

پیش بینی نشاط ذهنی دانش آموزان بر اساس جهت گیری های هدف و نیازهای اساسی روانشناختی □

The Prediction of Students' Subjective Vitality by Goal Orientations and Basic Psychological Needs □

دکتر راضیه شیخ الاسلامی* □

دکتر راضیه شیخ الاسلامی*

Effat Daftarchi, M.Sc.

عفت دفترچی*

Abstract

چکیده

The aim of this study was to investigate relationships between achievement goal orientations, satisfying basic psychological needs, and subjective vitality in students. 298 students (142 boys and 156 girls) were selected by multi stage cluster sampling method from high school in Shiraz city. Subjects filled out the Basic Psychological Needs Satisfaction Scale, general version, (Gagné), the Achievement Goal Questionnaire (Elliot & McGregor) and the State Subjective Vitality Scale (Ryan & Frederick). Finding showed positive relationship between basic psychological needs and vitality. Also, approach goal orientations showed positive correlation and avoidance goal orientations showed negative correlation with vitality. Hierarchical multiple regression analysis revealed that the need of autonomy, competence, relatedness, performance-approach and master-avoidance goals, predict students' vitality, respectively. Results indicated that in terms of the students' subjective vitality the role of satisfying basic psychological needs is more important than the goal orientations.

تحقیق حاضر به تعیین رابطه جهت گیری های هدف، برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی و نشاط ذهنی در دانش آموزان پرداخته است. مشارکت کنندگان شامل ۲۹۸ نفر از دانش آموزان دبیرستان های شیراز (۱۵۶ نفر دختر و ۱۴۲ نفر پسر) بودند که به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. برای جمع آوری اطلاعات از سه ابزار استفاده شد. مقیاس برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی، نسخه عمومی، (گانه)، پرسشنامه هدف پیشرفت (الیوت و مک گریگور) و مقیاس نشاط حالتی (ریان و فردریک). یافته ها نشانگر همبستگی مثبت و معنادار بین نیازهای اساسی روانشناختی و نشاط ذهنی بود. همچنین جهت گیری های هدف گرایشی همبستگی مثبت و معنادار و جهت گیری های هدف اجتنابی همبستگی منفی و معنادار با نشاط ذهنی نشان دادند. تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که از مجموعه نیازهای اساسی روانشناختی و جهت گیری های هدف، به ترتیب نیاز به استقلال، شایستگی، و مرتبط بودن و جهت گیری های هدف عملکرد-گرایشی و تسلط-اجتنابی قوی ترین پیش بینی های نشاط ذهنی می باشند. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی، در مقایسه با جهت گیری های هدف، نقش مهم تری در نشاط ذهنی دانش آموزان دارد.

Keywords: basic psychological needs, achievement goal orientations, self-determination theory, subjective vitality

کلید واژه ها: نیازهای اساسی روانشناختی، جهت گیری های هدف پیشرفت، نظریه خودتعیینی، نشاط ذهنی

□ Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, I.R. Iran.

□ Email: sheslami@shirazu.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۵/۳۰ تصویب نهایی: ۱۳۹۳/۱/۱۷

* دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز

● مقدمه

امروزه یکی از مسائلی که توجه زیادی را به خود جلب نموده، بحث «بهزیستی ذهنی»^۱ است. نشاط به عنوان یکی از مولفه های بهزیستی ذهنی و از مهم ترین نیازهای روانی بشر در نظریه های بهزیستی مطرح بوده و به دلیل تاثیرات عمده بر زندگی شخص، همواره ذهن انسان را به خود معطوف کرده است. طبق تعریف نیکس، ریان، مانلیو دسی (۱۹۹۹)، «نشاط ذهنی»^۲ حکایت از داشتن وضعیت مثبت، سرشار از انرژی و سرزندگی است. ریان و فردریک (۱۹۹۷) نیز نشاط را احساس ذهنی سرزندگی و پرنرژی بودن تعریف می کنند که از احساساتی چون آزادی، داشتن حق استقلال و انگیزش درونی سرچشمه می گیرد.

بوستیک (۲۰۰۳) نشاط را تجارب درونی سرشار از انرژی معرفی می کند. ریان و دسی (۲۰۰۸) نشاط ذهنی را در قالب دارا بودن انرژی بدنی و ذهنی تعریف می کنند. به اعتقاد آنان افراد دارای نشاط ذهنی، حسی از شوق، و انرژی را تجربه می کنند. افراد دارای سطوح بالای نشاط ذهنی، اصولاً وضعیت خود را فارغ از درگیری با محیط، عدم کنترل از سوی بیرون و توانایی در تعامل و تاثیرگذاری بر محیط پیرامون گزارش می کنند؛ خود را به عنوان منبع اعمال خویش در نظر گرفته (ولاچوپولوس و کاراوانی، ۲۰۰۹) و انرژی خود را در جهت اعمال هدفمند تنظیم می نمایند (ریان و دسی، ۲۰۰۸).

تحقیق نیکس و همکاران (۱۹۹۹) نشان می دهد که انرژی حاصل از نشاط ذهنی از منابع درونی سرچشمه می گیرد و نشاط احساس سرزنده بودن است که تحریک و اجباری به انجام آن نیست. بنابراین نشاط از «شیدایی»^۳ متفاوت است، همچنین نشاط ذهنی از حالات مثبت غیرفعال نیز چون «شادکامی»^۴ و «رضایت»^۵ (نیکس و همکاران، ۱۹۹۹) متفاوت است؛ چون نشاط نشانگر انرژی است که شخص می تواند آن را کنترل کرده و یا برای اعمال هدفمند تنظیم نماید (ریان و دسی، ۲۰۰۸).

