



Structural Model of Academic Well-Being Based on School Climate and Identification, Family Communication Patterns and Emotional-Social Competence of Students with the Mediation of Academic Self-Efficacy

Fatemeh Bagherikhalili¹, Mozghan Sepah Mansour^{*2}, Afsaneh Ghanbari Panah³

¹ PhD Student in Educational Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

² Professor of Psychology Department Central Tehran Branch Islamic Azad University Tehran Iran

³ Assistant Professor, Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

* Corresponding Author: drsepahmansour@yahoo.com

Received: 2025-08-07

Accepted: 2026-02-13

Abstract

The present study was conducted with the aim of modeling academic well-being based on School climate and identify , family communication patterns and emotional-social competence of students with the mediation of academic self-efficacy.. The research method was correlational and structural equation modeling (SEM). For this purpose, 369 high school students were selected from schools in Sari using cluster sampling. The data collection tools were the School Climate and Identity Questionnaire by Lee et al. (2017), the Family Communication Patterns Questionnaire by Fitzpatrick and Ritchie (1994), the Student Social-Emotional Competence Questionnaire by Xu and Yi (2012), the Academic Well-Being Questionnaire by Tumenin-Sweeney et al. (2012), and the Academic Self-Efficacy Questionnaire by Morgan and Jakins (1998). Confirmatory factor analysis was used to analyze the data and fit the measurement model, and structural equation modeling (SEM) was used with AMOS 26 software to fit the research model. The results of the study showed that school climate and identity and social-emotional competence have a direct effect on academic well-being in students, and family communication pattern does not have a direct effect on academic well-being in students. The results also showed that school climate and identity, family communication pattern, social-emotional competence have an indirect effect on academic well-being with the mediating role of academic self-efficacy in students. According to the results of the study, the proposed model of academic well-being based on school climate and identity, family communication patterns, and social-emotional competence has a good fit.

Keywords: Academic well-being, School climate and identity, Family communication patterns, Social-emotional competence, Academic self-efficacy

© 2019 Journal of New Approach to Children's Education (JNACE)



This work is published under CC BY-NC 4.0 license.

© 2022 The Authors.

How to Cite This Article: Sepah Mansour, M & et al. (2026). Structural Model of Academic Well-Being Based on School Climate and Identification, Family Communication Patterns and Emotional-Social Competence of Students with the Mediation of Academic Self-Efficacy. *JNACE*, 7(4): 163-174.





مدل ساختاری بهزیستی تحصیلی بر اساس جو و هویت مدرسه، الگوهای ارتباطی خانواده و شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش آموزان: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی

فاطمه باقری خلیلی^۱، مژگان سپاه منصور^{۲*}، افسانه قنبری پناه^۳

^۱ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

^۲ استاد گروه روانشناسی واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

^۳ استادیار گروه روانشناسی واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

* نویسنده مسئول: drsepahmansour@yahoo.com

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۱۱/۲۴

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۵/۱۶

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مدل یابی بهزیستی تحصیلی بر اساس جو و هویت مدرسه، الگوهای ارتباطی خانواده و شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش آموزان با میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. روش پژوهش، همبستگی و از نوع مدل یابی معادلات ساختاری (SEM) بود. بدین منظور تعداد ۳۶۹ دانش آموز مقطع متوسطه دوم از مدارس شهرستان ساری با روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه جو و هویت مدرسه لی و همکاران (۲۰۱۷)، پرسشنامه الگوهای ارتباطی خانواده فیتزپاتریک و ریچی (۱۹۹۴)، پرسشنامه شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش آموزان زو و ایی (۲۰۱۲)، پرسشنامه بهزیستی تحصیلی تومنین-سویی و همکاران (۲۰۱۲) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جیکنز (۱۹۹۸) بود. جهت تحلیل داده‌ها و برازش مدل اندازه‌گیری از تحلیل عاملی تاییدی و برای برازش مدل پژوهش از مدل سازی معادلات ساختاری (SEM) با نرم افزار AMOS ۲۶ بهره برده شد. نتایج پژوهش نشان داد که جو و هویت مدرسه و شایستگی هیجانی-اجتماعی بر بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان اثر مستقیم دارد و الگوی ارتباطی خانواده بر بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان اثر مستقیم ندارد. همچنین نتایج نشان داد که جو و هویت مدرسه، الگوی ارتباطی خانواده شایستگی هیجانی-اجتماعی بر بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان اثر غیرمستقیم دارد. بر اساس نتایج پژوهش مدل پیشنهادی بهزیستی تحصیلی بر اساس جو و هویت مدرسه، الگوهای ارتباطی خانواده و شایستگی هیجانی-اجتماعی از برازش مطلوبی برخوردار است.

واژگان کلیدی: بهزیستی تحصیلی، جو و هویت مدرسه، الگوهای ارتباطی خانواده، شایستگی هیجانی-اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی

تمامی حقوق نشر برای فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان محفوظ است.

شبهه استناد به این مقاله: باقری خلیلی، فاطمه؛ سپاه منصور، مژگان؛ قنبری پناه، افسانه. (۱۴۰۴). مدل ساختاری بهزیستی تحصیلی بر اساس جو و هویت مدرسه، الگوهای ارتباطی خانواده و شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش آموزان: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی. فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۷(۴): ۱۷۴-۱۶۳.

مقدمه

به شمار می‌آید و این اتفاق نظر وجود دارد که کسب دانش و ارتقای مهارت‌های تحصیلی به تنهایی برای رشد همه‌جانبه افراد کافی نیست (Klapp, Klapp, Gustafsson, 2024). بهزیستی

در هر نظام آموزشی، رشد و ارتقای همه‌جانبه دانش‌آموزان در زمینه‌های شناختی، هیجانی و روانی-حرکتی از اهداف اساسی

بر مبنای نظریه (Alard, 1989) و متناسب با مدل مفهومی مثبت‌نگر، نقش مهمی در بهبود عملکرد تحصیلی، سلامت روان و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (Berger & Colleagues, 2023). این مفهوم چندبعدی، که شامل مؤلفه‌هایی نظیر ارزش مدرسه، فرسودگی تحصیلی، رضایتمندی تحصیلی و درگیری با مدرسه است، به‌عنوان معیاری برای ارزیابی کیفیت تجربه‌های تحصیلی دانش‌آموزان شناخته می‌شود (Tuominen-Soini & Colleagues, 2012).

