

رابطه علی قدردانی و بهزیستی ادراک شده نوجوانان در مدرسه؛ میانجی‌گری رضایت از نیازهای روان‌شناختی بنیادی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) و رفتار اجتماعی

فاطمه فرزادی^۱، ناصر بهروزی^{۲*}، احمد مرادی^۳

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.
۲. دانشیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول)
۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه علی قدردانی و بهزیستی ادراک شده نوجوانان در مدرسه با میانجی‌گری رضایت از نیازهای روان‌شناختی بنیادی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) و رفتار اجتماعی، انجام شده است. روش پژوهش همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل؛ کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر سال اول تا سوم دبیرستان‌های شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ می‌باشد که از بین آنان ۳۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. از شرکت‌کنندگان خواسته شد، ابزارهای پژوهش شامل؛ پرسشنامه قدردانی مک‌کلاف و همکاران (۲۰۰۲)، بهزیستی ادراک شده در مدرسه تیان و همکاران (۲۰۱۵)، پرسشنامه نیازهای روان‌شناختی بنیادی کارپرا (۲۰۱۲) و پرسشنامه رفتارهای اجتماعی ژانگ و همکاران (۲۰۰۴) را تکمیل نمایند. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج پژوهش نشان داد؛ قدردانی رابطه مستقیم و معنی‌دار با شایستگی، وابستگی، رفتار اجتماعی و بهزیستی ادراک شده دارد ($P=0/001$). نتایج تحلیل بوت‌استرپ برای بررسی فرضیه‌های غیر مستقیم نشان داد؛ متغیرهای میانجی، نیازهای روان‌شناختی بنیادی و رفتار اجتماعی واسط بین قدردانی و بهزیستی ادراک شده هستند.

نشریه علمی

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۶، شماره ۲، پیاپی ۳۰
پاییز و زمستان ۱۳۹۸
صص: ۱-۱۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۲/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۸/۲۰

مقاله پژوهشی

Journal of

Training & Learning Researches

Vol. 16, No. 2, Serial 30

Autumn & Winter
2019-2020

pp.: 1-12

کلیدواژه‌ها: بهزیستی ادراک شده، قدردانی، نیاز روان‌شناختی، رفتار اجتماعی.

*Email: behroozy_n@scu.ac.ir

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است.

مقدمه

احساسات مثبت در کودکان و نوجوانان در افزایش رفتارهای ناسازگانه و نتایج منفی تحصیلی صورت گرفته است. در این راستا، پژوهش‌های زیادی نشان دادند که احساسات مثبت با رضایتمندی مدرسه، سازگاری در مدرسه و مشارکت دانش‌آموزان در امور مدرسه رابطه مثبتی دارد [۱۰ و ۱۱]. یکی از عواملی که می‌تواند رضایت بخش بودن مدرسه توسط دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند نیازهای روانشناختی بنیادی^۸ مطرح شده توسط رایان و دسی^۹ است [۱۲]. طبق نظریه خودتعیین‌گری^{۱۰} دسی و رایان [۱۳]، انسان‌ها به طور ذاتی و درونی برانگیخته می‌شوند تا به فعالیت‌هایی که برای آن‌ها جالب، دارای چالش‌بهرینه و به طور طبیعی خشنودکننده است، روی آورند. سه نیاز روانشناختی اساسی وجود دارد که باعث بهزیستی و انگیزش درونی در هر قلمروی زندگی می‌شوند: که عبارتند از نیاز به خودمختاری^{۱۱}، شایستگی^{۱۲} و ارتباط^{۱۳}. تیان، هان و هوبنر^{۱۴} [۷]، نیازهای روانشناختی بنیادی را به حوزه زندگی در مدرسه گسترش دادند. مدرسه محیطی است که ایجاد فضای مطلوب و صمیمی در آن می‌تواند بر سرزندگی و برآورده شدن نیازهای روانشناختی به خصوص در دوره نوجوانی مؤثر باشد. از جمله این موارد در مدرسه می‌توان به بهزیستی مدرسه و آسایش، سلامت بچه‌ها، شرکت در کلاس‌های آموزشی و درسی، ارتباط بچه‌ها با دوستان و خانواده، احساسات آنها در مورد بهزیستی مدرسه و آسایش (به عنوان مثال تصور و ذهنیت آنها در مورد بهزیستی مدرسه و سلامتی)، درگیری آنها با مشکلات رفتاری و غیره اشاره کرد [۱۴]. خودمختاری در مدرسه به معنای مستقل بودن نیست (که به فقدان وابستگی به دیگران اشاره کند) بلکه ترجیحاً به نیاز فرد برای احساس انتخاب و خودآغازگری در انجام اعمال و تکالیف اشاره دارد برای مثال زمانی که دانش‌آموز از روی میل و اشتیاق، زمان و انرژی خود را صرف مطالعاتشان می‌کنند [۱]. نیاز به ارتباط، نیاز برای احساس اطمینان و نیاز برای تجربه خود به عنوان فردی قابل و شایسته عشق و احترام است. شایستگی عبارت است از نیاز به موثر بودن در تعامل‌ها با محیط که بیانگر میل به کار بردن استعدادها و مهارت‌ها و در انجام این کار دنبال کردن چالش‌های بهینه و تسلط یافتن بر آن‌ها است [۶]. تیان و همکاران، همچنین مقیاسی را برای ارزیابی

در سال‌ها اخیر روانشناسی مثبت‌گرا نظر پژوهشگران و متخصصان سلامت روان را به خود جلب کرده است در این زمینه مباحثی مثل قدردانی^۱، امید^۲ و بهزیستی ذهنی^۳ بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. بهزیستی ذهنی به شکل عام آن معمولاً تمام جنبه‌های سلامت ذهنی یک فرد را در نظر می‌گیرد [۱]. اما با توجه به دوره حساس نوجوانی که با هیجانات شدید روحی و جسمی همراه بوده و می‌تواند آن را به یکی از سخت‌ترین مراحل زندگی افراد مبدل سازد بهزیستی ذهنی اهمیت بیشتری می‌یابد [۲]. از طرفی، نوجوانان اغلب وقت خود را در مدرسه می‌گذرانند که با افزایش استرس و تجربیات آشفته عاطفی همراه است [۳]. لذا بهزیستی ادراک شده در مدرسه^۴ مسئله بسیار مهمی است. تیان^۵ [۴]، مدل نظری بهزیستی ادراک شده توسط دانش‌آموزان را به طور خاص برای مدرسه ارائه داد که شامل دو جزء شناختی و عاطفی است. که سلامت ذهنی دانش‌آموزان در مدرسه، تأثیر فضای مدرسه بر دانش‌آموزان و این که چگونه دانش‌آموزان محیط و فضای مدرسه را از نظر ذهنی و عاطفی ارزیابی می‌کنند دربردارد. در مدل تیان، بهزیستی ادراک شده شامل دو بعد رضایت از مدرسه^۶ و تأثیرات مدرسه^۷ بر دانش‌آموزان است [۵ و ۶]. رضایت از مدرسه، جز شناختی مدل است که از گزارش‌های دانش‌آموزان درباره ارزیابی زندگی خود در مدرسه بر اساس استانداردهای مربوط به آن در چند حوزه خاص در مدرسه (یادگیری علمی، رضایت از تحصیلات دانشگاهی، رضایت از روابط با همکلاسیان و معلم) به دست می‌آید. تأثیر مثبت مدرسه نشانگر فراوانی احساسات مثبت دانش‌آموزان در مدرسه (خوشحال بودن در مدرسه) و تأثیر منفی در مدرسه به فراوانی احساسات منفی است که در مدرسه تجربه می‌شود به عنوان مثال (خشم و غمگین بودن) [۴ و ۷]. اکثر مطالعات بهزیستی، به شکل کلی و تمام‌سیطره زندگی انسان را در بر گرفته و بیشتر در مورد بزرگسالان انجام شده است. تنها چند مطالعه اندک شاخص‌های شناختی و عاطفی مربوط به بهزیستی ادراک شده در مدرسه توسط دانش‌آموزان را بررسی کرده‌اند [۸]. تحقیقات زیادی درباره احساسات مثبت در دوره بزرگسالی وجود دارد [۹]. اما مطالعات کمی در مورد نقش کمبود

