

رابطه بین ارضای نیازهای اساسی روانشناختی در مدرسه و بهزیستی هیجانی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌گری راهبردهای تنظیم شناختی هیجان*

مهسا نیک‌خواه^۱، فریده یوسفی^۲

Relationship between psychological basic needs satisfaction at school and students' emotional well-being: the mediating role of cognitive emotion regulation

Mahsa Nikkha¹, Farideh Yousefi²

چکیده

زمینه: نوجوانان بیشتر وقت روزانه خود را در مدرسه می‌گذرانند. از این رو، مدارس احتمالاً می‌توانند بر ارضای نیازهای اساسی روانشناختی آنها و نیز بر رفتارهای مرتبط با ارضای نیازها تأثیر داشته باشند. پژوهش‌ها اثربخشی ارضای نیازهای اساسی روانشناختی بر ارتقاء بهزیستی را مورد تأیید قرار داده‌اند اما مسئله این پژوهش این است که آیا راهبردهای تنظیم شناختی هیجان می‌تواند در رابطه بین ارضای نیازهای اساسی روانشناختی در مدرسه و بهزیستی هیجانی نقش واسطه‌ای ایفا کند؟ **هدف:** هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین ارضای نیازهای اساسی روانشناختی در مدرسه و بهزیستی هیجانی دانش‌آموزان با نقش واسطه‌گری راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بود. **روش:** این پژوهش از نوع مطالعات همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. شرکت‌کنندگان ۴۸۷ نفر (۲۵۲ دختر و ۲۳۵ پسر) دانش‌آموز بودند که از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به تکمیل مقیاس ارضای نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان نوجوان (تیان، هان و هیوینر، ۲۰۱۴)، پرسشنامه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان (گارنفسکی و کرایج، ۲۰۰۶) و مقیاس بهزیستی هیجانی (کی‌یز و مگیار-موئه، ۲۰۰۳) پرداختند. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که ارضای نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط در مدرسه به‌طور مثبت و معنی‌دار و نیاز به خودپیروی به‌طور منفی و معنی‌دار تنظیم شناختی هیجان را پیش‌بینی می‌کنند و راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان نیز متغیر پیش‌بین معنی‌دار بهزیستی هیجانی بود. همچنین نقش واسطه‌گری راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین ارضای نیازهای اساسی روانشناختی در مدرسه و بهزیستی هیجانی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گرفت ($p < 0/05$). **نتیجه‌گیری:** بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت ارضای نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان در مدرسه و مهارت آنها در استفاده از راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان، موجبات ارتقاء بهزیستی هیجانی آنها را فراهم می‌سازد. **واژه کلیدی‌ها:** بهزیستی هیجانی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، نیازهای اساسی روانشناختی.

Background: Adolescents spend most of their daytime in school. Thus, schools can likely influence adolescents' basic psychological needs and their behaviors related to need satisfaction. Researchs has confirmed the effectiveness of basic psychological needs on the promotion of well-being, but the question of this research is whether the strategies of cognitive emotion regulation can affect the relationship between basic psychological needs in school and emotional well-being? **Aims:** The aim of this study was to investigate the relationship between psychological basic needs satisfaction at school and students' emotional well-being with the mediating role of cognitive emotion regulation. **Method:** This study was a correlational study. The statistical population of this study included all second grade high school students from Shiraz city in the academic year 1397-98. Participants were 487 students (252 girls and 235 boys) selected through the random cluster sampling method. They completed adolescent students' basic psychological needs at school scale (Tian et al., 2014), emotional well-being scale (Keyes & Magyar-Moe, 2003), and cognitive emotion regulation questionnaire (Garnefski & Kraaij, 2006). **Results:** The findings using structural equation modeling showed that satisfaction of need for competence and need for relatedness could positively, and the need for autonomy could negatively and statistically significant predict cognitive emotion regulation, and cognitive emotion regulation was a significant predictor of emotional well-being. Moreover, the mediation role of cognitive emotion regulation in the relationship between psychological basic needs satisfaction at school and students' emotional well-being was confirmed. **Conclusions:** According to the research findings, it can be concluded that satisfaction of the basic psychological needs of students at school and use of adaptive cognitive emotion regulation strategies can improve their emotional well-being. **Key Words:** Cognitive emotion regulation, emotional well-being, psychological basic needs.

Corresponding Author: yousefi@shirazu.ac.ir

* این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است.

^۱ کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

^۱ M.A in Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran

^۲ دانشیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran (Corresponding Author)

مقدمه

تقریباً تا دهه ۶۰ میلادی تأکید روانشناسی بیشتر بر ناهنجاری‌ها و بیماری‌ها بود تا شادی و سلامتی افراد و روانشناسان توجه و تلاش چندان در جهت امیدوارتر، شادتر، عاشق‌تر و خوشبین‌تر بودن (شدن) انسان‌ها نداشتند (ریان و دسی، ۲۰۰۱؛ سلیگمن و پیترسون، ۲۰۰۴). در حالی که بشر نیازمند مواردی فراتر از کاهش ناهنجاری‌ها و مشکلات بود و تقریباً در پاسخ به همین نیاز آدمی، روانشناسی مثبت‌نگر^۱ شکل گرفت (سلیگمن و پیترسون، ۲۰۰۴).

با ظهور جنبش روانشناسی مثبت‌نگر، بکارگیری اصطلاح بهزیستی^۲ در متون روانشناسی متداول شد و نظریه‌پردازان شاخص‌های خاصی برای توصیف بهزیستی و عوامل مؤثر بر آن مطرح کردند (بار-آن، ۲۰۱۰). در حال حاضر در مطالعات پژوهشگران برای تعریف بهزیستی، دو رویکرد اصلی وجود دارد که عبارتند از: لذت‌گرایی^۳ و فضیلت‌گرایی^۴ (نلسون، فولر، چوی و لیوبامیرسکی، ۲۰۱۴). در رویکرد لذت‌گرا، بهزیستی با استفاده از اصل لذت‌گرایی به صورت تجربه حداکثر لذت و حداقل درد معنا می‌شود (دسی و ریان، ۲۰۰۰)، در حالی که در نظریه فضیلت‌گرا، بهزیستی به معنای محقق کردن تمامی پتانسیل‌های افراد در زندگی و به حداکثر رساندن ظرفیت‌های درونی افراد است. در این نظریه بر وجود معنا و هدف در زندگی و احساس تحول شخصی و مداوم فرد تأکید می‌شود (مرحمتی و یوسفی، ۱۳۹۵).

در تعریفی که داج، دیلی، هایتن و ساندرز (۲۰۱۲) برای بهزیستی ارائه دادند، آن را نقطه تعادل بین منابع فردی و چالش‌های مواجهه با آنها تعریف کرده‌اند. به عبارت دیگر گاهی فرد بین منابع موجود در زندگی و چالش‌های جسمی، روانشناختی و اجتماعی به عدم تعادل دچار می‌شود و بهزیستی، رسیدن به نقطه تعادل مجدد بین منابع فردی و این چالش‌ها است.

سازه بهزیستی به ویژگی‌ها و توانمندی‌های شخصی اشاره دارد که تعامل کارآمد و مؤثر با جهان را موجب می‌گردد و به شخص کمک می‌کند تا پیوند و رابطه مطلوب با دیگران داشته باشد و در جهت پیشرفت و خلق مثبت گام بردارد (کارادمس، ۲۰۰۷). زمانی

که افراد بهزیستی پایین را تجربه می‌کنند، از سلامت جسم و روان دور می‌شوند و سازگاری آنان با محیط و افراد کاهش پیدا می‌کند (برکینگ و شوارتز، ۲۰۱۳). باید اشاره کرد که بهزیستی تنها سازوکاری شناختی نیست؛ بلکه شامل جنبه‌های هیجانی و عاطفی نیز است که از آن به عنوان بهزیستی هیجانی^۵ یاد می‌شود؛ زیرا فراوانی و شدت تجارب در شادی، استرس، غم، خشم و مهربانی است که زندگی فرد را خوشایند یا ناخوشایند می‌سازد (کاهنمان و آنگوس، ۲۰۱۰).

بهزیستی هیجانی دربرگیرنده‌ی عواطف مثبت و منفی و روابط بین آنهاست؛ بدین معنی که سطح بالای تجارب عاطفی خوشایند، سطح پایین تجارب عاطفی ناخوشایند و سطح بالای رضایت از زندگی را شامل می‌گردد (داج و همکاران، ۲۰۱۲؛ میلر، چن و کول، ۲۰۰۹).

