



Sociology of Education

The Mediating Role of Basic Psychological Needs and Happiness in the Relationship Between Teacher-Student Interaction Styles and Students' Social Competence

Faranak Samazis¹ , Fatemeh Mosadeghi Nik² *

1. MA Student, Department of Psychology, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran (Corresponding Author).

❖ **Corresponding Author Email:** mssh.nik@gmail.com

Research Paper

Abstract

Receive: 2024/04/27
Accept: 2024/07/08
Published: 2024/12/04

Keywords:

Basic psychological needs, Happiness, Teacher-student interaction styles, Social competence.

Article Cite:

Samazis F, Mosadeghi Nik F. (2024). The Mediating Role of Basic Psychological Needs and Happiness in the Relationship Between Teacher-Student Interaction Styles and Students' Social Competence, *Sociology of Education*. 10(2): 370-384.

Purpose: This study aimed to investigate the mediating role of basic psychological needs and happiness in the relationship between teacher-student interaction styles and the social competence of female middle school students in Lahijan.

Methodology: The research method was descriptive-correlational and applied in terms of its purpose. The statistical population consisted of 1885 female middle school students in Lahijan during the 2023-2024 academic year. A total of 203 students were randomly selected using cluster sampling. Data collection was conducted using standard questionnaires: the Teacher-Student Interaction Questionnaire by Murray and Zuzak (2011), the Happiness Questionnaire by Argyle and Lu (1989), the Basic Psychological Needs Questionnaire by Guardia, Deci, and Ryan (2000), and the Social Competence Questionnaire by Parandin (2006). The validity of the instruments was confirmed by experts, and their reliability was verified using Cronbach's alpha. Data analysis was performed using structural equation modeling and statistical software Smart PLS and SPSS.

Findings: The results showed a positive and significant relationship between teacher-student interaction styles and students' basic psychological needs (path coefficient 0.799), happiness (path coefficient 0.599), and social competence (path coefficient 0.451). Additionally, there was a positive and significant relationship between basic psychological needs and happiness with students' social competence, with path coefficients of 0.195 and 0.425, respectively. Further analysis revealed that basic psychological needs and happiness mediate the relationship between teacher-student interaction styles and social competence.

Conclusion: The findings indicate that teacher-student interaction styles significantly impact students' basic psychological needs and happiness, which in turn influence their social competence. Therefore, it is recommended that educational policymakers focus on enhancing teacher-student interactions, identifying and fulfilling students' psychological needs, and promoting their happiness. Additionally, conducting training sessions for teachers to improve their communication and teaching skills can play a crucial role in enhancing students' social competence.

<https://doi.org/10.22034/ijes.2024.2029905.1569><https://dorl.net/dor/20.1001.1.23221445.1401.15.1.1.0>

Creative Commons: CC BY 4.0



جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

نقش واسطه‌ای نیازهای بنیادی روانشناختی و شادکامی در رابطه میان سبک‌های تعامل معلم-دانش آموز با کفایت اجتماعی دانش آموزان

فرانک سمازیس^۱، فاطمه مصدقی نیک^{۲*}

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران.

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران (نویسنده مسئول).

✉ ایمیل نویسنده مسئول: mssh.nik@gmail.com

چکیده

مقاله تحقیقاتی

هدف: این پژوهش با هدف بررسی نقش واسطه‌ای نیازهای بنیادی روانشناختی و شادکامی در رابطه میان سبک‌های تعامل معلم-دانش آموز با کفایت اجتماعی دانش آموزان مدارس دخترانه دوره متوسطه اول شهرستان لاهیجان انجام شد. **روش‌شناسی:** روش تحقیق توصیفی-همبستگی و از حیث هدف کاربردی بود. جامعه آماری تحقیق را دانش آموزان مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در مدارس دخترانه دوره متوسطه اول شهرستان لاهیجان به تعداد ۱۸۸۵ نفر تشکیل دادند. تعداد ۲۰۳ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد تعامل معلم-دانش آموز موری و زوزاک (۲۰۱۱)، شادکامی آرچیل و لو (۱۹۸۹)، نیازهای بنیادی روانشناختی گاردیاء، دسی و رایان (۲۰۰۰) و کفایت اجتماعی پرندین (۱۳۸۵) استفاده شد. روایی ابزارها توسط استاد راهنما تأیید و پایایی آن‌ها از طریق آزمون ضریب آلفای کرونباخ تأیید گردید. تحلیل داده‌ها با استفاده از تکنیک معادلات ساختاری و نرم‌افزارهای آماری Smart PLS و SPSS انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که میان سبک‌های تعامل معلم-دانش آموز با نیازهای بنیادی روانشناختی (ضریب مسیر ۰٫۷۹۹)، شادکامی (ضریب مسیر ۰٫۵۹۹) و کفایت اجتماعی (ضریب مسیر ۰٫۴۵۱) دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، میان نیازهای بنیادی روانشناختی و شادکامی با کفایت اجتماعی دانش آموزان به ترتیب با ضریب مسیر ۰٫۱۹۵ و ۰٫۴۲۵ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. تحلیل‌های بیشتر نشان داد که نیازهای بنیادی روانشناختی و شادکامی نقش واسطه‌ای در رابطه میان سبک‌های تعامل معلم-دانش آموز با کفایت اجتماعی دارند.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج تحقیق نشان می‌دهد که سبک‌های تعامل معلم-دانش آموز تأثیر قابل توجهی بر نیازهای بنیادی روانشناختی و شادکامی دانش آموزان دارند و این عوامل به نوبه خود بر کفایت اجتماعی آنان تأثیرگذار هستند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزشی به تقویت ارتباط معلمان با دانش آموزان، شناسایی و ارضای نیازهای روانشناختی دانش آموزان و ارتقای شادکامی آنان توجه ویژه‌ای داشته باشند. به علاوه، برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان به منظور بهبود مهارت‌های ارتباطی و تدریسی می‌تواند نقش مهمی در بهبود کفایت اجتماعی دانش آموزان ایفا کند.

دریافت:

۱۴۰۳/۰۲/۰۸

پذیرش

۱۴۰۳/۰۴/۱۸

انتشار:

۱۴۰۳/۰۹/۱۴

واژگان کلیدی:

نیازهای بنیادی روانشناختی، شادکامی، سبک‌های تعامل معلم-دانش آموز، کفایت اجتماعی.

استناد مقاله:

سمازیس ف، مصدقی نیک ف. (۱۴۰۳). نقش واسطه‌ای نیازهای بنیادی روانشناختی و شادکامی در رابطه میان سبک‌های تعامل معلم-دانش آموز با کفایت اجتماعی دانش آموزان. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۰(۲): ۳۷۰-۳۸۴.

<https://doi.org/10.22034/ijes.2024.2029905.1569><https://dorl.net/dor/20.1001.1.23221445.1401.15.1.1.0>

Creative Commons: CC BY 4.0

مقدمه

معلم‌ان نقش حیاتی در تندرستی و رشد دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. رابطه مثبت با معلمان برای سازگاری روانی-اجتماعی دانش‌آموزان مانند اعتماد به نفس، انگیزه تحصیلی، عملکرد مدرسه، حس تعلق به مدرسه و پذیرش همسالان مفید است (Akkuş, 2013; Arif, 2024). اگرچه روابط بین معلم-دانش‌آموز موضوع بسیاری از پژوهش‌ها بوده، اما عمده این مطالعات بر دانش‌آموزان سنین پایین و پیش‌دبستانی متمرکز بوده است و بندرت روابط در مدارس راهنمایی و متوسطه مطالعه شده است، در حالی که بر اساس پژوهش Wörrell, Froiland و Oh (۲۰۱۹)، دانش‌آموزان این دوره‌های تحصیلی به شکل دیگری به حمایت معلمان خود وابسته هستند و کیفیت روابط بین آن‌ها مهم بوده و عملکرد تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند (Froiland et al., 2019).

دوران نوجوانی یکی از مراحل مهم در تحول شخصیت انسان است؛ دوره‌ای که فرد از کودکی خارج شده و با نقش‌ها و مسئولیت‌های جدید در خانواده و جامعه روبرو می‌شود. در بسیاری از پژوهش‌ها اهمیت جایگاه نیازهای بنیادین روانشناختی در پیشرفت و سلامت جامعه نشان داده شده است. این نیازها می‌توانند انگیزه‌بخش روند فعالیت و پرورش نوجوان باشند (Asadi Rajani, 2023; Damrongpanit, 2014; Geukens et al., 2020; Jia Yun et al., 2023; khajouei et al., 2023; Khayyer & Ostovar, 2007; Öztop et al., 2024). بنابراین توجه به آن‌ها خصوصاً در دوره حساس و مهم نوجوانی ضرورت پیدا می‌کند. از جهتی دیگر نوجوان برای انجام بهتر فعالیت‌ها در جهت ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی‌اش به تعامل و ارتباط نیازمند است و در این صورت به راحتی پیوندهای اجتماعی برقرار می‌شود (Dehghan Harati et al., 2024; Kahaki, 2024; Mirzakanloo et al., 2024; Rahayu, 2018).

مشکلاتی که اغلب نوجوانان بدون کفایت اجتماعی مطلوب در زمینه تعاملات اجتماعی با آن‌ها مواجه‌اند به کمبود مهارت‌شان در زمینه شروع و تداوم مهارت‌های اجتماعی مثبت باز می‌گردد. Estelle و همکاران (۲۰۰۸) بیان داشته‌اند این دانش‌آموزان اغلب دید بسیار منفی نسبت به خود دارند (Auliana et al., 2021).

