷ است؛ و بالاتر بودن نمره در این مقیاس نشان‌دهنده رضایت بیشتر از زندگی به‌طورکلی است. در پژوهش شکری (۱۳۸۸) همسو با نتایج دینر و دیگران (۱۹۸۵) که با هدف آزمون ساختار عاملی مقیاس رضایت از زندگی تحصیلی و با استفاده از روش‌های تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی انجام شد، ساختار تک عاملی مقیاس رضایت از زندگی در بین دانشجویان ایرانی و سوئدی تأیید شد. در مطالعه حاضر نیز همسو با نتایج پژوهش‌های قبلی ضرایب آلفای کرونباخ مقیاس رضایت از زندگی در پدران ۰/۸۴ و در مادران ۰/۸۵ است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مقیاس رضایت از زندگی همسو با یافته‌های مطالعات دینر و همکاران (۱۹۸۵)، پاوت و همکاران (۱۹۹۱)، و آریندل، میوویس و هایز[3] (۱۹۹۱)، شکری (۱۳۸۸)، از ساختار تک عاملی[4] مقیاس رضایت از زندگی حمایت کرد. در این پژوهش، الگوی تک عاملی ۶۳/۳۶ درصد از واریانس عامل رضایت از زندگی را در پدران و ۶۶/۴۶ درصد از واریانس عامل کلی را در مادران تبیین کرد.

۴. جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان: برای سنجش جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان از مقیاس حیدری (۱۳۹۰) استفاده شد. مقیاس دارای ۱۸ ماده است که بر روی طیف لیکرتی ۶ درجه‌ای پاسخ داده می‌شود. فرم ۲۰ ماده‌ای

[1].Life satisfaction
[2]. Satisfaction with Life Scale
[3].Arrindell, Meeuwesen & Huyse
[4]. Unidimensional structure

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

مقیاس جهت‌گیری هدف نیز توسط الیوت و مک گرگور[1] (۲۰۰۱) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۴ زیر مقیاس است که برای هر یک از زیر مقیاس‌ها ۵ ماده در نظر گرفته شده است. مقیاس ۲۰ ماده‌ای جهت‌گیری هدف توسط حیدری و همکاران (۱۳۸۹) به فارسی ترجمه شد و پس از بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس نشان دادند که ۱۸ ماده از مقیاس بر روی ۴ عامل بار می‌شوند. در مطالعه حیدری (۱۳۸۹) همسانی درونی به دست آمده برای جهت‌گیری مهارت مدار با ۵ ماده ۰/۸۹، جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایشی با ۵ ماده ۰/۸۲، جهت‌گیری عملکردمدار اجتنابی با ۵ ماده ۰/۷۷ و جهت‌گیری عملکردمدار گرایشی با ۳ ماده ۰/۷۷ به دست آمده است. در مطالعه حاضر ضریب همسانی درونی برای اهداف مهارت‌مدار اجتنابی ۰/۸۶ مهارت‌مدار گرایشی ۰/۸۰ عملکردمدار گرایشی ۰/۷۷ و عملکرد مدار اجتنابی ۰/۵۵ به دست آمده است. در این پژوهش همسو با نتایج اویانگ[2] (۲۰۰۸)(به نقل از حیدری،۱۳۸۹) و حیدری (۱۳۸۹) از ساختار ۴ عاملی حمایت شد. همچنین عامل‌های مهارت‌مدار اجتنابی، مهارت‌مدار گرایشی، عملکردمدارگرایشی، عملکردمدار اجتنابی هر یک به ترتیب ۲۰/۰۷ درصد، ۱۷/۶۷ درصد، ۱۲/۸۰ درصد، ۱۰/۳۵ درصد و در مجموع ۶۰/۹۰ درصد از واریانس عامل کلی جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان را تبیین کردند.

۵. موفقیت تحصیلی[3]: موفقیت تحصیلی در مدل مفروض یک متغیر پنهان است. اگر تنها یک سنجه منفرد از یک متغیر پنهان مورد استفاده قرارگیرد و اعتبار چندانی نداشته باشد؛ آنگاه متغیر پنهان به‌خوبی تعریف نخواهد شد. مزیت وجود بیشتر از یک متغیر آشکار برای اندازه‌گیری یک متغیر پنهان در معادلات ساختاری این است که اگر یک متغیر آشکار منفرد را به کار بریم فرض بر این گذاشته شده است که هیچ خطای اندازه‌گیری در ارتباط با اندازه‌گیری متغیر پنهان وجود ندارد. شاهد اعتبار اندازه‌گیری هنگامی نشان داده می‌شود که دو معرف متفاوت از یک متغیر پنهان مشابه، اساساً با یکدیگر همبسته باشند (شوماخر و لومکس[4]، ۱۳۸۸). به‌این‌ترتیب در این پژوهش برای سنجش موفقیت تحصیلی معدل کل سال دوم دبیرستان و معدل ترم اول سال سوم دبیرستان مورد بررسی قرار می‌گیرند.

---

[1].Elliot & Gregor
[2]. Oyung
[3]. Academic achievement
[4]. Schumacker & Lomax

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

روش تحلیل داده‌ها: در این پژوهش از روش پیشرفته آماری الگویابی معادلات ساختاری، با کاربرد نرم‌افزار ایموس[1] (Amos) استفاده شده است. الگویابی معادلات ساختاری یک روش تحلیل چند متغیری نیرومند است که از طریق آن می‌توان به آزمون فرضیه‌هایی درباره روابط علّی بین متغیرهای «نهفته» پرداخت.

