

## تدوین مدلی علی بهزیستی ذهنی بر پایه تاب آوری تحصیلی و نقش واسطه‌ای تعامل معلم دانش آموز، سازگاری هیجانی و ادراک از جو مدرسه

فاطمه انوری<sup>1\*</sup>، فرزانه میکائیلی منیع<sup>2</sup>

1. کارشناس ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

2. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

تاریخ دریافت: 1399/08/23 تاریخ پذیرش: 1400/06/31

### Developing a Causal Model of Subjective Well being Based on Academic Resilience and Mediating Roles of Teacher- student Relationship, Emotional Adjustment and School Climate

F. Anvari<sup>\*1</sup>, F. Mikaeli manee<sup>2</sup>

1. MS.c., Educational Psychology, Urmia University, Urmia, Iran

2. Associate Professor, Education Department, Urmia University, Urmia, Iran

Received: 2020/11/13 Accepted: 2021/09/22

Original Article

مقاله پژوهشی

#### Abstract

Developing a causal model of subjective well being based on academic resilience and mediating roles of teacher-student relationship, school climate and emotional adjustment is the main aim of this research. Subjective well-being is one of the important indicators of quality of life which is under the influence of many variables including biological, social, personality, occupational, etc. The statistical population consisted of all high school students in Urmia and participants were 350 students who were selected by multi-stage random sampling and responded to the questionnaire which was based on conceptual model. For fitting data with conceptual model, we used partial least square method (next generation of path modeling).

Among the significant findings of this study, we can mention the direct effect of academic resilience on student teacher relationship, emotional adjustment, and school climate as well as the direct effects of emotional adjustment and teacher student relationship on subjective well being. In sum, the revised model of the present study could explain 30% of the variance of subjective well-being, which indicates the importance of the variables in the model.

#### Keywords

Teacher-Student Relationship, School Climate, Academic Resilience, Subjective Well Being, Emotional Adjustment.

#### چکیده

هدف از پژوهش حاضر تدوین مدل علی بهزیستی ذهنی بر پایه تاب آوری تحصیلی و نقش واسطه‌ای تعامل معلم دانش آموز، سازگاری هیجانی و ادراک از جو مدرسه است. بهزیستی ذهنی به عنوان یکی از شاخص‌های مهم کیفیت زندگی مطرح شده است و متغیرهای زیادی از قبیل متغیرهای زیستی، اجتماعی، شخصیتی، شغلی و... در میزان بهزیستی ذهنی افراد نقش دارند. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل همه دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر ارومیه بود و شرکت کنندگان 350 نفر بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های سازه‌های موجود در مدل پاسخ دادند. برای برازش مدل از روش حداقل مربعات جزئی (نسل دوم مدل‌های ساختاری) استفاده شد.

از یافته‌های قابل توجه پژوهش حاضر می‌توان به تأثیر مستقیم تاب آوری بر تعامل معلم - دانش آموز، سازگاری هیجانی و ادراک از جو مدرسه و همچنین تأثیر مستقیم سازگاری هیجانی و تعامل معلم - دانش آموز بر بهزیستی ذهنی اشاره کرد. در مجموع مدل اصلاح شده پژوهش حاضر توانست 30 درصد از واریانس بهزیستی ذهنی را تبیین کند که این امر نشان دهنده اهمیت متغیرهای موجود در مدل است.

#### واژگان کلیدی

بهزیستی ذهنی، تعامل معلم - دانش آموز، ادراک از جو مدرسه، تاب آوری تحصیلی، سازگاری هیجانی.

## مقدمه

در چند دهه اخیر با ظهور حوزه جدید روان‌شناسی مثبت، در تحقیقات روان‌شناختی تغییرات بسیاری صورت گرفته است و امروزه پژوهش درباره بهزیستی ذهنی، توانمندی‌های انسانی و روان‌شناسی مثبت به طور روز افزون در حال رشد است (اوزمت<sup>1</sup>، 2011). احساس ذهنی بهزیستی یا رضایت از زندگی<sup>2</sup>، حوزه‌ای از روان‌شناسی مثبت‌نگر است که تلاش می‌کند ارزیابی شناختی (فضاوت کلی در مورد رضایت از زندگی) و عاطفی (تجربه هیجانات خوشایند و ناخوشایند) مردم از زندگی‌شان را مورد بررسی قرار دهد و شامل اصول مهمی است که از طریق تأثیر بر احساسات بر همه ابعاد رفتار انسان و پیشرفت او شامل سلامت فیزیکی و روانی، پیشرفت مهارتی و آموزشی، صلاحیت اجتماعی و ایجاد روابط مثبت اجتماعی قابل شناسایی است (کای کندال و تای<sup>2</sup>، 2015). بهزیستی ذهنی به معنای قابلیت یافتن تمام استعدادهای فرد است و از تعادل میان عاطفه مثبت و منفی، رضایتمندی از زندگی و رضایتمندی شغلی و خانوادگی به وجود می‌آید (جاوانوویک<sup>3</sup>، 2016). بهزیستی ذهنی دارای دو جزء شناختی و عاطفی است. بعد شناختی بهزیستی، یعنی ارزیابی شناختی افراد از میزان رضایت از زندگی و بعد عاطفی یعنی برخورداری از حداکثر عاطفه مثبت و حداقل عاطفه منفی. این مفهوم هم برای جامعه و هم برای اقتصاد بسیار حائز اهمیت است زیرا که می‌تواند بر ثبات و آرامش در بین اعضای جامعه و رشد اقتصادی تأثیر مثبت بگذارد (سازمان اقتصاد نوین<sup>4</sup>، 2011).

بهزیستی ذهنی یک مفهوم چند وجهی است که سلامت جسمی و روانی، وضعیت تحصیلی، موقعیت اقتصادی را در بردارد (شارما<sup>5</sup>، 2017). یکی از عوامل تأثیرگذار بر بهزیستی ذهنی تاب‌آوری تحصیلی است. تاب‌آوری یکی از مفاهیم و سازه‌های بهنجار مورد توجه و مطالعه روان‌شناسی مثبت‌نگر است و به سازگاری موفقیت‌آمیز با وجود چالش‌ها و تهدیدها اشاره دارد. تاب‌آوری تحصیلی فرایندی است که در طی آن

دانش‌آموزان با وجود قرار گرفتن در شرایط استرس‌زا و دشوار و تهدیدکننده می‌توانند به موفقیت و پیشرفت تحصیلی دست یابند (خلف<sup>6</sup>، 2014).

تاب‌آوری شخص را برای مقاومت در برابر موقعیت‌هایی که چالش‌برانگیزند و احتمال دارد در صورت ناتوانی در مقابله آسیب ببینند، توانمند می‌کند به طوری که شخص در زندگی خود در مواجهه با استرس‌زاها و مشکلات اجتناب‌ناپذیر استقامت داشته باشد و تسلیم نشود (پولی زی، لین و پری<sup>7</sup>، 2020). از طرفی تقویت میزان تاب‌آوری می‌تواند توانایی استقامت فرد در برابر شرایط دشوار و غلبه بر آن با حفظ سلامت روانی، شوخ طبعی و بهزیستی را برای فرد (استفهانز<sup>8</sup>، 2012) و همچنین پیشرفت تحصیلی آینده آنان را نیز در پی داشته باشد (ذبیحی، نیوشا و منصور، 1391). در واقع تاب‌آوری موجب می‌گردد که سطح استرس ادراک شده و متعاقب آن سطح پریشانی و حس ناخوشایند افراد در مواجهه با مشکلات کاهش یابد و در نهایت بهزیستی آنها ارتقا یابد (تسون<sup>9</sup> و همکاران، 2019). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تاب‌آوری به خوبی بهزیستی روانی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند (بیگدلی، نجفی و رستمی، 1392) و بر آن اثر دارد (سود و شارما<sup>10</sup>، 2020). همچنین تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبتی با بهزیستی ذهنی دارد (کو، کیم و کنگ<sup>11</sup>، 2020؛ پارک و کون<sup>12</sup>، 2018). افراد تاب‌آور قادر به اعمال کنترل هستند، قادرند خود را از سردرگمی‌ها برهانند و سیستم‌های حمایت اجتماعی و روابط خانوادگی گسترده‌تری فراهم کنند؛ با توجه به این امر این افراد در کلاس درس قادر خواهند بود که به صورت مؤثر و کارآمد در گروه خود فعالیت کنند، روابط دوستانه بهتری تشکیل دهند که این خودسازگاری سازنده را برای آنها به دنبال خواهد داشت.

