

رابطه علیّ هیجان‌های مثبت و خودکارآمدی با تخیل از طریق انگیزش درونی

کریم سواری^۱ و سارا مبینی^۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه علیّ هیجان‌های مثبت و خودکارآمدی با تخیل از طریق انگیزش درونی است. دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر رامهرمز جامعه آماری تحقیق حاضر را تشکیل داده بودند که از بین آنها ۳۱۰ نفر به صورت نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای مورد نظر از پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت پکران، گوئتز و پری، مقیاس خودکارآمدی نظامی شوآرتز و جروسلم، انگیزش درونی آمایل و پرسشنامه ۲۰ ماده‌ای تخیل ساخته سواری استفاده گردید. طرح تحقیق همبستگی است و جهت آزمون فرضیه‌های تحقیق، از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری و آزمون معادلات ساختاری استفاده شد. تحلیل داده‌ها، نشان داد که ضمن اصلاح مدل پیشنهادی، هیجان‌های مثبت با انگیزش درونی و تخیل، خودکارآمدی با تخیل و انگیزش درونی با تخیل رابطه علیّ مثبت داشتند. از آنجایی که عمل تخیل یک مهارت است، لذا برای ایجاد آن می‌توان هیجان‌های مثبت، خودکارآمدی و انگیزش درونی را تقویت و پرورش داد.

واژه‌های کلیدی: هیجان‌های مثبت، خودکارآمدی، تخیل، انگیزش درونی

۱. نویسنده رابط: دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور k_sevari@pnu.ac.ir

۲. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۵/۰۷

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۸/۲۱

مقدمه

از آنجایی که هدف تخیل علمی، کشف حقایق جدید در جهان است (شین^۱، ۱۹۹۴)، لذا ویگوتسکی^۲ (۲۰۰۴) در بیان اهمیت آن ادعا می‌کند تخیل، یک عمل ضروری برای زندگی بشر به‌شمار می‌رود و می‌گوید: تخیل، ابتدا از تجارب فرد ناشی شده و بر مبنای واقعیت مبتنی است، محصول نهایی تخیل با پدیده‌های واقعی ارتباط پیچیده دارد و ارتباط عملکرد تخیل با واقعیت به هیجان ارتباط پیدا می‌کند و بالاخره وقتی تخیل به سادگی قابل لمس شد در عالم واقع به یک شیء تبدیل می‌شود. فاینک^۳ (۱۹۹۶) مدعی است که تخیل می‌تواند به عنوان پایه‌ای برای ترویج تفکر خلاق و نیروی گرایش به نوآوری تلقی شده و به افراد کمک می‌کند تا ورای تجارب واقعی سیر کنند و ممکن‌های دیگری را بسازند و با کمک آن اشیاء را خرد کنند تا بتوانند یک کل را بسازند (پاسمور^۴، ۱۹۸۵).

توجه به ابعاد غیرمعمول و غیرمرسوم از ویژگی‌های افراد دارای تخیل بالا است. بنی^۵ (۲۰۰۵) ادعا می‌کند افراد دارای تخیل بالا کسانی هستند که معمولاً در زمینه‌های مختلف بین ایده‌های ناهمخوان یک ارتباط مفید ایجاد نموده و خود را در معرض پروژه‌های ناآشنا و غیرمعمول قرار می‌دهند. فتس^۶ (۲۰۱۰) برای تخیل هشت ظرفیت اساسی مشخص کرد. این ظرفیت‌ها عبارتند از درگیری با قواعد موجود و نظم، درگیری با مؤسسات و سازمان‌ها، درگیری با کل جهان، درگیری با امورات ممکن، درگیری با نزاع، درگیری با نمادها و درگیری با تناقض‌ها. هیجان‌ها را می‌توان، مجموعه‌ای از فرآیندهای روان‌شناختی مرتبط با هم توصیف کرد که شامل عواطف، شناخت و مؤلفه‌های انگیزشی، روان‌شناختی و واکنش‌های فیزیولوژیکی است و

1. Shin

2. Vygotsky

3. Finke

4. Passmore

5. Beaney

6. Fettes

معقول و نباید آنها را نادیده گرفت (کتلاار^۱، ۲۰۰۵؛ باس^۲، ۲۰۰۱). هیجان‌ها داده‌هایی درونی هستند که برانگیزه و رفتار اثر می‌گذارند و در واقع ممکن است مقدم بر شناخت باشند (نریمانی، عباسی، ابوالقاسمی و احدی، ۱۳۹۲). هیجان توسط ساختارهای زیرین قشر مخ کنترل می‌شود و می‌تواند بر دامنه‌ای از پردازش‌های شناختی که شامل سوگیری توجه، سوگیری حافظه، قضاوت و تصمیم‌گیری است اثر بگذارد (لیانگ، هسو و چنگک^۳، ۲۰۱۳). فردریکسون^۴ (۲۰۱۳) معتقد است که هیجان‌های مثبت در تغییر رفتار مؤثرند و البته هیجان‌های مثبت نسبت به هیجان‌های منفی بیشتر باعث توسعه افکار، افزایش آگاهی، توجه و تمایل به انجام عمل را فراهم می‌کنند (فردریکسون و برانیکان^۵، ۲۰۰۵؛ فردریکسون، ۲۰۰۱) و همچنین هیجان‌ها باعث شناخت می‌شوند (جانسون، واگن و فردریکسون^۶، ۲۰۱۰). هیجان‌های مثبت باعث تسهیل رفتار (واتسون، وایس، ایدیا و تلیگن^۷، ۱۹۹۹؛ کاسیوپو، جوزف، پریستر و برنستون^۸، ۱۹۹۳؛ دیویدسون^۹، ۱۹۹۳؛ نریمانی، بشرپور و احمدی، ۲۰۲۰) و استمرار عمل می‌شوند (کارور و شیر^{۱۰}، ۱۹۹۰).