یافته‌ها

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

عامل کلی	زیر مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد
بهزیستی ذهنی پدران	رضایت از زندگی	۲۲.۲۰	۷.۹۰
	عاطفه مثبت	۳۳.۷۲	۶.۲۵
	عاطفه منفی	۴۰.۷۹	۷.۱۴
بهزیستی ذهنی مادران	رضایت از زندگی	۲۰.۷۳	۸.۰۸
	عاطفه مثبت	۳۵.۶۷	۶.۲۶
	عاطفه منفی	۳۵.۹۳	۶.۹۸
جهت‌گیری هدفی پدران	هدف یادگیری	۱۲.۳۸	۳.۸۴
	هدف عملکردی	۱۳.۱۸	۴.۴۹
جهت‌گیری هدفی مادران	هدف یادگیری	۱۲.۷۷	۴.۴۳
	هدف عملکردی	۹.۰۴	۳.۶۴
جهت‌گیری هدفی دانش آموزان	هدف مهارت‌مدار اجتنابی	۲۳.۴۷	۵.۴۵
	هدف مهارت‌مدار گرایشی	۳۰.۳۰	۴.۸۹
	هدف عملکردمدار گرایشی	۱۴.۴۴	۳.۳۹
	هدف عملکردمدار اجتنابی	۱۰.۵۴	۲.۱۴
بهزیستی ذهنی دانش آموزان	عاطفه مثبت	۳۶.۸۴	۶.۰۰
	عاطفه منفی	۳۳.۰۳	۷.۱۸
موفقیت تحصیلی دانش آموزان	معدل کل سال دوم دبیرستان	۱۷.۴۰	۱.۷۳
	معدل ترم اول سال سوم دبیرستان	۱۶.۹۸	۱.۹۷

[1]. Analysis of Moment Structures

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

به منظور تبیین الگوی پراکندگی نمرات موفقیت تحصیلی دانش آموزان از طریق متغیرهای بهزیستی ذهنی دانش آموزان، جهت‌گیری هدفی دانش آموزان، بهزیستی ذهنی والدین و جهت‌گیری هدفی والدین برای دانش آموزان از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. بر اساس نتایج ماتریس همبستگی، به منظور تعیین نقش واسطه‌ای بهزیستی ذهنی و جهت‌گیری هدفی دانش آموزان برای ارزیابی تأثیر جهت‌گیری هدفی و بهزیستی ذهنی پدران و مادران بر موفقیت تحصیلی، در ۲ الگو مورد آزمون قرار گرفتند. (شکل‌های ۲، ۳)

۱. الگوی برونداد موفقیت تحصیلی دانش آموزان برای پدران

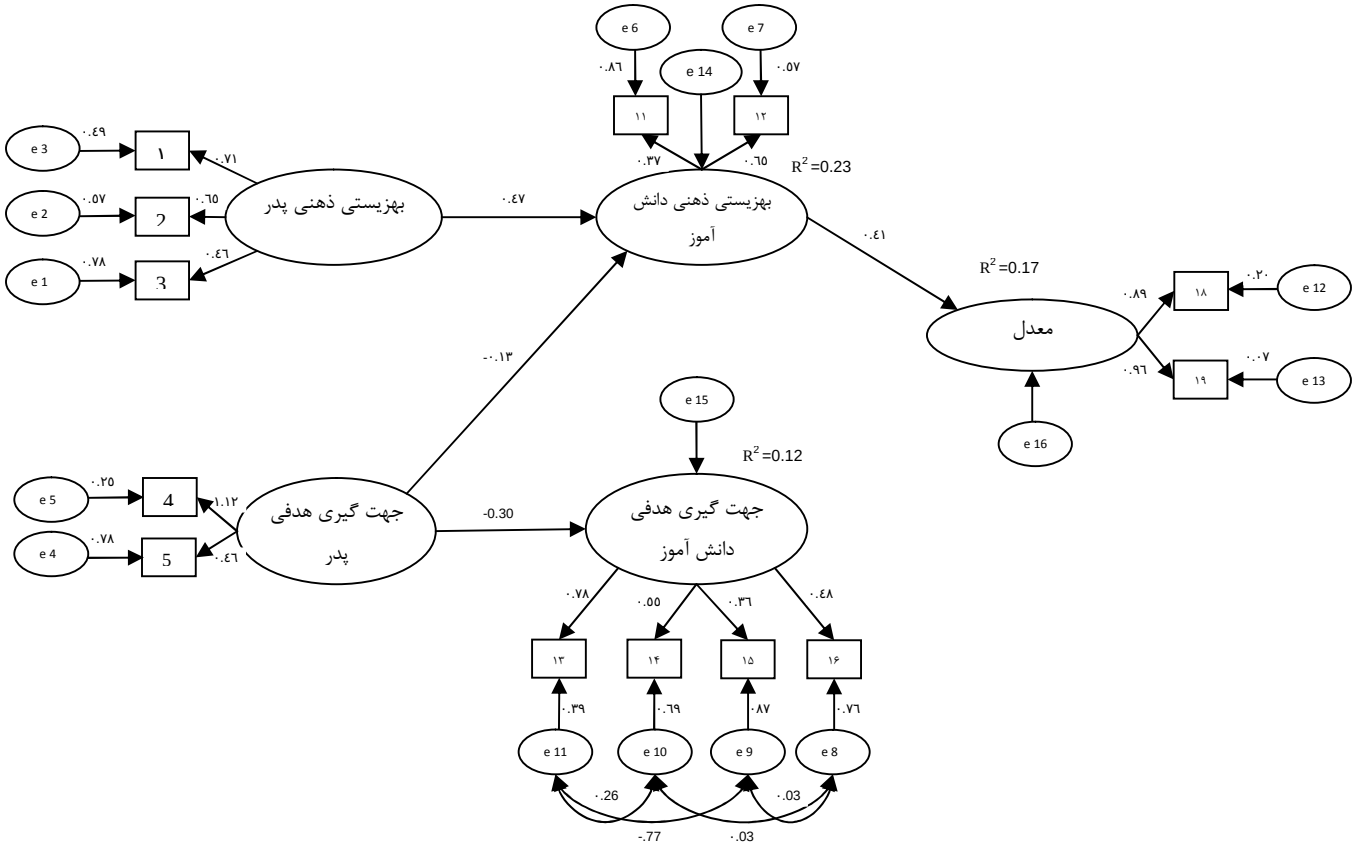
در این بخش الگوی برونداد موفقیت تحصیلی برای پدران با واسطه مندی بهزیستی ذهنی و جهت‌گیری هدفی دانش آموزان گزارش شده است. طبق دیدگاه براون و کادک[1] (۱۹۹۳)، بیرن (۲۰۰۶) و مک‌کلام، براون و سوگاوارا (۱۹۹۶) در مطالعه حاضر، الگوی پیشنهادی با داده‌ها برازش قابل قبولی نشان می‌دهد، اما بر اساس منطق پیشنهادی هو و بنتلر (۱۹۹۹)[2] برای تعیین برازش الگو با داده‌ها بر اساس شاخص‌های پیش‌گفته، ارزش عددی بالاتر از ۲ برای شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، ارزش عددی بالاتر از ۰/۰۶ برای شاخص خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) و ارزش عددی کمتر از ۰/۹۰ برای شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) با هدف کمک به بهبود برازندگی الگو ضرورت اصلاح الگو را نشان می‌دهد. آزمون برازندگی الگو با داده‌ها با استفاده از انتخاب اصلاح الگو نشان داد که در جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای اهداف مهارت مدار گرایشی و مهارت مدار اجتنابی (۱۳ و ۱۴)، برای اهداف عملکرد مدار گرایشی و عملکرد مدار اجتنابی (۱۵ و ۱۶)، برای اهداف مهارت مدار اجتنابی و عملکرد مدار گرایشی (۱۳ و ۱۵) و نیز بین باقیمانده‌های خطا برای اهداف مهارت مدار گرایشی و عملکرد مدار گرایشی (۱۴ و ۱۶) اصلاح الگو صورت گرفت. شکل ۲-۴، الگوی مفروض را پس از اصلاح الگو نشان می‌دهد. برای الگوی اصلاح‌شده مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش شامل شاخص مجذور خی (χ^2)، شاخص مجذور خی بر درجه