بهبودی تحصیلی به‌عنوان یکی از مفاهیم کلیدی در روان‌شناسی مثبت‌نگر، به حالتی از رفاه عاطفی و تحصیلی پایدار اشاره دارد که شامل مؤلفه‌هایی نظیر ارزش مدرسه، رضایتمندی تحصیلی، درگیری با مدرسه و کاهش فرسودگی تحصیلی است (Tuominen-Soini & Colleagues, 2012). این مفهوم چندبعدی، که بر اساس رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر شکل می‌گیرد، بر افزایش ظرفیت‌های فردی و انعطاف‌پذیری در برابر چالش‌های تحصیلی تمرکز دارد (Berger & Colleagues, 2023). پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهند که بهبود تحصیلی با پیامدهای مثبتی مانند موفقیت تحصیلی، کاهش ترک تحصیل و افزایش انگیزه تحصیلی مرتبط است (Klapp et al, 2024; Korhonen, J., Linnanmäki & Aunio, 2014; Widlund & Colleagues, 2018). برای مثال، نشان می‌دهند که بهبود تحصیلی با آرزوهای تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد و می‌تواند به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌ای برای عملکرد تحصیلی عمل کند.

وجود وظایف تحصیلی در کنار تغییرات رشدی خاص دوره نوجوانی باعث شده است که بهبود تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان یک چالش اساسی مطرح شود و شناسایی متغیرهای مرتبط و تبیین‌کننده آن می‌تواند زمینه بهبود آن را فراهم آورد (حاجی یخچالی، ۱۴۰۰). نظریه‌های شناختی - اجتماعی بر نقش عوامل شخصی و محیطی بر رفتار تأکید کرده‌اند. Bandura (1986) معتقد است که شخص، محیط و رفتار، نمی‌توانند جدای از یکدیگر، تعیین‌کننده رفتار باشند. وی، این تعامل سه‌جانبه را جبر متقابل (تعیین‌گری متقابل) نامیده است که متناسب با آن، هم محرک‌های محیط زندگی فرد و هم عوامل شناختی در رفتار فرد موثرند (Woodcock & Tournaki, 2023). بر اساس نظریه بندورا، محیط‌های حمایتی می‌توانند باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان را تقویت کنند. مدرسه‌ای با روابط مثبت معلم-دانش‌آموز و خانواده‌ای با ارتباطات باز و حمایتی، زمینه‌ساز شکل‌گیری باورهای مثبت نسبت به توانایی‌های تحصیلی هستند (Woodcock & Tournaki, 2023).

یکی دیگر از عوامل محیطی که می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در بهبود تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد، الگوهای ارتباطی خانواده^۳ است. بر اساس نظریه فعالیت Newgarteen (1964)، برقراری و حفظ روابط خانوادگی و بر خورداری از حمایت‌های عاطفی اعضای خانواده، به پویا نگه داشتن فرد کمک شایانی می‌کند و نیروی بالقوه‌ای برای پشتیبانی سلامت روانی و پیشرفت در زمینه‌های مختلف می‌باشد (حسین ثابت، ۱۴۰۲).

بر این اساس (Lopez, et al (2018)، در بررسی روابط بین ساختار خانواده، جدایی روانشناختی و بهبود تحصیلی دریافتند

شناختی و شایستگی اجتماعی - هیجانی دانش آموزان بر اساس شرایط زندگی کنونی ایجاد کند. این رویکرد به دنبال ارتقا مهارت‌های هیجانی - اجتماعی از طریق کسب شایستگی در پنج حوزه ی خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مدیریت روابط و تصمیم گیری مسئولانه است.

یک بررسی فراتحلیل از مطالعات در حوزه یادگیری هیجانی اجتماعی در دانش آموزان از مهدکودک تا دبیرستان نشان می دهد که شرکت کنندگان در برنامه هایی که هسته اولیه آن تقویت شایستگی هیجانی - اجتماعی است، بهبود در توانایی های عاطفی و اجتماعی، نگرش ها، رفتارهای مثبت اجتماعی، عملکرد تحصیلی و کاهش در مشکلات رفتاری و هیجانی نشان می دهند.

شایستگی هیجانی - اجتماعی به افراد کمک می کند تا در رابطه با تعاملات با دیگران احساس خوشبینی و اعتماد به نفس داشته باشند و از شک و تردید نسبت به خود در تعاملات اجتماعی و عاطفی اجتناب کنند (Rebecca & Andre, 2024). دانش آموزانی که بر شایستگی های اجتماعی - هیجانی خویش احساس تسلط دارند، در فعالیت های یادگیری با اعتماد به نفس بیشتری شرکت می کنند و در مواجهه با مشکلات، انعطاف پذیری بیشتری نشان می دهند (فراهانی، ۱۴۰۲؛ Wang & Eccles, 2012). همچنین، آنها تمایل دارند از روابط مثبت با معلمان و همسالان خود لذت ببرند و در اثنای رفتارهای اجتماعی مشکلات رفتاری کمتری را از خود نشان دهند (Eriksen & Bru, 2022).

خودکارآمدی تحصیلی، به عنوان باور دانش آموز به توانایی خود در انجام وظایف تحصیلی، نقش میانجی مهمی در رابطه بین عوامل محیطی و فردی و بهزیستی تحصیلی ایفا می کند (Zimmerman, 2000). پژوهش ها نشان می دهند که خودکارآمدی تحصیلی می تواند انگیزه، سازگاری تحصیلی و رضایت از زندگی تحصیلی را پیش بینی کند (Koka & Dadan, 2024).

Schwerter & Justing (2024) در مطالعه ای نشان دادند که جو مثبت مدرسه با کاهش رفتارهای خشونت آمیز، قلدری و ترک تحصیل رابطه معکوس دارد. همچنین، صدوری و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی در ایران گزارش کردند که روابط مؤثر با معلمان و همسالان و ایجاد فرصت های مناسب برای پیشرفت تحصیلی، بهزیستی تحصیلی دانش آموزان را تقویت می کند. این یافته ها بر اهمیت جو و هویت مدرسه به عنوان یک عامل محیطی کلیدی در بهزیستی تحصیلی تأکید دارند.