⁸ Basic Psychological Needs Satisfaction

⁹ Ryan & Deci

¹⁰ self-determination theory

¹¹ Autonomy

¹² Copetence

¹³ Related

¹⁴ Tian, Han & Huebner

¹ gratitude

² hope

³ mental well-being

⁴ subjective well-being (SWB)

⁵ Tian

⁶ school satisfaction (SS)

⁷ affect in school (AS)

عامل مهم دیگری که بر بهزیستی ادراک شده دانش آموزان می‌تواند موثر باشد رفتار اجتماعی^۴ است که به عنوان یک رفتار مثبت شناخته شده و برای توصیف اقداماتی که در برابر همدردی با دیگران و افزایش رفاه آنان انجام می‌شود، گفته می‌شود [۲۶]. بر اساس مطالعات و پژوهش‌های انجام یافته تا کنون می‌توان چهار نوع رفتار اجتماعی مطلوب را معرفی نمود که عبارتند از رفتارهای اجتماعی مطلوب نوع دوستانه، رفتارهای اجتماعی مطلوب متابعت آمیز، رفتارهای اجتماعی مطلوب هیجانی و رفتارهای اجتماعی مطلوب جمعی. این دیدگاه توسط بسیاری از مطالعات تجربی پشتیبانی شده است. به عنوان مثال رفتار اجتماعی به طور قابل ملاحظه‌ای با سلامت و بهزیستی ذهنی بالا [۲۸، ۲۷]، شادی شخصی [۲۹]، افسردگی پایین [۳۰] و سلامت ذهنی [۳۱] رابطه معنادار دارد. تحقیقات نشان داده‌اند که رفتار اجتماعی دانش آموزان به شدت با کیفیت روابط همسالان، درگیری کمتر و افزایش صمیمیت بین همسالان و همکلاسی‌ها ارتباط دارد [۳۲]. همچنین مشخص شده است که قدردانی از طریق رفتارهای اجتماعی باعث افزایش سلامت ذهنی دانش آموزان در مدرسه می‌شود [۹]. از سوی دیگر، رفتار اجتماعی می‌تواند واسطه بین قدردانی و بهزیستی ادراک شده در مدرسه قرار بگیرد. در راستای نظریه اخلاقی قدردانی مک کلف، کیلپاتریک، امونس و لارسون^۵، رفتار اجتماعی را می‌توان پاسخ به قدردانی دانست. در واقع می‌توان گفت، حس قدردانی در افراد، رفتار اجتماعی آنان را افزایش می‌دهد و این حس قدردانی از دیگران، به خود فرد بازمی‌گردد [۳۳، ۳۴]. افرادی که از دیگران کمک می‌گیرند و قدردان این حمایت هستند به احتمال بیشتری رفتار اجتماعی و کمک به دیگران را نشان می‌دهند. یافته‌های مشابهی نیز در دانش آموزان ابتدایی نشان می‌دهد که بین تجربه قدردانی و تمایل به انجام کار خوب به نفع دیگری در سنین ۷ تا ۱۰ سال وجود دارد [۳۵]. وانگوان^۶ [۳۶] نیز در یک مدل به بررسی قدردانی و انگیزش حرفه‌ای و رفتار اجتماعی دانش آموزان دبیرستانی پرداخت که نشان داد حس قدردانی به عنوان یکی از منابع عاطفی کمک‌زایدی به رشد رفتار اجتماعی دانش آموزان می‌کند. همچنین می‌توان قدردانی را از طریق آموزش اصول اخلاقی در مدرسه در بین دانش آموزان ترویج داد.

نیازهای اولیه روانشناختی دانش آموزان در مدرسه^۱ ساختند [۷]. مطالعات متعددی نیازهای روانشناختی را با بهزیستی ذهنی به طور عام و نه به طور خاص در حوزه مدرسه بررسی کرده‌اند [۱۵، ۱۶]. به تازگی چند مطالعه ارتباط بین نیازهای روانشناختی اولیه و سلامت ذهنی نوجوانان در مدرسه را بررسی کرده‌اند [۶، ۷].

سازه دیگری که به تازگی نظر روانشناسان را به خود جلب کرده و به عنوان صفت جوهری^۲ روانشناسی مثبت‌نگر قلمداد شده، قدردانی^۳ است [۱۷]. قدردانی در روانشناسی، حالتی شناختی-عاطفی است. این حالت معمولاً با این ادراک همراه است که فرد منفعتی دریافت کرده که سزاوار آن نبوده یا آن را به دست نیاورده است، بلکه این منفعت به خاطر نیت خوب فرد دیگری به او رسیده است [۱۸]. جزء شناختی قدردانی عبارت است از ادراک ما از عمل فرد کمک‌کننده (خیر) [۶]. بخش بزرگی از تحقیقات نشان می‌دهند که قدردانی با بهزیستی ذهنی عمومی افراد در بزرگسالان ارتباط دارد [۱۹]. با این حال برخی محققان در سالهای اخیر بر روی روابط بین قدردانی و بهزیستی ادراک شده در حیطه‌های خاص مانند ورزش [۲۰]، خانواده [۲۱] و در مدرسه [۲۲] تمرکز کرده‌اند. قدردانی در محیط مدرسه بسیار حیاتی است زیرا تجارب متداول قدردانی به طور قابل توجهی با رضایت تحصیلی، روانشناختی و اجتماعی دانش آموزان ارتباط دارد [۲۲، ۲۳]. همچنین محققان رابطه بین قدردانی و نیازهای روانشناختی بنیادی را نیز نشان دادند. پژوهش‌ها نشان دادند که، قدردانی با نیازهای روانشناختی بنیادی دانشجویان کالج با کنترل صفات پنج‌گانه شخصیت رابطه معنادار دارد [۱۹]. همچنین روابط معنی‌دار و مثبتی بین قدردانی و خودمختاری، ارتباط و شایستگی نیز مشاهده شده است [۲۴]. پژوهش‌ها نشان دادند، نوجوانانی که خلق و خوی دلسوزانه و قدردانی بیشتری نسبت به معلم و همکلاسیان خود دارند بهزیستی بیشتری را در مدرسه تجربه می‌کنند. در واقع قدردانی موجب می‌شود افراد به جنبه‌های مثبت محیط اجتماعی‌شان خوب بگیرند و در نتیجه رضایت بالاتری داشته باشند [۲۵]. همچنین قدردانی می‌تواند با میانجی‌گری نیازهای روانشناختی بر بهزیستی ادراک شده دانش آموزان در مدرسه موثر باشد [۲۲].

¹ Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale (ASBPNSS)

² quintessential

³ gratitude

⁴ Prosocial Behavior

⁵ McCullough, Kilpatrick, Emmons, & Larson

⁶ Wangwan

به منظور افزایش دقت برآورد، تعداد ۴۰۰ نفر (۱۸۰ پسر و ۲۲۰ دختر) به عنوان نمونه پژوهش از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند. به این صورت که از بین ۴ ناحیه شهر اهواز، ۳ ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد در گام های بعدی، از هر ناحیه ۴ دبیرستان و از هر دبیرستان سه رشته و از هر رشته تعدادی دانش آموز به صورت تصادفی انتخاب شدند. آزمودنی ها به ابزارهای قدردانی، بهزیستی ادراک شده در مدرسه، نیازهای روانشناختی بنیادی و رفتار اجتماعی پاسخ دادند. میزان پاسخ آنها به ترتیب ۹۷/۶۳ و ۹۵/۶۹٪ بود. میانگین سن پاسخ دهندگان ۱۲/۹۷ سال بود که سن آنها بین ۱۱ تا ۱۵ سال بود (انحراف استاندارد = ۰/۶۷). همچنین به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی و انسانی مشارکت دانشجویان در این پژوهش داوطلبانه بود. برای محاسبه شاخص های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و همبستگی های مربوط به متغیرهای مطالعه از برنامه "اس پی اس" نسخه ۲۲ و در تحلیل داده ها به منظور بررسی آثار مستقیم و غیر مستقیم و اثر کلی هر یک از متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته، از روش معادلات ساختاری و روش پریچر و هیز به کمک نرم افزار ایموس^۲ نسخه ۲۲ استفاده شد.

