

## تدوین مدل ساختاری بهزیستی مدرسه بر اساس خوش‌بینی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر فیروزآباد

اطهر عزمی<sup>۱</sup>، مجید برزگر<sup>۲</sup>، نادره سهرابی شکفتی<sup>۳</sup>

۱. گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

\* ایمیل نویسنده مسئول: majid.Barzegar@iau.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۶/۰۱/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۰۶

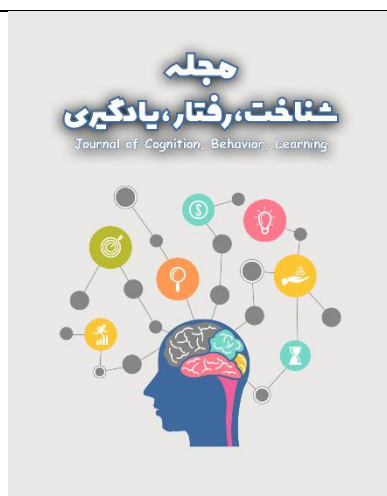
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۴/۱۱

تاریخ ارسال: ۱۴۰۵/۰۱/۲۲

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تدوین و آزمون مدل ساختاری بهزیستی مدرسه بر اساس خوش‌بینی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر فیروزآباد انجام شد. این پژوهش از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی-همبستگی و مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل ۲۰۱۴ دانش‌آموز دوره متوسطه دوم شهر فیروزآباد در سال تحصیلی ۲۰۲۵-۲۰۲۶ بود که از میان آنان ۳۲۰ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه بهزیستی مدرسه کونو و همکاران، پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی اسچن موران و همکاران و مقیاس اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران گردآوری شدند. تحلیل داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۶ و AMOS انجام گرفت. همبستگی اشتیاق تحصیلی با بهزیستی مدرسه، خوش‌بینی تحصیلی با بهزیستی مدرسه و خوش‌بینی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی مثبت و معنادار بود ( $P < 0/01$ ). شاخص‌های برازش مدل، شامل  $\chi^2/df = 2/48$ ،  $CFI = 0/965$ ،  $GFI = 0/944$ ،  $AGFI = 0/909$  و  $RMSEA = 0/068$ ، برازش قابل قبول مدل ساختاری را تأیید کردند. اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم و معناداری بر بهزیستی مدرسه داشت ( $\beta = 0/341$ ،  $T = 5/52$ ،  $P < 0/001$ ). همچنین، خوش‌بینی تحصیلی به‌طور مستقیم و معنادار اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی کرد ( $\beta = 0/288$ ،  $T = 4/04$ ،  $P < 0/001$ ). اثر غیرمستقیم خوش‌بینی تحصیلی بر بهزیستی مدرسه از طریق اشتیاق تحصیلی نیز مثبت و معنادار بود ( $\beta = 0/098$ ،  $T = 3/26$ ،  $P = 0/001$ ). خوش‌بینی تحصیلی می‌تواند با تقویت اشتیاق رفتاری، عاطفی و شناختی دانش‌آموزان، بهزیستی آنان را در محیط مدرسه ارتقا دهد؛ بنابراین، طراحی برنامه‌های مدرسه‌محور برای افزایش اعتماد به معلمان، تأکید تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه و مشارکت فعال دانش‌آموزان می‌تواند در بهبود بهزیستی مدرسه مؤثر باشد.

**کلیدواژه‌گان:** بهزیستی مدرسه، خوش‌بینی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم، مدل‌یابی معادلات ساختاری.



شیوه استناددهی: عزمی، اطهر، برزگر، مجید، و سهرابی شکفتی، نادره. (۱۴۰۶). تدوین مدل ساختاری بهزیستی مدرسه بر اساس خوش‌بینی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر فیروزآباد. شناخت، رفتار، یادگیری، ۴ (۱)، ۱۹-۱.

# Cognition, Behavior, Learning

## Developing a Structural Model of School Well-Being Based on Academic Optimism with the Mediating Role of Academic Engagement among Senior Secondary School Students in Firuzabad

Athar Azmi<sup>1</sup>, Majid Barzegar<sup>1\*</sup>, Nadereh Sohrabi Shekafti<sup>1</sup>

1. Department of Psychology, Marv.C., Islamic Azad University, Marvdasht, Iran.

\*Corresponding Author's Email: majid.Barzegar@iau.ac.ir

Submit Date: 2026-04-11

Revise Date: 2026-07-02

Accept Date: 2026-07-28

Publish Date: 2027-03-21

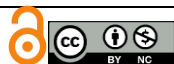
### Abstract

This study aimed to develop and test a structural model of school well-being based on academic optimism, with academic engagement serving as a mediating variable among senior secondary school students in Firuzabad. This descriptive-correlational study was conducted using structural equation modeling. The statistical population comprised 2,014 senior secondary school students in Firuzabad during the 2025–2026 academic year. A sample of 320 students was selected through cluster random sampling. Data were collected using the School Well-Being Questionnaire developed by Konu et al., the Student Academic Optimism Questionnaire developed by Tschannen-Moran et al., and the Academic Engagement Scale developed by Fredricks et al. Pearson correlation analysis and structural equation modeling were performed using SPSS version 26 and AMOS. Academic engagement was positively and significantly correlated with school well-being, academic optimism was positively and significantly correlated with school well-being, and academic optimism was positively and significantly correlated with academic engagement ( $P < 0.01$ ). The model demonstrated acceptable fit indices, including  $\chi^2/df=2.48$ , CFI=0.965, GFI=0.944, AGFI=0.909, and RMSEA=0.068. Academic engagement had a significant direct effect on school well-being ( $\beta=0.341$ ,  $T=5.52$ ,  $P < 0.001$ ). Academic optimism also had a significant direct effect on academic engagement ( $\beta=0.288$ ,  $T=4.04$ ,  $P < 0.001$ ). Furthermore, the indirect effect of academic optimism on school well-being through academic engagement was positive and statistically significant ( $\beta=0.098$ ,  $T=3.26$ ,  $P=0.001$ ). Academic optimism can enhance students' school well-being by strengthening their behavioral, emotional, and cognitive engagement. Accordingly, school-based interventions aimed at increasing trust in teachers, academic emphasis, school identification, and active student participation may contribute to improved school well-being.

**Keywords:** School well-being, academic optimism, academic engagement, senior secondary school students, structural equation modeling.



**How to cite:** Azmi, A., Barzegar, M., Sohrabi Shekafti, N. (2027). Developing a Structural Model of School Well-Being Based on Academic Optimism with the Mediating Role of Academic Engagement among Senior Secondary School Students in Firuzabad. *Cognition, Behavior, Learning*, 4(1), 1-19.



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

## مقدمه

مدرسه یکی از مهم‌ترین بافت‌های تحول روان‌شناختی، اجتماعی و تحصیلی کودکان و نوجوانان است و کیفیت تجربه دانش‌آموزان در این محیط می‌تواند بر سلامت روان، احساس هویت، روابط اجتماعی، انگیزش، عملکرد تحصیلی و مسیر آینده آنان اثر بگذارد. دانش‌آموزان بخش قابل توجهی از زندگی روزمره خود را در مدرسه سپری می‌کنند؛ از این‌رو، مدرسه صرفاً مکانی برای انتقال دانش نیست، بلکه محیطی اجتماعی و روان‌شناختی است که در آن نیازهای اساسی دانش‌آموزان به تعلق، امنیت، شایستگی، استقلال و معنا ارضا یا ناکام می‌شود. رویکردهای نوین سلامت روان نیز بر این نکته تأکید دارند که سلامت صرفاً به معنای فقدان اختلال یا آسیب نیست، بلکه برخورداری از توانایی‌های روان‌شناختی، روابط حمایتگر، عملکرد مؤثر و ظرفیت تحقق استعدادها را نیز شامل می‌شود (World Health, 2004). در چنین چارچوبی، توجه به بهزیستی دانش‌آموزان در مدرسه به یکی از اولویت‌های اصلی نظام‌های آموزشی تبدیل شده است؛ زیرا مدرسه‌ای که از نظر عاطفی، اجتماعی و آموزشی ایمن و حمایتگر باشد، افزون بر بهبود یادگیری، می‌تواند زمینه رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان را نیز فراهم سازد.

بهزیستی مدرسه مفهومی چندبعدی است که به ارزیابی کلی دانش‌آموز از کیفیت حضور و تجربه خود در محیط مدرسه اشاره دارد. این سازه تنها احساس شادی یا رضایت لحظه‌ای را در بر نمی‌گیرد، بلکه ادراک دانش‌آموز از شرایط فیزیکی و آموزشی مدرسه، کیفیت روابط با معلمان و همسالان، فرصت‌های خودشکوفایی، احساس امنیت و وضعیت سلامت روانی و جسمانی را شامل می‌شود. بررسی دیدگاه دانش‌آموزان نشان داده است که آنان بهزیستی را در قالب احساس تعلق، روابط مثبت، برخورداری از حمایت، آزادی بیان، امکان مشارکت، موفقیت در یادگیری و تجربه امنیت تعریف می‌کنند (Hossain et al., 2023). بنابراین، بهزیستی مدرسه سازه‌ای ترکیبی است که ابعاد عاطفی، شناختی، اجتماعی و عملکردی زندگی دانش‌آموز را در بر می‌گیرد و نمی‌توان آن را صرفاً با شاخص‌های پیشرفت تحصیلی یا نبود مشکلات رفتاری سنجید.

در تبیین ماهیت بهزیستی، دیدگاه لذت‌گرایانه بر تجربه عواطف مثبت و رضایت تأکید می‌کند، درحالی‌که رویکرد شکوفایی‌گرایانه، بهزیستی را با تحقق ظرفیت‌ها، زندگی معنادار، رشد فردی و فعالیت هماهنگ با ارزش‌های درونی مرتبط می‌داند (Waterman, 2008). کاربرد این تمایز در محیط مدرسه نشان می‌دهد که بهزیستی دانش‌آموزان هم شامل احساس رضایت از حضور در مدرسه و هم شامل تجربه رشد، پیشرفت، شایستگی و معنا در فعالیت‌های آموزشی است. به همین دلیل، مدرسه‌ای که تنها بر نمره و موفقیت آزمونی تأکید داشته باشد، اما فرصت تجربه استقلال، ارتباط مثبت و شکوفایی را فراهم نکند، لزوماً از سطح مطلوب بهزیستی برخوردار نیست. بررسی‌های مفهومی در زمینه بهزیستی مدرسه نیز بر ضرورت توجه هم‌زمان به ساختارهای مدرسه، روابط، فرایندهای آموزشی و تجربه ذهنی دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند (Soutter, 2011).

یافته‌های جدید نشان می‌دهند که دانش‌آموزان، بهزیستی در مدرسه را با ارضای نیازهای بنیادی روان‌شناختی مانند احساس شایستگی، خودمختاری و ارتباط با دیگران پیوند می‌دهند. هنگامی که دانش‌آموزان احساس کنند در مدرسه پذیرفته می‌شوند، می‌توانند انتخاب و اظهار نظر کنند، از حمایت معلمان و همسالان برخوردارند و توانایی‌های آنان به رسمیت شناخته می‌شود، تجربه مطلوب‌تری از حضور در مدرسه خواهند داشت (Klemp et al., 2025). از سوی دیگر، محیط‌های آموزشی خشک، کنترل‌گر، تهدیدکننده یا بی‌تفاوت می‌توانند احساس طردشدگی، فشار روان‌شناختی و بیگانگی از مدرسه را افزایش دهند. بر این اساس، بهزیستی مدرسه محصول تعامل میان ویژگی‌های فردی دانش‌آموز و کیفیت بافت آموزشی است و نمی‌توان آن را صرفاً به صفات شخصیتی یا وضعیت خانوادگی دانش‌آموز نسبت داد.