شواهد نشان می دهند که افراد از نظر تجربه نشاط با هم متفاوت هستند. این تفاوت ها تابع تاثیرات محیطی، انگیزشی و ویژگی های فردی است. از جمله این عوامل می توان به دلایل و اهدافی که افراد در فعالیت های خود اتخاذ می نمایند، اشاره نمود. دلایل و اهدافی که در حوزه های پیشرفت مد نظر قرار می گیرند، تحت عنوان «جهت گیری هدف پیشرفتی»^۶ نامیده می شوند. جهت گیری هدف تبیین کننده انگیزه ای است که بر اساس آن رسیدن به

هدف تعقیب می شود (یوردان و شونفلدر، ۲۰۰۶). در واقع، جهت گیری هدف بر قصد و نیت افراد برای پیشرفت در تکالیف (چرایی تلاش) تاکید دارد (پیتریچ و شانک، ۲۰۰۲). بر این اساس، یک هدف واحدمی تواند جهت گیری های مختلفی را در بر داشته باشد.

دو هدف تحصیلی مرکز توجه بیشتر تحقیقات در زمینه جهت گیری هدف بوده است: «اهداف تسلطی»^۷ که در برخی موارد «اهداف یادگیری»^۸ یا «اهداف تکلیف»^۹ نیز خوانده می شوند و «اهداف عملکردی»^{۱۰} که از آن ها به عنوان «اهداف من»^{۱۱} یا «اهداف توانایی نسبی»^{۱۲} نیز یاد می شود (لی، مکینتری، لیم و ارتیگا، ۲۰۱۰). در نظریه جهت گیری هدف پیشرفت (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱) این دو طبقه از اهداف هرکدام به دو زیر طبقه تقسیم می شوند. بنابر این چهار نوع جهت گیری هدف در این نظریه مطرح می گردد که عبارتند از: «جهت گیری هدف تسلط-گرایشی»، «جهت گیری هدف تسلط-اجتنابی»، «جهت گیری هدف عملکرد-گرایشی» و «جهت گیری هدف عملکرد-اجتنابی» (الیوت و مورایاما، ۲۰۰۸).

متون علمی بیانگر آن است که «اهداف گرایشی مرتبط با پیشرفت»، به طور مثبت با شاخص های مختلف بهزیستی ارتباط دارند. در حالی که تمایلات اجتنابی و توجه بیش از حد به نشان دادن شایستگی های خود به دیگران، با انواع مختلف مشکلات سازگاری و روانی از قبیل مشکلات خودپنداره، علائم افسردگی، خستگی، دلزدگی از مدرسه و دشواری در ارزیابی هدف تحصیلی مرتبط می باشد (تومنین- سوئینی، سالمالا- آروو نیمی ویترا، ۲۰۰۸). همچنین نتایج پژوهش هایی که به مطالعه اهداف زندگی و سطح آرزومندی پرداخته اند، بیانگر آن است که اهداف درونی در مقایسه با اهداف بیرونی به بهزیستی بیشتری منجر می شوند (کاسر و ریان، ۲۰۰۱).

با توجه به نتایج پژوهش های پیشین، الگوی ارتباطی بین جهت گیری های عملکردی و بهزیستی ضعیف و ناهماهنگ است. برای مثال برخی تحقیقات رابطه مثبت بین اهداف عملکردی و هیجانات مثبتی همچون «احساس لذت» (ونگ، بیدل و الیوت، ۲۰۰۷)، «نشاط ذهنی» (ون استینکایست، موراتیدیز و لنز، ۲۰۱۰)، «غرور» (موراتیدیز، ون استینکایست، لنز و ون-ین-آیویل، ۲۰۰۹) و «عواطف مثبت» (ون استینکایست و همکاران، ۲۰۱۰؛ کهولت و جوکار، ۱۳۹۱) به دست آورده اند. برخی دیگر ارتباط معناداری بین اهداف عملکردی -گرایشی و عواطف مثبت (آدی، دودا و انتومانیز، ۲۰۰۸) و عواطف منفی (ون استینکایست و

همکاران، ۲۰۱۰) پیدا نکرده و یا نتایج آن ها حاکی از ارتباط مثبت بین این اهداف و عواطف منفی (آدی و همکاران، ۲۰۰۸) و استفاده از راهبردهای دفاعی برای تنظیم عواطف (روسک، تامیر و روٹ بام، ۲۰۱۱) می باشد.

شاید بتوان ناهماهنگی در الگوی ارتباطی بین جهت گیری های هدف (به ویژه اهداف عملکردی) و بهزیستی را در «نظریه خود تعیینی»^{۱۳} جستجو نمود. بر اساس این نظریه جدای از محتوای اهداف، آنچه که منجر به رشد و سلامت روانی افراد می شود، برخورداری از انگیزش مستقلانه در دنبال نمودن اهداف است (دسی و ریان، ۲۰۰۰).