[1]. Browne & Cudeck
[2]. Hu & Bentler

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۱۴۸/۵۸، ۲/۹۱، ۰/۹۴، ۰/۹۵، ۰/۹۱ و ۰/۰۴ به دست آمد. ارزش عددی مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش برای الگوی کلی



اصلاح‌شده، برازش خوب الگوی مفروض را با داده‌ها را نشان می‌دهد.

شکل ۲. الگوی برونداد موفقیت تحصیلی دانش آموزان برای پدران

نکته: در متغیر مکنون بهزیستی ذهنی پدر، نشانگر ۱=رضایت از زندگی، نشانگر ۲= عاطفه منفی و نشانگر ۳= عاطفه مثبت؛ در متغیر مکنون جهت‌گیری هدفی پدر، نشانگر ۴= اهداف عملکردی و نشانگر ۵= اهداف یادگیری؛ در متغیر مکنون بهزیستی ذهنی دانش آموزان نشانگر ۱۱=عاطفه مثبت و نشانگر ۱۲=عاطفه منفی؛ در متغیر مکنون

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

جهت‌گیری هدفی دانش آموزان نشانگر ۱۳= هدف مهارت مدار اجتنابی، نشانگر ۱۴= هدف مهارت مدار گرایشی، نشانگر ۱۵= هدف عملکرد مدار گرایشی و نشانگر ۱۶= هدف عملکرد مدار اجتنابی؛ در متغیر مکنون معدل نشانگر ۱۸=معدل کل سال دوم دبیرستان و نشانگر ۱۹=معدل ترم اول سال سوم دبیرستان است.

جدول ۲: شاخص‌های برازندگی الگوی برونداد موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان برای پدران

X^2	Df	X^2/df	RMSEA	CFI	GFI	AGFI
۱۴۸/۵۸	۵۱	۲/۹۱	۰/۰۴	۰/۹۴	۰/۹۵	۰/۹۱

در الگوی ساختاری برونداد، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از لحاظ آماری معنادار بودند. رابطه بین بهزیستی ذهنی و موفقیت تحصیلی مثبت و معنادار بود. رابطه بین جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان و وجه عینی موفقیت تحصیلی معنادار نبود. رابطه بین جهت‌گیری هدفی پدران و جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان منفی و معنادار بود. رابطه بین جهت‌گیری هدفی پدران با بهزیستی ذهنی دانش آموزان مثبت و معنادار بود. رابطه بین بهزیستی ذهنی پدران و بهزیستی ذهنی دانش آموزان مثبت و معنادار بود.

اثرات غیرمستقیم و اثرات کل: بر اساس الگوی ساختاری، اثر غیرمستقیم متغیر نهفته برون‌زای پژوهش یعنی بهزیستی ذهنی پدران بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان ۰/۱۴ به دست آمد. نتایج نشان داد اثر غیرمستقیم متغیر نهفته برون‌زای پژوهش (بهزیستی ذهنی پدران) بر وجه عینی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از لحاظ آماری معنادار بود (P<۰/۰۵). همچنین اثر غیرمستقیم دیگر متغیر نهفته برون‌زای پژوهش یعنی جهت‌گیری هدفی پدران بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان ۰/۰۷ به دست آمد. نتایج نشان داد اثر غیرمستقیم متغیر نهفته و برون‌زای پژوهش (جهت‌گیری هدفی پدران) بر معدل دانش آموزان از لحاظ آماری معنادار بود (P<۰/۰۵). تأثیر غیرمستقیم متغیر نهفته و برون‌زای جهت‌گیری هدفی پدران بر ۴ نوع جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان به ترتیب ۰/۲-، ۰/۱۳-، ۰/۲۱- ، ۰/۱۱- به دست آمد و از لحاظ آماری معنادار بود. اثر غیرمستقیم متغیر نهفته برون‌زای بهزیستی ذهنی پدران بر عاطفه مثبت و عاطفه منفی به ترتیب ۰/۱۴ و ۰/۲۴ به دست آمد و از لحاظ آماری معنادار بود. اثرات کل

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

استانداردشده متغیر نهفته برون‌زای جهت‌گیری هدفی پدران بر جهت‌گیری هدفی دانش آموزان ۰/۲۵- بود و از لحاظ آماری معنادار بود. اثرات کل استانداردشده متغیر نهفته و برون‌زای جهت‌گیری هدفی پدران بر بهزیستی ذهنی دانش آموزان ۰/۱۸ به دست آمد و از لحاظ آماری معنادار بود. اثرات کل استانداردشده متغیر نهفته برون‌زای بهزیستی ذهنی پدران بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان ۰/۳۷ به دست آمد و از لحاظ آماری معنادار بود. اثرات کل استانداردشده متغیر نهفته و درون‌زای بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان بر معدل ۰/۳۸ به دست آمد و از لحاظ آماری معنادار بود.

