

الگوی ساختاری بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان براساس جو آموزشی، اجتماعی، عاطفی، فیزیکی و امنیتی مدرسه با میانجیگری تاب‌آوری تحصیلی

مقدمه: از آنجایی که سال‌های مدرسه به‌عنوان دوره‌های سازنده رشد انسانی در نظر گرفته می‌شود، محیط مدرسه یک ابزار مناسب برای درجه‌بندی سلامت، عزت‌نفس، توانایی‌های زندگی و رفتار مناسب است و اطمینان از سلامت روانی دانش‌آموزان و دانشجویان به‌اندازه سلامت جسمی آنها اهمیت دارد. هدف از پژوهش حاضر ارائه الگوی ساختاری بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان بر اساس جو آموزشی، اجتماعی، عاطفی و فیزیکی مدرسه با میانجی‌گری تاب‌آوری است.

روش: جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه مدارس دولتی مناطق ۱۱، ۱۸، ۲ و ۷ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ است. حجم نمونه در این پژوهش ۶۳۰ دانش‌آموز است که از این تعداد ۲۰۹ نفر پایه هفتم و ۲۱۳ نفر پایه هشتم و ۲۰۸ نفر پایه نهم بوده که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به مقیاس بهزیستی ذهنی کینز و ماگیارمو (۲۰۰۳) و مقیاس تاب‌آوری تحصیلی (۲۰۰۴) و پرسشنامه جو مدرسه (۲۰۱۵) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش معادلات ساختاری و نرم‌افزارهای SPSS (۲۴) و AMOS (۲۴) مورد تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: بین جو مدرسه و بهزیستی روانی با واسطه‌گری تاب‌آوری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین بین تاب‌آوری و بهزیستی روانی، بین جو مدرسه و تاب‌آوری تحصیلی و بین جو مدرسه و بهزیستی روانی دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود دارد.

بحث: به‌طورکلی، یافته‌های پژوهش حاضر شواهدی را برای نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی در ارتباط بین بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان فراهم آورده و اهمیت جو مدرسه را در ایجاد تاب‌آوری و بهزیستی روانی دانش‌آموزان نمایان می‌کند.

۱- صدیقه حاجی حسینی

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران

۲- مهدیه صالحی

دکتر روانشناس، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
<iranpour1000@yahoo.com>

۳- سوزان امامی پور

دکتر روانشناس، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران.

واژه‌های کلیدی:

الگوی ساختاری، بهزیستی ذهنی، تاب‌آوری تحصیلی، جو مدرسه، میانجیگری

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۱/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۰۲

Structural Model of Mental Well-being Based on Educational, Social, Emotional, Physical, and Security Climate of School through Mediation of Academic Resilience

▶ 1- Sedighe Hajihhasani

Ph.D Student in Educational Science Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran.

▶ 2- Mahdieh Salehi

Ph.D in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran. (Corresponding Author) <iranpour1000@yahoo.com>

▶ 3- Susan Emamipour

Ph.D in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran.

Keywords:

academic resilience, mediation, mental well-being, school climate, structural pattern

Received: 2019-05-03

Accepted: 2019-07-24

Short Abstract

Since the school years are considered as periods of human development, school environment is a convenient setting for grading health, self-esteem, life skills, and good behavior. The aim of this research was to provide a mental well-being pattern based on educational, social, emotional, physical, and security climate of school through mediation of academic resilience. This research in terms of the purpose and the nature is, respectively, fundamental and descriptive-correlation. The statistical population included all first grade high school female students in public schools of Tehran in the academic year of 1396-1397, in districts 2, 7, 11 and 18. The statistical sample consisted of 630 students. Sampling method is a multi-stage clustering method. The data gathering tool includes the questionnaires of 2015 school climate, mental well-being (2003), and Academic Resilience scale (ARI) (2004). The data were analyzed using SPSS and AMOS softwares and structural coefficient equations. The results showed that the direct path between the school climate and resilience was positive and significant. Moreover, a positive direct relationship between school climate and resilience was found. Apart from that, a significant indirect relationship between school climate and mental well-being with resilience mediation was observed. Finally, it was found that the direct path coefficient between resilience and mental well-being is positive and significant.

Therefore, it was concluded that school is the most important place for promoting health among adolescents.

Extended Abstract

Introduction: In all societies providing mental health and wellbeing can be considered essential for students.

Mental well-being and positive attitudes result in mental health and an increase a person's motivation.

Mental wellbeing can help a person to solve his or her problems with more power and achieve prosperity and a higher self-efficiency

One of the helpful environmental factors in mental evolution of teenagers is school. In this sense, educational system authorities are trying to provide suitable conditions in schools so as to raise the wellbeing of the students.

The researchers believed that mental wellbeing in schools is affected by the quality of interaction between students and school climate. One type of human communication is the relationship between students and the educational system they are studying in. In educational systems, a lot of people are working, and students have direct or indirect contact with them. Also, one of the most critical settings for cognitive growth of students is the school which is defined as a key and influential point in this regard.

It is in schools that educational, social, and behavioral skills are being learned. Acquiring these skills is possible by interacting with the school climate, which comprises teachers, classmates, and the curriculum.

Students' success while facing an undesirable situation during education is related to resilience. This issue has recently been greatly emphasized in the field of Education.

Resilience is defined as the ability to resist against stress and return to the normal balance after experiencing stressful factors. The resilience concept as the control or action against stressful factors should be used before they could hurt the people.

Method: The participants of the study were all high school (first period) female students of public schools of Tehran in the academic year 1396-1397. The sample size included 630 students (209 in grade 7, 213 in grade 8, and 208 in grade 9) selected by stratified random sampling method. The selected students studied in the districts 2 (196 students), 7 (176 students), 11 (133 students), and 18 (125 students).

Measurement instruments

A- Kiz and Magiarmo Subjective Wellbeing Scale (SWS) (2003)

Subjective wellbeing scale of Kiz and Magiarmo (SWS) (2003) is used for evaluating the emotional, psychological, and social wellbeing. This questionnaire include 45 questions and three subscales related to emotional, social, and psychological factors. The internal validity of subscale of emotional wellbeing in positive emotions was 0.91 and in negative emotions it was 0.78. Subscales of psychological and social wellbeing have moderate internal validity ranging from 0.4 to 0.7 and the total validity of both subscales was 0.8 and higher. The reliability coefficient or re-test reliability has been reported to be 0.86.

B- Academic Resilience scale (ARI): This questionnaire included 29 questions and three subscales related to communicative, future direction, problem-oriented/ optimistic items. Samuelz (2004) calculated the reliability of this questionnaire. He calculated the Cronbach alpha to estimate the reliability which was found to be 0.89. Also, the construct validity of the questionnaire was evaluated as desirable in his research. In Iran, this questionnaire was standardized by Sultan Nejad and his colleagues (2014).

C- School climate Questionnaire (2015):

This questionnaire includes 70 questions and five scales and 11 subscales.

The scales included: 1) safety, 2) learning, 3) interpersonal relations, 4) school climate, and 5) social media.

This questionnaire has been translated by English experts and revised by Psychology experts.

Its primary validity was assessed on 30 students, and its alpha Cronbach coefficient was found to be 0.883 for the whole questionnaire and 0.77 to 0.93 for its scales.

Findings:

Table1: Descriptive Indexes of Marks of Questionnaire of School's Climate and Resilient and Well-being

Variable	Mean	standard deviation	kurtosis	skewness	minimum	maximum
Security	15.82	2.90	-0.120	-0.454	7.50	24.00
Teaching and Learning	30.93	6.16	-0.256	0.068	10.00	45.00
Interpersonal Relationships	21.20	3.44	-0.217	-0.031	9.33	29.33
Learning Environment	21.89	4.23	-0.043	-0.166	10.00	32.50
Social Media	16.58	4.07	-0.375	-0.103	5.00	25.00
Resilient	68.78	15.99	-0.298	-0.355	27.00	121.00
Well-being	160.38	27.92	0.424	0.623	65.00	245.00

Table2: Suitability Indexes of Calculated Measuring Modified Model of Questionnaire of School Climate and Well-being and Resilient

model	χ^2	df	/df χ^2	RMSEA	GFI	AGFI	CFI
Modified Final Model School Climate	5335/30	1788	2/98	0/057	0/882	0/854	0/890
Modified Final Model Well-being	1976/27	646	3/05	0/057	0/896	0/887	0/890
Modified Final Resilient Model	1106/95	292	3/79	0.067	0/918	0/904	0/901

Table3: Factors of Total and Direct Way between Research Variables in Total Structural Model.