هیجان‌های مثبت منابعی شخصی می‌آفرینند هرچند معمولاً دیرپا نیستند و زودگذرند، اما می‌توانند اثرات درازمدتی بر آدمی بگذارند (کاظمی‌زاده و نوری‌قاسم‌آبادی، ۱۳۹۴). البته هیجان‌ها بایستی کنترل شوند (کانمن^{۱۱}، ۱۹۹۹). هیجان‌ها با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودگردانی یادگیری و پیشرفت تحصیلی رابطه داشته و بر سلامت روان‌شناختی و جسمانی

1. Ketelaar

2. Buss

3. Liang, Hsu & Chang

4. Fredrickson

5. Fredrickson, & Branigan

6. Johnson, Waugh, & Fredrickson

7. Watson, Wiese, Vaidya & Tellegen

8. Cacioppo, Joseph, Priester, & Berntson

9. Davidson

10. Carver, & Scheier

11. Kahneman

اثرگذار هستند (پکران، گوتز و پری^۱، ۲۰۰۵) و برای سازگاری بهتر و مقابله با استرس به کار می‌روند (فولکمن و موسکوویتز^۲، ۲۰۰۰). از سوی دیگر پژوهشگران، خیالبافی را به عنوان یک عادت بد یا نشانه اختلال هیجانی به حساب نمی‌آورند، بلکه معتقدند خیالبافی یک حالت عادی هشیاری است که ویژگی بارز آن تغییر در توجه است. توجه فرد خیالباف به جای اینکه بر یک تکلیف فیزیکی یا روانی مشخص متمرکز شود، معطوف افکار و تصوراتی می‌شود که از حافظه مایه می‌گیرند (آماییل و هنسی^۳، ۲۰۱۰).

خودکارآمدی^۴، از دیگر متغیرهایی هستند که با تخیل در ارتباط است. خودکارآمدی به معنای باور فرد در مورد توانایی مقابله او در موقعیت‌های خاص است و الگوهای فکری، رفتاری و هیجانی را در سطوح مختلف تجربه انسانی تحت تأثیر قرار می‌دهد و تعیین‌کننده این است که آیا رفتاری شروع خواهد شد یا خیر و اگر شروع شد فرد چه مقدار تلاش برای انجام آن خواهد داشت و در رویارویی با مشکل چه مقدار استقامت از خود نشان خواهد داد (بندورا^۵، ۱۹۹۷؛ به نقل از ابوالقاسمی، برزگر و رستم‌اوغلی^۶، ۱۳۹۳). مطابق این الگو، خودکارآمدی نقش محوری در خودگردانی حالات هیجانی دارد. خودکارآمدی شالوده پرورش سایر مهارت‌های آموزشی است. موفقیت انسان در دستیابی به زندگی بهتر فردی و اجتماعی و عملکرد مطلوب سازمانی به شناخت و برداشت او از چگونگی نقاط ضعف و قوت توانایی‌ها و قابلیت‌های مدیریتی او بستگی دارد (طهماسیان و اناری، ۱۳۸۸). افراد زمانی بیشترین میزان تخیل را دارند که با انگیزه خودشان کار کنند نه فشار بیرونی؛ یعنی با علاقه، خوشی و با رضایت و چالش خودشان. بر این اساس، زمانی که فرد به طور درونی برای کاری برانگیخته می‌شود بیشتر توجه خود را به آن موضوع معطوف می‌کند و احساس رضایت بیشتری دارد. در همین راستا نتایج تحقیقات لیانگ^۶ (۲۰۱۳)، شرر،

1. Pekrun, Goetz, & Perry

2. Folkman, & Moskowitz

3. Amabil & Hennessey

4. self-efficacy

5. Bandura

6. Liang, Hsu, & Chang

تامسون، ملالی و شررا^۱ (۲۰۰۷)؛ کامینگ، نوردین، هورتن و رینولد^۲ (۲۰۰۶)؛ ماماسیس و داگانیس^۳ (۲۰۰۴)؛ بیچامپ، بری و آلینسون^۴ (۲۰۰۲)؛ تیلور و شاول^۵ (۲۰۰۲)؛ جیمز، آندرو و هلن^۶ (۲۰۰۲)؛ جونز، ماس، بری، ماکرا و استاکر بریج^۷ (۲۰۰۲)؛ آنت^۸ (۱۹۹۶) و لاورنس^۹ (۱۹۵۵) نشان داد که تخیل ذهنی در توسعه خودکارآمدی تأثیرگذار است. از سوی دیگر، خودکارآمدی از نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) مشتق شده است که به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد. نظریه شناختی-اجتماعی مبتنی بر الگوی علی سه جانبه رفتار، محیط و فرد است. این الگو به ارتباط متقابل بین رفتار، اثرات محیطی و عوامل فردی (عوامل شناختی، عاطفی و بیولوژیک) که به ادراک فرد برای توصیف کارکردهای روان‌شناختی اشاره دارد تأکید می‌کند (نریمانی، تقی‌زاده، صادقی و بشرپور، ۲۰۲۰). بر اساس این نظریه، افراد در یک نظام علیت سه جانبه بر انگیزش و رفتار خود اثر می‌گذارند. انسان‌ها دارای نوعی نظام خودکنترلی و نیروی خودتنظیمی هستند و توسط آن نظام بر افکار، احساسات و رفتارهای خود کنترل دارند و بر سرنوشت خود نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند. بدین ترتیب رفتار انسان تنها در کنترل محیط نیست، بلکه فرآیندهای شناختی نقش مهمی در رفتار آدمی دارند. عملکرد و یادگیری انسان متأثر از گرایش‌های شناختی، عاطفی و احساسات، انتظارات، باورها و ارزش‌هاست (عینی، ۲۰۲۰). انسان موجودی فعال است و بر رویدادهای زندگی خود اثر می‌گذارد. انسان تحت تأثیر عوامل روان‌شناختی است و به طور فعال در انگیزه‌ها و رفتار خود اثر دارد. افراد نه توسط نیروهای درونی رانده می‌شوند، نه محرک‌های محیطی آنها را به عمل سوق