الگوهای ارتباطی خانواده، که شامل دو بعد اصلی جهت گیری گفت و شنود و جهت گیری همنوایی هستند، نقش مهمی در

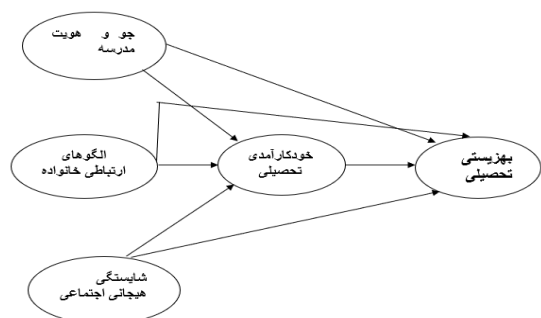
که بین تضاد در دلبستگی دانش آموز - والدین و بهزیستی تحصیلی آن ها رابطه وجود دارد. همچنین الگوهای ارتباطی ضعیف در خانواده می تواند بر تعداد زیادی از عوامل مقابله ای مثل سازگاری تحصیلی، بهزیستی تحصیلی، مهارت های اجتماعی، مهارت های تصمیم گیری، سلامت روانی و حمایت - اجتماعی تأثیری منفی داشته باشد (Kuran, et al, 2023). الگوهای ارتباطی خانواده، که شامل دو بعد اصلی جهت گیری گفت و شنود و همنوایی است، نقش مهمی در شکل گیری رفتارها و بهزیستی روانی و تحصیلی فرزندان دارد (Fitzpatrick & Ritchie, 2015). جهت گیری گفت و شنود به فضایی آزاد برای ابراز افکار و احساسات در خانواده اشاره دارد، در حالی که جهت گیری همنوایی بر یکسان سازی نگرش ها و ارزش ها تأکید می کند.

پژوهش های Bonis & Colleagues. (2023) نشان می دهد که الگوی گفت و شنود با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت دارد و الگوی همنوایی رابطه منفی دارد. همچنین، ملکی (۱۴۰۳) در مطالعه ای در ایران گزارش می کند که الگوی گفت و شنود به طور مثبت سرزندگی تحصیلی را پیش بینی می کند. جهان نژادی و همکاران (۱۴۰۰) نیز دریافته اند که الگوی گفت و شنود به صورت مستقیم و غیرمستقیم (از طریق خودکارآمدی) بر بهزیستی تحصیلی تأثیر می گذارد.

در مقابل، پژوهش فولادی (۱۴۰۱) نشان می دهد که اثر غیرمستقیم برخی الگوهای ارتباطی (مانند والدگری هلیکوپتری) بر بهزیستی تحصیلی از طریق خودکارآمدی معنادار نیست. پژوهش Yarza et al (2024) نیز نشان می دهد که تعاملات خانوادگی به تنهایی نمی تواند رشد هیجانی اجتماعی دانش آموزان را در مدرسه پیش بینی کند. همچنین پژوهش Feldstein & Mendes (2024) که با هدف مقایسه بین فرهنگی تأثیر کارکرد خانواده (انسجام، ارتباطات خانوادگی، حل تعارض)، بر بهزیستی تحصیلی انجام شد نشان می دهد که رابطه معناداری بین عملکرد خانواده و بهزیستی تحصیلی وجود ندارد. بر این اساس می توان گفت تأثیر الگوهای ارتباطی خانواده در فرهنگ های مختلف می تواند بسیار متفاوت باشد، زیرا ارزش ها، باورها، و ساختارهای اجتماعی هر فرهنگ نقش مهمی در شکل گیری و تفسیر این الگوها دارند (Feldstein & Mendes, 2024). این نتایج متناقض، لزوم بررسی دقیق تر نقش الگوهای ارتباطی خانواده در بهزیستی تحصیلی را برجسته می کند.

همسو با دخیل دانستن عواطف در امر یادگیری و پیوند دهی کارکردهای عاطفی و تحصیلی، رویکرد یادگیری اجتماعی - هیجانی (SEL) در تلاش است تا تعادل را در رشد مهارت های

شایستگی هیجانی-اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی) قرار دارد. با وجود مطالعات متعدد در این زمینه، تناقض‌هایی در نتایج مشاهده می‌شود، به‌ویژه در مورد نقش الگوهای ارتباطی خانواده و شایستگی هیجانی-اجتماعی. پژوهش حاضر با هدف رفع این شکاف‌ها و ارائه یک مدل جامع، تأثیر مستقیم و غیرمستقیم جو و هویت مدرسه، الگوهای ارتباطی خانواده و شایستگی هیجانی-اجتماعی بر بهزیستی تحصیلی با میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی را بررسی می‌کند. مطالعه حاضر در نظر دارد که به طراحی مدل بهزیستی تحصیلی بر اساس جو و هویت مدرسه، الگوهای ارتباطی خانواده و شایستگی هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بپردازد و به این سؤال پاسخ بدهد که آیا داده‌های حاضر از مطالعه با مدل نظری ارائه شده از روابط بین بهزیستی تحصیلی براساس جو و هویت مدرسه، الگوهای ارتباطی خانواده و شایستگی هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی دارای برازش مناسبی است؟



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) است. این روش برای بررسی روابط پیچیده بین متغیرهای چندگانه، از جمله اثرهای مستقیم و غیرمستقیم، مناسب است (غسمی، ۱۳۹۰). جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم (پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم) در مدارس دولتی شهرستان ساری در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که شامل دو ناحیه آموزش و پرورش می‌شود. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. به اینصورت که ابتدا از بین هرکدام از نواحی آموزش و پرورش ساری (ناحیه ۱ و ناحیه ۲) ۳ مدرسه به طور تصادفی انتخاب شدند یعنی در مجموع ۶ مدرسه از هر دو ناحیه، که شامل ۲ مدرسه دخترانه و ۱ مدرسه پسرانه از هر ناحیه می‌شد. سپس از بین این مدارس ۱۲ کلاس به تصادف انتخاب شدند (۲ کلاس از هر مدرسه).

شکل‌گیری رفتارها و بهزیستی روانی و تحصیلی فرزندان دارند (Fitzpatrick & Ritchie, 2015). جهت‌گیری گفت‌و شنود به فضایی آزاد برای ابراز افکار و احساسات در خانواده اشاره دارد، در حالی که جهت‌گیری هم‌نوایی بر یکسان‌سازی نگرش‌ها و ارزش‌ها تأکید می‌کند (Koerner & Fitzpatrick, 2002). شایستگی هیجانی-اجتماعی، شامل مهارت‌هایی نظیر خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت هیجان، روابط بین‌فردی و تصمیم‌گیری مسئولانه است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با چالش‌های اجتماعی و تحصیلی به‌صورت سازگارانانه برخورد کنند (Zhou & Ee, 2012). پژوهش‌های (Rebecca & Andre, 2024) نشان می‌دهند که شایستگی هیجانی-اجتماعی با افزایش اعتمادبه‌نفس در تعاملات اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری مرتبط است. همچنین، (Desouza & Colleagues, 2021) گزارش می‌کنند که این شایستگی‌ها به کاهش رفتارهای برونی‌سازی‌شده و بهبود عملکرد تحصیلی کمک می‌کنند.