۲. الگوی برونداد موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان برای مادران

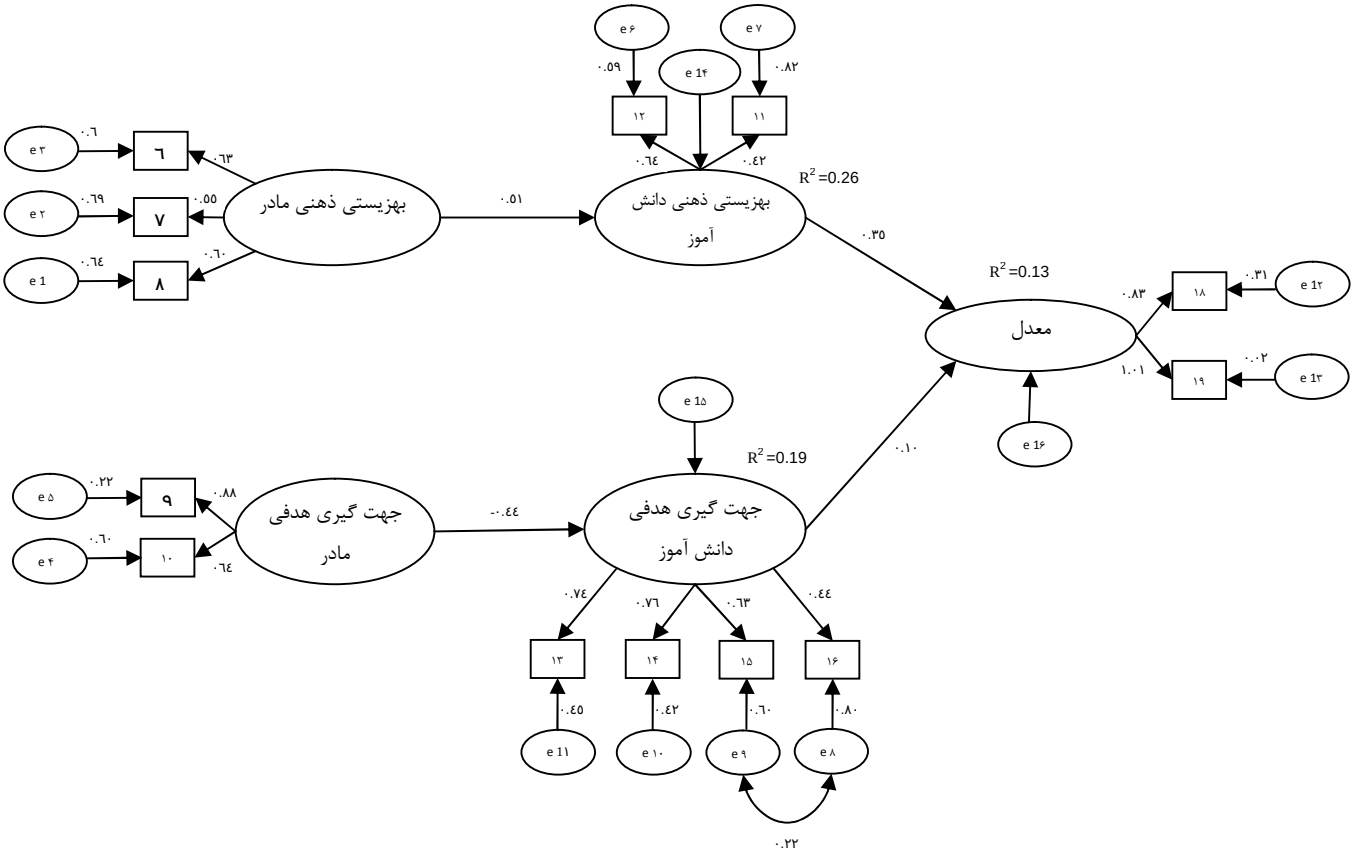
در این بخش الگوی پیش‌بینی موفقیت تحصیلی برای مادران با واسطه‌مندی بهزیستی ذهنی و جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان گزارش شده است (شکل ۵). طبق دیدگاه براون و کادک (۱۹۹۳)، بیرن[1] (۲۰۰۶) و مک-کلام، براون و سوگاوارا (۱۹۹۶) در مطالعه حاضر، الگوی پیشنهادی با داده‌ها برازش قابل قبولی نشان می-دهد، اما بر اساس منطق پیشنهادی هو و بنتلر (۱۹۹۹) برای تعیین برازش الگو با داده‌ها بر اساس شاخص-های پیش‌گفته، ارزش عددی بالاتر از ۲ برای شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، ارزش عددی بالاتر از ۰/۰۶ برای شاخص خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) و ارزش عددی کمتر از ۰/۹۰ برای شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) با هدف کمک به بهبود برازندگی الگو ضرورت اصلاح الگو را نشان می‌دهد. آزمون برازندگی الگو با داده‌ها با استفاده از انتخاب اصلاح الگو نشان داد که در جهت‌گیری هدف دانش آموزان از طریق ایجاد کوواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای اهداف عملکرد مدار گرایشی و عملکرد مدار اجتنابی (۱۶ و ۱۵) اصلاح الگو صورت گرفت. شکل ۴-۴، الگوی مفروض را پس از اصلاح الگو نشان می‌دهد. برای الگوی اصلاح‌شده مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش شامل شاخص مجذور خی (χ^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش

[1]. Byrne

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۱۴۱/۹۳، ۲/۶۷، ۰/۹، ۰.۹۵، ۰/۹۲ و ۰/۰۴ به دست آمد. ارزش عددی مقادیر شاخص‌ها برای الگوی کلی اصلاح‌شده، برازش خوب الگوی مفروض را با داده‌ها را نشان می‌دهد.



