

رابطه هوش هیجانی کلاس و جو روانی-اجتماعی کلاس با بهزیستی مدرسه:
نقش واسطه‌ای ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی

The Relationship Between Classroom Emotional Intelligence and
Classroom Psychosocial Climate with School Well-Being:
The Mediating Role of Basic Psychological Needs Satisfaction

Najmeh Hatf
MA in Educational Psychology
Shiraz University

Farideh Yousefi, PhD
Shiraz University

فریده یوسفی*
دانشیار دانشگاه شیراز

نجمه هاتف
کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه شیراز

چکیده

هدف این پژوهش تعیین نقش واسطه‌ای ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه در رابطه بین ابعاد جو روانی-اجتماعی کلاس و هوش هیجانی کلاس با بهزیستی مدرسه بود. شرکت‌کنندگان در پژوهش، ۳۸۴ نفر (۱۸۳ دختر و ۲۰۱ پسر) از دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان شیراز بودند که با روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور بررسی متغیرهای پژوهش، شرکت‌کنندگان فرم کوتاه مقیاس بهزیستی ذهنی نوجوانان در مدرسه (تیان، وانگ و هوبنر، ۲۰۱۵)، مقیاس نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان نوجوان در مدرسه (تیان، هان و هوبنر، ۲۰۱۴)، مقیاس فراخلق رگه گروه باسک (آریتزتا و دیگران، ۲۰۱۶) و سیاهه کلاس من (فریزر، گیدینگز و مک‌رابی، ۱۹۹۵) را در محل کلاس‌های عادی خود تکمیل کردند. نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که بر اساس ابعاد جو روانی-اجتماعی کلاس و هوش هیجانی کلاس، می‌توان ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه را پیش‌بینی کرد و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه نیز متغیر پیش‌بین معنادار بهزیستی مدرسه بود. همچنین نقش واسطه‌ای ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه در رابطه بین ابعاد جو روانی-اجتماعی کلاس و هوش هیجانی کلاس با بهزیستی مدرسه، مورد تأیید قرار گرفت. بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که بهبود هوش هیجانی کلاس، جو روانی-اجتماعی کلاس و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه، می‌تواند در ارتقای بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان مؤثر باشد.

واژه‌های کلیدی: بهزیستی مدرسه، جو روانی-اجتماعی کلاس، نیازهای اساسی روان‌شناختی، هوش هیجانی کلاس

Abstract

The aim of the present study was to examine the mediating role of basic psychological needs satisfaction at school in the relationship between class psychosocial climate and classroom emotional intelligence with school well-being. Participants were 384 (183 girls, 201 boys) secondary school students from Shiraz city which selected via random multistage cluster sampling method. To examine research variables, all participants completed Brief Adolescents' Subject Well-Being in School Scale (Tian, Wang, & Huebner, 2015), Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale (Tian, han, & Huebner, 2014), Basque Group Trait Meta-Mood Scale (Aritzeta et al, 2016), and My Class Inventory (Fraser et al., 1995), in their regular classes. The results of structural equation modeling showed that dimensions of class psychosocial climate and classroom emotional intelligence could significantly predict basic psychological needs satisfaction at school, and also basic psychological needs satisfaction were statistically significant predictors of school well-being. Moreover, findings showed that basic psychological needs satisfaction at school played a mediating role in the relationship between class psychosocial climate and classroom emotional intelligence with school well-being. According to the research findings, it can be concluded that improving class psychosocial climate and classroom emotional intelligence as well as basic psychological needs satisfaction at school can be effective in promoting students' school well-being.

Keywords: basic psychological needs, classroom emotional intelligence, class psychosocial climate, school well-being

received: 22 January 2019

accepted: 09 June 2019

Contact information: yousefi@shirazu.ac.ir

دریافت: ۹۷/۱۱/۰۲

پذیرش: ۹۸/۰۳/۱۹

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی است.

مقدمه

تقریباً در دو دهه گذشته روی‌آورد جدیدی به نام روان‌شناسی مثبت‌نگر^۱ در روان‌شناسی بروز و ظهور یافته است (شوشانی، استینمتر و کانات-مایمون، ۲۰۱۶). روان‌شناسی مثبت‌نگر نمایانگر دیدگاهی است که در آن تمرکز بر گسترش نقاط قوت افراد است تا کاهش نقاط ضعف آنها (کراون و دیگران، ۲۰۱۶). این روی‌آورد به معنی ایجاد یک زندگی ایده‌آل و مطلوب نیست (کراون و دیگران، ۲۰۱۶)، بلکه به معنای مطالعه علمی ویژگی‌های مثبت و نقاط قوت افراد است که آنها را قادر به تحول می‌سازد (بار-آن، ۲۰۱۰). با این حال، در روی‌آورد روان‌شناسی مثبت‌نگر گرچه تمرکز روی نقاط قوت و پتانسیل‌های مثبت است و نه صرفاً بهبود کمبودها، اما صرفاً با نادیده گرفتن آنچه منفی است، روی آنچه مثبت است، تمرکز نمی‌شود بلکه در این روی‌آورد، نقاط قوت و ضعف در کنار یکدیگر دارای اهمیت هستند (کراون و دیگران، ۲۰۱۶).

با ظهور و پیدایش روی‌آورد روان‌شناسی مثبت‌نگر، به‌کارگیری اصطلاح بهزیستی^۲ متداول شد و نظریه‌پردازان، شاخص‌های خاصی برای توصیف بهزیستی و عوامل مؤثر بر آن مطرح کردند (بار-آن، ۲۰۱۲، ۲۰۱۰). بررسی پیشینه پژوهشی اهمیت بهزیستی در بافت‌های مختلف از جمله خانواده، محل کار و ورزش را نشان می‌دهد (دسی و ریان، ۲۰۱۴). همچنین در سال‌های اخیر اهمیت مطالعه و بررسی بهزیستی دانش‌آموزان در مدرسه، از سوی پژوهشگران مورد توجه قرار گرفته است؛ چرا که افراد در دو دهه اول زندگی‌شان، حدود پانزده هزار ساعت از عمرشان را در مدارس صرف می‌کنند و در کلاس‌ها علاوه بر یادگیری مطالب تحصیلی، مهارت‌های زندگی و شایستگی‌های شخصی و عاطفی را کسب می‌کنند (بالویرکا، گورستیگا، آلونسو-آبریول و آرینتزا، ۲۰۱۶). از سوی دیگر برخی از پژوهشگران همچون نادینگر (۲۰۰۳) معتقدند تجربه هیجان‌ها (مثلاً شادی^۳) و آموزش و پرورش با یکدیگر ارتباط دارند؛ به این معنی که یک آموزش و پرورش خوب به شادی فردی و جمعی دانش‌آموزان کمک می‌کند (تیان، تیان و هوبنر، ۲۰۱۵؛ تیان، یو و هوبنر،

۲۰۱۷). به عبارت دیگر می‌توان گفت مدرسه ایده‌آل آن است که در افزایش علاقه دانش‌آموزان به یادگیری و موفقیت و حس مشارکت آنها در امر آموزش، موفق باشد (دسی، والرند، پلتیر و ریان، ۱۹۹۱). بنابراین رهبران و متخصصان آموزش و پرورش نه تنها به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بلکه باید به تجارب تحصیلی آنها مثل شادی یا رضایت از مدرسه، توجه بیشتری داشته باشند (تیان، وانگ و هوبنر، ۲۰۱۵).

بر همین اساس برخی از پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت (اپدناکر و وان‌دامی، ۲۰۰۰؛ سامدل، ۱۹۹۸) در پی آن برآمدند تا با ارتقای شرایط مناسب در مدارس، ابعاد مختلف بهزیستی را در محیط‌های آموزشی فراهم کنند (کانا، لیتنون و اتیو، ۲۰۰۲). از نظر ادِر^۴ (۱۹۹۵) نقل از بلفی، گوس، فرین و وان‌دامی، (۲۰۱۲) بهزیستی مدرسه^۵ عبارت است از احساس خوب دانش‌آموز از بودن در مدرسه و رضایت او نسبت به موقعیت‌هایی که در مدرسه با آن مواجه است. پیشینه پژوهشی بیانگر تلاش‌های بسیار نظریه‌پردازان (برای مثال، آلارد، ۱۹۸۹؛ تیان، ۲۰۰۸؛ کاپلان و ماهر، ۱۹۹۹؛ کانا و ریمپلا، ۲۰۰۲)، در دهه‌های اخیر در جهت ارائه مدل‌هایی برای تبیین بهزیستی مدرسه است.

در همین راستا و بر مبنای تعریف دینر^۶ (۱۹۸۴) نقل از تیان، (۲۰۰۸) از بهزیستی ذهنی، تیان (۲۰۰۸) بر این اساس که دانش‌آموزان چگونه زندگی در مدرسه را به طور عاطفی و ذهنی، تجربه و ارزیابی می‌کنند، یک مدل سه‌بعدی را برای مطالعه تجارب کودکان و نوجوانان در مدرسه، ارائه و بهزیستی ذهنی مربوط به مدرسه را مفهوم‌سازی کرد که در آن بهزیستی مدرسه به عنوان یک مفهوم در حال ظهور از تعامل بین رضایت از مدرسه^۷، عاطفه مثبت^۸ و عاطفه منفی^۹ در مدرسه تعریف شده است (تیان، ژائو و هوبنر، ۲۰۱۵؛ تیان، لیو، هوانگ و هوبنر، ۲۰۱۳). در مدل بهزیستی تیان (۲۰۰۸)، بهزیستی مدرسه سازه‌ای چندبعدی شامل یک مؤلفه شناختی و یک مؤلفه عاطفی است. مؤلفه شناختی، رضایت از مدرسه است که به ارزیابی ذهنی و شناختی دانش‌آموز از زندگی مدرسه‌ای در زمینه‌هایی مثل یادگیری و ارتباط دانش‌آموز با معلم و همکلاسی‌هایش اشاره

1. positive psychology
2. well-being
3. joy

4. Eder, E.
5. school well-being
6. Deiner, E.

7. school satisfaction
8. positive affect
9. negative affect

مستقیماً، تغییرات در بهزیستی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین مطابق با نظریه اجتماعی-شناختی بندورا^۳ (۱۹۹۷)، افرادی که در زمینه‌های مهم زندگی مثل عملکرد تحصیلی و تعاملات اجتماعی، شایستگی بالاتری دارند، بیشتر احتمال دارد که با چالش‌های زندگی با یک روش پایدار و بدون اضطراب روبه‌رو شوند و بهزیستی بالاتری را تجربه کنند.

بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، انسان‌ها دارای سه نیاز اساسی روان‌شناختی، ذاتی و جهان‌شمول هستند که عبارتند از نیاز به استقلال عمل^۴، نیاز به شایستگی^۵ و نیاز به ارتباط^۶ (دسی و ریان، ۲۰۱۴، ۱۹۸۵). با توجه به اینکه نوجوانان زمان زیادی را در مدرسه سپری می‌کنند، پژوهشگران (تیان، هان و هویئر، ۲۰۱۴)، نظریه نیازهای اساسی روان‌شناختی را در بافت مدرسه برای نوجوانان مورد بررسی قرار دادند و بر اهمیت ارضای این نیازها در مدرسه تأکید کردند. نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه توسط تیان و دیگران (۲۰۱۵)، به این صورت تعریف شده است: نیاز به استقلال عمل، به نیاز دانش‌آموز برای تجربه حس اراده و انتخاب رفتار در مدرسه اشاره دارد؛ نیاز به شایستگی، بیانگر نیاز دانش‌آموز به تعامل مؤثر با محیط مدرسه و تجربه فرصت‌هایی برای توسعه و بیان توانایی‌های فردی‌اش است؛ و نیاز به ارتباط، نشان‌دهنده نیاز دانش‌آموز به تجربه حس تعلق به مدرسه و حس ارتباط با معلم‌ها و همکلاسی‌هاست.