1. Shearer, Thomson, Mellalieu, & Shearer

2. Cumming, Nordin, Horton & Reynolds

3. Mammasis & Doganis

4. Beauchamp, Bray & Albinson

5. Taylor & Shaw

6. James, Andrew & Helen

7. Jones, Mace, Bray, MacRae & Stockbridge

8. Annett

9. Lawrence

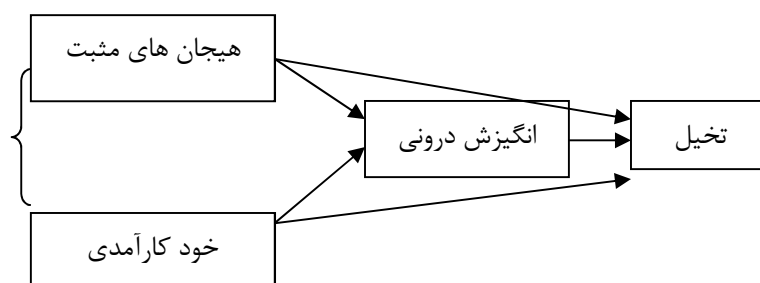
می‌دهند، بلکه کارکردهای روان‌شناختی، عملکرد، رفتار، محیط و محرکات آن را تعیین می‌کند (بندورا، ۱۹۹۷). باور خودکارآمدی عاملی مهم در نظام سازنده شایستگی انسان است. انجام وظایف توسط افراد مختلف با مهارت‌های مشابه در موقعیت‌های متفاوت به صورت ضعیف، متوسط و یا قوی و یا توسط یک فرد در شرایط متفاوت به تغییرات باورهای کارآمدی آنان وابسته است (بندورا، ۱۹۹۷). به همین دلیل احساس خودکارآمدی، افراد را قادر می‌سازد تا با استفاده از مهارت‌ها در برخورد با موانع، کارهای فوق‌العاده‌ای انجام دهند؛ بنابراین، خودکارآمدی درک شده عاملی مهم برای انجام موفقیت‌آمیز عملکرد و مهارت‌های اساسی لازم برای انجام آن است. انگیزش، از دیگر متغیرهایی است که با تخیل ارتباط دارد. انگیزش به فرآیندهایی ارتباط دارد که به رفتار نیرو و جهت می‌دهد (هاشمی، ۲۰۲۰). این فرآیندها عبارتند از نیازها، شناخت‌ها، هیجان‌ها و رویدادهای بیرونی. انگیزش درونی، مفهومی جدید و چندبعدی است که برحسب ادراک‌ها و باورهای کارکنان نسبت به نقش خود در شغل وسازمانشان تعریف می‌شود و حالت‌های روان‌شناختی مختلفی از جمله احساس خودکارآمدی، مؤثر بودن، حق انتخاب داشتن و معنادار بودن شغل را شامل می‌شود (عبداللهی و نوه ابراهیم، ۱۳۸۵). در واقع انگیزش درونی، انگیزشی است که بر عوامل شخصی مانند نیازها، علایق، کنجکاوی و احساس لذت مبتنی است (وولفولک^۱، ۱۹۹۳). افراد با انگیزه درونی، اعتماد به خود بالا، شایستگی، اشتیاق، علاقه (حجازی، صالح نجفی و امانی، ۱۳۹۳) و به طور کلی بهزیستی ذهنی (مونتا^۲، ۲۰۰۴) بالاتری نسبت به افراد با انگیزه بیرونی نشان می‌دهند. انگیزش درونی، انگیزشی طبیعی است که به طور خودانگیخته از نیازهای افراد به شایستگی و خودپیروی به وجود می‌آید (اصفهانی، بهرامی و ترکی، ۲۰۱۳). در خصوص متغیرهای مرتبط با تخیل تاکنون تحقیقات اندکی صورت گرفته است. در همین رابطه بررسی هسو^۳ (۲۰۱۵) نشان داد که انگیزش درونی و الهام از طریق عمل، در تخیل

1. Woolffolk

2. Moneta

3. Hsu

تأثیرگذارند. هسو، لیانگ و چنگ (۲۰۱۴) و لیانگ (۲۰۱۳) معتقدند که تخیل تحت تأثیر شناخت، هیجان‌ها، خودکارآمدی و انگیزش است. پژوهش چویان^۱ (۲۰۱۳) نشان داد انگیزش درونی با تخیل ارتباط دارد. در همین رابطه پژوهش هسو (۲۰۱۲)، بایرن^۲ (۲۰۰۷) و هنسی^۳ (۲۰۰۴) نشان داد انگیزش درونی، هیجان، خودکارآمدی و شاخص‌های سازمانی با تخیل ارتباط دارند. آمایل و هنسی (۲۰۱۰) نشان داد افراد زمانی بیشترین میزان تخیل را دارند که با انگیزه‌های درونی به خیال‌بافی پردازنده فشار بیرونی؛ بنابراین، وظیفه اصلی انگیزش درونی کنترل تخیل است. در تحقیق حاضر این فرضیه‌ها که هیجان‌های مثبت و خودکارآمدی با تخیل و انگیزش درونی و انگیزش درونی با تخیل اثر علیّ مثبت دارند، مورد آزمون قرار گرفتند. طرح مفهومی تحقیق در زیر آمده است:



شکل ۱. طرح پیشنهادی تحقیق

(رابطه علیّ هیجان‌های مثبت و خودکارآمدی با تخیل از طریق انگیزش درونی)

روش

با توجه به اینکه در این تحقیق رابطه علیّ هیجان‌های مثبت و خودکارآمدی با تخیل از طریق انگیزش درونی بررسی شده است، لذا طرح تحقیق همبستگی است. در تحقیق حاضر هیجان‌های

1. Chao-yun

2. Byrne

3. Hennessey

مثبت و خودکارآمدی متغیرهای برون زاد (مستقل)؛ تخیل متغیر درون زاد (ملاک) و انگیزش درونی متغیر میانجی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه آماری این تحقیق را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر رامهرمز را تشکیل داده بودند که تعداد آنها ۱۶۰۰ نفر است. از بین جمعیت یاد شده ۳۱۰ نفر با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) به روش نمونه برداری تصادفی چند مرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شد. برای اندازه‌گیری متغیرهای تحقیق از پرسشنامه‌های زیر استفاده گردید:

پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت: پکران، گوئتز و پری (۲۰۰۵) پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت را به مثابه یک ابزار خود-گزارشی چند بعدی با هدف اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت توسعه دادند. این پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت مختلف را در سه موقعیت پیشرفت تحصیلی شامل کلاس درس، مطالعه و امتحان می‌سنجد؛ بنابراین، پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت در هر یک از سه موقعیت کلاس درس، مطالعه و امتحان، هشت نوع هیجان متفاوت را اندازه‌گیری می‌کند. پرسش-نامه هیجان‌های پیشرفت شامل سه مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس، هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان است. در پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت مشارکت کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج درجه‌ای از ۱= کاملاً مخالف تا ۵= کاملاً موافق پاسخ می‌دهند. مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس شامل ۸۰ گویه و هشت زیر مقیاس لذت، امیدواری، فخر، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی است. مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان هر کدام به ترتیب با ۷۵ و ۷۷ گویه، مجموعه مشابه‌ای از هشت نوع هیجان قبل را اندازه‌گیری می‌کنند. در مطالعه حاضر، با هدف توسعه نسخه تجدید نظر شده پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت، برای هر یک از ابعاد هشت گانه تجارب هیجانی در سه قلمرو یادگیری، مطالعه و امتحان، ۳ گویه که دارای بالاترین میزان همبستگی با عامل مکنون زیربنایی آنها بودند، انتخاب شدند. بنابراین، از تجمیع سه بسته ۲۴ گوی‌های برای هر یک از سه قلمرو مطالعه، یادگیری