در مطالعاتی که تاکنون انجام شده کمتر جنبه‌های هیجانی بهزیستی مورد توجه قرار گرفته و آن‌چنان که باید، به بعد عاطفی و هیجانی بهزیستی پرداخته نشده است. بنابراین بررسی و مطالعه بهزیستی هیجانی و عوامل مؤثر بر آن در پژوهش حاضر می‌تواند مفید باشد.

پژوهش‌های پیشین حاکی از آن است که تنظیم هیجان نقش مهمی در سلامت روان و تجارب افراد دارد (آزبورن، ویلر، دویلدر، میتال و هیلیمیر، ۲۰۱۷). براگینگ، هاسمن، ووجک، کرایچ و گارنفسکی (۲۰۱۶) راهبردهای تنظیم شناختی هیجان^۶ را کنش‌هایی می‌دانند که راه‌های کنار آمدن با شرایط تهدیدآمیز و اضطراب‌زا را در اختیار فرد قرار می‌دهند. به بیان دیگر، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، تفکر خودآگاه و مجموعه‌ای از شیوه‌های ارزیابی شناختی را نشان می‌دهند که فرد در مقابله با شرایط استرس‌زا و بحرانی از آنها استفاده می‌کند (گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۰۶).

افراد در مواجهه با رویدادهای استرس‌زا، از راهبردهای تنظیم هیجان متفاوتی استفاده می‌کنند (گروس، ۲۰۱۵). در همین راستا گارنفسکی، کرایچ و اسپینهاون (۲۰۰۱)، راهبردهای شناختی تنظیم هیجان را با دو عنوان مجزای راهبردهای انطباقی (سازنده) و راهبردهای غیرانطباقی (غیرسازنده) معرفی کرده‌اند. در راهبردهای انطباقی، فرد وقایع را از زاویه‌ای متفاوت ارزیابی می‌کند و کم‌تر به

1. positive psychology

2. well-being

3. hedonic

4. eudaimonic

5. emotional well-being

6. cognitive emotion regulation strategies

دانش‌آموزان مدت زمان زیادی از وقت خود را در مدرسه سپری می‌کنند، می‌توان گفت تنظیم هیجان از جمله مهارت‌هایی است که بافت مدرسه می‌تواند آن را تقویت و یا تضعیف کند (فراید، ۲۰۱۱). از سوی دیگر مطابق با نظریه خودتعیینی^۱ دسی و ریان (۲۰۰۰) و با توجه به مطالعاتی که تاکنون صورت گرفته است، ارضای نیازهای اساسی روانشناختی^۲ یکی از پیشایندهای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان (فرجی و همکاران، ۱۳۹۴؛ برنیر، کارلسون و ویپل، ۲۰۱۰؛ چن و جانگ، ۲۰۱۰؛ فردریکسون، ۲۰۱۳؛ فولادچنگ و محمدی، ۱۳۹۸؛ چیرکو و ریان، ۲۰۰۱) و بهزیستی (ریان و دسی، ۲۰۱۸؛ آلن و اندرسون، ۲۰۱۸؛ کی‌یز، ۲۰۰۴؛ چانگ، هوآنگ و لین، ۲۰۱۵؛ میلر و همکاران، ۲۰۰۹؛ گرین، فینکل، فیتزیمونس و گینو، ۲۰۱۷؛ پاتریک، نی، کنی‌ویلو و لانسبری، ۲۰۰۷) است. ارضای این نیازها برای تأمین سلامت و بهزیستی افراد هم در فرهنگ‌های فردگرا (ونستین کیست، ژو، لنز و سوانس، ۲۰۰۵؛ ونڈیمو و بروینسما، ۲۰۰۶) و هم در فرهنگ جمع‌گرا (لینچ، لاگاردیا و ریان، ۲۰۰۹) ضروری هستند.

دسی و ریان (۲۰۰۰) در نظریه خودتعیینی عنوان می‌کنند که انسان‌ها از سه نیاز اساسی روانشناختی شامل نیاز به خودپیروی^۳، نیاز به شایستگی^۴ و نیاز به ارتباط^۵ برخوردارند. از آنجایی که مدرسه از بافت‌های اصلی زندگی تحصیلی نوجوانان است، پژوهشگران به اهمیت ارضای نیازهای اساسی روانشناختی در این محیط بی‌توجه نبوده‌اند (کانات - مایمون، بنجامین، استاوسکی، شوشانی و روث، ۲۰۱۵). در همین راستا و بر اساس نظریه خودتعیینی (دسی و ریان، ۲۰۰۰)، تیان، هان و هیوینر (۲۰۱۴) بیان می‌کنند که سه نیاز اساسی روانشناختی (خودپیروی، شایستگی و ارتباط) برای دانش‌آموزان نوجوان در مدرسه وجود دارد. نیاز به خودپیروی زمانی است که دانش‌آموز در انجام امور مدرسه خود، تمایل به شروع فعالیت و تنظیم رفتار خود دارد (کاریرا، ۲۰۱۲)، به بیانی دیگر، فرد خود را منبع و علت رفتار خود در نظر می‌گیرد (بلانچارد، آمیوت، پرآلت، والراند و پروونچر، ۲۰۰۹). نیاز به شایستگی به آن بخش از خواسته‌های دانش‌آموزان مربوط است که به وسیله آن می‌توانند

جنبه منفی آنها می‌پردازد، لذا در نهایت، آرامش بیشتری را تجربه کرده و به نحو مؤثرتری با رویداد مورد نظر کنار خواهد آمد (مشهدی، میردورقی و حسنی، ۱۳۹۰) و در رویارویی با چالش‌ها آسیب کمتری را متحمل می‌شود؛ اما استفاده از راهبردهای غیرانطباقی موجب استرس بیشتر و سایر آسیب‌های روانی برای فرد می‌گردد (آلداو و نولن - هوکسما، ۲۰۱۰).

نتایج پژوهش‌های در گاهی، زراعتی، قمری کیوی، اعیادی و حقانی (۱۳۹۴)، و گارنفسکی و کرایچ (۲۰۱۲) نشان داده است که راهبردهای غیر انطباقی، سلامت روان و بهزیستی فرد را کاهش می‌دهند. در این راستا، پژوهش امیری، پورحسین، معراجی فر و حسینی (۱۳۹۶) نیز نشان داده‌است که رابطه‌ی مثبتی بین راهبردهای منفی و افسردگی وجود دارد. بنابراین می‌توان راهبردهای تنظیم هیجان را به عنوان یکی از عوامل مؤثر بر بهزیستی و سلامتی افراد در نظر گرفت. همچنین با توجه به پژوهش‌های پیشین (گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۱۲؛ گروس، ۲۰۱۵؛ کاکمک و سویک، ۲۰۱۰) و مطالب مطرح شده می‌توان گفت که یکی از عوامل مؤثر بر بهزیستی هیجانی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان است اما تا به حال پژوهشی رابطه بین این دو متغیر (تنظیم شناختی هیجان و بهزیستی هیجانی) را در بافت مدرسه و برای نوجوانان مورد بررسی تجربی قرار نداده است.

در راستای مطالب پیش‌گفته، باید گفت مدرسه یکی از مهم‌ترین مکان‌ها برای تأمین سلامت روان دانش‌آموزان است و سال‌های دبیرستان (که دوران نوجوانی دانش‌آموزان را در برمی‌گیرد)، اغلب با افزایش عکس‌العمل‌های هیجانی و استرس همراه است (احمد، بیتکورت - هویت و سبستین، ۲۰۱۵) و دانش‌آموزان را با مسائل متعددی مانند بی‌انگیزگی، استرس و نمرات ضعیف روبرو می‌کند. از این‌رو، نوجوانان برای آنکه این دوره را با موفقیت پشت سر بگذارند، نیاز به یادگیری مهارت‌هایی از جمله راهبردهای تنظیم هیجان دارند (مک‌لاگلین، هاتزن‌بولر، منین و نولن - هوکسما، ۲۰۱۱). روان‌شناسان، تنظیم هیجان را یکی از مهارت‌های پایه برای نوجوانان در نظر می‌گیرند و آن را وابسته به رشد می‌دانند، یعنی فرد باید در طی رشد خود، این مهارت را کسب کند اما به دلایلی چون فقدان محیط غنی و الگوهای نامناسب یادگیری، ممکن است در مدیریت هیجان‌های خود با مشکل مواجه شود (کول، میشل و ادانیل، ۱۹۹۴). بر این اساس و با توجه به این‌که