در سال‌های اخیر، بهزیستی مرتبط با مدرسه به‌عنوان شاخصی متمایز از بهزیستی عمومی مورد توجه قرار گرفته است. این مفهوم به احساس کلی دانش‌آموز درباره تجربه تحصیلی، روابط مدرسه‌ای، توانایی کنار آمدن با تکالیف و کیفیت مشارکت در زندگی مدرسه اشاره دارد. تدوین ابزارهای اختصاصی برای سنجش بهزیستی مرتبط با مدرسه نشان می‌دهد که این سازه دارای ساختاری قابل‌اندازه‌گیری و مرتبط با تجربه‌های روزمره آموزشی است (Stockinger et al., 2023). همچنین، تأکید شده است که ارزیابی بهزیستی دانش‌آموزان باید نه تنها هیجانات مثبت،

بلکه احساس معنا، تعلق، خودکارآمدی و رضایت از فرایندهای مدرسه را نیز در بر گیرد (Stockinger et al., 2023). این رویکرد جامع می‌تواند به شناسایی دانش‌آموزانی کمک کند که شاید از نظر نمرات تحصیلی وضعیت قابل‌قبولی داشته باشند، اما از حضور در مدرسه احساس رضایت، امنیت یا تعلق نمی‌کنند.

بهزیستی مدرسه در دوره متوسطه دوم اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا دانش‌آموزان در این دوره با فشارهای تحصیلی، انتخاب رشته، رقابت، نگرانی درباره آینده، تغییر روابط همسالان و تحولات هویتی روبه‌رو هستند. مرورهای نظام‌مند نشان داده‌اند که بهزیستی دانش‌آموزان متوسطه تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل فردی، خانوادگی، مدرسه‌ای و اجتماعی قرار دارد و کیفیت روابط با معلمان، حمایت همسالان، جو مدرسه، فشار تحصیلی، احساس امنیت و فرصت مشارکت از عوامل مهم آن هستند (Sturiale & Espino-Diaz, 2024). درعین‌حال، بهزیستی پایین در مدرسه می‌تواند با کاهش انگیزش، افت عملکرد، غیبت، فرسودگی تحصیلی و افزایش احتمال ترک تحصیل همراه باشد (Sturiale & Espino-Diaz, 2024). بنابراین، شناسایی متغیرهای روان‌شناختی و تحصیلی مؤثر بر بهزیستی مدرسه، به‌ویژه در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم، از نظر نظری و کاربردی ضروری است.

یکی از متغیرهایی که می‌تواند بهزیستی مدرسه را به‌طور مستقیم تحت تأثیر قرار دهد، اشتیاق تحصیلی است. اشتیاق به‌طور کلی به حالت مثبت، پایدار و انرژی‌بخشی اشاره دارد که با نیرو، وقف‌شدگی و جذب‌شدن در فعالیت همراه است (Schaufeli & Salanova, 2007). در زمینه تحصیلی، اشتیاق نشان‌دهنده مشارکت فعال دانش‌آموز در فرایند یادگیری و پیوند شناختی، عاطفی و رفتاری او با فعالیت‌های مدرسه است. اشتیاق رفتاری در حضور، تلاش، پشتکار و مشارکت در فعالیت‌های آموزشی نمود می‌یابد؛ اشتیاق عاطفی شامل علاقه، لذت، احساس تعلق و واکنش‌های مثبت نسبت به مدرسه است؛ و اشتیاق شناختی به استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری، خودتنظیمی، برنامه‌ریزی و تلاش ذهنی برای فهم مطالب اشاره دارد.

مفهوم اشتیاق تحصیلی فراتر از حضور فیزیکی یا انجام تکالیف است. ممکن است دانش‌آموز در کلاس حضور داشته باشد، اما از نظر عاطفی و شناختی در فرایند یادگیری مشارکت نکند. ازاین‌رو، اشتیاق واقعی زمانی شکل می‌گیرد که دانش‌آموز نقش فعالی در ساختن تجربه آموزشی خود داشته باشد. بازاندیشی در مفهوم اشتیاق نشان می‌دهد که دانش‌آموز مشتاق، صرفاً زمان خود را در مدرسه سپری نمی‌کند، بلکه در تصمیم‌گیری، یادگیری، تعامل و تولید معنا مشارکت دارد (Zyngier, 2008). چنین مشارکتی می‌تواند احساس شایستگی، تعلق و هدفمندی را افزایش دهد و در نتیجه، تجربه مطلوب‌تری از مدرسه ایجاد کند.

اشتیاق تحصیلی با عملکرد و پیشرفت آموزشی نیز ارتباط نزدیکی دارد. دانش‌آموزانی که از نظر رفتاری، عاطفی و شناختی در فعالیت‌های آموزشی درگیر می‌شوند، معمولاً تلاش و پایداری بیشتری نشان می‌دهند و در مواجهه با دشواری‌های درسی کمتر از ادامه فعالیت منصرف می‌شوند. شواهد نشان داده‌اند که مشارکت فعال در یادگیری می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی، مسئولیت‌پذیری و حفظ انگیزش منجر شود (Weiland, 2024). همچنین، سبک تدریس و نحوه تعامل مدرس با یادگیرندگان می‌تواند میزان اشتیاق تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد؛ روش‌های تدریس مشارکتی، حمایتگر و دانش‌آموزمحور، فرصت بیشتری برای درگیری شناختی و عاطفی فراگیران فراهم می‌کنند (Shaari et al., 2014).

از منظر روان‌شناسی انگیزش، اشتیاق تحصیلی با باورهای خودتنظیمی و توانایی مدیریت انگیزش پیوند دارد. دانش‌آموزان در جریان تحصیل همواره با تکالیف دشوار، بازخوردهای منفی، خستگی، حواس‌پرتی و کاهش علاقه روبه‌رو می‌شوند؛ ازاین‌رو، توانایی تنظیم انگیزش نقش مهمی در تداوم مشارکت آنان دارد. باورهای انگیزشی دانش‌آموزان تعیین می‌کنند که تا چه اندازه از راهبردهایی مانند تعیین هدف، کنترل محیط، یادآوری ارزش تکلیف و تنظیم تلاش استفاده کنند (Wolters & Rosenthal, 2000). خودتنظیمی نیز فرایندی پویا است که طی آن یادگیرنده اهداف خود را تعیین می‌کند، عملکردش را پایش می‌کند و شناخت، انگیزش و رفتار خود را متناسب با شرایط تغییر می‌دهد.

(Zimmerman, 2008). بنابراین، اشتیاق تحصیلی را می‌توان پیامد تعامل میان انگیزش، خودتنظیمی، ادراک حمایت و معنای شخصی فعالیت‌های آموزشی دانست.

اشتیاق تحصیلی همچنین با پشتکار، خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف ارتباط دارد. دانش‌آموزانی که توانایی خود را برای انجام تکالیف باور دارند و اهداف یادگیری مشخصی دنبال می‌کنند، با احتمال بیشتری در برابر مشکلات پایداری می‌کنند و مشارکت تحصیلی خود را حفظ می‌نمایند (Vergara, 2020). افزون بر این، تجربه شور و علاقه نسبت به فعالیت‌های معنادار می‌تواند ظرفیت تاب‌آوری فرد را افزایش دهد؛ زیرا علاقه پایدار، انرژی لازم برای بازگشت پس از شکست و ادامه تلاش را فراهم می‌آورد (Vallerand & Paquette, 2024). در محیط مدرسه، چنین شور و اشتیاقی می‌تواند به دانش‌آموز کمک کند تا فشارهای درسی و ناکامی‌های موقت را بخشی از فرایند رشد بداند، نه نشانه‌ای از ناتوانی یا بی‌ارزشی.

ارتباط اشتیاق تحصیلی با بهزیستی مدرسه از چند مسیر قابل تبیین است. دانش‌آموز مشتاق، بیشتر در فعالیت‌های مدرسه مشارکت می‌کند، روابط سازنده‌تری با معلمان و همسالان برقرار می‌سازد، فرصت‌های بیشتری برای تجربه موفقیت به دست می‌آورد و احساس تعلق بیشتری به مدرسه پیدا می‌کند. این تجربه‌های مثبت به تدریج ارزیابی دانش‌آموز از مدرسه را بهبود می‌بخشند. از سوی دیگر، دانش‌آموزی که از مدرسه احساس رضایت، امنیت و حمایت دارد، آمادگی بیشتری برای مشارکت فعال نشان می‌دهد. بنابراین، بهزیستی و اشتیاق می‌توانند در یک رابطه تقویت‌کننده متقابل قرار گیرند. رویکردهای نوین طراحی تجربه تحصیلی نیز نشان داده‌اند که ایجاد فعالیت‌های جذاب، انعطاف‌پذیر و بازی‌محور می‌تواند هم‌زمان اشتیاق، بهزیستی و عملکرد تحصیلی را ارتقا دهد (Costantini et al., 2025).

در کنار اشتیاق تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی یکی دیگر از متغیرهای مهم مرتبط با تجربه دانش‌آموزان در مدرسه است. خوش‌بینی تحصیلی به مجموعه‌ای از باورهای مثبت دانش‌آموز درباره توانایی خود برای موفقیت، قابل‌اعتماد بودن معلمان، اهمیت کوشش علمی و تعلق به محیط مدرسه اشاره دارد. این سازه صرفاً انتظار مبهم وقوع رویدادهای خوب نیست، بلکه شامل ارزیابی مثبت و واقع‌بینانه دانش‌آموز از منابع فردی و محیطی موجود برای دستیابی به اهداف تحصیلی است. مفهوم خوش‌بینی تحصیلی ابتدا در سطح معلمان و مدارس و بر پایه ترکیب خودکارآمدی، اعتماد و تأکید تحصیلی مطرح شد (Woolfolk Hoy et al., 2008). این چارچوب نشان داد که باور به توانایی انجام وظایف، اعتماد به دیگر اعضای محیط آموزشی و تأکید مشترک بر یادگیری می‌توانند ساختاری یکپارچه ایجاد کنند که عملکرد و کیفیت تجربه آموزشی را بهبود می‌بخشد.

در ادامه این رویکرد، خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان سازه‌ای شامل اعتماد دانش‌آموزان به معلمان، تأکید تحصیلی و احساس هویت یا تعلق نسبت به مدرسه مفهوم‌سازی شد. تحلیل ساختار این سازه نشان داده است که این ابعاد می‌توانند یک جهت‌گیری مثبت و منسجم نسبت به فرایند یادگیری و محیط مدرسه ایجاد کنند (Tschannen-Moran et al., 2013). اعتماد به معلمان به این معناست که دانش‌آموزان معلمان را خیرخواه، شایسته، صادق و حامی تلقی کنند. تأکید تحصیلی نشان‌دهنده باور به ارزش تلاش، استانداردهای آموزشی بالا و امکان پیشرفت است. احساس هویت نسبت به مدرسه نیز بیانگر آن است که دانش‌آموز خود را عضو پذیرفته‌شده و معنادار از جامعه مدرسه بداند.