چهار ابزار پژوهش به ترتیب شامل موارد ذیل است:

الف) پرسشنامه قدردانی^۳: پرسشنامه قدردانی توسط مک کلاک، امونس و تسانگ^۴ ساخته شده است. این پرسشنامه خود گزارش دهی، تفاوت های فردی در گرایش به تجربه قدردانی روزانه را در شش ماه و با ۷ درجه لیکرت (۱=به شدت مخالف تا ۷=به شدت موافق) ارزیابی می کند [۴۰]. مک کلاف و همکاران (۲۰۰۲) میزان پایایی همسانی درونی مقیاس قدردانی در این پرسشنامه را در دامنه ای از ۰/۷۶ الی ۰/۸۴ گزارش نموده اند. همچنین مک کلاف و همکاران (۲۰۰۲) اعتبار این مقیاس را از طریق همبستگی با خودگزارش دهی سپاسگذاری در طول یک دوره ۲۱ یا ۱۴ روزه را بین ۰/۲۱ تا ۰/۲۵ و معنادار گزارش کردند. همچنین مقیاس قدردانی با هیجانات مثبتی چون رضایت از زندگی، سرزندگی، خوش بینی و امید بین ۰/۳۰ تا ۰/۵۰ و با صفات منفی عاطفی چون عواطف منفی، افسردگی و اضطراب همبستگی منفی داشته است اما به ندرت بالاتر از ۰/۴۰ بوده است. همچنین در تحلیل عاملی اکتشافی^۵ این مقیاس وجود یک عامل را نشان داده اند. در مطالعه تیان و

افرادی که دارای قدردانی بالاتری هستند سخاوتمندی و اعتماد بیشتری به همکلاسیان خود دارند و متقابلاً رفتار اجتماعی و خیرخواهانه نیز خواهند داشت. همچنین تفاوت های جنسیتی درباره قدردانی و رفتار اجتماعی در بین دختران و پسران نیز وجود دارد [۳۷]. در نهایت با توجه به ادبیات و پیشینه پژوهشی و این که نوجوانی مرحله مهمی از بلوغ شناختی، عاطفی و اجتماعی نوجوانان است سطوح بالاتر از سلامت ذهنی در مدرسه ارتباط نزدیکی با نتایج یادگیری و اجتماعی دانش آموزان دارد [۳۸]. اکثر پژوهش ها به بررسی بهزیستی مدرسه می پردازند، که درباره شرایط مدرسه است. اما چیزی که اهمیت دارد بهزیستی درک شده توسط خود دانش آموزان است و برداشت و درک آنان از مفید بودن و احساس مثبت داشتن به مدرسه است. که همین امر نیز بر رشد دیگر قابلیت های فرد موثر است. انتظار می رود قدردانی با رضایت از نیازهای شایستگی و وابستگی در مدرسه رابطه داشته باشد که به نوبه خود، با رضایت از نیازهای خودمختاری در مدرسه مرتبط باشد، که این نیز با بهزیستی و سلامتی که دانش آموزان در مدرسه درک می کنند مرتبط است. بنابراین هدف از تحقیق حاضر بررسی رابطه علی قدردانی با بهزیستی ادراک شده دانش آموزان در مدرسه با میانجی گری نیازهای روانشناختی و رفتار اجتماعی در دانش آموزان است.

فرضیه های پژوهش

فرضیه اصلی:

مدل رابطه علی قدردانی و نیازهای روانشناختی و رفتار اجتماعی با بهزیستی ادراک شده در مدرسه در دانش آموزان برازنده داده ها است.

فرضیه های فرعی:

در مدل پیشنهادی، هر یک از مسیرهای طراحی شده یک رابطه مستقیم است.

متغیرهای رفتار اجتماعی و نیازهای روانشناختی بین قدردانی و بهزیستی ادراک شده در مدرسه نقش میانجی گری دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی- همبستگی از نوع مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر دانش آموزان دختر و پسر سال اول تا سوم دبیرستان های شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بود. هر چند درباره حجم نمونه بهینه برای چنین تحقیقاتی توافق عمومی وجود ندارد، اما بر اساس توصیه یورسکاگ و سوربوم مبنی بر انتخاب حداکثر ۳۰ نفر برای هر متغیر مشاهده شده [۳۹] و

¹ SPSS

² AMOS

³ The Gratitude Questionnaire (GQ-6)

⁴ McCullough, Emmons & Tsang

⁵ Exploratory factor analysis (EFA)

زبان انگلیسی مورد تأیید قرار گرفت. اعتبار پرسشنامه در پژوهش حاضر نیز برای نمره کل و عامل مقدار ۰/۸۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی ابزار برای خرده مقیاس های رضایتمندی درمدرسه و تأثیرات مدرسه از آلفای کرونباخ مقدار ۰/۸۱ و ۰/۶۹ به دست آمد

ج) پرسشنامه نیازهای روانشناختی بنیادی^۵: برای اندازه‌گیری نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط از مقیاس نیازهای بنیادی روانشناختی که توسط کارپراو^۶ و بر اساس نظریه خود تعیین‌گری تنظیم شده است، استفاده شد [۴۲]. این پرسشنامه سه زیر مقیاس با ۴ ماده بر هر یک از نیازها دارد و در کل از ۱۶ ماده تشکیل شده است. کاربرد، با توجه به عدم انطباق پرسشنامه های ساخته شده برای اندازه‌گیری سازه های نظریه خود تعیین‌گری (نیازهای بنیادین روانشناختی) با فرهنگ شرقی، در مقاله خود مجدداً مقیاس هایی برای اندازه‌گیری این متغیرها ساخته است و ادعا دارد که این مقیاس با فرهنگ شرقی هماهنگی بیشتری دارد. بنابراین در این پژوهش از این ابزار استفاده شد. نمونه ای از گویه های این پرسشنامه برای نیاز به خودمختاری (در بیان ایده ها و عقاید در کلاس آزادی عمل دارم). نیاز به شایستگی (اغلب روزها احساس می‌کنم که در درسم پیشرفت می‌کنم). نیاز به تعلق (همکلاسی هایم با من خیلی دوستانه برخورد می‌کنند). ماده ها بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه ای از ۱ کاملاً نادرست تا ۵ کاملاً درست تنظیم شده اند. کاربرد در پژوهش خود ضریب آلفای این مقیاس را برای خرده مقیاس ها به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۸ گزارش نموده است [۴۲]. در پژوهش حجازی و امانی برای بررسی روایی سازه این پرسشنامه از تحلیل عامل اکتشافی استفاده شد. که نشان دهنده مناسب بودن ماده ها بود و سه خرده مقیاس به دست آمد [۴۳]. ضریب روایی سازه با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی نشان داد ابزار از برازندگی مناسب برخوردار است و ماده ای نیز حذف نشد. بارهای عاملی پرسشنامه بالاتر از ۰/۳ بودند. در پژوهش حاضر پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس ها به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۰ و ۰/۷۹ به دست آمد.