Paths		b	S.E	β	Significance level
Direct path coefficients	School Climate → Resilient	7.294	1.267	0.796	***
	School Climate → Security	1.000		0.727	
	School Climate → Learning	3.554	0.496	0.974	***
	School Climate → Relationships	1.551	0.233	1.086	***
	School Climate → Environment	2.595	0.366	0.938	***
	School Climate → Media	0.245	0.042	0.528	***
	School Climate → Well-being	3.320	0.706	0.789	***
Resilient → Well-being	0.687	0.057	1.495	***	
Security → Emotional Security	1.000		0.390		
Security Physical → Security	0.818	0.149	0.399	***	
Security → Rules and Norms	1.627	0.240	0.770	***	
Learning → Social Learning	1.211	0.058	0.834	***	
Learning → Learning Support	1.000		0.745		
Interpersonal Relationships → Student Support	1.000		0.497		
Interpersonal Relationships → Adult Support	2.350	0.189	0.737	***	

Paths		b	S.E	β	Significance level
	Interpersonal Relationships → Respect for Diversity	1.210	0.096	0.512	***
	School Environment → Belong to the School	0.816	0.066	0.558	***
	School Environment → Physical environment	1.000		0.712	
	Resilient → Communicational	1.000		1.239	
	Resilient → Future orientation	0.319	0.029	0.651	***
	Resilient → Problem-oriented	0.216	0.019	0.659	***
	Well-being → Emotion	1.000		0.677	
	Well-being → Psychological	2.050	0.115	0.874	***
	Well-being → Social	1.221	0.089	0.658	***
Coefficient Indirect	School Climate → Well- being	5.010	1.190	***	
Coefficient Total	School Climate → Well- being	1.690	0.402	***	

Discussion: To explain the observed positive relationship between school climate and resilient in this research we should say that the results of different research studies show that resilient has relationship with keeping the mental health and wellbeing of people and its promotion (Kampfer, 2012). However, in recent years, researchers have emphasized the multidimensional nature of this construct. Multidimensional nature of resilient is based on evidence that people at risk while show adaptive and skilled functions in some areas show serious maladaptive con-

sequences in other areas (Hashemi and Jokar, 2014). These results are consistent with many conducted studies like Martin's (2013) research and that of Pandergast and Kaplan's (2015).

To explain the observed relationship between school climate and mental well-being with resilient mediation role, we should say that academic resilience is one of the variables that has a relationship with academic involvement, the mental, social climate of the classroom and with emotional atmosphere of the family (Latter, 1991). Research shows that students who may present the resistance in a special domain may be vulnerable in other domains (Sepah Mansur, 2016). This result is consistent with the study results of Golestani (2014), Hejazi and Musavisharifi (2015).

Besides, in order to explain a significant direct relationship between resilience and mental wellbeing, it can be said that people with high resilience in stressful situations and horrible events keep their psychological well-being and have psychological adaptability. Indeed, the direction of variables correlation shows that with higher resilience, the psychological well-being of students will increase (Wolf, 1995). This finding is in line with the research studies of Jokar and Sahragard (2007), Besharat et al. (2008), Tugade and Friedrikson (2004), and Friberg et al. (2006).

Finally, to explain a direct and significant relationship between school climate and well-being, researchers have found that school climate assists in comprehending and developing a high level of mental well-being in students and school staff. Moreover, the positive atmosphere of the school can help to solve many problems and decrease absence, suspension, and bullying. In addition, it promotes educational advances of students and their motivation for learning and mental well-being. Moreover working in this type of schools decreases teachers' tiredness while increasing their activity. This result is consistent with the results of Borkar's (2016) study.

The obtained results of structural equation modeling show:

1. A direct and significant relationship between school climate and resilient ($\beta=0.796, P<0.01$)
2. An indirect and significant relationship between school climate and mental well-being with resilient mediation role. ($\beta=0.496, P<0.05$)
3. A significant direct relationship between resilience and mental well-being ($\beta=1.557, P<0.01$)
4. A direct and significant relationship between school climate and well-being ($\beta=0.862, P<0.01$).

Ethical Considerations

Funding

There is no direct financial support from any entity or organization for the publication of this article.

Authors' contributions

All authors contributed in producing of the research.

Conflicts of interest

This article does not overlap with other published works by the authors..

Acknowledgments

In this article, all rights relating to references are cited and resources are carefully This study was funded by the Islamic Republic of Iran's Drug Control Headquarters.

مقدمه

تأمین سلامت روان و بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان در همه جوامع مسئله‌ای مهم تلقی می‌شود. بهزیستی ذهنی و عواطف مثبت موجب بهبود سلامت روانی و افزایش انگیزش در فرد می‌شوند که این امر باعث می‌شود فرد در رُیایی با مشکلات با توان بیشتری به حل مسائل بپردازد و موجب موفقیت فرد و افزایش خودکارآمدی او شود. لذا، عاطفه مثبت نشان‌دهنده میزان هیجان است و شور و شوق فرد را در امور زندگی منعکس می‌کند و می‌تواند بر واکنش‌های عاطفی فرد و احساس توانمندی او اثرگذار باشد (کارادماس^۱، ۲۰۰۶). جوامعی که اکثریت اعضای آن را جوانان و نوجوانان تشکیل می‌دهند باید به نقش مدارس به‌خصوص در مقطع متوسطه، تأمین نیازهای آنان و حل مشکلاتشان اهمیت بیشتری دهند؛ به‌خصوص اینکه دوره بلوغ، دوره‌ای فشارزا به حساب می‌آید و حل بحران‌های این دوره به تأمین سلامت روان و احساس بهزیستی در بزرگسالی نیز کمک می‌کند. (کاساس^۲، ۲۰۰۸).

بهزیستی ذهنی در مدارس، از کیفیت تعامل دانش‌آموز و جو مدرسه تأثیر می‌پذیرد. یکی از انواع ارتباطات انسانی، رابطه دانش‌آموزان با سیستم آموزشی است. در سیستم‌های آموزشی، افراد زیادی مشغول به کارند و دانش‌آموزان به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم با آنها رابطه دارند (انوری و میکائیلی منبع، ۲۰۱۷).

نتایج مطالعه روینی^۳ و همکاران (۲۰۱۰) روی دانش‌آموزان دبیرستانی نشان داد مداخلات مدرسه در ارتقای هیجان مثبت و بهزیستی نه‌تنها برافزایش بهزیستی مؤثر است، بلکه در کاهش افسردگی، اضطراب و استرس دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. همچنین جو اجتماعی و هیجانی خوب در دبیرستانی‌ها با موفقیت‌های زیاد تحصیلی، حل مسئله، عزت‌نفس و کاهش مشکلات رفتاری و روان‌شناختی آنها مرتبط است.

1. Karademas
2. Casas
3. Ruini

به نظر باروسو^۱ (۲۰۱۴)، یکی از عوامل محیطی کمک‌کننده در تحول روانی نوجوانان، مدرسه است. در همین راستا متولیان تعلیم و تربیت در پی آن هستند که با فراهم آوردن شرایط مناسب در مدارس، زمینه بهزیستی دانش‌آموزان را ارتقاء دهند. همچنین از پیش‌بینی‌کننده‌های سلامت روان و بهزیستی ذهنی، جو آموزشی، اجتماعی، عاطفی، فیزیکی و امنیتی مدرسه است و تاب‌آوری تحصیلی مؤلفه اثرگذار دیگری است که می‌تواند بر احساس بهزیستی دانش‌آموزان تأثیر عمده‌ای داشته باشد (یحیایی و همکاران، ۲۰۱۲). موفقیت دانش‌آموزان در مواجهه با شرایط نامطلوب در طول تحصیل به پدیده تاب‌آوری مرتبط است و یکی از موضوعاتی که به‌تازگی وارد حوزه تعلیم و تربیت شده است، توجه به تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان است (واکسمن^۲ و همکاران، ۲۰۰۳).