1. self-determination theory

2. basic psychological needs

3. need for autonomy

4. need for competency

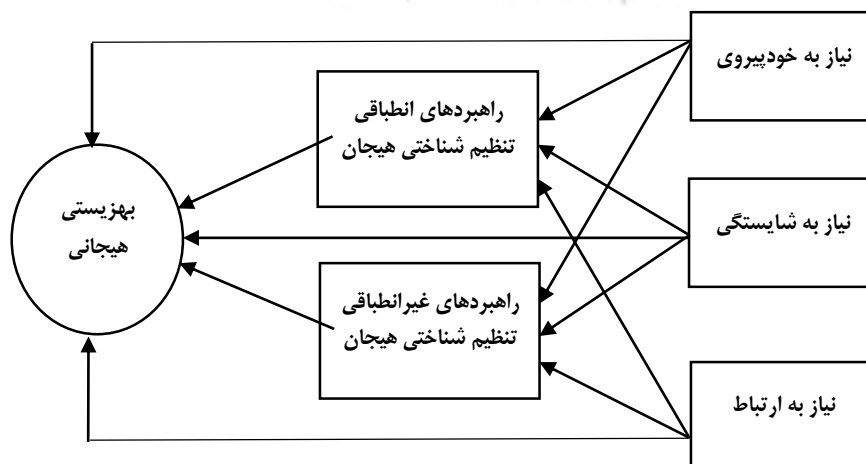
5. need for relatedness

آموزش و پرورش و به تبع آن جامعه متحمل زیان‌های غیرقابل جبرانی خواهد شد چرا که نمی‌توان از افراد، بدون ارضای نیازهای اساسی‌شان انتظارات مطلوب داشت.

قابل ذکر است که به دلیل مغفول ماندن بهزیستی هیجانی در مدرسه، تاکنون مطالعات اندکی به بررسی بهزیستی هیجانی پرداخته‌اند و در این مطالعات نیز تا به حال رابطه بین این سازه و ارضای نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان در مدرسه مورد کنکاش قرار نداشته است. در مجموع، با توجه به پژوهش‌های پیشین (گارنفسکی و کرایچ، ۲۰۱۲؛ گروس، ۲۰۱۵؛ کاکمک و سویک، ۲۰۱۰) و مطالب پیش گفته می‌توان گفت که یکی از عوامل مؤثر بر بهزیستی هیجانی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان است اما تا به حال پژوهشی رابطه بین این دو متغیر (تنظیم شناختی هیجان و بهزیستی هیجانی) را در بافت مدرسه و برای نوجوانان مورد بررسی تجربی قرار نداده است. همچنین، نقش واسطه‌ای تنظیم شناختی هیجان در ارتباط بین این دو متغیر (ارضای نیازهای اساسی روانشناختی در مدرسه و بهزیستی هیجانی)، نیز مورد بررسی قرار نگرفته است. لذا با توجه به مطالب فوق، در پژوهش حاضر با هدف مطالعه و بررسی پیشایندهای بهزیستی هیجانی نوجوانان در بافت مدرسه، متغیر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به عنوان پیشایندهای نزدیک و متغیر ارضای نیازهای اساسی روانشناختی نوجوانان در مدرسه به عنوان پیشایندهای دور در نظر گرفته شدند.

بنابراین با توجه به مباحث مطرح شده، هدف کلی از پژوهش حاضر تعیین نقش واسطه‌ای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین ارضای نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان در مدرسه و بهزیستی هیجانی آنان است (شکل ۱).

فرصت‌هایی برای بیان توانایی‌های فردی خود و در نتیجه احساس کارآمدی (ان‌جی و همکاران، ۲۰۱۲) داشته باشند. نیاز به ارتباط خواسته‌هایی را شامل می‌شود که در آنها دانش‌آموزان احساس تعلق خاطر به مدرسه را تجربه می‌کنند (گانیه، ۲۰۰۳)، به عبارتی یک پیوند عاطفی نزدیک که باعث ایجاد یک شبکه اجتماعی حامی متشکل از معلم و همکلاسی‌ها می‌شود و به فرد احساس ارزشمندی می‌دهد (دسی و ریان، ۲۰۱۴) و تعاملات مثبت در برقراری ارتباط را موجب می‌شود (چن و فیلی، ۲۰۱۳؛ رازک و همکاران، ۲۰۱۶). از آنجایی که حمایت اجتماعی برخوردار از محبت، توجه و مساعدت دیگران را برای فرد در پی دارد، می‌تواند منجر به رویارویی فرد با تجارب جدید شود (پورنقاش تهرانی، مرتضوی فر و مرتضوی فر، ۱۳۹۹). تجربه پاسخ‌گویی یا عدم پاسخ‌گویی به نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان در بافت مدرسه، می‌تواند تأثیرات دراز مدتی بر هیجان‌ها و بهزیستی آنان داشته باشد؛ چرا که ایجاد محیطی سالم، بهزیستی و سلامت افراد و نوجوانان را افزایش می‌دهد (نعمت‌زاده، باقری و ابوالعالی، ۱۳۹۸)؛ به این صورت که ارضای نیازهای اساسی روانشناختی باعث عملکرد بهینه می‌شود (دسی و ریان، ۲۰۰۰)، و این عملکرد بهینه به فرد این امکان را می‌دهد تا در موقعیت‌های هیجانی از راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان استفاده کند (فولادچنگ و محمدی، ۱۳۹۸). بنابراین برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی در افراد، پیامدهای مثبتی به همراه خواهد داشت که در وهله اول موجب دستیابی به راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان خواهد شد و در وهله دوم بهزیستی را به ارمغان خواهد آورد (ریان و مولر، ۲۰۱۷؛ هیل و ونگ، ۲۰۱۵). مسأله‌ای که در صورت بی‌توجهی به آن، نظام



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

فرصه‌های پژوهش

۱. ارضای نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان در مدرسه به‌نحو مثبتی بهزیستی هیجانی آنها را پیش‌بینی می‌کند.
۲. ارضای نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان در مدرسه به‌نحو مثبتی استفاده از راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان آنها را پیش‌بینی می‌کند.
۳. ارضای نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان در مدرسه به‌نحو منفی استفاده از راهبردهای غیر انطباقی تنظیم شناختی هیجان را پیش‌بینی می‌کند.
۴. تنظیم شناختی هیجان نقش واسطه‌ای در رابطه بین ارضای نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان در مدرسه و بهزیستی هیجانی ایفا می‌کند.

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفته است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر شیراز است که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش ۴۸۷ نفر (۲۵۲ دختر و ۲۳۵ پسر) از دانش‌آموزان بودند که با در نظر گرفتن ملاک کلاسی (۲۰۱۶) مبنی بر انتخاب حجم نمونه به تعداد حداقل ۱۰ تا ۲۰ برابر پارامترهای مدل پژوهش، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از جامعه آماری مذکور انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا از هر یک از ۴ ناحیه آموزش و پرورش شیراز دو دبیرستان (یک دخترانه و یک پسرانه) انتخاب شد، سپس در هر دبیرستان دو کلاس (یک پایه دهم و یک پایه یازدهم) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند (در مجموع ۱۶ کلاس) و همه دانش‌آموزان حاضر در این کلاس‌ها ابزارهای پژوهش را تکمیل کردند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها و اجرای پرسشنامه‌ها پس از اخذ مجوز و هماهنگی‌های لازم، به مدارس و کلاس‌های منتخب که به‌صورت تصادفی انتخاب شده بودند، مراجعه شد و پس از ارائه توضیحات کوتاهی به دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌ها در خصوص چگونگی اجرای پرسشنامه‌ها، هدف پژوهش و ضرورت همکاری صادقانه آنها و عدم نیاز به ذکر نام و نام خانوادگی‌شان، پرسشنامه‌ها که با چیدمان تصادفی تهیه شده بودند در هر کلاس توزیع و به‌صورت گروهی اجرا شد. به

مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آنها نزد پژوهشگر محرمانه خواهد ماند و فقط در جهت اهداف پژوهش مورد استفاده قرار می‌گیرند.