د) پرسشنامه رفتارهای اجتماعی^۷: رفتار اجتماعی در این پژوهش با استفاده از ابعاد مقیاس سلامت روان ساخته شده توسط ژانگ، ژنگ و یو^۸ اندازه‌گیری می‌شود [۴۴]. رفتار اجتماعی مطلوب اعمالی است که در جهت

همکاران مقدار پایایی ابزار با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمده است [۴۱]. ضریب روایی سازه با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی نشان داد ابزار از برازندگی مناسب برخوردار است و ماده ای نیز حذف نشد. بارهای عاملی پرسشنامه بالاتر از ۰/۳ بودند. در پژوهش حاضر مقدار پایایی پرسشنامه قدردانی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد.

ب) پرسشنامه بهزیستی ادراک شده در مدرسه^۱: بهزیستی ادراک شده در مدرسه توسط تیان و همکاران ساخته شد [۴۱]. این مقیاس برای اولین بار توسط محققان ترجمه شده است. این مقیاس خودگزارش دهی دارای ۸ ماده و دارای دو خرده مقیاس: ۱- رضایتمندی در مدرسه و ۲- تأثیرات مدرسه که خود شامل تأثیرات مثبت مدرسه و تأثیرات منفی مدرسه است. خرده مقیاس رضایتمندی در مدرسه شامل ۶ ماده است که روش های آموزشی و کیفیت آموزشی معلمان را دربرمی‌گیرد. ماده ها در طیف لیکرت ۶ درجه ای (۱=کاملاً مخالفم تا ۶=کاملاً موافقم) قرار دارند. خرده مقیاس تأثیرات مدرسه شامل دو ماده است که فراوانی تأثیرات مثبت در مدرسه^۲ را نسبت به تأثیرات منفی^۳ مورد بررسی قرار می‌دهد. تأثیرات مثبت در مدرسه شامل فراوانی احساسات مثبت و دلپذیر دانش آموزان در مدرسه است و تأثیرات منفی مدرسه به معنای فراوانی احساس ناخوشایند در مدرسه است. نمره خرده مقیاس رضایتمندی در مدرسه به وسیله کم کردن تأثیرات منفی از نمره تأثیرات مثبت محاسبه می‌شود. و در نهایت نمره کل بهزیستی ادراک شده از طریق جمع بستن نمرات خرده مقیاس های رضایتمندی در مدرسه و تأثیرات مدرسه محاسبه می‌شود. پایایی ابزار در پژوهش تیان و همکاران برای خرده مقیاس ها به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۸۰ به دست آمد [۴۱]. جهت بررسی روایی سازه و ساختار عاملی پرسشنامه نیز از روش تحلیل مولفه های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. مقدار کفایت نمونه گیری^۴ برای پرسشنامه بهزیستی ادراک شده مدرسه برابر ۰/۸۹۲ است. آزمون کوریت بارتلت در پژوهش حاضر برابر ۱۸۲۱/۸۵ که در سطح $p \leq 0/0001$ معنی دار است همچنین دو عامل مذکور با ارزش ویژه بالاتر از ۱ مشخص شد. روایی محتوایی پرسشنامه نیز از طریق صاحب نظران و استادان روانشناسی و

¹ Brief Adolescent's Subjective Well-Being in School Scale

² positive affect (PA)

³ negative affect (NA)

⁴ The Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO)

⁵ Basic Need satisfaction at School

⁶ Carreira

⁷ Prosocial Behavior Inventory (SBI)

⁸ Zhang, Zeng & Yu,

بنیادی و رفتار اجتماعی دانش آموزان سال اول تا سوم براننده داده است. مدل پیشنهادی در ابتدا از برآزش قابل قبولی برخوردار بود. اگر شاخص های CFI, GFI, AGFI و NFI بزرگتر از ۰/۹ باشد بر برآزش مناسب مدل دلالت دارد. همانطور که در جدول ۲ مشاهده می شود، این شاخص ها همگی بالاتر از ۰/۹ می باشند و همچنین شاخص RAMSEA نشان می دهد که الگوی اصلی از برآزش مناسبی برخوردار است. لذا طبق این نتایج، فرضیه اصلی پژوهش تایید می گردد.

فرضیه های فرعی پژوهش: در مدل پیشنهادی، هر یک از مسیرهای طراحی شده یک رابطه مستقیم فرض شده است. همچنین فرض شده است که متغیر نیازهای روانشناختی بنیادی و رفتار اجتماعی نقش میانجی گری بین قدردانی و بهزیستی ادراک شده در مدرسه دارد. از میان مسیرهای مستقیم، مسیر قدردانی به خود مختاری ($\beta=0/05, p=0/36$) معنی دار نشد. به منظور بررسی مسیرهای غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش از نرم افزار پریچر و هیز استفاده شده است که در جدول ۳ گزارش شده اند که هر دو فرضیه غیر مستقیم رابطه بین قدردانی و بهزیستی ادراک شده در مدرسه با میانجی گری ارتباط، خودمختاری، شایستگی و رفتار اجتماعی و رابطه بین قدردانی و بهزیستی ادراک شده در مدرسه با میانجی گری رفتار اجتماعی با توجه به قرار نرفتن صفر بین دو حد بالا و پایین تایید شدند.

کمک یا نفع رسانی به شخص دیگر است و غالباً به صورت سهیم شدن، آرام کردن دیگران، اهدا کالا یا پول و فعالیت های داوطلبانه توصیف می شوند [۴۵]. این پرسشنامه دارای ۱۱ ماده است که در طیف لیکرت ۵ درجه ای (۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) قرار دارند. هر چه مجموع نمرات محاسبه شده بالاتر باشد نشان دهنده رفتار اجتماعی مطلوب در دانش آموزان می باشد. برای تعیین روایی همگرا و افتراقی، ژانگ و همکاران نشان دادند که نمرات رفتار اجتماعی با نمره T گزارش شده به وسیله چک لیست رفتاری کودکان هماهنگی دارد همچنین، پایایی ابزار در پژوهش آنان ۰/۸۴ به دست آمد [۴۴]. ضریب روایی سازه با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی نشان داد ابزار از برازندگی مناسب برخوردار است و ماده ای نیز حذف نشد. بارهای عاملی پرسشنامه بالاتر از ۰/۳ بودند. در پژوهش حاضر پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ مقدار ۰/۸۵ به دست آمد.

یافته‌ها

یافته های توصیفی مربوط به میانگین، پراکندگی و ضرایب همبستگی پیرسون مرتبه صفر دو به دو متغیرهای پژوهش و بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است. شایان ذکر است که تمام محاسبات مربوط به یافته های پژوهش توسط نرم افزارهای آماری "اس پی اس" و "ایموس" ۲۲ انجام گرفته است.

فرضیه اصلی: مدل رابطه علی قدردانی با بهزیستی ادراک شده در مدرسه با میانجی گری نیازهای روانشناختی

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، ضرایب کشیدگی و کجی و ضرایب همبستگی میان متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
قدردانی	۴/۸۹	۰/۸۵	-۰/۸۱	۰/۶۸	-						
خودمختاری	۲/۸۹	۱/۱۶	-۰/۴۳	-۰/۲۶	**۰/۱۷	-					
ارتباط	۴/۹۸	۰/۸۵	-۰/۸۲	۰/۱۹	**۰/۳۱	**۰/۳۴	-				
شایستگی	۴/۳۲	۰/۹۲	-۰/۴۶	-۰/۰۹	**۰/۳۴	**۰/۲۳	**۰/۴۹	-			
رفتار اجتماعی	۲/۲۴	۰/۹۲	-۰/۷۱	-۰/۲۵	**۰/۲۹	**۰/۲۰	**۰/۴۵	**۰/۳۱	-		
رضایتمندی در مدرسه	۴/۹۷	۰/۹۲	-۰/۶۳	۰/۵۵	*۰/۲۷	**۰/۴۱	**۰/۶۸	**۰/۴۸	**۰/۳۹	-	
تأثیرات مدرسه	۴۴/۰۰	۷/۶۰	-۱/۰۱	۲/۳۷	*۰/۴۰	**۰/۲۵	**۰/۱۰	**۰/۳۰	**۰/۱۹	*۰/۲۲	-

از سه نیاز روانشناختی، رضایت از نیاز به وابستگی در مدرسه، بیشترین ارتباط را با بهزیستی ادراک شده در مدرسه داشت ($r=0/68$). مدل رابطه علی شامل پنج عامل پنهان (قدردانی، رضایت از نیازهای خودمختاری در مدرسه، رضایت از نیازهای شایستگی در مدرسه، رضایت از نیاز ارتباط در مدرسه و بهزیستی ادراک شده در مدرسه) و ۲۴ متغیر مشاهده شده بود.