کامپفر^۳ (۲۰۱۲) مفهوم تاب‌آوری را به معنای کنترل یا اقدام بر عوامل فشارزا قبل از اینکه به فرد آسیب برساند، بکار می‌برد. تاب‌آوری توانایی مقاومت در برابر استرس و بازگشت به تعادل طبیعی پس از تجربه عوامل استرس‌زا تعریف می‌شود. (لتزینگ^۴ و همکاران، ۲۰۰۷) نیز بر این باورند که تاب‌آوری توانایی افراد در سازگاری مؤثر با محیط است، با وجود قرار داشتن در معرض عوامل خطرآفرین، نقش حفاظتی در برابر افسردگی ایفا می‌کند... همچنین در پژوهشی نشان داده شد که دانش‌آموزانی که تاب‌آوری بالایی دارند، وضعیت سلامتی بهتر، عزت‌نفس بالاتر، حمایت والدینی بیشتر داشته و کمتر در معرض رفتارهای پرخطر مانند درگیری و مصرف مواد قرار می‌گیرند (بوروکس^۵، ۲۰۰۶). بر اساس مطالعات صورت گرفته تاکنون پژوهش‌هایی در حوزه بهزیستی ذهنی موردبررسی قرار گرفته است اما پژوهشی که بیشتر متغیرهای موردبررسی در پژوهش حاضر را مورد مطالعه قرار داده باشد یافت نشد، بدین ترتیب پژوهش حاضر درصدد شناسایی روابط متغیرهای بهزیستی ذهنی،

1. Barroso
4. Letzring

2. Waxman
5. Brooks

3. Kumpfer

جو مدرسه، تاب‌آوری تحصیلی با استفاده از معادلات ساختاری است که به تبع آن سؤال زیر مطرح می‌شود:

آیا مدل بهزیستی ذهنی بر اساس جو آموزشی، اجتماعی، عاطفی، فیزیکی، امنیتی مدرسه با میانجیگری تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه از برازش مناسب برخوردار است؟

مبانی نظری

احساس ذهنی بهزیستی و رضایتمندی از زندگی، حوزه‌ای از روان‌شناسی مثبت‌نگر است که تلاش می‌کند ارزیابی‌های شناختی (قضایات کلی در مورد رضایت از زندگی) و عاطفی (تجربه هیجانات خوشایند و ناخوشایند) مردم از زندگی‌شان را مورد بررسی قرار دهد. احساس خرسندی و رضایت از زندگی، از مؤلفه‌های نگرش مثبت افراد نسبت به جهانی است که در آن زندگی می‌کنند. احساس ذهنی بهزیستی، با ارزش‌ها ارتباطی نزدیک اما پیچیده دارد و معیارهایی که افراد بر پایه آن درک ذهنی خود را از خوشبختی ارزیابی می‌کنند، متفاوت است. در واقع، تجربه بهزیستی و رضایتمندی هدف برتر زندگی به شمار می‌رود و احساس غم و ناخرسندی اغلب مانعی در راه انجام وظایف، شمرده می‌شود (لاگین و هیوبنر^۱، ۲۰۰۱). اصطلاح جو یا محیط به‌عنوان سیستمی متشکل از ابعاد وضعیتی که بر افراد شرکت‌کننده تأثیر می‌گذارد، شناخته شده است. ابعاد وضعیتی می‌توانند دربرگیرنده چهار عامل اجتماعی، جسمی، عاطفی و فکری باشند. پیم پارایون^۲ و همکاران (۲۰۰۵) عنوان کردند که محیط یادگیری در هر کجا و در هر زمان که دانش‌آموزان گرد هم آیند وجود دارد و شامل فاکتورهای مختلفی است که در آموزش مؤثر، سهم دارند. تاب‌آوری یک ویژگی شخصیتی است که به‌عنوان یک عامل روان‌شناختی با گسترش بیماری‌های مزمن رابطه دارد و در علوم مرتبط با سلامت به‌عنوان یک توانایی برای مقابله با مشکلات زندگی تعریف

1. Lagin and Hoobner
2. Pimparyon

می‌شود و همانند یک سپر در برابر رویدادهای منفی روزمره زندگی عمل خواهد کرد (دی سانتیز^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). تاب‌آوری به‌عنوان یک عامل محافظ و مقاوم در برابر بیماری‌های مزمنی چون مشکلات قلبی-عروقی، دیابت، اعصاب و نقص در سیستم ایمنی بدن شناخته شده است (اونگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۰). تاب‌آوری سازه‌ای است که بر اساس رویکرد مبتنی بر نقاط قوت بنا شده و حاکی از قابلیت افراد در کنار آمدن با مشکلات و خطرات است (نورمان^۳ و همکاران، ۲۰۱۰). به‌عبارت‌دیگر، تاب‌آوری سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است (احمد^۴، ۲۰۱۰).

پیشینه پژوهش

پسندیده و رفتار (۲۰۱۷) در پژوهشی به بررسی بهزیستی روان‌شناختی، تاب‌آوری و خوش‌بینی در افراد مبتلا به دیابت و افراد سالم پرداختند. نتایج نشانگر این بود که بهزیستی روان‌شناختی و تفاوت‌های فردی در افراد سالم و افراد بیمار تفاوت دارد. کربلایی‌پور و بنی‌سی (۲۰۱۶) در پژوهشی به پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی بر اساس تاب‌آوری و خودکارآمدی در دانشجویان پرداختند و مشخص شد بین تاب‌آوری با خودکارآمدی دانشجویان و بهزیستی روان‌شناختی با خودکارآمدی دانشجویان رابطه معنادار و معکوسی وجود داشت و بین بهزیستی روان‌شناختی با تاب‌آوری دانشجویان رابطه معناداری و مستقیمی مشاهده شد. همچنین با افزایش بهزیستی روان‌شناختی و تاب‌آوری، خودکارآمدی دانشجویان افزایش خواهد یافت. مدنی و همکاران (۲۰۱۶) به بررسی رابطه تاب‌آوری و حمایت اجتماعی با بهزیستی روان‌شناختی در مادران با دانش‌آموزان آهسته‌گام و عادی پرداختند. تاب‌آوری و حمایت اجتماعی همبستگی مثبت معناداری با بهزیستی روان‌شناختی دارد و حمایت اجتماعی توان پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی را دارد. همچنین یافته‌ها نشان داد که حمایت اجتماعی و بهزیستی روان‌شناختی مادران دانش‌آموزان عادی به‌طور معناداری بالاتر از مادران

1. Desantis
3. Norman

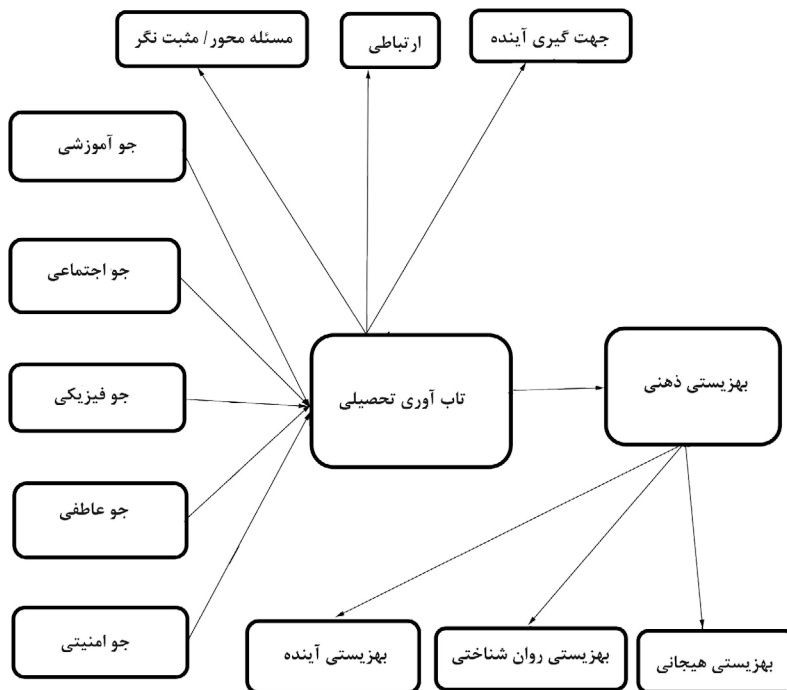
2. Ong
4. Ahmad

دانش‌آموزان آهسته‌گام است. پسندیده و زارع (۲۰۱۶) در پژوهشی به بررسی ابعاد بهزیستی روان‌شناختی، تاب‌آوری و شوخ‌طبعی در بیماران عروق کرونر قلب و افراد سالم پرداختند. نتایج نشانگر این بود که بیماران مبتلا به عروق کرونری قلب در ابعاد بهزیستی روان‌شناختی، تاب‌آوری و شوخ‌طبعی میانگین کمتری نسبت به افراد سالم دارند.