خوش‌بینی تحصیلی می‌تواند شیوه تفسیر دانش‌آموز از رویدادهای آموزشی را تحت تأثیر قرار دهد. دانش‌آموز خوش‌بین، شکست در یک آزمون را دلیلی قطعی بر ناتوانی خود نمی‌داند، بلکه آن را تجربه‌ای قابل اصلاح تلقی می‌کند و برای بهبود عملکرد تلاش بیشتری نشان می‌دهد. در مقابل، بدبینی تحصیلی ممکن است موجب شود دانش‌آموز ناکامی را پایدار، فراگیر و خارج از کنترل ادراک کند و در نتیجه از فعالیت‌های آموزشی فاصله بگیرد. عوامل مدرسه‌ای، از جمله سبک مدیریت، کیفیت روابط، اعتماد سازمانی و حمایت آموزشی، در شکل‌گیری این نگرش مثبت نقش دارند (Uzum & Unal, 2023). به همین ترتیب، باورهای کارآمدی معلمان و ادراک آنان از توانایی جمعی مدرسه می‌تواند

تعهد حرفه‌ای و کیفیت حمایت از دانش‌آموزان را افزایش دهد (Ware & Kitsantas, 2007)؛ امری که به‌صورت غیرمستقیم اعتماد و خوش‌بینی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند.

کیفیت تعامل قدرت و شیوه رفتار افراد دارای اقتدار نیز برای شکل‌گیری اعتماد اهمیت دارد. رفتارهای تحقیرآمیز، کنترل‌گر یا آزارنده می‌توانند واکنش‌های منفی، بی‌اعتمادی و رفتارهای مقابله‌ای ایجاد کنند (Wei & Steven, 2013). در محیط مدرسه، هرچند روابط معلم و دانش‌آموز با روابط سازمانی بزرگسالان یکسان نیست، می‌توان استنباط کرد که ادراک رفتار ناعادلانه یا بی‌احترام از سوی عوامل مدرسه ممکن است اعتماد دانش‌آموزان را کاهش دهد و خوش‌بینی آنان نسبت به محیط آموزشی را تضعیف کند. در مقابل، ارتباط محترمانه، بازخورد سازنده، عدالت و پاسخ‌گویی می‌تواند این باور را ایجاد کند که مدرسه محیطی قابل‌اعتماد و مناسب برای رشد است. توجه به بهزیستی و خودمراقبتی رهبران آموزشی نیز از این جهت اهمیت دارد که مدیران و مسئولان برخوردار از سلامت روان‌شناختی بهتر، ظرفیت بیشتری برای ایجاد فرهنگ مثبت و حمایتگر در مدرسه دارند (Divoll & Rineiro, 2024).

خوش‌بینی تحصیلی احتمالاً از طریق افزایش اشتیاق تحصیلی بر بهزیستی مدرسه اثر می‌گذارد. دانش‌آموزی که به توانایی خود اعتماد دارد، معلمان را حامی می‌داند و برای کوشش تحصیلی ارزش قائل است، با انگیزه بیشتری در تکالیف مشارکت می‌کند. این دانش‌آموز در برابر دشواری‌ها پایداری بیشتری دارد، از راهبردهای یادگیری مؤثرتری استفاده می‌کند و روابط مثبت‌تری با محیط آموزشی برقرار می‌سازد. به این ترتیب، خوش‌بینی می‌تواند زمینه شناختی و عاطفی لازم را برای شکل‌گیری اشتیاق فراهم کند و اشتیاق نیز از طریق افزایش مشارکت، موفقیت، تعلق و تجربه عواطف مثبت، بهزیستی مدرسه را ارتقا دهد. از این‌رو، نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی می‌تواند سازوکار ارتباط میان خوش‌بینی تحصیلی و بهزیستی مدرسه را روشن سازد.

یکی از نمودهای مهم اشتیاق و خودتنظیمی، رفتار کمک‌خواهی تحصیلی است. کمک‌خواهی سازگارانه زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموز وجود یک مشکل را تشخیص دهد، منبع مناسب کمک را شناسایی کند و برای فهم بهتر یا ادامه یادگیری از دیگران یاری بگیرد. احساس تعلق به محیط آموزشی می‌تواند کمک‌خواهی را تسهیل کند؛ زیرا دانش‌آموزانی که خود را عضوی پذیرفته‌شده از مدرسه می‌دانند، کمتر از قضاوت منفی دیگران می‌ترسند و با اطمینان بیشتری سؤال می‌پرسند (Won et al., 2021). مطالعات جدید نیز کمک‌خواهی را فرایندی چندسطحی می‌دانند که تحت تأثیر عوامل فردی، روابط بین‌فردی، هنجارهای کلاس، ساختار مدرسه و زمینه فرهنگی قرار دارد (Tait-McCutcheon et al., 2025). از این منظر، خوش‌بینی نسبت به معلمان و محیط مدرسه می‌تواند دانش‌آموزان را به استفاده از منابع حمایتی ترغیب کند و مشارکت فعال آنان را افزایش دهد.

بررسی کمک‌خواهی از دیدگاه یادگیری خودتنظیمی نیز نشان می‌دهد که درخواست کمک، نشانه ضعف یا وابستگی نیست، بلکه راهبردی فعال برای حفظ پیشرفت و مقابله با موانع یادگیری است (Yu, 2025). دانش‌آموز خوش‌بین احتمال بیشتری دارد که باور کند دریافت کمک می‌تواند به حل مسئله منجر شود، درحالی‌که دانش‌آموز بدبین ممکن است کمک‌خواهی را بی‌فایده یا تهدیدکننده تلقی کند. بنابراین، هرچند کمک‌خواهی متغیر اصلی مدل حاضر نیست، چارچوب نظری آن نشان می‌دهد که اعتماد، احساس تعلق، خودتنظیمی و اشتیاق چگونه می‌توانند در کنار یکدیگر تجربه مثبت دانش‌آموز از مدرسه را شکل دهند.

با وجود رشد مطالعات مربوط به بهزیستی، اشتیاق و خوش‌بینی تحصیلی، هنوز درک سازوکارهای ارتباط این متغیرها، به‌ویژه در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم، نیازمند بررسی است. بسیاری از پژوهش‌ها هر یک از این سازه‌ها را به‌صورت جداگانه با عملکرد تحصیلی یا پیامدهای روان‌شناختی مرتبط ساخته‌اند، اما بررسی هم‌زمان روابط مستقیم و غیرمستقیم آنها می‌تواند تصویر دقیق‌تری از فرایند شکل‌گیری بهزیستی مدرسه ارائه دهد. افزون بر این، شرایط فرهنگی، آموزشی و اجتماعی هر منطقه ممکن است بر میزان اعتماد به معلمان، احساس هویت مدرسه‌ای، اشتیاق و ارزیابی دانش‌آموزان از بهزیستی اثر بگذارد؛ از این‌رو، آزمون مدل در بافت‌های محلی ضرورت دارد. شناسایی نقش واسطه‌ای

اشتیاق تحصیلی می‌تواند به مدیران، مشاوران و برنامه‌ریزان آموزشی نشان دهد که برای ارتقای بهزیستی دانش‌آموزان، صرفاً تقویت نگرش‌های مثبت کافی نیست، بلکه باید این نگرش‌ها به مشارکت واقعی، پایدار و معنادار در فعالیت‌های مدرسه تبدیل شوند. بنابراین، هدف پژوهش حاضر تدوین و آزمون مدل ساختاری بهزیستی مدرسه بر اساس خوش‌بینی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر فیروزآباد بود.

## روش‌شناسی

پژوهش حاضر همبستگی از نوع مدلیابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر فیروزآباد در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بودند. حجم نمونه‌ای به تعداد ۳۲۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی-خوشه‌ای انتخاب نمودیم. لذا پس از تهیه لیست همه مدارس دوره دوم متوسطه شهر فیروزآباد تعداد ۴ مدرسه (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) به صورت تصادفی انتخاب و از پایه‌های (دهم، یازدهم و دوازدهم) هر کدام یک کلاس به طور تصادفی انتخاب شد. لازم به ذکر است که برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس‌های بهزیستی مدرسه، خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی استفاده شد.

**الف- پرسشنامه بهزیستی مدرسه:** به منظور سنجش بهزیستی مدرسه از پرسشنامه بهزیستی مدرسه کونو، الانن، لینتون و ریمپلا<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴۳ گویه و ۴ خرده‌مقیاس شرایط مدرسه، روابط اجتماعی، خودشکوفائی و وضعیت سلامت است. خرده‌مقیاس شرایط مدرسه دارای ۱۵ گویه، روابط اجتماعی در مدرسه ۸ گویه، خودشکوفائی در مدرسه ۱۱ گویه، وضعیت سلامت ۹ گویه است. پاسخ به این پرسشنامه بر روی مقیاس ۴ درجه‌ای از نوع لیکرت از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق ۴ کسب می‌شود گویه‌های ۳۱،۳۰،۲۹،۲۲،۱ به طور معکوس نمره گذاری می‌شوند. کسب نمره بالا در این پرسشنامه نشان دهنده ادراک از بهزیستی بالاتر مدرسه در هر یک از ابعاد است؛ نمره هر بعد جداگانه محاسبه می‌شود. روایی این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی توسط کونو و همکاران، ۲۰۰۲ بررسی شده است. تحلیل عاملی از داده‌های به دست آمده توسط سازمان توسعه بهداشت مدارس، ۲۰۰۲ در فنلاند با ۴۰۱۴۷ پاسخ دهنده از کلاس هشتم و نهم محاسبه گردید، که نتیجه آن، به دست آمدن ۴ عامل با ۴۳ گویه بود. با استفاده از همبستگی بین عوامل، روایی پرسشنامه بررسی شد که ارتباط بین عوامل از ۰.۳۰ تا ۰.۷۸. متفاوت بود. همچنین پایایی این پرسشنامه توسط کانو و لینتون<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) با استفاده از روش ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه گردید. آن‌ها از داده‌های به دست آمده از این پرسشنامه که در سال ۲۰۰۴ و ۲۰۰۵ بر روی ۸۲۸۵ دانش‌آموز فنلاندی در سه دوره ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم، در طرح بررسی ارتقاء سلامت مدارس فنلاند اجرا شد، استفاده کردند. در محاسبه پایایی این پرسشنامه مقدار آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس شرایط مدرسه در مدارس ابتدایی ۰.۸۴، مدارس متوسطه اول ۰.۹۴ و متوسطه دوم ۰.۹۲ به دست آمد (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸). همسانی درونی بر اساس آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰.۷۶ محاسبه گردید.