مطابق با «نظریه خود تعیینی»، تحقیقات نیز نشان داده اند که برآورده شدن این نیازها اثر مستقیمی بر بهزیستی دارد (شیخ الاسلامی، ۱۳۹۰). به ویژه در خصوص نشاط ذهنی، برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی از اهمیت ویژه ای برخوردار می گردد. بر این اساس می توان گفت که نشاط ذهنی می تواند با فعالیت ها یا موقعیت هایی که موجب ارضای نیازهای اساسی روانشناختی می شوند در ارتباط باشد. در این راستا تحقیق میلیاوسکایا و کوستنر (۲۰۱۱) و ماک، ویلسون، اوستر، کوالسکی، کروکر و سیلوستر (۲۰۱۱) نشان داد که برآورده شدن سه نیاز استقلال، مرتبط بودن و شایستگی به طور مثبت و معنی داری نشاط ذهنی را پیش بینی می کند.

تحقیق هان و اوئیشی (۲۰۰۶) نشان می دهد که برآورده شدن سه نیاز اساسی روانشناختی استقلال، شایستگی و مرتبط بودن به ترتیب دارای همبستگی بالایی با عواطف مثبت می باشند. با توجه به پژوهش های فوق می توان گفت نوع ارتباط بین «جهت گیری های هدف» و «بهزیستی» می تواند تحت تأثیر میزان برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی استقلال، شایستگی و مرتبط بودن قرار گیرد. به ویژه با توجه به آنکه شرکت کنندگان در این پژوهش دانش آموزان دبیرستانی می باشند و این دوره به دلیل مصادف بودن با دوره نوجوانی، برخورداری از استقلال اهمیت ویژه ای پیدا می نماید و نقش بسیار اساسی در شکل گیری هویت نوجوانان دارد، این احتمال می رود که چگونگی برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی، اهداف پیشرفت نوجوانان را تحت تأثیر قرار دهد. در این راستا، پژوهش حاضر با ایجاد پیوند بین دو نظریه جهت گیری هدف و نظریه خود تعیینی، رابطه جهت گیری های هدف و نیازهای اساسی روانشناختی را با نشاط ذهنی مورد بررسی قرار داده است. بر این

اساس سؤالات تحقیق عبارتند از:

- ۱- آیا ارتباط معناداری بین نیازهای اساسی روانشناختی و جهت گیری های هدف با نشاط ذهنی دانش آموزان وجود دارد؟
- ۲- کدام یک از انواع نیازهای اساسی روانشناختی و جهت گیری های هدف نقش بیشتری در پیش بینی نشاط ذهنی دانش آموزان ایفاء می کند؟

● روش

طرح پژوهش حاضر از نوع «همبستگی» است. جهت گیری های هدف و نیازهای اساسی روانشناختی متغیرهای پیش بین و نشاط ذهنی متغیر ملاک می باشد. «جامعه آماری» این پژوهش شامل دانش آموزان دوره دبیرستان شهر شیراز بود که در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ مشغول به تحصیل بودند. نمونه شامل ۲۹۸ نفر بود (۱۵۶ نفر دختر و ۱۴۲ نفر پسر) که به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای از میان دبیرستان های این شهر انتخاب شدند. بدین ترتیب که ابتدا به روش تصادفی دو ناحیه از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش انتخاب (نواحی ۱ و ۳) و سپس از هر ناحیه یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه و از هر مدرسه ۳ کلاس به طور تصادفی انتخاب و همه دانش آموزان این کلاس ها مورد بررسی قرار گرفتند.

● ابزار

در پژوهش حاضر برای جمع آوری اطلاعات از سه ابزار استفاده شد که عبارتند از پرسشنامه هدف پیشرفت (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱)، مقیاس برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی (نسخه عمومی) (گانه، ۲۰۰۳)، و مقیاس نشاط ذهنی (ریان و فردریک، ۱۹۹۷).

□ الف: پرسشنامه اهداف پیشرفت:^{۱۴} به منظور اندازه گیری جهت گیری هدف از پرسشنامه اهداف پیشرفت استفاده شد. الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) این پرسشنامه را برای سنجش جهت گیری هدف بر طبق مدل چهار وجهی (۲×۲) ساخته اند. این پرسشنامه دارای ۱۲ ماده و چهار خرده مقیاس است. خرده مقیاس ها اهداف تسلط-گرایشی، تسلط-اجتنابی، عملکرد - گرایشی و عملکرد-اجتنابی را می سنجد. پاسخ ها بر اساس طیف لیکرت ۵

درجه ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) محاسبه می شود. دامنه نمرات برای هر خرده مقیاس ۳ تا ۱۵ است. نمره هر خرده مقیاس نشانگر میزان جهت گیری هدفی است که آزمودنی از آن برخوردار است. در تحقیق پوتوین و دانلیز (۲۰۱۰) به منظور تعیین اعتبار این پرسشنامه، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب حاصله برای اهداف تسلط-اجتنابی، عملکرد-اجتنابی، عملکردگرایشی، تسلط-گرایشی، به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۵۷، ۰/۷۸، ۰/۷۲ به دست آمد. همچنین این محققین با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی، روایی سازه ای این پرسشنامه را مورد تأیید قرار دادند. در پژوهش حاضر برای بررسی اعتبار از روش بازآزمایی استفاده شد. ۴۰ آزمودنی به فاصله یک ماه مورد آزمون و بازآزمون قرار گرفتند و ضرایب حاصله برای اهداف تسلط-گرایشی، تسلط-اجتنابی، عملکردگرایشی، عملکرد-اجتنابی، به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۶، ۰/۶۵ و ۰/۷۰ به دست آمد. همچنین جهت بررسی روایی پرسشنامه، همبستگی هر ماده با نمره خرده مقیاس مربوط به آن محاسبه شد. دامنه ضرایب برای اهداف تسلط-گرایشی ۰/۵۴ تا ۰/۶۰، تسلط-اجتنابی ۰/۸۵ تا ۰/۸۶، عملکرد-گرایشی ۰/۷۳ تا ۰/۸۹ و عملکرد-اجتنابی ۰/۵۸ تا ۰/۶۹ به دست آمد و همه ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنی دار بودند.