هرنا^۱ و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهشی به بررسی نقش ادراک محیط آموزشی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر آمریکایی-مکزیکایی پرداختند. نتایج نشان داد که چگونگی ادراک محیط توسط دانش‌آموزان دختر بر شناخت بهزیستی روانی آنان مؤثر است. بورکار^۲ (۲۰۱۶) در پژوهشی به بررسی جو مثبت مدرسه و آموزش مثبت و تأثیر آن بر بهزیستی دانش‌آموزان پرداخت. نتایج نشان داد که محیط مدرسه به درک و توسعه سطح بالایی از سلامت روان در دانش‌آموزان، کارکنان مدرسه کمک می‌کند. استفان^۳ (۲۰۱۲) در پژوهشی به بررسی افزایش تاب‌آوری در دانشجویان پرستاری نوجوانان پرداخت. نتایج نشان داد که افزایش میزان تاب‌آوری می‌تواند توانایی مقاومت افراد در برابر شرایط دشوار و غلبه بر آن با حفظ سلامت روانی، شوخ‌طبعی و بهزیستی روانی را در دانشجویان به دنبال داشته باشد. به‌طور کلی بررسی پیشینه پژوهشی در زمینه بهزیستی ذهنی بیانگر رابطه مثبت بین جو مدرسه با بهزیستی ذهنی است و از طرف دیگر پژوهشها نشانگر رابطه مثبت بین تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی ذهنی است و همچنین مشخص شده است که بین تاب‌آوری و جو مدرسه رابطه مثبت وجود دارد. در پژوهش حاضر مشخص شد که بین جو مدرسه و بهزیستی روانی با واسطه‌گری تاب‌آوری رابطه غیرمستقیم معنی‌دار وجود دارد. در این پژوهش ارتباط بین متغیرهای بهزیستی ذهنی و جو مدرسه و تاب‌آوری تحصیلی مطابق با مدل مفهومی زیر در نظر گرفته شده است.

1. Herrera
2. Borkar
3. Stephen

شکل (۱) نمودار روابط ساختاری بهزیستی ذهنی و تاب‌آوری تحصیلی با جو مدرسه



روش

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مدارس دولتی دوره اول متوسطه مناطق ۱۱، ۱۸، ۲ و ۷ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ است. از بین جامعه دانش‌آموزان ۶۳۰ نفر با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند که از این تعداد ۲۰۹ نفر پایه هفتم، ۲۱۳ نفر پایه هشتم و ۲۰۸ نفر پایه نهم بودند. روش نمونه‌گیری بدین‌صورت بود که ابتدا ۴ منطقه در سطح شهر تهران که شامل: شمال، جنوب، شرق و غرب تهران بود انتخاب شد. سپس از هر منطقه چند مدرسه به‌طور تصادفی انتخاب شد

و سپس در هر مدرسه تعدادی به طور مساوی از پایه اول، دوم و سوم جهت پاسخ‌دهی به سؤالات پرسشنامه‌ها انتخاب شدند. داده‌های پژوهش با استفاده از روش معادلات ساختاری و نرم‌افزارهای SPSS(24) و AMOS(24) مورد تجزیه تحلیل قرار گرفت. ابزارهای اندازه‌گیری پژوهش عبارت بودند از:

الف) مقیاس بهزیستی ذهنی کیز و ماگیارمو (SWS) (۲۰۰۳).

بهزیستی ذهنی را برحسب شکوفایی انسانی و درک چالش‌های وجودی زندگی می‌توان بیان کرد و درواقع احساسی مثبت و احساس رضامندی عمومی از زندگی شامل خود و دیگران در حوزه‌های مختلف خانوادگی، شغلی و غیره است (حورنجبر و همکاران، ۲۰۱۶). این مقیاس برای سنجش بهزیستی هیجانی، روان‌شناختی و اجتماعی بکار می‌رود. این پرسشنامه دارای ۴۵ سؤال و ۳ مقیاس هیجانی، روان‌شناختی، و اجتماعی است. اعتبار درونی زیرمقیاس بهزیستی هیجانی در بخش هیجان مثبت ۰/۹۱ و بخش هیجان منفی ۰/۷۸ بود. زیرمقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی دارای اعتبار درونی متوسط از ۰/۴ تا ۰/۷ و اعتبار مجموع هر دو این مقیاسها ۰/۸ و بالاتر بود (کی‌یز و ماگیارمو، ۲۰۰۳). در این مطالعه برای بررسی روایی این مقیاس از روایی عاملی استفاده شده است. نتایج تحلیل عامل تأییدی ساختار سه عاملی این مقیاس را تأیید کرده است. در مطالعه دوست (۲۰۰۴) ضریب پایایی و پایایی بازآزمایی ۰/۸۶ گزارش شده است.

ب) مقیاس تاب‌آوری تحصیلی (ARI).

در بافت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی به‌عنوان احتمال بالای موفقیت در مدرسه با وجود شرایط چالش‌برانگیز و تهدیدآمیز که ناشی از صفات، شرایط و تجارب اولیه است، تعریف شده است (موریسون و آلن^۱، ۲۰۰۷). مارتین و مارش^۲ (۲۰۰۹) تاب‌آوری تحصیلی را به‌عنوان ظرفیت

1. Morrison and Allen
2. Martin and Marsh

دانش‌آموزان در غلبه بر خطرات حاد و مزمن که به‌عنوان تهدیدهای بزرگ در فرایند تحصیلی به شمار می‌آیند تعریف می‌کنند. مقیاس تاب‌آوری تحصیلی توسط سامونلز در سال ۲۰۰۴ ساخته شد و در دو مطالعه مناسب بودن آن تأیید شد. سپس با گسترش مطالعه در سال ۲۰۰۹ با همکاری وو^۱ به چاپ رسید. در ایران، این پرسشنامه توسط سلطانی نژاد و همکاران (۲۰۱۴) هنجاریابی شد. این پرسشنامه دارای ۲۹ سؤال و ۳ خرده مقیاس ارتباطی، جهت‌گیری آینده، مسئله محور/مثبت نگر است. سامونلز (۲۰۰۴) پایایی این پرسشنامه را محاسبه کرد. وی جهت برآورد این پایایی از روش آلفای کرنباخ استفاده کرد و ضریب آلفای کرنباخ آن را در حدود ۰/۸۹ برآورد کرد. همچنین روایی سازه این پرسشنامه نیز در پژوهش وی مطلوب ارزیابی شد.

ج) پرسشنامه جو مدرسه ۲۰۱۵.

جو مدرسه ساختاری چندبعدی و پیچیده است که اتمسفر، فرهنگ، ارزش‌ها، منابع و شبکه‌های اجتماعی مدرسه را دربر می‌گیرد. این متغیر دارای ابعاد سازمانی، آموزشی و بین شخصی است اما آنچه به جو مدرسه تنوع می‌بخشد، ادراک و تجربه شخصی دانش‌آموزان از این بافت است که مؤثرتر از فضا و بافت واقعی است (وی^۲، ردی و رودس، ۲۰۰۷). این پرسشنامه در دسامبر ۲۰۱۵ در مدارس راهنمایی توسط مرکز ملی جو مدارس (NSCC) تهیه شده است. این پرسشنامه دارای سه فرم دانش‌آموز، والد و معلم است که در پژوهش حاضر از فرم دانش‌آموز استفاده می‌شود. این پرسشنامه دارای ۷۰ سؤال و ۵ مقیاس و ۱۱ خرده مقیاس است: ۱- امنیت ۲- یادگیری ۳- روابط بین فردی ۴- محیط مدرسه ۵- رسانه اجتماعی. این پرسشنامه به کمک متخصصان زبان انگلیسی ترجمه شده و توسط متخصصان روانشناسی موردبازنگری قرار گرفته است. اعتبار اولیه آن روی ۳۰ دانش‌آموز موردبررسی قرار گرفت و ضرایب آلفای کرنباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸۳ و برای مؤلفه‌ها از ۰/۷۷ تا ۰/۹۳ به دست آمد.