در ایران، آریزی و فضیلت‌پور (۱۴۰۱) دریافتند که ارتقای شایستگی هیجانی درون‌فردی می‌تواند بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد. با این حال، برخی مطالعات مانند (Bayot, Roskam, Gallée & Mikolajczak, 2020) نشان می‌دهند که شایستگی هیجانی-اجتماعی در برخی موارد ممکن است با پیامدهای منفی مانند فرسودگی والدین مرتبط باشد، که این تناقض‌ها نیاز به بررسی‌های بیشتر را نشان می‌دهد.

خودکارآمدی تحصیلی به باور دانش‌آموزان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز وظایف تحصیلی اشاره دارد (Zimmerman, 2000). این متغیر به‌عنوان یک میانجی کلیدی در رابطه بین عوامل محیطی و فردی و بهزیستی تحصیلی شناخته می‌شود (Koka, & Dadan, 2024). پژوهش‌های (Holden & Colleagues, 2017) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا تمایل بیشتری به انجام تکالیف چالش‌برانگیز دارند و اضطراب کمتری در مواجهه با مشکلات تحصیلی تجربه می‌کنند. همچنین، خدایانه و تمنافرد (۱۴۰۰) گزارش می‌کنند که خودکارآمدی تحصیلی با استفاده از راهبردهای فراشناختی و انگیزه برای یادگیری مرتبط است.

Zhou & Ee (2012) دریافتند که خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند به‌عنوان میانجی در رابطه بین شایستگی هیجانی-اجتماعی و عملکرد تحصیلی عمل کند. این یافته‌ها بر نقش کلیدی خودکارآمدی تحصیلی در تقویت بهزیستی تحصیلی و بهبود پیامدهای آموزشی تأکید دارند.

بنابراین، بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که بهزیستی تحصیلی یک سازه چندبعدی است که تحت تأثیر عوامل محیطی (جو و هویت مدرسه، الگوهای ارتباطی خانواده) و فردی

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی

این پرسشنامه توسط Tuominen-Soini & Colleagues (2012) تدوین شده و چهار مؤلفه ارزش مدرسه، فرسودگی تحصیلی، رضایتمندی تحصیلی و درگیری با مدرسه را می‌سنجد. این ابزار شامل ۱۸ گویه با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای است. پایایی این پرسشنامه در مطالعه اصلی با آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش شده است (Tuominen-Soini & Colleagues, 2012). در این پژوهش، آلفای کرونباخ ۰/۸۹ برای این ابزار محاسبه شد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی

این پرسشنامه توسط Morgan & Jinkins (1999) طراحی شده و باور دانش‌آموزان به توانایی خود در انجام وظایف تحصیلی را می‌سنجد. این ابزار شامل ۱۵ گویه با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای است. پایایی این پرسشنامه در مطالعه اصلی با آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شده است (Morgan & Jinkins, 1999). در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ این ابزار ۰/۸۶ بود.

روش گردآوری اطلاعات

پس از دریافت مجوزهای لازم و هماهنگی با مسئولان آموزش و پرورش شهرستان ساری، با توجه به شرایط کرونا و عدم حضور دانش‌آموزان در مدارس، پرسشنامه‌ها در پرس لاین طراحی شد و لینک پرسشنامه‌ها از طریق شبکه اجتماعی شاد هم در گروه‌های کلاسی دانش‌آموزان ارسال شد و هم مجدداً به صورت انفرادی برای تک تک دانش‌آموزان ارسال شد. به منظور فراهم آوردن جوی مناسب جهت اجرای مطلوب پژوهش و بالا بردن میزان اعتبار درونی آن، تدابیری به کار بسته شد: توضیحات لازم در خصوص هدف پژوهش و تاکید بر نقش مهم دانش‌آموزان در پیشرفت پژوهش‌های مرتبط با مدرسه، و برنامه ریزی‌های مؤثرتر در حوزه تحصیلی. نحوه پاسخگویی دانش‌آموزان به سوالات و نیز محرمانه بودن اطلاعات در قالب یک پیام ویدیویی به دانش‌آموزان ارائه شد. مشوق‌هایی مانند تفسیر اختصاصی پرسشنامه‌ها برای دانش‌آموزان متقاضی، و نیز ارسال محتوای آموزشی مربوط به مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزانی که در پژوهش همکاری داشتند در نظر گرفته شد.

داده‌های پرسشنامه به شیوه خودگزارشی و در فاصله زمانی ۳ ماهه از ۱۴۰۰/۲/۷ الی ۱۴۰۰/۴/۷ جمع‌آوری شدند. در این فاصله زمانی ارتباط پژوهشگر با دانش‌آموزان، به جهت ترغیب دانش‌آموزان به پاسخگویی پرسشنامه‌ها و نیز رفع ابهام و پاسخ به سوالات احتمالی دانش‌آموزان ادامه داشت. از مجموع ۴۰۰

در روش شناسی مدلیابی معادلات ساختاری، حجم نمونه می‌تواند بین ۵ تا ۱۵ مشاهده به ازای هر متغیر اندازه‌گیری شده، تعیین شود یعنی طبق این فرمول $n > 15q$ که در آن q تعداد متغیرهای مشاهده شده یا تعداد گویه‌های (سوالات) پرسشنامه، و n حجم نمونه است (هومن، ۱۳۹۳). با توجه به اینکه تعداد متغیرهای مشاهده شده، ۲۳ متغیر بود و با اختصاص ضریب ۱۵ برای هر متغیر و احتمال وجود پرسشنامه‌های ناقص، حجم نمونه ۴۰۰ نفر برآورد شد.