□ ب: مقیاس برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی (نسخه عمومی):^{۱۵}
این مقیاس توسط گانیه (۲۰۰۳) تدوین شده است و دارای ۲۱ ماده و سه خرده مقیاس می باشد. خرده مقیاس ها برآورده شدن سه نیاز استقلال (۷ ماده) شایستگی (۶ ماده) و مرتبط بودن (۸ ماده) را می سنجند. پاسخ ها با طیف لیکرت ۵ درجه ای از ۱ (بسیار مخالفم) تا ۵ (بسیار موافقم) مشخص می شوند. دامنه نمرات برای خرده مقیاس استقلال ۷ تا ۳۵، خرده مقیاس شایستگی ۶ تا ۳۰ و خرده مقیاس مرتبط بودن ۸ تا ۴۰ است. نمره کل مقیاس با دامنه ۱۰۵-۲۱ نشانگر میزان برآورده شدن نیاز های اساسی آزمودنی است. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر از نمرات خرده مقیاس ها استفاده شده است.

وی، شافر، یانگ و زاکالیک (۲۰۰۵) اعتبار نیاز به استقلال، شایستگی، مرتبط بودن و نمره کل مقیاس را به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۷۵، ۰/۸۵، ۰/۹۰ گزارش کرده اند. همچنین در تحقیق مذکور به منظور تعیین روایی سازه ای پرسشنامه، از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد و نتایج وجود سه عامل را در این مقیاس مورد تأیید قرار داد. در پژوهش حاضر اعتبار این

مقیاس با استفاده از روش بازآزمایی بررسی شد و ۴۲ آزمودنی به فاصله یک ماه مورد آزمون و بازآزمون قرار گرفتند. ضرایب اعتبار برای نیازهای استقلال، شایستگی و مرتبط بودن و نمره کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۶۹، ۰/۷۸ و ۰/۸۵ به دست آمد. همچنین جهت بررسی روایی این مقیاس، همبستگی نمره هر سوال با نمره خرده مقیاس مربوط به آن، محاسبه شد. دامنه ضرایب برای نیاز به استقلال ۰/۴۵ تا ۰/۶۶، نیاز به شایستگی ۰/۴۷ تا ۰/۸۰ و نیاز به مرتبط بودن ۰/۳۸ تا ۰/۶۱ به دست آمد و همه ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنی دار بودند.

□ ج: **مقیاس نشاط ذهنی:**^{۱۶} در این پژوهش برای اندازه گیری «نشاط ذهنی» از مقیاس نشاط ذهنی حالتی (ریان و فردریک، ۱۹۹۷) که انرژی و نشاط کنونی فرد را مورد اندازه گیری قرار می دهد، استفاده شد. این مقیاس دارای ۷ ماده می باشد و به صورت طیف لیکرت ۵ درجه ای از ۱ (بسیار مخالفم) تا ۵ (بسیار موافقم) اندازه گیری می شود. دامنه نمرات این مقیاس از ۷ تا ۳۵ است. نمرات بیشتر در این مقیاس نشانگر نشاط ذهنی بیشتر آزمودنی است. اعتبار آلفای کرونباخ مقیاس نشاط ذهنی ۰/۹۴ گزارش شده است و روایی سازه ای آن به وسیله تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفته است (میلیاواسکایا و کوستر، ۲۰۱۱). در پژوهش حاضر از ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی اعتبار این مقیاس استفاده شد و ضریب آلفای آن ۰/۸۹ به دست آمد. همچنین جهت بررسی روایی آن، همبستگی هر ماده با نمره کل مقیاس نشاط ذهنی محاسبه گردید. دامنه ضرایب از ۰/۵۷ تا ۰/۸۶ به دست آمد و همه ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بودند.

● یافته ها

به منظور بررسی سؤال اول پژوهش مبنی بر «رابطه بین جهت گیری های هدف، نیازهای اساسی روانشناختی و نشاط ذهنی» ماتریس همبستگی مرتبه صفر بین این متغیرها محاسبه گردید. همانگونه که در جدول ۱ ملاحظه می شود نشاط ذهنی با برآورده شدن هر سه نیاز به استقلال ($r=0/55$)، شایستگی ($r=0/52$) و مرتبط بودن ($r=0/48$) همبستگی مثبت و معنادار دارد. همچنین بین نشاط ذهنی و جهت گیری های تسلط - گرایشی ($r=0/28$) و عملکرد - گرایشی ($r=0/21$)، همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. علاوه بر این، نشاط ذهنی ارتباط منفی و معنادار با جهت گیری های هدف تسلط - اجتنابی ($r=-0/18$) و عملکرد - اجتنابی ($r=-0/17$) نشان داد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱- استقلال	۱							
۲- شایستگی	۰/۵۵ ۰/۰۰۰۱	۱						
۳- مرتبط	۰/۴۸ ۰/۰۰۰۱	۰/۴۲ ۰/۰۰۰۱	۱					
۴- تسلط-گرایشی	۰/۲۳ ۰/۰۰۰۱	۰/۱۵ ۰/۰۰۰۸	۰/۲۳ ۰/۰۰۰۱	۱				
۵- تسلط-اجتنابی	-۰/۱۷ ۰/۰۰۰۴	-۰/۲۴ ۰/۰۰۰۱	-۰/۰۸ ۰/۱۵۹	۰/۲۴ ۰/۰۰۰۱	۱			
۶- عملکرد-گرایشی	۰/۰۲۲ ۰/۷۱۱	۰/۰۶۲ ۰/۲۸۶	۰/۰۳۸ ۰/۵۱۸	۰/۴۱ ۰/۰۰۰۱	۰/۳۲ ۰/۰۰۰۱	۱		
۷- عملکرد-اجتنابی	-۰/۲۶ ۰/۰۰۰۱	-۰/۲۶ ۰/۰۰۰۱	-۰/۰۷ ۰/۲۰۲	۰/۱۲ ۰/۰۳۷	۰/۴۶ ۰/۰۰۰۱	۰/۳۸ ۰/۰۰۰۱	۱	
۸- نشاط ذهنی	۰/۵۵ ۰/۰۰۰۱	۰/۵۲ ۰/۰۰۰۱	۰/۴۸ ۰/۰۰۰۱	۰/۲۸ ۰/۰۰۰۱	-۰/۱۸ ۰/۰۰۰۲	۰/۲۱ ۰/۰۰۰۱	-۰/۱۷ ۰/۰۰۰۴	۱