Felner و همکاران (۱۹۹۰) معتقدند که کفایت اجتماعی شامل مهارت‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی می‌شود که برای رشد سالم و تطابق با محیط اجتماعی ضروری می‌باشند. جدیدترین تعریف از کفایت اجتماعی متعلق به واژه‌نامه انجمن روانشناسی آمریکا (۲۰۰۷) است که کفایت اجتماعی را مجموعه‌ای از توانایی‌های آموخته شده می‌داند که فرد را قادر می‌سازد با قابلیت و شکلی مناسب در زمینه‌ای اجتماعی تعامل کند و معمول‌ترین کفایت اجتماعی شناخته شده را ابراز وجود، کنار آمدن، مهارت‌های ارتباطی، دوست‌یابی، حل مسئله بین فردی و توانایی تنظیم کردن شناخت‌ها، احساسات و رفتارهای فرد معرفی می‌کند (Baniasadi, 2024; Karna & Stefaniuk, 2024; Moradgholi et al., 2023; Samosir & Idayani, 2022). رابینکه و دانیلو (۲۰۰۲) معتقدند که کفایت اجتماعی سه مولفه و هفت مهارت دارد که عبارت است از: ۱. مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی که شامل دو مهارت تصمیم‌گیری و خودآگاهی می‌شود. ۲. مهارت‌های رفتاری که دو مهارت حل مسئله اجتماعی و ارتباطی را در بر می‌گیرد. ۳. کفایت‌های هیجانی که شامل سه مهارت مدیریت خشم، همدلی و مقابله با هیجانات می‌شود (Crick & Dodge, 1994; Delioğlan & Titrek, 2022; Enayati Shabkolai et al., 2020; McDonnell et al., 2024; Tanhaye Reshvanloo et al., 2020). یکی از روش‌های اثرگذار در بهبود کفایت اجتماعی دانش‌آموزان ارتباطات سازنده میان معلم و دانش‌آموز است. اصلی‌ترین عامل موفقیت معلمان، مهارت در برقراری ارتباط مفید است. هرچه مهارت‌های ارتباطی فرد قوی‌تر باشد، به موفقیت بیشتری دست پیدا خواهد کرد (He et al., 2017). عمده‌ترین مسئله و مهم‌ترین مهارت هنگام تدریس، برقراری ارتباط صحیح میان معلم و شاگردان است. چنانچه این رابطه به خوبی برقرار شود، هدف‌های آموزشی با کیفیت و سهولت بیشتری تحقق می‌یابند. ارتباط دوسویه میان معلم و دانش‌آموز می‌تواند سبب سازگاری بیشتر شود (Yu & Zhu, 2011). برخلاف ارتباط‌های مکانیکی، رابطه معلم با فراگیر در کلاس درس از نوع روابط پیچیده انسانی است که عوامل متعدد و گوناگونی در آن مؤثرند، این عوامل زاینده تفاوت‌های افراد از نظر ویژگی‌های رفتاری، توانایی‌ها، شخصیت فردی، شرایط خانوادگی، موقعیت مکانی و غیره است. مطالعات تجربی مختلف نشان داده‌اند که در روابط بین معلم و دانش‌آموز که احساس نزدیکی و صمیمیت جزء ویژگی‌های این رابطه است، رابطه ضعیف تا متوسطی با رشد عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان دارد (Le et al., 2017).

نظریه‌های مختلف روانشناسی، نیازهای انسان را مورد بحث و بررسی قرار داده‌اند. این نیازها در سطوح متفاوت مورد توجه قرار گرفته‌اند. در بین نیازهای متعدد انسانی، نیازهای بنیادین، به دلایل مختلف، از جمله ثبات و استحکام آن‌ها در طول زمان؛ تأثیرات عمیق و اساسی آن‌ها بر رفتار و شخصیت؛ نقش تعیین‌کننده آن‌ها در مراحل رشد و تحول؛ و روی هم رفته پیامدهای مثبت و منفی آن‌ها در زمینه‌های درون شخصی و بین شخصی، جایگاه و اهمیت ویژه دارند و مرکز توجه پژوهشگران و محور اصلی مباحث نظریه‌های نیاز محور روانشناختی قرار داشته‌اند. برخی از محققان نیازهای انسان را ذاتی می‌دانند (Fan, 2015). در حالی که به اعتقاد برخی دیگر، نیازها اکتسابی هستند و در طول زمان آموخته می‌شوند. مشابه این اختلاف نظر در مورد ماهیت این نیازها

نیز وجود دارد. پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که ارضای نیازهای بنیادین، پیامدهای مثبت متعدد مثل بهزیستی، عملکرد و پشتکار دارد و از پیامدهای منفی مثل ناخوش‌حالی و ترک درمان جلوگیری می‌کند (Gramaxo, 2023).

شادکامی می‌تواند سلامت روانی و جسمانی را بهبود بخشد. شادکامی مطمئناً از اهداف بزرگ بشر بوده است که همه برای رسیدن به آن در تلاش هستند. میزان شادکامی بر اساس ارزیابی افراد از خود و زندگی‌شان به دست می‌آید. این ارزیابی‌ها ممکن است جنبه شناختی داشته باشند، مانند قضاوت‌هایی که در مورد خشنودی از زندگی صورت می‌گیرد و یا جنبه عاطفی که شامل خلق و هیجاناتی است که در واکنش به رویدادهای زندگی ظاهر می‌شود (Loveta, 2020). افراد شادکام، سالم‌تر و بسیار موفق‌ترند و درگیری و تعهد اجتماعی بیشتری دارند. افرادی که شاد هستند، احساس امنیت بیشتری می‌کنند، آسان‌تر تصمیم می‌گیرند، روحیه مشارکتی بالاتری دارند و نسبت به کسانی که با آن‌ها زندگی می‌کنند، احساس رضایت بیشتری دارند (Lei, 2022). از دیدگاه روانشناسی شادکامی حاصل شرایط محسوس زندگی نظیر تحصیل، شغل، امکانات مالی و رفاهی است و اغلب متأثر از حالت‌های درونی و ادراکات شخصی است که از آن به عنوان شادکامی ذهنی تعبیر می‌شود. شادکامی، مولد انرژی، شور و نشاط، حرکت و پویایی است و همچون سپری می‌تواند آدمی را در برابر استرس‌ها و مشکلات محافظت و سلامت جسمی و روانی او را نیز تضمین کند (Lumbre et al., 2023). پژوهش‌ها بیانگر این است که شادکامی به‌عنوان یک مفهوم پیچیده چندبعدی، تحت تأثیر عوامل فردی و فرهنگی است و بازتابی قوی در همه ابعاد زندگی بشر دارد و می‌تواند به‌عنوان یک عامل تسهیل‌کننده در توسعه جوامع نقش داشته باشد (Auliana et al., 2021).

مطالعات متعددی رابطه بین سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز و پیامدهای مختلف روانشناختی و اجتماعی را بررسی کرده‌اند. Worrell, Froiland, و Oh (۲۰۱۹) نشان دادند که کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز تأثیر مستقیم بر رضایت نیازهای روانشناختی و شادکامی دانش‌آموزان دارد. این روابط مثبت می‌تواند منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و رضایت کلی از زندگی شود (Froiland et al., 2019). یافته‌های این پژوهش‌ها تأکید می‌کند که روابط حمایتی و مثبت معلم-دانش‌آموز می‌تواند زمینه‌ساز رشد و توسعه بهتر دانش‌آموزان باشد (Alrakaf et al., 2014).

در پژوهشی دیگر، Le و همکاران (۲۰۱۷) به بررسی نقش تعاملات معلم-دانش‌آموز در رشد عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان پرداختند. نتایج نشان داد که احساس نزدیکی و صمیمیت در این روابط، تأثیر مثبتی بر توسعه مهارت‌های اجتماعی و عاطفی دارد. این تحقیق همچنین نشان داد که معلمان با توانایی برقراری ارتباط موثر، می‌توانند تأثیرات مثبت بیشتری بر دانش‌آموزان خود داشته باشند (Petrík & Vašáková, 2022).

پژوهش‌های دیگر نشان داده‌اند که نیازهای بنیادی روانشناختی نقش مهمی در پیش‌بینی رضایت از زندگی و بهزیستی دارند. برای مثال، Fan (۲۰۱۵) نشان داد که ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی می‌تواند بهزیستی روانی و جسمانی دانش‌آموزان را بهبود بخشد و انگیزه و پشتکار آن‌ها را افزایش دهد. این یافته‌ها تأکید می‌کند که ارضای این نیازها می‌تواند نقش مهمی در توسعه و رشد فردی ایفا کند (Fan, 2015).

مطالعاتی نیز به بررسی شادکامی و تأثیرات آن بر عملکرد تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. Dewael e و Mskowitz (۲۰۱۹) دریافتند که شادکامی نه تنها بر سلامت روانی تأثیر مثبت دارد بلکه می‌تواند عملکرد تحصیلی و مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان را نیز بهبود بخشد (Moskowitz & Dewaele, 2019). این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که افراد شادکام دارای روحیه مشارکتی بالاتری هستند و در فعالیت‌های اجتماعی بیشتری شرکت می‌کنند (Loveta, 2020).

در نهایت، مطالعاتی نیز به بررسی کفایت اجتماعی و نقش آن در بهبود روابط اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. Felner و همکاران (۱۹۹۰) نشان دادند که کفایت اجتماعی شامل مهارت‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی است که برای رشد سالم و تطابق با محیط اجتماعی ضروری هستند. این مهارت‌ها می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا بهتر با چالش‌های اجتماعی و تحصیلی مواجه شوند و روابط موثرتری با همسالان و معلمان خود برقرار کنند (Samosir & Idayani, 2022).