همان‌طور که ساراسون (۱۹۹۷) مطرح کرده است، ادراک از بهزیستی همیشه وابسته به محیط یا بافتی است که فرد در آن قرار دارد مثل خانواده، محل کار یا مدرسه. بنابراین لازم است که ارتباط بین برآورده شدن نیازها و بهزیستی، در زمینه خاص مشخص شود، یعنی آن بهزیستی که در بافت خاصی مثل مدرسه تجربه می‌شود (تیان و دیگران، ۲۰۱۵). در هسته نظریه خودتعیین‌گری این فرض وجود دارد که افراد تمایل طبیعی به سمت یکپارچگی و درونی‌سازی دارند و این تمایل به توانایی محیط‌های اجتماعی برای ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی بستگی دارد (دسی و ریان، ۲۰۰۰). به بیان دیگر بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، بافت‌های اجتماعی با ارضای نیازهای اساسی

دارد و شامل شش مؤلفه موفقیت، مدیریت کلاس، رابطه معلم-دانش‌آموز، رابطه همسالان، تدریس و کار مدرسه است (تیان و دیگران، ۲۰۱۳). مؤلفه عاطفی شامل دو نوع تجربه در مدرسه است: عاطفه مثبت و عاطفه منفی که به فراوانی عواطف مثبت و منفی دانش‌آموز که در طول روز در مدرسه تجربه می‌کند، اشاره دارد (تیان و دیگران، ۲۰۱۷). هفت ویژگی (آرامش، شادی، دلپذیری، خوبی، اطمینان، مهیج و خوشایند) که منعکس‌کننده عواطف مثبت در مدرسه هستند و همچنین هفت ویژگی (افسردگی، ناراحتی، بی‌حوصلگی، آشفتگی، رنجوری، درماندگی و خشمگینی) که عواطف منفی را توصیف می‌کنند، در مؤلفه عاطفی جای می‌گیرند (تیان و دیگران، ۲۰۱۳). بر اساس این دیدگاه، دانش‌آموزانی بهزیستی مدرسه بالاتری را تجربه می‌کنند که رضایتمندی بالاتری از زندگی مدرسه‌ای خود، عواطف مثبت بیشتر و عواطف منفی کمتری در مدرسه داشته باشند (تیان و دیگران، ۲۰۱۵).

مطابق با نظریه خودتعیین‌گری^۱ دسی و ریان (۲۰۰۰) احساس ارزشمندی و بهزیستی در افراد در صورتی ایجاد می‌شود که نیازهای اساسی روان‌شناختی آنها ارضا شود، اما در صورتی که این نیازها برآورده نشود، انواع پیامدهای منفی حاصل خواهد شد (دسی و ریان، ۲۰۱۴). نظریه نیازهای اساسی روان‌شناختی^۲، یکی از خرده‌نظریه‌های مهم در نظریه خودتعیین‌گری است که مفهوم نیازهای اساسی روان‌شناختی را به وسیله ارتباط مستقیم آنها با بهزیستی توضیح می‌دهد (ریان، ۲۰۰۹). ارضای این نیازها برای تأمین بهزیستی افراد هم در فرهنگ‌های فردی‌نگری (لویکس، واستینکیست، گوسنز و دوریز، ۲۰۰۹) و هم فرهنگ‌های جمعی‌نگری (لینچ، لاگاردیا و ریان، ۲۰۰۹) ضروری هستند. همسو با نظریه خودتعیین‌گری، پژوهش‌های بسیاری از جمله ارکیبی و رونن (۲۰۱۷)، دسی و ریان (۲۰۰۰)، ریان و دیگران (۲۰۱۰)، لیون و لیو (۲۰۱۷) و ونتزل و دیگران (۲۰۱۰) نشان دادند افرادی که سطح بالاتری از ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی را گزارش می‌کنند، از بهزیستی بالاتری برخوردارند. مطابق با نظر دسی و ریان (۲۰۰۰)، تغییرات در ارضای نیازها

1. self-determination theory

2. basic psychological needs theory

3. Bandura, A.

4. autonomy

5. competence

6. relatedness

روان‌شناختی قادرند بهزیستی را تسهیل کنند (دسی و ریان، ۲۰۰۰). این فرض در زمینه‌های خانواده (آسور، روث و دسی، ۲۰۰۴؛ سیمسک و دمیر، ۲۰۱۳)، محل کار (ریان، برنستین و براون، ۲۰۱۰؛ مرادی، شیخ‌الاسلامی، احمدزاده و چراغی، ۱۳۹۲)، ورزش (آدیبه، دودا و تومانیس، ۲۰۱۲، ۲۰۰۸)، مدرسه (امانی‌ساری‌بگلو، جهادی، هاشمی‌نصرت‌آباد و واحدی، ۱۳۹۳؛ قلاوندی، امانی‌ساری‌بگلو و بابایی‌سنگلجی، ۱۳۹۱؛ غلامی، قلاوندی، اکبری‌سوره و امانی‌ساری‌بگلو، ۱۳۹۲) و زمینه‌های دیگر مورد بررسی قرار گرفته است اما بررسی تأثیر ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی بر بهزیستی دانش‌آموزان در بافت مدرسه مورد غفلت واقع شده و مورد توجه قرار نگرفته است؛ در حالی که با توجه به اینکه نوجوانان وقت زیادی را در مدرسه می‌گذرانند و اینکه مدرسه نقش مهمی را در تسهیل یا مهار رشد موفقیت‌آمیز نوجوانان دارد، بررسی ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه و رابطه آن با بهزیستی مدرسه، می‌تواند مفید باشد (تیان، چن و هوبنر، ۲۰۱۴).

عوامل محیطی که می‌توانند تأمین‌کننده حمایت اجتماعی دانش‌آموز در مدرسه باشند شامل معلمان و همکلاسی‌هاست اما توجه پژوهشگران بیشتر به نقش معلمان معطوف بوده است و پژوهش‌های بسیاری (جیانگ، هوبنر و سیدال، ۲۰۱۲؛ دانلیسون، سامدل، هتلدن و ولد، ۲۰۰۹) در این زمینه انجام گرفته است در حالی که به نظر می‌رسد همسالان نیز در تعامل با یکدیگر می‌توانند در ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان نقش مؤثری داشته باشند (برای مثال، پاتریک، ریان و کاپلان، ۲۰۰۷) و با آنکه برخی از پژوهش‌ها (اپستاین و مک‌پارتلند، ۱۹۷۶) نشان داده‌اند که حمایت همکلاسی‌ها تأثیر قابل توجهی بر بهزیستی مرتبط با مدرسه دارد اما به اندازه والدین و معلمان، در پژوهش‌ها به نقش همسالان در افزایش بهزیستی پرداخته نشده است (تیان و دیگران، ۲۰۱۵). با توجه به مطالب فوق، در این پژوهش با هدف مطالعه و بررسی بهزیستی نوجوانان در بافت مدرسه با واسطه‌گری ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی آنها در مدرسه، دو متغیر هوش هیجانی کلاس و جو روانی-اجتماعی کلاس به عنوان متغیرهای پیش‌بین در نظر گرفته شد.

مطالعه هوش هیجانی به عنوان یک جنبه مهم سلامت،

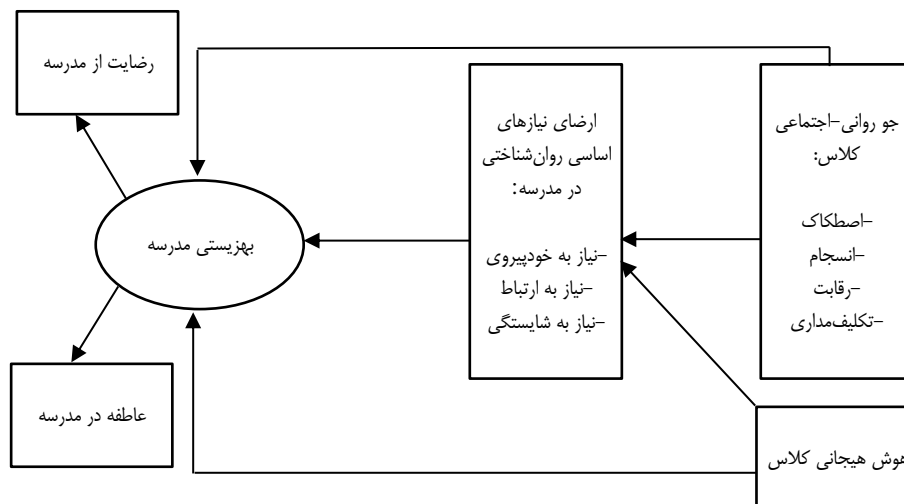
بهزیستی و توانایی مقابله با رویدادهای روزانه، در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (شاته، مالوف، ترستاینسن، بالار و روک، ۲۰۰۷؛ گومزبایا، مندوزا، پینو و ماتوس، ۲۰۱۷؛ مارتینز، رامالو و مورین، ۲۰۱۰). نظریه‌پردازان در زمینه هوش هیجانی (سالووی و مایر، ۱۹۹۰؛ گلن، ۱۹۹۵) معتقدند از طریق روابط سازنده و هماهنگ با دیگران در جامعه، بهزیستی و شادی افزایش می‌یابد. از این‌رو استفاده خوب از مهارت‌های عاطفی می‌تواند موجب تجربه میزان بالاتری از عواطف مثبت و کاهش عواطف منفی شود و به این ترتیب افزایش بهزیستی و سلامتی را به دنبال داشته باشد (زایدنر، متیوز و رابرتز، ۲۰۱۲). این مسئله که دانش‌آموزان در مدرسه در سال‌های پیاپی با همکلاسی‌های یکسانی در کلاس درس باقی می‌مانند و زمان زیادی را با یکدیگر می‌گذرانند، کلاس درس را به یک گروه بنیادی مرجع تبدیل می‌کند (بالویرکا و دیگران، ۲۰۱۶) و از سوی دیگر تجربه هیجان‌ها، یک جزء جدایی‌ناپذیر همه فعالیت‌های مدرسه است و نقش کلیدی را نه تنها در رابطه با یادگیری بلکه با توجه به دستاوردها و موفقیت‌ها در طول زمان بازی می‌کند (پکران و شوترز، ۲۰۰۷). در واقع در بافت‌های آموزشی، نوجوانان به گروه‌های مهمی به نام کلاس گروه‌بندی می‌شوند که در آن تعاملات بین‌فردی، به ابراز عواطف، اختصاص معنا به تجربه هیجان‌ها و تنظیم عواطف و احساسات نیاز دارند (بالویرکا، آریتزتا، گورستیگا، گارتزیا و سورا، ۲۰۱۳).