جهت تعیین اینکه کدام یک از متغیرهای جهت گیری هدف و نیازهای اساسی روانشناختی نقش بیشتری در پیش بینی نشاط ذهنی دانش آموزان ایفاء می نماید، تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی به کار گرفته شد. با توجه به نتایج جدول ۲، در گام اول، برآورده شدن نیاز به استقلال به صورت معناداری نشاط ذهنی را پیش بینی نموده است ($p < ۰/۰۰۰۱$)، $\beta = ۰/۵۴$ و این متغیر به تنهایی ۳۰ درصد از نشاط ذهنی را در دانش آموزان تبیین کرده است. در گام دوم به ترتیب برآورده شدن نیاز به استقلال ($\beta = ۰/۳۷$, $p < ۰/۰۰۰۱$) و نیاز به شایستگی ($\beta = ۰/۳۱$, $p < ۰/۰۰۰۱$) به نحو معناداری نشاط ذهنی را پیش بینی نموده اند و با وارد شدن نیاز به شایستگی به معادله، ۶ درصد به ضریب تعیین اضافه شده است ($R^2 = ۰/۳۶$). در گام سوم نیز نشاط ذهنی به نحو معناداری به وسیله برآورده شدن هر سه نیاز به استقلال ($\beta = ۰/۲۹$, $p < ۰/۰۰۰۱$)، شایستگی ($\beta = ۰/۲۶$, $p < ۰/۰۰۰۱$) و مرتبط بودن ($p < ۰/۰۰۰۱$)، پیش بینی شده است و با ورود نیاز به مرتبط بودن به معادله، ۴ درصد به ضریب تعیین افزوده شده است ($R^2 = ۰/۴۰$). در گام چهارم علاوه بر نیازهای اساسی روانشناختی

شامل نیاز به استقلال ($\beta=0/29, p<0/0001$)، شایستگی ($\beta=0/25, p<0/0001$) و مرتبط بودن ($\beta=0/22, p<0/0001$)، جهت گیری عملکرد-گرایشی نیز به نحو مثبت و معناداری نشاط ذهنی را پیش بینی کرده است ($\beta=0/18, p<0/0001$). مجموع این متغیرها ۴۳ درصد از واریانس نشاط ذهنی را تبیین نموده اند. به عبارت دیگر با ورود جهت گیری عملکرد-گرایشی به معادله، ۳ درصد به ضریب تعیین افزوده شده است. و در نهایت آن که در گام پنجم، علاوه بر نیازهای اساسی روانشناختی شامل نیاز به استقلال ($\beta=0/29, p<0/0001$)، نیاز به شایستگی ($\beta=0/21, p<0/0001$)، نیاز به مرتبط بودن ($\beta=0/22, p<0/0001$) و جهت گیری هدف عملکرد-گرایشی ($\beta=0/22, p<0/0001$)، جهت گیری هدف تسلط-اجتنابی نیز به صورت منفی در پیش بینی نشاط ذهنی دانش آموزان سهم معناداری ایفاء نموده است ($\beta=-0/13, p<0/006$) و با ورود این متغیر به معادله، ۲ درصد به ضریب تعیین افزوده شده است ($R^2=0/45$).

جدول ۲. نتایج رگرسیون سلسله مراتبی نشاط ذهنی بر روی متغیرهای نیازهای اساسی روانشناختی و جهت گیری های هدف