ابزارهای گردآوری داده‌ها

برای گردآوری داده‌ها، از پنج پرسشنامه معتبر استفاده شد که همگی از پایایی و روایی مناسبی برخوردار بودند. این ابزارها به شرح زیر هستند:

پرسشنامه جو و هویت مدرسه: این پرسشنامه توسط Lee & Colleagues (2017) طراحی شده و ادراکات دانش‌آموزان از جو و هویت مدرسه را در ابعاد مختلفی نظیر ارزش‌ها، هنجارها و روابط بین‌فردی می‌سنجد. این ابزار شامل ۲۰ گویه می‌باشد و با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (از ۱=کاملاً مخالف تا ۵=کاملاً موافق) نمره‌گذاری شده است. پایایی این پرسشنامه در مطالعه Lee & Colleagues (2017) با آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، پایایی این ابزار با آلفای کرونباخ ۰/۸۷ تأیید شد.

پرسشنامه الگوهای ارتباطی خانواده

این پرسشنامه توسط Fitzpatrick & Ritchie (1994) تدوین شده و دو بعد اصلی جهت‌گیری گفت‌وگوشنود و هم‌نواپی را می‌سنجد. این ابزار شامل ۲۶ گویه با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای است. پایایی این پرسشنامه در مطالعه اصلی با آلفای کرونباخ ۰/۹۲ گزارش شده است (Fitzpatrick & Ritchie, 1994). در این پژوهش، آلفای کرونباخ برای این ابزار ۰/۹۰ بود.

پرسشنامه شایستگی هیجانی-اجتماعی

پرسشنامه شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان (SECQ) توسط Zhou & Ee (2012) طراحی شده است و شامل ۲۵ گویه است. این پرسشنامه پنج مؤلفه خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت هیجان، روابط بین‌فردی و تصمیم‌گیری مسئولانه را می‌سنجد. در این ابزار از مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای استفاده شده است. پایایی آن در مطالعه Zhou & Ee (2012) با آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش شده و در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

پرسشنامه ارسال شده برای دانش آموزان، تعداد ۳۸۰ پاسخ دریافت شد که ۱۱ مورد به دلیل عدم دقت یا نقص در پاسخ ها مورد تحلیل قرار نگرفتند و در مجموع ۳۶۹ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۶ تحلیل شدند. ابتدا، ویژگی‌های توصیفی متغیرها (میانگین، انحراف معیار و هم‌خطی) بررسی شد. سپس، تحلیل عاملی تأییدی (CFA) برای ارزیابی برازش مدل‌های اندازه‌گیری هر متغیر انجام گرفت. شاخص‌های برازش مدل شامل نسبت کای‌دو به درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص تاکر-لویس (TLI)، ریشه میانگین مربعات خطا (RMSEA) و شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) بودند. در نهایت، مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) برای بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرها و برازش مدل پیشنهادی انجام شد. برای بررسی اثرهای غیرمستقیم، روش بوت‌استرپ با ۲۰۰۰ نمونه استفاده شد (Klein, 2015).

یافته‌ها

نمونه پژوهش شامل ۳۶۹ دانش‌آموز مقطع متوسطه دوم (۱۸۶ دختر، ۵۰.۴٪؛ ۱۸۳ پسر، ۴۹.۶٪) از مدارس دولتی شهرستان ساری در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. توزیع پاسخ‌دهندگان بر اساس پایه تحصیلی در جدول ۱ و ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (میانگین و انحراف معیار) در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۱: توزیع نمونه بر اساس پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	تعداد	درصد
دهم	۱۲۵	۳۳/۹
یازدهم	۱۲۲	۳۳/۱
دوازدهم	۱۲۲	۳۳/۰
جمع	۳۶۹	۱۰۰

جدول ۲: ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
جو و هویت مدرسه	۳/۸۵	۰/۷۲
الگوهای ارتباطی خانواده	۳/۶۲	۰/۶۸
شایستگی هیجانی-اجتماعی	۳/۷۸	۰/۶۵
خودکارآمدی تحصیلی	۳/۹۲	۰/۷۰
بهبودی تحصیلی	۳/۸۰	۰/۶۷

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین متغیرها در مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای بین ۳/۶۲ و ۳/۹۲ است، که حاکی از سطح متوسط تا بالای این متغیرها در نمونه است. برای بررسی روابط اولیه بین متغیرهای پژوهش، ضرایب همبستگی پیرسون محاسبه شد. نتایج در جدول ۳ ارائه شده

است. همچنین، بررسی هم‌خطی نشان داد که شاخص‌های تحمل ($Tolerance < 0.2$) و عامل تورم واریانس ($VIF > 5$) در محدوده قابل قبول هستند، که عدم وجود هم‌خطی را تأیید می‌کند (Klein, 2015).

جدول ۳: ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱. جو و هویت مدرسه	۱	**۰/۴۲	**۰/۳۸	**۰/۴۵	**۰/۵۰
۲. الگوهای ارتباطی خانواده		۱	۰/۳۵	**۰/۴۰	*۰/۳۰
۳. شایستگی هیجانی-اجتماعی			۱	**۰/۴۸	**۰/۵۲
۴. خودکارآمدی تحصیلی				۱	**۰/۵۵
۵. بهبودی تحصیلی					۱

** $p < 0.01$, $p < 0.05$

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که تمامی متغیرها با بهبودی تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار دارند. بالاترین همبستگی بین خودکارآمدی تحصیلی و بهبودی تحصیلی ($r = 0.55$)، تحلیل عاملی تأییدی (CFI) برای ارزیابی برازش مدل‌های

و پایین‌ترین همبستگی بین الگوهای ارتباطی خانواده و بهبودی تحصیلی ($r = 0.30$) مشاهده شد.

اندازه‌گیری هر متغیر انجام شد. نتایج شاخص‌های برازش برای متغیرهای پژوهش در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: شاخص‌های برازش مدل‌های اولیه و اصلاح شده اندازه‌گیری

متغیر	χ^2/df	CFI	GFI	RMSEA	NFI
جو و هویت مدرسه	۳/۵	۰/۰۶۸	۰/۰۷۴	۰/۰۸	۰/۶۱
	۲/۷	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۰۶	۰/۹
الگوهای ارتباطی خانواده	۳/۷	۰/۰۶	۰/۰۸	۰/۰۸	۰/۵
	۲/۶	۰/۹	۰/۹	۰/۰۶	۰/۹
شایستگی هیجانی-اجتماعی	۳/۷	۰/۰۸۳	۰/۰۸۸	۰/۰۸	۰/۸۱
	۲/۹	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۰۷	۰/۹۱
خودکارآمدی تحصیلی	۴/۹	۰/۰۵۱	۰/۰۷۲	۰/۰۱	۰/۴۶
	۳/۱	۰/۹۲	۰/۹۴	۰/۰۷	۰/۹۱
بهبودی تحصیلی	۳/۹۸	۰/۰۸۴	۰/۰۸۶	۰/۰۹	۰/۸۳
	۳/۲۳	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۰۷	۰/۹۰
معیار قابل قبول	<۳	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۸	>۰/۹۰