از این رو، می‌توان با ارتقای ظرفیت تاب‌آوری تحصیلی، به افراد کمک کرد تا با رویدادها و واقعیت‌های ناخوشایند زندگی به گونه‌ای مثبت و کار آمد رویارو شوند و در زمینه

6. Khalaf

7. Polizzi, Lynn, & Perry

8. Stephens

9. Tecson

10. Sood, & Sharma

11. Ku, Kim, & Kang

12. Park & Kwon

1. Ozmete,

2. Kuykendall, & Tay

3. Jovanovic

4. New Economic Organization

5. Sharma

پیانتا و استالمن<sup>3</sup>، 2004). پژوهش کاپ و همکاران در زمینه تعامل معلم- دانش‌آموز نشان داده است که تعامل مثبت معلم- دانش‌آموز، فرد را در برابر جو خانگی نامطلوب محافظت می‌کند و معلمان به عنوان منبع برجسته حمایتی از دانش‌آموزان برای بهبود عملکرد تحصیلی و هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان هستند (کاپ<sup>4</sup> و همکاران، 2016). به طور کلی روابطی که معلم با دانش‌آموزان شکل می‌دهد اگر منجر به ایجاد احساس همدلی، شایستگی و خودمختاری در دانش‌آموز شود، موجب تجربه بهزیستی اجتماعی و روان‌شناختی به وسیله دانش‌آموزان می‌شود (کوناری و لیپونن<sup>5</sup>، 2010). تعامل معلم-دانش‌آموز به سازگاری بیشتر دانش‌آموزان در سه بعد هیجانی، اجتماعی و آموزشی میانجامد (امین خندقی و فراست، 2011). محمدی باغملایی و یوسفی (1397) نیز نشان دادند که تعامل معلم- دانش‌آموز بر درگیری تحصیلی و سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه اثر دارد. پژوهش در خصوص تعاملات معلم با دانش‌آموزان، ویژگی‌های معلم، ارتباطات اجتماعی کلاس و سازگاری اجتماعی، هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان نشان می‌دهد که تعامل معلم- دانش‌آموز سازگاری اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند (بريمن<sup>6</sup>، 2015). سازگاری تحصیلی، هیجانی و سازگاری اجتماعی از ابعاد سازگاری با مدرسه هستند (ماسترآرولسیکر و آرولائورنس<sup>7</sup>، 2016). در این بین، سازگاری هیجانی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این سازه اشاره به سازگاری فردی و روان‌شناختی دارد. سازگاری هیجانی به انطباق هیجانی دانش‌آموز در روابط درون‌فردی و بین‌فردی او اشاره دارد و به وضعیت سلامت روانی و جسمی فرد در محیط جدید و بعد از ورود به مدرسه ربط دارد (ماسترآرولسیکر و آرولائورنس، 2016). سازگاری هیجانی به معنای توانایی شخص برای تشخیص، مفهوم‌سازی و ابراز هیجان‌های خود در پاسخ به دیگران و موقعیت‌های پیش روی زندگی است (کریم و ویس<sup>8</sup>، 2011). این متغیر نقش مهمی در سلامت روانی و بهزیستی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد

تحصیلی در کاهش افت تحصیلی از آن بهره گرفت. بنابراین این پژوهش تاب‌آوری تحصیلی را عامل مهمی در بهزیستی ذهنی افراد در نظر می‌گیرد که تأثیر خود را به شکلی غیرمستقیم و از طریق افزایش سازگاری هیجانی، تعامل بهتر معلم دانش‌آموز و ادراک بهتر از جو مدرسه اعمال می‌کند. یکی دیگر از متغیرهای تأثیرگذار بر بهزیستی ذهنی کیفیت تعامل معلم با دانش‌آموز است. تعامل با افراد دیگر از نیازهای اصلی انسان به عنوان موجودی اجتماعی است و یکی از انواع روابط میان فردی تأثیرگذار، تعامل معلم با دانش‌آموز است، مدرسه به عنوان یکی از مهم‌ترین محیط‌ها برای رشد شناختی دانش‌آموزان محسوب می‌شود. در مدرسه مهارت‌های تحصیلی، اجتماعی و رفتاری فراگرفته می‌شود. اکتساب این مهارت‌ها از طریق تعامل با محیط مدرسه شامل: معلمان، همسالان و برنامه‌های تحصیلی امکان‌پذیر است (ایوینگ<sup>1</sup>، 2009).

تعامل معلم و دانش‌آموز یکی از عوامل جو اجتماعی- روانی کلاس است که به شیوه مدیریت و کلاس‌داری، ارتباطات کلامی و غیرکلامی معلمان با دانش‌آموزان اطلاق می‌شود (حسینیچاری، قزل‌بیگلو و جوکار، 1398). تعامل معلم-دانش‌آموز اصطلاح چتری است که جوانب متعددی از تعاملاتی را که در مدرسه - چه در واقعیت و چه به صورت ذهنی یا ادراک شده- بین معلم و دانش‌آموز رخ می‌دهد را در بر می‌گیرد که از دیدگاه دانش‌آموزان به صورت حمایت از جانب معلم و از دیدگاه معلمان به صورت رابطه معلم- دانش‌آموز مفهوم‌سازی می‌شود (آنگ<sup>2</sup>، 2005).

نظریه نظام تحولی چهارچوبی برای تأکید بر طبیعت فعال و اهمیت تعامل با دانش‌آموز در برانگیختن فرایندهای تحولی فراهم می‌سازد. براین اساس، تعامل معلم دانش‌آموز می‌تواند به عنوان نظامی فعال تلقی شود که تحت تأثیر ویژگی‌های معلم و دانش‌آموز و نیز متغیرهای ساختاری مانند نسبت معلم به دانش‌آموز و جو کلاس است. با توجه به نظریه نظام‌های تحولی، تعامل معلم و دانش‌آموز در سازگاری عاطفی دانش‌آموزان نقش کلیدی ایفا می‌کند و بدین طریق بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد

3. Pianta & Stuhlman

4. Capp

5. Kunnari & Lipponen

6. Breeman

7. Master Arul Sekar & Arul Lawrence

8. Karim & Weisz

1. Ewing

2. Ang

همکاران، 2016). محیط مدرسه به جو روان‌شناختی و شکل فیزیکی مدرسه اشاره دارد (مریس تو و اسینس چمیدت<sup>5</sup>، 2014). براساس پژوهش‌های پیشین، ابعاد ادراک از جو مدرسه را به چهار مؤلفه تقسیم کرده‌اند: حمایت معلم؛ معلمان نقش مهمی در سازگاری نوجوانان در دبیرستان‌ها دارند (رویسر، الکس و سامروف<sup>6</sup>، 2000). این تأثیر به گونه‌ای است که اگر دانش‌آموزان دبیرستانی معلمان‌شان را کنترل‌کننده‌تر ادراک کنند و فرصت تصمیم‌سازی کمتری به آنها داده شود، سطوح پایین‌تری از خودکارآمدی و انگیزش را نشان می‌دهند (نریمانی و همکاران، 1392). حمایت همسالان: نظریه بوم‌شناختی رشد انسان بر محیط مدرسه به عنوان عامل مؤثر بر رشد روابط با همسالان تأکید کرده است (کروسنو و نیدهام<sup>7</sup>، 2004). روابط نوجوانان با همسالان می‌تواند مثبت یا منفی باشد. همسالان در بهترین حالت مانند پلی بین خانواده و نقش‌های اجتماعی دوره بزرگسالی هستند (وی گرین<sup>8</sup>، 2006). خودمختاری: در نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان<sup>9</sup> (2000) خودمختاری برابر با مستقل بودن نیست، بلکه به نیاز فرد به احساس انتخاب و خود آغازگری در انجام تکالیف اشاره دارد (نیمیک و رایان<sup>10</sup>، 2009). خودمختاری به عنوان یکی از مؤلفه‌های ساختار کلاس در انتخاب اهداف تبحری و بالابردن انگیزه دانش‌آموزان مؤثر است (دسی و رایان، 2000). ثبات قوانین: دانش‌آموزان از طریق قوانین می‌فهمند که معلم چه رفتاری را از آنها انتظار دارد (پینتریج و شونک<sup>11</sup>، 2011). میان جو مدرسه و بهزیستی روانی به طور مستقیم و با واسطه‌گری خود تنظیمی رابطه وجود دارد (حاجی حسنی، صالحی و امامی‌پور، 1398). اثر ادراک محیط یادگیری (یحیایی<sup>12</sup> و همکاران، 2012؛ هرا<sup>13</sup> و همکاران، 2018) و ادراک از جو مدرسه (رید و اسمیت<sup>14</sup>، 2018) بر بهزیستی ذهنی نشان داده شده است. از آن جایی که جو مدرسه نقش نیرومندی

(گانایی و میر<sup>1</sup>، 2013). سازگاری دانش‌آموزان به ویژه سازگاری هیجانی با پیشرفت تحصیلی آنان رابطه نشان داده است (نمای فر و منصوره نیک، 1392). این سازگاری در مواجهه با استرس‌زاهای درونی و بیرونی موجب تعادل هیجانی می‌شود که این فرایند از طریق فرایندهای شناختی پذیرش و سازگاری تسهیل می‌شود. روان‌شناسان نیز در مورد قدرت سازگاری به تعداد عوامل شخصی موجود در افراد اشاره می‌کنند که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از: تسلط داشتن بر زندگی، داشتن خانواده، اقوام و دوستانی که از سوی آنها حمایت شوند، تاب‌آوری، امیدواری، داشتن هدف. در واقع سازگاری هیجانی عنصری اساسی برای داشتن زندگی خوب است و می‌تواند با تطابق‌هایی که در محیط ایجاد می‌کند، بر بهزیستی ذهنی فرد تأثیر بگذارد (والسارج، ساویتا و نایاک<sup>2</sup>، 2017).

آخرین عاملی که در پژوهش حاضر به عنوان عامل مؤثر بر بهزیستی ذهنی در نظر گرفته شده است، ادراک از جو مدرسه است. ادراک از جو مدرسه احساسات و نگرش‌هایی است که دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان بر اساس تجارب پیشین و جاری خود نسبت به جو مدرسه دارند و ابراز می‌کنند (کرامتی، شهامت ده سرخ و خسروی، 1390).

ادراک از محیط مدرسه مسئله‌ای مهم و اساسی در تعلیم و تربیت و سایر زمینه‌های مربوط به شمار می‌آید. ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه با خودکارآمدی آنها و اهداف پیشرفت رابطه دارد (مهتا، میکائیلی منیع و عیسی‌زادگان، 392).