لازم به ذکر است که با وجود بررسی‌های متعدد در زمینه تعامل معلم-دانش‌آموز، شادکامی و نیازهای بنیادین روانشناختی، پژوهش‌های بسیار اندکی در زمینه بررسی تعامل این سه متغیر با کفایت اجتماعی صورت گرفته است. لذا برای رفع خلأ پژوهشی موجود در این زمینه، پژوهش حاضر به بررسی رابطه میان سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز با کفایت اجتماعی با نقش واسطه‌ای نیازهای بنیادی روانشناختی و شادکامی دانش‌آموزان خواهد پرداخت و روابط علی‌متغیرهای تحقیق بررسی خواهد شد. بنابر آنچه یاد شد، ضرورت انجام این پژوهش مشخص می‌گردد. نتایج حاصل از این پژوهش، می‌تواند در ایجاد چشم‌انداز روشن و علمی برای مشاوران مدارس و معلمان مثرتر باشد. در این تحقیق تلاش می‌شود تا به این سوال پاسخ داده شود که آیا میان سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز با کفایت اجتماعی با نقش واسطه‌ای نیازهای بنیادی روانشناختی و شادکامی در دانش‌آموزان مدارس دخترانه دوره متوسطه اول شهرستان لاهیجان رابطه وجود دارد؟

فرضیه‌های تحقیق عبارت‌اند از:

- میان سبک‌های تعامل معلم-دانش آموز با نیازهای بنیادی روانشناختی دانش آموزان رابطه وجود دارد.
- میان سبک‌های تعامل معلم-دانش آموز با شادکامی دانش آموزان رابطه وجود دارد.
- میان نیازهای بنیادی روانشناختی با کفایت اجتماعی دانش آموزان رابطه وجود دارد.
- میان شادکامی با کفایت اجتماعی دانش آموزان رابطه وجود دارد.
- میان سبک‌های تعامل معلم-دانش آموز با کفایت اجتماعی دانش آموزان رابطه وجود دارد.
- نیازهای بنیادی روانشناختی و شادکامی در رابطه میان سبک‌های تعامل معلم-دانش آموز با کفایت اجتماعی نقش واسطه‌ای دارند.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر به لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی-همبستگی و از حیث هدف کاربردی است. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان مدارس دخترانه دوره متوسطه اول شهرستان لاهیجان که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل هستند به تعداد ۱۸۸۵ نفر تشکیل داده‌اند. با توجه به حجم بالای جامعه آماری، به‌طور تصادفی دو مدرسه انتخاب و از هر مدرسه که خود شامل کلاس‌های پایه هفتم، هشتم و نهم می‌باشند یک کلاس انتخاب شد. جمعاً تعداد شش کلاس درس انتخاب شد که حجم دانش‌آموزان آن‌ها ۲۰۳ نفر است. بر این اساس روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای است. جهت گردآوری داده‌ها از روش کتابخانه‌ای و میدانی و از پرسشنامه‌های استاندارد تعامل معلم-دانش‌آموز موری و وززاک (۲۰۱۱) در ۱۷ گویه و سه مولفه ارتباط، اعتماد و بیگانگی، شادکامی آرچیل و لو (۱۹۸۹) در ۲۹ گویه و سه مولفه عاطفه مثبت، رضایت و نبود عاطفه منفی، نیازهای بنیادی روانشناختی گاردیا، دسی و رایان (۲۰۰۰) در ۲۱ گویه و سه مولفه خودمختاری، شایستگی و ارتباط و کفایت اجتماعی پرن‌دین (۱۳۸۵) در ۴۷ گویه و چهار مولفه مهارت رفتاری، مهارت انگیزشی، مهارت شناختی و کفایت هیجانی استفاده شد. جهت تعیین روایی ابزار پژوهش از روایی صوری و محتوا استفاده شد و برای تأیید پایایی پرسشنامه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که در جدول (۲) نمایش داده شده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد. جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش، ابتدا از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها و تکنیک معادلات ساختاری به‌منظور بررسی میزان تأثیر متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته با استفاده از نرم‌افزار آماری Smart PLS استفاده شد.

یافته‌ها

آمار توصیفی مربوط به اطلاعات جمعیت‌شناختی در جدول (۳) نمایش داده شده است. نتایج نشان داد که از میان تعداد ۲۰۳ نفر دانش‌آموز، تعداد ۶۷ نفر (۳۳٪) پایه هفتم، ۶۱ نفر (۳۰٪) پایه هشتم و ۷۵ نفر (۳۷٪) پایه نهم بودند.

جدول ۱. آمار توصیفی مربوط به اطلاعات جمعیت‌شناختی اعضای نمونه

| ردیف | سطح | فراوانی | درصد فراوانی |
|------|------|---------|--------------|
| ۱ | هفتم | ۶۷ | ۳۳ |
| ۲ | هشتم | ۶۱ | ۳۰ |
| ۳ | نهم | ۷۵ | ۳۷ |
| کل | | ۲۰۳ | ۱۰۰ |

مشخصه‌های آمار توصیفی متغیرها و آزمون کولموگروف-اسمیرنوف متغیرهای پژوهش در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول ۲. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش و نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

| متغیر | میانگین | انحراف معیار | چولگی | کشدگی | کمینه | بیشینه | KM | معناداری | وضعیت |
|---------------------------|---------|--------------|--------|--------|-------|--------|-------|----------|----------|
| عاطفه مثبت | ۳۱,۲۷ | ۵,۶۰۱ | -۰,۲۶۶ | -۰,۲۳۱ | ۱۴ | ۴۴ | ۰,۰۶۶ | ۰,۰۳۳ | غیرنرمال |
| رضایت | ۴۴,۶۸ | ۹,۸۳۰ | -۰,۱۸۵ | -۰,۹۷۹ | ۲۳ | ۶۲ | | | |
| نبود عاطفه منفی | ۲۳,۱۶ | ۶,۳۰۱ | ۰,۰۸۸ | -۱,۰۶۳ | ۱۱ | ۳۵ | | | |
| شادکامی | ۹۹,۱۲ | ۱۷,۰۷۸ | ۰,۰۸۸ | -۰,۹۴۶ | ۶۶ | ۱۳۶ | | | |
| ارتباط | ۱۶,۹۰ | ۴,۱۶۲ | ۰,۱۲۸ | -۱,۰۴۵ | ۹ | ۲۵ | ۰,۱۳۸ | ۰,۰۰۱ | غیرنرمال |
| اعتماد | ۱۶,۶۳ | ۴,۲۵۹ | ۰,۲۸۲ | -۰,۷۸۳ | ۹ | ۲۵ | | | |
| بیگانگی | ۱۸,۸۹ | ۶,۰۸۴ | -۰,۰۹۲ | -۱,۳۱۶ | ۷ | ۲۹ | | | |
| ارتباط معلم-دانش آموز | ۵۶,۶۴ | ۱۳,۶۸۹ | ۰,۰۸۳ | -۱,۲۳۰ | ۳۲ | ۸۳ | | | |
| مهارت رفتاری | ۱۲۲,۵۸ | ۲۱,۹۷۳ | -۰,۴۲۸ | -۰,۵۰۹ | ۶۹ | ۱۶۳ | ۰,۰۶۴ | ۰,۰۴۲ | غیرنرمال |
| مهارت انگیزشی | ۲۴,۷۵ | ۵,۲۳۹ | -۰,۴۷۶ | -۰,۲۱۲ | ۱۰ | ۳۴ | | | |
| مهارت شناختی | ۹,۸۲ | ۲,۴۵۷ | -۰,۱۹۵ | -۰,۵۸۵ | ۴ | ۱۵ | | | |
| کفایت هیجانی | ۱۰,۶۳ | ۲,۵۹۵ | -۰,۴۹۷ | -۰,۱۸۳ | ۳ | ۱۵ | | | |
| کفایت اجتماعی | ۱۶۷,۷۹ | ۲۹,۱۷۸ | -۰,۳۴۶ | -۰,۵۰۷ | ۹۹ | ۲۲۳ | | | |
| خودمختاری | ۲۳,۲۱ | ۵,۹۱۲ | -۰,۰۰۱ | -۰,۸۵۸ | ۱۱ | ۳۵ | ۰,۰۷۲ | ۰,۰۱۳ | غیرنرمال |
| شایستگی | ۱۹,۴۱ | ۵,۱۵۳ | -۰,۰۱۷ | -۰,۷۵۵ | ۹ | ۲۹ | | | |
| ارتباط | ۲۶,۲۰ | ۶,۸۵۹ | ۰,۲۹۵ | -۰,۸۶۱ | ۱۴ | ۴۰ | | | |
| نیازهای بنیادی روانشناختی | ۶۸,۸۳ | ۱۵,۱۵۵ | ۰,۲۴۵ | -۰,۷۶۸ | ۴۰ | ۱۰۳ | | | |

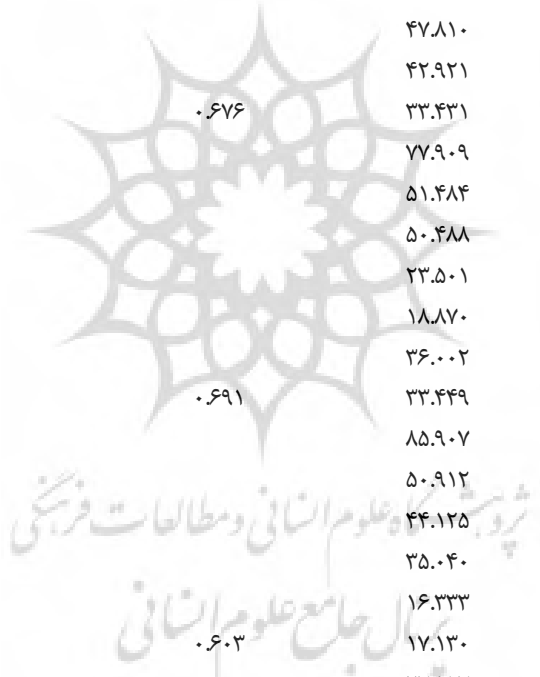
همانطور که از داده‌های جدول (۲) مشخص است، از بین مؤلفه‌های متغیر شادکامی بیشترین امتیاز را مؤلفه رضایت با میانگین ۴۴,۶۸ و انحراف معیار ۹,۸۳۰ و کمترین امتیاز را مؤلفه نبود عاطفه منفی با میانگین ۲۳,۱۶ و انحراف معیار ۶,۳۰۱ کسب کرده است. از بین مؤلفه‌های متغیر ارتباط معلم-دانش آموز بیشترین امتیاز را مؤلفه بیگانگی با میانگین ۱۸,۸۹ و انحراف معیار ۶,۰۸۴ و کمترین امتیاز را مؤلفه اعتماد با میانگین ۱۶,۶۳ و انحراف معیار ۴,۲۵۹ کسب کرده است. از بین مؤلفه‌های متغیر کفایت اجتماعی بیشترین امتیاز را مؤلفه مهارت رفتاری با میانگین ۱۲۲,۵۸ و انحراف معیار ۲۱,۹۷۳ و کمترین امتیاز را مؤلفه مهارت شناختی با میانگین ۹,۸۲ و انحراف معیار ۲,۴۵۷ کسب کرده است. از بین مؤلفه‌های متغیر نیازهای بنیادی روانشناختی بیشترین امتیاز را مؤلفه ارتباط با میانگین ۲۶,۲۰ و انحراف معیار ۶,۸۵۹ و کمترین امتیاز را مؤلفه شایستگی با میانگین ۱۹,۴۱ و انحراف معیار ۵,۱۵۳ کسب کرده است. سطح معناداری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای تمامی متغیرهای پژوهش کوچکتر از مقدار ۰,۰۵ است. در نتیجه، تمامی متغیرهای پژوهش دارای توزیع غیر نرمال می‌باشند. لذا جهت تحلیل داده‌ها، از نرم‌افزار آماری Smart PLS استفاده شد.