و امتحان، نسخه‌ی کوتاه ۷۲ ماده‌ای پرسش‌نامه‌ی هیجانانگیز پیشرفت، توسعه یافت. در این مطالعه، ضرایب همسانی درونی زیر مقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر (غرور)، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با ۰/۶۱، ۰/۶۲، ۰/۵۰، ۰/۵۹، ۰/۶۸، ۰/۵۰، ۰/۶۹ و ۰/۷۱، ضرایب همسانی درونی زیر مقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به یادگیری به ترتیب برابر با ۰/۵۰، ۰/۶۸، ۰/۶۷، ۰/۶۷، ۰/۵۰، ۰/۵۹، ۰/۶۴ و ۰/۷۳ و در نهایت ضرایب همسانی درونی زیر مقیاس‌های لذت، امیدواری، آسودگی، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به امتحان به ترتیب برابر با ۰/۵۶، ۰/۶۵، ۰/۵۶، ۰/۵۱، ۰/۵۰، ۰/۸۰، ۰/۶۹ و ۰/۸۰ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی: برای سنجش خودکارآمدی از پرسشنامه نظامی، شوآرتزر و جروسلم^۱ (۱۹۹۶) استفاده شد (به نقل از رجبی، ۱۳۹۳). این مقیاس دارای ۱۰ ماده است که رجبی (۱۳۹۳) آن را اعتباریابی کرده است. این مقیاس به صورت چهار درجه‌ای از ۱ تا ۴ درجه بندی می‌شود. رجبی (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در دانشجویان دانشگاه چمران اهواز را ۰/۸۴ گزارش کرد. روایی هم‌زمان بین مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی و مقیاس عزت نفس روزنبرگ (۱۹۶۵) در دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه چمران را ۰/۲۰ گزارش نمود.

پرسشنامه انگیزش درونی: به منظور سنجش انگیزش درونی از پرسشنامه انگیزش درونی آمایل (۱۹۹۶) استفاده شد (افشاری، ۱۳۹۲). این پرسشنامه دارای ۷ ماده بوده و به وسیله مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت با دامنه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) سنجیده می‌شود. پایایی برای این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۱ گزارش شده است (آمایل، ۱۹۹۶). در پژوهش افشاری (۱۳۹۲) ضرایب پایایی پرسشنامه مذکور از طریق ضرایب آلفای کرونباخ و تصنیف به ترتیب ۰/۷۳۰ و ۰/۶۷۲ به دست آمده است. همچنین جهت روایی پرسشنامه انگیزش

^۱. Nezami, Schwarzer & Jerusalem

درونی، تحلیل عامل تأییدی روی ماده‌های این مقیاس صورت گرفت؛ به طوری که شاخص‌های برازندگی تحلیل عاملی پرسشنامه انگیزش درونی را نشان می‌دهد (به نقل از افشاری، ۱۳۹۲).

پرسشنامه تخیل: برای سنجش تخیل از پرسشنامه ۲۰ ماده‌ای ساخته سواری (۱۳۹۵) که روی ۲۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه پیام نور اهواز اجرا گردید استفاده شد. این پرسشنامه به صورت مقیاس پنج درجه‌ای هرگز (۱) تا همیشه (۵) نمره گذاری می‌شود و دارای سه عامل تخیل ابتدایی (۷ ماده)؛ تخیل ادراک شده (۶ ماده) و تخیل در عمل (۷ ماده) است. پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل ۰/۷۸؛ برای عامل تخیل ابتدایی ۰/۷۵؛ برای عامل تخیل ادراک شده ۰/۷۲ و برای عامل تخیل در عمل ۰/۷۶ به دست آمد. روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی و نتایج آن رضایت بخش بود ($X^2/df = 1/65$ ؛ $GFI = 0/95$ ؛ $AGFI = 0/90$ ؛ $CFI = 0/95$ و $RMSEA = 0/095$).

با توجه به اینکه در تحقیق حاضر رابطه علی-هیجان‌های مثبت و خودکارآمدی با تخیل از طریق انگیزش درونی مورد بررسی قرار گرفت، لذا برای بررسی این موضوع هم از آمار توصیفی و هم از آمار استنباطی (همبستگی پیرسون، رگرسیون چندمتغیری، تحلیل مسیر) استفاده گردید.

نتایج

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرها، سپس یافته‌های مربوط به مدل پیشنهادی و فرضیه‌ها ارائه شده‌اند.

جدول ۱. حداقل، حداکثر، میانگین، انحراف معیار متغیر هیجان‌های مثبت، خودکارآمدی، انگیزش درونی

و تخیل				
متغیر	Min	Max	M	SD
هیجان‌های مثبت	۳۷	۱۴۷	۱۱۳/۵۲	۱۹/۵۴
خودکارآمدی	۱۶	۴۰	۲۸/۲۲	۴/۹۹
انگیزش درونی	۱۶	۴۰	۲۸/۲۳	۵/۰۳
تخیل	۳۲	۹۸	۷۰/۳۹	۱۲/۴۲

Vol.9, No.2/63-83

دوره‌ی ۹، شماره‌ی ۲-۸۳-۶۳

نتایج مربوط به ضرایب همبستگی بین متغیرهای تحقیق در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی ساده بین متغیرهای تحقیق

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱- تخیل	۱	-	-	-
۲- خودکارآمدی	۰/۳۷**	۱	-	-
۳- هیجان‌های مثبت	۰/۵۲**	۰/۳۲**	۱	-
۴- انگیزش درونی	۰/۴۷**	۰/۲۱**	۰/۴۴**	۱

**p<0.01

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که همه متغیرها با هم ارتباط معناداری دارند.

نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنف نشان می‌دهد که مقدار داده‌ها بیشتر از مقدار سطح معناداری متغیرها بوده که نشان دهنده دارای توزیع طبیعی است. جهت آزمودن هم‌زمان انگاره روابط مفروض در پژوهش حاضر، از روش الگویابی معادلات ساختاری (SEM) استفاده گردید که نتایج آن در زیر آمده است. مدل پیشنهادی در پژوهش حاضر در مجموع ۴ متغیر را در خود جای داده است. برازندگی مدل پیشنهادی بر اساس سنج‌های برازندگی ارزیابی گردید. همان‌طوری که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، با توجه به شاخص‌های برازندگی می‌توان مشاهده کرد که مدل پیشنهادی نیاز به اصلاح دارد، لذا برای اصلاح مدل یاد شده و به منظور بهبود مدل مجدداً داده‌ها تجزیه و تحلیل شد که نتایج آن در همان جدول ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی و مدل اصلاح شده