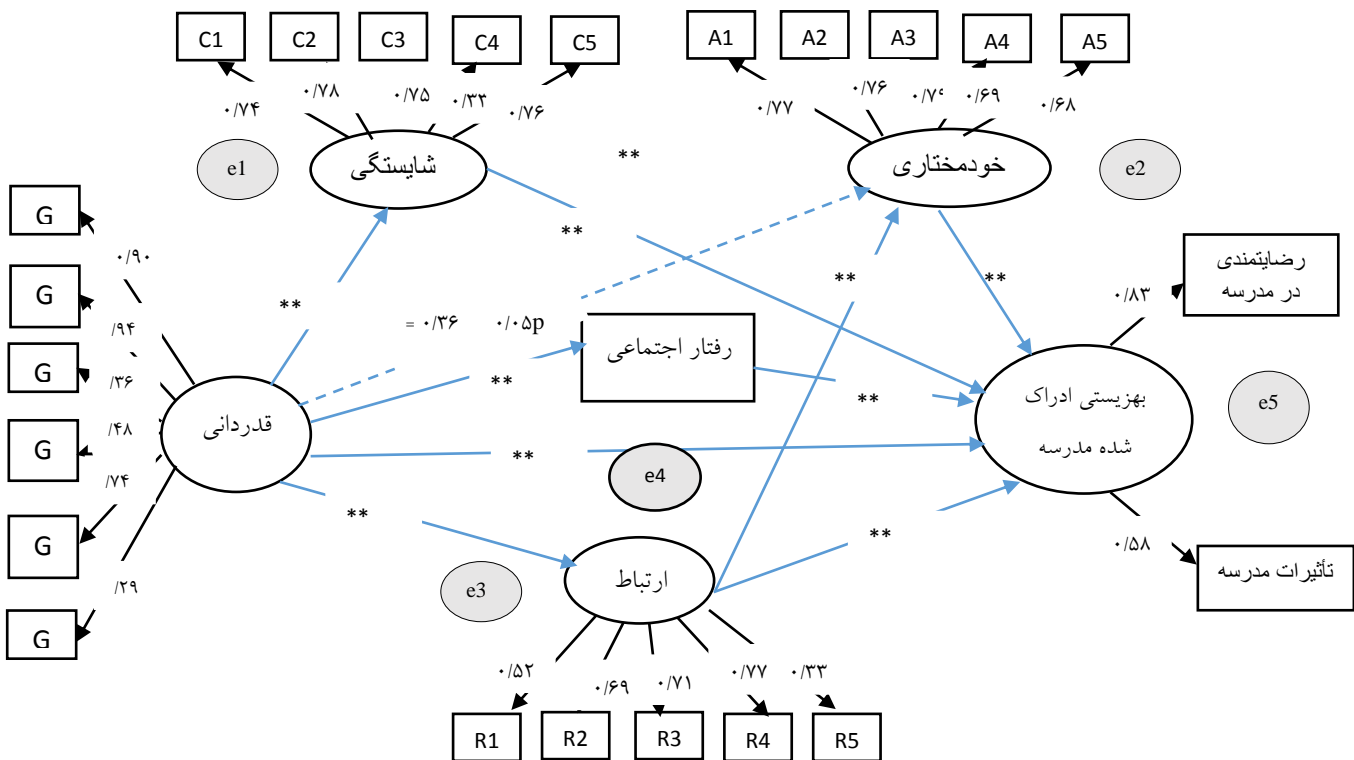
جدول شماره ۱ میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی و همبستگی بین متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش شامل قدردانی، نیازهای روانشناختی بنیادی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط)، رفتارهای اجتماعی و بهزیستی ادراک شده در مدرسه را نشان می دهد. همبستگی بین قدردانی، خودمختاری در مدرسه، ارتباط در مدرسه، نیاز شایستگی در مدرسه با بهزیستی ادراک شده در مدرسه در سطح $P < 0/01$ مثبت و معنی دار بود.

جدول ۲. شاخص های برازندگی مدل پیشنهادی

مدل ها	χ^2	Df	χ^2/df	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	NFI	RMSEA
مدل پیشنهادی	۱۰/۲۷	۷	۱/۴۶	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۵	۰/۹۰	۰/۰۵

همان گونه که در جدول ۲ نشان داده شده است، شاخص های مدل پیشنهادی از برازندگی مناسبی با داده ها برخوردار هستند. رابطه های سنجشی متغیرهای پنهان از لحاظ آماری معنادار بودند. و تمام ماده های مشاهده شده واریانس متغیرهای پنهان را تشکیل دادند ($p < ۰/۰۰۱$). مسیر های مستقیم از متغیر قدردانی به متغیر بهزیستی ادراک شده در مدرسه (وابسته) و قدردانی به خود مختاری در مدرسه غیر معنی دار بودند. با توجه به نمودار ۱، مشخص شد تمامی مسیرهای مستقیم شامل قدردانی به شایستگی ($\beta=۰/۳۶$ ، $p=۰/۰۰۱$)، قدردانی به رفتار اجتماعی ($\beta=۰/۳۸$ ، $p=۰/۰۰۱$)،

قدردانی به ارتباط ($\beta=۰/۴۰$ ، $p=۰/۰۰۱$)، قدردانی به بهزیستی ادراک شده در مدرسه ($\beta=۰/۵۰$ ، $p=۰/۰۰۱$)، رفتار اجتماعی به بهزیستی ادراک شده در مدرسه ($\beta=۰/۲۶$ ، $p=۰/۰۰۱$)، خودمختاری به بهزیستی ادراک شده در مدرسه ($\beta=۰/۴۵$ ، $p=۰/۰۰۱$)، شایستگی به خودمختاری ($\beta=۰/۲۵$ ، $p=۰/۰۰۱$) و شایستگی به خودمختاری ($\beta=۰/۳۱$ ، $p=۰/۰۰۱$) و قدردانی به خودمختاری ($\beta=۰/۰۵$ ، $p=۰/۳۶$) معنادار بودند.



نمودار ۱. ضرایب بتا مربوط به مدل پیشنهادی رابطه علی قدردانی با بهزیستی ادراک شده در مدرسه با میانجی گری نیازهای روانشناختی و رفتار اجتماعی.