میزان رضایت از زندگی و بهزیستی افراد از احساسات فرد درباره مدرسه و روابط او در مدرسه تأثیر می‌پذیرد. بنابراین ادراک از جو مدرسه مسئله‌ای مهم و اساسی در تعلیم و تربیت و سایر زمینه‌های مربوط به شمار می‌آید. جو مدرسه به عنوان عنصری کلیدی و مؤثر مدارس تعریف می‌شود و دارای دلالت‌های قوی و نیرومندی در رابطه با انگیزش و درگیری در یادگیری، رشد شخصی، اجتماعی و شناختی نوجوانان است (فاتو و کوبیزوسکی<sup>3</sup>، 2018؛ گیج<sup>4</sup> و

5. Meristo, & Eisenschmidt  
6. Roeser, Eccles, & Sameroff  
7. Crosone & Needham  
8. Way & Greene  
9. Deci & Ryan  
10. Niemiec & Ryan  
11. Pinterij & Shunk  
12. Yahyaei  
13. Herrera  
14. Reid & Smith

1. Ganai & Mir  
2. Valsaraj, Savitha & Nayak  
3. Fatou, and Kubiszewski  
4. Gage

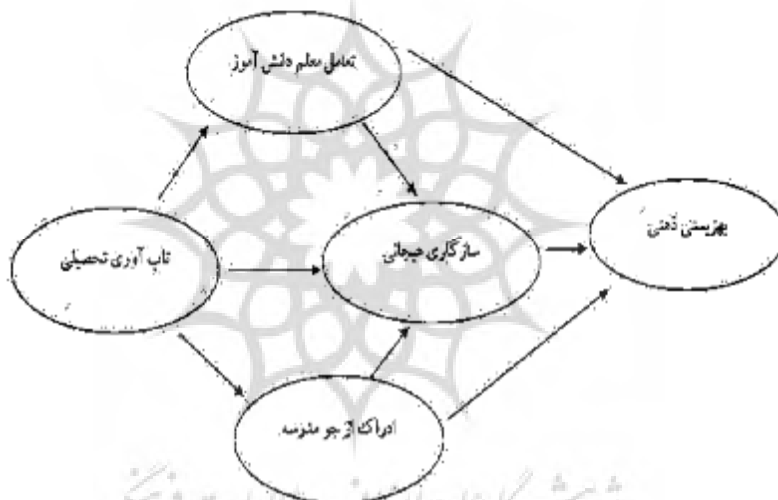
دانش‌آموزان نیز رابطه نشان داده است (رشیدی و همکاران، 1394).

با توجه به آنچه گفته شد هدف از پژوهش حاضر شناسایی عوامل مؤثر بر بهزیستی ذهنی بر اساس پیشینه پژوهشی و نظری است. بر این اساس مدل مفهومی پژوهش در زیر ارائه شده است.

### روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی به روش معادلات ساختاری (روش حداقل مربعات جزئی) بود. برای تعیین حجم نمونه از ملاک 5 تا 20 آزمودنی برای

در زمینه رشد اجتماعی و شناختی دانش‌آموزان دارد بر بهزیستی ذهنی آنان اثرگذار است (انوری و میکائیلی منبع، 1396). بورکار<sup>1</sup> (2016) رابطه بین جو مدرسه و بهزیستی روانی را نشان داده است. بهزیستی ذهنی در مدارس، از کیفیت تعامل دانش‌آموز و جو مدرسه تأثیر می‌پذیرد (انوری و میکائیلی منبع، 1396). حاجی حسینی، صالحی و امامی‌پور (1398) نشان دادند که بین جو مدرسه با بهزیستی ذهنی و همچنین تاب‌آوری رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد. افزون بر این تاب‌آوری تحصیلی بر ادراک از جو مدرسه نیز اثر دارد (بخشی و فولادچنگ، 1397). در واقع جو مثبت حاکم بر مدرسه، خودکارآمدی ایجاد شده به طور مثبت و



شکل 1. مدل مفهومی پژوهش

هر متغیر پنهان استفاده شد. برای به حداکثر رساندن واریانس 20 نمونه ملاک قرار گرفت و با هدف پیش‌بینی افت نمونه و یا وجود آزمون‌های مخدوش ده درصد هم به نمونه اولیه افزوده شد و در نهایت 350 پرسش‌نامه کامل وارد تحلیل شدند.

### ابزارهای گردآوری داده

ابزارهای استفاده شده در پژوهش حاضر شامل موارد زیر می‌شود:

مؤلفه نگرانی از آزمون اضطراب به طور منفی قادر به پیش‌بینی بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان است (استین مایر<sup>1</sup> و همکاران، 2018).

با وجود این، پژوهش‌ها حکایت از آن دارد که افزون بر تأثیر مستقیم، این سازه به شکلی غیرمستقیم و از طریق سازگاری هیجانی بر بهزیستی ذهنی تأثیر می‌گذارد (زولیک، هوبنر و پاتون<sup>2</sup>، 2011 و وانگ و هولکومب<sup>3</sup>، 2010). همچنین ادراک از محیط یادگیری و جو کلاس با تاب‌آوری

1. Steinmayr  
2. Zullig, Huebner & Patton  
3. Wang, Holcombe

همسانی درونی در پژوهش حاضر با استفاده از الفای کرونباخ 0/58 به دست آمد.

مقیاس تعامل معلم دانش‌آموز: این پرسش‌نامه 77 گویه‌ای را ولز، کریتون، لوی هوی و مایرز (1993) بر اساس مدل لری (1957) ساختند. این پرسش‌نامه تصویری از ادراک دانش‌آموزان از رفتارهای معلم در کلاس ارائه می‌کند. در این طیف آزمون، نمره‌گذاری از یک تا پنج است. ضریب همسانی درونی در پژوهش حاضر با استفاده از الفای کرونباخ 0/87 به دست آمد.

### یافته‌ها

در این قسمت داده‌های خام تبدیل به اطلاعات آماری می‌شود و پرسش‌ها، فرضیه‌ها و اهداف تحقیق مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. در این پژوهش ما ابتدا به بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی می‌پردازیم؛ سپس آماره‌های توصیفی را ارائه خواهیم کرد و در نهایت با استفاده از آمار استنباطی و روش حداقل مربعات جزئی به آزمون فرضیه‌های پژوهش که آزمون مسیرهای مدل پژوهش است می‌پردازیم و پاسخ پرسش تحقیق یعنی برازش مدل پیشنهادی را ارائه خواهیم کرد.

### بررسی توصیفی عوامل پژوهش

جدول 1 میانگین، انحراف استاندارد، کمینه و بیشینه عوامل مفروض را در پژوهش نشان می‌دهد.

### آزمون مسیرهای مدل نظری

در این قسمت فرضیات مدل تدوین شده بر اساس پیشینه نظری و تجربی (به شکل 1 مراجعه شود)، با استفاده از نسل دوم مدل‌های معادلات ساختاری و نرم‌افزار وارپ پی ال اس آزمون شده است. منطق استفاده از حداقل مربعات جزئی در پژوهش حاضر پیچیدگی روابط بین عوامل مؤثر بر بهزیستی ذهنی است. استفاده از این روش در حوزه علوم رفتاری به علت پیچیده بودن مسائل، نبود تئوری جافتاده، کاربردی بودن و نیاز به تصمیم‌گیری سریع، به وسیله متخصصان توصیه می‌شود زیرا که در روش‌های مبتنی بر کوواریانس سعی در سازگاری داده‌ها با الگوی نظری پژوهش داریم،

مقیاس بهزیستی ذهنی: برای سنجش این متغیر از پرسش‌نامه رضایت از زندگی داینر<sup>1</sup> و همکاران (1985) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای پنج ماده است که در آن پاسخگو باید میزان رضایت کلی از زندگی خود را مشخص کند. در این مقیاس پاسخگو در مقیاسی پنج بخشی میزان موافقت خود را اعلام می‌کند. ضریب همسانی درونی در پژوهش حاضر با استفاده از الفای کرونباخ 0/80 بود.

مقیاس سازگاری هیجانی: برای سنجش این متغیر از مقیاس 28 گویه‌ای رایبو<sup>2</sup> و همکاران (2007) استفاده شد. مقیاس سازگاری هیجانی در مقیاس شش درجه‌ای 1 (کاملاً موافقم) تا 6 (کاملاً مخالفم) سنجیده می‌شود. ضریب همسانی درونی در پژوهش حاضر که با استفاده از الفای کرونباخ به دست آمد 0/90 بود.

مقیاس ادراک از جو مدرسه: برای سنجش این متغیر از پرسش‌نامه 31 گویه‌ای ادراک از جو مدرسه استفاده شد که بر اساس مقیاس محیط کلاس تریکت و موس<sup>3</sup> (1973) ساخته شده است (وی، ردی و رودز<sup>4</sup>، 2007، ص 198). این پرسش‌نامه دارای چهار خرده مقیاس حمایت معلم، حمایت همسالان، خود مختاری دانش‌آموزان و وضوح و ثبات قوانین است. خرده مقیاس همسالان دارای دو مؤلفه تعامل با همسالان و وابستگی به مدرسه و خرده مقیاس وضوح و ثبات قوانین نیز دارای دو مؤلفه ساختار مدرسه و سختی قوانین است.

نمره‌گذاری آن در یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (1=همیشه تا 5=هرگز) انجام می‌گیرد. ضریب همسانی درونی در پژوهش حاضر با استفاده از الفای کرونباخ 0/82 به دست آمد.