شاخص برازندگی	χ^2	d_f	χ^2/d_f	GFI	IFI	CFI	RMSEA
مدل پیشنهادی	۲۵۶/۰۱	۶	۴۲/۶۶	۰/۶۶	۱	۱	۰/۳۶
مدل اصلاح شده	۲/۱۲	۱	۲/۱۲	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۶

رابطه علیّ هیجان‌های مثبت و خودکارآمدی با تخیل از طریق انگیزش درونی

جدول ۴. برآورد غیر استاندارد، برآورد استاندارد، خطای معیار، نسبت بحرانی و سطح معناداری متغیرهای پژوهش در مدل پیشنهادی

مدل پیشنهادی					
مسیر	برآورد غیر استاندارد	برآورد استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معناداری
از هیجان‌های مثبت به انگیزش درونی	۰/۱۰	۰/۴۲	۰/۰۱۴	۷/۸۸	۰/۰۰۱
از انگیزش درونی به تخیل	۰/۶۸	۰/۲۷	۰/۱۲۴	۵/۵۶	۰/۰۰۱
از هیجان‌های مثبت به تخیل	۰/۲۱۱	۰/۳۳	۰/۰۳	۶/۴۰	۰/۰۰۱
از خودکارآمدی به تخیل	۰/۵۲	۰/۴۲	۰/۱۱	۴/۴۳	۰/۰۰۱
از خودکارآمدی به انگیزش درونی	۰/۰۷۹	۰/۰۷۸	۰/۰۵۴	۱/۴۵	۰/۱۴۵

نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد غیر از مسیر خودکارآمدی بر انگیزش درونی، تمام مسیرها معنادار شدند. برای اینکه مدل پیشنهادی از برازندگی بهتری برخوردار شود، روی مدل یاد شده تحلیل مجددی صورت گرفت که نتایج اصلاحی آن در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. برآورد غیر استاندارد، برآورد استاندارد، خطای معیار، نسبت بحرانی و سطح معناداری متغیرهای پژوهش در مدل اصلاح شده

مدل اصلاح شده					
مسیر	برآورد غیر استاندارد	برآورد استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معناداری
از هیجان‌های مثبت به انگیزش درونی	۰/۱۱	۰/۴۴	۰/۰۱۳	۸/۸۰	۰/۰۰۱
از انگیزش درونی به تخیل	۰/۶۸	۰/۲۸	۰/۱۲	۵/۵۸	۰/۰۰۱
از هیجان‌های مثبت به تخیل	۰/۲۱	۰/۳۳	۰/۰۳	۶/۳۴	۰/۰۰۱
از خودکارآمدی به تخیل	۰/۵۲	۰/۲۱	۰/۱۱	۴/۴۴	۰/۰۰۱

نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد که تمام مسیرهای مدل اصلاح شده معنادار شدند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق حاضر نشان داد هیجان‌های مثبت با تخیل رابطه علیّ مثبت دارند. یافته‌های این

پژوهش با پژوهش‌های هسو، لیانگ و چنگ (۲۰۱۴)؛ هسو (۲۰۱۴)؛ آمایل و هنی (۲۰۱۰)؛ بایرن (۲۰۰۷)؛ هنی (۲۰۰۴) و فاینک (۱۹۹۶) همسو است. یافته‌های پژوهش‌ین^۱ و همکاران (۲۰۱۵) حاکی از این است که هرچه قوه تخیل فرد بیشتر باشد به طور ارادی هیجانات فرد سمت و سویی مثبت دارند و برعکس هرچه فرد کمتر به پرورش قوه تخیل خود پردازد کمتر به سوی هیجانات مثبت میل دارد. به عبارت دیگر هیجان‌های مثبت بر تخیل علی‌تأثیر مثبت دارند و نشان از حساس بودن متغیر تخیل نسبت به هیجان‌های مثبت است؛ زیرا هیجان‌های مثبت بر سازمان‌بندی شناختی یا فرآیندهایی که بر سازمان‌بندی شناختی تأثیر می‌گذارند، تأثیر مثبت دارد که از طریق آنها انسان اطلاعات خود را یکپارچه می‌کند و در ارتباط با افکارش انعطاف بیشتری می‌دهد. همچنین از نتایج همراهی هیجان مثبت با تخیل ایجاد توانایی حل مسأله و بهبود توانایی حل مسأله را باعث می‌شود و تداعی‌های غیرمعمول، اما منطقی‌تری در فرد ایجاد می‌کند؛ بنابراین، تأثیر عاطفه مثبت بر سازمان‌بندی شناختی به گونه‌ای است که پاسخ‌های جدیدی ایجاد می‌کند و می‌تواند موجب استفاده بهینه از منابع ذهنمان شود. به عبارت دیگر، عاطفه مثبت از طریق افزایش دادن تعداد عناصر شناختی در دسترس برای تداعی‌های خلاقانه باعث بهبود و ارتقاء عملکرد خیالبافانه می‌شود. علاوه بر این یافته‌های موجود نشان می‌دهد عاطفه مثبت دامنه توجه فرد را گسترده می‌کند و زمینه را برای تخیل فرد باز می‌کند. لازم به ذکر است که هیجانات مثبت نشان می‌دهند که یک شخص تا چه میزان شور و شوق به زندگی دارد و چه میزان احساس فاعلیت و هشیاری می‌کند. در مقابل هیجانات منفی، یک بعد عام ناراحتی درونی و اشتغال ناخوشایند را نشان می‌دهد و حالات ناخوشایندی مانند خشم، نفرت، بیزاری، گناه، ترس و عصبانیت را شامل می‌شود (کلارک و واتسون، ۱۹۹۹، به نقل از تقی پور و همکاران، ۱۳۹۸). افراد زمانی بیشترین میزان تخیل را دارند که با انگیزه‌های درونی و نه فشار بیرونی کار کنند؛ یعنی با علاقه، رضایت و چالش خودشان؛ بنابراین، وظیفه اصلی انگیزش درونی کنترل توجه است. براین اساس، زمانی که

1. Yin et al

فرد با کنترل درونی برای انجام کاری برانگیخته شود با احتمال بیشتری توجه خود را به آن عمل معطوف می‌کند. چنین جهت‌گیری و توجهی افراد را با خودتنظیمی به سمت افکار خیالبافانه کنترل می‌کند.