جدول ۳. نتایج ضرایب غیر مستقیم بوت استرپ به روش پریچر و هیز در مدل پیشنهادی

فرضیه	داده	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	سطح اطمینان
۱- رابطه بین قدردانی و بهزیستی ادراک شده در مدرسه با میانجی گری ارتباط، خودمختاری، شایستگی و رفتار اجتماعی	۰/۷۸۹۴	۰/۷۷۹۹	-۰/۰۰۹۵	۰/۱۰۷	۰/۹۵
۱-۱ رابطه بین قدردانی و بهزیستی ادراک شده در مدرسه با میانجی گری ارتباط	۰/۵۸۱۰	۰/۵۷۴۶	-۰/۰۰۶۴	۰/۰۹۹۲	۰/۹۵
۱-۲ رابطه بین قدردانی و بهزیستی ادراک شده در مدرسه با میانجی گری شایستگی	۰/۰۲۲۷	۰/۰۲۰۷	-۰/۰۰۲۰	۰/۰۴۷۰	۰/۰۹
۱-۳ رابطه بین قدردانی و بهزیستی ادراک شده در مدرسه با میانجی گری خودمختاری	۰/۱۸۵۷	۰/۱۸۴۵	-۰/۰۰۱۲	۰/۰۵۰۴	۰/۰۰۶
۲- رابطه بین قدردانی و بهزیستی ادراک شده در مدرسه با میانجی گری رفتار اجتماعی	۰/۸۱۳۴	۰/۷۹۴۹	-۰/۰۱۸۵	۰/۱۱۹۱	۰/۱۵۲

همکلاسیان خود روابط بی فردی خوبی دارند. همچنین انگیزه‌های موفقیت بیشتر [۴۶]، سطوح افسردگی کمتر [۲۳] و همچنین با کیفیت خواب رابطه مثبت معناداری دارد [۱۹]. در واقع وقتی دانش‌آموزان به شمارش منفعت‌ها و حمایت‌های دیگران بپردازند و کمک‌هایی که معلم‌ان می‌دهند به آنان می‌کنند فکر کنند رضایتمندی بیشتر از مدرسه نشان می‌دهند و تأثیرات مثبت مدرسه نیز نمود بیشتری می‌یابد.

یافته‌های دیگر پژوهش مسیر مستقیم قدردانی با رفتار اجتماعی، و مسیر غیر مستقیم قدردانی با بهزیستی ادراک شده در مدرسه با میانجی‌گری رفتار اجتماعی بود. که با یافته‌های تیان، هان و هونبر [۷] و یوست-دوبرو و دانهام [۳۷] همسو است. این نتیجه تئوری اخلاقی مک کلاق و همکاران را نیز تأیید کرد [۴۰]. نظریه اخلاقی بیان می‌کند که قدردانی بر بهزیستی ادراک شده افراد از طریق مکانیسم روانشناختی رفتارهای اجتماعی تأثیر می‌گذارد. با توجه به نتایج این پژوهش، دانش‌آموزانی که سپاسگذاری و قدردانی بیشتری داشته باشند، رفتارهای اجتماعی بالاتری داشته و همچنین این گونه رفتارها را تقدیر می‌کنند و در نتیجه باعث افزایش رضایتمندی آنان در مدرسه می‌شود [۳۱]. نتایج پژوهش ما نشان می‌دهد که آموزش قدردانی باید بخشی مهمی از آموزش اخلاقی مدرسه به دانش‌آموزان باشد. شکل‌گیری قدردانی و قضاوت‌های ذهنی کودکان درباره حمایت‌های دیگران در بستر خانواده تحقق می‌یابد. هر دو نهاد خانواده و مدرسه باید کودکان را تشویق کنند تا قدردان حمایت‌های دیگران باشند و این قدردانی خود را ابراز کنند، چون نفع آن به خود فرد باز می‌گردد. در واقع روانشناسان در اهمیت بیان قدردانی، از طریق "دیدارهای قدردانی" مسیری را فراهم کرده‌اند که در آن ذینفعان، قدردانی و سپاسگذاری خود را به کمک کنندگان ابراز می‌کنند [۴۷]. چنین دیدارهای قدردانی نه تنها نشان‌دهنده افزایش بهزیستی ادراک شده در ذینفعان می‌شود بلکه مشخص شده که افراد خیرخواه و کمک‌کننده نیز بیشتر مایل به ارائه کمک و حمایت در آینده هستند. بنابراین در محیط مدرسه، نه تنها قدردانی مستقیماً باعث افزایش بهزیستی ادراک شده می‌شود بلکه به طور غیر مستقیم از طریق افزایش رفتارهای اجتماعی، بهزیستی دانش‌آموزان در مدرسه را افزایش می‌دهد.

یافته‌های دیگر پژوهش حاضر نشان داد که نیازهای روانشناختی بنیادی (وابستگی، شایستگی و خودمختاری) میانجی بین قدردانی و بهزیستی ادراک شده قرار گرفت که

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، متغیرهای وابستگی، خودمختاری، شایستگی و رفتار اجتماعی به عنوان میانجی بین متغیر مستقل قدردانی و وابسته بهزیستی ادراک شده قرار گرفتند (حد بالا و پایین این مسیرها را ببینید).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه علی بین قدردانی با بهزیستی ادراک شده در مدرسه با میانجی‌گری نیازهای روانشناختی (وابستگی، ارتباط و شایستگی) و رفتار اجتماعی در دانش‌آموزان بود. اولین یافته پژوهش رابطه مستقیم معنادار بین قدردانی و بهزیستی ادراک شده در مدرسه بود که با یافته‌های تیان، هونبر [۶] تیان، دو و هونبر [۴۱] و کریستانتو و همکاران [۲۵] همسو است. نوجوانانی که قدردانی بیشتری از خود نشان می‌دهند خوش‌بین‌تر، احساسات مثبت و رضایت بیشتری را از زندگی در مدرسه گزارش کرده‌اند. ویژگی روانشناختی قدردانی، پیامدهای مهمی برای عملکرد اجتماعی و رفاه فردی در پی دارد. در جوامع شرقی، و بخصوص ایران صفت قدردانی به عنوان یک فضیلت فردی شناخته شده و دانش‌آموزانی که قدردان کمک و حمایت‌های دیگران باشند مورد تشویق قرار می‌گیرند. قدردانی به عنوان یک گرایش یا آمادگی ذاتی عبارت است از میل عمومی به شناسایی و پاسخ‌دهی با هیجان‌ات مثبت به مهربانی و خیرخواهی دیگران. کسانی که نمرات بالاتری در مقیاس قدردانی کسب می‌کنند، مقادیر بیشتری از هیجان‌ات مثبت، رضایت از زندگی، سرزندگی و خوش‌بینی و سطوح پایین‌تری از افسردگی و استرس و حالات و خوه‌های مثبتی همچون کانون درونی کنترل و دینداری درونی را گزارش می‌کنند. و دیگران افراد قدران را کمک‌کننده، خوش‌مشرب‌تر، خوش‌بین‌تر و امین‌تر می‌شمرند. با این اوصاف، طبیعی است که قدردانی یکی از شیوه‌های شادتر شدن قلمداد شود. همچنین قدردانی به عنوان یک حالت هیجانی مثبت مقاومت و تحمل فرد را در زندگی افزایش داده و به بهزیستی او کمک می‌کند علاوه بر این قدردانی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که ارتباطات خود را در مدرسه شکل داده و حفظ کنند، از طرفی وجود ارتباطات اجتماعی بیشتر می‌تواند برای آن‌ها حمایت اجتماعی فراهم کند. در نتیجه این‌گونه افراد در شرایط و موقعیت‌های تنش‌زا آشفتگی و پریشانی کمتری را تجربه می‌کنند و به تبع آن‌ها بهزیستی و رفاه بالاتری در مدرسه را تجربه خواهند کرد. در نهایت دانش‌آموزانی که سطوح بالای قدردانی را نشان می‌دهند معمولاً با معلم‌ان و