1. Wow

2. Way, N., Reddy

یافته‌ها

توصیف متغیرهای پژوهش

شاخص‌های توصیفی مربوط به نمرات پرسشنامه عوامل و مؤلفه‌های جو مدرسه در دانش‌آموزان محاسبه شد و نتایج در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی نمرات پرسشنامه جو مدرسه

Max	Min	Kurt	Skew	SD	M	متغیر
۲۵/۰۰	۵/۰۰	۰/۰۵۲	-۰/۴۵۲	۳/۷۴	۱۸/۱۹	قوانین و هنجارها
۲۰/۰۰	۴/۰۰	-۰/۶۳۴	-۰/۲۹۷	۳/۶۰	۱۳/۴۲	امنیت فیزیکی
۳۰/۰۰	۶/۰۰	-۰/۱۱۸	-۰/۲۲۳	۴/۳۲	۱۸/۵۶	اجتماعی - امنیت عاطفی
۲۴/۰۰	۷/۵۰	-۰/۴۵۴	-۰/۱۲۰	۲/۹۰	۱۵/۸۲	امنیت
۴۰/۰۰	۸/۰۰	-۰/۳۰۰	-۰/۲۶۸	۶/۶۲	۲۸/۱۴	حمایت یادگیری
۵۰/۰۰	۱۲/۰۰	۰/۲۲۲	-۰/۳۵۰	۷/۰۳	۳۳/۷۵	یادگیری اجتماعی و مدنی
۴۵/۰۰	۱۰/۰۰	۰/۰۶۸	-۰/۲۵۶	۶/۱۶	۳۰/۹۳	تدریس و یادگیری
۳۰/۰۰	۶/۰۰	۰/۴۱۲	-۰/۴۴۶	۴/۳۶	۲۱/۵۶	احترام به تنوع
۳۵/۰۰	۷/۰۰	-۰/۳۴۰	-۰/۲۹۸	۶/۰۰	۲۳/۴۵	حمایت اجتماعی بزرگسال
۲۵/۰۰	۵/۰۰	-۰/۰۷۳	-۰/۵۴۲	۳/۹۶	۱۸/۳۲	حمایت اجتماعی دانش‌آموز
۲۹/۳۳	۹/۳۳	-۰/۰۳۱	-۰/۲۱۷	۳/۴۴	۲۱/۲۰	روابط بین فردی
۳۵/۰۰	۹/۰۰	-۰/۱۸۹	-۰/۳۰۳	۵/۱۶	۲۴/۴۵	وابستگی به مدرسه
۳۰/۰۰	۶/۰۰	-۰/۴۹۲	-۰/۲۸۹	۵/۳۴	۱۹/۲۱	محیط فیزیکی
۳۲/۵۰	۱۰/۰۰	-۰/۱۶۶	-۰/۰۴۳	۴/۲۳	۲۱/۸۹	محیط آموزشی
۲۵/۰۰	۵/۰۰	-۰/۱۰۳	-۰/۳۷۵	۴/۰۷	۱۶/۵۸	رسانه اجتماعی
۱۲۱/۰۰	۲۷/۰۰	-۰/۳۵۵	-۰/۲۹۸	۱۵/۹۹	۶۸/۷۸	تاب‌آوری
۲۴۵/۰۰	۶۵/۰۰	۰/۶۲۳	۰/۲۴۲	۲۷/۹۲	۱۶۰/۳۸	بهبذیستی

نتایج جدول (۱) نشان می‌دهد که نمرات عوامل و مؤلفه‌های جو مدرسه بین ۰/۰۴۳- تا ۰/۵۴۲- است و نیز نمرات کشیدگی بین ۰/۰۳۱- تا ۰/۴۱۲ قرار دارد. بنابراین می‌توان پذیرفت که توزیع نمرات عوامل و مؤلفه‌های جو مدرسه در دانش‌آموزان دارای توزیع نرمال است؛ و توزیع نمرات تاب‌آوری و بهزیستی و مؤلفه‌های آنها دارای توزیع نرمال است.

آزمون فرضیه‌ها

به منظور بررسی فرضیه پژوهش و آزمون روابط ساختاری بین متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر استفاده شد. به این منظور با توجه به مبانی نظری و تجربی پیشینه پژوهش، روابط بین سازه‌ها از طریق ارائه یک مدل فرضی مورد بررسی قرار گرفت. قابل ذکر است که قبل از برازش مدل نهایی، مفروضات SEM نظیر بررسی داده‌های گم شده و داده‌های پرت و دورافتاده و نرمال بودن تک‌متغیری و چندمتغیری مورد بررسی قرار گرفت و مدل فرضی پژوهش با استفاده از نرم‌افزار آماری Amos مورد برازش قرار گرفت.

آزمون مفروضه نرمال بودن تک‌متغیری و چندمتغیری

مفروضه نرمال بودن با توجه به مقادیر کجی و کشیدگی و آزمون معنی‌داری آنها برای هر یک از متغیرها و نیز تمامی آنها انجام شد و نتایج نشان داد که هیچ‌یک از مقادیر آزمون معنی‌داری برای مفروضه نرمال بودن تک‌متغیری و چندمتغیری کمتر از ۰/۰۵ نیست، به طوری که مقدار کجی و کشیدگی برای تمام متغیرها کمتر از ۱ است؛ بنابراین توزیع نمرات تمامی متغیرهای پژوهش در محدوده نرمال است.

به منظور بررسی داده‌های پرت مقادیر ماهاالانیس محاسبه شد و بر اساس آن یکی از نمرات آزمودنی‌ها که از میزان ماهاالانیس بالایی برخوردار بود حذف شد.

با توجه به برقراری مفروضه نرمال بودن متغیرها و نیز بررسی داده‌های پرت و نیز

داده‌های گمشده در این پژوهش برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شده است. این روش بسط مدل خطی کلی است و از دو بخش مهم تشکیل شده است: مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری. به همین دلیل تحلیل SEM مستلزم گذر از دو مرحله است: بررسی مدل اندازه‌گیری از طریق تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل مدل ساختاری از طریق تحلیل مسیر. با توجه به اینکه اغلب پژوهشگران توصیه می‌کنند، ارزیابی مدل اندازه‌گیری باید قبل از مدل ساختاری صورت گیرد به همین دلیل در ادامه این مراحل به ترتیب مورد بررسی قرار می‌گیرند.

بررسی اعتبار متغیرهای مدل اندازه‌گیری

به منظور بررسی اعتبار متغیرهای مکنون مدل اندازه‌گیری از روش همسانی درونی استفاده شد و ضریب آلفای کرونباخ برای تمامی متغیرهای مکنون محاسبه شد. نتایج در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲) ضرایب آلفای کرونباخ برای تمامی متغیرهای مکنون در پژوهش حاضر

α	متغیرهای مکنون	پرسشنامه
۰/۷۸۸	T۱ - مؤلفه ارتباطی	F۶ - تاب‌آوری
۰/۶۵۳	T۲ - جهت‌گیری آینده	
۰/۶۱۹	T۳ - مسئله محور	
۰/۷۳۶	B۱ - هیجانی	F۸ - بهبودی ذهنی
۰/۷۰۴	B۲ - روان‌شناختی	
۰/۶۳۴	B۳ - اجتماعی	

α	متغیرهای مکنون	پرسشنامه
۰/۷۰۳	S۱ - قوانین و هنجارها	F۱ - امنیت (امنیتی)
۰/۶۵۹	S۲ - امنیت فیزیکی	
۰/۶۸۳	S۳ - امنیت اجتماعی هیجانی	
۰/۷۶۶	S۴ - حمایت یادگیری	F۲ - تدریس و یادگیری (آموزشی)
۰/۷۲۷	S۵ - یادگیری اجتماعی	
۰/۶۹۰	S۶ - احترام به تنوع	F۳ - روابط بین فردی (عاطفی)
۰/۷۳۲	S۷ - حمایت بزرگسال	
۰/۶۱۷	S۸ - حمایت دانش‌آموز	
۰/۶۷۰	S۹ - وابستگی به مدرسه	F۴ - محیط مدرسه (فیزیکی)
۰/۷۰۱	S۱۰ - محیط فیزیکی	
۰/۶۵۷	S۱۱ - رسانه اجتماعی	F۵ - رسانه اجتماعی (اجتماعی)

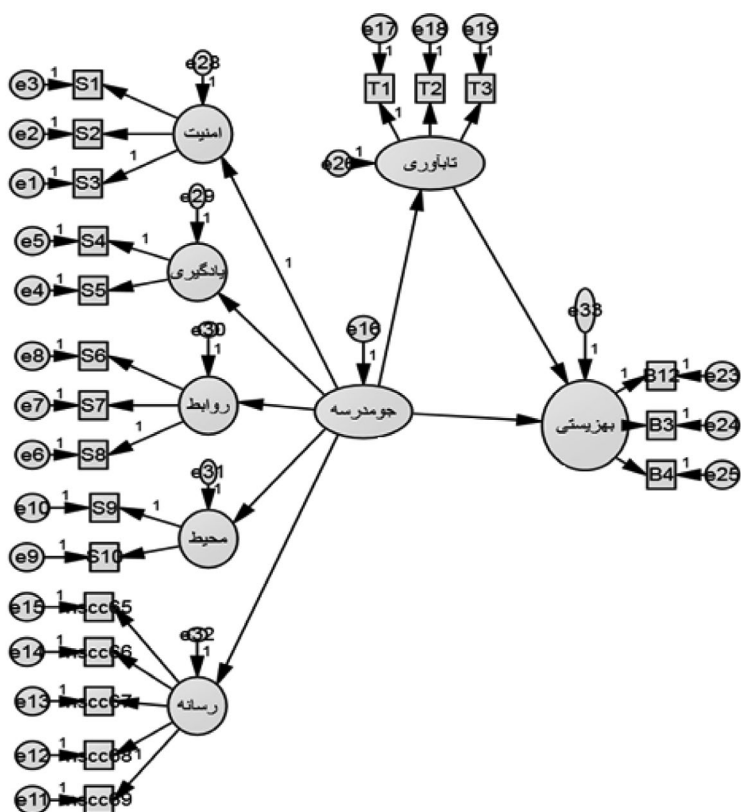
همان‌گونه که نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد ضرایب آلفای کرونباخ نشانگر همسانی درونی نسبتاً خوب برای تمامی متغیرهای مکنون پژوهش حاضر است.