ابزار

مقیاس بهزیستی هیجانی^۱: مقیاس بهزیستی هیجانی یک مقیاس فرعی از مقیاس بهزیستی ذهنی (کی‌یز و مگیارمونه، ۲۰۰۳) است که ۱۲ گویه را شامل می‌شود، این مقیاس هیجان‌های مثبت (۶ گویه اول) و هیجان‌های منفی (۶ گویه دوم) فرد را طی دوره یک ماه اخیر مورد سنجش و ارزیابی قرار می‌دهد. نمره‌گذاری بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) است. گویه‌های مربوط به هیجان‌های منفی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند و پس از آن، از جمع همه گویه‌ها نمره کل بهزیستی هیجانی حاصل می‌گردد (درتاج، ۲۰۱۹). کی‌یز و مگیارمونه (۲۰۰۳) در پژوهش خود روایی این مقیاس را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار دادند. در ایران در پژوهش هاشمیان، پورشهریاری، بنی‌جمال و گلستانی‌بخت (۱۳۸۶) پایایی این مقیاس روی ۵۷ نفر آزمودنی به دو روش بازآزمایی ($r = 0.76$) و آلفای کرونباخ (0.86) مطلوب به دست آمده است. درتاج (۲۰۱۹) نیز ضریب آلفای کرونباخ 0.66 را گزارش کرده است. در پژوهش رحیمی و فرهادی (۱۳۹۶) نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای هیجان مثبت 0.74 و برای هیجان منفی 0.58 گزارش شده است، و روایی افتراقی آن نیز از طریق همبستگی با پرسشنامه افسردگی بک، ($r = -0.46$) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر جهت بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل پرسشنامه ضریب 0.88 به دست آمد. افزون بر این، بررسی روایی به وسیله تحلیل عاملی تأییدی انجام شد و گویه ۱۱ به دلیل داشتن بار عاملی کمتر از 0.30 از محاسبات حذف گردید. بارهای عاملی برای گویه‌ها بین 0.32 تا 0.88 به دست آمد.

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان (گارفنسکی و کرایچ، ۲۰۰۶): پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان^۲ دارای ۱۸ گویه و دربرگیرنده ۹ خرده مقیاس به نام‌های خود سرزنشگری، پذیرش، تمرکز بر فکر / نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، کم‌اهمیت شماری، فاجعه‌انگاری و دیگر

1. emotional well-being scale

2. cognitive emotion regulation questionnaire

از آلفای کرونباخ به ترتیب برابر ۰/۷۳، ۰/۸۵، ۰/۷۷ و ۰/۸۰ گزارش کردند. علاوه بر این، ضریب پایایی بازآزمایی (با فاصله زمانی ۵ هفته) برای نیاز به خودپیروی، نیاز به ارتباط و نیاز به شایستگی به ترتیب برابر ۰/۷۳، ۰/۷۱ و ۰/۷۴ محاسبه کردند. در پژوهش حاضر پایایی کل مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ به دست آمد و مقادیر آن برای هر یک از خرده مقیاس‌های نیاز به خودپیروی، نیاز به شایستگی و نیاز به استقلال به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۷۱ و ۰/۷۱ حاصل گردید.

در این پژوهش جهت محاسبه شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش، مانند میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمرات و نیز محاسبه همبستگی پیرسون (مرتب به صفر) بین متغیرهای پژوهش از نرم‌افزار SPSS ویرایش ۲۳ استفاده شد و جهت بررسی فرضیه‌ها و مدل پژوهش، روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS ویرایش ۲۳ اجرا شد.

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد سن مشارکت‌کنندگان به ترتیب ۱۶/۰۹ و ۰/۷۵ سال بود. در کل نمونه ۲۵۶ نفر در پایه دهم و ۲۳۱ نفر در پایه یازدهم بودند. ابتدا برای اطمینان از این که داده‌های پژوهش مفروضه‌های زیربنایی روش مدل‌یابی معادلات ساختاری را برآورده می‌کنند، چند مفروضه اصلی مدل‌یابی معادلات ساختاری (نرمال بودن و خطی بودن) مورد بررسی قرار گرفت. نرمال بودن تک متغیری با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان دادند که مقادیر این آزمون برای متغیرهای پژوهش از ۰/۰۶ تا ۰/۱۱ و معنی‌دار بود ($p < ۰/۰۰۱$). از آنجا که این آزمون در حجم نمونه زیاد فرضیه نرمالیتی را رد می‌کند باید مشخص شود که این انحراف از نرمال بودن معنی‌دار است یا خیر. به این دلیل در ادامه از شاخص‌های کجی^۲ و کشیدگی^۳ استفاده شد. مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به تمام متغیرهای مشاهده شده، کمتر از یک و بیانگر عدم تفاوت معنی‌دار با توزیع نرمال است. همچنین نمودار احتمال نرمال^۴ هر یک از متغیرهای مشاهده شده نشان داد که نقاط داده‌ها نزدیک به خط قطری قرار دارد و این مسئله نرمال بودن توزیع متغیرها را بیان

سرزنش‌گری است. نمره هر یک از زیرمقیاس‌های ۹ گانه با جمع نمره‌های دو گویه آن زیرمقیاس محاسبه می‌شود. از مجموع نمره مربوط به زیرمقیاس‌های کم‌اهمیت‌شماری، تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت، پذیرش و تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی تقسیم بر ۱۰ (تعداد گویه‌ها)، نمره راهبردهای انطباقی؛ و از مجموع نمره‌های زیرمقیاس‌های خودسرزنشگری، دیگرسرزنشگری، تمرکز بر فکر / نشخوارگری و فاجعه‌انگاری تقسیم بر ۸ (تعداد گویه‌ها) نمره راهبردهای غیر انطباقی به دست می‌آید. گویه‌های این پرسشنامه با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) و در پاسخ به رویدادهایی که در زندگی استرس‌زا و تهدیدکننده به‌شمار می‌آیند، نمره‌گذاری می‌شوند. ضرایب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان برای کل شرکت‌کنندگان ($n = 478$) نیز در محدوده ۰/۷۸ تا ۰/۹۳ گزارش شده است (بشارت و بزازیان، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر برای ارزیابی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس‌های خودسرزنشگری، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، کم‌اهمیت‌شماری، فاجعه‌انگاری و دیگر سرزنش‌گری به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۳، ۰/۵۹، ۰/۷۷، ۰/۶۵، ۰/۶۰، ۰/۴۳، ۰/۸۱ و ۰/۸۴ به دست آمد. همچنین، مقدار آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۱، برای راهبردهای انطباقی ۰/۶۷ و برای راهبردهای غیر انطباقی ۰/۷۳ به دست آمد.

مقیاس نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان نوجوان در مدرسه^۱ (تیان و همکاران، ۲۰۱۴): این مقیاس برای سنجش ارضای نیازهای روانشناختی دانش‌آموزان در مدرسه به کار می‌رود و دارای ۱۵ گویه و ۳ خرده مقیاس به نام‌های نیاز به خودپیروی (۵ گویه)، نیاز به ارتباط (۵ گویه) و نیاز به شایستگی (۵ گویه) است. پاسخ به گویه‌ها بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود و نمره هر یک از خرده مقیاس‌ها با میانگین پاسخ به پنج گویه آن، مورد محاسبه قرار می‌گیرد. بنابراین نمره هر خرده مقیاس می‌تواند در محدوده‌ای از ۱ تا ۵ باشد. تیان و همکاران (۲۰۱۴) ضریب پایایی کل مقیاس و خرده مقیاس‌های نیاز به خودپیروی، شایستگی و ارتباط را با استفاده

2. skewness

3. kurtosis

4. normal Q-Q plot

1. adolescent students' basic psychological needs at school scale

هستند که نشان‌دهنده نبود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهاست. مقدار آماره دوربین - واتسون نیز برابر ۱/۹۷۴ به دست آمد که نشان‌دهنده برقراری مفروضه استقلال خطاها است. در جدول ۱، میانگین، انحراف استاندارد و مقادیر شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها آورده شده است. به جهت بررسی چگونگی ارتباط بین متغیرهای پژوهش، ضریب همبستگی پیرسون (مرتبه صفر) بین آنها محاسبه شد که نتایج حاصل از آن به صورت ماتریس همبستگی در جدول ۲ نشان داده شده است.