مقیاس تاب‌آوری تحصیلی: ابزاری شش گویه‌ای است که توسط مارتین و مارش<sup>5</sup> (2006) تهیه شده است. دارای هفت نقطه مقیاس لیکرت از (اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند تا کاملاً در مورد من صدق می‌کند) درجه‌بندی شده است. مقیاس اصلی دارای برازش قابل قبولی است. ضریب

1. Diener
2. Rubio
3. Trickett & Moos
4. Way, Reddy & Rhodse
5. Martin, and Marsh

جدول 1. میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه عوامل مفروض در پژوهش

عوامل	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
تعامل معلم دانش‌آموز	150/26	20/62	76/00	202/00
ادراک از جو مدرسه	102/64	13/53	56/00	141/00
تاب‌آوری تحصیلی	26/78	6/40	10/00	42/00
سازگاری هیجانی	99/98	24/09	43/00	159/00
بهزیستی ذهنی	4/52	16/39	5/00	25/00

مورد نظر برازش مطلوبی با داده‌ها داشته باشد و مورد تایید قرار بگیرد. در این گونه موارد استفاده از بسته‌های سؤال مناسب خواهد بود. راسل و همکاران<sup>4</sup> (1998) معتقدند برای بسته‌بندی گویه‌ها سه مرحله لازم است الف) مشخص کردن بار عاملی هر گویه در مدل تک عاملی ب) رتبه‌بندی گویه‌ها بر اساس بار عاملی‌شان ج) قرار دادن گویه‌ها در بسته‌ها به گونه‌ای که میانگین بار عاملی در تمامی بسته‌ها تقریباً برابر باشد. در پژوهش حاضر گویه‌ها بر اساس این مراحل بسته‌بندی شده و وارد تحلیل شده‌اند.

همان‌گونه که جدول 2 نشان می‌دهد کلیه بارهای عاملی از 0/60 بیشتر و همه موارد در سطح 0/01 معنادار هستند. برای بررسی اعتبار ترکیبی هر یک از سازه‌ها از ضریب دیلون-گلدشتاین<sup>5</sup> (pc) استفاده شد. اعتبار ترکیبی در سال 1974 به وسیله ورت، لین و جرکوگ<sup>6</sup> مطرح شده و شاخص همسانی درونی است. در مقایسه با آلفای کرانباخ این شاخص فرض نمی‌کند که همه نشانگرها دارای وزن برابر هستند؛ بنابراین آلفای کرانباخ با فرض برابری، اعتبار را پایین‌تر از آن چیزی که هست نشان می‌دهد؛ درحالی‌که این شاخص با در نظر گرفتن نمرات عاملی، تقریب نزدیک‌تری به آنچه که واقعا وجود دارد است. مقادیر قابل پذیرش pc باید 0/70 یا بیشتر باشد (ورت، لین و جرکوگ، 1974). همان‌گونه که جدول 2 نشان می‌دهد همه سازه‌ها از اعتبار ترکیبی مناسبی برخوردار هستند. نشانگر سوم بررسی اعتبار، میانگین واریانس استخراج شده (AVE) است. فرنل و لاکر<sup>7</sup> (1981) معتقدند این شاخص را می‌توان به عنوان شاخصی از اعتبار تفسیر کرد که در مقایسه با اعتبار ترکیبی (pc) از محافظه‌کاری بیشتری برخوردار است در حالت

درحالی‌که در روش حداقل مربعات جزئی به دنبال کشف نظریه‌ای هستیم که در داخل داده‌ها نهفته است (سرایت<sup>1</sup>، 2000).

قبل از آزمودن فرضیه‌ها یا بررسی مسیرهای مدل نظری با استفاده از روش حداقل مربعات جزئی مقتضی است که ابتدا روایی و پایایی گویه‌های مورد استفاده در مدل مورد ارزیابی قرار بگیرد. منطق این امر این است که اگر اعتماد کافی به گویه‌ها، در معرف بودن سازه وجود نداشته باشد، نمی‌توان از آنها برای آزمون الگوی نظری استفاده کرد.

#### پایایی (اعتبار) سازه‌ها

در مدل‌های ساختاری نسل دوم جهت بررسی اعتبار سازه‌ها فرنل و لاکر سه ملاک را پیشنهاد می‌دهند<sup>1</sup>. اعتبار هر یک از گویه‌ها<sup>2</sup> اعتبار ترکیبی هر یک از سازه‌ها و<sup>3</sup> متوسط واریانس استخراج شده. در مورد اعتبار هر یک از گویه‌ها، بار عاملی 0/60 و بیشتر هر گویه در تحلیل عاملی تاییدی نشانگر سازه خوب تعریف شده است همچنین بار عاملی گویه‌ها باید حداقل در سطح 0/01 معنادار باشد (جفن و استراب<sup>2</sup>، 2005). جدول 3 بارهای عاملی هر گویه را نشان می‌دهد گویه‌های ادراک از جو مدرسه و تعامل معلم دانش‌آموز شامل نمره‌های کل خرده مقیاس‌های آنها و گویه‌های سازگاری هیجانی، تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی ذهنی شامل بسته‌های سوال می‌شود. در این رابطه بنتلر<sup>3</sup> (1980) معتقد است در عمل اگر تعداد نشانگرها زیاد باشد اگر نگویم برازش مدل غیر ممکن است، برازش مدل کاری بسیار دشوار است. همچنین معتقد است زمانی که پنج تا هشت گویه روی هر عامل بار می‌شود، امکان ندارد که مدل

4. Russell  
5. Dillon-Goldstein  
6. Werts, Linn, & J'Oreskog  
7. Fornell, & Larcker

1. Srite  
2. Gefen & Straub  
3. Bentler

همگن هستند. ولی اگر بارهای عاملی در دامنه کمتری نظیر 0/70 تا 0/90 قرار بگیرند، با اطمینان بیشتری می‌توان گفت که نشانگرها همه کمک می‌کنند تا سازه زیربنایی را اندازه بگیرند. با این حال، معیار ثابت، دامنه ثابت یا مقدار حداقلی برای بارهای عاملی وجود ندارد ولی هرچه دامنه کمتر باشد فرض بر این است که روایی همگرای بیشتری وجود دارد (وینزی، چین، هنسلر و وانگ<sup>1</sup>، 2010).

در پژوهش حاضر دامنه بارهای عاملی برای سازه ادراک از جو مدرسه بین 0/62 تا 0/83 برای تعامل معلم دانش آموز بین 0/60 تا 0/79، برای تاب‌آوری و بهزیستی ذهنی

ایده‌آل AVE باید بزرگ‌تر از 0/50 باشد که این مطلب به این معنی است که 0/50 یا بیشتر از واریانس نشانگرها قابل توجیه است. جدول 2 بیانگر میانگین واریانس استخراج شده مطلوب داده‌ها است.

### روایی سازه‌ها

برای بررسی روایی سازه‌ها در پژوهش حاضر، روایی همگرا و روایی واگرا مورد بررسی قرار می‌گیرد. روایی همگرا اشاره به همگرایی نشانگرها در اندازه‌گیری سازه زیربنایی که برای اندازه‌گیری آن ایجاد شده‌اند دارد. به عبارت دیگر بارهای

جدول 2. نتایج بررسی اعتبار سازه‌ها

نوع سازه	بار عاملی	بار عاملی	بار عاملی	بار عاملی	بار عاملی	بار عاملی	بار عاملی			
	0/87	1	0/89	1	0/85	1	0/72	1	0/83	1
جو مدرسه	0/87	2	0/91	2	0/85	2	0/79	2	0/63	2
			0/89	3			0/60	3	0/81	3
									0/62	4
PC		0/86		0/92		0/84		0/75		0/82
AVE		0/76		0/81		0/72		0/50		0/53

تمامی بارهای عاملی در سطح 0/01 و بالاتر معنادار است. \*\*

دامنه‌ای وجود ندارد و در نهایت برای سازگاری هیجانی بین 0/89 تا 0/91 است که همگی بیانگر روایی همگرای سازه‌ها است.

روایی واگرا بیانگر این است که سازه بیشتر با اندازه‌های خود در ارتباط است تا با سازه‌های دیگر. این روایی با بررسی همپوشی در واریانس‌ها محقق می‌شود. به این صورت که اگر سازه بخصوصی در مقایسه با اندازه‌های خود، همبستگی بیشتری با سازه‌های دیگر دارد و آن را با همبستگی‌های سازه مورد نظر با سایر سازه‌ها مورد بررسی قرار می‌دهیم (وینزی، چین، هنسلر و وانگ، 2010). چین<sup>2</sup> (1988) توصیه می‌کند که جذر AVE یک سازه باید بیشتر

جدول 4. شاخص‌های برازش مدل تحقیق

ردیف سازه‌ها	1	2	3	4	5
1 ادراک از جو مدرسه					
2 تعامل معلم دانش آموز	0/73				
3 تاب‌آوری تحصیلی	0/71	0/45			
4 سازگاری هیجانی	0/85	0/29	0/20		
5 بهزیستی ذهنی	0/90	0/47	0/24	0/23	
	0/87	0/51	0/38	0/29	0/21

اعداد روی قطر ماتریس همبستگی، جذر میانگین واریانس استخراج شده می‌باشند.

عاملی چقدر بالا است و آیا آنها شبیه یا متفاوت از هم هستند.