شکل ۳. الگوی برونداد موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان برای مادران

نکته: در متغیر مکنون بهزیستی ذهنی مادر، نشانگر ۶=رضایت از زندگی، نشانگر ۷= عاطفه منفی و نشانگر ۸= عاطفه مثبت؛ در متغیر مکنون جهت‌گیری هدفی مادر، نشانگر ۹= اهداف عملکردی و نشانگر ۱۰= اهداف یادگیری؛ در متغیر مکنون بهزیستی ذهنی دانش آموزان نشانگر ۱۱=عاطفه مثبت و نشانگر ۱۲=عاطفه منفی؛ در متغیر مکنون جهت‌گیری هدفی دانش آموزان نشانگر ۱۳= هدف مهارت مدار اجتنابی، نشانگر ۱۴= هدف مهارت مدار گرایشی، نشانگر ۱۵= هدف عملکرد مدار گرایشی و نشانگر ۱۶= هدف عملکرد مدار اجتنابی؛ در متغیر مکنون معدل نشانگر ۱۸=معدل کل سال دوم دبیرستان و نشانگر ۱۹=معدل ترم اول سال سوم دبیرستان است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

جدول ۳: شاخص‌های برازندگی الگوی برونداد موفقیت تحصیلی دانش آموزان برای مادران

AGFI	GFI	CFI	RMSEA	X^2/df	Df	X^2
۰/۹۲	۰/۹۵	۰/۹	۰/۰۴	۲/۶۷	۵۳	۱۴۱/۹۳

در الگوی ساختاری برونداد، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون از لحاظ آماری معنادار بودند. رابطه بین بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان و موفقیت تحصیلی مثبت و معنادار بود. رابطه بین جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان و موفقیت تحصیلی مثبت و معنادار بود. رابطه بین جهت‌گیری هدفی مادران و جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان منفی و معنادار بود. رابطه بین جهت‌گیری هدفی مادران با بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان معنادار نبود. رابطه بین بهزیستی ذهنی مادران و بهزیستی ذهنی دانش آموزان مثبت و معنادار بود.

اثرات غیرمستقیم و اثرات کل: بر اساس الگوی ساختاری، اثر غیرمستقیم متغیر نهفته برون‌زای پژوهش یعنی بهزیستی ذهنی مادران بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان ۰/۱۳ به دست آمد. نتایج نشان داد اثر غیرمستقیم متغیر نهفته برون‌زای پژوهش (بهزیستی ذهنی مادران) بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از لحاظ آماری معنادار بود (P<۰/۰۵). همچنین اثر غیرمستقیم دیگر متغیر نهفته برون‌زای پژوهش یعنی جهت‌گیری هدفی مادران بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان ۰/۰۴- به دست آمد. نتایج نشان داد اثر غیرمستقیم متغیر نهفته برون‌زای پژوهش (جهت‌گیری هدفی پدران) بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از لحاظ آماری معنادار بود (P<۰/۰۵). تأثیر غیرمستقیم متغیر نهفته برون‌زای جهت‌گیری هدفی مادران بر ۴ نوع جهت‌گیری هدفی دانش آموزان به ترتیب ۰/۳۱-، ۰/۳۱-، ۰/۲۵-، ۰/۱۷- به دست آمد و از لحاظ آماری معنادار بود. اثر غیرمستقیم متغیر نهفته برون‌زای بهزیستی ذهنی مادران بر عاطفه مثبت و عاطفه منفی دانش آموزان به ترتیب ۰/۱۳ و ۰/۲۲ به دست آمد و از لحاظ آماری معنادار بود. اثرات کل استانداردشده متغیر نهفته برون‌زای جهت‌گیری هدفی مادران بر جهت‌گیری هدفی دانش آموزان ۰/۴۱- بود و از لحاظ آماری معنادار بود. اثرات کل استانداردشده متغیر نهفته برون‌زای بهزیستی ذهنی مادران بر بهزیستی ذهنی دانش آموزان ۰/۳۶ به دست آمد و از لحاظ آماری معنادار بود. اثرات کل استانداردشده متغیر نهفته درون‌زای بهزیستی ذهنی دانش آموزان بر موفقیت تحصیلی یعنی معدل ۰/۳۶ به دست آمد و از لحاظ آماری معنادار

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

بود. اثرات کل استانداردشده متغیر نهفته درون‌زای جهت‌گیری هدفی دانش آموزان بر معدل ۰/۱۵ به دست آمد و از لحاظ آماری معنادار بود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد:

۱. الگوهای ساختاری برونداد با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد به این ترتیب فرضیه اول پژوهش تأیید می‌گردد. یافته‌های پژوهش بیان‌گر این است که جهت‌گیری هدف و بهزیستی دانش‌آموزان رابطه بین جهت‌گیری هدف و بهزیستی والدین با موفقیت تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند.

۲. در رابطه بین بهزیستی ذهنی والدین و موفقیت تحصیلی فرزندان، بهزیستی ذهنی فرزندان نقش میانجی داشته و فرضیه دوم تأیید می‌گردد. درواقع بهزیستی ذهنی والدین از طریق تأثیر مثبت بر بهزیستی ذهنی فرزندان بر موفقیت تحصیلی آنان تأثیر مثبت و معنادار دارند. به‌عبارت‌دیگر هرچه بهزیستی ذهنی والدین بیشتر باشد، رضایت از تحصیل دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. در تبیین این یافته پژوهش می‌توان گفت بهزیستی هر دو والد از عوامل تأثیرگذار بر موفقیت تحصیلی محسوب می‌گردد که تأثیر خود را از طریق بهزیستی ذهنی فرزندان اعمال می‌کند. به‌این ترتیب در کنار عوامل مربوط به مدرسه که بر اساس ادبیات پژوهش بر موفقیت تحصیلی تأثیر می‌گذارد، خانواده دانش‌آموزان نیز در این مورد نقش مهمی ایفا می‌کند. مسئله‌ای که کمتر موردتوجه قرار گرفته است. درواقع درصورتی‌که مدرسه از شرایط بسیار خوبی برخوردار باشد، اگر بهزیستی ذهنی دانش‌آموز تحت تأثیر والدین و خانواده پایین باشد، موفقیت تحصیلی قطعاً تحت تأثیر قرار می‌گیرد.