آزمون مدل ساختاری

پس از اطمینان از توان نشانگرها در اندازه‌گیری متغیرهای مکنون، مدل ساختاری اولیه پژوهش با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری به منظور بررسی سؤال اصلی پژوهش مورد آزمون قرار گرفت (شکل ۱):

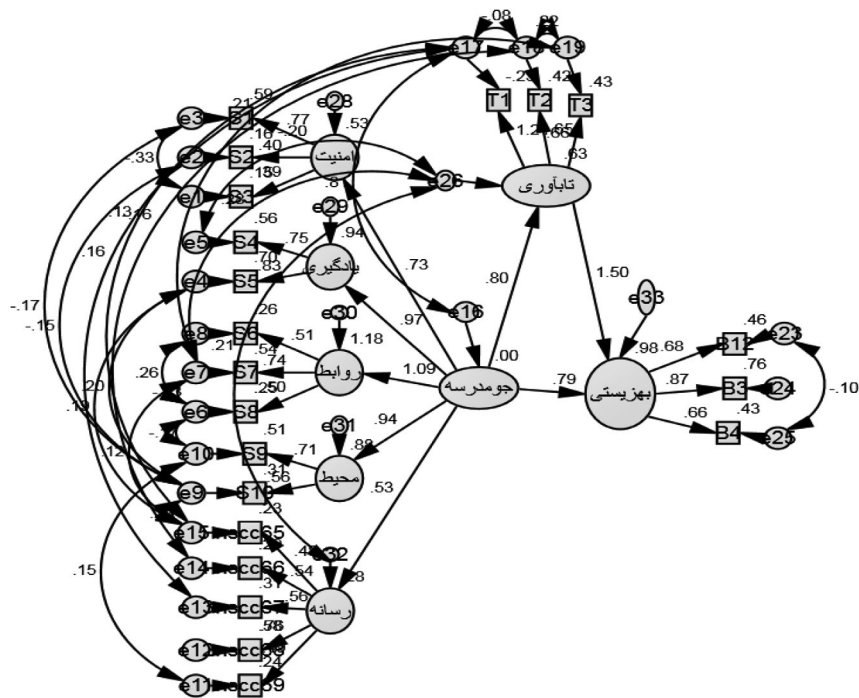
سؤال پژوهش: آیا مدل بهزیستی روانی بر اساس جو مدرسه با میانجیگری تاب‌آوری در دانش‌آموزان از برآزش مناسب برخوردار است؟

شکل (۱) ساختاری اولیه



برای بررسی برازش کلی مدل از شاخص‌های برازش مطلق، نسبی و مقتصد استفاده شد. با توجه به اینکه مدل ساختاری اولیه از نظر شاخص‌های برازش در سطح مطلوبی قرار ندارد. بنابراین جهت اصلاح مدل ابتدا ضرایبی که از نظر آماري معنی‌دار نبودند از مدل اولیه حذف شد در مرحله بعدی برخی ضرایب بین متغیرهای خطا اضافه شده است و نهایتاً بعد از چندین بار اصلاح مدل، مدل نهایی زیر به دست آمد (شکل ۲).

شکل (۲) مدل ساختاری نهایی با ضرایب استاندارد



عمده‌ترین شاخص‌های برازش مدل ساختاری اولیه و نهایی در جدول (۳) ارائه شده است. شاخص‌های برازندگی مدل نهایی نشان می‌دهند که شاخص مجذور کای یا خوبی دو برابر با $(X^2= 415/55, df= 159, P=0/001)$ است؛ معنادار نبودن این شاخص نشانگر برازش مدل است. نکته مهم این است که همانند سایر آزمون‌های استنباطی، مجذور کای متأثر از حجم نمونه است. بنابراین، زمانی که حجم نمونه زیاد باشد، اختلاف کمی بین مدل برازش شده و ماتریس کواریانس ناشی از نمونه مشاهده شده خواهد بود که به طور نسبی برازش خوبی را نشان می‌دهد (بتنلر و بونت، ۱۹۸۰؛ گریبنگ و اندرسون، ۱۹۹۳، به نقل از قاسمی، ۲۰۱۳).

جدول (۳) عمده‌ترین شاخص‌های برازش مدل ساختاری اولیه و نهایی

تفسیر	مدل نهایی	مدل اولیه	شاخص‌ها
برازش کامل در $\alpha = 0/001$	۴۱۵/۵۵	۱۲۲۱/۲۶	X2
	۱۵۹	۲۴۲	df
	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	P
برازش عالی (کمتر از ۵ یا ۳)	۲/۶۱	۵/۰۴	نسبت X ²
برازش عالی (بین ۰/۰۵ تا ۰/۰۸)	۰/۰۵۱	۰/۰۸۱	RMSEA
برازش عالی (ملاک بیش از ۰/۹)	۰/۹۴۱	۰/۸۴۶	GFI
برازش عالی (ملاک بیش از ۰/۹)	۰/۹۱۴	۰/۸۰۹	AGFI
برازش عالی (ملاک بیش از ۰/۹)	۰/۹۴۵	۰/۸۱۶	CFI
برازش عالی (ملاک بیش از ۰/۹)	۰/۹۴۵	۰/۸۱۷	IFI

به همین منظور، پژوهشگران جهت ارزیابی نیکویی برازش از چندین شاخص ارزیابی استفاده می‌کنند که عبارتند از: شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش (AGFI). نسبت مجذور خی به درجه آزادی؛ شاخص برازش استاندارد اصلاح شده (NFI). اساساً مقادیر این شاخص‌ها متأثر از عوامل بیرونی و نامعلوم (مانند حجم نمونه و تعداد گویه‌ها و معرف‌ها) هستند تا اینکه ناشی از نقص در برازش مدل باشند. یعنی، اگر در تحلیل برازش مناسبی وجود ندارد، به علت عوامل بیرونی است و ماهیت مدل مسبب آن نیست (اندرسون و گرینگ، ۱۹۸۸؛ هو و بنتلر، ۱۹۹۹؛ مارش و دیگران، ۱۹۹۰). در مقابل شاخص‌های برازش مانند شاخص تطبیقی برازش (CFI)، شاخص برازش این کری متال (IFI). ریشه میانگین مجذور برآورد خطای تقریب (RMSA) کمتر تحت تأثیر عوامل مزاحم و بیرونی قرار می‌گیرند و نتیجه به‌دست‌آمده بیشتر مبین

نقص در برازش مدل است؛ یعنی، اگر در تحلیل برازش مناسبی وجود ندارد، به علت ماهیت مدل آن است و کمتر تحت تأثیر عوامل مزاحم و بیرونی است.

در مدل نهایی شاخص نسبت مجذور کای به درجه آزادی برابر با (۲/۴۸) است، چنانچه این نسبت از ۳ کمتر باشد و یا بین ۳ تا ۵ قرار گیرد نشانگر برازش مدل است.

شاخص RMSEA برابر با ۰/۰۵۱ است که با توجه به در نظر گرفتن باقیمانده‌ها و خطاها، پایین بودن این شاخص به منزله مطلوبیت برازش مدل است.

شاخص GFI برابر ۰/۹۳۲ است و شاخص AGFI برابر با ۰/۹۰۶ است. چنانچه شاخص GFI و شاخص AGFI برابر یا بزرگتر از ۰/۹ باشد نشانگر مطلوبیت مدل است.

شاخص IFI برابر ۰/۹۴۰ و شاخص CFI برابر ۰/۹۳۹ است چنانچه این شاخص‌ها برابر یا بزرگتر از ۰/۹ باشد نشانگر مطلوبیت مدل است.