**ب- خوش‌بینی تحصیلی:** پرسشنامه خوشبینی تحصیلی توسط اسپچن موران و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) ساخته شده است و دارای ۲۸ گویه در یک طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای است که از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) درجه‌گذاری شده است. این پرسشنامه دارای ۳ خرده‌مقیاس می‌باشد که عبارتند از: تأکید تحصیلی دانش‌آموزان (۸ گویه)، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (۱۰ گویه) و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه (۱۰ گویه). حداقل نمرات کسب شده ۲۸ و حداکثر ۱۴۰ می‌باشد. نمره بین ۲۰ تا ۴۰ برابر با خوشبینی تحصیلی کم، ۴۰ تا ۶۰ خوشبینی تحصیلی متوسط و ۷۰ به بالا خوشبینی تحصیلی زیاد تعریف می‌شود. اسپچن موران و همکاران (۲۰۱۳) ضریب پایایی این پرسشنامه را به این ترتیب گزارش دادند: در خرده‌مقیاس اعتماد دانش‌آموزان به معلمان ۰.۹۳، تأکید تحصیلی دانش‌آموزان ۰.۹۶ و احساس هویت دانش‌آموزان به مدرسه ۰.۹۵ می‌باشد. عارفی (۱۳۹۳) روایی سازه را تایید کرد و پایایی کل پرسشنامه را ۰.۹۲ اعلام کرده است. قدم پور و همکاران

1.1.1 <sup>1</sup> - scale School Wellbeing Kono, Alanon, Linton and Rimpela

2 - Konu, Lintonen

3 - Academic optimism

4 - Tschannen-Moran et al



(۱۳۹۶) روایی را به روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و سه عامل را شناسایی کردند که در مجموع ۷۶ درصد واریانس را تبیین کردند؛ همچنین پایایی به روش آلفای کرونباخ برای تاکید تحصیلی (۰/۹۵)، اعتماد دانش آموزان به معلمان (۰/۸۵) و یگانگی به مدرسه (۰/۸۲) محاسبه شد. در پژوهش عزیزی (۱۴۰۲) پایایی پرسشنامه اسچن موران و همکاران برای: در خرده مقیاس اعتماد دانش آموزان به معلمان ۰/۸۹؛ تاکید تحصیلی دانش آموزان، ۰/۸۶ و احساس هویت دانش آموزان به مدرسه ۰/۹۱ و برای کل پرسشنامه برابر ۰/۹۲ بدست آمده است، پایایی کل پرسشنامه در این پژوهش ۰/۸۶ بدست آمد.

**ج- مقیاس اشتیاق تحصیلی:** این پرسشنامه توسط فردریکز و همکاران (۲۰۰۵) برای سنجش اشتیاق تحصیلی دانش آموزان ساخته شد که دارای ۱۵ گویه و سه خرده مقیاس رفتاری (۱ تا ۴)، عاطفی (۵ تا ۱۰) و شناختی (۱۱ تا ۱۵) است. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات ۱ تا ۵ است که از هرگز تا همیشه را شامل می‌شود، حداقل و حداکثر نمره و نقطه برش در کل پرسشنامه اشتیاق تحصیلی به ترتیب ۱۵، ۷۵ و ۴۵ است. نمره پایین‌تر نشان دهنده اشتیاق تحصیلی کم و نمره بالاتر نشان دهنده اشتیاق تحصیلی زیاد است. فردریکز و همکاران (۲۰۰۵) ضریب پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۶ گزارش کرده اند. روایی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی در پژوهش عباسی و همکاران (۲۰۱۵) مورد بررسی قرار گرفته و روایی صوری آن را مطلوب گزارش کرده اند. باقری و همکاران (۱۳۹۸) روایی این مقیاس را به روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و سه عامل را شناسایی کردند که در مجموع ۴۷ درصد واریانس را تبیین کردند، همچنین پایایی به روش آلفای کرونباخ را ۰/۷۹ گزارش کردند، در پژوهش لهراب گله، شریفی و غضنفری (۱۴۰۲) همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ محاسبه شد. پایایی پرسشنامه مذکور با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمده بود.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار spss و Amos، از آمار توصیفی میانگین و انحراف استاندارد و از آمار استنباطی معادلات ساختاری جهت تحلیل یافته‌ها استفاده شد.

### یافته‌ها

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف استاندارد بهزیستی مدرسه به ترتیب ۵۱/۵۱ و ۱۸/۸۵، میانگین و انحراف استاندارد اشتیاق تحصیلی به ترتیب ۴۱/۹۸ و ۱۱/۸۳ و میانگین و انحراف استاندارد خوش بینی تحصیلی به ترتیب ۸۶/۸۵ و ۱۷/۶۶ بود.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (n=۳۲۰)

| متغیرها         | مؤلفه‌ها                     | میانگین | انحراف استاندارد |
|-----------------|------------------------------|---------|------------------|
| بهزیستی مدرسه   | شرایط مدرسه                  | ۱۲/۷۸   | ۴/۹۳             |
|                 | روابط اجتماعی در مدرسه       | ۸/۸۴    | ۳/۸۲             |
|                 | خودشکوفائی در مدرسه          | ۱۰/۷۸   | ۵/۹۱             |
| اشتیاق تحصیلی   | وضعیت سلامت                  | ۱۹/۱۰   | ۸/۸۲             |
|                 | اشتیاق رفتاری                | ۴۱/۹۸   | ۱۱/۸۳            |
|                 | اشتیاق عاطفی                 | ۱۱/۵۴   | ۳/۸۹             |
| خوش بینی تحصیلی | اشتیاق شناختی                | ۱۷/۲۷   | ۵/۱۹             |
|                 | اعتماد دانش آموزان به معلمان | ۱۳/۱۷   | ۴/۴۷             |
|                 | تاکید تحصیلی                 | ۸۶/۸۵   | ۱۷/۶۶            |
| یگانگی مدرسه    | اعتماد دانش آموزان به معلمان | ۳۱/۴۵   | ۸/۱۳             |
|                 | تاکید تحصیلی                 | ۲۵/۱۵   | ۶/۱۴             |
|                 | یگانگی مدرسه                 | ۳۰/۲۴   | ۵/۳۰             |

<sup>۱</sup> - Academic Enthusiasm Scale (AES)

<sup>۲</sup> - Fredricks et al



در ادامه به بررسی همبستگی بین متغیرها در جدول ۲ پرداخته و بین اشتیاق تحصیلی با بهزیستی مدرسه ( $r=0/45, P<0/01$ )، خوش بینی تحصیلی با بهزیستی مدرسه ( $r=0/51, P<0/01$ )، خوش بینی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی ( $r=0/41, P<0/01$ ) ارتباط خطی وجود دارد. بنابراین، می توان نتیجه گرفت که مفروضه ارتباط خطی بین متغیرها برقرار بوده و می توان با اطمینان، وارد تحلیل مدل ساختاری شد.

جدول ۲- ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

| متغیر           | بهزیستی مدرسه | خوش بینی تحصیلی | اشتیاق تحصیلی |
|-----------------|---------------|-----------------|---------------|
| بهزیستی مدرسه   | ۱             | -               | -             |
| خوش بینی تحصیلی | ۰/۵۱**        | ۱               | -             |
| اشتیاق تحصیلی   | ۰/۴۵**        | ۰/۴۱**          | ۱             |

بر اساس نتایج جدول ۳، تمامی شاخص های مشاهده شده دارای بارهای عاملی استاندارد قابل قبول هستند و مقدار آن ها در دامنه ۰/۵۸۹ تا ۰/۹۳۷ قرار دارد. همچنین آماره های  $t$  برای مسیرهای برآورده شده بزرگ تر از مقدار بحرانی ۱/۹۶ بوده و سطح معناداری آن ها ۰/۰۰۰ گزارش شده است؛ بنابراین می توان گفت شاخص های مشاهده شده به طور معناداری سازه های مکنون مربوط به خود را تبیین می کنند. در میان شاخص ها، «تأکید تحصیلی» با بار عاملی ۰/۹۳۷ بیشترین سهم را در تبیین سازه های خود دارند. در مجموع، نتایج نشان دهنده برازش مناسب مدل اندازه گیری و تأیید رابطه میان سازه های مکنون و شاخص های مشاهده شده است. پس از تأیید مدل اندازه گیری، به منظور آزمون روابط علی بین متغیرهای پژوهش، مدل ساختاری بررسی شد. در این مدل، بهزیستی مدرسه به عنوان متغیر ملاک، خوش بینی تحصیلی به عنوان متغیر پیش بین، و اشتیاق تحصیلی به عنوان متغیر واسطه ای وارد مدل شدند.

جدول ۳. پارامترهای مدل اندازه گیری

| سازه          | شاخص مشاهده شده              | بارعاملی استاندارد | بارعاملی غیراستاندارد | خطای استاندارد | آماره $t$ | سطح معناداری |
|---------------|------------------------------|--------------------|-----------------------|----------------|-----------|--------------|
| بهزیستی مدرسه | شرایط مدرسه                  | ۰/۸۹۲              | ۱                     | -              | -         | -            |
|               | روابط اجتماعی در مدرسه       | ۰/۸۳۲              | ۰/۷۲۴                 | ۰/۰۴۲          | ۱۷/۳۳     | ۰/۰۰۰        |
|               | خودشکوفائی در مدرسه          | ۰/۶۵۲              | ۰/۸۷۷                 | ۰/۰۶۹          | ۱۲/۶۴     | ۰/۰۰۰        |
| اشتیاق تحصیلی | وضعیت سلامت                  | ۰/۵۸۹              | ۱/۱۸                  | ۰/۱۰۶          | ۱۱/۱۱     | ۰/۰۰۰        |
|               | اشتیاق رفتاری                | ۰/۸۳۹              | ۱                     | -              | -         | -            |
|               | اشتیاق عاطفی                 | ۰/۸۹۱              | ۱/۴۱                  | ۰/۰۸۸          | ۱۶/۲      | ۰/۰۰۰        |
| خوش بینی      | اشتیاق شناختی                | ۰/۶۷۷              | ۰/۹۲۹                 | ۰/۰۷۳          | ۱۲/۷۳     | ۰/۰۰۰        |
|               | اعتماد دانش آموزان به معلمان | ۰/۸۷۶              | ۱/۸۳                  | ۰/۱۱۹          | ۱۵/۵۰     | ۰/۰۰۰        |
|               | تأکید تحصیلی                 | ۰/۹۳۷              | ۱/۴۸                  | ۰/۰۹۳          | ۱۵/۹۶     | ۰/۰۰۰        |
|               | یگانگی مدرسه                 | ۰/۷۳۱              | -                     | -              | -         | -            |

جدول ۴ شاخص های برازش مدل را نشان می دهد. همان گونه که در جدول ۴ مشاهده می شود، مقدار مجذور کای برابر با ۱۱۹/۳۷ و درجه آزادی برابر با ۴۸ گزارش شده است. سطح معناداری کای دو برابر با ۰/۰۰۰ است که کمتر از ۰/۰۵ می باشد. بنابراین، این شاخص به تنهایی نشان دهنده برازش کامل مدل نیست. با این حال، از آنجا که آماره کای دو به حجم نمونه حساس است، در مدلیابی معادلات ساختاری معمولاً قضاوت نهایی درباره برازش مدل بر اساس مجموعه ای از شاخص های برازش انجام می شود. نسبت مجذور کای به درجه آزادی برابر با ۲/۴۸ به دست آمده است که کمتر از مقدار ملاک ۳ می باشد و نشان دهنده برازش مطلوب مدل ساختاری است. همچنین مقدار شاخص  $CFI$  برابر با ۰/۹۶۵ گزارش شده است که بالاتر از ۰/۹۰ بوده و بیانگر برازش مطلوب مدل است. مقدار شاخص  $GFI$  برابر با ۰/۹۴۴ است که بالاتر از ۰/۹۰ بوده و بیانگر برازش مطلوب مدل است. همچنین مقدار  $AGFI$  برابر با ۰/۹۰۹ گزارش شده است که بالاتر از ۰/۹۰ بوده و بیانگر برازش مطلوب مدل است. در سطح قابل قبول قرار دارد. شاخص  $RMSEA$  نیز برابر با ۰/۰۶۸ به دست آمده است. از آنجا که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ برای این

شاخص قابل قبول و مقادیر کمتر از ۰/۰۵ مطلوب تلقی می‌شوند، مقدار به‌دست‌آمده نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل از نظر خطای تقریب است. در مجموع، با وجود معنادار بودن آماره کای‌دو، سایر شاخص‌های برازش از جمله نسبت  $\chi^2/df$ ،  $GFI$ ،  $CFI$ ،  $AGFI$  و  $RMSEA$  وضعیت قابل قبول تا مطلوبی قرار دارند. بنابراین، مدل ساختاری پژوهش از برازش قابل قبول و مناسبی با داده‌های گردآوری‌شده برخوردار است.