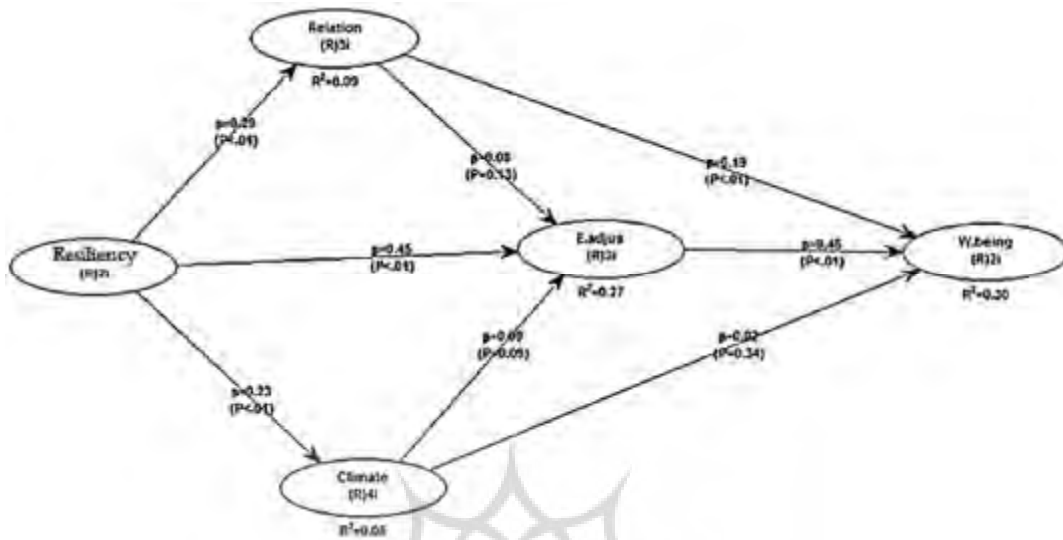
اگر نشانگرها در دامنه گسترده‌ای نظیر 0/50 تا 0/90 قرار بگیرند این نگرانی وجود دارد که آیا واقعا نشانگرها

1. Vinzi, Chin, Henseler, & Wang  
2. Chin



پیش‌بینی و تبیین بهزیستی ذهنی در دانش‌آموزان مناسب است.

از همبستگی آن سازه با سازه‌های دیگر باشد. جدول 3 نتایج مربوط به بررسی روایی واگرا نشان می‌دهد. نتایج حکایت از



شکل 2. ضرایب مسیر، معناداری آنها و واریانس تبیین شده (R<sup>2</sup>)

در شکل 2 ضرایب مسیر، معناداری آنها و واریانس تبیین شده (R<sup>2</sup>) را نشان می‌دهد. همان‌گونه که شکل 2 نشان می‌دهد تأثیر ادراک از جو مدرسه بر سازگاری هیجانی، تأثیر تعامل معلم دانش‌آموز بر سازگاری هیجانی و تأثیر ادراک از جو مدرسه بر بهزیستی ذهنی معنادار نیست. در این رابطه لومکس و شوماخر (1388) توضیح داده‌اند در طول فرایند تعیین مدل، پژوهشگر متغیرهای مدل را بر مبنای نظریه یا پژوهش تعیین می‌کند، اما امکان اشتباه در ادغام یا حذف متغیرها در مدل وجود دارد: «اگر در مدل برآورد شده مسیرهایی غیر معنادار تشخیص داده شد، مرحله بعدی اصلاح مدل و در پس آن ارزیابی مدل اصلاح شده است». بدین ترتیب ما در ادامه مسیرها را تعدیل و مدل اصلاح شده را ارائه می‌دهیم جدول 5 ضرایب مسیر (مستقیم، غیرمستقیم و کل) و معناداری آنها و شکل 3 واریانس‌های تبیین شده و ضرایب مستقیم را نشان می‌دهد.

همان‌گونه که شکل 3 نشان می‌دهد مدل نظری پژوهش می‌تواند 30 درصد از واریانس بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان، 26 درصد از سازگاری هیجانی 5 درصد از

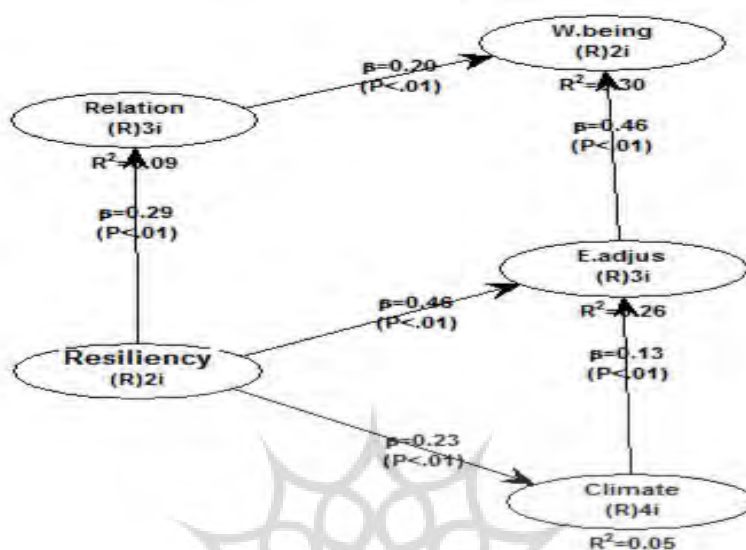
روایی واگرای مناسب است.

#### مدل ساختاری

بعد از آزمون مدل‌های اندازه‌گیری و درستی آن، گام دوم ارائه شواهدی برای حمایت از مدل نظری یا به عبارت دیگر آزمون الگوی ساختاری است. در آزمون الگوی ساختاری، تأکید اصلی تحلیل حداقل مجذورات جزئی (PLC) بر واریانس تبیین شده و معناداری همه مسیرهای برآورد شده است. به شکل اختصاصی توان پیش‌بینی مدل ساختاری به وسیله ارزش‌های R<sup>2</sup> سازه‌های درون‌زا ارزیابی می‌شود. R<sup>2</sup> در حداقل مجذورات جزئی مقدار واریانس سازه است جدول 4 بیانگر شاخص‌های برازش مدل تحقیق است.

همان‌طور که جدول زیر نشان می‌دهد، شاخص‌های به‌دست آمده از برازش مدل نشان می‌دهند تمام مقادیر در سطح مطلوبی قرار دارند و از این رو می‌توان نتیجه گرفت مدل آزمون شده برای پیش‌بینی و تبیین بهزیستی ذهنی در دانش‌آموزان مناسب است. همان‌طور که جدول زیر نشان می‌دهد، شاخص‌های به‌دست آمده از برازش مدل نشان می‌دهند تمام مقادیر در سطح مطلوبی قرار دارند و از این رو می‌توان نتیجه گرفت مدل آزمون شده برای

ادراک از جو مدرسه و 9 درصد از واریانس تعامل معلم دانش‌آموز را تبیین کند. که در پژوهش حاضر مسیر مستقیم ادراک از جو مدرسه به



شکل 3. ضرایب مسیر، معناداری آنها و واریانس تبیین شده (R2)

جدول 5. ضرایب و معناداری اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای مدل

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	ضریب مسیر	معناداری (P)
تاب‌آوری تحصیلی	تعامل معلم دانش‌آموز	مستقیم (کل)	0/29	0/001**
	ادراک از جو مدرسه	مستقیم (کل)	0/22	0/001
	سازگاری هیجانی	مستقیم	0/46	0/001
	سازگاری هیجانی	غیر مستقیم (کل)	0/03	0/020
	بهبودی ذهنی	غیر مستقیم (کل)	0/28	0/001
	سازگاری هیجانی	کل	0/49	0/001
تعامل معلم دانش‌آموز	بهبودی ذهنی	مستقیم	0/20	0/001
	سازگاری هیجانی	مستقیم (کل)	0/13	0/003
	بهبودی ذهنی	غیر مستقیم (کل)	0/06	0/005
	سازگاری هیجانی	مستقیم (کل)	0/46	0/001

بهبودی ذهنی و مسیر تعامل معلم-دانش‌آموز به سازگاری هیجانی و در نتیجه اثر غیر مستقیم آن بر بهبودی ذهنی غیرمعنادار شد و در بقیه موارد همه اثرها در سطح آلفای 0/01 مورد تایید قرار گرفتند.

جدول 5 افزون بر ضرایب مستقیم، ضرایب غیرمستقیم و کل را نیز نشان می‌دهد. همان‌گونه که جدول 5 نشان می‌دهد تمامی ضرایب مستقیم و غیرمستقیم موجود در مدل اصلاح شده همگی در سطح 0/01 معنادار هستند.

## نتیجه‌گیری و بحث

هدف از پژوهش حاضر تدوین مدلی علی بر اساس پیشینه نظری و پژوهشی و آزمون آن با استفاده از روش حداقل مربعات جزئی بود. یافته‌ها نشان داد که تعامل معلم دانش‌آموز و سازگاری هیجانی به شکلی مستقیم، مثبت و معنادار بر بهزیستی ذهنی تأثیر می‌گذارند. وجود تعامل مثبت بین معلم و دانش‌آموز به معنی وجود نوعی همکاری سازنده و مبتنی بر مراقبت است. بر اساس نظریه روابط انسانی مایلز می‌توان گفت که زمانی که معلم برای نظرات و عقاید دانش‌آموزان ارزش قائل می‌شود و زمینه را برای پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان فراهم می‌سازد، دانش‌آموزان خود را در رسیدن به اهداف درسی بیشتر متعهد می‌دانند و از یادگیری لذت بیشتری می‌برند و زمانی که کیفیت‌های تعامل خوب برقرار باشد و احترام و علاقه در کلاس موجود است، دانش‌آموز از بهزیستی ذهنی بیشتری برخوردار خواهد بود زیرا که همه این مشخصه‌ها موجب نوعی آرامش خاطر می‌شوند که مشخصه اصلی بهزیستی ذهنی است. بررسی‌ها نیز نشان داده‌اند ارتباط مثبت بین معلم و دانش‌آموز می‌تواند موجب افزایش احساس سلامتی و بهزیستی ذهنی در دانش‌آموزان شود و به بهبود عملکرد تحصیلی و تعلق به مدرسه و همسالان منجر می‌شود (اولدفیلد، و همکاران<sup>1</sup>، 2018؛ وو، سانگ، ژانگ و مارگراف<sup>2</sup>، 2020).