ضرایب استاندارد و غیراستاندارد و تمامی مسیرهای معنی‌دار در مدل نهایی در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول (۴) ضرایب مسیر کل و مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل ساختاری نهایی

<i>p</i>	β	<i>S.E</i>	b	مسیرها	مستقیم
***	۰/۷۹۶	۱/۲۶۷	۷/۲۹۴	جو مدرسه ← تاب‌آوری	
	۰/۷۲۷		۱/۰۰۰	جو مدرسه ← امنیت	
***	۰/۹۷۴	۰/۴۹۶	۳/۵۵۴	جو مدرسه ← یادگیری	
***	۱/۰۸۶	۰/۲۳۳	۱/۵۵۱	جو مدرسه ← روابط	
***	۰/۹۳۸	۰/۳۶۶	۲/۵۹۵	جو مدرسه ← محیط	
***	۰/۵۲۸	۰/۰۴۲	۰/۲۴۵	جو مدرسه ← رسانه	
***	۰/۷۸۹	۰/۷۰۶	۳/۳۲۰	جو مدرسه ← بهزیستی	

<i>p</i>	β	<i>S.E</i>	b	مسیرها	
***	۱/۴۹۵	۰/۰۵۷	۰/۶۸۷	تاب‌آوری ← بهزیستی	
	۰/۳۹۰		۱/۰۰۰	امنیت ← امنیت عاطفی	
***	۰/۳۹۹	۰/۱۴۹	۰/۸۱۸	امنیت ← امنیت فیزیکی	
***	۰/۷۷۰	۰/۲۴۰	۱/۶۲۷	امنیت ← قوانین و هنجارها	
***	۰/۸۳۴	۰/۰۵۸	۱/۲۱۱	یادگیری ← یادگیری اجتماعی	
	۰/۷۴۵		۱/۰۰۰	یادگیری ← حمایت یادگیری	
	۰/۴۹۷		۱/۰۰۰	روابط بین فردی ← حمایت دانش‌آموزان	
***	۰/۷۳۷	۰/۱۸۹	۲/۳۵۰	روابط بین فردی ← حمایت بزرگسالان	
***	۰/۵۱۲	۰/۰۹۶	۱/۲۱۰	روابط بین فردی ← احترام به تنوع	
***	۰/۵۵۸	۰/۰۶۶	۰/۸۱۶	محیط مدرسه ← تعلق به مدرسه	
	۰/۷۱۲		۱/۰۰۰	محیط مدرسه ← محیط فیزیکی	
	۱/۲۳۹		۱/۰۰۰	تاب‌آوری ← ارتباطی	
***	۰/۶۵۱	۰/۰۲۹	۰/۳۱۹	تاب‌آوری ← جهت‌گیری آینده	
***	۰/۶۵۹	۰/۰۱۹	۰/۲۱۶	تاب‌آوری ← مسئله‌محور	
	۰/۶۷۷		۱/۰۰۰	بهزیستی ← هیجانی	
***	۰/۸۷۴	۰/۱۱۵	۲/۰۵۰	بهزیستی ← روانی	
***	۰/۶۵۸	۰/۰۸۹	۱/۲۲۱	بهزیستی ← اجتماعی	
***	۱/۱۹۰		۵/۰۱۰	جو مدرسه ← بهزیستی	ضرب غیرمستقیم
***	۰/۴۰۲		۱/۶۹۰	جو مدرسه ← بهزیستی	ضرب کل

بحث

یافته‌ها نشان داد که بین جو مدرسه و بهزیستی ذهنی رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد. جو مدرسه از ابعاد مختلف، دارای اثرات متفاوتی بر تاب‌آوری دانش‌آموزان است. به‌عنوان مثال بعد نشاط و نفوذ، پیش‌بینی کننده مثبت و بعد عدم مشارکت، پیش‌بینی کننده منفی و معنی‌دار تاب‌آوری هستند. در بعد نشاط، دانش‌آموزان از همکاری با یکدیگر و با معلمان لذت می‌برند و با رغبت به همکاری و تعامل می‌پردازند و در بعد نفوذ، رفتار معلم پویاست و سعی بر ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان دارد. در مقابل، بعد عدم مشارکت بدین معنی است که دانش‌آموزان و کادر آموزشی به همکاری و فعالیت در امور مدرسه تمایلی ندارند. همچنین یافته دیگر پژوهش نشانگر آن است که بین جو مدرسه و بهزیستی روانی با واسطه‌گری تاب‌آوری رابطه غیرمستقیم معنی‌دار وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های گلستانی (۲۰۱۴) و حجازی و موسوی شریفی (۲۰۱۵) همخوان و همسو بوده و در تبیین رابطه مستقیم مشاهده‌شده باید گفت یکی از متغیرهایی که هم با درگیری تحصیلی هم با جو روانی اجتماعی کلاس درس و هم با جو عاطفی خانواده رابطه دارد تاب‌آوری تحصیلی است (لاتر^۱، ۱۹۹۱). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که تاب‌آوری را در حیطه‌ای ویژه از خود بروز می‌دهند حتی ممکن است در حیطه‌ای دیگر آسیب‌پذیر باشند (سپاه منصور، ۲۰۱۶). در تبیین رابطه مثبت مشاهده‌شده میان جو مدرسه و تاب‌آوری در تحقیق حاضر باید گفت اگرچه نتایج تحقیقات مختلف نشان داده است که تاب‌آوری با حفظ سلامت روانی و بهزیستی افراد و ارتقای آن رابطه دارد. (کامپفر، ۲۰۱۲)، اما در سال‌های اخیر تأکید خاصی بر ماهیت چندبعدی بودن این سازه شده است. ماهیت چندبعدی بودن سازه تاب‌آوری از شواهدی ناشی می‌شود که افراد در معرض خطر، با وجود نشان دادن کارکردهای مهارتی و سازگاری در بعضی حوزه‌ها، پیامدهای ناسازگارانه جدی را در دیگر زمینه‌ها نشان می‌دهند (هاشمی و جوکار، ۲۰۱۴)؛ از این رو پژوهشگران، این

1 Luthar

سازه را به عنوان سازه‌ای چندبعدی در نظر گرفته‌اند؛ با توجه به این مسئله می‌توان بیان کرد که جو مدرسه به واسطه عواملی همچون سرزندگی تحصیلی قادر است تا تاب‌آوری تحصیلی را ارتقا بخشد و هرچه محیط مدرسه بازتر و ترغیب نوجوانان به ابراز عقاید و نظرات بیشتر باشد به ارتقا سرزندگی و تاب‌آوری آن‌ها کمک خواهد شد (بخشی و چنگ، ۲۱۰۶).

یافته دیگر پژوهش نشان داد بین تاب‌آوری و بهزیستی روانی رابطه مستقیم وجود دارد. نتایج این بخش با پژوهش‌های (جوکار و دلاور پور، ۲۰۰۷؛ بشارت و همکاران، ۲۰۰۸؛ توگاد^۱ و فردریکسون، ۲۰۰۴؛ فربورگ^۲ و همکاران، ۲۰۰۶) همسو است. در تبیین این نتیجه باید گفت بسیاری از پژوهش‌ها گویای آن هستند که افراد دارای تاب‌آوری بالا، در شرایط استرس‌زا و موقعیت‌های ناگوار، سلامت روان‌شناختی خود را حفظ می‌کنند و دارای سازگاری روان‌شناختی هستند. در واقع جهت همبستگی متغیرها بیانگر آن است که با افزایش میزان تاب‌آوری، سطح بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد (ریف^۳، ۲۰۰۶). بر اساس یافته‌ای دیگر در این پژوهش بین جو مدرسه و بهزیستی رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های بورکار^۴ (۲۰۱۶) همسو و همخوان است در تبیین این نتیجه باید گفت که محققان دریافته‌اند محیط مدرسه به درک و توسعه سطح بالایی از سلامت روان در دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه کمک می‌کند. همچنین جو مثبت مدرسه می‌تواند به حل بسیاری از مشکلات کمک کرده و غیبت، تعلیق و قلدری را کاهش دهد و نیز پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، انگیزه برای یادگیری و بهزیستی روانی را افزایش می‌دهد.