بنابراین می‌توان با در نظر گرفتن کلاس درس به عنوان یک گروه، به بررسی عواطف گروهی و به ویژه هوش هیجانی گروه در کلاس پرداخت. در همین راستا پژوهشگران (بالویرکا و دیگران، ۲۰۱۶) با مطالعه هوش هیجانی گروه در بافت آموزشی، مفهوم «هوش هیجانی کلاس» را مطرح کردند. از نظر آنها هوش هیجانی کلاس بیانگر درک دانش‌آموزان از میزانی است که کلاس آنها به احساسات دانش‌آموزان توجه می‌کند و برای آنها ارزش قائل است، همچنین نشانگر این است که دانش‌آموزان در مورد عواطفی که در کلاس درس تجربه می‌شود، احساس واضح و روشنی دارند و از تفکر مثبت برای اصلاح حالات منفی در کلاس استفاده می‌کنند (آریتزتا و دیگران، ۲۰۱۶). بنابراین در بافت‌های آموزشی، دانش‌آموزان

نوجوان را می‌توان به عنوان اعضای یک گروه (کلاس) در نظر گرفت که تجربیات عاطفی معناداری را به اشتراک می‌گذارند (بالوییرکا و دیگران، ۲۰۱۳). در واقع هوش هیجانی کلاس نتیجه نوعی از تعامل است که بین دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد و یک سازه گروهی را که با ویژگی‌های اعضای گروه متفاوت است، به وجود می‌آورد (آریتزتا و دیگران، ۲۰۱۶).

روابط عاطفی هم‌کلاسی‌ها با یکدیگر، اثر مهمی روی بازخورد آنها نسبت به مدرسه و خودشان دارد (آریتزتا و دیگران، ۲۰۱۶). برخی پژوهش‌ها (بالوییرکا و دیگران، ۲۰۱۶، ۲۰۱۳) نشان داده‌اند کلاسی که از سطح بالایی از هوش هیجانی برخوردار است، قادر به ایجاد یک زمینه هیجانی و عاطفی است که به بهزیستی دانش‌آموزان کمک می‌کند و آنها در آن کلاس می‌توانند احساس غم و اندوه خود را کاهش دهند و از بین ببرند. علاوه بر این، پژوهش‌های بسیاری (بشارت، ۱۳۸۴؛ جوادپور، ۱۳۹۱؛ رافائل، ۲۰۱۷؛ لویز و دیگران، ۲۰۰۴؛ یوسفی، ۱۳۸۵) نشان دادند هوش هیجانی پیش‌بینی‌کننده ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی است؛ از این‌رو در پژوهش حاضر هوش هیجانی کلاس می‌تواند به عنوان یک شاخص پیش‌بین برای ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه و عواطف مرتبط با بهزیستی مدرسه در نظر گرفته شود.

مطابق با یافته‌های پژوهشی، جو روانی-اجتماعی کلاس نیز می‌تواند به عنوان یکی از عوامل محیطی مؤثر بر بهزیستی نوجوانان در مدرسه در نظر گرفته شود. موس (۱۹۷۹) معتقد است محیط اجتماعی که دانش‌آموزان در آن فعالیت دارند، می‌تواند بازخورد و روحیه آنها، رفتار و عملکردشان، خودپنداره و حس بهزیستی آنها را تحت تأثیر قرار دهد. جو روانی-اجتماعی کلاس، بازتابی از ادراکات دانش‌آموزان از سختی کلاس، تعاملات آنها با معلم و هم‌کلاسی‌هایشان و مشارکتشان در کلاس است. بنابراین حسی عمومی است که توسط همه اعضا در کلاس به اشتراک گذاشته می‌شود (فریزر و تریگاست، ۱۹۸۶). فریزر و فیشر (۱۹۸۲)، جو روانی-اجتماعی کلاس را ادراک دانش‌آموزان از شرایط، اوضاع و احوال حاکم بر کلاس و احساس آنها از فضای



شکل ۱. مدل مفهومی روابط بین متغیرهای پژوهش

شهرستان شیراز بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ در دوره تحصیلی متوسطه دوم (کلاس‌های دهم و یازدهم) مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۴۱۶ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر بودند که به روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و بر اساس نظر کلاین (۲۰۱۶) و طبق معیار ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد ماده‌های ابزار پژوهش و با احتساب احتمال داشتن پرسشنامه‌های مخدوش و لزوم حذف آنها، انتخاب شدند. بدین صورت که از هر یک از چهار ناحیه کل آموزش و پرورش شهرستان شیراز، دو مدرسه (یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه) و از مدارس انتخاب‌شده دو کلاس (یک کلاس دهم و یک کلاس یازدهم) به صورت تصادفی انتخاب شدند و همه دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌های منتخب، به عنوان شرکت‌کنندگان در پژوهش به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. در نهایت پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های مخدوش، ۳۸۴ نفر (۱۸۳ دختر، ۲۰۱ پسر)، با میانگین ۱۶/۵ سال و انحراف استاندارد ۰/۵۹، به عنوان حجم نمونه لحاظ شد. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

مقیاس بهزیستی ذهنی نوجوانان در مدرسه^۱ (تیان و دیگران، ۲۰۱۵). این مقیاس دارای ۸ ماده است و دو زیرمقیاس رضایت از مدرسه (ماده‌های ۱ تا ۶)، و عاطفه در مدرسه (ماده ۷، عاطفه مثبت و ماده ۸، عاطفه منفی) را می‌سنجد. پاسخگویی به

با توجه به اینکه پژوهش حاضر به بررسی متغیرهای پیش‌بین بهزیستی مدرسه می‌پردازد، نتیجه آن می‌تواند برای مدیران، معلمان و دانش‌آموزان در حوزه تعلیم و تربیت بسیار راهگشا باشد و به مسئولان آموزش و پرورش کشور کمک کند تا با توجه به عوامل مؤثر بر بهزیستی مدرسه، برای ارتقای بهزیستی دانش‌آموزان و رضایتمندی آنها از مدرسه، گام‌های سازنده و کارآمدی بردارند. بر اساس مدل پیشنهادشده، این پژوهش درصدد پاسخگویی به این سوالات است:

۱. آیا جو روانی-اجتماعی کلاس و هوش هیجانی کلاس، ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه را پیش‌بینی می‌کنند؟
۲. آیا جو روانی-اجتماعی کلاس و هوش هیجانی کلاس، بهزیستی مدرسه را پیش‌بینی می‌کنند؟
۳. آیا ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه در رابطه بین جو روانی-اجتماعی کلاس و هوش هیجانی کلاس با بهزیستی مدرسه نقش واسطه‌ای دارد؟

روش

این پژوهش از نوع همبستگی بود و در آن روابط علی بین متغیرهای پژوهش در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی شد. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دختر و پسر

از آنجا که این مقیاس برای نخستین بار در ایران و در این پژوهش استفاده شد، بنابراین ابتدا با همکاری یک متخصص زبان انگلیسی به فارسی ترجمه شد سپس توسط یک استاد روان‌شناسی، متن ترجمه‌شده، مورد بررسی قرار گرفت و اشکالات آن رفع شد. در این پژوهش برای بررسی روایی پرسشنامه، تحلیل عاملی تاییدی (به روش بیشینه درست‌نمایی) انجام شد که ماده ۴ در زیرمقیاس رضایت از مدرسه، به دلیل بار عاملی کمتر از $0/30$ حذف شد و پس از انجام این کار و تحلیل دوباره مدل، مطابق با ملاک کلاین (۲۰۱۶) مدل از برازش مطلوب برخوردار شد. شاخص‌های برازش به دست‌آمده از تحلیل عاملی تاییدی ($GFI=0/98$ ، $\chi^2/df=2/14$ ، $RMSEA=0/05$ ، $IFI=0/97$ ، $CFI=0/97$ ، $AGFI=0/96$ ، $PCLOSE=0/35$) حاکی از برازش مطلوب مدل است. بارهای عاملی ماده‌های این مقیاس، بین $0/42$ تا $-0/76$ متغیر بود. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس رضایت از مدرسه $0/66$ و کل مقیاس $0/70$ به دست آمد.

مقیاس نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان نوجوان در مدرسه^۲ (تیان، هان و هویئر، ۲۰۱۴). این مقیاس دارای ۱۵ ماده است و برآورده شدن سه نیاز استقلال عمل (ماده‌های ۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۳)، ارتباط (ماده‌های ۲، ۵، ۸، ۱۱، ۱۴) و شایستگی (ماده‌های ۳، ۶، ۹، ۱۲، ۱۵) دانش‌آموزان را در مدرسه می‌سنجد. پاسخگویی به این مقیاس بر اساس طیف لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) است و ماده‌های ۱۴ و ۱۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در نهایت نمره هر یک از زیرمقیاس‌ها با میانگین پاسخ به پنج ماده (مجموع نمرات حاصل از ماده‌های هر یک از زیرمقیاس‌ها تقسیم بر تعداد ماده‌های آن زیرمقیاس) محاسبه می‌شود.

تیان و دیگران (۲۰۱۴) ضریب اعتبار این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس $0/73$ و زیرمقیاس‌های استقلال عمل $0/85$ ، شایستگی $0/77$ و ارتباط $0/80$ و با استفاده از روش بازآزمایی (پنج هفته) به ترتیب $0/73$ ، $0/74$ و $0/71$ گزارش کرده‌اند. روایی این ابزار توسط تیان و دیگران (۲۰۱۴) با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی مورد بررسی قرار گرفت و در تحلیل عاملی اکتشافی سه زیرمقیاس نیاز به

این مقیاس در زیرمقیاس رضایت از مدرسه بر اساس طیف لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم)، و در زیرمقیاس عاطفه در مدرسه بر اساس طیف لیکرت از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) است. در این مقیاس نمره زیرمقیاس رضایت از مدرسه با میانگین پاسخ به شش ماده، محاسبه می‌شود و نمره زیرمقیاس عاطفه در مدرسه به وسیله کم کردن نمره ماده عاطفه منفی از نمره ماده عاطفه مثبت به دست می‌آید و در نهایت نمرات زیرمقیاس‌های رضایت از مدرسه و عاطفه در مدرسه جمع می‌شوند تا نمره کل بهزیستی مدرسه به دست آید.

تیان و دیگران (۲۰۱۵) در بررسی اعتبار مقیاس فرم کوتاه بهزیستی ذهنی نوجوانان در مدرسه، ضریب آلفای کرونباخ را برای زیرمقیاس رضایت از مدرسه $0/82$ به دست آوردند اما برای زیرمقیاس عاطفه در مدرسه به علت تعداد محدود ماده‌های آن و همبستگی منفی بین آنها، نتوانستند ضریب آلفا را محاسبه کنند. بنابراین ضریب اعتبار این مقیاس را با استفاده از روش بازآزمایی (پنج هفته) برای کل مقیاس $0/71$ ، رضایت از مدرسه $0/65$ و عاطفه در مدرسه $0/62$ گزارش کرده‌اند. لازم به ذکر است که ثبات ماده عاطفه منفی از ماده عاطفه مثبت کمتر بود و علت آن می‌تواند این باشد که عاطفه منفی نسبت به عاطفه مثبت، بیشتر تحت تأثیر احساسات لحظه‌ای قرار دارد. در پژوهش آنها، روایی این مقیاس، با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی بررسی شد. در تحلیل عاملی اکتشافی دو زیرمقیاس رضایت از مدرسه و عاطفه در مدرسه شناسایی شد که بارهای عاملی برای ماده‌ها بین $0/59$ تا $-0/89$ متغیر بود و بارهای عاملی برای ماده‌ها در تحلیل عاملی تاییدی در دامنه‌ای از $-0/52$ تا $0/81$ گزارش شده است. آنها همچنین روایی این مقیاس را از طریق همبستگی با سایر آزمون‌ها بررسی کردند که ضرایب همبستگی این مقیاس با ابعاد مقیاس بهزیستی مدرسه نوجوان، در زیرمقیاس رضایت از مدرسه بین $0/47$ تا $0/65$ متغیر بود و در زیرمقیاس عاطفه در مدرسه، برای ماده عاطفه منفی $0/67$ و عاطفه مثبت $0/72$ به دست آمد. همچنین تیان و دیگران (۲۰۱۷)، مقیاس مذکور را در پژوهش دیگری مورد استفاده قرار دادند و ضریب آلفای کرونباخ را برای زیرمقیاس رضایت از مدرسه، $0/78$ گزارش کردند.