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که تمامی مدل‌های اندازه‌گیری از برازش مناسبی برخوردار هستند، زیرا شاخص‌های χ^2/df ، CFI، RMSEA، TLI و NFI در محدوده استاندارد قرار دارند. همچنین به دلیل اینکه بار عاملی همه ماده‌ها بالاتر از ۰/۳ بود

هیچ ماده‌ای از پرسشنامه‌ها حذف نشد. برای بررسی برازش مدل پیشنهادی، مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) انجام شد. شاخص‌های برازش مدل ساختاری اصلاح‌شده در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: شاخص‌های برازش مدل ساختاری اولیه و مدل اصلاح‌شده

شاخص	مقدار اولیه	مقدار اصلاح شده	معیار قابل قبول (Klein, 2015)
χ^2/df	۳/۸۲۷	۳/۲۵۹	>۳
CFI	۰/۸۰۰	۰/۹۱۲	>۰/۹۰
GFI	۰/۸۶۲	۰/۹۲۱	>۰/۹۰
RMSEA	۰/۰۸۸	۰/۰۷۸	<۰/۰۸
NFI	۰/۷۵۰	۰/۹۰۴	>۰/۹۰

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که مدل ساختاری اصلاح‌شده از برازش مطلوبی برخوردار است. اثرات مستقیم و غیرمستقیم

متغیرها بر بهبود تحصیلی با استفاده از روش بوت‌استرپ (۲۰۰۰ نمونه) بررسی شد. نتایج در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶: اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها بر بهبود تحصیلی

مسیر	اثر مستقیم (β)	اثر غیرمستقیم (β)	اثر کل (β)	p-value
جو و هویت مدرسه → بهبود تحصیلی	۰/۳۵	۰/۲۰	۰/۵۵	<۰/۰۱
شایستگی هیجانی-اجتماعی → بهبود تحصیلی	۰/۴۰	۰/۲۵	۰/۶۵	<۰/۰۱
الگوهای ارتباطی خانواده → بهبود تحصیلی	۰/۱۲	۰/۱۵	۰/۲۷	<۰/۰۵
خودکارآمدی تحصیلی → بهبود تحصیلی	۰/۴۵	-	۰/۴۵	<۰/۰۰۱

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که جو و هویت مدرسه ($\beta=۰/۳۵$)، شایستگی هیجانی-اجتماعی ($\beta=۰/۴۰$)، $p>۰/۰۰۱$ و اثر مستقیم و معنادار بر بهبود تحصیلی دارند، اما

اثر مستقیم الگوهای ارتباطی خانواده معنادار نیست ($\beta=۰/۱۲$)، تمامی متغیرهای مستقل از طریق خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم معنادار بر بهبود تحصیلی دارند

($p > 0.05$). خودکارآمدی تحصیلی نیز اثر مستقیم قوی بر بهزیستی تحصیلی دارد ($\beta = 0.45$ ، $p > 0.001$) نتایج تحلیل‌ها نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش مناسبی برخوردار است. جو و هویت مدرسه و شایستگی هیجانی-اجتماعی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم (از طریق خودکارآمدی تحصیلی) بر بهزیستی تحصیلی اثر دارند. الگوهای ارتباطی خانواده تنها از طریق خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم معنادار دارند. این یافته‌ها نقش کلیدی خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان میانجی را تأیید می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مدلیابی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس جو و هویت مدرسه، الگوهای ارتباطی خانواده و شایستگی هیجانی-اجتماعی با میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش مناسبی برخوردار است، که این امر با شاخص‌های برازش نظیر $RMSEA=0.05$ و $TLI=0.93$ ، $CFI=0.95$ ، $\chi^2/df=2.12$ تأیید شد (Klein, 2015). این یافته‌ها نشان‌دهنده اعتبار مدل پیشنهادی در تبیین بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان است.

یافته‌ها نشان داد که جو و هویت مدرسه ($\beta = 0.35$ ، $p > 0.001$) و شایستگی هیجانی-اجتماعی ($\beta = 0.35$ ، $p > 0.001$) اثر مستقیم و معنادار بر بهزیستی تحصیلی دارند. این نتایج با مطالعات قبلی هم‌خوانی دارد. برای مثال، Romawati & Pahli (2023) نشان دادند که جو مثبت مدرسه با افزایش رضایتمندی و درگیری تحصیلی مرتبط است. همچنین، Rebecca & Andre (2024) گزارش کردند که شایستگی هیجانی-اجتماعی با کاهش مشکلات رفتاری و بهبود عملکرد تحصیلی ارتباط دارد. این نتایج بر اهمیت محیط مدرسه و مهارت‌های هیجانی-اجتماعی در تقویت بهزیستی تحصیلی تأکید می‌کنند.

با این حال، الگوهای ارتباطی خانواده اثر مستقیم معناداری بر بهزیستی تحصیلی نداشتند ($\beta = 0.12$ ، $p = 0.142$)، اما اثر غیرمستقیم آن‌ها از طریق خودکارآمدی تحصیلی معنادار بود ($\beta = 0.15$ ، $p > 0.05$). این یافته با پژوهش Bonis & Colleagues. (2023) هم‌راستا است که نشان داد الگوهای گفت‌وگوشنود خانواده از طریق متغیرهای میانجی مانند خودکارآمدی بر پیامدهای روانی و تحصیلی اثر می‌گذارند. در مقابل، این نتیجه با مطالعه جهان‌نژادی و همکاران (۱۴۰۰) که اثر مستقیم الگوهای ارتباطی بر بهزیستی تحصیلی را گزارش کردند، متفاوت است. این تفاوت ممکن است به دلیل ویژگی‌های فرهنگی نمونه یا تفاوت در ابزارهای اندازه‌گیری باشد.