می‌کند. برای بررسی خطی بودن رابطه بین متغیرهای پژوهش، ماتریس نمودار پراکنندگی متغیرها بررسی شد که در این ماتریس، همه نمودارها تقریباً بیضی شکل بودند و خطی بودن رابطه متغیرهای مشاهده شده پژوهش را نشان می‌دادند. هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از آماره تحمل و عامل تورم واریانس بررسی شد. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل مربوط به متغیرها (بین ۰/۶۶ تا ۰/۹۴)، بالای ۰/۱۰ و همچنین مقدار عامل تورم واریانس به دست آمده برای متغیرها (بین ۱/۰۶ تا ۱/۵۱)، کوچک‌تر از ۱۰

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
۱. نیاز به خودپرویی	۳/۷۳	۰/۷۰	-۰/۴۵	۰/۲۷
۲. نیاز به ارتباط	۳/۵۹	۰/۷۶	-۰/۵۶	۰/۲۳
۳. نیاز به شایستگی	۳/۷۷	۰/۶۷	-۰/۵۵	۰/۴۶
۴. نیازهای اساسی (نمره کل)	۱۱/۰۸	۱/۶۳	-۰/۴۱	۰/۰۵
۵. بهزیستی هیجانی	۳۷/۹۰	۶/۰۲	-۰/۳۵	۰/۵۳
۶. راهبردهای انطباقی	۲۰/۰۶	۴/۲۷	-۰/۲۱	۰/۱۷
۷. راهبردهای غیرانطباقی	۱۷/۸۵	۳/۷۵	-۰/۰۱	-۰/۱۸

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
نیاز به خودپرویی	۱						
نیاز به ارتباط	۰/۳۴*	۱					
نیاز به شایستگی	۰/۴۰*	۰/۴۱*	۱				
نیازهای اساسی (نمره کل)	۰/۵۰*	۰/۷۸*	۰/۷۷*	۱			
بهزیستی هیجانی	۰/۱۹*	۰/۱۹*	۰/۲۵*	۰/۲۷*	۱		
راهبردهای انطباقی	۰/۲۲*	۰/۲۱*	۰/۳۷*	۰/۳۴*	۰/۸۰*	۱	
راهبردهای غیرانطباقی	-۰/۰۳	-۰/۰۱	-۰/۱۶*	-۰/۰۶	۰/۴۹*	۰/۰۸	۱

* $p < 0.05$

بر اساس جدول ۲ می‌توان گفت بین بیشتر متغیرها روابط معنی‌دار وجود دارد. برای بررسی و تحلیل روابط بین متغیرهای مدل پژوهش از الگوی مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد و شاخص‌های برازش به دست آمده طبق ملاک کلاین (۲۰۱۶) نشان داد که مدل نهایی پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار است (جدول ۳).

در جدول ۴ اثرات مستقیم، اثرات غیرمستقیم و کل متغیرهای مدل نهایی آورده شده است. مطابق با نتایج جدول ۴ از میان ابعاد ارضای نیازهای اساسی روانشناختی، فقط بعد نیاز به شایستگی (۰/۳۷، $p < 0.001$)، به‌طور مثبت و معنی‌داری راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان را پیش‌بینی می‌کند. همچنین نیاز به

شایستگی به‌نحو منفی ($\beta = -0.21$, $p < 0.001$) و نیاز به خودپرویی ($\beta = 0.15$, $p = 0.012$) به‌نحو مثبت و معنی‌داری راهبردهای غیر انطباقی تنظیم شناختی هیجان را پیش‌بینی می‌کنند. در ادامه جدول نشان داده شده است که راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان پیش‌بین مثبت و معنی‌دار بهزیستی هیجانی ($\beta = 0.24$, $p < 0.001$) است و راهبردهای غیر انطباقی تنظیم شناختی هیجان پیش‌بین منفی و معنی‌دار بهزیستی هیجانی ($\beta = -0.29$, $p < 0.001$) است.

بر اساس جدول ۲ می‌توان گفت بین بیشتر متغیرها روابط معنی‌دار وجود دارد. برای بررسی و تحلیل روابط بین متغیرهای مدل پژوهش از الگوی مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد و شاخص‌های برازش به دست آمده طبق ملاک کلاین (۲۰۱۶) نشان داد که مدل نهایی پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار است (جدول ۳).

در جدول ۴ اثرات مستقیم، اثرات غیرمستقیم و کل متغیرهای مدل نهایی آورده شده است. مطابق با نتایج جدول ۴ از میان ابعاد ارضای نیازهای اساسی روانشناختی، فقط بعد نیاز به شایستگی (۰/۳۷، $p < 0.001$)، به‌طور مثبت و معنی‌داری راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان را پیش‌بینی می‌کند. همچنین نیاز به

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

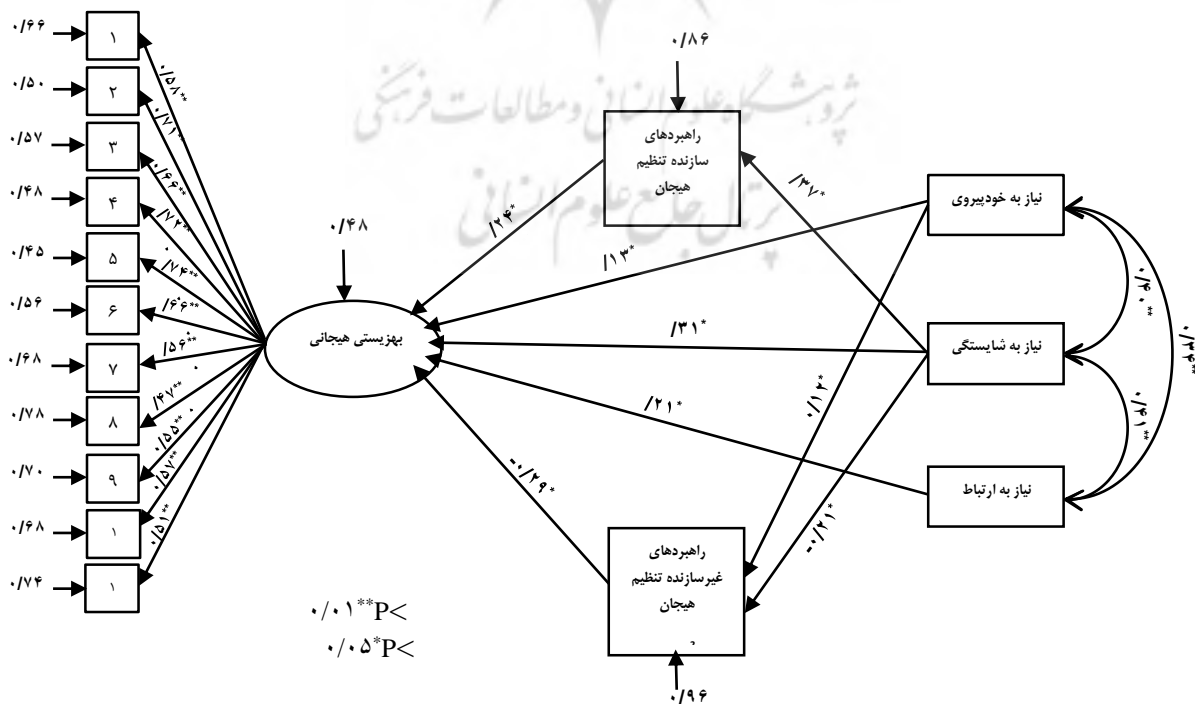
X ²	df	X ² /df	P	GFI	AGFI	IFI	CFI	TLI	RMSEA	PCLOSE	شاخص‌های برازش
۲۱۱/۹۹۱	۸۶	۲/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۹۵	۰/۹۲	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۰۶	۰/۱۹	مقادیر مدل پژوهش
---	---	< ۳	> ۰/۰۵	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	< ۰/۰۸	> ۰/۰۵	مقادیر قابل قبول

بالای ۰/۰۶) به واسطه تنظیم شناختی هیجان بر بهزیستی هیجانی منفی و معنی‌دار است. این یافته‌ها نشان می‌دهند که راهبردهای تنظیم شناختی هیجان دارای نقش واسطه‌گری در رابطه بین ارضای نیازهای اساسی روانشناختی (در دو بعد نیاز به شایستگی و نیاز به خودپیروی) و بهزیستی هیجانی دانش‌آموزان است.

جهت بررسی معنی‌داری اثر غیرمستقیم از روش بوت‌استرپ استفاده شد که همان‌طور که جدول ۴ نشان می‌دهد در مدل نهایی اثر غیرمستقیم متغیر نیاز به شایستگی ($\beta = ۰/۱۵, p < ۰/۰۰۱$) با حد پایین ۰/۱۱ و حد بالای ۰/۱۹) به واسطه تنظیم شناختی هیجان بر بهزیستی هیجانی مثبت و معنی‌دار است. همچنین اثر غیرمستقیم نیاز به خودپیروی ($\beta = -۰/۰۴, p < ۰/۰۰۱$) با حد پایین -۰/۰۱ و حد

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای مدل پژوهش

مسیرها	برآوردها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
به بهزیستی هیجانی از:	نیاز به شایستگی	۰/۳۱	۰/۱۵	۰/۴۶
	نیاز به خودپیروی	۰/۱۳	-۰/۰۴	۰/۰۹
	نیاز به ارتباط	۰/۲۱	.....	۰/۲۱
	راهبردهای انطباقی	۰/۲۴	.....	۰/۲۴
به راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان از:	راهبردهای غیر انطباقی	-۰/۲۹	.....	۰/۲۹
	نیاز به شایستگی	۰/۳۷	.....	۰/۳۷
	نیاز به خودپیروی	.....	.....	.....
به راهبردهای غیر انطباقی تنظیم شناختی هیجان از:	نیاز به ارتباط	.....	.....	.....
	نیاز به شایستگی	-۰/۲۱	.....	-۰/۲۱
	نیاز به خودپیروی	۰/۱۲	.....	۰/۱۲
	نیاز به ارتباط	.....	.....	.....