استقلال عمل، نیاز به ارتباط و نیاز به شایستگی شناسایی شد که بارهای عاملی برای ماده‌ها بین ۰/۴۲ تا ۰/۸۲ متغیر بود و بارهای عاملی برای ماده‌ها در تحلیل عاملی تأییدی در دامنه‌ای از ۰/۴۰ تا ۰/۷۷ گزارش شده است. آنها همچنین روایی مقیاس را با استفاده از روش همبستگی هر ماده با زیرمقیاس مربوط به خود بررسی کردند و ضرایب همبستگی برای بعد استقلال عمل بین ۰/۵۸ تا ۰/۷۶، بعد شایستگی بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۷ و بعد ارتباط بین ۰/۵۹ تا ۰/۷۰ بود. همچنین تیان و دیگران (۲۰۱۵) مقیاس مذکور را در پژوهش دیگری مورد استفاده قرار دادند و ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۶ و زیرمقیاس‌های استقلال عمل ۰/۸۴، شایستگی ۰/۶۹ و ارتباط ۰/۷۹ به دست آمد.

از آنجا که این ابزار برای نخستین بار در ایران و در این پژوهش استفاده شد، بنابراین ابتدا با همکاری یک متخصص زبان انگلیسی به فارسی ترجمه شد سپس توسط یک استاد روان‌شناسی، متن ترجمه‌شده، مورد بررسی قرار گرفت و اشکالات آن رفع شد. در این پژوهش برای بررسی روایی مقیاس، تحلیل عاملی تأییدی (به روش بیشینه درست‌نمایی) انجام شد که در زیرمقیاس‌های نیاز به استقلال عمل، نیاز به ارتباط و نیاز به شایستگی، به ترتیب ماده‌های ۱، ۱۴ و ۱۵ به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ حذف شدند و پس از انجام اصلاحات لازم و بر اساس ملاک کلاین (۲۰۱۶) مدل از برازش مطلوب برخوردار شد. شاخص‌های برازش به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی تأییدی ($\chi^2/df=1/75$, GFI=۰/۹۶, RMSEA=۰/۰۴, IFI=۰/۹۶, CFI=۰/۹۶) حاکی از برازش مطلوب مدل است. بارهای عاملی برای ماده‌ها در زیرمقیاس‌های نیاز به استقلال عمل بین ۰/۴۶ تا ۰/۶۰، نیاز به ارتباط بین ۰/۴۷ تا ۰/۷۳ و نیاز به شایستگی بین ۰/۴۸ تا ۰/۵۶ گزارش شد. در این پژوهش ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و زیرمقیاس‌های نیاز به استقلال عمل، نیاز به ارتباط و نیاز به شایستگی به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۶۱، ۰/۶۹ و ۰/۶۲ به دست آمد.

مقیاس فراخلق رگه گروه باسک^۱ (آریتزتا و دیگران، ۲۰۱۶). این مقیاس دارای ۱۶ ماده است که پاسخگویی به آن به صورت طیف لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم)

است. این مقیاس یک نمره کلی به دست می‌دهد و زیرمقیاس ندارد.

آریتزتا و دیگران (۲۰۱۶) ضریب اعتبار این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ و با روش بازآزمایی (چهار هفته) ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. آنها روایی این مقیاس را از طریق همبستگی با سایر آزمون‌ها مورد بررسی قرار دادند که ضرایب همبستگی این مقیاس با ابعاد پرسشنامه نیمرخ هوش هیجانی کار گروهی، بین ۰/۷۶ تا ۰/۹۶ و با مقیاس محیط کلاس درس، بین ۰/۸۲ تا ۰/۹۷ متغیر بود. همچنین بالویرکا و دیگران (۲۰۱۶) مقیاس مذکور را در پژوهش خود استفاده کردند و اعتبار آن را به شیوه آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آوردند.

از آنجا که این مقیاس برای نخستین بار در ایران و در این پژوهش استفاده شد، بنابراین ابتدا با همکاری یک متخصص زبان انگلیسی به فارسی ترجمه شد سپس توسط استادان روان‌شناسی، متن ترجمه‌شده، مورد بررسی قرار گرفت و اشکالات آن رفع شد. در این پژوهش برای بررسی روایی مقیاس، تحلیل عاملی تأییدی (به روش بیشینه درست‌نمایی) انجام شد که ماده ۱۴، به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ حذف شد و پس از انجام اصلاحات لازم، مدل مطابق با ضوابط کلاین (۲۰۱۶) از برازش مطلوب برخوردار شد. شاخص‌های برازش به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی ($\chi^2/df=1/86$, GFI=۰/۹۶, AGFI=۰/۹۳, CFI=۰/۹۶) حاکی از برازش مطلوب مدل است. بارهای عاملی برای ماده‌ها در دامنه‌ای از ۰/۳۵ تا ۰/۶۷ به دست آمد. برای بررسی اعتبار مقیاس نیز، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب اعتبار ۰/۸۵ به دست آمد.

سیاهه کلاس من^۲ (فریزر، گیدینگز و مک‌رابی، ۱۹۹۵). این سیاهه دارای ۲۰ ماده و چهار زیرمقیاس اصطکاک (ماده‌های ۳، ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۹)، انسجام (ماده‌های ۱، ۵، ۹، ۱۳، ۱۷)، رقابت (ماده‌های ۲، ۶، ۱۰، ۱۴، ۱۸) و تکلیف‌محوری (ماده‌های ۴، ۸، ۱۲، ۱۶، ۲۰) است. پاسخگویی به این سیاهه به صورت طیف لیکرت از صفر (به ندرت) تا ۲ (بیشتر اوقات) است. در این سیاهه ماده‌های ۵، ۸، ۱۶ و ۲۰ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در نهایت نمره هر زیرمقیاس به صورت جداگانه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

زیرمقیاس‌های اصطکاک، انسجام، رقابت و تکلیف‌محوری به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۹، ۰/۶۶ و ۰/۶۲ به دست آمد.

به منظور اجرای مقیاس‌ها و جمع‌آوری داده‌ها، به مدارس و کلاس‌های منتخب مراجعه شد و پیش از توزیع مقیاس‌ها که با چیدمان تصادفی تهیه شده بودند، درباره هدف پژوهش و ضرورت همکاری صادفانه شرکت‌کنندگان برای پیشبرد اهداف پژوهش، توضیحات مختصری داده و بیان شد که در پاسخگویی به ماده‌ها فقط بازخورد واقعی آنها مورد نظر است و پاسخ صحیح و غلطی وجود ندارد. همچنین به آزمودنی‌ها اطمینان داده شد که پاسخ‌های آنها محرمانه خواهد ماند.

برای تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و برای بررسی فرضیه‌های پژوهش و چگونگی ارتباط بین متغیرهای موجود در مدل پژوهش، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها

ابتدا برای اطمینان از اینکه داده‌های پژوهش مفروضه‌های زیربنایی روش مدل‌یابی معادلات ساختاری را برآورده می‌کنند، چند مفروضه اصلی مدل‌یابی معادلات ساختاری (نرمال بودن، خطی بودن و هم‌خطی چندگانه) مورد بررسی قرار گرفت. نرمال بودن تک‌متغیری با استفاده از شاخص‌های کجی^۱ و کشیدگی^۲ متغیرهای مشاهده‌شده و نمودار احتمال نرمال بررسی شد. مقادیر کجی (بین ۰/۵۲- تا ۰/۵۶) و کشیدگی (بین ۰/۶۴- تا ۰/۴۱) مربوط به تمام متغیرهای مشاهده‌شده، کمتر از یک و بیانگر عدم تفاوت معنادار با توزیع نرمال است. نمودار احتمال نرمال^۳ هر یک از متغیرهای مشاهده‌شده نشان داد که نقاط داده‌ها نزدیک به خط قطری قرار دارد و نرمال بودن توزیع متغیرها را بیان می‌کند.

برای بررسی خطی بودن رابطه بین متغیرهای پژوهش، ماتریس نمودار پراکندگی^۴ متغیرها بررسی شد که در این ماتریس، همه نمودارها تقریباً بیضی‌شکل بودند و خطی بودن رابطه متغیرهای مشاهده‌شده پژوهش را نشان می‌دادند. هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از آماره تحمل^۵ و عامل تورم واریانس^۶ بررسی شد. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل

این سیاهه در آغاز توسط فریزر، مالون و نیل (۱۹۸۹) برای بررسی جو روانی کلاس ابداع و در فرهنگ‌های مختلف استفاده شد. به طور مثال گاه، یانگ و فریزر (۱۹۹۵)، ضریب اعتبار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های اصطکاک ۰/۹۴، انسجام ۰/۹۲، رقابت ۰/۷۵ و تکلیف‌محوری ۰/۹۲ به دست آوردند؛ همچنین در پژوهش آنها، روایی افتراقی برای زیرمقیاس‌ها، مطلوب و ضرایب مربوطه در دامنه‌ای از ۰/۴۷ تا ۰/۶۷ گزارش شده است. این سیاهه توسط حسین‌چاری (۱۳۸۰) نقل از حسین‌چاری و خیر، (۱۳۸۲) به فارسی ترجمه شد و انطباق و هنجاریابی آن در نمونه‌ای از دانش‌آموزان دوره راهنمایی انجام گرفت و با استفاده از تحلیل عاملی، چهار بعد پیش‌گفته در سیاهه مذکور به صورت چهار عامل اصلی در نظر گرفته شدند. ضریب اعتبار در انطباق اولیه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های اصطکاک ۰/۷۹، انسجام ۰/۷۱، رقابت ۰/۷۶ و تکلیف‌محوری ۰/۶۹ به دست آمد. حسین‌چاری و خیر (۱۳۸۲) ضریب اعتبار آلفای کرونباخ را برای زیرمقیاس‌های اصطکاک ۰/۸۱، انسجام ۰/۷۶، رقابت ۰/۸۰ و تکلیف‌محوری ۰/۷۹ گزارش کردند. همچنین احمدیان (۱۳۹۵) ضریب اعتبار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، برای زیرمقیاس‌های اصطکاک، انسجام، رقابت و تکلیف‌محوری به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۷۳، ۰/۶۱ و ۰/۶۳ به دست آورد و برای بررسی روایی، همبستگی نمرات ماده‌ها با زیرمقیاس‌های مربوط به آنها را محاسبه و دامنه ضرایب را در زیرمقیاس‌های اصطکاک بین ۰/۵۴ تا ۰/۷۶، انسجام بین ۰/۵۲ تا ۰/۷۶، رقابت بین ۰/۶۱ تا ۰/۷۱ و تکلیف‌محوری بین ۰/۵۸ تا ۰/۶۸ گزارش کرد.