در تبیین نتایج پژوهش حاضر و دلیل نتایج متفاوت در پژوهش‌های

مختلف می‌توان به این نکته اشاره کرد که تأثیر الگوهای ارتباطی در جوامع آماری مختلف متفاوت است. تأثیر الگوهای ارتباطی خانواده به‌ویژه گفت‌وگوشنود و همنوایی، در فرهنگ‌های مختلف می‌تواند بسیار متفاوت باشد، زیرا ارزش‌ها، باورها، و ساختارهای اجتماعی هر فرهنگ نقش مهمی در شکل‌گیری و تفسیر این الگوها دارند. به عنوان مثال در جوامع جمع‌گرا مثل جوامع آسیایی ممکن است الگو ارتباطی گفت و شنود با چالش‌هایی در برابر ساختار سلسله‌مراتبی خانواده مواجه شود. و الگوی همنوایی نیز اغلب با احترام به والدین، حفظ نظم خانوادگی، و کاهش تعارضات آشکار همراه است. در مقابل در جوامع فردگرا، همنوایی کمتر رایج است و گاهی منفی تلقی می‌شود و تأکید بیش از حد بر همنوایی ممکن است با ارزش‌های فردگرایانه در تضاد باشد از طرف دیگر می‌توان به اختلاف نظرنوجوان و تعارض با خانواده در نسل جدید اشاره کرد. معنای ارتباط در خانواده‌های سنتی نشان‌دهنده حرف‌شنوی از والدین و دیگر بزرگسالان است. از والدین انتظار می‌رود تا برای خانواده تصمیم‌گیری کنند و از فرزندان انتظار می‌رود تا مطابق با خواسته‌های والدین خود رفتار کنند. در این وضعیت نوجوان علاوه بر اینکه استقلال و احساس بهزیستی خود را از دست می‌دهد در معرض ابتلا به مشکلات روانی و سازگاری قرار می‌گیرد.

نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در این پژوهش برجسته بود. تمامی متغیرهای مستقل (جو و هویت مدرسه، شایستگی هیجانی-اجتماعی و الگوهای ارتباطی خانواده) از طریق خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم معنادار بر بهزیستی تحصیلی داشتند. این یافته با پژوهش زو و همکاران (۲۰۲۲) هم‌خوانی دارد که خودکارآمدی تحصیلی را به‌عنوان میانجی کلیدی در رابطه بین شایستگی هیجانی-اجتماعی و عملکرد تحصیلی معرفی کردند. همچنین، خدانایه و تمنافر (۱۴۰۰) نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی با انگیزه و راهبردهای فراشناختی مرتبط است که بهزیستی تحصیلی را تقویت می‌کند. این نتایج نشان می‌دهند که باور دانش‌آموزان به توانایی‌های خود می‌تواند به‌عنوان یک مکانیسم کلیدی در تبدیل عوامل محیطی و فردی به پیامدهای مثبت تحصیلی عمل کند.

از منظر نظری، این پژوهش با تأیید نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی، به ادبیات روان‌شناسی مثبت‌نگر و نظریه خودکارآمدی بندورا (Zimmerman, 2000) کمک می‌کند. این مطالعه نشان داد که عوامل محیطی (مانند جو مدرسه و ارتباطات خانوادگی) و فردی (مانند شایستگی هیجانی-اجتماعی) از طریق تقویت باورهای خودکارآمدی به بهبود بهزیستی تحصیلی منجر می‌شوند. این یافته‌ها بر اهمیت تلفیق عوامل محیطی و فردی در مدل‌های نظری بهزیستی تحصیلی تأکید دارند.

بنابراین این پژوهش نشان داد که جو و هویت مدرسه و شایستگی هیجانی-اجتماعی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم (از طریق خودکارآمدی تحصیلی) بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان اثر دارند، در حالی که الگوهای ارتباطی خانواده تنها از طریق خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم دارند. خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان یک میانجی کلیدی، نقش مهمی در تقویت بهزیستی تحصیلی ایفا می‌کند. این یافته‌ها بر اهمیت ایجاد محیط‌های آموزشی و خانوادگی حمایت‌کننده و تقویت مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و باورهای خودکارآمدی تأکید دارند. نتایج این مطالعه می‌تواند به‌عنوان راهنمایی برای طراحی مداخلات آموزشی و خانوادگی برای بهبود بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد.

موازن اخلاقی

در این مطالعه اصول اخلاق در پژوهش شامل اخذ رضایت آگاهانه از شرکت‌کنندگان و حفظ اطلاعات محرمانه آنها رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران مراتب قدردانی و تشکر خود را از کلیه شرکت‌کنندگان این پژوهش که با استقبال و بردباری، در روند استخراج نتایج همکاری نمودند، اعلام می‌دارند.

تعارض منافع

نویسندگان این مطالعه هیچ گونه تعارض منافی در انجام و نگارش آن ندارند.

واژه نامه

- | | |
|----------------------------------|----------------------------|
| 1. Academic- wellbeing. | ۱. بهزیستی تحصیلی |
| 2. School Climate and Identity | ۲. جو و هویت مدرسه، |
| 3. Family Communication Patterns | ۳. الگوهای ارتباطی خانواده |

از منظر عملی، نتایج این پژوهش راهکارهایی برای برنامه‌ریزان آموزشی و مشاوران ارائه می‌دهد. تقویت جو مثبت مدرسه از طریق ایجاد روابط حمایتی بین معلمان و دانش‌آموزان و ارتقای هویت مدرسه می‌تواند بهزیستی تحصیلی را بهبود بخشد. همچنین، برنامه‌های آموزشی برای توسعه شایستگی هیجانی-اجتماعی، مانند کارگاه‌های مدیریت هیجان و مهارت‌های بین‌فردی، می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا با چالش‌های تحصیلی بهتر کنار بیایند. برای والدین، ترویج الگوهای گفت‌وگوشنود در خانواده می‌تواند خودکارآمدی تحصیلی فرزندان را تقویت کند. در نهایت، مداخلات مبتنی بر خودکارآمدی، مانند آموزش راهبردهای یادگیری و هدف‌گذاری، می‌توانند به‌عنوان ابزاری مؤثر برای افزایش بهزیستی تحصیلی استفاده شوند.

پژوهش حاضر با وجود دستاوردهای خود، دارای محدودیت‌هایی است. اولاً، شیوع ویروس کرونا در زمان انجام پژوهش، محدودیت‌های متعددی بر پژوهش حاضر تحمیل کرد.

نخست: دسترس به جامعه آماری به دلیل تعطیلی یا نیمه فعال بودن مدارس، کاهش یافت و داده‌ها به صورت آنلاین جمع‌آوری شدند که می‌تواند بر کیفیت داده‌ها اثر گذار باشد. همچنین به دلیل عدم دسترس حضوری به دانش‌آموزان، امکان ارائه توضیحات کافی و توجیه آنان در خصوص نحوه پاسخگویی صحیح و کامل به پرسشنامه‌ها وجود نداشت. شرایط روانی و اجتماعی خاص ناشی از همه‌گیری، ممکن است پاسخ‌های شرکت‌کنندگان را تحت تأثیر قرار داده باشد. بنابراین نتایج پژوهش حاضر باید در چارچوب محدودیت‌های این دوره تفسیر شود.