با توجه به اینکه در پژوهش حاضر متغیرهای پژوهش از چند بعد (مؤلفه) تشکیل شده‌اند، از آزمون تحلیل عاملی تاییدی بهره گرفته شده است. در ابتدا جهت اطمینان از اینکه آیا می‌توان داده‌های موجود را برای تحلیل مورد استفاده قرار داد یا نه، از شاخص KMO و آزمون بارتلت استفاده گردیده است. شاخص KMO در پژوهش حاضر برابر با ۰,۷۶۱ و بالاتر از مقدار ۰,۶ است که رقم قابل قبولی است و حاکی از آن است که نمونه انتخابی برای اجرای تحلیل عاملی کافی می‌باشد. شاخص بارتلت نیز در بررسی کفایت ماتریس در سطح $P \geq 0,01$ معنادار می‌باشد. به این معنا که ماتریس به دست آمده کفایت لازم را دارد و داده‌های این پژوهش توانایی عاملی شدن را دارند.

تحلیل عاملی تاییدی سوالات پرسشنامه‌های پژوهش در جدول (۳) ارائه شده است. همانطور که در جدول (۳) نشان داده شده است، بار عاملی برای هیچ سوالی کمتر از ۰,۵ نیست. بنابراین هیچ سوالی از تحلیل حذف نخواهد شد. آلفای کرونباخ نیز برای همه سازه‌ها بالای ۰,۷ است که اعتبار همگرایی بالایی را نشان می‌دهد. همچنین بیان می‌کند که سازه‌ها (متغیرهای پنهان) از اعتبار بالایی جهت برازش مدل برخوردارند. مقادیر پایایی ترکیبی برای تمامی سازه‌ها بالاتر از مقدار ۰,۷ گزارش شده که نشان می‌دهد که سازه‌ها از پایایی ترکیبی مناسبی برخوردار هستند. روایی همگرا زمانی وجود دارد که پایایی ترکیبی از ۰,۷ و میانگین واریانس از ۰,۵ بزرگتر باشند. همچنین پایایی ترکیبی باید از میانگین واریانس بزرگتر باشد. در این صورت شرط روایی همگرا وجود خواهد داشت. با توجه به جدول (۳) هر سه شرط فوق برقرار بوده، بنابراین پرسشنامه از روایی همگرا برخوردار است.

جدول ۳. مقادیر بار عاملی، آماره معناداری، میانگین واریانس، پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ

| سازه | گویه | بار عاملی | آماره معناداری | میانگین واریانس | پایایی ترکیبی | آلفای کرونباخ |
|------------|------|-----------|----------------|-----------------|---------------|---------------|
| ارتباط | E-۱ | ۰.۸۶۷ | ۴۴.۴۱۵ | ۰.۶۶۲ | ۰.۹۰۷ | ۰.۸۷۲ |
| | E-۲ | ۰.۸۳۹ | ۲۷.۶۳۸ | | | |
| | E-۳ | ۰.۷۷۷ | ۲۰.۲۱۷ | | | |
| | E-۴ | ۰.۷۹۸ | ۳۳.۹۸۰ | | | |
| | E-۵ | ۰.۷۸۳ | ۲۴.۰۳۸ | | | |
| اعتماد | E-۶ | ۰.۷۶۷ | ۱۸.۴۷۵ | ۰.۷۱۳ | ۰.۹۲۵ | ۰.۸۹۹ |
| | E-۷ | ۰.۸۲۹ | ۴۰.۳۸۱ | | | |
| | E-۸ | ۰.۸۸۷ | ۷۵.۱۹۲ | | | |
| | E-۹ | ۰.۹۰۱ | ۷۲.۲۷۱ | | | |
| | E-۱۰ | ۰.۸۳۲ | ۳۵.۳۰۳ | | | |
| بیگانگی | E۱۱ | ۰.۷۴۸ | ۲۶.۸۰۶ | ۰.۶۷۱ | ۰.۹۳۴ | ۰.۹۱۸ |
| | E۱۲ | ۰.۸۰۶ | ۲۹.۳۰۲ | | | |
| | E۱۳ | ۰.۸۰۲ | ۴۰.۸۷۷ | | | |
| | E۱۴ | ۰.۸۱۲ | ۳۸.۵۹۴ | | | |
| | E۱۵ | ۰.۸۴۶ | ۵۴.۹۲۸ | | | |
| خودمختاری | E۱۶ | ۰.۸۴۸ | ۴۷.۸۱۰ | ۰.۶۷۶ | ۰.۹۳۶ | ۰.۹۱۹ |
| | E۱۷ | ۰.۸۶۶ | ۴۲.۹۲۱ | | | |
| | N-۱ | ۰.۷۷۸ | ۳۳.۴۳۱ | | | |
| | N-۲ | ۰.۹۰۹ | ۷۷.۹۰۹ | | | |
| | N-۳ | ۰.۸۴۵ | ۵۱.۴۸۴ | | | |
| شایستگی | N-۴ | ۰.۸۸۲ | ۵۰.۴۸۸ | ۰.۶۹۱ | ۰.۹۳۰ | ۰.۹۰۹ |
| | N-۵ | ۰.۷۴۹ | ۲۳.۵۰۱ | | | |
| | N-۶ | ۰.۷۲۰ | ۱۸.۸۷۰ | | | |
| | N-۷ | ۰.۸۵۳ | ۳۶.۰۰۲ | | | |
| | N-۸ | ۰.۸۶۶ | ۳۳.۴۴۹ | | | |
| ارتباط | N-۹ | ۰.۹۱۵ | ۸۵.۹۰۷ | ۰.۶۰۳ | ۰.۹۲۴ | ۰.۹۰۶ |
| | N۱۰ | ۰.۸۷۹ | ۵۰.۹۱۲ | | | |
| | N۱۱ | ۰.۸۳۰ | ۴۴.۱۲۵ | | | |
| | N۱۲ | ۰.۷۷۹ | ۳۵.۰۴۰ | | | |
| | N۱۳ | ۰.۷۰۰ | ۱۶.۳۳۳ | | | |
| عاطفه مثبت | N۱۴ | ۰.۶۶۹ | ۱۷.۱۳۰ | ۰.۵۰۸ | ۰.۸۳۳ | ۰.۷۴۴ |
| | N۱۵ | ۰.۷۷۲ | ۲۷.۵۱۷ | | | |
| | N۱۶ | ۰.۸۰۹ | ۳۰.۴۶۶ | | | |
| | N۱۷ | ۰.۸۳۱ | ۴۴.۰۳۰ | | | |
| | N۱۸ | ۰.۸۱۱ | ۳۷.۸۷۹ | | | |
| | N۱۹ | ۰.۷۹۰ | ۲۸.۷۷۴ | | | |
| | N۲۰ | ۰.۷۶۵ | ۲۶.۵۷۹ | | | |
| | N۲۱ | ۰.۷۵۵ | ۲۱.۴۸۷ | | | |
| | S-۱ | ۰.۶۸۲ | ۱۳.۰۳۰ | | | |
| | S-۲ | ۰.۶۹۴ | ۱۴.۲۰۴ | | | |
| | S-۳ | ۰.۷۲۰ | ۱۵.۷۷۵ | | | |
| | S-۴ | ۰.۸۵۵ | ۱۵.۳۴۶ | | | |
| | S-۵ | ۰.۵۲۳ | ۷.۱۴۰ | | | |
| | S-۶ | ۰.۷۳۲ | ۱۶.۱۱۶ | | | |