در این پژوهش برای بررسی روایی سیاهه، همبستگی نمرات ماده‌ها با زیرمقیاس‌های مربوط به آنها محاسبه شد و دامنه ضرایب در زیرمقیاس‌های اصطکاک بین ۰/۵۵ تا ۰/۷۷، انسجام بین ۰/۴۹ تا ۰/۸۵، رقابت بین ۰/۶۵ تا ۰/۷۶ و تکلیف‌محوری بین ۰/۳۳ تا ۰/۶۸ متغیر بود. لازم به ذکر است که در زیرمقیاس‌های رقابت و اصطکاک، به ترتیب ماده‌های ۲ و ۱۵، به دلیل همبستگی ضعیف ($r < 0/30$) با نمره کل زیرمقیاس مربوطه، حذف شدند. در این پژوهش ضرایب آلفای کرونباخ برای

1. skewness
2. kurtosis

3. normal Q-Q plot
4. scatter plot matrices

5. tolerance
6. Variance Inflation Factor (VIF)

وضعیت مؤلفه‌های مدل پیشنهادی، ابتدا برخی شاخص‌های توصیفی (مانند میانگین و انحراف استاندارد) و نیز همبستگی پیرسون (مرتبه صفر) بین متغیرهای پژوهش محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۱ آورده شده است.

مربوط به متغیرها (بین ۰/۶۳ تا ۰/۸۳)، بالای ۰/۱۰ و همچنین مقدار عامل تورم واریانس به‌دست‌آمده برای متغیرها (بین ۱/۲۱ تا ۱/۵۸)، کوچک‌تر از ۱۰ هستند که نشان‌دهنده نبود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهاست. به منظور ارائه تصویر روشن‌تر از

جدول ۱

میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱. اصطکاک	۵۱/۶۹	۸/۶۳	-										
۲. انسجام	۲/۵۱	۱/۹۲	۰/۵۳*	-									
۳. رقابت	۶/۷۶	۲/۵۵	-۰/۰۵	۰/۱۶*	-								
۴. تکلیف‌محوری	۳/۵۶	۲/۰۸	-۰/۳۴*	-۰/۱۹*	۰/۳۶*	-							
۵. هوش هیجانی کلاس	۴/۰۱	۲/۲۰	-۰/۳۰*	-۰/۴۴*	۰/۲۰*	۰/۱۸*	-						
۶. نیاز به استقلال عمل	۳/۴۳	۰/۷۶	-۰/۲۰*	-۰/۲۵*	۰/۱۳*	۰/۱۴*	۰/۴۶*	-					
۷. نیاز به ارتباط	۳/۷۰	۰/۶۹	-۰/۴۰*	-۰/۵۲*	۰/۱۸*	-۰/۲۴*	۰/۵۵*	۰/۵۰*	-				
۸. نیاز به شایستگی	۳/۷۳	۰/۶۵	-۰/۲۶*	-۰/۳۷*	۰/۲۲*	-۰/۲۷*	۰/۴۸*	۰/۵۹*	۰/۵۹*	-			
۹. نیازهای روان‌شناختی (نمره کل)	۱۰/۸۶	۱/۷۶	-۰/۳۴*	-۰/۴۵*	۰/۲۱*	۰/۲۵*	۰/۶۰*	۰/۸۴*	۰/۸۲*	۰/۸۵*	-		
۱۰. رضایت از مدرسه	۳/۵۸	۰/۶۸	-۰/۲۲*	-۰/۲۶*	۰/۱۶*	۰/۲۵*	۰/۴۵*	۰/۵۴*	۰/۵۴*	۰/۶۱*	۰/۶۳*	-	
۱۱. عاطفه در مدرسه	۰/۷۲	۱/۸۰	-۰/۳۱*	-۰/۴۴*	۰/۱۷*	۰/۲۳*	۰/۴۸*	۰/۵۲*	۰/۵۲*	۰/۵۰*	۰/۴۷*	۰/۴۷*	-
۱۲. بهزیستی مدرسه (نمره کل)	۴/۳۰	۲/۲۰	-۰/۳۲*	-۰/۴۴*	۰/۱۹*	۰/۲۷*	۰/۵۳*	۰/۵۹*	۰/۵۹*	۰/۶۰*	۰/۶۸*	۰/۷۰*	۰/۹۶*

*P < ۰/۰۵

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود بین متغیرها، همبستگی معنادار وجود داشت و این امر انجام تحلیل‌های بعدی را ممکن ساخت. برای بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش شامل بهزیستی مدرسه (به عنوان متغیر درون‌زاد)، ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه (به عنوان متغیر واسطه‌ای)، هوش هیجانی کلاس و ابعاد جو روانی-اجتماعی کلاس (به عنوان متغیرهای برون‌زاد)، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد و شاخص‌های برازش به‌دست آمده از اجرای مدل‌یابی معادلات ساختاری (CFI=۰/۹۸، AGFI=۰/۹۳، GFI=۰/۹۸، $\chi^2/df=۲/۴۳$)، RMSEA=۰/۰۶، NFI=۰/۹۶، TLI=۰/۹۵، IFI=۰/۹۸، PCLOSE=۰/۱۸) مطابق با ملاک کلاین (۲۰۱۶) حاکی از برازش مطلوب مدل است. میزان ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم و سطح معناداری آنها بین متغیرهای پژوهش با حذف

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود بین متغیرها، همبستگی معنادار وجود داشت و این امر انجام تحلیل‌های بعدی را ممکن ساخت. برای بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش شامل بهزیستی مدرسه (به عنوان متغیر درون‌زاد)، ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه (به عنوان متغیر واسطه‌ای)، هوش هیجانی کلاس و ابعاد جو روانی-اجتماعی کلاس (به عنوان متغیرهای برون‌زاد)، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد و شاخص‌های برازش به‌دست آمده از اجرای مدل‌یابی معادلات ساختاری (CFI=۰/۹۸، AGFI=۰/۹۳، GFI=۰/۹۸، $\chi^2/df=۲/۴۳$)، RMSEA=۰/۰۶، NFI=۰/۹۶، TLI=۰/۹۵، IFI=۰/۹۸، PCLOSE=۰/۱۸) مطابق با ملاک کلاین (۲۰۱۶) حاکی از برازش مطلوب مدل است. میزان ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم و سطح معناداری آنها بین متغیرهای پژوهش با حذف

مسیرهای غیرمعنادار در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲

ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم موجود در مدل نهایی پژوهش

مسیرها	β	SE	t
اصطکاک به نیاز به ارتباط	-۰/۱۲	۰/۰۱۵	۲/۸۹*
انسجام به نیاز به ارتباط	-۰/۲۷	۰/۰۱۲	۵/۸۰**
انسجام به نیاز به شایستگی	۰/۱۵	۰/۰۰۱	۳/۵۱**
تکلیف‌محوری به نیاز به شایستگی	۰/۱۲	۰/۰۱۱	۳/۳۰**
تکلیف‌محوری به بهزیستی مدرسه	۰/۱۱	۰/۰۱۰	۲/۵۲*
هوش هیجانی کلاس به نیاز به استقلال عمل	۰/۴۶	۰/۰۰۴	۱۰/۱۰**
هوش هیجانی کلاس به نیاز به ارتباط	۰/۴۰	۰/۰۰۳	۹/۱۲**
هوش هیجانی کلاس به نیاز به شایستگی	۰/۴۰	۰/۰۰۴	۸/۲۴**
نیاز به استقلال عمل به بهزیستی مدرسه	۰/۲۱	۰/۰۳۶	۳/۷۰**
نیاز به ارتباط به بهزیستی مدرسه	۰/۳۸	۰/۰۴۰	۶/۷۰**
نیاز به شایستگی به بهزیستی مدرسه	۰/۴۴	۰/۰۴۷	۷/۰۲**

*P < ۰/۰۵ **P < ۰/۰۱

نتایج جدول ۳ هوش هیجانی کلاس با واسطه‌ی ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه ($\beta=0/42$) دارای اثر غیرمستقیم مثبت معنادار بر بهزیستی مدرسه است. جدول ۴ اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۴

اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش در مدل نهایی

اثر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	مسیرها	برآوردها
				به بهزیستی مدرسه از:	هوش هیجانی کلاس
					اصطکاک
					انسجام
					رقابت
					تکلیف‌محوری
				نیاز به استقلال عمل	
				نیاز به ارتباط	
				نیاز به شایستگی	
				به نیاز به استقلال عمل از:	هوش هیجانی کلاس
				به نیاز به ارتباط از:	هوش هیجانی کلاس
					اصطکاک
					انسجام
				به نیاز به شایستگی از:	هوش هیجانی کلاس
					انسجام
					تکلیف‌محوری

در مجموع و با توجه به نتایج تحلیل‌ها می‌توان گفت ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه نقش واسطه‌ای در رابطه هوش هیجانی کلاس و جو روانی-اجتماعی کلاس با بهزیستی مدرسه دارد. برای درک روشن‌تر از روابط بین متغیرهای پژوهش، مدل تجربی و برآزش یافته پژوهش به همراه ضرایب مسیر استاندارد در شکل ۲ نمایش داده شده است. بر اساس مدل نهایی پژوهش متغیرهای مدل در مجموع توانستند ۸۱ درصد از واریانس بهزیستی مدرسه را تبیین کنند.

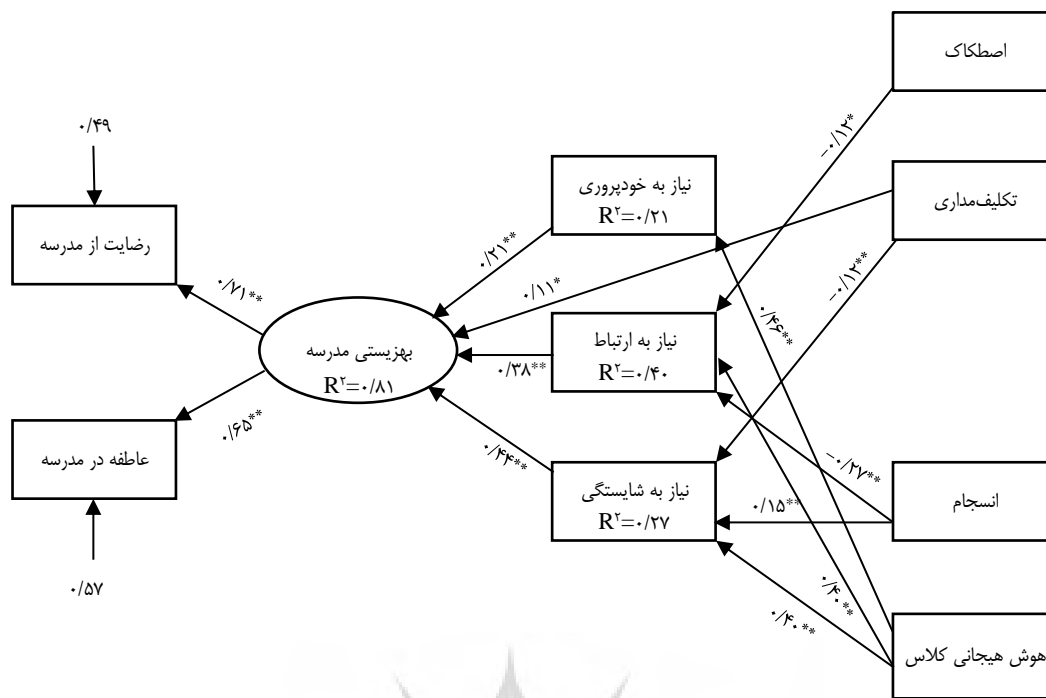
نتایج جدول ۲ حاکی از آن است که از میان ابعاد جو روانی-اجتماعی کلاس، بعد اصطکاک ($\beta=-0/12, P=0/004$)، به طور منفی معنادار و بعد انسجام ($\beta=0/27, P<0/001$)، به طور مثبت معنادار، نیاز به ارتباط را پیش‌بینی می‌کنند و بعد انسجام ($\beta=0/15, P<0/001$)، و بعد تکلیف‌محوری ($\beta=0/12, P<0/001$) پیش‌بین مثبت معنادار نیاز به شایستگی هستند. همچنین از میان ابعاد جو روانی-اجتماعی کلاس، تنها بعد تکلیف‌محوری ($\beta=0/11, P=0/012$) توانسته است به طور مثبت معنادار بهزیستی مدرسه را پیش‌بینی کند. در این مدل و مطابق با نتایج جدول ۲ هوش هیجانی کلاس اثر مثبت معنادار بر نیاز به استقلال عمل ($P<0/001$)، $\beta=0/46$)، نیاز به ارتباط ($\beta=0/40, P<0/001$) و نیاز به شایستگی ($\beta=0/40, P<0/001$) دارد. همچنین در این مدل، نیاز به استقلال عمل ($\beta=0/21, P<0/001$)، نیاز به شایستگی ($\beta=0/38, P<0/001$) و نیاز به شایستگی ($\beta=0/44, P<0/001$)، اثر مثبت معنادار بر بهزیستی مدرسه دارند. برای بررسی معناداری اثرات غیرمستقیم موجود در مدل از آزمون بوت‌استرپ استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳

برآورد اثرات غیرمستقیم استاندارد در مدل پژوهش با استفاده از آزمون بوت‌استرپ

مسیرهای غیرمستقیم	مقدار برآورد	حد بالا	حد پایین	P
از اصطکاک به بهزیستی مدرسه	-0/02	-0/08	-0/06	0/006
از انسجام به بهزیستی مدرسه	0/17	0/22	0/12	0/002
از تکلیف‌محوری به بهزیستی مدرسه	0/05	0/09	0/03	0/001
از هوش هیجانی کلاس به بهزیستی مدرسه	0/42	0/48	0/37	0/001

بر اساس نتایج جدول ۳ با نقش واسطه‌گری ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه، ابعاد تکلیف‌محوری ($\beta=0/05$) و انسجام ($\beta=0/17$) دارای اثر غیرمستقیم مثبت معنادار و بعد اصطکاک ($\beta=-0/05$) دارای اثر غیرمستقیم منفی معنادار بر بهزیستی مدرسه است. همچنین، بر اساس



* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

شکل ۲. مدل تجربی پژوهش

بحث

دانش‌آموزان را برآورده کند. ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی تحت تأثیر بافت و محیطی است که فرد در آن قرار دارد. بنابراین در کلاسی که سرشار از تنش و تعارض میان دانش‌آموزان است و روابط دوستانه و مثبت میان اعضای کلاس وجود ندارد، ارضای نیاز به ارتباط امکان بروز و ظهور ندارد. همچنین در مورد رابطه مثبت معنادار بعد تکلیف‌محوری با نیاز به شایستگی می‌توان گفت زمانی که دانش‌آموز تکالیفی را که معلم تعیین کرده، به طور منظم و کامل انجام می‌دهد، به دلیل عملکرد تحصیلی مطلوب و تسط بر چالش‌های محیط پیرامون خود، احساس شایستگی را تجربه می‌کند. در واقع فعالیت‌های چالش‌برانگیز این فرصت را برای دانش‌آموز فراهم می‌کند تا مهارت‌هایش را رشد و توسعه دهد و احساس کند توانایی تسلط بر پیرامون خود را دارد.

در تبیین نقش مثبت معنادار بعد انسجام در پیش‌بینی نیاز به ارتباط می‌توان گفت بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، نیاز به ارتباط از طریق تعاملات مثبت فرد با دیگران تحقق پیدا می‌کند

این پژوهش بر آن بود که به بررسی مدل علی بهزیستی مدرسه با پیش‌بینی ابعاد جو روانی-اجتماعی کلاس (اصطکاک، انسجام، رقابت و تکلیف‌محوری) و هوش هیجانی کلاس با واسطه‌گری ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه (نیاز به استقلال عمل، نیاز به ارتباط و نیاز به شایستگی) بپردازد. در این راستا تحلیل داده‌ها، با بهره‌گیری از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، نشان داد که از میان ابعاد جو روانی-اجتماعی کلاس، بعد اصطکاک به طور منفی معنادار و بعد انسجام به طور مثبت معنادار، نیاز به ارتباط را پیش‌بینی می‌کنند و ابعاد تکلیف‌محوری و انسجام، پیش‌بین مثبت معنادار نیاز به شایستگی هستند. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های امانی‌ساری‌بگلو و دیگران (۱۳۹۳)، قلاوندی و دیگران (۱۳۹۱)، غلامی و دیگران (۱۳۹۲)، مرادی و دیگران (۱۳۹۲) همسو است که در آنها نشان داده شده است حمایت اجتماعی دریافت‌شده از جانب هم‌کلاسی‌ها و معلمان می‌تواند نیازهای اساسی روان‌شناختی

باعث می‌شود که رضایت بیشتری را از مدرسه گزارش کنند. در تبیین اینکه از میان ابعاد جو روانی-اجتماعی کلاس، تنها بعد تکلیف‌محوری به طور مستقیم، مثبت و معنادار بهزیستی مدرسه را پیش‌بینی می‌کند می‌توان به این نکته اشاره کرد که مسئولان مدارس در کشور ما به عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان توجه ویژه‌ای دارند، بنابراین دانش‌آموزانی که تلاش بیشتری در انجام به موقع و منظم تکالیفشان دارند، عواطف مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند و رضایت بالاتری از مدرسه دارند.

از دیگر یافته‌های این پژوهش این است که هوش هیجانی کلاس، ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه (نیاز به شایستگی، نیاز به ارتباط و نیاز به استقلال عمل) را به طور مثبت معنادار پیش‌بینی می‌کند. اگرچه تاکنون پژوهش مستقیمی در مورد رابطه هوش هیجانی کلاس با ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه انجام نشده اما یافته این پژوهش با نتایج پژوهش‌های بشارت (۱۳۸۴)، جوادپور (۱۳۹۱)، قاسمی (۱۳۹۲)، لویز و دیگران (۲۰۰۴) و یوسفی (۱۳۸۵)، مبنی بر رابطه مثبت معنادار هوش هیجانی فردی با ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی همسو است. این یافته پژوهش را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که افرادی که از هوش هیجانی بالاتری برخوردارند، مهارت بیشتری بر روی عواطف و هیجان‌های خود دارند و با مشکلات زندگی بهتر سازگار می‌شوند، بنابراین در زندگی خود از استقلال عمل و شایستگی بیشتری بهره می‌برند چرا که ارضای نیاز به استقلال عمل، از خودمدیریتی هیجانی نشأت می‌گیرد و ارتباط مثبت معناداری با یکپارچگی و هماهنگی عواطف، شناخت و رفتار دارد (رافائل، ۲۰۱۷). همچنین، پژوهشگران معتقدند هوش هیجانی از طریق ویژگی‌های درک هیجانی، آسان‌سازی هیجانی، شناخت و مدیریت هیجان‌ها، به فرد کمک می‌کند تا کیفیت روابط اجتماعی خود را بهتر سازد، بنابراین ارضای نیاز به ارتباط فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بشارت، ۱۳۸۴). به عبارت دیگر مهارت تنظیم عواطف در خود (شایستگی خودمدیریتی) و دیگران (شایستگی مدیریت روابط) در محیط اجتماعی مثل کلاس که افراد در آن در حال رشد هستند، ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی به خصوص نیاز به استقلال عمل و ارتباط را تسهیل

و در دوران کودکی و نوجوانی، مدرسه زمینه اولیه برای روابط اجتماعی و فرصت برای ارضای نیاز به ارتباط را فراهم می‌کند (دسی و ریان، ۲۰۰۰). تغییرات تحولی^۱ در دوره نوجوانی در فرایند تشکیل هویت و تمایز یافتگی شامل افزایش تمایل نوجوان به ایجاد حس استقلال از والدین و دریافت حمایت اجتماعی از جانب معلمان و بزرگسالان خارج از خانواده و اعتماد به همسالان و دوستان خود است (لیون و لیو، ۲۰۱۷). بر این اساس دانش‌آموزانی که در کلاس با همکلاسی‌شان ارتباط مثبتی داشته باشند و توسط آنها حمایت و پشتیبانی شوند، به دلیل اینکه حس محبوبیت در میان همسالان و عضویت و متعلق بودن به گروه (کلاس) را تجربه می‌کنند، نیاز به ارتباط آنها برآورده خواهد شد. برقراری ارتباط با همکلاسی‌ها و حمایت اجتماعی که دانش‌آموز از جانب آنها دریافت می‌کند، نه تنها می‌تواند نیاز به ارتباط او را برآورده کند بلکه می‌تواند از طریق تمرکز بر فعالیت‌های یادگیری، توانایی تحصیلی دانش‌آموز را افزایش دهد و در نتیجه نیاز به شایستگی او را تأمین کند (دانلیسون و دیگران، ۲۰۰۹). در کلاسی که دانش‌آموزان به توانایی‌های همکلاسی‌های خود احترام می‌گذارند و برای عقاید و نظرات یکدیگر و میزان یادگیری خود و همکلاسی‌هایشان ارزش قائل‌اند و مشکلات و مسائل درسی خود را بدون نگرانی در مورد قضاوت دوستان خود، بیان می‌کنند و همچنین دانش‌آموزان به صورت فعال وارد مباحث درسی می‌شوند و فعالیت‌های کلاسی را با همکاری یکدیگر به انجام می‌رسانند، مطالب به صورت مؤثر آموخته می‌شود و دانش‌آموزان، از طریق عملکرد مطلوب در انجام تکالیف، احساس شایستگی را تجربه خواهند کرد (پاتریک و دیگران، ۲۰۰۷).

یافته‌های پژوهش نشان داد تنها بعد تکلیف‌محوری، به طور مثبت معنادار بهزیستی مدرسه را پیش‌بینی می‌کند. بر اساس یافته‌های پژوهش‌های پیشین بین پیامدهای مرتبط با مدرسه مانند عملکرد تحصیلی و بهزیستی تحصیلی ارتباط وجود دارد (دسی و ریان، ۲۰۰۰؛ ونتزل و دیگران، ۲۰۱۰). دانش‌آموزان با انجام به موقع و کامل تکالیفشان، از سوی معلم بازخورد مثبت دریافت می‌کنند و همچنین رضایت خودشان از عملکردشان

می‌کند. بنابراین هوش هیجانی در بافت‌های تیمی و سازمانی به عنوان یک عامل حیاتی برای افراد در تعامل با سایر اعضا به حساب می‌آید. زیرا یکی از شایستگی‌های هوش هیجانی، آگاهی از بازخوردها، اهداف و عواطف دیگرانی است که با آنها در تعامل هستیم که این اطلاعات را می‌توان برای ارتباط مؤثر با دیگران مورد استفاده قرار داد.