شاخص ها	گام ها	F	p	β	t	p	R	R ²	تغییر در R ²
استقلال		۱۲۶/۹۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴	۱۱/۲۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴	۰/۳۰	
استقلال				۰/۳۷	۶/۷۵	۰/۰۰۰۱	۰/۶۰	۰/۳۶	۰/۶۰
شایستگی		۸۵/۵۷	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱	۵/۵۸	۰/۰۰۰۱	۰/۶۰	۰/۳۶	۰/۶۰
استقلال				۰/۲۹	۵/۱۲	۰/۰۰۰۱	۰/۶۳	۰/۴۰	۰/۰۴
شایستگی				۰/۲۶	۴/۷۵	۰/۰۰۰۱	۰/۶۳	۰/۴۰	۰/۰۴
مرتبط		۶۶/۳۸	۰/۰۰۰۱	۰/۲۲	۴/۲۵	۰/۰۰۰۱	۰/۶۳	۰/۴۰	۰/۰۴
استقلال				۰/۲۹	۵/۳۴	۰/۰۰۰۱	۰/۶۶	۰/۴۳	۰/۰۳
شایستگی				۰/۲۵	۴/۶۴	۰/۰۰۰۱	۰/۶۶	۰/۴۳	۰/۰۳
مرتبط				۰/۲۲	۴/۲۸	۰/۰۰۰۱	۰/۶۶	۰/۴۳	۰/۰۳
عملکرد-گرایشی		۵۶/۶۷	۰/۰۰۰۱	۰/۱۸	۴/۱۰	۰/۰۰۰۱	۰/۶۶	۰/۴۳	۰/۰۳
استقلال				۰/۲۹	۵/۲۷	۰/۰۰۰۱	۰/۶۷	۰/۴۵	۰/۰۲
شایستگی				۰/۲۱	۳/۹۷	۰/۰۰۰۱	۰/۶۷	۰/۴۵	۰/۰۲
مرتبط				۰/۲۲	۴/۴۲	۰/۰۰۰۱	۰/۶۷	۰/۴۵	۰/۰۲
عملکرد-گرایشی				۰/۲۲	۴/۸۶	۰/۰۰۰۱	۰/۶۷	۰/۴۵	۰/۰۲
تسلط-اجتنابی		۴۷/۹۵	۰/۰۰۰۱	-۰/۱۳	۲/۷۹	۰/۰۰۰۶	۰/۶۷	۰/۴۵	۰/۰۲

● بحث و نتیجه گیری

○ نتایج پژوهش حاضر نشان داد برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی دارای ارتباط مثبت با نشاط ذهنی می باشند. به این معنا که با افزایش برآورده شدن نیاز به «استقلال»، «شایستگی» و «مرتبط بودن»، نشاط ذهنی دانش آموزان نیز افزایش یافته است. این یافته با تحقیقات متعددی که در این زمینه انجام شده است، همسو می باشد (برای مثال میلیاواسکایا و کوستر، ۲۰۱۱؛ چو، ۲۰۱۰؛ ماک و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین این یافته با نتایج پژوهش هایی که به بررسی رابطه نیازهای اساسی روانشناختی و سازه هایی همچون عواطف مثبت و منفی، خستگی و فرسودگی پرداخته اند، نیز هماهنگ است. در این پژوهش ها نشان داده شده است که برآورده شدن سه نیاز اساسی روانشناختی «استقلال»، «شایستگی» و «مرتبط بودن» دارای همبستگی مثبت با عواطف مثبت (ریس و همکاران، ۲۰۰۰؛ هان و اوئیشی، ۲۰۰۶) می باشند و ارتباط منفی و معناداری با خستگی و فرسودگی کلی دارند (کواستد و دودا، ۲۰۱۱). در تفسیر ارتباط مثبت بین نیازهای اساسی روانشناختی و نشاط ذهنی می توان گفت در «نظریه خودتعیینی» (ریان و دسی، ۲۰۰۲) بر روی موضوعاتی همچون نحوه تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی در تسهیل یا تضعیف اراده و ابتکار عمل افراد و همچنین سلامت روانی و کیفیت عملکرد تأکید می شود. به اعتقاد ریان (۱۹۹۵) نیازهای اساسی روانشناختی بیانگر یک اصل عملکردی اساسی هستند که رفتار و رشد را کنترل می کنند و همان گونه که برآورده شدن نیازهای بیولوژیکی یک الزام طبیعی است، ارضای کافی و مناسب نیازهای روانشناختی نیز برای عملکرد بهینه کل نظام روانشناختی و تعاملات پیوسته شخص لازم می باشند (ناتین، ۱۹۸۴؛ به نقل از کراپ، ۲۰۰۵).

○ یافته دیگر این پژوهش حاکی از آن است که نشاط ذهنی دارای ارتباط مثبت با جهت گیری های هدف تسلط-گرایشی و عملکرد گرایشی می باشد. دو جهت گیری تسلط-اجتنابی و عملکرد-اجتنابی ارتباط منفی با نشاط ذهنی نشان دادند. این یافته با نتایج پژوهش های پیشین همسو می باشد (برای مثال ون استینکایست و همکاران، ۲۰۱۰؛ کهولت و جوکار، ۱۳۹۱؛ ونگ، بیدل و لیوت، ۲۰۰۷؛ تومنین- سوئینی و همکاران، ۲۰۰۸).

○ در خصوص ارتباط مثبت بین اهداف عملکرد-گرایشی و نشاط ذهنی نیز می توان گفت افراد دارای جهت گیری هدف عملکرد-گرایشی، غالباً اهداف قابل دسترسی برای

خود در نظر می گیرند، توانایی خود را به عنوان یک خصوصیت ثابت در نظر گرفته و روی اهدافی که از شانس بالایی برای موفقیت برخوردارند، تمرکز می کنند (کرید، تیلبوری، بویز و کرافورد، ۲۰۱۱).