۳. بر اساس فرضیه سوم جهت‌گیری هدفی پدران به طور غیرمستقیم از طریق جهت‌گیری هدفی فرزندان با موفقیت تحصیلی رابطه دارد. بر اساس نتایج حاضر نیز جهت‌گیری هدف پدران با معدل رابطه دارد اما متغیر مکنون میانجی‌گر این رابطه جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان نبوده بلکه بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان است. تأثیر جهت‌گیری هدفی پدران بر معدل دانش‌آموزان برخلاف مادران مثبت و معنادار است. به‌این‌ترتیب هر دو نوع جهت‌گیری هدفی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

پدران از طریق تأثیر مثبت بر بهزیستی ذهنی دانش آموزان بر معدل آنان تأثیر مثبت و معنادار دارد. برداشتی که از این یافته پژوهش و مجموع نتایج می‌توان داشت این است که در تعیین معدل دانش‌آموزان هم عامل انگیزشی یعنی جهت‌گیری هدف و هم عامل هیجانی یعنی بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان نقش دارند اما تأثیر عامل انگیزشی بیشتر است.

۴. بر اساس فرضیه چهارم جهت‌گیری هدفی فرزندان رابطه بین جهت‌گیری هدفی مادران و معدل دانش آموزان را میانجی‌گری می‌کند. با توجه به نتایج پژوهش هر دو نوع جهت‌گیری هدفی یادگیری و عملکردی مادران بر معدل دانش آموزان تأثیر منفی و معنادار است و فرضیه چهارم تأیید می‌شود.

۵. طبق یافته‌ها بین جهت‌گیری هدفی پدران با بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد اما بین جهت‌گیری هدفی مادران با بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود ندارد. پس فرضیه پنجم تأیید و فرضیه ششم رد می‌گردد. به‌بیان‌دیگر در مورد پدران رابطه میان جهت‌گیری هدف با معدل مثبت و معنادار است.

تحقیقات بسیاری رابطه بین جهت‌گیری هدفی و بهزیستی ذهنی را مورد بررسی قرار دادند از جمله کاست، بولمن و آلپرت[1] (۱۹۹۶)؛ دیکمان[2] (۱۹۹۸)؛ پینتریچ (۲۰۰۰)؛ دیکسون و مک لود[3] (۲۰۰۴)؛ پکران، الیوت و مایر[4] (۲۰۰۶)؛ دنیلز و همکاران[5] (۲۰۰۸)؛ سوینی، سالملا آرو، نیمیورتا[6] (۲۰۰۸)؛ هانگ[7] (۲۰۱۱). هرچند رابطه بهزیستی ذهنی افراد با نوع جهت‌گیری هدفشان مورد توجه محققین بوده است، بر اساس جست و جوهای محقق رابطه جهت‌گیری هدف والدین و بهزیستی فرزندان مورد غفلت واقع شده است. در حالی که نتایج پژوهش حاضر وجود رابطه معنادار بین این دو متغیر را تأیید می‌کند. دلیل احتمالی برای این رابطه می‌تواند این نکته باشد که هنگامی‌که فرزندان با انتظارات والدین روبرو می‌شوند مثلاً درخواست والدین مبنی بر بهتر از دیگران بودن و به دیگران نشان دادن توانمندی ممکن است واکنش‌های مختلفی نشان دهند، عده‌ای سعی در انجام خواست والدین دارند و عده‌ای

[1].Bulman & Alpert
[2]. Dykman
[3].Dickson & MacLeod
[4].Pekrun, Elliot & Maier
[5].Daniels
[6].Soini, Salmela-Aro & Niemivirta
[7].Huang

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

دیگر برخلاف خواست آنان عمل می‌کنند؛ اما نتیجه‌ای که در پایان این تلاش نصیب دانش‌آموزان می‌شود، واکنش‌های متفاوتی را در والدین ایجاد خواهد کرد؛ از تشویق و محبت بیشتر تا طرد و تنبیه و بی مهری. این واکنش‌های والدین می‌تواند بر عواطف دانش‌آموزان تأثیر به سزایی داشته باشد و موجب افزایش و یا کاهش عاطفه مثبت و منفی در فرزندان گردد. آنچه از نتایج این تحقیق برمی‌آید در دختران نوجوان موردمطالعه نوع انتظارات و درخواست‌های پدر از دختر مؤثرتر از مادر است. این اثرگذاری خود را به شکل جالبی نشان می‌دهد به‌گونه‌ای که در پیش‌بینی معدل دانش‌آموزان، شاهد هستیم که هر دو نوع جهت‌گیری هدف پدران با تأثیر مثبت در بهزیستی ذهنی موجب افزایش معدل دانش‌آموزان می‌شود. پس هم اهداف عملکردی پدر و هم اهداف یادگیری پدران به دختران این انگیزه را می‌دهد که برای کسب معدل بالاتر تلاش کنند در حالی که مادران نمی‌توانند چنین انگیزه‌ای در دختران ایجاد کنند. این نکته نقش بیشتر پدران بر بهزیستی فرزندان را نشان می‌دهد و شایسته بررسی‌های بیشتر است. این یافته پژوهش توجه به نقش و جایگاه پدر در تبیین‌های روان‌شناختی را نشان می‌دهد. به‌صورت سنتی روانشناسی بر مفهوم مادر و مناسبات مادر و فرزند به عنوان مبنای همه تحولات روانشناسی تأکید داشته است. در ادبیات روانشناسی نقش پدر کمتر مورد توجه بوده و معمولاً در ارزیابی‌ها به عنوان یک نقش حاشیه‌ای ارزیابی می‌شود (بهرامی احسان و همکاران، ۱۳۸۷). این در حالی است که برخی شواهد پژوهشی از جمله نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهند که نقش پدر در زندگی تحصیلی فرزندان و بهزیستی ذهنی آنان بسیار جدی و غیرقابل‌چشم‌پوشی است. شاید مشاوران مدرسه و یا روانشناسان از اثرگذاری پدران در مشاوره‌های خویش برای مشکلات عاطفی و هیجانی مراجع دختر بهره بسیاری ببرند. ضروری است تا تحقیقات بیشتر برای بازشناسی اثرهای این پدیده در فرآیند تعلیم و تربیت و پرورش فرزندان انجام شده و چگونگی اثرهای این رابطه موردتوجه قرار گیرد.