نتایج دیگر این پژوهش نشان داد که هوش هیجانی کلاس به صورت مستقیم و معنادار نمی‌تواند بر بهزیستی مدرسه اثر بگذارد. اگرچه تاکنون پژوهش مستقیمی در مورد رابطه هوش هیجانی کلاس با بهزیستی مدرسه انجام نشده اما پژوهش‌های بارآن (۲۰۱۲) و زایدنر و دیگران (۲۰۱۲) مبنی بر رابطه مثبت معنادار هوش هیجانی فردی با بهزیستی و رضایت از تحصیل بیانگر این است که هوش هیجانی فردی به صورت مثبت معنادار می‌تواند مستقیماً بر بهزیستی اثر بگذارد. همچنین بالویرکا و دیگران (۲۰۱۶) با بررسی رابطه هوش هیجانی کلاس با بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دریافتند سطح بالای هوش هیجانی کلاس می‌تواند به صورت مثبت مستقیم بر بهزیستی دانش‌آموزان اثر بگذارد. بنابراین، یافته این پژوهش مبنی بر عدم رابطه مستقیم بین هوش هیجانی کلاس و بهزیستی مدرسه ناهمسو با پژوهش‌های مذکور است. در تبیین این ناهمسویی باید اشاره شود که در این پژوهش ضریب همبستگی بین دو متغیر هوش هیجانی کلاس و بهزیستی مدرسه، $0/53$ و معنادار به دست آمده است. بنابراین هوش هیجانی کلاس می‌تواند به طور مثبت و مستقیم، بهزیستی مدرسه را پیش‌بینی کند اما وقتی رابطه دو متغیر هوش هیجانی کلاس و بهزیستی مدرسه در قالب مدل مورد بررسی قرار گرفت، مسیر مستقیم هوش هیجانی کلاس به بهزیستی مدرسه غیرمعنادار شد و هوش هیجانی کلاس به صورت غیرمستقیم و با واسطه ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه، توانست بهزیستی مدرسه را پیش‌بینی کند.

یافته دیگر این پژوهش بیانگر پیش‌بینی مثبت معنادار بهزیستی مدرسه توسط ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه است. این یافته با نتایج پژوهش‌های بسیاری از جمله تیان، چن و هوبنر (۲۰۱۴)، تیان و دیگران (۲۰۱۴) و لیون و لیو (۲۰۱۷) همسو است. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است

که از میان ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی، ارضای نیاز به شایستگی بیشترین نقش را در پیش‌بینی بهزیستی مدرسه داشته است. این یافته با نظر بندورا مطابقت دارد زیرا به اعتقاد بندورا (۱۹۹۷)، نیاز به شایستگی یکی از مهم‌ترین نیازهای اساسی روان‌شناختی برای نوجوانان است. ارضای نیاز به شایستگی به طور معناداری بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان را در مدرسه پیش‌بینی می‌کند چرا که ارضای نیاز به شایستگی دانش‌آموزان در مدرسه که با موفقیت تحصیلی آنها ارتباط دارد به نوبه خود می‌تواند ارزیابی‌های شناختی آنها از تحصیل مثل رضایت از مدرسه و تجربیات عاطفی در مدرسه را تحت تأثیر قرار دهد (تیان و دیگران، ۲۰۱۴).

ارضای نیاز به استقلال عمل، افراد را برای اقدامات خودمهارگری هدایت می‌کند و آنها را قادر می‌سازد به عنوان عامل (و نه منفعل) در زندگی خود عمل کنند (ارکبی و رونن، ۲۰۱۷). داشتن حق انتخاب در بافت آموزشی مهم است چرا که به طور مثبت بر درگیری و مشارکت دانش‌آموز در فعالیت‌های تحصیلی تأثیر می‌گذارد. حق انتخاب به افزایش انگیزه، علاقه و تعهد دانش‌آموز به انجام وظایفش کمک می‌کند. زمانی که دانش‌آموز برای مشارکت در فعالیت‌هایی که به آنها علاقه دارد و برای آنها ارزش قائل است، حق انتخاب دارد، بهزیستی بیشتری را تجربه می‌کند چرا که داشتن آزادی انتخاب در مورد مشارکت در آن فعالیت‌ها باعث می‌شود او عواطف مثبت بیشتری را تجربه کند، رضایت بیشتری از مدرسه داشته باشد و بهزیستی مدرسه‌اش افزایش یابد. همچنین در صورتی که دانش‌آموزان ارتباط صمیمانه‌ای با همکلاسی‌های خود داشته باشند و دوستانشان را افرادی در نظر بگیرند که به آزادی و انتخاب‌های آنها اهمیت می‌دهند، ادراکات مثبت‌تری از همسالان خود دارند و این باعث می‌شود علاقه بیشتری نسبت به حضور در مدرسه داشته باشند. به عبارت دیگر ادراک احساس تعلق، مورد پذیرش قرار گرفتن توسط سایرین، دریافت حمایت عاطفی و بازخورد مثبت از جانب دیگران توسط نوجوانان در مدرسه، می‌تواند اثرات منفی تنیدگی را در محیط آموزشی کاهش دهد و رضایت از مدرسه و بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان را افزایش دهد (تیان و دیگران، ۲۰۱۵).

از دیگر یافته‌های این پژوهش نقش واسطه‌ای ارضای

نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه در رابطه بین دو متغیر جو روانی-اجتماعی کلاس و هوش هیجانی کلاس با بهزیستی مدرسه بود. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که ابعاد تکلیف‌محوری، انسجام و اصطکاک به صورت غیرمستقیم و با واسطه‌های نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه می‌تواند بر روی بهزیستی مدرسه اثر بگذارند. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌هایی مانند چن و جانگ (۲۰۱۰) و تیان و دیگران (۲۰۱۵) مبنی بر نقش واسطه‌گری ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در رابطه بین حمایت اجتماعی مربوط به مدرسه (حمایت معلم و همکلاسی‌ها) و بهزیستی همسو است. در تبیین نقش واسطه‌گری ارضای نیاز به شایستگی در رابطه بین تکلیف‌محوری و بهزیستی مدرسه می‌توان این‌گونه استدلال کرد که اگر تکالیفی که معلم به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد به نحوی باشد که آنها بتوانند تکالیف را به طور کامل انجام دهند، این موفقیت در مرحله اول، انگیزه‌ای برای کار و فعالیت بیشتر فراهم می‌کند. این موفقیت‌های پی‌درپی، احساس شایستگی دانش‌آموزان را در مدرسه بالا می‌برد و این احساس شایستگی در نهایت منجر به بهزیستی دانش‌آموز در مدرسه می‌شود چرا که شایستگی ادراک‌شده توسط دانش‌آموزان، ارزیابی‌های شناختی آنها مثل رضایت از مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهد (تیان و دیگران، ۲۰۱۴).

همچنین بنابر یافته‌های این پژوهش هوش هیجانی کلاس، بهزیستی مدرسه را به صورت غیرمستقیم و با واسطه‌های نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه پیش‌بینی می‌کند. تاکنون پژوهش مستقیمی در مورد رابطه هوش هیجانی (فردی یا گروهی) و بهزیستی مدرسه با واسطه‌گری ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در مدرسه انجام نشده است (حداقل به استناد جست‌وجوهای انجام‌شده توسط نگارنده) که بتوان این یافته را با آن مقایسه کرد. با وجود این، در تبیین این یافته می‌توان گفت مهار و مدیریت عواطف و هیجان‌ها به فرد کمک می‌کند تا در انجام فعالیت‌های چالش‌برانگیز به تلاش و کوشش بیشتری بپردازد و به او این احساس را می‌دهد که زندگی خود را تحت کنترل دارد و این منجر به احساس شایستگی و در نهایت رضایتمندی در فرد خواهد شد. علاوه بر این هوش هیجانی، مردم‌آمیزی و صمیمیت را در افراد افزایش و مشکلات بین‌فردی

نقش واسطه‌گری ارضای نیاز به ارتباط در رابطه بین انسجام با بهزیستی مدرسه را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، بافت اجتماعی با ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی، فرد را به سمت سلامتی و بهزیستی سوق می‌دهد (چن و جانگ، ۲۰۱۰). در واقع افراد یک نیاز اساسی به ارتباط دارند که اگر این نیاز در یک محیط خاص تامین شود، منجر به علاقه آنها به آن محیط خواهد شد؛ بنابراین اگر دانش‌آموزان از روابط مثبت با همکلاسی‌هایشان برخوردار باشند، از روابط خود با آنها لذت ببرند و کمک و حمایت را از جانب آنها دریافت کنند، نیاز به ارتباط آنها در بافت مدرسه برآورده می‌شود و این باعث می‌شود بازخورد مثبتی نسبت به مدرسه داشته باشند و بهزیستی مدرسه بالاتری را تجربه کنند. علاوه بر اینکه برقراری ارتباط مثبت با همکلاسی‌ها از طریق ارضای نیاز به ارتباط

را کاهش می‌دهد و زمینه بهبود روابط اجتماعی را فراهم می‌کند و این باعث می‌شود که فرد به راحتی با دیگران رابطه صمیمانه برقرار کند و همین ارتباط دوستانه با دیگران، زمینه سلامتی و بهزیستی را برای آنها فراهم می‌کند (بشارت، ۱۳۸۴). به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که هوش هیجانی بالاتری دارند، از توانایی درک، تسهیل، شناخت و تنظیم عواطف در خود و دیگران برخوردارند، بنابراین زمینه‌ای برای ارتباط صمیمانه با معلم و همسالان فراهم می‌شود که این ارتباط دوستانه به رضایت از مدرسه (بهزیستی مدرسه) در دانش‌آموزان منجر می‌شود.

یافته‌های این پژوهش را می‌توان از دو جنبه نظری و عملی مورد توجه قرار داد. از لحاظ نظری، این پژوهش تلاشی آغازین در جهت گسترش و توسعه مبانی علمی هوش هیجانی کلاس است که برای نخستین بار در کشور و در این پژوهش، مورد بررسی قرار گرفته است. بنابراین، می‌توان به پژوهشگران علاقه‌مند به حوزه تعلیم و تربیت پیشنهاد کرد که با هدف غنی‌سازی آموزش و پرورش کشور، به تلاش عالمانه در این زمینه بپردازند و عوامل همبسته یا تأثیرگذار بر این متغیر را از طریق انجام پژوهش‌های علمی معین کنند. همچنین همه ابزار اندازه‌گیری متغیرها به جز مقیاس جو روانی-اجتماعی کلاس، برای نخستین بار در ایران و در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته و با تأیید روایی و اعتبار آنها در فرهنگی غیر غربی با بافت جمعی‌نگری، اعتبار این سه مقیاس افزایش یافته است. علاوه بر آن، پژوهش حاضر در گسترش بدنه دانش در زمینه ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی افراد در حوزه تعلیم و تربیت مؤثر است. زیرا ماده‌های مقیاس نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان نوجوان در مدرسه (تیان و دیگران، ۲۰۱۴)، منحصرأ ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان را در بافت مدرسه می‌سنجد و این در حالی است که در پژوهش‌های پیشین، از ابزارهایی برای سنجش این متغیر استفاده می‌شد که برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی افراد را به طور کلی و در تمام بافت‌ها می‌سنجیدند.