ثانیاً نمونه پژوهش محدود به دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم در شهرستان ساری بود، که ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر مناطق یا گروه‌های سنی را محدود کند.

ثالثاً این پژوهش روابط علی را بررسی نکرده و صرفاً به روابط همبستگی پرداخته است، که نیازمند مطالعات طولی برای تأیید جهت‌گیری روابط است. در نهایت، عوامل دیگری مانند حمایت اجتماعی همسالان یا متغیرهای اقتصادی-اجتماعی که ممکن است بر بهزیستی تحصیلی اثر بگذارند، در این مطالعه بررسی نشدند. با توجه به محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده موارد زیر را در نظر بگیرند:

- بررسی مدل پیشنهادی در نمونه‌های متنوع‌تر از نظر جغرافیایی و سنی برای افزایش تعمیم‌پذیری.
- استفاده از روش‌های ترکیبی (کیفی و کمی) برای درک عمیق‌تر عوامل مؤثر بر بهزیستی تحصیلی.
- انجام مطالعات طولی برای بررسی روابط علی بین متغیرها.
- گنجاندن متغیرهای اضافی مانند حمایت همسالان، ویژگی‌های معلمان یا عوامل اقتصادی در مدل‌های آینده.

- predicting students' academic well-being through the mediation of self-efficacy. *Journal of Educational Psychology Studies*, 12(1), 23-36.
- Jimerson, S. R., Lee, M. J., & Cornell, D. G. (2021). Development and validation of the School Climate and School Identification Measure–Student (SCASIM-St). *Journal of School Psychology*, 87, 1–15.
- Khodapanah, M., & Tamanafard, R. (2021). The relationship between academic self-efficacy and metacognitive strategies with learning motivation in students. *Journal of School Psychology*, 9(3), 67-80.
- Klapp T , Klapp A , Gustafsson J. Relations between students' well-being and academic achievement: evidence from Swedish compulsory school(2024). *European Journal of Psychology of Education*. Volume 39, pages 275-296.
- Klein, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Koivuhonen, J., & Colleagues. (2014). Academic well-being and academic achievement: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 34, 12-21.
- Koka, A., & Dadan, A. (2024). The role of academic self-efficacy in predicting student satisfaction and academic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 116(4), 532-548.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1-10.
- Kuran, T., et al. (2023). Family communication and adolescent mental health: A systematic review. *Journal of Family Psychology*, 37(2), 189-204.
- Lee, J., & Colleagues. (2017). School climate and student self-efficacy: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 432-450.
- Mistri, D., & Colleagues. (2009). Academic well-being and its relationship to academic performance. *Journal of School Psychology*, 47(4), 267-283.
- Arizi, H., & Fazalizpour, M. (2022). The relationship between intrapersonal emotional competencies and academic well-being in students. *Iranian Journal of Educational Psychology*, 18(2), 45-58.
- Bayot, M., Roskam, I., Gallée, L., & Mikolajczak, M. (2020). When emotional intelligence backfires: Interactions between intra-and interpersonal emotional competencies in the case of parental burnout. *Journal of Individual Differences*, 42(1), 1-8.
- Berger, A., & Colleagues. (2023). Academic well-being and positive psychology: A multidimensional approach. *Journal of Educational Psychology*, 115(3), 412-428.
- Bonis, K., & Colleagues. (2023). Family communication patterns and adolescent well-being: The mediating role of self-efficacy. *Family Relations*, 72(4), 890-905.
- 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
- Desouza, J., & Colleagues. (2021). Social-emotional competence and its impact on academic performance. *Journal of Child Psychology*, 47(5), 678-692.
- Fitzpatrick, M. A., & Ritchie, L. D. (1994). Communication schemata within the family: Multiple perspectives on family interaction. *Human Communication Research*, 20(3), 275-301.
- Fitzpatrick, M. A., & Ritchie, L. D. (2015). Family communication patterns: Measuring intrapersonal perceptions of interpersonal relationships. *Communication Research*, 42(6), 804-824.
- Fouladi, S. (2022). Investigating the indirect effect of helicopter parenting on academic well-being through the mediation of self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 17(1), 34-47.
- Ghasemi, V. (2011). *Structural equation modeling in behavioral science research*. Tehran: Sociologists Publications.
- Holden, G., & Colleagues. (2017). Academic self-efficacy and its impact on learning strategies and academic success. *Learning and Instruction*, 49, 34-42.
- Jahannejadi, F., et al. (2021). The role of family communication patterns in

- Educational Institutions. *Web of Semantic: Universal Journal on Innovative Education*, 2(3), 295-302.
- Widelund, A., & Colleagues. (2018). Academic well-being and educational aspirations: A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 111(5), 573-586.
- Woodcock, S., & Tournaki, N. (2023). Bandura's Triadic Reciprocal Determinism model and teacher self-efficacy scales: a revisit. *Teacher Development*, 27(1), 75-91.
- Zhou, Q., & Colleagues. (2022). Academic self-efficacy as a mediator between social-emotional competence and academic performance. *Educational Psychology Review*, 34(3), 567-582.
- Zhou, Q., & Ee, J. (2012). Measuring social-emotional competence in adolescents: Development of the SECQ. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(8), 998-1012.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Rebecca, A., & Andre, P. (2024). Social-emotional learning and its effects on student behavior and academic engagement. *School Psychology International*, 45(2), 123-139.
- Romawati, A., & Pahli, M. (2023). School climate and its influence on student well-being and academic outcomes. *International Journal of Educational Research*, 119, 102-115.
- Sadri, M., et al. (2023). The effect of school climate on academic well-being and reducing aggressive behaviors in students. *Iranian Journal of Educational Sciences*, 20(4), 89-102.
- Schwerter J, justing sr. (2024). Importance of students' social resources for their academic achievement and well-being in elementary school. *European Journal of Psychology of Education*, / Accepted: 19 June 2024.
- Tuominen-Soini, H., & Colleagues. (2012). The development and validation of the School Well-Being Scale. *Educational Research Review*, 7(2), 145-160.
- Umarjonovna, D. D. (2023). Interactive Methodology of Teaching the Science of Environmental Protection to School in