¹gratitude visits

مثبت معنی دار دارد. همچنین نشان می‌دهد که مربیان و والدین باید برای شکوفایی دانش‌آموزان در شرایط مناسب از روش‌های تجربی معتبر و مداخله‌ای برای افزایش بهزیستی در مدرسه استفاده کنند. به عنوان مثال می‌توان از دانش‌آموزان خواست که در مداخلات قدردانی مانند "شمارش نعمت‌ها" شرکت کنند که در آن، فرم‌های مربوط به کمک‌ها و حمایت‌های داده شده به آنان در طی ۶ تا ۱۲ هفته را پر می‌کنند [۵۰]. علاوه بر این مشخص شد که در دوران مدرسه، قدردانی می‌تواند به طور غیرمستقیم با بهزیستی ادراک شده نوجوانان در مدرسه از طریق مکانیسم‌های روانی-اجتماعی رضایت از نیازهای شایستگی و ارتباط مرتبط باشد. بنابراین متخصصان امر می‌توانند شرایطی را در مدرسه مهیا کنند تا نیاز دانش‌آموزان به درک تسلط بر چالش‌ها و در نتیجه شایستگی و افزایش ارتباطات مثبت بین همکلاسیان و معلمان، و در نتیجه بهبود رفاه و سلامت ذهنی دانش‌آموز در مدرسه کمک کنند. در آخر باید متذکر شد با توجه به تحقیقاتی که در انجام این پژوهش صورت گرفت، نقش متغیر خوددلسوزی در بهزیستی ادراک شده در مدرسه نیز مشخص شد که مولفه‌های مهربانی به خود به خوبی توانست عاطفه مثبت به مدرس یا علاقه مندی به مدرسه را پیش‌بینی کند [۵۱]. این تحقیق نیز همانند سایر تحقیقات در حوزه علوم انسانی با محدودیت‌هایی روبرو بود. آزمون‌های پژوهش دانش‌آموزان دبیرستانی بودند لذا نتایج پژوهش به سبب مقاطع تحصیلی قابل‌تعمیم نیست. همچنین مدل علی در یک گروه بررسی شده است و تنها ابزار جمع‌آوری پژوهش پرسشنامه بود که جنبه خودگزارشی دارد و خالی از اشکال و سوگیری نیست. در این راستا پیشنهاد میشود در راستای پیشینه پژوهشی مبنی بر متفاوت بودن متغیر قدردانی و غیره در بین دختران و پسران، مدل رابطه علی بین دو گروه دختر و پسر مقایسه شود.

منابع

- 1- Orkibi, H. & Ronen, T. (2017). Basic psychological needs satisfaction mediates the association between self-control skills and subjective well-being. *Frontiers in Psychology*: Vol 12: PP.1-10, doi: 10.3389/fpsyg.2017.00936.
- 2- Steinberg, L.D. (2013). *Adolescence*, 10th Edn. New York, NY: McGraw-Hill.
- 3- Silvers, J.A. McRae, K. Gabrieli, J.D.E. Gross, J.J. Remy, K.A. & Ochsner, K.N. (2012). Age-related differences in emotional reactivity, regulation, and rejection sensitivity in adolescence. *Emotion*: Vol12: PP.1235-1247. doi: 10.1037/a0028297.

با یافته‌های لورسن، دنیلسن، ولد و سامدل [۱۵] و تیان و همکاران [۷] همسو است. نتایج حاصل از معادلات ساختاری نشان داد که برآورده شدن نیاز روانشناختی وابستگی، شایستگی و خودمختاری نه تنها رابطه مستقیم با قدردانی دارند بلکه برای افزایش حس رضایتمندی و تأثیرات مثبت مدرسه نیز کارساز هستند. چنین نتایجی با مفهوم رابطه قدردانی و انگیزه پیشرفت سازگار است [۴۶]. به این معنا که صفت قدردانی بر انگیزه فردی افراد و مشارکت در مدرسه و جامعه و در نهایت انگیزه افراد را برای کسب موفقیت بیشتر دانشگاهی و جامعه تقویت می‌کند. گرچه تئوری انگیزه پیشرفت و قدردانی به طور معمول محدوده وسیعی از زندگی افراد را شامل می‌شود اما مطالعه ما نشان داد که در محدوده خاص مدرسه نیز جوابگو است. بنابراین قابل‌تعمیم به حوزه مدرسه نیز خواهد بود. قدردانی به دانش‌آموزان کمک می‌کند احساس ارتباط و همبستگی به هم کلاسیان، و معلمان و احساس تعلق خاطر به مدرسه داشته باشند که همین امر موجب رضای نیاز به وابستگی در طول مدرسه خواهد شد. همچنین قدردانی به افراد کمک می‌کند تجربه‌های موفق تری در مدرسه داشته باشند و نیاز به شایستگی نیز پیش‌بینی می‌شود. رضایت از نیازهای شایستگی و وابستگی به طور خاص در مدرسه، به نوبه خود دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا قدرت اراده و اعتماد به نفس خود را که مربوط به رضایت از نیاز خودمختاری است و همچنین بهزیستی ادراک شده در مدرسه را بهبود بخشد. در این راستا دانلیسون، سامدل، هتلند و ولد^۱ [۴۸] نشان داد که رضایت از برآورده شدن از نیاز وابستگی نه تنها نیازمند تقویت پیوند بین دانش‌آموزان است. اما همین تعاملات مثبت بین دانش‌آموزان می‌تواند باعث خودمختاری آنان، تمرکز مشترک آنان بر فعالیت‌های یادگیری نیز باشد. همچنین باید گفت، بزرگسالانی که افراد سپاسگذار و قدردانی بوده‌اند آگاهی و پذیرش اجتماعی بیشتری را از خود نشان داده‌اند که به نوبه خود همین امر باعث افزایش اعتماد به نفس آنان شده و مستقل عمل می‌کنند. همچنین نیازهای روانشناختی از طریق اثر مثبت خود بر سبک‌های هویت اطلاعاتی، هنجاری و اثر منفی بر سبک هویت معشوش به طور غیرمستقیم نیز می‌تواند بر بهزیستی تحصیلی و مدرسه اثر گذار باشند [۴۹]. البته در پژوهش ما نیاز به خودمختاری با قدردانی رابطه معنی‌داری نداشت. ولی در رابطه غیرمستقیم اثر میانجی را حفظ کرد. این مطالعه نشان می‌دهد که قدردانی نوجوانان ایرانی به طور قابل‌توجهی با بهزیستی ادراک شده در مدرسه رابطه