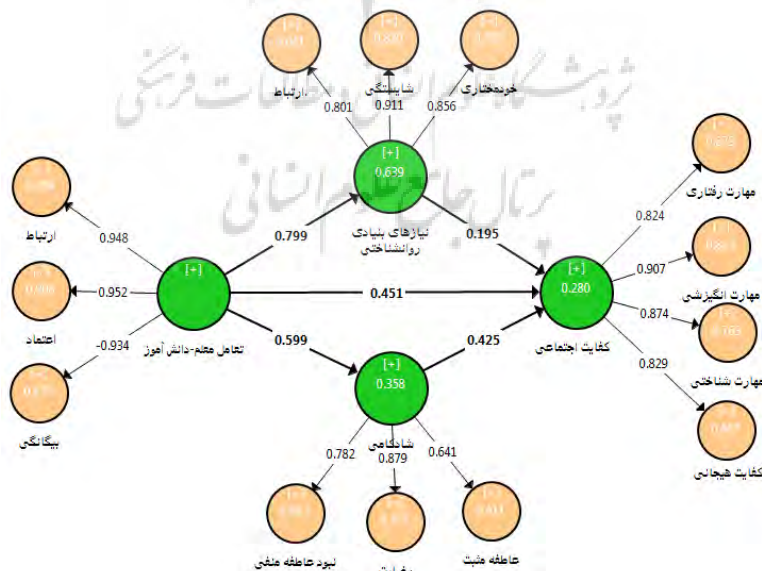


| | | | | | | |
|-------|-------|-------|--------|-------|------|-----------------|
| | | | ۱۳۶۶۳ | ۰.۸۲۴ | S-۷ | |
| | | | ۱۰.۷۲۳ | ۰.۶۷۹ | S-۸ | |
| | | | ۱۳.۹۸۴ | ۰.۷۱۴ | S-۹ | |
| ۰.۹۳۵ | ۰.۹۴۳ | ۰.۵۶۳ | ۱۳.۰۹۵ | ۰.۶۲۳ | S-۱۰ | رضایت |
| | | | ۲۰.۴۷۸ | ۰.۷۰۵ | S-۱۱ | |
| | | | ۲۱.۸۹۷ | ۰.۷۵۶ | S-۱۲ | |
| | | | ۲۲.۷۳۴ | ۰.۷۴۹ | S-۱۳ | |
| | | | ۲۷.۲۷۱ | ۰.۷۸۲ | S-۱۴ | |
| | | | ۲۶.۷۴۴ | ۰.۷۵۹ | S-۱۵ | |
| | | | ۴۷.۱۴۱ | ۰.۸۶۰ | S-۱۶ | |
| | | | ۴۸.۹۰۶ | ۰.۸۶۶ | S-۱۷ | |
| | | | ۲۸.۴۵۲ | ۰.۷۷۴ | S-۱۸ | |
| | | | ۲۳.۵۹۶ | ۰.۷۴۰ | S-۱۹ | |
| | | | ۱۴.۶۶۵ | ۰.۶۷۹ | S-۲۰ | |
| | | | ۱۶.۸۷۶ | ۰.۷۳۹ | S-۲۱ | |
| | | | ۱۵.۷۷۲ | ۰.۶۹۹ | S-۲۲ | |
| ۰.۹۲۰ | ۰.۹۳۶ | ۰.۶۷۵ | ۲۶.۱۲۳ | ۰.۷۹۶ | S-۲۳ | نبود عاطفه منفی |
| | | | ۳۴.۲۴۵ | ۰.۸۵۰ | S-۲۴ | |
| | | | ۲۴.۹۴۷ | ۰.۷۷۱ | S-۲۵ | |
| | | | ۳۸.۷۷۱ | ۰.۸۳۸ | S-۲۶ | |
| | | | ۴۷.۷۶۸ | ۰.۸۴۲ | S-۲۷ | |
| | | | ۴۲.۱۶۶ | ۰.۸۳۵ | S-۲۸ | |
| | | | ۳۷.۹۷۲ | ۰.۸۱۶ | S-۲۹ | |
| ۰.۹۵۷ | ۰.۹۶۰ | ۰.۵۲۰ | ۱۴.۶۹۵ | ۰.۷۰۹ | Q-۱ | مهارت رفتاری |
| | | | ۱۵.۶۵۵ | ۰.۷۵۸ | Q-۲ | |
| | | | ۲۵.۱۳۱ | ۰.۸۶۶ | Q-۳ | |
| | | | ۱۳.۹۳۷ | ۰.۵۹۳ | Q-۴ | |
| | | | ۱۲.۶۶۵ | ۰.۵۹۳ | Q-۵ | |
| | | | ۲۰.۶۰۹ | ۰.۷۰۹ | Q-۶ | |
| | | | ۲۴.۴۲۱ | ۰.۷۳۵ | Q-۷ | |
| | | | ۱۹.۷۴۸ | ۰.۶۹۳ | Q-۸ | |
| | | | ۲۳.۰۲۲ | ۰.۷۵۴ | Q-۹ | |
| | | | ۲۱.۴۶۹ | ۰.۷۱۷ | Q-۱۰ | |
| | | | ۱۷.۳۶۰ | ۰.۶۹۷ | Q-۱۱ | |
| | | | ۱۷.۴۹۰ | ۰.۶۸۴ | Q-۱۲ | |
| | | | ۱۲.۷۴۷ | ۰.۵۹۶ | Q-۱۳ | |
| | | | ۱۳.۱۰۵ | ۰.۶۲۴ | Q-۱۴ | |
| | | | ۸.۵۸۷ | ۰.۵۰۴ | Q-۱۵ | |
| | | | ۱۱.۲۰۰ | ۰.۵۸۰ | Q-۱۶ | |
| | | | ۱۳.۴۱۸ | ۰.۶۱۶ | Q-۱۷ | |
| | | | ۱۳.۷۶۷ | ۰.۶۱۸ | Q-۱۸ | |
| | | | ۱۴.۴۶۱ | ۰.۶۱۴ | Q-۱۹ | |
| | | | ۱۲.۸۱۲ | ۰.۵۶۸ | Q-۲۰ | |
| | | | ۱۲.۵۹۳ | ۰.۵۸۰ | Q-۲۱ | |
| | | | ۲۱.۶۱۵ | ۰.۷۰۸ | Q-۲۲ | |

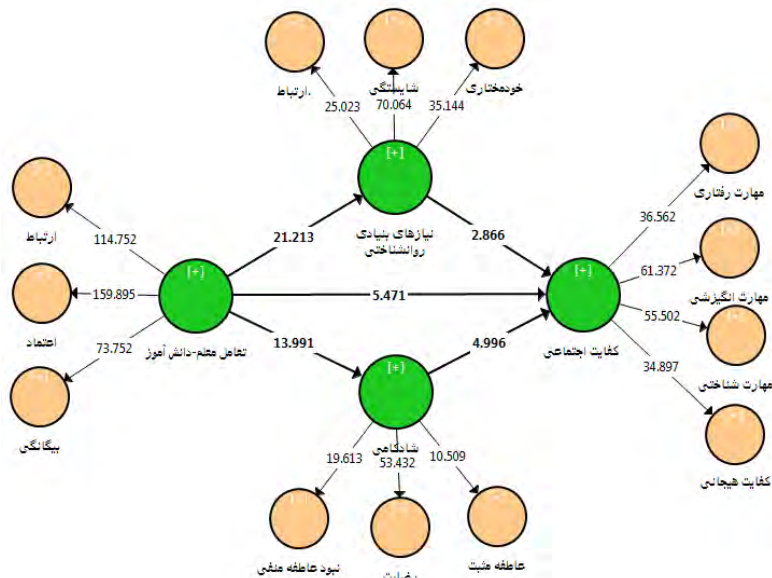


| | | | | | | |
|-------|-------|-------|--------|-------|-----|---------------|
| | | | ۲۵.۹۱۰ | ۰.۷۷۱ | Q۲۳ | |
| | | | ۲۳.۶۶۹ | ۰.۷۲۷ | Q۲۴ | |
| | | | ۱۷.۲۶۲ | ۰.۷۰۷ | Q۲۵ | |
| | | | ۱۸.۱۰۴ | ۰.۶۹۳ | Q۲۶ | |
| | | | ۱۳.۶۷۰ | ۰.۶۴۲ | Q۲۷ | |
| | | | ۲۱.۰۸۱ | ۰.۷۱۳ | Q۲۸ | |
| | | | ۲۸.۸۲۹ | ۰.۷۸۶ | Q۲۹ | |
| | | | ۸.۹۴۱ | ۰.۵۱۷ | Q۳۰ | |
| | | | ۱۴.۰۰۷ | ۰.۶۴۳ | Q۳۱ | |
| | | | ۲۳.۸۷۰ | ۰.۷۵۷ | Q۳۲ | |
| | | | ۱۸.۰۹۸ | ۰.۶۹۹ | Q۳۳ | |
| | | | ۱۶.۴۲۳ | ۰.۶۷۷ | Q۳۴ | |
| ۰.۸۷۵ | ۰.۹۰۴ | ۰.۵۷۴ | ۲۹.۵۶۷ | ۰.۷۷۷ | Q۳۵ | مهارت انگیزشی |
| | | | ۳۰.۴۴۴ | ۰.۸۰۸ | Q۳۶ | |
| | | | ۲۸.۵۶۰ | ۰.۷۷۵ | Q۳۷ | |
| | | | ۲۱.۹۵۸ | ۰.۷۷۳ | Q۳۸ | |
| | | | ۲۷.۶۶۴ | ۰.۷۹۴ | Q۳۹ | |
| | | | ۱۰.۳۰۴ | ۰.۶۳۴ | Q۴۰ | |
| | | | ۲۰.۷۷۱ | ۰.۷۲۹ | Q۴۱ | |
| ۰.۷۳۳ | ۰.۸۴۹ | ۰.۶۵۲ | ۳۳.۰۸۲ | ۰.۸۱۶ | Q۴۲ | مهارت شناختی |
| | | | ۳۰.۳۴۱ | ۰.۸۰۵ | Q۴۳ | |
| | | | ۲۶.۹۳۴ | ۰.۸۰۲ | Q۴۴ | |
| ۰.۸۲۹ | ۰.۸۹۸ | ۰.۷۴۶ | ۳۲.۳۱۳ | ۰.۸۳۴ | Q۴۵ | کفایت هیجانی |
| | | | ۵۴.۴۰۱ | ۰.۹۰۶ | Q۴۶ | |
| | | | ۳۱.۴۵۱ | ۰.۸۴۸ | Q۴۷ | |

مدل ساختاری پژوهش در قالب شکل‌های زیر ارائه شده است.