پیشنهاد برای پژوهش‌های آینده: با توجه به تفاوت مشاهده‌شده میان پدران و مادران در پژوهش حاضر در مورد تأثیر والدین بر بهزیستی ذهنی فرزندان پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده تأثیر هر یک از والدین بر بهزیستی ذهنی دختران و پسران در دوره‌های سنی مختلف موردمطالعه دقیق‌تر قرار گرفته و تفاوت‌های آنان مورد بررسی قرار گیرند.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

منابع

ابراهیمی، سارا. (۱۳۸۸). پیش‌بینی اهداف پیشرفت بر اساس جو کلاس با واسطه‌گری توانایی و سودمندی ادراک‌شده. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.

بهرامی احسان، هادی؛ باقرپور کماچالی، صغری؛ فتحی آشتیانی، علی؛ احمدی، علی‌اصغر. (۱۳۸۷). بررسی رابطه الگوهای فرزندپروری با سلامت روانی و موفقیت تحصیلی فرزندان. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی. ۳۸، ۴، ۸۷-۱۰۰*

تقی‌لو، صادق. (۱۳۸۸). رویکرد مدل یابی معادلات ساختاری در بررسی رابطه بین صفات شخصیت، الگوی مقابله حل مسئله اجتماعی و بهزیستی ذهنی در دانشجویان دختر و پسر. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی.

تمنائی‌فر، محمدرضا؛ سلامی محمدآبادی، فاطمه؛ دشتبان زاده، سمیه. (۱۳۹۰). رابطه سلامت روان و شادکامی با موفقیت تحصیلی. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی، سال ۱۵ شماره ۲،۶۳-۴۶.*

حیدرزادگان، علیرضا و مشهدی عباس، فاطمه. (۱۳۹۰). رابطه شادی و نشاط با موفقیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه سیستان و بلوچستان، *فرهنگ در دانشگاه اسلامی، سال اول، شماره ۱، ۸۳-۶۹.*

حیدری، محمود. (۱۳۸۹). بررسی جایگاه خودناتوان سازی در مدل معادلات ساختاری پیش‌بینی موفقیت تحصیلی. رساله دکتری، دانشگاه شهید بهشتی.

خیابانی اصل، ناصر. (۱۳۸۱). بررسی مقایسه‌ای رابطه باورهای هوشی و جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و موفقیت تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر رشته‌ای‌های روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های تهران در سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

خجسته‌مهر، رضا؛ عباس پور، ذبیح‌الله؛ کرایی، امین و کوچکی، رحیم. (۱۳۹۱). تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خود پنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه دوره ۱ شماره ۲۷-۴۵/۱.*

شکری، امید. (۱۳۸۸). مقایسه الگوی روابط علّی پیشایندها و پسایندهای استرس تحصیلی دانشجویان دختر و پسر در پارادایم‌های فرهنگی جمع‌گرا و فردگرا. رساله دکتری، دانشگاه تربیت‌معلم تهران.

شوماخر، رونالد ای و لومکس، ریچارد جی. (۱۳۸۸). *مقدمه‌ای بر مدل‌سازی معادله ساختاری.* ترجمه وحید قاسمی، چاپ اول، تهران: انتشارات جامعه شناسان.

شعاری نژاد علی اکبر. (۱۳۷۵) مبانی روانشناختی تربیت، تهران پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

شیخ‌الاسلامی، راضیه و احمدی، ساره. (۱۳۹۰). رابطه هوش هیجانی و رضایت از تحصیل در دانش آموزان. *مجله علوم رفتاری دوره ۵ شماره ۲. ۱۴۲-۱۳۵.*

کشاورزی، سمیه؛ فیروزبخت، سمیرا؛ فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۰). بررسی نقش ادراک جهت‌گیری هدف والدین و الگوی ارتباطی خانواده در جهت‌گیری هدف دانش آموزان. *فصلنامه خانواده پژوهشی، ۲۸، ۴۷۷-۴۶۳.*

کهولت، نعیمه و جوکار، بهرام. (۱۳۹۰). ارتباط مؤلفه‌های هیجانی و شناختی شادی با موفقیت تحصیلی. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی، سال اول، شماره ۱. ۱۴-۳.*

یعقوبی ممقانی، حسن. (۱۳۷۴). بررسی رابطه جهت‌گیری هدفی والدین و راهبردهای یادگیری فرزندان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

Ablard, Karen E. Parker, Wayne D. (1997). Parents' Achievement Goals and Perfectionism in Their Academically Talented Children. *Journal of Youth and Adolescence, 26(6). 651-667*

Arvilommi, Tiina Onatsu. Nurmi, Jari-Erik & Aunola, Kaisa. (1998). Mothers' and fathers' well-being, parenting styles, and their children's cognitive and behavioural strategies at primary school. *European Journal of Psychology of Education,13*, 543-556.

Arrindell, W. A., Meeuwesen, L., & Huyse, F. J. (1991). The Satisfaction with Life Scale (SWLS): Psychometric properties in a non-psychiatric medical outpatients sample. Personality and Individual Differences, 12, 117-123.

Baghat, R.S. & Chassie, M. B. (1978). Toward a theory of students satisfactionamong urban, low- income, African American students. School Psychology Quartely, 13, 25-44.

Ben-Zur, Hasida. *(2003).* Happy Adolescents: The Link Between Subjective Well-Being, Internal Resources, and Parental Factors. *Journal of Youth and Adolescence, 32, (2), 67–79.*

Bordwine, Vanessa C. & Huebner, E. Scott. (2010). The Role of Coping in Mediating the Relationship Between Positive Affect and School Satisfaction in Adolescents. *Child Ind Res, 3,349–366.*

Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit. In A. Bollen & J. S. Long (Eds.), Testing structural equation models* (pp. 445–455). Newbury Park, CA: Sage.

Busseri, Michael A. Sadava, Stanley W. Decourville, Nancy. (2007). A Hybrid Model for research on subjective well-being: Examining common and component specific sources of variance life satisfaction, positive affect and negative affect. Social Indicators Research, 83, 413–445.

Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

Coats, E. J., Janoff-Bulman, R., & Alpert, N. (1996). Approach versus avoidance goals: Differences in self-evaluation and well-being. *Personality and Social Bulletin*, *22*, 1057–1067.