جدول ۴- شاخص‌های برازش مدل

| شاخص‌های برازش       | X <sup>2</sup> /df | p            | GFI           | AGFI          | CFI           | RMSEA            |
|----------------------|--------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|------------------|
| حد استاندارد         | کمتر از ۵          | کمتر از ۰/۰۱ | ۰/۹۰ و بالاتر | ۰/۹۰ و بالاتر | ۰/۹۰ و بالاتر | بین ۰/۰۲ تا ۰/۰۸ |
| پارامترهای بدست‌آمده | ۲/۴۸               | ۰/۰۰۰        | ۰/۹۴۴         | ۰/۹۰۹         | ۰/۹۶۵         | ۰/۰۶۸            |

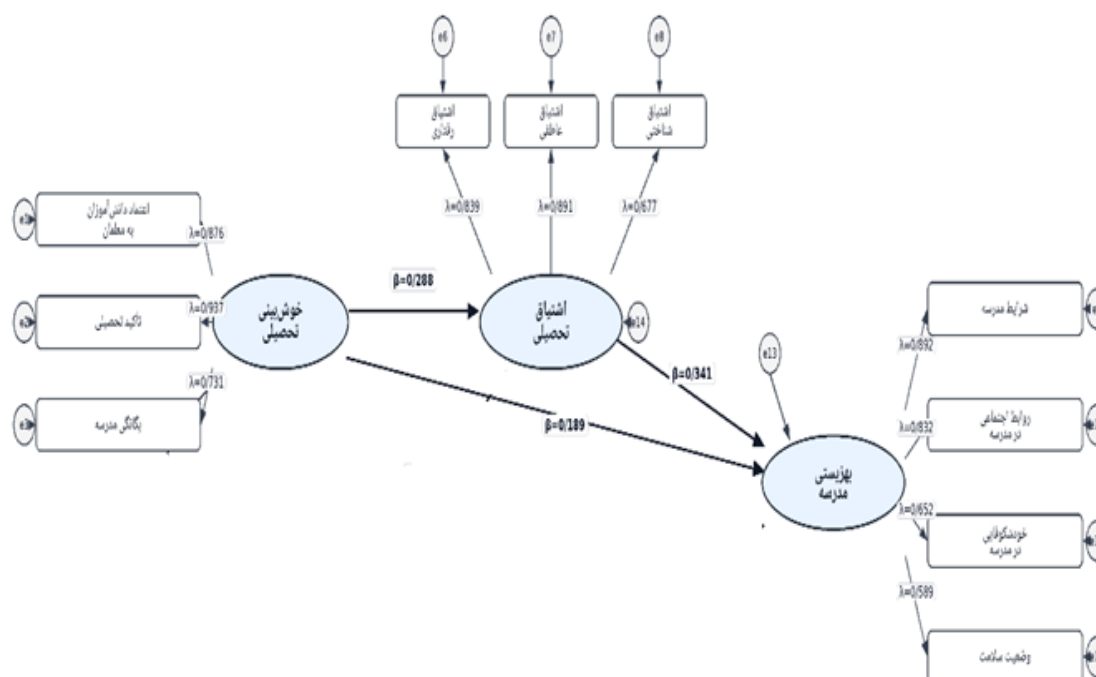
فرضیه‌های پژوهش بر اساس مدل مفهومی طراحی‌شده، مورد آزمون قرار گرفتند تا روابط مستقیم جدول (۵) و غیرمستقیم جدول (۶) میان متغیرهای اصلی شامل خوش بینی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و بهزیستی مدرسه واکاوی شوند. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از نتایج حاصل از تحلیل مدل ساختاری استفاده شد. نتایج جدول ۵ نشان داد که اشتیاق تحصیلی بر بهزیستی مدرسه ( $T=۵/۵۲$ ،  $P=۰/۰۰۰$ ) و خوش بینی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی ( $T=۴/۰۴$ ،  $P=۰/۰۰۰$ ) در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم اثر مستقیم و معناداری دارد. نتایج جدول ۶ نشان داد که خوش بینی تحصیلی ( $\beta=۰/۰۹$ ،  $P=۰/۰۰۱$ ) بر بهزیستی مدرسه در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم اثر غیرمستقیم و معناداری دارد.

جدول ۵. ضرایب و مقادیر مدل ساختاری برای مسیر مستقیم

| مسیر                             | b     | $\beta$ | SE    | T    | P     |
|----------------------------------|-------|---------|-------|------|-------|
| اشتیاق تحصیلی -> بهزیستی مدرسه   | ۰/۴۶۰ | ۰/۳۴۱   | ۰/۰۸۳ | ۵/۵۲ | ۰/۰۰۰ |
| خوش بینی تحصیلی -> اشتیاق تحصیلی | ۰/۲۴۳ | ۰/۲۸۸   | ۰/۰۶۰ | ۴/۰۴ | ۰/۰۰۰ |

جدول ۶. ضرایب و مقادیر مدل ساختاری برای مسیر غیر مستقیم

| مسیر                                       | b     | $\beta$ | SE    | T    | P     |
|--------------------------------------------|-------|---------|-------|------|-------|
| خوش بینی -> اشتیاق تحصیلی -> بهزیستی مدرسه | ۰/۱۱۲ | ۰/۰۹۸   | ۰/۰۳۴ | ۳/۲۶ | ۰/۰۰۱ |



شکل ۱. ضرایب استاندارد مدل

## بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تدوین مدل ساختاری بهزیستی مدرسه بر اساس خوش‌بینی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر فیروزآباد انجام شد. نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش قابل‌قبولی برخوردار است؛ به‌گونه‌ای که نسبت مجذور کای به درجه آزادی برابر با ۲,۴۸، شاخص برازش تطبیقی برابر با ۰,۹۶۵، شاخص نیکویی برازش برابر با ۰,۹۴۴، شاخص تعدیل‌شده نیکویی برازش برابر با ۰,۹۰۹ و ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب برابر با ۰,۰۶۸ بود. این شاخص‌ها نشان می‌دهند که الگوی نظری پژوهش، یعنی تأثیر خوش‌بینی تحصیلی بر بهزیستی مدرسه از طریق اشتیاق تحصیلی، با داده‌های گردآوری‌شده سازگاری مناسبی دارد. همچنین، نتایج نشان داد که اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم و معناداری بر بهزیستی مدرسه دارد، خوش‌بینی تحصیلی به‌طور مستقیم و معنادار اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و اثر غیرمستقیم خوش‌بینی تحصیلی بر بهزیستی مدرسه از طریق اشتیاق تحصیلی نیز مثبت و معنادار است. بر این اساس، اشتیاق تحصیلی را می‌توان یکی از سازوکارهای مهم انتقال اثر نگرش‌ها و باورهای مثبت تحصیلی به تجربه مطلوب دانش‌آموزان از محیط مدرسه دانست.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که اشتیاق تحصیلی بر بهزیستی مدرسه اثر مستقیم و معناداری دارد. مقدار ضریب استاندارد این مسیر برابر با ۰,۳۴۱ بود که نشان می‌دهد با افزایش اشتیاق تحصیلی، سطح بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج مطالعاتی همسو است که مشارکت فعال دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری را یکی از پیش‌شرط‌های تجربه مثبت از مدرسه معرفی کرده‌اند. اشتیاق تحصیلی صرفاً به حضور فیزیکی در کلاس یا انجام تکالیف محدود نمی‌شود، بلکه درگیری رفتاری، عاطفی و شناختی دانش‌آموز با فرایند یادگیری را در بر می‌گیرد. هنگامی که دانش‌آموز با علاقه در فعالیت‌های مدرسه شرکت می‌کند، برای یادگیری تلاش نشان می‌دهد، در برابر دشواری‌ها پایداری می‌کند و از راهبردهای شناختی عمیق بهره می‌گیرد، احتمال تجربه احساس شایستگی، تعلق و رضایت در او افزایش می‌یابد. بر همین اساس، اشتیاق به‌عنوان حالتی مثبت و پایدار با انرژی، وقف‌شدگی و جذب‌شدن در فعالیت شناخته می‌شود و می‌تواند زمینه تجربه مطلوب‌تر فرد از محیط فعالیت را فراهم کند (Schaufeli & Salanova, 2007).

این نتیجه همچنین با دیدگاهی هماهنگ است که اشتیاق تحصیلی را مشارکت واقعی و معنادار در آموزش می‌داند، نه صرفاً سپری کردن زمان در مدرسه. دانش‌آموزی که در یادگیری، تعاملات کلاسی و فعالیت‌های مدرسه نقش فعال دارد، خود را بخشی مؤثر از محیط آموزشی احساس می‌کند و به احتمال بیشتری مدرسه را فضایی برای رشد و تحقق توانایی‌های خود می‌بیند (Zyngier, 2008). چنین مشارکتی فرصت‌های بیشتری برای برقراری ارتباط مثبت با معلمان و همسالان، دریافت بازخورد، تجربه موفقیت و احساس تعلق ایجاد می‌کند. از آنجا که روابط اجتماعی، فرصت خودشناسایی و احساس تعلق از مؤلفه‌های اصلی بهزیستی مدرسه‌اند، افزایش اشتیاق تحصیلی می‌تواند به‌طور مستقیم ارزیابی دانش‌آموز از کیفیت زندگی مدرسه‌ای را بهبود بخشد.

یافته حاضر با نتایج مطالعاتی که اشتیاق را با پیشرفت و پیامدهای مثبت آموزشی مرتبط دانسته‌اند نیز همخوان است. دانش‌آموزان مشتاق معمولاً توجه بیشتر، پشتکار بالاتر و مشارکت فعال‌تری در فرایند یادگیری نشان می‌دهند و در مواجهه با موانع تحصیلی کمتر به کناره‌گیری گرایش پیدا می‌کنند (Weiland, 2024). مشارکت مستمر در فعالیت‌های آموزشی، احساس تسلط و شایستگی را تقویت می‌کند و این احساس می‌تواند به رضایت بیشتر از مدرسه و کاهش تجربه‌های منفی منجر شود. همچنین، سبک تدریس مشارکتی و حمایتگر با افزایش اشتیاق فراگیران ارتباط دارد؛ زیرا چنین سبک‌هایی به دانش‌آموزان فرصت می‌دهند در فرایند یادگیری نقش فعال داشته باشند، پرسش مطرح کنند و با دیگران تعامل کنند (Shaari et al., 2014). بنابراین، اشتیاق تحصیلی را نمی‌توان صرفاً یک ویژگی فردی دانست، بلکه این متغیر حاصل تعامل میان انگیزش دانش‌آموز و کیفیت محیط آموزشی است.