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

(۲۰۰۴).

ان‌جی و همکاران (۲۰۱۲) معتقدند هنگامی که فرد با استفاده از توان و نیروی خود پیامدهای مطلوبی را نصیب خود می‌کند، به احساس شایستگی و کارآمدی می‌رسد. بنابراین زمانی که نیاز به شایستگی دانش‌آموز در فضای آموزشی ارضاء شود، فرد با باور به توانایی‌های خود با مسائل تحصیلی مواجه می‌شود و بنا به احساس مؤثر بودن خود، پذیرای عواطف مثبت خواهد بود که بهزیستی هیجانی را برای فرد به ارمغان خواهد آورد. به عبارت دیگر، موفقیت‌ها و ارضای نیاز به شایستگی زمینه‌ساز احساسات مثبتی می‌شود که می‌توان از آنها با عناوینی چون خودکارآمدی، باور به توانمندی‌های خود، انگیزش پیشرفت، دید مثبت و خوش‌بینی نسبت به مسائل (ریان و مولر، ۲۰۱۷) و در نهایت بهزیستی هیجانی نام برد.

نتایج پژوهش حاضر در خصوص رابطه بین ارضای نیازهای اساسی روانشناختی در مدرسه و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان نشان داد که بعد نیاز به شایستگی توانسته است به‌طور مثبت و معنی‌دار راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان و به‌طور منفی و معنی‌دار راهبردهای غیر انطباقی تنظیم شناختی هیجان را پیش‌بینی می‌کند. نتایج همچنین نشان داد که نیاز به خودپیروی به‌طور مثبت و معنی‌دار استفاده از راهبردهای غیر انطباقی تنظیم شناختی هیجان را پیش‌بینی می‌کند. این یافته پژوهش که ارضای نیاز به شایستگی در نوجوانان پیش‌بین منفی راهبردهای غیر انطباقی تنظیم شناختی هیجان است، با یافته‌های برنیر و همکاران (۲۰۱۰)، چن و جانگ (۲۰۱۰)، فردریکسون (۲۰۱۳) و فولادچنگ و محمدی (۱۳۹۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزی که در تکالیف و امور محوله‌ی خود احساس شایستگی می‌کند، بر هیجان‌ها و احساس‌های خودآگاهی بیشتری خواهد داشت و از طرفی دیگر، استفاده از راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان نیز مستلزم این است که فرد نسبت به محیط و رفتارهای خود کنترل داشته باشد و بتواند احساسات خود را آگاهانه ارزیابی کند، بنابراین این احساس کفایت و آگاهی باعث می‌شود تا دانش‌آموز راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان را برای مواجهه با رویدادهای استرس‌زا انتخاب کند چرا که فرد در تنظیم هیجان‌های خود چگونگی مدیریت آنها را آموخته است (دسی و ریان، ۲۰۰۰). این یافته پژوهش که ارضای نیاز به خودپیروی به‌طور مثبت راهبردهای غیر انطباقی تنظیم شناختی هیجان نوجوانان را پیش‌بینی

در شکل ۲ مدل نهایی پژوهش نشان داده شده است. همان‌گونه که در این شکل ملاحظه می‌گردد، متغیرهای ارضای نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان در مدرسه و راهبردهای شناختی تنظیم هیجان در مجموع توانستند ۵۲ درصد از واریانس بهزیستی هیجانی را تبیین کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین ارضای نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان در مدرسه و بهزیستی هیجانی آنها با واسطه‌گری راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بود. نتایج پژوهش نشان دادند که هر سه بعد ارضای نیازهای اساسی روانشناختی (نیاز به خودپیروی، نیاز به ارتباط و نیاز به شایستگی)، بهزیستی هیجانی دانش‌آموزان نوجوان را به‌طور مثبت و معنی‌داری پیش‌بینی می‌کنند. از آنجایی که پژوهشی تحت عنوان رابطه بین ارضای نیازهای اساسی و بهزیستی هیجانی یافت نشد و به علاوه تا به حال رابطه بین این متغیرها در جامعه‌ی دانش‌آموزان نوجوان در مدرسه نیز بررسی نشده است (حدائق به استناد بررسی‌های صورت گرفته توسط نگارنده)، لذا امکان مقایسه نتایج حاصل از این پژوهش با تحقیقات مشابه وجود ندارد. بنابراین، پژوهش‌هایی با متغیرهای مشابه مورد بررسی قرار گرفت. این یافته با نتایج پژوهش‌های پاتریک و همکاران (۲۰۰۷) و گرین و همکاران (۲۰۱۷) همسو است که نشان داده‌اند ارضای نیازهای اساسی روانشناختی، منجر به وضعیت هیجانی مثبت و کاهش هیجان‌های منفی می‌شود که در نهایت به رفتارهای مثبت کاری می‌انجامد. همچنین با یافته حاصل از پژوهش چانگ و همکاران (۲۰۱۵) همسو است که عنوان می‌کنند با ارضای نیازهای اساسی روانشناختی در افراد بهزیستی روانشناختی و حس خودارزشمندی ایجاد می‌شود. در تبیین یافته پژوهش می‌توان گفت چنانچه معلم حس استقلال و خودپیروی را در دانش‌آموزان تقویت کند به‌گونه‌ای که آنها بتوانند از بین موضوعات گوناگون با اراده‌ی خود دست به انتخاب بزنند، احساس کنترل درونی و به تبع آن احساس مثبت در آنها ایجاد می‌شود که موجبات رسیدن به بهزیستی را برای آنها فراهم می‌کند. در اینجا آنچه که دانش‌آموزان پس از ارضای نیاز به خود پیروی و احساس مثبت نسبت به جنبه‌های مختلف زندگی به دست می‌آورند، همان بهزیستی هیجانی است. زیرا عاطفه مثبت، عدم وجود عاطفه منفی و رضایت‌مندی نسبت به زندگی را در نتیجه تجربه اراده آزاد به دست می‌آورند (کی‌یز،

کرده است، ناهمسو با پژوهش‌های پژوهشگرانی چون دسی و ریان (۲۰۰۰) و چیرکو و ریان (۲۰۰۱) است. در تبیین این ناهمسویی می‌توان گفت گرچه چیرکو و ریان (۲۰۰۱) و دیگر پژوهشگران

ارضای نیاز به خودپیروی را جهت رشد سالم نوجوانان بسیار با اهمیت می‌دانند؛ اما یافته‌های برخی پژوهش‌های بین‌فرهنگی نشان داده‌اند که نیاز به خودپیروی، در جوامع غربی و فردگرا نسبت به جوامع شرقی و جمع‌گرا اهمیت بیشتری دارد و ارضای این نیاز در جوامع غربی اثر بیشتری بر سلامت روان نوجوانان و جوانان دارد (ونستین کیست و همکاران، ۲۰۰۵). برخی روانشناسان معتقدند خودپیروی به بافت و تفاوت‌های فرهنگی حساس است، چنان‌که می‌توان گفت خودپیروی در فرهنگ‌های غربی به عنوان مهم‌ترین علت رفتار در نظر گرفته می‌شود اما در فرهنگ‌های شرقی رفتار افراد متأثر از عوامل دیگری است (مارکوس و همکاران، ۱۹۹۷؛ به نقل از وندیمو و بروینسما، ۲۰۰۶). بر اساس بافت فرهنگی جامعه ایران و جمع‌گرا بودن آن، چنان‌چه فرد با ارضای نیاز به خودپیروی در انتخاب‌های خود با مانع و مشکلی روبه‌رو شود ممکن است خود را مسئول ناکامی بداند و به سمت استفاده از راهبردهای غیر انطباقی تنظیم شناختی همچنان مانند نشخوار فکری و سرزنش خود سوق پیدا کند. چنین به نظر می‌رسد که در جامعه و نهادهای تربیتی ما آن‌گونه که شایسته است مهارت‌های تنظیم هیجانی آموزش داده نشده است و آموزش راهکارهای مواجهه با موانع مورد توجه قرار نگرفته‌اند.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان به‌طور مثبت و معنی‌دار و راهبردهای غیر انطباقی تنظیم شناختی هیجان، به‌طور منفی و معنی‌دار بهزیستی هیجانی را پیش‌بینی می‌کنند. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش‌های درگاهی و همکاران (۱۳۹۴)، فردریکسون (۲۰۱۳)، گارنفسکی و کرایچ (۲۰۱۲) همسو است که در آن‌ها نشان داده شده است که راهبردهای انطباقی تنظیم هیجانی پیامدهای مثبتی چون بهزیستی، کاهش عدم تنظیم هیجان و رفتار آسیب رساندن فرد به خود و همچنین کاهش نشانه‌های افسردگی و اضطراب را به دنبال دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تنظیم انطباقی هیجان، فرد را به بهزیستی روانشناختی رسانده و حل مشکلات را برای وی آسان‌تر خواهد کرد (فردریکسون، ۲۰۱۳). در نتیجه می‌توان گفت زمانی که به دانش‌آموز در مدرسه مهارت‌های انطباقی تنظیم هیجانی آموزش داده شود، مدیریت اعمال و هیجان‌های خود را به عهده می‌گیرد