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که خودکارآمدی با تخیل رابطه علی مثبت دارد. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های هسو، لیانگ و چنگ (۲۰۱۴)؛ هسو (۲۰۱۴)؛ آمابیل و هنسی (۲۰۱۰)؛ بایرن (۲۰۰۷)؛ هنسی (۲۰۰۴) و نریمانی و وحیدی (۱۳۹۲) همسو هستند. در تبیین این یافته بایستی گفت که افراد با خودکارآمدی بالا جهت‌گیری شناختی بالایی دارند. و در زمینه مسائلی مانند تخیل و مواجهه با موانع پیش رو برای تخیل پایداری بسیار بالایی دارند و این امر باعث افزایش ادراک آنها از میزان تخیل و ایجاد اسنادهای مثبت در زمان حال و آینده می‌شود. و بالا بودن ظرفیت خودکارآمدی در افراد باعث تغییر در نحوه استدلال آنها و تمرکز بیشتر بر افکارشان می‌شود که به نوبه خود بر میزان تخیل آنها تأثیرگذار است. بر اساس این یافته‌ها می‌توان گفت که دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا، توانایی زیادی در تنظیم اهداف و افکار تخیلی خود دارند، این افراد به منظور دستیابی به هدف‌های خود تلاش زیادی می‌کنند و در صورت مواجهه با موانع، توانایی زیادی در یافتن مسیرهای جایگزین برای رسیدن به اهداف خود خواهند داشت به علاوه افرادی که از باورهای خودکارآمدی قوی برخوردارند، به توانایی خود برای دستیابی به هدف‌های تخیلی اطمینان دارند و تلاش زیادی برای موفقیت در تکالیف چالش‌انگیز صرف می‌کنند، در این رابطه بندورا (۱۹۹۷) بیان می‌کند که خودکارآمدی در هماهنگی با نظام‌های هدف عمل می‌کند و از طریق افزایش تلاش و پایداری، انگیزش و عملکرد افراد را ارتقا می‌دهد.

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که هیجان‌های مثبت با انگیزش درونی رابطه علی مثبت دارند. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های هسو، لیانگ و چنگ (۲۰۱۴)؛ هسو (۲۰۱۴)؛ هنسی (۲۰۰۴) و آمابیل و هنسی (۲۰۱۰) همسو هستند. در همین رابطه نتایج مطالعه بارنی، هورکوف و میدن^۱

^۱.Burnay, Horkoff, & Maiden

(۲۰۱۶) نشان داد که انگیزش درونی می‌تواند به طور غیر مستقیم بر هیجان‌های آدمی تأثیر گذاشته و فرد را به سمت و سوی دید مثبت و رضایت از زندگی سوق دهد. به عبارتی باعث پرورش هیجان‌های مثبت شخص می‌شوند. از این رو تنظیم هیجان‌های یک هسته انگیزشی قوی است که بر میزان رضایت افراد تأثیر زیادی دارد و افراد زمانی بیشترین احساس رضایت را از خود دارند که اعمالشان بر حسب میل و اراده و انگیزه درونی‌شان باشد، نه زمانی که به خاطر ترس از تنبیه یا رسیدن به پاداش کاری را انجام دهند. هیجان‌های در این گروه سنی ممکن است خود را به صورت حواس پرتی و ناتوانی در تمرکز رفتار نشان دهد در نتیجه مدیریت کردن هیجان‌ها سبب انعطاف‌پذیری در افکار و ایجاد انگیزش در فرد می‌شود و باعث می‌شود فرد در برخورد با مسائل مختلف توانایی حفظ انگیزش خود را داشته باشند و بر اساس انگیزه‌های درونی خود عمل کنند و هیچ‌گونه اضطرابی از برخورد با مسائل بیرونی نداشته باشند و تحت تأثیر انگیزه‌های بیرونی قرار نگیرند و تا رسیدن به هدف مورد نیاز خود افکارشان را متمرکز کنند و دچار پرش افکار و حواس پرتی نشوند.

از دیگر نتایج تحقیق حاضر این بود که انگیزش درونی با تخیل رابطه علیّ مثبت دارد. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های چوی (۲۰۱۲)، چوی (۲۰۰۴) و آمایل و هنسی (۲۰۱۰) همسو است. مطالعات دیگری همچون توموناگا، واکامیزو و کومازاکی^۱ (۲۰۱۵) نشان داد که دانش‌آموزانی که قوه تخیل بالاتری دارند نسبت به دانش‌آموزان دیگر با میل و علاقه بیشتری به انجام کارهای روزمره خود می‌پردازند و نیازی به تشویق یا پاداش دهی از سوی دیگران نداشتند. انگیزش درونی بالا مؤلفه ضروری برای افکار خیالبافانه است افرادی که انگیزش درونی دارند در فعالیت‌هایی که انجام می‌دهند عاطفه مثبت احساس می‌کنند و احساس تسلط و خودمختاری که در پرداختن به کارها تجربه می‌شود نیازشان را ارضاء می‌کند؛ این احساس رضایت با عاطفه مثبت همراه است، ولی عاطفه مثبت نقش اضافی و جداگانه‌ای در ارتقاء انگیزش درونی دارد و عاطفه مثبت سهم

^۱.Tonumaga, Wakamizo & Kumazaki

بسیار زیادی در بروز افکار خیالبافانه دارد؛ بنابراین، به طور کلی می‌توان بیان داشت که انگیزش درونی و عاطفه مثبت می‌توانند در بروز تخیل مؤثر باشند. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که افرادی که قدرت تخیل را در خود تقویت می‌کنند و از تخیل بالایی برخوردارند به طور مستقیم به فعال شدن انگیزه‌های درونی منجر می‌شوند و موجب تمایل فرد به درگیر شدن با فعالیت‌هایی است که در آنها نیازی به تشویق و یا ترس از تنبیه وجود ندارد.

در مسیر انجام هر تحقیق مشکلات و محدودیت‌هایی گریبان‌گیر محقق می‌شوند. در این تحقیق نیز محقق با محدودیت‌هایی مواجه بوده است. نتایج تحقیق حاضر مربوط به دانش آموزان پایه‌های متوسطه دوم شهر رامهرمز است. لذا تعمیم نتایج مربوط به آن به سایر دانش آموزان شهرهای دیگر با محدودیت مواجه است. در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده شده است. این پژوهش با محدودیت تعمیم یافته‌ها به سایر مدارس دیگر در سایر مناطق کشور دارا است. برای قابل تعمیم پذیر بودن نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود که تحقیقات دیگری در این زمینه روی دانش‌آموزان پایه‌های مختلف و شهرستان‌ها و یا استان‌های دیگر صورت گیرد تا بتوان اطلاعات بیشتر مربوط به متغیرهای این پژوهش به دست آورد. پیشنهاد می‌گردد تحقیقی با همین عنوان با استفاده از دیگر متغیرهایی مانند سبک‌های تفکر صورت گیرد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ برزگر، سبحان و رستم‌اوغلی، زهرا. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۲)، ۲۱-۶.
- افشاری، علی (۱۳۹۲). نقش عوامل فردی، گروهی و سازمانی با توجه به نقش عوامل میانجی؛ انگیزه درونی و خود اثربخشی در تبیین خلاقیت کارکنان. پایان‌نامه دکتری دانشگاه شهید چمران.