○ در خصوص ارتباط منفی بین نشاط ذهنی و اهداف تسلط- اجتنابی و عملکرد- اجتنابی در پژوهش حاضر، می توان گفت تمایلات اجتنابی و گریز از موقعیت های پیشرفتی و چالش برانگیز با اختلال های روانشناختی همراه است (تومینن- سوئینی و همکاران، ۲۰۰۸). نتایج تحقیقات در این زمینه نشان می دهند که اهداف عملکرد- اجتنابی با پیامدهای منفی چون اضطراب، خود ناتوان سازی، ناامیدی، کاهش عملکرد، خود پنداشت و خودکارآمدی پایین در ارتباط است (مک گریگور و الیوت، ۲۰۰۲؛ پکرون، الیوت و مایر، ۲۰۰۶؛ یوردن، ۲۰۰۴). همچنین نتایج تحقیقاتی که در زمینه جهت گیری هدف تسلط- اجتنابی انجام گرفته نشانگر ارتباط مثبت این نوع از جهت گیری هدف با ترس از شکست (کانروی و الیوت، ۲۰۰۴)، بی انگیزشی (نین و دودا، ۲۰۰۸) و اهمالکاری (هاول و بوریو، ۲۰۰۹) و ارتباط منفی آن با عملکرد (وانپیرن، الیوت و انسیل، ۲۰۰۹؛ دوریک، لاجویو جانسون، ۲۰۰۹)، وانگیزه خودتعیینی (کانروی، کای و کتسورث، ۲۰۰۶) می باشد. در کل به نظر می رسد دانش آموزان برخوردار از جهت گیری های اجتنابی بیشترین گروه الگوهای ناسازگارانه انگیزش و سلامت روانی را تشکیل می دهند؛ چون بالاترین سطح افسردگی و پایین ترین سطح عزت نفس را دارا هستند (تومینن- سوئینی و همکاران، ۲۰۰۸).

○ در بررسی سؤال دوم پژوهش مبنی بر آنکه «کدام یک از انواع نیازهای اساسی روانشناختی و جهت گیری های هدف نقش بیشتری در پیش بینی نشاط ذهنی دانش آموزان ایفاء می کند؟» نتایج تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که از بین انواع نیازهای روانشناختی و جهت گیری های هدف، به ترتیب برآورده شدن نیاز به استقلال قوی ترین و در مراتب بعدی نیاز به شایستگی و مرتبط بودن و در مراتب آخر اهداف عملکرد-گرایشی (به صورت مثبت) و اهداف تسلط- اجتنابی (به صورت منفی) پیش بینی کننده های نشاط ذهنی می باشند. این ترتیب نیازهای روانشناختی در پیش بینی نشاط ذهنی دانش آموزان هماهنگ با تحقیقات پیشین است. (برای مثال گانیه، ۲۰۰۳). نتایج تحقیق ریان و فردیک (۱۹۹۷) نشان می دهد با قرار گرفتن افراد در شرایطی که نیازهای اساسی روانشناختی در آنها

برآورده می شود، نشاط ذهنی نیز حفظ شده و یا افزایش می یابد. در این میان نقش استقلال در پویایی انرژی از اهمیت ویژه ای برخوردار است. در واقع، افرادی که با انگیزش مستقلانه ای از عهده کاری برمی آیند، نسبت به آنهایی که کاری را تحت نظارت دیگران با موفقیت به انجام می رسانند، نشاط ذهنی بالاتری را تجربه می کنند (ریان و فردیک، ۱۹۹۷).

○ توان پیش بینی کنندگی «نیاز به شایستگی» و مرتبط بودن در مرتبه پس از استقلال نشانگر آن است که نیاز به استقلال را نباید با مفهوم در جستجوی رهایی مطلق و یا جدایی کامل از تاثیرات سایرین اشتباه گرفت؛ به خصوص در موقعیت های آموزش - یادگیری، که این نیاز با سطح واقعی شایستگی ادراکی فرد ارتباط پیدا می کند. در واقع دانش آموزان زمانی احساس استقلال در عملکرد می کنند که باور داشته باشند قادر به انجام موفقیت آمیز تکالیف هستند (نیاز به شایستگی) (اسور، کاپلان و روث، ۲۰۰۲) و در عین حال، دارا بودن سطح مطلوبی از استقلال، یک پیش نیاز برجسته برای ارضای نیاز به شایستگی است؛ چرا که انجام موفقیت آمیز یک تکلیف تنها زمانی حاصل می شود که بدون کنترل شدید و اجبار از سوی سایرین به انجام رسد. از طرف دیگر مرتبط بودن و احساس تعلق و پیوستگی به دیگران، اطمینان لازم را برای آغازگر بودن مستقلانه فراهم می آورد.

○ سهم پایین دو جهت گیری هدف عملکرد-گرایشی و تسلط - اجتنابی و عدم توان جهت گیری هدف تسلطی-گرایشی و عملکرد-اجتنابی در پیش بینی نشاط ذهنی حاکی از آن است که رابطه بین جهت گیری های هدف و بهزیستی مطلق نیست، چرا که با ورود همزمان نیازهای اساسی روانشناختی و جهت گیری های هدف، ارتباط بین جهت گیری های هدف و نشاط ذهنی که در ماتریس همبستگی مشاهده شد، کاهش یافته است. این یافته با نتایج پژوهش ون استینکایست و همکاران (۲۰۱۰) در حوزه ورزش همسو می باشد. نتایج این پژوهش نشان داد که دلایلی که ورزشکاران در دنبال کردن اهداف عملکردی برای خود قائلند (شامل دلایل مستقلانه و دلایل مهار کننده)، اثر بیشتری بر بهزیسی آنان دارد، تا خود اهداف.