Casas, F. (2008). Children's cultures and new technologies: A gap between generations? Some reflections from the Spanish context. In A. James & A. James (Eds.), European childhoods: Cultures, politics and childhood in Europe (pp. 61–81). Houndmills, Hampshire: Palmgrave MacMillan.

Clair, Amy. (2012). The Relationship Between Parent's Subjective Well-Being and the Life Satisfaction of Their Children. *Child Ind Res.* retrieved from www.springer.com

Cynthia Lee, Chun Hui, Catherine H Tinsley and Xiongying Niu. (2006). Goal orientation and performance: role of temporal norms. *Journalof International BusinessSt udies, 3 7,4 84-498.*

Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals:A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. Contemporary Educational Psychology, 33, 584–608, doi:10.1016/j.cedpsych.2007.08.002.

Dweck, C. S. (1986), Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychologzcal Revien~9, 5*, 256-273.

Dickson Joanne M. and MacLeod, Andrew K. (2004). Approach and Avoidance Goals and Plans:Their Relationship to Anxiety and Depression. *Cognitive Therapy and Research, 28 (3), 415–432.*

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J.,&Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49,* 71–75.

Diener,Ed. glatzer,wolfgang. Moum,Torbjorn. Sprangers,Miriam A,G. vogel, Joachim. veenhoven,ruut. Michalos,Alex c. (2009*). The science of well-being*, retrieved from www.springer.com

Dykman, B. M. (1998). Integrating cognitive and motivational factors in depression: initial tests of a goal-orientation approach. Journal of Personality and Social Psychology, 74, 139e158.

Elliot, Andrew J. & Harackiewicz, Judith M. (1994). Goal Setting, Achievement Orientation, and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 66(5), 968-980.*

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance chievement motivation. *Journal o f Personality and SocialPsychology***,** 72, 218-232.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

Elliot, Andrew J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34(3), 169-189*

Elliot, Andrew J. Thrash, Todd M. (2001). Achievement Goals and the Hierarchical Model of Achievement Motivation. *Educational Psychology Review, Vol. 13, No. 2,139-156*

Elliot, A.J., & McGregor, H.A. (2001). A 2*2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80,* 501-519.

Giota, Joanna. (2006). Why am I in School? Relationships Between Adolescents' Goal Orientation, Academic Achievement and Self-Evaluation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 50(4), 441–461.*

Gonida, Eleftheria N. Kiosseoglou, Grigoris & Voulala, Katerina. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education,22(1), 23-39.*

Heyman, ***G.*** D., & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motlvation and Emotion***,** 16,231-247.

.Hu, L.,Bentler, P. M.(1999).*Strucutral Equation modeling: concept, Issues and application*(pp. 76-99)

Huang, Chiungjung. (2011). Achievement Goals and Achievement Emotions:A Meta-analysis.*Educ Psychol Rev,23, 359–388.*

Joreskog, K. G. & Sorbom, D. (1993). LISREL8: *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. LEA.

Kaplan, Avi & Maehr, Martin L. (1999). Achievement Goals and Student Well-Being. *Contemporary Educational Psychology 24, 330–358*

Kaplan, Avi & Maehr, Martin L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educ Psychol Rev, 19, 141–184.*

Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*,edition 2, Guilford press,new york&London.

Larson, R.W., and Richards, M. H. (1994). Family emotions: Do adolescents and their parents experience the same states? *J. Res. Adolesc.*4: 567–583.

MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130–149.

Pintrich, P. (2000).Anachievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemp. Educ. Psychol.* 25: 92–104

Pavot, William.& Diener, Ed. (2004). The subjective Evaluation of well-being adulthood: Findings and Implications. *Ageing International*,29(2), 113-135.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991)._Further validation of the satisfaction with life scale_ Evidence for the cross-method convergence of well-being measures._Journal of Personality Assessment, 57, 149-161.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: a theoretical model and prospective test. Journal of Educational Psychology, 98, 583e597.

Régner, Isabelle. Loose, Florence & Dumas, Florence. (2009). Students' perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals.*European Journal of Psychology of Education,24(2), 263-277.*

Ricco, Robert B. Mccollum, Denne G. and Schuyten, Sara. (2003). College mothers' academic achievement goals as related to their children's attitudes toward learning. *Social Psychology of Education, 6, 325–347.*

Steinmayr, Ricarda. Bipp, Tanja & Spinath, Birgit. (2011). Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality.*Learning and Individual Differences, 21, 196–200.*

Tuominen-Soini, Heta. Salmela-Aro, Katariina. Niemivirta, Markku. (2011). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction, 18, 251-266.*

Tuominen-Soini, Heta. Salmela-Aro, Katariina. Niemivirta, Markku. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences, 22, 290–305.*

Vrugt, Anneke. Oort, Frans J.(2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. Metacognition Learning (2008) 30:123–146

Watson, David. Clark, Lee Anna. Tellegen, Auke. (1988). Development and Validation of Brief measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54, 1063-1070.*

Wills, Eduardo. (2009). Spirituality and Subjective Well-Being: Evidences for a New Domain in the Personal Well-Being Index. *J Happiness Stud,10,49–69.*

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]

Academic Achievement Based on Students Goal Orientation and Subjective well-being and Parents Goal Orientation and Subjective well-being by Structural Equation

Samaneh Hosseini, Jalil Fath Abadi, Omid Skokri, Shahla Pakdaman

Abstract:

The purpose of t the study is to test the model for the explanation of academic achievement based on students' goal orientation and subjective well-being and parents' subjective well-being and goal orientation for the third year high school students. 441 females' students and their parents were selected by cluster sampling in this correlation study. Students filled the Positive and Negative Affect Schedule, subscale of perceptions of parent's goal orientation and their parents filled the Positive and Negative Affect Schedule Life satisfaction scale. Obtained Data were analyzed by structural equation modeling through Amos software. The results of structural equation modeling show that hypothesized models have an acceptable fit to the data. Results indicate that student's goal orientation and subjective well-being mediate the relationship between academic achievement and parent's goal orientation and subjective well-being. The results indicate a part of difference in academic achievement accounted by the student's subjective well-being and goal orientation and their parent's subjective well-being and goal orientation.

Keywords: Academic Achievement, Student's Goal Orientation, Subjective Well-Being, Parent's Goal Orientation

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.18869/acadpub.erj.2.31.133]