از منظر نظریه خودتنظیمی نیز می‌توان اثر اشتیاق تحصیلی بر بهزیستی مدرسه را تبیین کرد. دانش‌آموزانی که توانایی تنظیم شناخت، انگیزش و رفتار خود را دارند، در برابر دشواری‌ها عملکرد سازگارانه‌تری نشان می‌دهند و احتمال بیشتری دارد که اهداف تحصیلی خود را دنبال کنند

(Zimmerman, 2008). باورهای انگیزشی نیز بر انتخاب راهبردهایی مانند تنظیم تلاش، مدیریت زمان، کنترل محیط و یادآوری ارزش تکلیف اثر می‌گذارند (Wolters & Rosenthal, 2000). زمانی که دانش‌آموز بتواند انگیزش خود را حفظ کند و بر تکالیف تمرکز داشته باشد، تجربه شکست یا فشار تحصیلی کمتر به احساس درماندگی و بیگانگی از مدرسه منجر می‌شود. در نتیجه، اشتیاق تحصیلی از طریق افزایش احساس کنترل، شایستگی و پیشرفت، بهزیستی مدرسه را تقویت می‌کند.

این تبیین با یافته‌هایی درباره نقش پشتکار، خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف نیز سازگار است. دانش‌آموزانی که خود را برای انجام تکالیف توانمند می‌دانند و اهداف یادگیری روشنی دارند، در مواجهه با تکالیف دشوار پایداری بیشتری نشان می‌دهند و از تجربه یادگیری رضایت بیشتری کسب می‌کنند (Vergara, 2020). همچنین، اشتیاق و علاقه پایدار به فعالیت‌های معنادار می‌تواند ظرفیت تاب‌آوری را تقویت کند و به فرد کمک نماید پس از ناکامی دوباره به فعالیت بازگردد (Vallerand & Paquette, 2024). در محیط مدرسه، این فرایند به دانش‌آموز امکان می‌دهد مشکلات تحصیلی را موقتی و قابل حل ببیند و به‌جای کناره‌گیری، مشارکت خود را حفظ کند. تداوم مشارکت نیز زمینه تجربه عواطف مثبت، روابط سازنده و احساس معنا را فراهم می‌سازد که همگی از عناصر بهزیستی مدرسه‌اند.

دومین یافته پژوهش نشان داد که خوش‌بینی تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم و معناداری دارد. ضریب استاندارد این مسیر برابر با ۰,۲۸۸ بود؛ بنابراین، هرچه دانش‌آموز نگرش مثبت‌تری نسبت به توانایی‌های خود، حمایت معلمان، ارزش تلاش علمی و تعلق به مدرسه داشته باشد، مشارکت رفتاری، عاطفی و شناختی بیشتری در فعالیت‌های تحصیلی نشان می‌دهد. این یافته با مفهوم‌سازی خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان همسو است. خوش‌بینی تحصیلی ترکیبی از اعتماد به معلمان، تأکید تحصیلی و احساس هویت نسبت به مدرسه است و می‌تواند جهت‌گیری کلی دانش‌آموز را نسبت به یادگیری و محیط آموزشی شکل دهد (Tschannen-Moran et al., 2013). دانش‌آموزی که معلمان را قابل اعتماد و حمایتگر می‌داند، تلاش تحصیلی را ارزشمند تلقی می‌کند و خود را عضوی از مدرسه می‌بیند، با احتمال بیشتری در فعالیت‌های آموزشی مشارکت می‌کند.

این نتیجه را می‌توان بر اساس نقش انتظارات مثبت در آغاز و تداوم رفتار هدفمند توضیح داد. خوش‌بینی تحصیلی به دانش‌آموز کمک می‌کند پیامد تلاش‌های خود را مثبت و قابل‌دستیابی ارزیابی کند. هنگامی که دانش‌آموز باور دارد کوشش او می‌تواند به یادگیری و موفقیت منجر شود، انگیزه بیشتری برای اختصاص زمان و انرژی به فعالیت‌های تحصیلی خواهد داشت. در مقابل، دانش‌آموزی که موفقیت را دور از دسترس می‌بیند یا به حمایت معلم اعتماد ندارد، ممکن است تلاش را بی‌فایده تلقی کند و به تدریج از فرایند یادگیری فاصله بگیرد. مفهوم خوش‌بینی تحصیلی در محیط آموزشی نیز بر هم‌افزایی میان خودکارآمدی، اعتماد و تأکید بر پیشرفت استوار است (Woolfolk Hoy et al., 2008). این مؤلفه‌ها منابع روان‌شناختی لازم برای مشارکت فعال و پایداری در فعالیت‌های آموزشی را فراهم می‌کنند.

عوامل محیطی و سازمانی مدرسه نیز در این زمینه اهمیت دارند. جو حمایتگر، روابط عادلانه، اعتماد متقابل و انتظارات تحصیلی روشن می‌توانند خوش‌بینی دانش‌آموزان را افزایش دهند. یافته‌های مربوط به عوامل مؤثر بر خوش‌بینی تحصیلی نشان می‌دهند که کیفیت رهبری مدرسه، روابط حرفه‌ای، اعتماد و تأکید بر یادگیری در شکل‌گیری نگرش‌های مثبت آموزشی نقش دارند (Uzum & Unal, 2023). افزون بر این، باورهای خودکارآمدی فردی و جمعی معلمان با تعهد حرفه‌ای بیشتر مرتبط است (Ware & Kitsantas, 2007)؛ در نتیجه، معلمان برخوردار از احساس کارآمدی و تعهد بالا احتمالاً حمایت آموزشی مؤثرتری به دانش‌آموزان ارائه می‌دهند و زمینه اعتماد و خوش‌بینی آنان را فراهم می‌سازند.

در مقابل، تعاملات تحقیرآمیز، کنترل‌گر یا غیرعادلانه می‌توانند اعتماد را کاهش دهند و واکنش‌های منفی ایجاد کنند. پژوهش‌های سازمانی نشان داده‌اند که رفتار آزارنده افراد صاحب قدرت می‌تواند به رفتارهای مقابله‌ای و ناسازگارانه منجر شود (Wei & Steven, 2013). هرچند زمینه مدرسه با محیط کار تفاوت دارد، می‌توان استنباط کرد که رفتارهای بی‌احترام یا تبعیض‌آمیز از سوی عوامل مدرسه نیز ممکن است خوش‌بینی و اشتیاق دانش‌آموزان را تضعیف کند. در مقابل، برخورد محترمانه، بازخورد سازنده و توجه به نیازهای دانش‌آموزان این پیام را

منتقل می‌کند که مدرسه محیطی قابل اعتماد برای رشد است. همچنین، سلامت روان شناختی و خودمراقبتی مدیران و رهبران آموزشی می‌تواند ظرفیت آنان را برای ایجاد فرهنگ مثبت و حمایتگر افزایش دهد (Divoll & Rineiro, 2024).

احساس تعلق نیز یکی از حلقه‌های ارتباطی میان خوش‌بینی و اشتیاق تحصیلی است. هنگامی که دانش‌آموز خود را عضوی پذیرفته‌شده از مدرسه می‌داند، با اطمینان بیشتری در فعالیت‌های آموزشی و اجتماعی شرکت می‌کند و از درخواست کمک اجتناب نمی‌ورزد. یافته‌ها نشان داده‌اند که احساس تعلق با کمک‌خواهی تحصیلی سازگارانه ارتباط دارد و می‌تواند به‌عنوان بخشی از یادگیری خودتنظیمی، مشارکت دانش‌آموز را حفظ کند (Won et al., 2021). کمک‌خواهی مؤثر نیز فرایندی چندسطحی است که از روابط با معلم و همسالان، هنجارهای کلاس و ساختار مدرسه تأثیر می‌پذیرد (Tait-McCutcheon et al., 2025). دانش‌آموز خوش‌بین، به دلیل اعتماد به معلمان و محیط آموزشی، احتمال بیشتری دارد که در زمان مواجهه با مشکل، از منابع حمایتی استفاده کند و به‌جای کناره‌گیری، مشارکت خود را ادامه دهد. از دیدگاه خودتنظیمی نیز کمک‌خواهی یک راهبرد فعال برای غلبه بر موانع و حفظ یادگیری است (Yu, 2025).

سومین و مهم‌ترین یافته پژوهش نشان داد که خوش‌بینی تحصیلی از طریق اشتیاق تحصیلی، اثری غیرمستقیم و معنادار بر بهزیستی مدرسه دارد. ضریب استاندارد این اثر غیرمستقیم برابر با ۰,۰۹۸ بود. این نتیجه نشان می‌دهد که بخشی از تأثیر خوش‌بینی تحصیلی بر تجربه مثبت دانش‌آموزان از مدرسه، از طریق افزایش مشارکت رفتاری، عاطفی و شناختی آنان تحقق می‌یابد. به بیان دیگر، داشتن باورهای مثبت به‌تنهایی برای ارتقای بهزیستی کافی نیست؛ این باورها زمانی به بهزیستی بیشتر منجر می‌شوند که دانش‌آموز را به حضور فعال، تلاش مستمر، درگیری عاطفی و استفاده از راهبردهای شناختی در فعالیت‌های مدرسه سوق دهند.

این یافته با دیدگاه‌های چندبعدی درباره بهزیستی مدرسه همسو است. بهزیستی دانش‌آموزان صرفاً نتیجه شرایط بیرونی نیست، بلکه از تعامل میان ادراک‌ها، باورها، روابط و رفتارهای آنان شکل می‌گیرد. دانش‌آموزان بهزیستی را با احساس تعلق، حمایت، امنیت، موفقیت، مشارکت و امکان رشد مرتبط می‌دانند (Hossain et al., 2023). همچنین، ارضای نیازهای بنیادین به شایستگی، خودمختاری و ارتباط با دیگران در شکل‌گیری تجربه مطلوب از مدرسه نقش دارد (Klemp et al., 2025). خوش‌بینی تحصیلی می‌تواند انتظار دانش‌آموز برای ارضای این نیازها را افزایش دهد، اما اشتیاق تحصیلی سازوکاری است که از طریق آن دانش‌آموز به‌طور واقعی در فعالیت‌ها شرکت می‌کند، شایستگی خود را تجربه می‌نماید و روابط معنادار ایجاد می‌کند.