تقی پور، بهزاد؛ غلامی، فائزه؛ رنجبر، محمدجواد؛ رستم اوغلی، زهرا و برزگران، رقیه (۱۳۹۸). نقش هیجانات مثبت و منفی در پیش بینی بهزیستی روان شناختی دانش آموزان پسر ورزشکار. *روانشناسی مدرسه*، (۳)، ۳۹-۵۳.

رجبی، غلامرضا (۱۳۹۳). مقیاس های روان شناختی و خانواده. تهران: انتشارات آوای نور.
سواری، کریم (۱۳۹۵). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه تخیل. تحقیق چاپ نشده.
حجازی، الهه؛ صالح نجفی، مهسا و امانی، جواد (۱۳۹۳). نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین نیازهای بنیادین روان شناختی و رضایت از زندگی. *مجله روان شناسی معاصر*، ۲(۹)، ۷۷-۸۸
طهماسیان، کارینه و اناری، آسیه (۱۳۸۸). رابطه بین ابعاد خودکارآمدی و افسردگی در نوجوانان، *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱(۱)، ۱۳۶-۱۱۷.

عبداللهی، باقر و نوه ابراهیم، علی (۱۳۸۵). توانمندسازی کارکنان کلید طلایی مدیریت منابع انسانی. تهران: نشر ویرایش.

عبدالله پور، محمد آزاد؛ درتاج، فریبرز و احدی، حسن (۱۳۹۳). ارزیابی ساختار عاملی پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت در دانشجویان ایرانی. *فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۴ (۸) ۱۶۱-۱۸۶.
کاظمی زاده، هاجر و نوری قاسم آبادی، ربابه (۱۳۹۴). بررسی رابطه عاطفه مثبت، عاطفه منفی و انگیزش درونی با خلاقیت، *فصلنامه علمی-پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۵(۱)، ۶۳-۴۹.
نریمانی، محمد؛ عباسی، مسلم؛ ابوالقاسمی، عباس و احدی، بتول (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش پذیرش / تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش آموزان دارای اختلال ریاضی. *مجله ناتوانی های یادگیری*، ۲(۴)، ۱۷۶-۱۵۴.

نریمانی، محمد و وحیدی، زهره. (۱۳۹۲). مقایسه‌ی نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت نفس در میان دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۲)، ۹۱-۷۸.

Abdollahi, B. & Abraham's, g, A. (2006). Empowering golden key personnel in tehran human resources management: Publication edited. (Persian)
Abdollahpour, M.A., Derataj, F., & Ahadi, H. (2014). Assessment of the factor structure of progressive emotions questionnaire in iranian students. *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, 4 (8) 161-186. (Persian)

- Abolghasemi, A. Barzegar, S., & Rostamoghli, Z. (2015). The effectiveness of self-regulation learning training on academic motivation and self-efficacy of students with mathematics disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 4(2),6-21. (Persian)
- Afshari, A. (2013). The Role of individual, group and organizational factors considering the role of intermediate factors - intrinsic motivation and self-efficacy in explaining employee creativity. Doctoral dissertation of Shahid Chamran University. (Persian)
- Amabile, T. M & Hennessey, B.A. (2010). Creativity. Harvard University: UK.
- Amabile, T. M. (1996). Creativity in context, Boulder, CO: West View Press Inc. (1998), How to Kill Creativity, *Harvard Business Review*, 76 (5), 77–80.
- Annett, J. (1996). On knowing how to do things: A theory of motor imagery. *Cognitive Tomonaga*. Kenta.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.
- Beauchamp, M.R, Bray,. S.R, & Albinson. J.G. (2002). Pre competition imagery, self-efficacy and performance in collegiate golfers. *Journal of Sports Sciences*, 20, 697-705.
- Beaney, M. (2005). Imagination and creativity. Milton Keynes. United Kingdom: Open University.
- Burnay,. C,. Horkoff,. J & Maiden,. N. (2016). Stimulating Stakeholders' Imagination: New Creativity Triggers for Eliciting Novel Requirements, P: 36 – 45.
- Buss, D. M. (2001). Cognitive biases and emotional wisdom in the evolution of conflict between the sexes. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 219-223.
- Byrne, R. M. J. (2007). Précis of the rational imagination: How people create alternatives to reality. *Behavioral and Brain Sciences*, 30(5/6), 439-480.
- Cacioppo, J.T., Priester., J.R., and Berntson., G.G.. (1993). Rudimentary determinants of attitudes II: Arm flexion and extension have differential effects on attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (1), 5-17.
- Carver, C. S., & Scheier, M.F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97 (1), 19-35.
- Chao-yun L. (2013). The predictive model of imagination stimulation,46(2), 50-70.
- Cumming,. J, Nordin,. S.M., Horton,. R, & Reynolds,.S. (2006). Examining the direction of imagery and self-talk on dart-throwing performance and selfefficacy. *The Sport Psychologist*, 20, 257-274.
- Davidson, R. J. (1993). The neuropsychology of emotion and affective style. In: Lewis M, Haviland JM, editors. Handbook of emotion. Guilford Press; New York: pp. 143–154.
- Eyni, S. (2020). The effectiveness of mentalization based therapy on improving object relations of people with borderline personality disorder. *Journal of Research in Psychopathology*,1(1), 30-43.
- Fettes, M. (2010). The TIEs that bind: How imagination grasps the world. InK.Egan & K.Madej (Eds.), Engaging imagination and developing creativity in education, 2-16. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Finke, R. A. (1996). Imagery, creativity, and emergent structure. *Consciousness and Cognition*, 5(3), 381-393.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), 647.