¹ Danielsen, Samdal, Hetland & Wold

- 14- Walker, G.J. & Kono, S. (2017). The effects of basic psychological need satisfaction during leisure and paid work on global life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 13(1), PP.36-47, <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1374439>.
- 15- Véronneau, M.H. Koestner, R.F. & Abela, J.R. (2005). Intrinsic need satisfaction and well-being in children and adolescents: an application of the self-determination theory. *J. Soc. Clin. Psychol*, 24, PP.280-292. doi:10.1521/jscp.24.2.280.62277.
- 16- Leversen, I. Danielsen, A.G. Wold, B. & Samdal, O. (2012). What they want and what they get: self-reported motives, perceived competence, and relatedness in adolescent leisure activities. *Child Dev. Res*, 5, PP.11-19. doi:10.1155/2012/684157.
- 17- Yang, J. Wei, D. Wang, K. Yi, Z. & Qiu, J. (2018). Regional gray matter volume mediates the relationship between maternal emotional warmth and gratitude. *Neuropsychologia*, 109, PP.165-172.
- 18- Witvliet, C.V.O., Richie, F.J. Root Luna, L.M. & Van Tongeren, D.R. (2018). Gratitude predicts hope and happiness: A two-study assessment of traits and States. *The Journal of Positive Psychology*, 12, PP.1-12. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1424924>.
- 19- Wood, A.M., Joseph, S. & Maltby, J. (2009). Gratitude predicts psychological well-being above the Big Five facets. *Pers. Individ. Differ*, 46, PP.443-447. doi: 10.1016/j.paid.2008.11.012.
- 20- Chen, L.H., & Kee, Y.H. (2008). Gratitude and adolescent athletes' well-being. *Social Indicators Research*, 89(2), PP.361-373.
- 21- Hoy, B.D. Suldo, S.M. & Mendez, L.R. (2013). Links between parents' and children's levels of gratitude, life satisfaction, and hope. *J. Happiness Stud*, 14, PP.1343-1361. doi: 10.1007/s10902-012-9386-7.
- 22- Tian, L. Pi, L. Huebner, E.S. & Du, M. (2016) Gratitude and adolescents' subjective well-being in school: The multiple mediating roles of basic psychological needs satisfaction at school. *Front. Psychol*, 7, PP.14-19. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01409.
- 23- Froh, J.J. Emmons, R.A. Card, N.A. Bono, G. & Wilson, J.A. (2011). Gratitude and the reduced costs of materialism in adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 12(2), PP.289-302.
- 4- Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychol. Dev. Educ*, 24, PP.100-106.
- 5- Liu, J.D. & Chung, P.K. (2014). Development and initial validation of the psychological needs satisfaction scale in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 18, PP.101-122. doi: 10.1080/1091367X.2013.872106.
- 6- Tian, L. Tian, Q. & Huebner, E.S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: the mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Soc. Indic. Res*, 128, PP.105-129. doi: 10.1007/s11205-015-1021-7.
- 7- Tian, L. Han, M. & Huebner, E.S. (2014). Preliminary development of the adolescent students' basic psychological needs at school scale. *J. Adolesc*, 37, PP.257-267. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.01.005.
- 8- Zappulla, C. Pace, U. Lo Cascio, V. Guzzo, G. & Huebner, E.S. (2014). Factor structure and convergent validity of the long and abbreviated versions of the multidimensional students' life satisfaction scale in an Italian sample. *Soc. Indic. Res*, 118, PP.57-69. doi: 10.1007/s11205-013-0418-4.
- 9- Fredrickson, B.L. (2013). "Positive emotions broaden and build," in advances in experimental social psychology, 47, eds D. Patricia and P. Ashby (Amsterdam: Academic Press), PP.1-53.
- 10- Orkibi, H. & Tuaf, H. (2016). School engagement mediates well-being differences in students attending specialized versus regular classes. *J. Educ. Res*, 10, PP.125-135. doi: 10.1080/00220671.2016.1175408.
- 11- Liu W. Tian L. Huebner E.S. Zheng, X.L.i.Z. (2015). Preliminary development of the elementary school students' subjective well-being in school scale. *Soc. Indic. Res*, 120, PP. 917-937. 10.1007/s11205-014-0614-x
- 12- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am. Psychol*, 55, PP.68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- 13- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychology, well-being across lifts domains. *Canadian Psychology*, 49, PP. 14-23.

- 35-Graham, S. & Weiner, B. (1986). From an attributional theory of emotion to developmental psychology: A round-trip ticket? *Social Cognition*, 4(2), PP.152-179.
- 36- Wangwan, J. (2014). A Model of relationship between gratitude and prosocial motivation of Thai high school and undergraduate students. *International Journal of Behavioral Science*, 9(1), PP.15-30.
- 37-Yost-Dubrow, R. & Dunham, Y. (2017). Evidence for a relationship between trait gratitude and prosocial behavior. *Cognition and Emotion*, 5, PP.1-7, <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1289153>
- 38-Suldo, S.M. Bateman, L.P. & Gelley, C.D. (2014). "Understanding and promoting school satisfaction in children and adolescents," in *Handbook of Positive Psychology in Schools*, 2nd Edn, eds M. J. Furlong, R. Gilman, and E. S. Huebner (New York, NY: Routledge), pp.365-380.
- ۳۹- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۰). اندازه‌گیری های روانی و تربیتی و فن تهیه تست، انتشارات پارسا.
- 40-McCullough, M.E. Emmons, R.A. & Tsang, J.A. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. *J. Pers. Soc. Psychol*, 82, PP.112-127. doi: 10.1037/0022-3514.82.1.112.
- 41- Tian, L. Du, M. & Huebner, E.S. (2015a). The effect of gratitude on elementary school students' subjective well-being in schools: the mediating role of prosocial behavior. *Soc. Indic. Res: Vol 122*, PP.887-904. doi: 10.1007/s11205-014-0712-9.
- 42-Carreira, J.M. (2012). Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan. *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 40, PP.191-202.
- ۴۳- حجازی، الهه و امانی، جواد (۱۳۹۳). نقش واسطه ای انگیزش درونی در رابطه بین نیازهای بنیادین روانشناختی و رضایت از زندگی. روانشناسی معاصر، سال ۹، شماره ۲، صص ۷۷-۷۸.
- 44-Zhang, Y.M. Zeng, P.P. & Yu, G.L. (2004). The reliability and validity of mental health scale of primary and secondary school students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 12, PP.6-8.
- 45-Carlo, G. & Randall, B.A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, PP.31-44.
- 24-Kashdan, T. B. Mishra, A. Breen, W.E. & Froh, J.J. (2009). Gender differences in gratitude: examining appraisals, narratives, the willingness to express emotions, and changes in psychological needs. *J. Pers*, 77, PP.691-730. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00562.x.
- 25-Christanto, S.A. Brenda, D. Assisiansi C. Pangestu, M.J. Sarita, I. & Sulistiani, V. (2017). Gratitude letter: An effort to increase subjective well-being in college. *ANIMA Indonesian Psychological Journal*, 32(3), PP.158-168. <https://doi.org/10.24123/aipj.v32i3.630>.
- 26-Komissarouk, S. (2017). Culture, motivation and prosocial behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(6), PP.726-738.
- 27- Helliwell, J.F. Aknin, L.B. Shiplett, H. Huang, H. & Wang, S. (2017). Social capital and prosocial behaviour as sources of well-being. *The National Bureau of Economic Research: Vol 1(5)*: PP.152-162. (DOI): 10.3386/w23761
- 28- Khanna, V. Sharma, E. Chauhan, S. & Pragyendu, A. (2017). Effects of prosocial behavior on happiness and well-Being. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(2), PP.76-86.
- 29-Klein, N. (2016). Prosocial behavior increases perceptions of meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, 1, PP.1-8, <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2016.1209541>
- 30-Caceda, R. Stowe, Z. (2014). Gender-specific effects of depression and suicidal ideation in prosocial behaviors. *Plos*, 9(9), PP.2-8. DOI: 10.1371/journal.pone.0108733.
- 31- Weinstein, N. & Ryan, R.M. (2010). When helping helps: autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), PP.222-224.
- 32- Caputi, M. Lecce, S. Pagnin, A. & Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: The role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 48(1), PP.250-257.
- 33- Tsang, J.A. (2006). Brief report gratitude and prosocial behaviour: An experimental test of gratitude. *Cognition and Emotion*, 20(1), PP.138-148.
- 34- Bartlett, M.Y. & DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior helping when it costs you. *Psychological Science*, 17(4), PP.319-325.

46-Bono, G. & Froh, J.J. (2009). "Gratitude in school: benefits to students and schools," in Handbook of Positive Psychology in Schools, Eds R. Gilman, E. S. Huebner, and M. Furlong (New York, NY: Routledge), pp.77-88.

47-Seligman, M.E. Steen, T.A. Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. American Psychologist, 60(5), PP.410-421.

48-Danielsen, A.G., Samdal, O. Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. J. Educ. Res, 102, 303-320.
Doi: 10.3200/JOER.102.4...

۴۹- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ خضری آذر، هیمن؛ امانی، جواد؛ علیزاده، صابر (۱۳۹۰). پیشرفت تحصیلی: نقش نیازهای روانشناختی اساسی و سبک‌های هویت. پژوهش‌های آموزش و یادگیری. سال ۲، شماره ۱، صص ۲۵-۳۸.

50- Geraghty, A.W. Wood, A.M. & Hyland, M.E. (2010). Attrition from self-directed interventions: investigating the relationship between psychological predictors, intervention content and dropout from a body dissatisfaction intervention. Soc. Sci. Med, 71, PP.30-37.
Doi: 10.1016/j.socscimed.2010.03.007.

۵۱- آخش، شمس اله؛ حاجی یخچالی، علیرضا؛ شهینی ییلاق، منیجه. پیش بینی بهزیستی تحصیلی بر اساس خوددلسوزی در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر یاسوج. پژوهش‌های آموزش و یادگیری. زیر چاپ.