که همین مسأله می‌تواند عواطف مثبت دانش‌آموز را -چه نسبت به تکالیف تحصیلی و چه نسبت به امور دیگر زندگی- افزایش دهد و وی را به بهزیستی هیجانی برساند.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این است که، از بین ابعاد ارضای نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان نوجوان در مدرسه، نیاز به ارتباط اثر غیرمستقیم بر بهزیستی هیجانی ندارد و به‌صورت مستقیم و بدون واسطه بهزیستی هیجانی را پیش‌بینی می‌کند. همسو با این یافته پژوهشگرانی همچون چن و فیلی (۲۰۱۳)، و میلر و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهش‌های خود نشان دادند که حمایت اجتماعی و شبکه ارتباطی حمایت‌کننده، به‌طور مستقیم بهزیستی افراد را

آموزش راهبردهای انطباقی تنظیم هیجان به دانش‌آموزان برگزار کنند، تا از این طریق بهزیستی هیجانی دانش‌آموزان ارتقاء یابد. چرا که آموزش این مهارت‌ها دانش‌آموزان را به سمت سازگاری و استفاده از راهبردهای انطباقی سوق می‌دهد در نتیجه جامعه‌ای با سلامت روان بیشتری خواهیم داشت. از آنجایی که نتایج نشان داد ارضای نیاز به شایستگی از طریق راهبردهای انطباقی تنظیم هیجان بر بهزیستی هیجانی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد؛ به والدین، مدیران و دبیران پیشنهاد می‌شود که جهت ارضای این نیاز، از تحقیر نوجوانان بپرهیزند، مسئولیت‌هایی به نوجوانان بدهند که متناسب با توانایی‌ها و ظرفیت‌های آنان باشد تا از این طریق و به واسطه راهبردهای تنظیم هیجان، بهزیستی هیجانی نوجوانان را بهبود بخشند.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش می‌توان به چند نکته اشاره کرد. محدودیت اول این پژوهش را می‌توان مربوط به مشارکت کنندگان در پژوهش دانست که محدود به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در مدارس عادی بوده، که تعمیم‌پذیری نتایج به گروه‌های دیگر را با محدودیت مواجه می‌سازد. محدودیت دوم، عدم کنترل متغیرهای مداخله‌کننده احتمالی، چون جو فضای آموزشی، شیوه‌های تربیتی، وضعیت فرهنگی - اجتماعی و نیز جنسیت افراد است که ممکن است بر نتایج پژوهش اثرگذار بوده‌اند. بنابراین توصیه می‌شود که در تعمیم نتایج با احتیاط عمل شود. محدودیت سوم، به استفاده از ابزارهای پژوهش مربوط است که مبتنی بر فرهنگ غرب ساخته و تدوین شده‌اند. پیشنهاد می‌گردد پژوهشگران آتی و علاقه‌مند به مطالعه و بررسی متغیرهای پژوهش حاضر، به ساخت و هنجاریابی ابزارهای مناسب برای اندازه‌گیری این متغیرها بر اساس فرهنگ و بافت کشور مبادرت نمایند.

همچنین متناسب با این یافته‌ی جدید پژوهش حاضر که بیان شد ارضای نیاز به ارتباط بدون هیچ واسطه‌ای بهزیستی هیجانی را موجب می‌شود، پیشنهاد می‌شود مدارس و معلمان شبکه‌های حمایت‌کننده‌ای از روابط را از طریق مباحث کلاسی و آزاد بر پا کنند تا این مهم اتفاق افتد. بر اساس پژوهش حاضر به پژوهشگران علاقه‌مند به مطالعه و انجام پژوهش مشابه با این پژوهش، تکرار پژوهش در مدارس چون مدارس استعداد درخشان و نمونه دولتی توصیه می‌شود. چرا که داشتن فضا و امکانات متفاوت در این مدارس، ممکن است نتایج را به گونه‌ای دیگر تغییر دهد.

موجب می‌شود. در توضیح این یافته می‌توان گفت که ارضای نیاز به ارتباط، جهت سازگاری و بقای فرد حیاتی است و فرد در پیوند با دیگران، توجه مثبت دریافت می‌کند (ریان و دسی، ۲۰۱۸)، به نحوی که می‌توان گفت این ارتباط، وابسته به شخص به تنهایی نیست و شبکه‌ای از اطرافیان فرد را شامل می‌شود. بنابراین مدیریت کامل آن صرفاً توسط فرد صورت نمی‌گیرد و دیگران در ارضای نیاز به ارتباط در فرد دخیل هستند. این در حالی است که راهبردهای تنظیم شناختی هیجان راهبردهای شخصی هستند که نیاز به مدیریت فرد دارند. یعنی این راهبردها تحت کنترل فرد هستند و خود فرد است که به آنها جهت می‌دهد، و استفاده از آنها ارتباطی با شبکه اجتماعی و حمایتی فرد ندارد؛ چرا که با رفع نیازهای شخصی (نیاز به خودپیروی و شایستگی) معنا پیدا می‌کنند و این نیازها، اموری فردی محسوب می‌شوند. بدین ترتیب، اثر مستقیم و بدون واسطه ارضای نیاز به ارتباط دانش‌آموزان بر بهزیستی هیجانی آنها به نظر منطقی و توجیه‌پذیر می‌رسد.

یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان از دو جنبه کاربردهای نظری و عملی مورد بررسی قرار داد. از جنبه نظری می‌توان گفت از آنجایی که پژوهش در مورد بررسی ارضای نیازهای اساسی روانشناختی دانش‌آموزان در بافت مدرسه حیثه نسبتاً جدیدی است پژوهش حاضر می‌تواند در گسترش دانش در حوزه مورد بررسی مؤثر باشد، زیرا که پرسشنامه مورد استفاده در پژوهش حاضر، ارضای نیازها را نه به صورت کلی بلکه تنها در بافت مدرسه مورد ارزیابی قرار داده است. به علاوه با کمبود پیشینه پژوهشی در مورد رابطه نیازهای اساسی روانشناختی نوجوانان در مدرسه و بهزیستی هیجانی آنان، بررسی این رابطه در گروه نوجوان می‌تواند نویدبخش انجام پژوهش‌های جدیدی در این حوزه باشد که در نهایت پیشینه پژوهشی غنی‌تری را فراهم خواهد کرد.

کاربردهای عملی حاصل از یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند اطلاعات مهمی برای مسئولین نهادهای تربیتی و آموزش و پرورش و هر ارگان و شخصی که به‌نحوی با تربیت و رشد نوجوانان درگیر است داشته باشد. به عنوان مثال با توجه به اهمیت موضوع تنظیم هیجان (به خصوص در نوجوانان) و با توجه به یافته‌های پژوهش که نشان دادند راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان تأثیر مثبت بر بهزیستی هیجانی دانش‌آموزان دارند؛ به مدیران، مسئولان و روانشناسان مدارس پیشنهاد می‌شود که کارگاه‌هایی را جهت