از جنبه کاربردی با توجه به تأثیر مثبت هوش هیجانی کلاس بر ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و احساس رضایت (بهزیستی) دانش‌آموزان در مدارس، پیشنهاد می‌شود

زمینه لازم برای برگزاری کارگاه‌هایی به منظور آموزش و تمرین هوش هیجانی کلاس، در سنین کودکی و نوجوانی فراهم شود. همچنین با توجه به نقش اثرگذار ابعاد جو روانی-اجتماعی کلاس بر ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و بهزیستی مدرسه، به فعالان حوزه تعلیم و تربیت نظیر مدیران، معلمان و مشاوران مدارس توصیه می‌شود در مدارس برای بهبود شرایط حاکم بر کلاس‌ها و آموزش معلمان و دانش‌آموزان در ایجاد کلاس‌هایی سرشار از تکلیف‌محوری، انسجام و عاری از اصطکاک، برنامه‌ریزی کنند.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش می‌توان به چند نکته اشاره کرد. نخست آنکه یافته‌های این پژوهش مبتنی بر نمونه‌ای متشکل از دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم در مدارس عادی بوده است. بنابراین انجام این پژوهش در نمونه‌ها و گروه‌های دیگر می‌تواند تعمیم‌پذیری نتایج را امکان‌پذیر کند. دوم آنکه نبود کنترل متغیرهای احتمالی مداخله‌کننده، نظیر هوش شناختی، وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده و نیز جنس دانش‌آموزان ممکن است بر نتایج پژوهش تأثیرگذار باشد. از این رو به پژوهشگران آتی توصیه می‌شود که پژوهش حاضر را با کنترل این عوامل تکرار کنند تا سهم عوامل احتمالی مداخله‌کننده پیش‌گفته در روابط بین متغیرهای پژوهش مشخص شود. سوم اینکه پژوهش حاضر در قالب یک طرح همبستگی بوده است، از این رو استنباط علی از نتایج پژوهش باید با احتیاط صورت گیرد.

منابع

- احمدیان، ن. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای همدلی در رابطه بین جو روانی-اجتماعی کلاس و رضایت از زندگی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز.
- امانی‌ساری‌بگلو، ج، جهادی، ن، هاشمی‌نصرت‌آباد، ت. و واحدی، ش. (۱۳۹۳). فرهنگ مدرسه و عملکرد تحصیلی: نقش واسطه‌ای برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی. پژوهش‌های کاربردی در روان‌شناسی تربیتی، ۱(۲)، ۱۱-۲۲.
- بشارت، م. ع. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر هوش عاطفی بر کیفیت روابط اجتماعی. فصلنامه مطالعات روان‌شناختی، ۱(۲)، ۳۸-۲۵.

- Sociology, University of Helsinki, Helsinki.
- Aritzeta, A., Balluerka, B., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., & Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 1-8.
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72(1), 47-88.
- Balluerka, N., Aritzeta, A., Gorostiaga, A., Gartzia, L., & Soroa, G. (2013). Emotional intelligence and depressed mood in adolescence: A multilevel approach. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 110-117.
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., & Aritzeta, A. (2016). Peer attachment and class emotional intelligence as predictors of adolescents' psychological well-being: A multilevel approach. *Journal of Adolescence*, 53, 1-9.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Bar-On, R. (2012). *The impact of emotional intelligence on health and wellbeing, emotional intelligence-new perspectives and applications*, Annamaria Di Fabio, IntechOpen. Retrieved May 20, 2018 from: <https://www.intechopen.com/books/emotional-intelligence-new-perspectives-and-applications/the-impact-of-emotional-intelligence-on-health-and-wellbeing>
- Barr, J. J. (2016). Developing a positive classroom climate, *IDEA Paper*, 61, 1-9.
- Belfi, B., Goos, M., Fraine, B. D., & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review* 7, 62-74.
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26, 741-752.
- جوادیپور، م. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی در دانش‌آموزان دبیرستانی شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز.
- حسین‌چاری، م. و خیر، م. (۱۳۸۲). بررسی جو روانی-اجتماعی کلاس به عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳(۹)، ۴۲-۲۵.
- خواججه، ل. (۱۳۸۹). پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی بر اساس اضطراب اجتماعی و جو روانی-اجتماعی کلاس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز.
- غلامی، م. ت.، قلاوندی، ح.، اکبری‌سوره، پ. و امانی‌ساری‌بگلو، ج. (۱۳۹۲). فرهنگ مدرسه و ازخودبیگانگی تحصیلی: نقش واسطه‌نیازهای اساسی روان‌شناختی. *راهبرد فرهنگ*، ۲۴، ۱۱۶-۱۰۰.
- قاسمی، ک. (۱۳۹۲). بررسی رابطه کانونی بین مؤلفه‌های هوش هیجانی با نیازهای اساسی روان‌شناختی معلمان شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱. پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه.
- قلاوندی، ح.، امانی‌ساری‌بگلو، ج. و بابایی‌سنگلجی، م. (۱۳۹۱). تحلیل کانونی رابطه فرهنگ مدرسه با نیازهای اساسی روان‌شناختی در میان دانش‌آموزان اندیشه‌های نوین تربیتی، ۸(۴)، ۳۷-۱۰.
- مرادی، م.، شیخ‌الاسلامی، ر.، احمدزاده، م. و چراغی، ا. (۱۳۹۲). حمایت اجتماعی، نیازهای اساسی روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی: واریسی یک مدل علی در زنان شاغل. *روان‌شناسی تحولی*، ۱۰(۳۹)، ۲۹۷-۳۰۹.
- یوسفی، ف. (۱۳۸۵). رابطه هوش هیجانی و مهارت‌های ارتباطی در دانشجویان. فصلنامه *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۳(۹)، ۱۳-۵.
- 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. *Motivation and Emotion*, 32(3), 189-199.
- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well-and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 51-59.
- Allardt, E. (1989). *An updated indicator system: Having, loving, being*. Working Paper 48. Department of

- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19, 498-518.
- Fraser, B. J., Giddings, G. J., & McRobbie, C. R. (1995). Evolution and validation of personal form of an instrument for assessing science laboratory classroom environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 399-422.
- Fraser, B. J., Malone, J. A., & Neale, J. M. (1989). Assessing and improving the psychosocial environment of mathematics classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 191-201.
- Fraser, B. J., & Treagust, D. F. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychological environment in higher education. *Higher Education*, 15, 37-57.
- Goh, S. C., Young, D. J., & Fraser, B. J. (1995). Psychosocial climate and student outcomes in elementary mathematics classrooms: A multilevel analysis. *Journal of Experimental Education*, 64(1), 29-40.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gomez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S., & Matos, M. G. (2017). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms during mid-adolescence: A two-year longitudinal study on gender differences. *Personality and Individual Differences*, 104, 303-312.
- Jiang, X., Huebner, E. S., & Siddall, J. (2012). A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents' school satisfaction. *Social Indicators Research*, 114, 1073-1086.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling (4rd Ed.)*. New York: The Guilford Press.
- Konu, A. I., Lintonen, T. P., & Autio, V. J. (2002). Evaluation of well-being in schools: A multilevel of Craven, R. G., Ryan, R. M., Mooney, J., Vallrand, R. J., Dhillon, A., Blacklock, F., & Magson, N. (2016). Toward a positive psychology of indigenous thriving and reciprocal research partnership model. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 32-43.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications* (pp. 53-73). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Education Psychology*, 26(3 & 4), 325-346.
- DeHaan, C. R., & Ryan, R. M. (2014). Symptoms of wellness: Happiness and eudaimonia from a self-determination perspective. In K. M. Sheldon & R. E. Lucas (Eds.), *Stability of happiness: Theories and evidence on whether happiness can change* (pp. 37-55). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.
- DeHaan, C. R., & Ryan, R. M. (2014). Symptoms of wellness: Happiness and eudaimonia from a self-determination perspective. In K. Sheldon & R. E. Lucas (Eds.), *Stability of Happiness: Theories and evidence on whether happiness can change* (pp. 37-55). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13, 15-30.

- environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Pekrun, R., & Schutz, P. A. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. In Schutz, P. A. & Pekrun, R. (Eds.), *Emotion in education* (pp. 313-331). Amsterdam: The Netherlands: Elsevier.
- Rafeal, J. (2017). Explaining the relation between basic psychological need satisfaction and emotional intelligence. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, 2(5), 662-671.
- Rowe, E. W., Row, S., Baker, J. A., Kamphaus, R. W., & Horne, A. M. (2010). Student personal perception of classroom climate exploratory and confirmatory factor analyses. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 858-879.
- Ryan, R. M. (2009). Self-determination theory and well-being. *Well-being in Developing Countries (WeD) Research Review*, 1, 1-2.
- Ryan, R. M., Bernstein, J. H., & Brown, K. W. (2010). Weekends, work, and well-being: Psychological need satisfactions and day of the week effects on mood, vitality, and physical symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(1), 95-122.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Samdal, O. (1998). The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being. *Research Centre for Health Promotion, University of Bergen, Bergen*.
- Sarason, S. B. (1997). Foreword. In Weissberg, R., Gullotta, T. P., Hampton, R. L., Ryan, B. A., & Adams, G. R. (Eds.). *Enhancing children's wellness* (pp. ix-xi). London: Sage.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A metaanalytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, general subjective well-being. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 187-200.
- Konu, A., & Rimpela, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Education Research Theory & Practice*, 17(1), 79-87.
- Leon, J., & Liew, J. (2017). Profiles of adolescents' peer and teacher relatedness: Differences in well-being and academic achievement across latent groups. *Learning and Individual Differences*, 54, 41-50.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Duriez, B. (2009). Basic need satisfaction and identity formation: Bridging self-determination theory and process-oriented identity research. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 276-288.
- Lynch, M. F., La Guardia, J. G., & Ryan, R. M. (2009). On being yourself in different cultures: Ideal and actual self-concept, autonomy support and well-being in China, Russia and the United States. *Journal of Positively Psychology*, 4, 290-304.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 165-196.
- Orkibi, H., & Ronen, T. (2017). Basic psychological needs satisfaction mediates the association between self-control skills and subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 8(936), 1-10.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social

- Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS). *Social Indicator Research, 120*(2), 615-634.
- Tian, L., Yu, T., & Huebner, E. S. (2017). Achievement goal orientations and adolescents' subjective well-being in school: The mediating roles of academic social comparison directions. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-11.
- Tian, L., Zhao, J., & Huebner, E. S. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence, 45*, 138-148.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Vankeer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behavior in the classroom on student's well-being. *Social Indicators Research, 85*(2), 279-291.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, Sh. L., & Looney, L. B. (2010). Social support from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology, 35*, 193-202.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed?. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 4*(1), 1-30.
- engagement, and achievement. *Journal of School Psychology, 57*, 73-92.
- Simsek, O. F., & Demir, M. (2013). Parental support for basic psychological needs and happiness: The importance of sense of uniqueness. *Social Indicators Research, 112*(3), 661-678.
- Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychological Development and Education, 24*(3), 100-106.
- Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicator Research, 119*, 353-372.
- Tian, L., Han, M., & Huebner, E. S. (2014). Preliminary development of the adolescent students' basic psychological needs at school scale. *Journal of Adolescence, 37*(3), 257-267.
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicator Research, 113*(3), 991-1008.
- Tian, L., Tian, Q., & Huebner, E. S. (2015). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicator Research, 128*(1), 105-129.