نتیجه حاضر با مطالعات مربوط به بهزیستی دانش‌آموزان متوسطه نیز هماهنگ است. مرورهای نظام‌مند نشان داده‌اند که جو مدرسه، حمایت معلم، روابط همسالان، احساس امنیت، فشار تحصیلی و امکان مشارکت از عوامل اصلی بهزیستی مدرسه هستند (Sturiale & Espino, 2024). خوش‌بینی تحصیلی می‌تواند ادراک دانش‌آموز از این عوامل را مثبت‌تر کند و اشتیاق تحصیلی موجب بهره‌گیری فعالانه از فرصت‌های موجود در محیط مدرسه شود. برای مثال، دانش‌آموزی که به حمایت معلم اعتماد دارد، نه‌تنها احساس امنیت بیشتری می‌کند، بلکه با احتمال بیشتری در بحث کلاسی شرکت می‌کند، سؤال می‌پرسد و بازخورد دریافت می‌کند. این تعاملات، هم یادگیری را بهبود می‌بخشند و هم احساس تعلق و رضایت را افزایش می‌دهند.

همچنین، مدل حاضر با رویکردهای نوین طراحی تجربه تحصیلی سازگار است. ایجاد فعالیت‌های جذاب، انعطاف‌پذیر و معنادار می‌تواند هم‌زمان اشتیاق، عملکرد و بهزیستی دانش‌آموزان را افزایش دهد (Costantini et al., 2025). این امر نشان می‌دهد که بهزیستی مدرسه زمانی تقویت می‌شود که نگرش‌های مثبت دانش‌آموز با فرصت‌های واقعی مشارکت و تجربه موفقیت همراه باشد. ابزارهای جدید سنجش بهزیستی مرتبط با مدرسه نیز بر ارزیابی هم‌زمان احساسات مثبت، معنا، تعلق و کیفیت تجربه آموزشی تأکید دارند (Stockinger et al., 2023). از این‌رو، نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی از نظر نظری منطقی است؛ زیرا اشتیاق، باور مثبت را به تجربه رفتاری و عاطفی ملموس در مدرسه تبدیل می‌کند.

بهزیستی مدرسه از منظر شکوفایی گرایانه نیز با رشد، تحقق استعدادها و زندگی معنادار پیوند دارد (Waterman, 2008). دانش‌آموزی که خوش‌بینی بیشتری دارد و با اشتیاق در فعالیت‌های مدرسه مشارکت می‌کند، فرصت بیشتری برای کشف توانایی‌ها، تجربه پیشرفت و دنبال کردن اهداف شخصی خواهد داشت. این فرایند نه تنها عواطف مثبت ایجاد می‌کند، بلکه احساس معنا و خودشکوفایی را نیز افزایش می‌دهد. بر همین اساس، توجه به بهزیستی در مدرسه باید فراتر از کاهش مشکلات روان‌شناختی باشد و توسعه نقاط قوت، روابط مثبت و توانایی عملکرد مؤثر را نیز در بر گیرد (World Health, 2004). همچنین، تحلیل‌های مفهومی بهزیستی مدرسه تأکید می‌کنند که تجربه دانش‌آموز باید در بستر روابط، ساختارها و فرصت‌های یادگیری بررسی شود (Soutter, 2011).

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دو منبع مکمل برای ارتقای بهزیستی مدرسه‌اند. خوش‌بینی، چارچوب شناختی و عاطفی مثبتی فراهم می‌کند که در آن دانش‌آموز خود، معلم و مدرسه را منابعی قابل اعتماد برای موفقیت می‌بیند؛ اشتیاق نیز این چارچوب را به مشارکت و تجربه عملی تبدیل می‌کند. بنابراین، افزایش بهزیستی مدرسه مستلزم آن است که مدارس هم‌زمان بر تقویت باورهای مثبت دانش‌آموزان و فراهم کردن فرصت‌های واقعی برای مشارکت، انتخاب، تعامل و موفقیت تمرکز کنند. پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی بود که باید در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرند. نخست، طرح پژوهش از نوع همبستگی و مقطعی بود؛ بنابراین، باوجود استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری، نمی‌توان درباره روابط علی قطعی میان متغیرها داورى کرد. دوم، داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی گردآوری شدند و ممکن است تحت تأثیر مطلوبیت اجتماعی، دقت محدود پاسخ‌دهندگان یا شرایط هیجانی آنان قرار گرفته باشند. سوم، نمونه پژوهش به دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر فیروزآباد محدود بود و تعمیم نتایج به دانش‌آموزان سایر مقاطع، مناطق جغرافیایی یا بافت‌های فرهنگی باید با احتیاط انجام شود. چهارم، برخی متغیرهای احتمالی مؤثر مانند وضعیت اقتصادی خانواده، عملکرد تحصیلی قبلی، سبک تدریس معلمان، حمایت والدین و جو مدرسه در مدل کنترل نشدند.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از طرح‌های طولی برای بررسی تغییرات خوش‌بینی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و بهزیستی مدرسه در طول زمان استفاده شود تا جهت روابط میان متغیرها با دقت بیشتری تعیین گردد. اجرای مطالعات آزمایشی و تدوین مداخلات آموزشی برای افزایش خوش‌بینی و اشتیاق تحصیلی نیز می‌تواند شواهد قوی‌تری درباره روابط علی فراهم کند. همچنین، تکرار پژوهش در مقاطع تحصیلی مختلف، مناطق شهری و روستایی و گروه‌های فرهنگی متفاوت ضروری است. استفاده هم‌زمان از پرسشنامه، مصاحبه، مشاهده کلاسی، گزارش معلمان و شاخص‌های عینی عملکرد تحصیلی می‌تواند دقت یافته‌ها را افزایش دهد. بررسی نقش متغیرهایی مانند حمایت معلم، احساس تعلق، خودکارآمدی، کمک‌خواهی تحصیلی، تاب‌آوری، جو مدرسه و حمایت خانواده به‌عنوان میانجی یا تعدیل‌گر نیز پیشنهاد می‌شود.

پیشنهاد می‌شود مدیران و مشاوران مدارس برنامه‌هایی برای تقویت اعتماد دانش‌آموزان به معلمان، احساس تعلق به مدرسه و باور به امکان موفقیت طراحی کنند. معلمان می‌توانند از بازخوردهای سازنده، انتظارات تحصیلی واقع‌بینانه، روش‌های تدریس مشارکتی و فرصت‌های انتخاب در فعالیت‌های آموزشی استفاده کنند. ایجاد محیطی ایمن، عادلانه و حمایتگر که در آن پرسش کردن، درخواست کمک و بیان دیدگاه‌ها بدون ترس از تحقیر امکان‌پذیر باشد، می‌تواند اشتیاق تحصیلی را افزایش دهد. همچنین، برگزاری کارگاه‌های مهارت‌های خودتنظیمی، هدف‌گذاری، مقابله با شکست و حل مسئله برای دانش‌آموزان و آموزش شیوه‌های تعامل حمایتگر به معلمان و والدین می‌تواند به ارتقای بهزیستی مدرسه کمک کند.

### مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

### تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

## Extended Abstract

### Introduction

School is one of the most influential developmental contexts in the lives of children and adolescents. Students spend a substantial portion of their daily lives in educational settings, where they experience academic demands, interpersonal relationships, institutional expectations, and opportunities for personal growth. Accordingly, school is not merely a place for the transmission of knowledge; it is also a psychological and social environment that can either promote or undermine students' adjustment, mental health, sense of belonging, and overall quality of life. Contemporary approaches to mental health emphasize that well-being extends beyond the absence of psychological disorders and includes positive functioning, meaningful participation, supportive relationships, perceived competence, and the realization of individual capacities (World Health, 2004). From this perspective, improving students' well-being at school has become a central concern for educational systems seeking to enhance both academic outcomes and healthy development.

School well-being is a multidimensional construct referring to students' overall evaluation of their experiences within the school environment. It encompasses satisfaction with school conditions, the quality of social relationships, opportunities for self-fulfillment, perceived safety, and physical and psychological health. Students' own perspectives suggest that well-being is closely related to feeling accepted, supported, secure, competent, and meaningfully involved in school life (Hossain et al., 2023). Thus, school well-being cannot be reduced to academic achievement or the absence of behavioral problems. Rather, it reflects the extent to which students perceive school as a supportive context in which they can learn, establish positive relationships, express themselves, and develop their abilities.

The conceptualization of well-being also includes both hedonic and eudaimonic dimensions. The hedonic perspective focuses on positive emotions and satisfaction, whereas the eudaimonic perspective emphasizes personal growth, meaning, authenticity, and the fulfillment of human potential (Waterman, 2008). Applied to education, this distinction indicates that students' well-being depends not only on whether they enjoy attending school but also on whether they experience progress, competence, purpose, and opportunities for self-development. Therefore, schools that focus exclusively on grades and examinations may not necessarily promote well-being unless they also provide students with autonomy, supportive relationships, and meaningful learning experiences. Conceptual analyses of school well-being have similarly emphasized the importance of examining institutional conditions, social relationships, educational processes, and students' subjective experiences together (Soutter, 2011).

Recent evidence indicates that students associate well-being at school with the satisfaction of basic psychological needs, particularly competence, autonomy, and relatedness. When students feel capable, respected, connected to others, and able to participate in decisions affecting their learning, they are more likely to evaluate school positively (Klemp et al., 2025). Conversely, controlling, unsafe, or emotionally unsupportive environments may contribute to alienation and dissatisfaction. School well-being is therefore shaped by the interaction between individual dispositions and environmental characteristics. Measures specifically developed to assess school-related well-being have further demonstrated that students' overall psychological experience of school is a distinct and measurable construct that includes emotions, meaning, belonging, and school-related functioning (Stockinger et al., 2023).

School well-being is particularly important during senior secondary education because students at this stage face academic pressure, examinations, decisions about future education and careers, changing peer relationships, and identity-related challenges. Systematic evidence indicates that school climate, teacher support, peer relationships, safety, academic pressure, and opportunities for participation are among the major factors associated with well-being in secondary school students (Sturiale & Espino-Diaz, 2024). Identifying



psychological and educational variables that may strengthen well-being during this developmental period is therefore necessary.

One potentially important determinant of school well-being is academic engagement. Engagement refers to a positive and persistent state characterized by energy, dedication, and absorption in an activity (Schaufeli & Salanova, 2007). In educational contexts, academic engagement includes behavioral participation, emotional involvement, and cognitive investment in learning. Behavioral engagement involves attendance, effort, persistence, and active participation; emotional engagement refers to interest, enjoyment, and positive feelings toward school; and cognitive engagement includes self-regulation, strategic learning, and a willingness to invest mental effort. Academic engagement therefore goes beyond physical presence in the classroom. It reflects meaningful involvement in learning and school activities.

Students who are genuinely engaged do not simply spend time at school; they actively participate in creating their educational experiences (Zyngier, 2008). Such participation can strengthen their sense of competence, belonging, and purpose, thereby improving their perception of school. Academic engagement has also been linked to achievement, persistence, and positive educational adjustment (Weiland, 2024). Teaching practices can further influence engagement, as supportive and participatory instructional styles provide students with opportunities to interact, ask questions, and take an active role in learning (Shaari et al., 2014).

Academic engagement is closely connected to motivational regulation and self-regulated learning. Students frequently encounter difficult tasks, reduced motivation, distraction, and academic setbacks. Their ability to regulate effort and sustain goal-directed behavior influences whether they remain involved or withdraw. Motivational beliefs affect the use of strategies such as goal setting, effort regulation, environmental control, and recognition of task value (Wolters & Rosenthal, 2000). Self-regulation similarly involves planning, monitoring, and adapting cognition, motivation, and behavior in accordance with academic goals (Zimmerman, 2008). Moreover, self-efficacy, perseverance, and goal orientation contribute to continued engagement in challenging academic tasks (Vergara, 2020). Passion for meaningful activities may also strengthen resilience by helping individuals persist after failure and return to valued goals (Vallerand & Paquette, 2024).