○ عدم پیش بینی نشاط ذهنی به وسیله اهداف تسلط-گرایشی در پژوهش حاضر، مغایر با تحقیقات پیشین می باشد. شواهد تحقیقاتی نشان می دهد که نقش اهداف تسلطی-گرایشی در بهزیستی برجسته تر از اهداف عملکرد-گرایشی است. احتمالاً می توان دلایل این ناهماهنگی را در بافت اجتماعی و آموزشی حاکم بر جامعه ما جستجو نمود. در جامعه ما

آن اندازه که بر رقابت و کسب نمرات خوب و رتبه های برتر تأکید می شود، تسلط بر مفاهیم و گسترش مهارت ها مورد تأکید قرار نمی گیرد. حتی در ارزشیابی ها نیز بیشتر، محفوظات، پاسخ صحیح و تفکر همگرا مورد توجه قرار می گیرد، تا فهم عمیق مطالب، پاسخ های متنوع و تفکر واگرا. بدیهی است در چنین جوی افرادی بیشتر، احساس نشاط، شادمانی و رضایت می کنند که از جهت گیری عملکردی برخوردار بوده و بتوانند از طریق رقابت، توانایی های خود را به دیگران نشان دهند. نقش جهت گیری تسلط- اجتنابی در پیش بینی نشاط ذهنی (به صورت منفی) نیز این تلویح را به دنبال دارد که دانش آموزان در شکست های تحصیلی، به آن اندازه که از ناتوانی در فهم موضوعات درسی نگران هستند، از ناتوان به نظر رسیدن در دید دیگران نگران نیستند. این نگرانی نیز شاید به نوع بازخورد اصلاحی مربیان و والدین به عملکرد ضعیف دانش آموزان بازگردد. معمولاً در بازخوردهایی که به عملکرد ضعیف ارائه می شود آنچه که بیشتر مورد نشانه قرار می گیرد، ناتوانی در درک و فهم موضوعات درسی است. این نوع بازخوردها سرانجام دانش آموزان را به سمت ترس از عدم درک مطالب سوق می دهد و احساس سرزندگی و نشاط ذهنی را در آنان کاهش می دهد.



یادداشت ها

- | | |
|---|-------------------------------------|
| 1. well-being | 2. subjective vitality |
| 3. mania | 4. happiness |
| 5. satisfaction | 6. achievement goal orientations |
| 7. master goals | 8. learning goals |
| 9. task goals | 10. performance goals |
| 11. ego goals | 12. relative ability goals |
| 13. self-determination theory | 14. Achievement Goals Questionnaire |
| 15. Basic Needs Satisfaction Scale in General | 16. State Vitality Scale |

منابع

- شیخ الاسلامی، راضیه (۱۳۹۰). بررسی نقش واسطه ای رضایت از زندگی در رابطه بین خودتعیینی و بهداشت روانی. *مجله روانشناسی*، ۱۵ (۵۷)، ۷۶-۸۹.
- کهولت، نعیمه و جوکار، بهرام. (۱۳۹۱). ارائه مدل علی برای شادی بر اساس ابعاد هویت با واسطه جهت گیری هدف. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۲، ۸۱-۹۴.
- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motiv Emot*, 32, 189-199.

- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002) Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261–278.
- Bostic, J. H. (2003). *Constructive thinking, mental health and physical health*, Ph.D. dissertation, Saint Louis University.
- Chow, H. P. H. (2010). Predicting academic success and psychological wellness in a sample of canadian undergraduate students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 473-496.
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., & Coatsworth, D. (2006). Coaching climates and the destructive effects of mastery-avoidance achievement goals on situational motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 69–92.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Durik, A. M., Lovejoy, Ch. M., & Johnson, S. J. (2009). A longitudinal study of achievement goals for college in general: Predicting cumulative GPA and diversity in course selection. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 113–119.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008) “On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application.” *Journal of Educational Psychology* 100, 613–628
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199–223.
- Hahn J. & Oishi Sh. (2006). Psychological needs and emotional well-being in older and younger Koreans and Americans. *Personality and Individual Differences*. 40, 689–698.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19, 151–154.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, (3), 280-287.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*. 15. 381-395.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D. & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 264-279.

- Mack, D. E., Wilson, Ph. M., Oster, K. G., Kowalski, K. C., Crocker, P. R.E. & Sylvester, B.D. (2011). Well-being in volleyball players: Examining the contributions of independent and balanced psychological need satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise*, xxx, 1-7.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381-395.
- Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences* 50, 387–391
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lense, W., & Van Den Auweele, Y. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 336-342.
- Nien, Ch.-L., & Duda J. L (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise* 9, 352–372
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266–284.
- 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, 583-597.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419–435.
- Rusk N., Tamir, M., & Rothbaum, F. (2011). Performance and learning goals for emotion regulation. *Motiv Emot*. DOI 10.1007/s11031-011-9229-6.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). From ego-depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality*

- Journal of Environmental Psychology* 30, 159–168.
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529–565.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251- 26.
- Urduan, T. C. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*. 44, 331-349.
- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & Lense, W. (2010). Detaching reasons from aims: Fair play and well-being in soccer as a function of perusing performance-approach goals for autonomous or controlling reasons. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 217-242.
- VanYperen, N. W., Elliot A. J., & Anseel, F. (2009). The influence of mastery-avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology*. 39, 932–943.
- Vlachopoulos, S. P., & Karavani, E. (2009). Psychological needs and subjective vitality in exercise: A cross-gender situational test of the needs universality hypothesis. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 207-222.
- Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., & Elliot, A. J. (2007). The 2x2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 147-168.
- Wei, M., Ph., Shaffer, A. S., Young, A. S. K., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, shame, depression, and loneliness: The mediation role of basic psychological needs satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 591–601.