شکل ۱. ضرایب مسیر استاندارد مدل مفهومی پژوهش



شکل ۲. نتایج آزمون تی-استیوندت برای بررسی معناداری ضرایب مسیر

جهت بررسی کفایت مدل از معیارهای R2 و Q2 و آزمون GOF استفاده شده است R2. معیاری است که نشان از تأثیر یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا دارد و سه مقدار ۰،۱۹، ۰،۳۳ و ۰،۶۷ به عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی در نظر گرفته می‌شود. نتایج آزمون که در جدول (۷) ارائه شده است حاکی از مناسب بودن برازش مدل ساختاری می‌باشد. معیار Q2 قدرت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌کند و در صورتی که مقدار آن در مورد یک سازه درون‌زا سه مقدار ۰،۰۲، ۰،۱۵ و ۰،۳۵ را کسب نماید، به ترتیب نشان از قدرت پیش‌بینی ضعیف، متوسط و قوی سازه یا سازه‌های برون‌زای مربوط به آن را دارد. با توجه به مقدار Q2 در جدول (۴) قدرت پیش‌بینی مدل در خصوص سازه‌های درون‌زای پژوهش مناسب می‌باشد و برازش مناسب مدل ساختاری تأیید می‌گردد.

جدول ۴. مقادیر R2 و Q2 متغیرهای پژوهش

| متغیر | R ² | Q ² |
|---------------------------|----------------|----------------|
| نیازهای بنیادی روانشناختی | ۰،۶۳۹ | ۰،۳۹۱ |
| شادکامی | ۰،۳۵۸ | ۰،۱۸۰ |
| کفایت اجتماعی | ۰،۲۸۰ | ۰،۱۶۶ |

شاخص دیگری که برای برازش معرفی شده است، ملاک کلی برازش (GOF) است. این شاخص بین صفر تا یک قرار دارد و مقادیر نزدیک به یک نشانگر کیفیت مناسب مدل هستند. این شاخص توانایی پیش‌بینی کلی مدل و اینکه آیا مدل آزمون شده در پیش‌بینی متغیرهای مکنون درون‌زا موفق بوده است یا نه را مورد بررسی قرار می‌دهد. در این پژوهش مقدار این آزمون معادل ۰،۴۲۱ بدست آمد که بزرگتر از مقدار ملاک ۰،۳ بوده و نشان از توان مناسب مدل در پیش‌بینی متغیر مکنون درون‌زای مدل دارد.

برای بررسی فرضیه‌ها و آزمون معنی‌داری ضرایب مسیر بین متغیرها از خروجی نرم‌افزار استفاده شده است. ضرایب مسیر و نتایج مربوط به معناداری آن‌ها در جدول (۵) نمایش داده شده است. همچنین برای بررسی فرضیه ششم از روش بوت‌استرپ استفاده شده است. در این روش چنانچه مقدار حد پایین و حد بالای بوت‌استرپ هر دو مثبت و یا هر دو منفی باشند و صفر مابین این دو حد قرار نگیرد، در آن صورت مسیر غیرمستقیم معنادار بوده و فرضیه پذیرفته خواهد شد. همچنین اگر سطح معناداری کوچکتر از مقدار ۰،۰۵ باشد اثر غیرمستقیم پذیرفته می‌شود. مبتنی بر این شاخص، معنی‌داری یا عدم معنی‌داری مسیر غیرمستقیم در جدول (۶) ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج حاصل از ارزیابی مدل ساختاری برای بررسی فرضیه‌های پژوهش

| مسیر | ضریب مسیر | عدد معنی‌داری | نتیجه آزمون |
|--|-----------|---------------|-------------|
| تفاعل معلم-دانش آموز → نیازهای بنیادی روانشناختی | ۰،۷۹۹ | ۲۱،۲۱۳ | تایید |
| تفاعل معلم-دانش آموز → کفایت اجتماعی | ۰،۴۵۱ | ۵،۴۷۱ | تایید |
| تفاعل معلم-دانش آموز → شادکامی | ۰،۵۹۹ | ۱۳،۹۹۱ | تایید |

| | | | |
|-------|-------|-------|---|
| تایید | ۲۸۶۶ | ۰.۱۹۵ | نیازهای بنیادی روانشناختی → کفایت اجتماعی |
| تایید | ۴.۹۹۶ | ۰.۴۲۵ | شادکامی → کفایت اجتماعی |

جدول ۶. نتایج حاصل از روش بوت‌استرپ برای بررسی معناداری اثر غیرمستقیم

| مسیر | اثر غیرمستقیم | مقدار بوت‌استرپ | آماره t | خطای برآورد | سطح معناداری |
|----------------------|---------------------------|-----------------|---------|-------------|--------------|
| متغیر مستقل | متغیر میانجی | متغیر وابسته | | حد بالا | حد پایین |
| تعامل معلم-دانش‌آموز | نیازهای بنیادی روانشناختی | کفایت اجتماعی | ۰.۱۵۶ | ۰.۲۸۱ | ۰.۰۴۹ |
| تعامل معلم-دانش‌آموز | شادکامی | کفایت اجتماعی | ۰.۲۵۵ | ۰.۳۶۴ | ۰.۱۳۷ |

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی نقش واسطه‌ای نیازهای بنیادی روانشناختی و شادکامی در رابطه میان سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز با کفایت اجتماعی دانش‌آموزان مدارس دخترانه دوره متوسطه اول شهرستان لاهیجان اجرا شد. نتایج آزمون فرضیه اول نشان داد که میان سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز با نیازهای بنیادی روانشناختی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. آماره معنی‌داری بین متغیر سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز و نیازهای بنیادی روانشناختی برابر ۲۱,۲۱۳ می‌باشد که بزرگتر از مقدار ۱,۹۶ است و نشان‌دهنده این است که ارتباط میان سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز و نیازهای بنیادی روانشناختی در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار است. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر ۰,۷۹۹ است و میزان تأثیر مثبت سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز بر نیازهای روانشناختی را نشان می‌دهد. نتایج آزمون فرضیه اول با یافته‌های پژوهشی *Armin (۲۰۲۳)* و *Wörrel, Froiland, Oh and (۲۰۱۹)* مطابقت داشته و پشتیبانی می‌شود. نتایج این پژوهش‌ها حاکی از آن بود که نیازهای بنیادی روانشناختی متغیر واسطه‌ای مناسب بین سبک‌های قدرت و رهبری معلم، عدم اطمینان معلم، درک و فهم و مسئولیت و آزادی از میان سبک‌های هشت‌گانه تعامل معلم با خلاقیت دانش‌آموزان محسوب می‌شوند (*Fan, 2015; Froiland et al., 2019*). همچنین بین تعاملات معلم-دانش‌آموز و ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی با شادکامی رابطه معناداری وجود دارد. نتیجه حاصل از آزمون فرضیه اول بدین صورت تبیین می‌شود که چنین ارتباط منعطفی میان معلمان و دانش‌آموزان باعث شکل‌گیری ره‌آوردی می‌شود که سطوح یادگیری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده و توانمندی آموزش معلمان را شفاف‌سازی خواهد نمود (*Delioğlan & Titrek, 2022*). این امر باعث می‌گردد که معلمان راحت‌تر به نیازهای روانی دانش‌آموزان خود پی ببرند، زیرا داشتن نیازهای بنیادین روانی، فرد را قادر می‌سازد که محیط را به طریق بهتر زیر نفوذ و کنترل بگیرد و مانع رفتارهای پرخطر بی‌دلیل خویش شود (*Obispo et al., 2021*).

نتایج آزمون فرضیه دوم حاکی از آن بود که میان سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز با شادکامی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. آماره معنی‌داری بین متغیر سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز با شادکامی برابر ۱۳,۹۹۱ می‌باشد که بزرگتر از مقدار ۱,۹۶ است و نشان‌دهنده این است که ارتباط میان سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز و شادکامی در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار است. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر ۰,۵۹۹ است و میزان تأثیر مثبت سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز بر شادکامی را نشان می‌دهد. نتایج آزمون فرضیه دوم با یافته‌های پژوهشی *Auliana و همکاران (۲۰۲۱)* و *Armin (۲۰۲۳)* مطابقت داشته و پشتیبانی می‌شود. نتایج این پژوهش‌ها حاکی از آن بود که متغیرهای هوش، خودکارآمدی تحصیلی و جو عاطفی خانواده به‌طور غیرمستقیم از طریق رابطه معلم-دانش‌آموز بر شادکامی دانش‌آموزان اثر دارند (*Armin, 2023; Auliana et al., 2021*). نتیجه حاصل از آزمون فرضیه دوم بدین صورت تبیین می‌شود که ارتباط دوسویه با معلمان باعث بوجود آمدن جوی دوستانه می‌گردد که نتیجه آن دلگرمی دانش‌آموزان به معلم شده و آن‌ها در این فضای توأم با آرامش بهتر می‌توانند تکالیف خود را انجام داده و مشکلات درسی خود را بازگو نمایند (*Kamran et al., 2022*). معلمان در تلاش خواهند بود ضمن ایجاد ارتباطی دوسویه با دانش‌آموزان خود، به سوالات و مشکلات آن‌ها پاسخ داده و زمینه یادگیری بهتری را برای آن‌ها فراهم آورند (*Ivanova et al., 2019*).

نتایج آزمون فرضیه سوم حاکی از آن بود که میان نیازهای بنیادی روانشناختی با کفایت اجتماعی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. آماره معنی‌داری بین متغیر نیازهای بنیادی روانشناختی و کفایت اجتماعی برابر ۲,۸۶۶ می‌باشد که بزرگتر از مقدار ۱,۹۶ است و نشان‌دهنده این است که ارتباط میان نیازهای بنیادی روانشناختی و کفایت اجتماعی در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار است. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر ۰,۱۹۵ است و میزان تأثیر مثبت نیازهای بنیادی روانشناختی بر کفایت اجتماعی را نشان می‌دهد. نتایج آزمون فرضیه سوم با یافته‌های پژوهشی *Le و همکاران (۲۰۱۷)* مطابقت داشته و

پشتیبانی می‌شود (Le et al., 2017). نتایج پژوهش حاکی از آن بود که بین ارضای نیازهای روانشناختی دانش‌آموزان با کفایت اجتماعی و حمایت مرتبط با همسالان و معلمان رابطه معناداری وجود دارد. نتیجه حاصل از آزمون فرضیه سوم بدین صورت تبیین می‌شود که توجه به خودمختاری دانش‌آموزان در مدارس می‌تواند باعث خودکارآمدی دانش‌آموزان در انجام تکالیف گردد. این امر می‌تواند در بهبود کفایت‌های اجتماعی آن‌ها نقش مهمی ایفا نماید. تحقق خودمختاری در مسئولیت‌پذیری آن‌ها تأثیر گذاشته و این امر موجب توسعه توانمندی‌های رفتاری آن‌ها خواهد شد. وجود توانایی رفتاری باعث بهبود فرایندهای پردازش حل مساله و در نهایت قدرت تصمیم‌گیری می‌گردد (Lei, 2022).