Another variable that may contribute to school well-being is academic optimism. Academic optimism reflects students' positive beliefs about their ability to succeed, the trustworthiness and supportiveness of teachers, the importance of academic effort, and their identification with school. The construct originated from the combination of efficacy, trust, and academic emphasis in educational settings (Woolfolk Hoy et al., 2008). Student academic optimism was later conceptualized as a multidimensional construct involving students' trust in teachers, academic emphasis, and school identification (Tschannen-Moran et al., 2013). These dimensions create a coherent positive orientation toward learning and the school environment.

Optimistic students are more likely to regard academic difficulties as temporary and manageable rather than permanent evidence of inability. They may also perceive effort as worthwhile and teachers as accessible sources of support. School leadership, relational trust, and a strong academic climate can contribute to the development of such optimism (Uzum & Unal, 2023). Teacher efficacy and collective efficacy may also strengthen professional commitment and improve the quality of support provided to students (Ware & Kitsantas, 2007). In contrast, disrespectful or controlling interactions may weaken trust and provoke withdrawal or counterproductive responses (Wei & Steven, 2013). Supportive leadership and psychologically healthy school administrators may therefore contribute indirectly to students' optimism by establishing a positive school culture (Divoll & Rineiro, 2024).

Academic optimism may enhance school well-being through academic engagement. Students who trust their teachers, believe in the value of academic effort, and identify with their school are more likely to participate actively, persist in difficult tasks, and use adaptive learning strategies. Academic help-seeking provides one

example of such engagement. A sense of belonging facilitates adaptive help-seeking because students who feel accepted are less concerned about negative judgment (Won et al., 2021). Help-seeking is also shaped by interpersonal, classroom, institutional, and cultural factors (Tait-McCutcheon et al., 2025). From a self-regulated learning perspective, requesting assistance is an active strategy for overcoming learning obstacles rather than a sign of weakness (Yu, 2025). Consequently, academic optimism may promote engagement, which in turn can improve students' experiences of belonging, success, and well-being. In addition, innovative and enjoyable learning designs may simultaneously enhance engagement, performance, and well-being (Costantini et al., 2025). Accordingly, the present study aimed to develop and test a structural model of school well-being based on academic optimism, with academic engagement as a mediating variable among senior secondary school students in Firuzabad.

### Methods and Materials

This study employed a descriptive-correlational design using structural equation modeling. The statistical population consisted of 2,014 senior secondary school students in Firuzabad during the 2025–2026 academic year, including 677 boys and 1,237 girls. Based on sample-size requirements for structural equation modeling, 320 students were selected through cluster random sampling. A list of senior secondary schools was first obtained, after which four schools, including two boys' schools and two girls' schools, were randomly selected. From grades 10, 11, and 12 in each selected school, one class was randomly chosen.

Data were collected using the School Well-Being Questionnaire, the Student Academic Optimism Questionnaire, and the Academic Engagement Scale. The School Well-Being Questionnaire contained 43 items across four dimensions: school conditions, social relationships, opportunities for self-fulfillment, and health status. The Student Academic Optimism Questionnaire contained 28 items assessing academic emphasis, trust in teachers, and school identification. The Academic Engagement Scale consisted of 15 items measuring behavioral, emotional, and cognitive engagement. Internal consistency coefficients obtained in the present study were 0.76 for school well-being, 0.86 for academic optimism, and 0.83 for academic engagement. Data were analyzed using descriptive statistics, Pearson correlation coefficients, confirmatory factor analysis, and structural equation modeling in SPSS version 26 and AMOS.

### Findings

The results showed significant positive correlations among all principal study variables. Academic engagement was positively correlated with school well-being ( $r=0.45$ ,  $P<0.01$ ), academic optimism was positively correlated with school well-being ( $r=0.51$ ,  $P<0.01$ ), and academic optimism was positively correlated with academic engagement ( $r=0.41$ ,  $P<0.01$ ). These results supported the linearity assumption required for structural modeling.

The measurement model showed acceptable standardized factor loadings, ranging from 0.589 to 0.937. All estimated factor loadings were statistically significant, and the corresponding  $t$  values exceeded the critical value of 1.96. Academic emphasis had the highest standardized loading of 0.937. Overall, the findings supported the adequacy of the measurement model and the relationships between latent constructs and their observed indicators.

The structural model also demonstrated acceptable fit. The chi-square value was 119.37 with 48 degrees of freedom. Although the chi-square test was statistically significant, the chi-square to degrees-of-freedom ratio was 2.48, indicating satisfactory fit. Other indices also supported the model: CFI=0.965, GFI=0.944, AGFI=0.909, and RMSEA=0.068. These values indicated that the proposed model was adequately consistent with the observed data.

Academic engagement had a significant direct effect on school well-being ( $\beta=0.341$ ,  $b=0.460$ ,  $SE=0.083$ ,  $T=5.52$ ,  $P<0.001$ ). Academic optimism also had a significant direct effect on academic engagement ( $\beta=0.288$ ,  $b=0.243$ ,  $SE=0.060$ ,  $T=4.04$ ,  $P<0.001$ ). Furthermore, the indirect effect of academic optimism on school well-

being through academic engagement was positive and significant ( $\beta=0.098$ ,  $b=0.112$ ,  $SE=0.034$ ,  $T=3.26$ ,  $P=0.001$ ). Thus, academic engagement significantly mediated the relationship between academic optimism and school well-being.

### Discussion and Conclusion

The findings confirmed the proposed structural model and demonstrated that academic optimism contributes to school well-being through the mediating role of academic engagement. Students who trusted their teachers, valued academic effort, and felt identified with their school were more likely to participate behaviorally, emotionally, and cognitively in educational activities. This increased engagement was subsequently associated with more positive evaluations of school conditions, social relationships, opportunities for growth, and health-related experiences.

The direct effect of academic engagement on school well-being can be explained by the fact that engaged students are more actively involved in learning, interact more frequently with teachers and peers, and encounter more opportunities for competence and success. Behavioral participation increases students' access to educational and social resources, emotional engagement strengthens enjoyment and belonging, and cognitive engagement promotes mastery and perceived control. Together, these experiences can transform school from an obligatory setting into a meaningful environment for personal and academic development.

The direct effect of academic optimism on engagement also suggests that students' beliefs about themselves and their educational context are important antecedents of active participation. Students who expect their efforts to produce meaningful results are more likely to persist when tasks are difficult. Trust in teachers may reduce anxiety about asking questions, making mistakes, or requesting assistance. Similarly, identification with school can increase students' willingness to comply with academic expectations and contribute to school activities. Therefore, optimism appears to supply the cognitive and emotional foundation required for sustained engagement.

The significant indirect effect indicates that positive beliefs do not improve school well-being only at the level of perception. Their influence is partly realized through students' actual involvement in academic life. In other words, optimism becomes beneficial when it encourages students to act, participate, seek help, persist, and invest effort. Engagement serves as the mechanism through which positive expectations are converted into successful and satisfying school experiences.

The findings have important implications for educational planning. Improving school well-being requires more than addressing physical facilities or reducing academic problems. Schools should simultaneously strengthen students' trust, hope, sense of belonging, and opportunities for active participation. Supportive teacher behavior, clear and attainable academic expectations, participatory teaching methods, constructive feedback, and opportunities for student choice may enhance both optimism and engagement. Programs focused on goal setting, self-regulation, help-seeking, coping with failure, and collaborative learning may also promote more positive school experiences.

### References

- Costantini, A., Bakker, A. B., & Scharp, Y. S. (2025). Playful study design: A novel approach to enhancing student well-being and academic performance. *Educational psychology review*, 37(2), 1-42. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10022-6>
- Divoll, K., & Rineiro, A. (2024). Applying brain research and positive psychology to promote the wellbeing of principals. In *Supporting Leaders for School Improvement through Self-Care and Wellbeing* (pp. 297-316). Information Age Publishing. <https://books.google.com/books?id=NwPvEAAQBAJ&pg=PA297>
- Hossain, S., O'Neil, S. S. C., & Strnadova, I. (2023). What constitutes student well-being: A scoping review of students' perspectives. *Child Indicators Research*, 16, 447-483. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09990-w>
- Klemp, G., Urton, K., Krull, J., Bosch, J., & Wilbert, J. (2025). What does well-being at school mean to primary school students? Children's understanding of basic psychological needs. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100442. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100442>

- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 187-200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Shaari, A. S., Yusoff, N. M., Ghazali, I. M., Osman Rafisah, H. J., & Dzahir Nur, F. M. (2014). The relationship between lecturers' teaching style and academic engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.002>
- Soutter, A. K. (2011). What can we learn about wellbeing in school? *The Journal of Student Wellbeing*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.21913/JSW.v5i1.729>
- Stockinger, K., Vogl, E., & Pekrun, R. (2023). *The School-Related Well-Being Scale (SWBS): A brief and reliable measure of students' overall psychological well-being*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/4jqpw>
- Sturiale, G., & Espino-Diaz, L. (2024). School well-being in secondary school students and its conditioning factors: A systematic review. *Journal of Education Culture and Society*, 15(2), 287-299. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.287.299>
- Tait-McCutcheon, S. L., Bright, M., Jilina, P., & Wood, A. (2025). Student academic help-seeking in higher education: Insights from Bronfenbrenner's systems. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 22(2). <https://doi.org/10.53761/jfn9df65>
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore, J. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175. <https://doi.org/10.1108/09578231311304689>
- Uzum, S., & Unal, A. (2023). Factors affecting teachers' academic optimism in secondary schools. *Research on Education and Psychology*, 7(1), 15-38. <https://doi.org/10.54535/rep.1257091>
- Vallerand, R. J., & Paquette, V. (2024). The role of passion in the resilience process. *Self and identity*, 23, 288-305. <https://doi.org/10.1080/15298868.2024.2369056>
- Vergara, C. R. (2020). Grit, self-efficacy, and goal orientation: A correlation to achievement in statistics. *International Journal of Educational Research*, 8, 89-106.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.303-310>
- Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 234-252. <https://doi.org/10.1080/17439760802303002>
- Wei, F., & Steven, S. (2013). Tit for tat? Abusive supervision and counterproductive work behaviors: The moderating effects of locus of control and perceived mobility. *Asia Pacific Journal of Management*, 30(1), 281-296. <https://doi.org/10.1007/s10490-011-9251-y>
- Weiland, K. (2024). *The impact student engagement has on academic achievement* Concordia University, St. Paul]. [https://digitalcommons.csp.edu/teacher-education\\_masters/124](https://digitalcommons.csp.edu/teacher-education_masters/124)
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between student motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00051-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00051-3)
- Won, S., Hensley, L. C., & Wolters, C. A. (2021). Brief research report: Sense of belonging and academic help-seeking as self-regulated learning. *The Journal of Experimental Education*, 89(1), 112-124. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1703095>
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. (2008). Teacher academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-824. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>
- World Health, O. (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, and practice*.
- Yu, L. (2025). *Understanding college students' academic help-seeking behaviors in a science course from self-regulated learning perspectives* <https://doi.org/10.17615/28nr-2y34>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-180. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1765-1776. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.004>