پیشنهادات

با توجه به نتایج فرضیه‌ها مبنی بر وجود رابطه‌ها بین جو مدرسه و تاب‌آوری و بهزیستی ذهنی پیشنهاد می‌شود که معلمان و کارکنان مدرسه به بعد نشاط، فعالیت در امور مدرسه

1. Tugade
3. Ryff

2. Friborg
4. Borkar

و مشارکت دانش‌آموزان، داشتن روابط گرم و صمیمی در بیان احساسات آنها توجه کنند. چراکه هرچه محیط مدرسه بازتر و ترغیب نوجوانان به ابراز عقاید و نظرات بیشتر باشد به ارتقا سرزندگی و تاب‌آوری آنها کمک خواهد کرد. از آنجاکه تاب‌آوری یک ویژگی اکتسابی است، وجود آن در افراد می‌تواند نقش مثبت و مهم ایفا کند. همچنین آموزش تاب‌آوری کمک زیادی به دانش‌آموزان برای کاهش استرسشان خواهد کرد. لذا مشاوران مدارس می‌توانند از این شیوه در مدارس استفاده کرده و با دانش و تجربه خود بر غنا و تأثیرگذاری آن جهت افزایش بهزیستی روانی و کنترل استرس دانش‌آموزان بیفزایند.

همچنین با توجه به اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش و اهمیت متغیرهای موردبررسی توجه متخصصان علوم تربیتی و والدین به تقویت این مؤلفه‌ها از دوران کودکی ضروری به نظر می‌رسد و پیشنهاد می‌شود پژوهشگران محترم سایر عوامل مؤثر مانند: مناطق دیگر، گروه سنی مختلف و نمونه‌های جنس دیگر و میانجی‌های دیگر را نیز بررسی کنند.

ملاحظات اخلاقی

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان در تهیه مقاله مشارکت داشته‌اند.

منابع مالی

برای انتشار این مقاله حمایت مالی مستقیم از هیچ نهاد یا سازمانی دریافت نشده است.

تعارض منافع

این مقاله با سایر آثار منتشرشده از نویسندگان همپوشانی ندارد.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در این مقاله همه حقوق مرتبط با اخلاق پژوهش رعایت شده است.

- Ahmad, Z. (2010). *Virtual education system* (current myth & future reality in Pakistan)
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1988) "Structural Equation Modeling in Practice: A Review and Recommended Two-Step Approach," *Psychological Bulletin* (103)3, 411-423.
- Anvari, F., Mikieli, F. (2017). [The relationship between the quality of student teacher interaction and the perception of the school's atmosphere with subjective well-being in students]. *Paper presented at The International Conference on Psychology, Consultation and Education*, Mashhad, Iran, 8, Aug, 2017. (in Persian)
- Bakhshi, r. And Cheng, M. (1395). The Relationship between Self-Regulation and Mass Domination with Psychological Well-Being. *Journal of Research in School and Virtual Learning*, 2 (6), 31-42. (in Persian)
- Barroso. G. A, Maria Isabel Fernández. M.I, Martín. S, Martín.L.L. M, Masa-Font. R, 2014, The Effectiveness of Lifestyle Interventions to Reduce Cardiovascular Risk in Patients with Severe Mental Disorders: Meta-Analysis of Intervention Studies, *Community Mental Health Journal*, January 2014, Volume 50, Issue 1, pp 81–95.
- Bentler, P. M & Bonnet, D. C. (1980). "Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures". *Psychological Bulletin*, 88 (3), 588- 606.
- Besharat, M. A., Salehi, M., Shahmohammadi, Kh., Nadali, H., & Zebardast, A. (2011). [Relations of resilience and hardiness with sport achievement and mental health in a sample of athletes]. *Contemporary Psychology*, 3(2), 38-49. (in Persian)
- 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.
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools* 28(2), 69-76
- Casas, F. (2008). *Children's cultures and new technologies: A gap between generations?* Some reflections from the Spanish context. In A. James & A. James (Eds.), European.
- DeSantis King A.L., Huebner S., Suldo S.M. & Valois R.F. (2013). An Ecological View of School Satisfaction in Adolescence: Linkages Between Social Support and Behavior Problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279–295

- Friberg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, O. H., Martinussen, M., Aslaksen, M., & Flaten, M. A. (2006). Resilience as a moderator of pain and stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 61(2), 213-9.
- Golestani, L. (2014). [*Investigating the relationship between resilience and responsibility with the family's emotional atmosphere*] [MA. Thesis]. Tehran: Islamic Azad University, Tehran Central Branch. (in Persian)
- Hagh Ranjbar, F., Shirzad, M., Taghdisi, M. H., Paramount, etc. R., and Ahadi, H. (1395). The Mediating Role of Mental Well-being in Relation to Perceived Stress and Hypertension, *Journal of Health Education and Health Promotion*, 4 (1), 50-57. (in Persian)
- Hashemi, Z., & Jowkar, B. (2013). [A causal modelling of emotional resilience: parent and peer attachment, cognitive emotion regulation and coping strategies]. *Quarterly Journal of Psychological Studies*, 9(1), 9-38. (in Persian)
- Hejazi, E., Sadeghi, N., & Shirzadifard, M. (2014). [The relationship between basic beliefs and perception of parental relationships and students subjective well-being]. *Journal of School of Psychology*, 2(4), 43-61. (in Persian)
- Herrera, N., Gloria, A. M., & Castellanos, J. (2017). The Role of Perceived Educational Environment and High School Generation on Mexican American Female Community College Students' Emic Well-Being.
- Hu, L., Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Jokar, B., Delavarpoor, M. (2016). [The relationship of educational procrastination with the objectives of progress]. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 3(3-4), 81-93. (in Persian)
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1281-90.
- Karbalaieipoor, H., & Banisi, P. (2015). [*Prediction of psychological well-being on the basis of resilience and self-efficacy in students (Persian)*]. Paper presented at The fourth Scientific and Research Conference of Education and Psychology, Social and Cultural Affairs of Iran, Tehran, Iran, 24, May, 2016.

- Kumpfer, K. L. (2012). *Factor and processes contributing to resilience: The resilience framework*. In: M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and Development* (pp. 179-224). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Letzring, T. D., Block, J. & Funder, D. (2007). Ego control and ego resiliency: Generalization of self scale base on personality description from acquiesces, clinics, and the self. *Journal of Research in Personality*; 29, 395-422
- Loughin, J.E., & Huebner, E.S. (2001). Life experience locus of control and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55, 156- 183.
- Luthar, S. (1991). *Vulnerability & resilience: a study of high-risk adolescents*. Child /
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Martin, J. A., & Marsh, W. H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Morrison, M. G., & Allen, R. M. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 46(2), 162-169
- Norman, S. M., Avey, J. B., Nimnicht, J. L., & Graber Pigeon, N. (2010). The interactive effects of psychological capital and organizational identity on employee organizational citizenship and deviance behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(4), 380-391.
- Ong, A. D., Zautra, A.J., & Reid, M.C. (2010). Psychological resilience predicts decreases in pain catastrophizing through positive emotions. *Psychology Aging*; 25(3):516-23.
- Pasandideh, M. M., & Molayem Raftar, Sh. (2016). *[Psychological well-being, resilience and optimism in people with diabetes and healthy people]*. Paper presented at The 4th International Conference on Recent Innovations in Psychology, Counselling and Behavioural Sciences, Tehran, Iran, 31, May 2017. (in Persian)
- Pasandideh, M. M., & Zare, L. (2017). [An Analysis of well-being psychiatric aspects of tolerance and sense of humour between patients who suffer from coronary artery disease and healthy individuals]. *Health Psychology*, 5(20), 88-108. (in Persian)

- Pendergast, L., & Kaplan, A. (2015). Instructional context and student motivation, learning, and development: Commentary and implications for school psychologists. *School Psychology International*, 36(6), 638 – 647.
- Pimpanyon, S. M., Caleer, S., Pemba, S., & Roff, P. (2005). Educational environment, student approaches to learning and academic achievement in a Thai nursing school. *Medical teacher*, 22(4), 359-364.
- Ruini, C. et al. (2010). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40(4), 522-532.
- Ryff, C.D., & Singer, B. (2006). *Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving*. In C.L.M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Positive psychology and the life well-lived* (pp. 15–36). Washington, DC: APA
- Sepah Mansour, M., Barati, Z., & Behzadi, S. (2016). Model for academic resilience based on academic competence and teacher-student relationship]. *Journal of Psychological Models and Methods*, 7(25), 25-44. (in Persian)
- Stephens, T. M. (2012). *Increasing Resilience in Adolescent Nursing Students* [PhD. Dissertation]. Knoxville: University of Tennessee.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-33
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). *Review of research on educational resilience*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- 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. *Am J Community Psychol*, 40, 194-213.
- Yahyaei, D., Foroushani, Z. J., & Mahini, F. (2012). *The school role in lively education and student's mental health*. Procedia-Social and Behavioral