نتایج آزمون فرضیه چهارم حاکی از آن بود که میان شادکامی با کفایت اجتماعی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج این فرضیه آماره معنی‌داری بین متغیر شادکامی با کفایت اجتماعی برابر ۴,۹۹۶ می‌باشد که بزرگتر از مقدار ۱,۹۶ است و نشان‌دهنده این است که ارتباط میان شادکامی با کفایت اجتماعی در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار است. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر ۰,۴۲۵ است و میزان تأثیر مثبت شادکامی بر کفایت اجتماعی را نشان می‌دهد. نتایج آزمون فرضیه چهارم با یافته‌های پژوهشی Dewael e and Mbskowi tz (۲۰۱۹) مطابقت داشته و پشتیبانی می‌شود که نشان دادند بین یادگیری مشارکتی و کفایت اجتماعی با شادکامی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. همچنین میان مسیرهای رشد به سوی شادکامی با کفایت اجتماعی با در نظر گرفتن نقش میانجی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد (Moskowitz & Dewaele, 2019). نتیجه حاصل از آزمون فرضیه چهارم بدین صورت تبیین می‌شود که توجه به شادی و شادکامی دانش‌آموزان باعث می‌گردد که رفتارهای اجتماعی در آن‌ها رشد یافته و به کفایت اجتماعی لازم در تعاملات خود در محیط مدرسه و یا حتی زندگی شخصی برسند (Hol l enst ei n, and Penni ngs, 2019).

نتایج آزمون فرضیه پنجم حاکی از آن بود که میان سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز با کفایت اجتماعی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. آماره معنی‌داری بین متغیر سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز با کفایت اجتماعی برابر ۵,۴۷۱ می‌باشد که بزرگتر از مقدار ۱,۹۶ است و نشان‌دهنده این است که ارتباط میان سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز با کفایت اجتماعی در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار است. همچنین ضریب مسیر مابین این دو متغیر برابر ۰,۴۵۱ است و میزان تأثیر مثبت سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز بر کفایت اجتماعی را نشان می‌دهد. نتایج آزمون فرضیه پنجم با یافته‌های پژوهشی Ivanova I و همکاران (۲۰۱۹) مطابقت داشته و پشتیبانی می‌شود (Ivanova et al., 2019). نتایج پژوهش حاکی از آن بود که بین تعامل معلم-دانش‌آموز، شادکامی و موفقیت با کفایت اجتماعی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. نتیجه حاصل از آزمون فرضیه پنجم بدین صورت تبیین می‌شود که وجود اعتماد میان دانش‌آموزان با معلمان آن‌ها باعث دلگرمی بیشتری برای دانش‌آموزان شده و زمینه ارتباط اثربخش را در آن‌ها فراهم می‌آورد (He et al., 2017).

نتایج آزمون فرضیه ششم حاکی از آن بود که نیازهای بنیادی روانشناختی و شادکامی در رابطه میان سبک‌های تعامل معلم-دانش‌آموز با کفایت اجتماعی نقش واسطه‌ای دارند. در فرضیه حاضر با توجه به اینکه سطح معناداری در هر دو مورد متغیر میانجی کوچکتر از ۰,۰۵ و فاصله اطمینان نیز شامل صفر نمی‌باشد، لذا نقش متغیر میانجی نیازهای بنیادی روانشناختی و شادکامی در این فرضیه پذیرفته شد. نتایج این فرضیه با نتایج پژوهشی Le و همکاران (۲۰۱۷) و He و همکاران (۲۰۱۷) همسو می‌باشد. نتایج پژوهش نشان داد که میان دلبستگی ایمن، نیازهای اساسی روانشناختی و امید با شادکامی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد (He et al., 2017; Le et al., 2017). همچنین آموزش الگوی فوردایس در کوتاه‌مدت و بلندمدت بر عملکرد خانوادگی (حل مسئله، ارتباطات، نقش‌ها، پاسخگویی عاطفی، درگیری عاطفی و کنترل رفتار) و کفایت اجتماعی (آغازگری، اظهار نظر منفی، حل تعارض، خودافشایی و حمایت‌گری) اثر بخشی معناداری دارد. نتیجه حاصل بدین صورت تبیین می‌گردد که کفایت اجتماعی به عنوان توانایی رسیدن به اهداف مشخص در تعامل اجتماعی و حفظ رابطه اجتماعی با دیگران در طی زمان و کفایت اجتماعی است (Kamran et al., 2022).

احساس شایستگی در دانش‌آموزان موجب می‌شود تا آن‌ها تمایل به ابراز وجود بیشتری داشته باشند و با عزت نفس و خودپنداره بهتری در زندگی با مسائل مواجه شوند و به صورت منطقی از شایستگی‌های خود برای موفقیت استفاده نمایند (Petřík & Vašašová, 2022). به همین دلیل چنین افرادی از رفتارهای پرخطر اجتناب می‌نمایند و در تلاش خواهند بود تا به دور از تنش‌های فردی و ارتباطی، فردی شاداب بوده و در تعاملات خود به این مقوله توجه ویژه‌ای می‌نمایند (Lin et al., 2020). خودمختاری باعث می‌گردد افراد از احساس درونی خود پیروی کنند. پیروی از خود به صورت غریزی باعث می‌گردد افراد را به سمت مسیر درست گرایش داشته باشند، حتی زمانی که افراد فعالیتی غیراخلاقی را انجام می‌دهند، خودپیروی باعث می‌گردد تا آن‌ها در درون

خود به اشتباه بودن عملشان پی ببرند (Lei, 2022). این امر باعث توجه ویژه دانش‌آموزان به خود و تعاملات آن‌ها می‌گردد و زمینه کفایت اجتماعی آن‌ها را فراهم می‌آورد (Le et al., 2017).

وجود اعتماد و برقراری ارتباط مثبت میان دانش‌آموزان و معلمان باعث سرزندگی تحصیلی و شخصی آن‌ها شده و توسعه همدلی دانش‌آموزان باعث شکل‌گیری روابطی سازنده میان دانش‌آموزان و افراد اطراف آن‌ها می‌گردد. توجه به این مقوله باعث بهبود کفایت اجتماعی در آن‌ها می‌گردد (Wettstein et al., 2023). از طرفی وجود رضایتمندی در فعالیت‌های تحصیلی و حتی زندگی شخصی دانش‌آموزان باعث می‌شود که آن‌ها در تعاملات خود با محیط بیرون شاد بوده و این امر کفایت اجتماعی آن‌ها را از بعد رفتاری بهبود می‌بخشد (Lin et al., 2020).

بر اساس توضیحات فوق پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزش و پرورش در راستای تعلیمات خود به دانش‌آموزان، شناسایی نیازهای بنیادی روانشناختی دانش‌آموزان را نیز در دستور کار قرار دهند تا از طریق شناخت و ارضای این نیازها اختلالاتی چون افسردگی را کنترل و کاهش داده و باعث بهبود و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گردند. ارتباط مناسب با دانش‌آموزان در فرایند تدریس در کلاس درس بسیار با اهمیت می‌باشد. لذا توصیه می‌شود از راه برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت، معلمان با شیوه‌ها و نیز روش‌های تدریسی که ارتباط دانش‌آموزان را با معلم تقویت می‌کند، آشنا شوند. با توجه به اینکه کفایت اجتماعی یک مولفه ضروری برای سلامت روانی و سازگاری روانشناختی می‌باشد، پیشنهاد می‌شود مدیران، مشاوران و معلمان مدارس زمینه‌های ابراز و افزایش این مهارت ضروری را برای دانش‌آموزان فراهم نمایند و به تقویت این مهارت در دانش‌آموزان خود توجه بیشتری نمایند. از طرفی توصیه می‌شود مدیران آموزش و پرورش در جلسات خود با معاونین و مشاوران خود به نقش با اهمیت شادکامی در افزایش عزت نفس و کارایی علمی دانش‌آموزان تأکید کنند و در طی این جلسات، آموزش افزایش شادکامی در مدارس را به مدیران و مشاوران متخصص را مدنظر قرار دهند. تشکیل جلسات هماهنگی بین معلمان، معاونین و مدیران مدارس به منظور شناسایی مشکلات آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان و بالا بردن درجه تفاهم میان اولیاء مدرسه برای حل و یا تقلیل مشکلات دانش‌آموزان می‌تواند مفید و مؤثر باشد. به مدیران و مسئولین ادارات آموزش و پرورش توصیه می‌شود برای معلمان مدارس که در ارتباط مستقیم با دانش‌آموزان هستند، دوره‌های تخصصی ارتباط‌سنجی را برگزار نمایند که در طی آن متخصصین مشاوره آموزش‌هایی را براساس علم ارتباط موثر و موفق با دانش‌آموزان به معلمان ارائه دهند.

از جمله محدودیت‌های مطالعه حاضر باید به این نکته اشاره نمود که پژوهش حاضر در مدارس دخترانه دوره متوسطه اول شهرستان لاهیجان اجرا شده است، لذا در تعمیم آن به مدارس پسرانه که از جنس دیگر با ویژگی‌های شخصیتی متفاوتی هستند باید جانب احتیاط رعایت شود. به محققان آتی پیشنهاد می‌شود که مطالعات بیشتری برای بررسی اثرات ابعاد گوناگون نیازهای بنیادی روانشناختی و نیز سبک‌های مختلف تعامل معلم-دانش‌آموز بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان انجام دهند. از طرفی به محققان آتی توصیه می‌شود با توجه به ضرورت احساس شده در زمینه کفایت اجتماعی دانش‌آموزان به تحلیل ارتباط متغیرهای روانشناختی دیگر با این متغیر بپردازند.