منابع

- امیری، محسن؛ پورحسین، رضا؛ معراجی فر، لیلا و حسینی، زهرا السادات (۱۳۹۶). بررسی رابطه روان آزرده‌گی خوبی، نارسایی خودنظم جویی شناختی هیجان، ادراک بیماری و حمایت اجتماعی با نشانگان افسردگی در بیماران مبتلا به آسم. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۶ (۶۴)، ۴۶۲-۴۷۷.
- بشارت، محمدعلی و بزازیان، سعیده (۱۳۹۳). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان در نمونه‌ای از جامعه ایرانی. *فصلنامه پیشرفت در پرستاری و مامایی*، ۸۴، ۷۰-۶۱.
- پورنقاش تهرانی، سیدسعید؛ مرتضوی فر، سمیرا و مرتضوی فر، سمیه (۱۳۹۹). تأثیر حمایت اجتماعی و راهبردهای تنظیم هیجان در پیش‌بینی سلامت روانی افراد مبتلا به اسکروزیس چندگانه. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۹ (۸۹)، ۵۳۹-۵۲۹.
- در گاهی، شهریار؛ زراعتی، مصطفی؛ قمری کیوی، حسین؛ اعیادی، نادر و حقانی، مجتبی (۱۳۹۴). اثربخشی مبتنی بر آموزش تنظیم هیجانی در بهزیستی هیجانی و رضایت زناشویی زوجین نابارور. *نشریه پرستاری ایران*، ۲۸ (۹۴)، ۱۶۲-۱۵۱.
- رحیمی، مهدی و فرهادی، سعید (۱۳۹۶). نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه‌ی بین هویت تحصیلی و ابعاد بهزیستی هیجانی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۹ (۲)، ۳۶-۲۰.
- فرجی، ندا؛ غلامعلی لوانسانی، مسعود؛ خلیلی، شیوا و عمادپور، لیلا (۱۳۹۴). نیازهای اساسی روانشناختی و تنظیم شناختی - هیجانی در دانشجویان: نقش واسطه‌ای خودشناسی. *روانشناسی معاصر*، ۸ (۲)، ۱۱۳۰-۱۱۲۷.
- فولادچنگ، محبوبه و محمدی، حمیده (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی در رابطه بین ارزش‌های فرهنگی (فردگرایی - جمع‌گرایی) و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان. *فصلنامه روانشناسی*، ۲۳ (۱)، ۳۵-۱۹.
- مرحمتی، زهرا و یوسفی، فریده (۱۳۹۵). رابطه ابعاد سبک زندگی اسلامی با بهزیستی روانشناختی در دانشجویان. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۱۰ (۳۹)، ۳۴۶-۳۲۹.
- مشهدی، علی؛ میردورقی، فاطمه و حسینی، جعفر (۱۳۹۰). نقش راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان در اختلال‌های درونی - سازی کودکان، *مجله روانشناسی بالینی*، ۳ (۱۱)، ۳۹-۲۹.
- نعمت‌زاده، آناهیتا؛ باقری، فریبرز و ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای تنظیم شناختی هیجان در رابطه‌ی بین رابطه والد - فرزندی و پرخاشگری. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۷ (۶۸)، ۴۶۲-۴۵۳.
- هاشمیان، کیانوش؛ پورشهریاری، مه‌سیما؛ بنی‌جمال، شکوه‌السادات و گلستانی بخت، طاهره (۱۳۸۶). بررسی رابطه‌ی بین ویژگی‌های جمعیت شناختی با میزان بهزیستی ذهنی و شادمانی در جمعیت شهر تهران. *مطالعات روانشناختی*، ۳ (۳)، ۱۶۳-۱۳۹.
- Ahmed, S. P., Bittencourt-Hewitt, A., & Sebastian, C. L. (2015). Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 11-25.
- Aldao A, Nolen-Hoeksema S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behavior Research and Therapy*, 48(10), 974-83.
- Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2018). Satisfaction and frustration of basic psychological needs in the real world and in video games predict internet gaming disorder scores and well-being. *Computers in Human Behavior*, 84, 220-229.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Berking, M., & Schwartz, J. (2013). The affect regulation training. In J. Gross (Ed.), *handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, 529-547.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326-339.
- Bruggink, A., Huisman, S., Vuijk, R., Kraaij, V., & Garnefski, N. (2016). Cognitive emotion regulation, anxiety and depression in adults with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 22, 34-44.
- Blanchard, C. M., Amiot, C. E., Perreault, S., Vallerand, R. J., & Provencher, P. (2009). Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes' subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(5), 545-551.
- Bränström, R., Kvillemo, P., Brandberg, Y., & Moskowitz, J. T. (2010). Self-report mindfulness as a mediator of psychological well-being in a stress reduction intervention for cancer patients-A randomized study. *Annals of Behavioral Medicine*, 39(2), 151-61.
- Cakmak, A. F., & Cevik, E. I. (2010). Development of Turkish version of 18-item short form. *African Journal of Business Management*, 4(10):2097-2102.
- Carreira, J. M. (2012). Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan. *System*, 40(2), 191-202.
- Chang, J. H., Huang, C. L., & Lin, Y. C. (2015). Mindfulness, basic psychological needs fulfillment, and well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 16(5), 1149-1162.
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online

- Garner, P. W., & Waajid, B. (2012). Emotion Knowledge and self-regulation as predictors of preschooler's cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(4), 330-343.
- Gratz, K. L., & Gunderson, J. G. (2006) Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. *Behavior Therapy, 37*(1), 25-35.
- Green, P. I., Finkel, E. J., Fitzsimons, G. M., & Gino, F. (2017). The energizing nature of work engagement: Toward a new need-based theory of work motivation. *Research in Organizational Behavior, 37*, 1-18.
- Gross, J. J. (2015). *Handbook of emotion regulation*: Guilford publications.
- Hill, N. E., & Wang, M. T. (2015). From middle school to college: Developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school enrollment. *Developmental Psychology, 51*(2), 224-235.
- Kanat-Maymon, Y., Benjamin, M., Stavsky A., Shoshani, A., & Roth G. (2015). The role of basic need fulfillment in academic dishonesty: A self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology, 43*, 1-9.
- Kahneman, D., & Angus, D. (2010). High income improve evaluation of life but not emotional well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 107*(38), 16489-16493.
- Kashdan, T. B. & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review, 30*, 865-878.
- Karademas, E. C. (2007). Positive and Negative aspects of well-being: Common and specific predictors. *Personality and Individual Differences, 43*(2), 277-287.
- Keyes, C. L. M. (2004). The nexus of cardiovascular disease and depression revisited: The mental perspective and the moderating role of age and gender. *Ageing and Mental Health, 8*(3), 266-274.
- Keyes, C. L. M., & Magyar-Moe, J. L. (2003). The measurement and utility of adult subjective well-being. In S. J. Lopez and R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: Handbook of models and measures* (pp. 411-425). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.). New York: The Guilford Press.
- Leahy, R. L., Tirsch, D., & Napolitano, L.A. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy: A practitioner's guide*. Guilford Press, New York.
- 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. *The Journal of Positive Psychology, 4*(4), 290-304.
- learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior, 26*(4), 741-752.
- Chen, Y., Feeley, T. H. (2013). Social support, social strain, loneliness, and well-being among older adults. *Journal of Social and Personal Relationships, 31*(2), 141-161.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effect on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*(5):618-635.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & O'Donnell, L. T. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 73-100.
- 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*(4), 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.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). *The challenge of defining wellbeing*. *International Journal of Wellbeing, 2*(3), 222-235.
- Dortaj, F. (2019). The effectiveness of mindfulness education on emotional, psychological, and social well-being of 12th grade students in Tehran. *Iranian Journal of Learning and Memory, 2*(6), 61-72.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive Emotions Broaden and Build. In P. Devine, & A. Plant (Eds.), *Advances on Experimental Social Psychology, 47*, 1-53. Burlington: Academic Press.
- Fried, I. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(3), 117-127.
- Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion, 27*(3), 199-223.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences, 41*(6), 1045-1053.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2012). Cognitive coping and goal adjustment are associated with symptoms of depression and anxiety in people with acquired hearing loss. *International Journal of Audiology, 51*(7), 545-50.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*(8), 1311-1327.

- among Chinese learners: vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468-483.
- Wondimu, A. & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 551- 576.
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behavior Research and Therapy*, 49, 544-554.
- Miller, G., Chen, E., & Cole, S. W. (2009). Health psychology: Developing biologically plausible models linking the social world and physical health. *Annual Review of Psychology*, 60, 501-24.
- Nelson, S. K., Fuller, A. K. J., Choi, I., & Lyubomirsky, S. (2014). Beyond self-protection: Self-affirmation benefits hedonic and eudaimonic well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(8), 998-1011.
- Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thogersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, C. G. (2012). Self-determination theory applied to health contents: A meta-analysis. *Perspective on Psychological Science*, 7(4), 325-340.
- Osborne, K. J., Willroth, E. C., DeVlyder, J. E., Mittal, V. A., & Hilimire, M. R. (2017). Investigating the association between emotion regulation and distress in adults with psychothoric-like experiences. *Psychiatry Research*, 256, 66-70.
- Patric, H., Knee, C. R., Canevello, A., & Lonsbary, C. (2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: A self-determination theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 434-457.
- Ruzek, A. E., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory A., Mikami, A.Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103.
- Ryan, R. M., & Deci. E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryan, R. M., & Deci. E. (2018). *Handbook of self-determination theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Moller, A. C. (2017). *Competence as central, but not sufficient, for high-quality motivation: A self-determination theory perspective*. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (p. 214-231). The Guilford Press.
- Seligman, M. E. P., & Peterson, C. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC, US: American Psychological Association; New York: Oxford University Press.
- 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.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenence, B. (2005). Experiences of autonomy and control