از سوی دیگر سازگاری هیجانی به معنادار بودن دانش‌آموزان از قابلیت‌های شناختی و هیجانی در کنار آمدن با چالش‌ها است. سازگاری هیجانی که تعادل هیجانی یا پایداری هیجانی نیز نامیده می‌شود، یکی از سازه‌هایی است که به طور نظام‌مند در تعیین ساختار شخصیتی افراد ایفای نقش می‌کند و در غالب نظریه‌های شخصیت این عامل به عنوان یک بعد مفهومی اساسی تلقی می‌شود. انسان نیز همواره به منظور سازگاری مثبت با دنیای در حال تغییر خود از مکانیسم‌های ذاتی و اکتسابی که سرچشمه زیستی، روانی و اجتماعی دارند، استفاده می‌کند. سازگاری هیجانی باعث می‌شود فرد قادر به کنترل هیجانات و ارضای نیازها باشد، با دیگران روابط

مناسب و همدلانه برقرار کند؛ یعنی آنها را درک کند، همچنین هیجانات خود را بفهمد و با درون خود رابطه درست برقرار کند و توانایی تحمل ناکامی و شکست داشته باشد (لاک، 2015). به طور کلی شواهد حاکی از اثر سازگاری بر مؤلفه‌های سلامت روان و رابطه سلامت روان و بهزیستی است. به عنوان مثال، در پژوهشی که با هدف بررسی رابطه بین سازگاری، بهزیستی روان‌شناختی و سلامت روانی در دانش‌جویان سال اول دانشگاه آفریقای جنوبی اجرا شد، نتایج حاکی از این بود که سازگاری روان‌شناختی، سازگاری عملی و سازگاری تحصیلی به طور منفی اضطراب، افسردگی، و بدکارکردی اجتماعی را پیش‌بینی می‌کنند (اولاسوپو، ایدمی‌ویا و دیماک کاکسو<sup>3</sup>، 2018)، یعنی با افزایش سازگاری تجارب منفی کاهش می‌یابد و پر واضح است که این شرایط همگی موجب بهزیستی ذهنی و یا به عبارت بهتر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان می‌شود. این یافته همخوان با پژوهش‌های لومباردی<sup>4</sup> و همکاران (2019) و السارج و همکاران (2017) و کنول<sup>5</sup> (2012) است.

یافته قابل توجه دیگر پژوهش حاضر نشان داد که تأثیر مستقیم تعامل معلم-دانش‌آموز و تأثیر غیرمستقیم ادراک از جو مدرسه و تاب‌آوری تحصیلی بر بهزیستی ذهنی تأیید و تأثیر مستقیم ادراک از جو مدرسه و تأثیر غیرمستقیم تعامل معلم دانش‌آموز بر بهزیستی ذهنی رد می‌شود. به عبارت دیگر سازگاری هیجانی فقط در تأثیر ادراک از جو مدرسه و تاب‌آوری نقش واسطه‌ای دارد و این واسطه‌گری برای سازه تعامل معلم دانش‌آموز معنادار نیست و همچنین ادراک از جو مدرسه تنها به واسطه سازگاری هیجانی اثر غیر مستقیم بر بهزیستی ذهنی دارد. در باب اثر تعامل معلم-دانش‌آموز بر بهزیستی پژوهش نشان داده است که ابعاد حمایت هیجانی و ابزاری معلم به عنوان جنبه‌ای از تعامل معلم-دانش‌آموز از دیدگاه دانش‌آموزان، بر بهزیستی ذهنی و سلامت روانی دانش‌آموزان اثر گذار بوده‌اند (وین گیت<sup>6</sup>، 2018). به عبارت دیگر زمانی که معلمان با رفتارهای محبت‌آمیز

3. Olasupo, Idemudia, & Dimatkakso

4. Lombardi

5. Knoell

6. Wingate

1. Oldfield

2. Wu, Sang, Zhang, And Margraf

(Liu<sup>3</sup>، 2013) و بافتی است که تعامل در آن روی می‌دهد و به همین دلیل رویکردهای اتخاذ شده برای مطالعه این متغیر نیز متأثر از بافت هستند (استروئیت، اوپدناکر و می‌ناترت<sup>4</sup>، 2015) که می‌تواند بر نتایج پژوهشی اثرگذار باشد و نتایج پژوهشی متفاوتی را ایجاد کند.

در رابطه با اثر مستقیم غیرمعنادار و اثر غیرمستقیم معنادار ادراک از جو مدرسه بر بهزیستی ذهنی می‌توان به پژوهش روثن<sup>5</sup> و همکاران (2018) که همسو با یافته حاضر است، اشاره کرد. این پژوهشگران نشان دادند که ادراک از جو مدرسه تنها به واسطه بهزیستی تحصیلی بر بهزیستی و سلامت روان دانش‌آموزان اثر دارد. به عبارت دیگر در پژوهش مذکور ادراک از جو مدرسه شرایط پیشرفت تحصیلی بدون تجربه فشار و استرس و فرسودگی تحصیلی فراهم می‌کند و موجب ارتقای سلامت روانی و بهزیستی دانش‌آموزان می‌گردد. در راستای پژوهش حاضر نیز می‌توان گفت که مدارس افزون بر اینکه محلی برای آموزش مهارت‌های تحصیلی به دانش‌آموزان هستند، مکانی هستند که مهارت‌های اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان را نیز پرورش می‌دهند (اوای.سی.دی<sup>6</sup>، 2017) و می‌توانند بر سازگاری هیجانی و درنهایت بهزیستی دانش‌آموزان اثرگذار باشند. به عنوان مثال، پژوهش نشان داده است که در جو مدرسه باز که روابط بین‌فردی معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان دوستانه است، معلمان رضایت شغلی و انگیزش درونی برای کار و روحیه بالایی دارند و مدیر به شیوه‌ای انعطاف‌پذیر و بدون اینکه معلمان را مجبور به انجام کار زیاد کند و آنها را در کنترل شدید داشته باشد، با معلمان رفتار می‌کند- دانش‌آموزان خودتنظیمی و خودکنترلی بیشتری را نشان می‌دهند و برعکس در جو بسته که معلمان روحیه پایین و رضایت شغلی، تعهد و علاقه شغلی و درگیری شغلی کمی دارند، روابط بین‌فردی معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان خشک و رسمی است، بی‌اعتمادی جریان دارد، مدیر بر انجام کارها

حس ارزشمندی به دانش‌آموزان می‌دهند، با آنها همدلی می‌کنند و با رفتارهای مراقبت‌محور و توجه‌محور روابطی معتمد برقرار می‌کنند؛ همچنین زمانی که به جای بی‌توجهی به مسایل و مشکلات دانش‌آموزان زمانی صرف می‌کنند و توانایی و مهارت‌های خود را در جهت رفع آنها به کار می‌گیرند، از یک سو از دانش‌آموزان در برابر استرس‌ها و فشارهای مسایل دانش‌آموز حمایت می‌کنند و از سوی دیگر حس اعتماد و ارزشمندی را در آنها ارتقا می‌دهند و موجب می‌شوند که دانش‌آموزان عواطف و هیجانات مثبت و در نتیجه رضایت و بهزیستی ذهنی را تجربه کنند. این یافته با پژوهش کوناری و لپونن<sup>1</sup> (2010) نیز همسو است. تعامل معلم- دانش‌آموز منجر به درگیری تحصیلی بیشتر دانش‌آموز در کلاس درس (روزک<sup>2</sup> و همکاران، 2016) می‌شود که دست‌یابی به موفقیت‌های تحصیلی را آسان می‌کند و احتمال تجربه هیجانات و عواطف مثبت و رضایت و خشنودی و در نتیجه بهزیستی ذهنی را بالا می‌برد.

اما در رابطه با اینکه چرا سازگاری هیجانی نمی‌تواند نقش واسطه‌ای برای تعامل معلم - دانش‌آموز بر بهزیستی ذهنی ایفا کند، می‌توان گفت سازگاری هیجانی اشاره به تعادل هیجانی در رویارویی با استرس‌های درونی و بیرونی است؛ درحالی‌که تعامل معلم دانش‌آموز شامل مقوله‌های گسترده‌تری نظیر مقوله‌های اجتماعی، شناختی و خانوادگی می‌شود. این امر موجب شده این تأثیر غیرمستقیم و اثر مستقیم تعامل معلم- دانش‌آموز بر سازگاری هیجانی به لحاظ آماری معنادار نشود. از سوی دیگر باید توجه داشت که دانش‌آموزان افزون بر تعامل با مدرسه شامل محیط فیزیکی و محیط اجتماعی آن، با خانواده خویش نیز تعامل دارند و احتمال دارد سبک‌های مختلف فرزندپروری و یا سبک تعامل والدین با دانش‌آموزان که مطابق با پژوهش با سطوح مختلف سازگاری هیجانی، تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان رابطه دارد (سلطانی و همکاران، 1393) بر نتیجه پژوهش حاضر اثر گذاشته باشد. افزون بر این، ارتباط معلم - دانش‌آموز مرتبط با عوامل و زمینه‌های فرهنگی، تاریخی و اجتماعی

3. Liu

4. Stroet, Opendakker, &amp; Minnaert

5. Rathmann

6. OECD

1. Kunnari, &amp; Lipponen

2. Ruzek

بهزیستی روان‌شناختی اثر می‌گذارد (سود و شارما<sup>2</sup>، 2020). در بافت تحصیلی نیز تاب‌آوری تحصیلی با اثر بر رابطه استرس‌زها و فرسودگی تحصیلی ناشی از آن‌ها پیامدهای منفی را کنترل می‌کند (لی<sup>3</sup>، 2014) و مانع از افت بهزیستی آنان می‌شود. تاب‌آوری تحصیلی پیامدهای مثبتی برای بهزیستی دارد و دانش‌آموزان تاب‌آور حتی در صورت موقعیت اجتماعی-اقتصادی نامطلوب و آثار ناخوشایند ناشی از آن، قادر بوده‌اند که در سطحی عالی به استانداردهای تحصیلی دست یابند و سازگاری اجتماعی و هیجانی قوی نشان دهند (او.ای.سی.دی، 2019). تاب‌آوری بالا، انگیزش دانش‌آموزان را برای مطالعه افزایش می‌دهد و آنها را نسبت به زندگی تحصیلی خود خوش‌بین‌تر و رضایت‌مندتر می‌کند (پارک و لی<sup>4</sup>، 2015). در نتیجه یادگیرندگان با تاب‌آوری تحصیلی می‌توانند در محیطی امن آن را به چالش بکشند، انگیزه خود را افزایش دهند، امیدوار شوند و به بهبود شرایط ذهنی و روانی خود کمک کنند. در حقیقت، این ویژگی روان‌شناختی به فرد کمک می‌کند تا به طور مستقل برای حفظ و ارتقای بهزیستی ذهنی خود اقدام کند (ایویو، ماورو و کینای<sup>5</sup>، 2018).