تشکر و قدرانی

بدین وسیله پژوهشگران از شرکت‌کنندگان در پژوهش به دلیل مشارکت فعال در پژوهش و از مسئولان آن‌ها به دلیل موافقت جهت انجام پژوهش و انجام پرسشنامه تقدیر و تشکر می‌شود.

References

- Akkuş, H. (2013). Pre-Service Secondary Science Teachers' Images About Themselves as Science Teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 12(2), 249-260. [DOI]
- Alrakaf, S., Sainsbury, E., Rose, G., & Smith, L. (2014). Investigating the Relationship Between Pharmacy Students' Achievement Goal Orientations and Preferred Teacher Qualities. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(7), 135. [DOI]
- Arif, N. F. (2024). Exploring EFL Teachers' Teaching Styles at a Junior Secondary School. *Arrus Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(3), 373-382. [DOI]
- Armin, D. S. (2023). EFL Teachers' Preference Teaching Styles: An Interpretative Study. *Biomatika Jurnal Ilmiah Fakultas Keguruan Dan Ilmu Pendidikan*, 9(1), 24-36. [DOI]
- Asadi Rajani, M. (2023). Investigating the Performance of Selective Attention and Working Memory in Adolescents Recovered from Acute Covid-19 with Normal Adolescents. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 3(4), 44-51. [DOI]
- Auliana, D. F., Hakim, A. R., Triwayuningtyas, D., Yulianti, Y., Yaakob, M. F. M., & Wulandari, D. (2021). The Influence of Interactional Teaching Style on the Independence Characters of Elementary School Students. *Al-Bidayah Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, 12(2), 151-164. [DOI]
- Baniasadi, T. (2024). The Effects of a School-based Intervention on the Social and Adaptive Skills among Children with ADHD. *Iranian Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 3(1), 1-9. [LINK]
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74-101. [DOI]
- Damrongpanit, S. (2014). An Interaction of Learning and Teaching Styles Influencing Mathematic Achievements of Ninth-Grade Students: A Multilevel Approach. *Educational Research and Reviews*, 9(19), 771-779. [DOI]
- Dehghan Harati, M., Barzegar Bafrooei, K., & Dehghan Manshadi, M. (2024). Design and Internal Validation of an Educational-Therapeutic Model for Addressing Co-Dependency Based on Perceived Lived Experiences of Adolescents. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders (PDMD)*, 3(1), 198-211. [DOI]
- Delioğlan, M., & Titrek, O. (2022). Examination of the Relationship Between School Principals' Leadership Styles and Organisational Happiness. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(12), 4409-4423. [DOI]
- Enayati Shabkolai, M., Enayati Shabkalai, M., & Bagheri Dadokolai, M. (2023). The Effectiveness of Treatment based on Acceptance and Commitment on Social Adaptation, Academic Self-Regulation and Cognitive Flexibility of Students with Specific Learning Disorders. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 4(1), 33-41. [DOI]
- Fan, D.-f. (2015). The Research of the Relationship Between Teachers and Students in the New Mode of Physical Education. *The Open Cybernetics & Systemics Journal*, 9(1), 3031-3035. [DOI]
- Froiland, J. M., Worrell, F. C., & Oh, H. (2019). Teacher-student Relationships, Psychological Need Satisfaction, and Happiness Among Diverse Students. *Psychology in the Schools*, 56(5), 856-870. [DOI]
- Geukens, F., Maes, M., Spithoven, A., Pouwels, J. L., Danneel, S., Cillessen, A. H. N., van den Berg, Y. H. M., & Goossens, L. (2020). Changes in adolescent loneliness and concomitant changes in fear of negative evaluation and self-esteem. *International Journal of Behavioral Development*, 46(1), 10-17. [DOI]
- Gramaxo, P. (2023). What Makes a School a Happy School? Portuguese Students' Perspectives. *Frontiers in Education*, 8. [DOI]
- He, X., Huang, S., Li, T., & Chen, K. (2017). A Study of Interactive Style on Students Loyalty in Science Technology Education: Moderating of Management Level. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8). [DOI]
- Ivanova, M., Shlenskaya, N., Mekeko, N., & Kashkarova, T. (2019). The Influence of the Teaching Style of Communication on the Motivation of Students to Learn Foreign Languages. *Journal of Language and Education*, 5(2), 67-77. [DOI]
- Jia Yun, L., Motevalli, S., Abu Talib, M., & Gholampour Garmjani, M. (2023). Resilience, Loneliness, and Impulsivity among Adolescents: A Systematic Review of the Literature. *iase-idje*, 6(4), 1-17. [DOI]
- Kahaki, F. (2024). The Effectiveness of Social-Cognitive Competence Skills Training on Positive Affects and Executive Functions of Adolescents. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders (PDMD)*, 3(1), 222-233. [DOI]
- Kamran, F., Afzal, A., & Rafiq, S. (2022). Students' Perception Regarding Teachers' Teaching Practices at University Level. *Journal of Social Sciences Development*, 1(1), 13-26. [DOI]
- Karna, W., & Stefaniuk, I. (2024). The Influence of Peer Relationships on the Social Development of Children with Autism Spectrum Disorder. *Iranian Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 2(4), 10-18. [DOI]
- khajouei, B., Asadi, H., & Mohajer Ghaderabadi, M. (2023). Predicting Adolescent Internet Addiction: The Role of Rumination and Loneliness. *Iranian Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 2(3), 11-18. [LINK]

- Khayyer, M., & Ostovar, S. (2007). Relationship between Social Anxiety and Cognitive Biases in Adolescents. *ijpcp*, 13(3), 256-263. [\[LINK\]](#)
- Le, T. T., Bolt, D. M., Camburn, E. M., Goff, P., & Rohe, K. (2017). Latent Factors in Student–Teacher Interaction Factor Analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 42(2), 115-144. [\[DOI\]](#)
- Lei, N. J. (2022). Professional Well-Being and Work Engagement of University Teachers Based on Expert Fuzzy Data and SOR Theory. *Mathematical Problems in Engineering*, 2022, 1-10. [\[DOI\]](#)
- Lin, W., Yin, H., Ji-wei, H., & Han, J. (2020). Teacher–Student Interaction and Chinese Students’ Mathematics Learning Outcomes: The Mediation of Mathematics Achievement Emotions. *International journal of environmental research and public health*, 17(13), 4742. [\[DOI\]](#)
- Loveta, G. (2020). Students’ Expectation Toward Teacher’s Teaching Style and Contribution to Students’ English Performance. *English Review Journal of English Education*, 9(1), 135-144. [\[DOI\]](#)
- Lumbre, A. P., Beltran-Joaquin, M. N., & Monterola, S. L. C. (2023). Relationship Between Mathematics Teachers’ Teaching Styles and Students’ Achievement in Mathematics. *Athens Journal of Sciences*, 10(1), 9-30. [\[DOI\]](#)
- McDonnell, M., Yang, Y., & Zadhan, Z. (2024). Linking Emotional and Social Competencies to Career Readiness Among Senior Undergraduates [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 198-204. [\[DOI\]](#)
- Mirzakhloo, H. R., Yousefi, Z., & Manshaee, G. R. (2024). Development of an Adolescent Responsibility Improvement Package. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders (PDMD)*, 3(1), 74-85. [\[DOI\]](#)
- Moradgholi, N., Moradgholi, M. J., & Bavaghar Zamee, E. (2023). The Role of Self-Compassion and Psychological Hardiness in predicting Social Adjustment in students. *Iranian Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 2(1), 1-8. [\[LINK\]](#)
- Moskowitz, S., & Dewaele, J. M. (2019). Is Teacher Happiness Contagious? A Study of the Link Between Perceptions of Language Teacher Happiness and Student Attitudes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 117-130. [\[DOI\]](#)
- Obispo, R. T., Magulod, G. C., & Tindowen, D. J. (2021). Teachers’ Classroom Management Styles and Student-Teacher Connectedness and Anxiety. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 20(5), 123-141. [\[DOI\]](#)
- Öztop, F., Bilač, S., & Kutuk, Y. (2024). Improving Empathy and Peer Relationships in Adolescents: A Social Cognition Training Approach. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 5(2), 23-30. [\[DOI\]](#)
- Petrik, Š., & Vašáková, Z. (2022). Relationship Between Interaction Style–Built Teacher Authority and Classroom Climate Dimensions. *The New Educational Review*, 68(2), 107-118. [\[DOI\]](#)
- Rahayu, A. S. (2018). Engaging the Students With Styles in Efl Perspectives. *Celtic a Journal of Culture English Language Teaching Literature and Linguistics*, 3(1), 15-29. [\[DOI\]](#)
- Samosir, B., & Idayani, D. (2022). Analysis of Factors Affecting Primary Teachers' Happiness. *Profesi Pendidikan Dasar*, 9(1), 81-92. [\[DOI\]](#)
- Tanhaye Reshvanloo, F., Saeidi Rezvani, T., Jami, R., & Seadatee Shamir, A. (2020). Psycho-Social Well-being in Female Students: the Role of Perceived Parental Autonomy Support and Warmth. *ias-e-idje*, 3(3), 1-8. [\[DOI\]](#)
- Wettstein, A., Jenni, G., Schneider, S., Kühne, F., Holtforth, M. G., & Marca, R. L. (2023). Teachers' Perception of Aggressive Student Behavior Through the Lens of Chronic Worry and Resignation, and Its Association With Psychophysiological Stress: An Observational Study. *Social Psychology of Education*, 26(4), 1181-1200. [\[DOI\]](#)
- Yu, T. M., & Zhu, C. (2011). Relationship Between Teachers’ Preferred Teacher–student Interpersonal Behaviour and Intellectual Styles. *Educational Psychology*, 31(3), 301-317. [\[DOI\]](#)