- Fredrickson, B.L. & Christine, B. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19 (3), 313-332.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218- 226.
- Hashemi, Z. (2020). Effectiveness of metacognitive therapy in patient with depression: 2 years follow up. *Journal of Research in Psychopathology*, 1(1), 20-28.
- Hejazi, E, Saleh., N.M., and Amani, J. (2014). The mediating role of internal motivation in the relationship between basic psychological needs and life satisfaction. *Journal of Contemporary Psychology*, 2 (9), 77-88.
- Hennessey, B. A. (2004). The social psychology of creativity: The beginnings of a multi-cultural perspective. In S. Lau (Ed.), *Creativity: When east meets west* (pp. 201-226). Hong Kong: World Scientific Publishing.
- Hsu, Y., Liang, C., & Chang, C.C. (2014). The mediating effects of generative cognition on imagination stimulation. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 544-555.
- Hsu, Y. (2015). The comparison of mediating models for stimulating imagination with psychological and environmental factors. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 12, (3)13-27.
- Hsu, Y. (2012). Psychological and environmental predictors of student imagination: The mediating role of generative cognition. *Research in Arts Education*, 45(1), 41-56.
- Isfahani, S. S., Bahrami, S., & Toriki, S. (2013). Job characteristic perception and intrinsic motivation in medical record department staff. *Medical Archives*, 67, 51-55.
- James., L, Andrew., & L, Helen., L. (2002). Self-efficacy and psychological skills during the amputee soccer world cup. *The Online Journal of Sport Psychology*, 4, 2.
- Jones., M.V., Mace., R.D., Bray., S.R, MacRae., A.W., & Stockbridge., C. (2002). The impact of motivational imagery on the emotional state and self-efficacy levels of novice climbers. *Journal of Sport Behavior*, 25, 57-73.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (eds.): *Well-being: Foundations of hedonic psychology*, (pp. 3-27) New York: Russell Sage Foundation Press.
- Kazemizadeh, H & Nouri., Q, R. (2015). Investigating the relationship between positive affect, negative affect and intrinsic motivation with creativity. *Journal of Initiative and Creativity in the Humanities*, 5 (1), 49-63.
- Ketelaar, T. (2004). Ancestral emotions, current decisions: Using evolutionary game theory to explore the role of emotions in decision-making. In C. Crawford & C. Salmon (eds). *Evolutionary Psychology, Public Policy and Personal Decisions*, (pp. 145-168). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Lawrence., J.N. (1995). Dual coding as a possible explanation for the effects of multimedia on learning. *school of psychology and graphics, visualization, and usability laboratory georgia institute of technology Atlanta*, 30170- 30332.
- Liang, C., Hsu, Y., & Chang, C. C. (2013). Intrinsic motivation as a mediator on imaginative capability development. *Thinking Skills and Creativity*, 8(1), 109-119.

- Liang, C. (2013). What Stimulates Web Design Students' Imagination? The mediator effect of inspiration through action. *Journal of Educational Media & Library Sciences*, 50, (3), 425-444.
- Mammassis, G., & Doganis, G. (2004). The effects of a mental training program on juniors pre-competitive anxiety, self-confidence, and tennis performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 118-137.
- Moneta, G. B. (2004). The flow model of intrinsic motivation in Chinese: Cultural and personal moderators. *Journal of Happiness Studies*, 5, 181-217.
- Narimani, M., Abbasi, M., Abolghasemi, A., & Ahadi, B. (2013). A study comparing the effectiveness of acceptance/commitment by emotional regulation training on adjustment in students with dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 2(4), 154-176. (Persian)
- Narimani, M., Basharpour, S., & Ahmadi, S. (2020). Predicting the tendency towards high-risk behaviors based on moral disengagement with the role of the mediator difficulties in emotion regulation (Structural Equation Modeling). *Journal of Research in Psychopathology*, 1(2), 56-81.
- Narimani, M., Taghizadeh Hir, S., Sadeghi, G., & Basharpour, S. (2020). Effectiveness of visual perception training in the improvement of the working memory of students with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Research in Psychopathology*, 1(1), 456-466.
- Narimani, M., Vahidi, Z. (2014). A comparison of alexithymia, self-efficacy and self-esteem in students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 3(2), 78-91. (Persian)
- Nezami, E., Schwarzer, R. & Jeroaslem (1996). Persian adaptation (farsi) of the general self-efficacy scale retrieved from <http://userpage.Fu-berlin.del/health/Persian.htm>.
- Passmore, J. (1985). *Recent philosophers: A supplement to a hundred years of philosophy*. NY: Duckworth.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement emotions questionnaire (AEQ). User's manual*. Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.
- Rajabi, G. (2014). *Psychological and Family Scales*. Tehran: Avai Noor Publications.
- Sevari, K. (2016). *Creating and validating the imagination questionnaire*. Unpublished research.
- Shearer, D.A., Thomson, R., Mellalieu, S.D., & Shearer, CR. (2007). The relationship between imagery type and collective efficacy in elite and non elite athletes. *Journal of Sports Sciences & Medicine*, 6, 180-187.
- Shin, U. (1994). The role of imagination in integrative knowledge: A Polanyian view. *Tradition and Discovery: The Polanyi Society Periodical*, 21(2), 16-28.
- Taghipour, B., Gholami, F., Ranjbar, M.J., Rostam Ogl., Z and Barzegaran, R. (2019). The role of positive and negative emotions in predicting the psychological well-being of athletic male students, 8 (3), 39-53. (Persian)
- Tahmassian, K and Pomegranate, A. (2009). The relationship between dimensions of self-efficacy and depression in adolescents, *Journal of Applied Psychology*, 1 (1), 136-117.

- Taylor, J.A., & Shaw, D.F. (2002). The effects of outcome imagery on golf-putting performance. *Journal of Sports Sciences*, 20, 607-613.
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., & Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 820-838.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational Psychology*. (5th Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Vygotsky, L.S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Yin, T., Huei, C., Chung, C., Dzan, Y., Wei, J., & Lou, S. (2015). Use of fuzzy delphi method to develop STEM Imagination Capacity Indicators. Third International Conference on Robot, Vision and Signal Processing, 204 – 207.

The effect of positive emotions and self-efficacy on imagination through intrinsic motivation

K. Sevari¹ & S. Mombini²

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the relationship between positive emotions and self-efficacy with imagination through intrinsic motivation. The population of the present study consisted of 310 high school female students in Ramhormoz city, among whom 310 were selected by multistage random sampling. To measure these variables, Pecker, Goetz, and Perry (2005), Nezami, Schwarz and Jeroslom Self-efficacy Scale (1996), Amabile Internal Motivation Scale (1996), and Sevariide Imagination Questionnaire (2016) were used. The research design is correlation and Pearson correlation coefficient and multivariate regression and structural equation techniques were used to test the research hypotheses. Data analysis showed that while modifying the proposed model, positive emotions were positively correlated with intrinsic motivation and imagination, self-efficacy with imagination, and intrinsic motivation with imagination. Since the act of imagination is a skill, it is possible to foster positive emotions, self-efficacy, and intrinsic motivation.

Keywords: Positive emotions, self-efficacy, imagination, intrinsic motivation.

¹. Corresponding author: Associate Professor, Department of Educational Psychology, Payame Noor University
k_sevari@pnu.ac.ir

². M.A. in Educational Psychology, Payame Noor University