از سوی دیگر تاب‌آوری نوعی تفکر انتقادی است که ظرفیت تعبیه کردن، تغییر روش‌ها و دیدگاه‌ها، انطباق با موقعیت‌ها و شرایط جدید را در بر می‌گیرد. پر واضح است که این مشخصه‌ها بر سازگاری هیجانی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و بدین طریق بهزیستی ذهنی آنان را افزایش می‌دهد.

این یافته‌ها با جنبه‌هایی از پژوهش‌های زولیک و همکاران (2011) و وانگ و همکاران (2010) و لستر و کراوس<sup>6</sup> (2015) همخوان است. پژوهش حاضر به مدیران و سیاست‌گزاران آموزشی کمک می‌کند تا عوامل مؤثر بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان را تشخیص دهند و به تبع آن زمینه را برای افزایش بهزیستی ذهنی آنان فراهم کنند.

به شیوه سخت‌گیرانه و با کنترل و نظارت شدید تأکید دارد و برای انجام کارها قانون و مقرراتی تدوین می‌کند و معلمان را مجبور به پیروی از آن‌ها می‌کند- سطح خودتنظیمی و خودکنترلی دانش‌آموزان نیز کمتر است. چراکه به باور هالپین و کرافت روابط بین معلمان، مدیر و کارکنان و جو حاکم الگویی برای دانش‌آموزان است و رفتارهای دانش‌آموزان را نیز متأثر می‌سازد و به این ترتیب جو مدرسه ذهنی دانش‌آموزان می‌تواند بر بهزیستی ذهنی آنان اثرگذار باشد (کرامتی، شهماخت ده سرخ و خسروی، 1390). بر این اساس در جوهایی باز و حمایت کننده، دانش‌آموزان به یکدیگر نزدیک می‌شوند و احساس نوعی وحدت، همکاری و صمیمیت در بین آنها به وجود می‌آید و دلیل آن این است که در جو باز روحیه افراد بالا است و میل و رغبت به کار نیز در آنها به طور طبیعی بالا می‌رود. پر واضح است که چنین جوی در مرحله اول موجب تعامل بهتر با معلم و تاب‌آوری می‌شود و در مرحله بعد بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.

درباب رابطه تاب‌آوری بر بهزیستی ذهنی، سازگاری هیجانی، تعامل معلم- دانش‌آموز و ادراک از جو مدرسه می‌توان گفت که برنامه‌های آموزش تاب‌آوری نشان داده است که افزایش تاب‌آوری موجب افزایش ارزیابی‌های شناختی سازشی، راهبرد مقابله فعال و هیجان‌های مثبت و کاهش ارزیابی شناختی مبتنی بر تهدید و هیجان‌های منفی دانش‌آموزان می‌گردد. به عبارت دیگر تاب‌آوری از طریق تقویت راهبردهای تفکر مثبت، راهبردهای سازشی مدیریت هیجان و همچنین غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین‌فردی می‌تواند در تحقق ایده ایمن‌سازی روانی دانش‌آموزان مؤثر باشد (محبی، شکری و پورشهریار، 1397). همچنین تاب‌آوری نقش محافظتی در ابتلای فرد به بیماری‌ها و مشکلات روان‌شناختی دارد و در موقعیت‌های ناخوشایند می‌تواند مانع کاهش سطح سلامتی و بهزیستی فرد شود (مولن<sup>1</sup> و همکاران، 2018). به عبارت دیگر تاب‌آوری با تأثیر بر استرس ادراک‌شده بر

2. Sood, & Sharma

3. Lee

4. Park & Lee

5. Oyoo, Mwaura, & Kinai

6. Lester, & Cross

1. Meulen, Velden, Setti, and Veldhoven

تأثیر می‌پذیرند. محدود بودن جامعه آماری به شهر ارومیه، یک مقطع تحصیلی، و همچنین یک مقطع زمانی، از جمله محدودیت‌هایی هستند که هنگام تعمیم‌دهی نتایج باید مورد توجه قرار گیرند.

سلطانی، عبدالله؛ حاجی یخچالی، علیرضا؛ بو اسحاقی، منیژه و صبری، مصطفی (1393). مقایسه دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستانی دارای سبک‌های پرورش مختلف (آزادگذاری، آمرانه، و اقتدارمنطقی) از لحاظ سازگاری هیجانی، اجتماعی و تحصیلی در شهر اهواز. زن و مطالعات خانواده، 7(23)، 59-78.

لومکس، ریچارد جی و شوماخر، رندالی (2004). مقدمه‌ای بر مدل‌سازی معادله ساختاری، ترجمه وحید قاسمی (1388). انتشارات جامعه‌شناسان، تهران.

کرامتی، انسی؛ شهامت، فاطمه و خسروی، حسین (1390). بررسی رابطه محیط اجتماعی (جو مدرسه) و میزان خودتنظیمی در دانش‌آموزان دبیرستان. پژوهش‌های نوین روان‌شناختی (روان‌شناسی دانشگاه تبریز)، 6(23)، 133-153.

محبی، سمیه؛ شکری، امید و پورشه‌ریار، حسین (1397). تأثیر برنامه آموزش تاب‌آوری بر ارزیابی‌های شناختی، مقابله و هیجان‌ها. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، 15(57)، 83-99.

محمدی باغملایی، حیدر و یوسفی، فریده (1397). رابطه ساختاری تعامل معلم - دانش‌آموز، درگیری تحصیلی و سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه. مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)، 10(2)، 75-99.

مهنّا، سعید؛ میکائیلی منبع، فرزانه و عیسی‌زادگان، علی (1394). بررسی روابط ساختاری ادراک از جو مدرسه و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی. روان‌شناسی مدرسه، 4(1)، 122-138.

نریمانی چماچانی، محمد؛ خشنودنیای زاهد، بهنام و ابوالقاسمی، عادل (1392). نقش درک حمایت معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، مجله ناتوانی‌های یادگیری، 1(3)، 110-128.

پژوهش حاضر گامی اولیه در جهت شناسایی عوامل مؤثر بر بهزیستی دانش‌آموزان است و پژوهشگران دیگر می‌توانند با پیچیده کردن مدل حاضر زمینه را برای تبیین بیشتر فراهم سازند زیرا که متغیرهای علوم رفتاری اساساً ماهیتی چندبعدی دارند و از متغیرهای متعدد و متنوعی

## منابع

انوری، فاطمه و میکائیلی منبع، فرزانه (1396). بررسی رابطه بین کیفیت تعامل معلم دانش‌آموز و ادراک از جو مدرسه با بهزیستی ذهنی در دانش‌آموزان، کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، مشاوره، تعلیم و تربیت، مشهد، بخشی، نگین و فولادچنگ، محبوبه (1397). رابطه جو مدرسه و تاب‌آوری تحصیلی: نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، 15(30)، 51-80.

بیگدلی، ایمان‌اله؛ نجفی، محمود و رستمی، مریم (1392). رابطه سبک‌های دلبستگی، تنظیم هیجانی و تاب‌آوری با بهزیستی روانی در دانشجویان علوم پزشکی. آموزش در علوم پزشکی، 13(2)، 721-722.

بینتریچ، پل و شونک، دیل (2011). انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه، تحقیقات و کاربردها)، ترجمه مهرناز شهرآرای (1398). تهران: علم.

تمنایی فر، محمدرضا؛ منصوری نیک و اعظم (1392). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های سازگاری در دانش‌آموزان. علوم رفتاری، 5(15)، 25-39.

حاجی حسنی، صدیقه؛ صالحی، مهدیه و امامی پور، سوزان (1398). مدل یابی بهزیستی ذهنی بر اساس جو آموزشی، اجتماعی، عاطفی، فیزیکی و امنیتی مدرسه با میانجی‌گری خودتنظیمی هیجانی. خانواده و پژوهش، 16(3)، 7-27.

ذبیحی، رزینا؛ نبوشا، بهشته و منصوری، محبوبه (1391). رابطه تاب‌آوری و جو روانی - اجتماعی کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر تهران. نوآوری‌های مدیریت آموزشی (اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی)، 3(7)، 73-82.

رشیدی، علی؛ امیری، محمد؛ مهرآور گیگلو، شهرام و نودهی، حسن (1394). بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری کلاس با تاب‌آوری تحصیلی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)، 22(7)، 189-198.

- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin*, 88(3), 588.
- Borkar, V. N. (2016). Positive school climate and positive education: Impact on students well-being. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(8), 861-2.
- Breeman, L. D., Wubbels, T., Van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., Van der Ende, J., Maras, A., ... & Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of school psychology*, 53(1), 87-103.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern methods for business research*, 295(2), 295-336.
- Crosnoe, R. & Needham, B. (2004). Holism, contextual variability, and the study of friendships in adolescent development. *Child Development*, 75, 264-279.
- Capp, G., Berkowitz, R., Sullivan, K., Astor, R. A., De Pedro, K., Gilreath, T. D., ... & Rice, E. (2016). Adult relationships in multiple contexts and associations with adolescent mental health. *Research on Social Work Practice*, 26(6), 622-629.
- 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.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Doll, B., Zucker, S., & Berhm, K. (2014). *Resilient classrooms: Creating Healthy Environment for learning*. New York: Guilford Press
- Ewing, A. (2009). Teacher-child relationship quality and children's school outcomes :Exploring Gender Differences Across elementary school grades. Doctoral Dissertation, University of Arizon.
- Fatou, N., & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement?. *Social Psychology of Education*, 21(2), 427-446.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (2018). Evaluating structural equation models with unobserved variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Ganai, M. Y., & Mir, M. A. A. (2013). Comparative study of adjustment and academic achievement of college students. *Journal of Educational Research and Essays*, 11 (2), 5-8.
- Gage, N. A., Larson, A., Sugai, G., & Chafouleas, S. M. (2016). Student perceptions of school climate as predictors of office discipline referrals. *American Educational Research Journal*, 53(3), 492-515
- Gefen, D. & Straub, D. (2005). A Practical Guide To Factorial Validity Using PLS-Graph: Tutorial And Annotated Example. *Communications of the Association for information systems*, 16, 91-109.
- Herrera, N., Gloria, A. M., & Castellanos, J. (2018). The role of perceived educational environment and high school generation on Mexican American Female community college students' emic well-being. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(3), 254-267.
- Jovanovic, v. (2016). Trust and subjective well-being: The case of Serbia. *Personality and Individual Differences*, 98, 284-288.
- K. Baruah and J. Baruah (2009). Adjustment differences of adolescent of working and non-working mothers in the area of education. *Indian Psychological Review*, 72(4), pp. 213-216.
- Knoell, C. M. (2012). *The Role of the Student-Teacher Relationship in the Lives of Fifth Graders: A Mixed Methods Analysis*, A thesis for Phd, University of Nebraska.
- Karim, J., & Weisz, R. (2011). Emotional intelligence as a moderator of affectivity/emotional labor and emotional labor/psychological distress relationships. *Psychological studies*, 56(4), 348-359.
- Ko, E., Kim, H. Y., & Kang, H. S. (2020). The Impact of Perfectionism and Academic Resilience on Subjective Well-being among Korean Undergraduate Students. *Journal of muscle and joint health*, 27(1), 22-30.
- Kunnari, I., & Lipponen, L. (2010). Building teacher-student relationships for well-being. *Lifelong Learning in Europe*, 2, 63-71.
- Khalaf, M. A. (2014). Validity and reliability of the academic resilience scale in Egyptian

- context. *US-China Education Review*, 4 (3), 202-210.
- Kuykendall, L., & Tay, L. (2015). Employee subjective well-being and physiological functioning: An integrative model. *Health Psychology Open*, 2(1), 1-11.
- Lee, Y. M. (2014). A moderating effect of academic resilience on the relationship between academic stress and academic burnout. *The Korean Association for Thinking Development*, 10(4), 79-101
- Lester, L., & Cross, D. (2015). The Relationship Between School Climate and Mental and Emotional Wellbeing Over the Transition from Primary to Secondary School. *Psychology of well-being*, 5(1), 9.
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: a study with high-school students. *Frontiers in psychology*, 10, 2482.
- Luck B. Individual Differences in Job Satisfaction, *Journal of Organizational Behaviors*. 2015; 16(1): 109-115.
- Liu, P. (2013). Perceptions of the teacher-student relationship: A study of upper elementary teachers and their students. *International Education*, 42(2), 3-23.
- Sekar, J., & Lawrence, A. S. (2016). Emotional, Social, Educational Adjustment of Higher Secondary School Students in Relation to Academic Achievement. *Journal on Educational Psychology*, 10(1), 29-35.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- van der Meulen, E., van der Velden, P. G., Setti, I., & van Veldhoven, M. J. (2018). Predictive value of psychological resilience for mental health disturbances: A three-wave prospective study among police officers. *Psychiatry Research*, 260, 486-494.
- New Economics Foundation (2011). *Measuring our Progress. The Power of Wellbeing*. London: NEF.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(133), 33-44.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris,
- OECD. (2020). *Academic resilience and well-being amongst disadvantaged students*, in *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, OECD Publishing, Paris.
- Olasupo, M. O., Idemudia, E. S., & Dimatakso, M. (2018). Adjustment, psychological well-being and mental health of first year students in a South African university. *North American Journal of Psychology*, 20(1), 55-68.
- Oldfield, J., Stevenson, A., Ortiz, E., and Haley, B. (2018). Promoting or suppressing resilience to mental health outcomes in at risk young people: the role of parental and peer attachment and school connectedness. *Journal of Adolescence*, 64, 13-22.
- Oyoo, S. A., Mwaura, P. M., & Kinai, T. (2018). Academic resilience as a predictor of academic burnout among form four students in Homa-Bay County, Kenya. *International Journal of Education and Research*, 6(3), 187-200.
- Ozmete, E. (2011). Subjective well-being: A research on life satisfaction as cognitive component of subjective well-being. *International Journal of Academic Research*, 3(4), 53-61.
- Park, J. W., & Kwon, M. J. (2018). The convergence effect of academic resilience, social support, and happiness on SNS addiction tendency of university students. *Journal of the Korean Convergence Society*, 9(4), 453-460.
- Park, H. J., & Lee, J. (2015). Longitudinal analysis of academically resilient students' characteristics during high school and college. *Journal of Educational Evaluation*, 28(2), 289-311.
- Polizzi, C., Lynn, S. J., & Perry, A. (2020). Stress and coping in the time of COVID-19: Pathways to resilience and recovery. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 59-62.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). *Teacher-child relationships and children's*



- success in the first years of school. *School psychology review*, 33(3), 444-458.
- Reid, K. L., & Smith, K. (2018). Secondary Students' Self-Perceptions of School Climate and Subjective Well-Being: Invitational Education Meets Positive Psychology. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 24, 45-69.
- Russell, D. W., Kahn, J. H., Spoth, R., & Altmaier, E. M. (1998). Analyzing data from experimental studies: A latent variable structural equation modeling approach. *Journal of counseling psychology*, 45(1), 18-29.
- Ruzek, E. A., 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.
- Rathmann, K., Herke, M., Heilmann, K., Kinnunen, J. M., Rimpelä, A., Hurrelmann, K., & Richter, M. (2018). Perceived school climate, academic well-being and school-aged children's self-rated health: a mediator analysis. *European Journal of Public Health*, 28(6), 1012-1018.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Rubio, V. J., Aguado, D., Hontangas, P. M., & Hernández, J. (2007). Psychometric properties of an emotional adjustment measure: An application of the graded response model. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(1), 39-46.
- Sood, S., & Sharma, A. (2020). Resilience and Psychological Well-Being of Higher Education Students During COVID-19: The Mediating Role of Perceived Distress. *Journal of Health Management*, 22(4), 606-617.
- Steinmayr, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J., & Wirthwein, L. (2018). School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in psychology*, 9, 2631.
- Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2015). Need supportive teaching in practice: A narrative analysis in schools with contrasting educational approaches. *Social Psychology of Education*, 18(3), 585-613.
- Sharma, R. (2017). *Global youth wellbeing index*. ISBN: 978-0-692-92138-8. www.youthindex.org
- Srite, M. D. (2000). *The influence of national culture on the acceptance and use of information technologies: An empirical study*. The Florida State University.
- Stephens, T. M. (2012). *Increasing Resilience in Adolescent Nursing Students*. Unpublished Doctoral dissertation. The University of Tennessee, Knoxville.
- Tecson, K. M., Wilkinson, L. R., Smith, B., & Ko, J. M. (2019). Association between psychological resilience and subjective well-being in older adults living with chronic illness. *Proceedings (Baylor University Medical Center)*, 32(4), 520-524.
- Valsaraj, B. P., Savitha, & Nayak, S. D. (2017). Adjustment, Perceived safety and mental wellbeing among professional college student. *Manipal Journal of Nursing and Health Sciences*, 3(1), 16-22.
- Vinzi, V. E., Chin, W., Henseler, J., Wang, H. (2010). *Handbook of Partial Least Squares*, New York: springer publication.
- Way, N., Reddy, R. & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *The American Journal of Community Psychology*, 40, 194-213.
- Way, N. & Greene, M. L. (2006). Trajectories of perceived friendship quality during adolescence: the patterns and contextual predictors. *Journal of Research on Adolescence*, 16(2), 293-320.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, 47(3), 633-662.
- Werts, C. E., Linn, R. L., & Joreskog, K. G. (1974). Intra-class reliability estimates: Testing structural assumptions. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 25-33.
- Wingate, E. J. (2018). *Classroom support and students' subjective well-being: A mixed-methods investigation*. University of South Florida.

- Wu, Y., Sang, Z. Q., Zhang, X. C., & Margraf, J. (2020). The relationship between resilience and mental health in Chinese college students: a longitudinal cross-lagged analysis. *Frontiers in psychology*, 2(11), 108.
- Wubbles, T., Creton, H., Levy, J. and Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal behavior . in T. Wubbels., and J. Levy. (Eds), *Do you know what you look like? Interpersonal relations in Education*. London: The Flamer Press.
- Yahyaee, D., Jabalameli Foroushani, Z., & Mahini, F. (2012). The school role in lively education and students' mental health. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1408-1412.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145.

