

## Research Paper

# The relationship between psychological well-being and academic vitality with students' perceptions of the classroom environment



Shahrooz. Nemati<sup>1\*</sup>, Rahim. Badri-Gargari<sup>2</sup> & Aram. Katourani<sup>3</sup>

1. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
2. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran.
3. M.A. in Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran.



**Citation:** Nemati, S., Badri-Gargari, R. & Katourani, A. (2022). [The relationship between psychological well-being and academic vitality with students' perceptions of the classroom environment (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 11(1):117-131. <https://dx.doi.org/10.22098/jsp.2022.1508>.

**doi:** 10.22098/JSP.2022.1508



### Article Info:

Received: 2019/03/08

Accepted: 2022/02/21

Available Online: 2022/06/01

### Key words:

Psychological well-being, academic vitality, perception of the classroom.

## ABSTRACT

**Objective:** The aim of the current research was to study the relationships between the psychological well-being and the academic vitality on the perceptions of high school male students in Sanandaj from the classroom environment.

**Methods:** The method of this research was correlational. The population consisted of male high school students in Sanandaj city in the academic year of 2017-2018. Using multi-stage cluster sampling, 296 people were selected and examined. To collect the data, the psychological well-being and academic vitality and scale were used.

**Results:** Data analysis by Pearson correlation coefficient and multiple regression coefficients showed that there was a positive and significant relationship between psychological well-being and students' perception of the environment ( $r = 0.495$ ,  $n = 296$ , and  $\text{sig} = 0.05$ ). There was a significant negative correlation between psychological distress and perception of classroom environment ( $r = -0.326$ ,  $n = 296$ ,  $p \leq .01$ ). Also, there is a positive and significant relationship between academic vitality and students' perception of the classroom environment ( $r = 0.258$ ,  $n = 296$ ,  $p \leq .01$ ). Psychological well-being had the ability to predict students' perception of the classroom environment ( $\beta = 0.410$ ,  $p < .001$ ) as well as psychological distress being to predict student perceptions of the classroom environment ( $\beta = 0.156$ ), while academic vitality was not able to predict students' perception of the classroom environment ( $\beta = 0.09$ ,  $p < .05$ ).

**Conclusion:** The results showed that the educational environments, especially schools, should seek to enhance the psychological well-being and academic vitality of students through improving the quality of education and improving the quality of the learning environment in schools.

## Extended Abstract

### 1. Introduction

**T**

he perceived learning environment influences learners' performance more than the actual learning environment (Prosser & Trigwell, 1999). Researchers believed that the students' perceptions of the educational environment

determined their behavior, not the actual and physical environment (Pimparyon et al., 2000). Students' perception of the classroom environment should be considered as a moderator of public welfare and determiner of the quality of students' education, and is a useful basis for improving the quality of the

\*Corresponding Author:

Shahrooz. Nemati

Address: Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

Tel: +98 (41) 33392079

E-mail: [Sh.Nemati@Tabrizu.ac.ir](mailto:Sh.Nemati@Tabrizu.ac.ir)

learning environment (Petegem et al., 2006; Mayya & Roff, 2004). Concerning the perception of the classroom environment, psychological well-being is one of the important structures that attracted the attention by the advent of positive psychology. The issue of mental health, social and emotional development of students, referred to as psychological well-being, is one of the influencing factors in the students' growth, progress, and academic achievement (Miller et al., 2013). Another variable that can be considered in relation with the perception of the classroom environment is the vitality of education that has emerged from the positive psychology (Martin, 2014) and in recent years, has attracted a lot of research interest in the academic context.

## 2. Materials and Methods

The research method is descriptive and correlational. The population of this study was all of the high school boys in Sanandaj city comprising 1860 people who studied in the academic year of 2018-2019. The sample size was 296. The sampling method was multi-stage cluster method.

**Perceived Scale from the Classroom:** Fraser, McRuby, and Fisher (1996) used the Cronbach Alpha Coefficient to determine the reliability of this

questionnaire. In this study, Cronbach's alpha coefficient was used to measure the reliability of the scale. It was found to be 0.92 for this questionnaire.

**Academic Vitality Scale:** The results of Hossein Chari and Dehghanizadeh's review (2012) showed that Cronbach's alpha coefficients were equal to 0.80 and the test coefficient was 0.73. Also, the range of correlations of the points with the total score is between 0.51 and 0.68. In this research, Cronbach's alpha coefficient was used to measure the reliability of the academic vitality questionnaire and Cronbach's alpha coefficient was obtained to be 0.74.

**Mental Health Scale:** The Mental Health Scale - 28 (2009), is the short form of the mental health scale with 38 questions (Basharat 2009) which contained 28 questions and measured two psychological well-being and psychological distress. Basharat (2009) used the Cronbach's alpha coefficient for both subcategories of psychological well-being and psychological distress for reliability coefficient. The score of normal subjects were obtained 0.94 and 0.91, respectively and the patient were shown 0.93 and 0.90, respectively, indicated that the scale has a good internal consistency.

## 3. Results

**Table 1. Beta coefficients of variables of well-being and psychological distress and academic vitality in predicting perceptual changes from the class environment**

Not standardized	The standard	Standardized	T	Significance level	
	Coefficients(B)	error			
Fixed	153.663	12.548	-	12.246	0.001
Psychological well-being	1.115	0.150	0.410	7.431	0.001
Psychological distress	-0.423	0.146	-0.156	-2.898	0.004
Academic vitality	0.426	0.252	0.090	1.690	0.092

\*\*P<0.001

## 4. Discussion and Conclusion

The results showed that there is a positive and significant relationship between psychological well-being and students' perception of the classroom environment. Also, the results of multiple regression showed that psychological well-being is able to predict students' perception of the classroom environment. The results of this hypothesis are based on the studies of Shakib et al. (2015), El Ansari and Stock (2010) and Hoyt et al. (2012). People with a high psychological well-being tend to experience more positive emotions in life and have a positive assessment of events surrounding their lives. On the other hand, people with a low level of psychological well-being are dissatisfied with their circumstances, therefore, events and conditions of their lives have been assessed

undesirable, and therefore these people have more negative emotions such as anger, anxiety, depression, and so on. (Myers & Diener, 1995).

Other results of the study showed that there is a negative and significant relationship between psychological distress, as one of the following components of psychological well-being, and student's perception of the class environment. Also, the psychological distress variable was able to predict student's perceptions of the classroom environment. In educational environments, psychological distress refers to learners who do not know any relationship between effort and progress. They think they will not succeed even though they do anything. This is due to the belief that the consequences of behavior are independent of individual behavior.

## 5. Ethical Considerations

### Compliance with ethical guidelines

Research processes, ethical issues such as informed consent, confidentiality of information have been considered.

### Funding

No funding has been provided by organizations for the present study.

### Authors' contributions

All authors have contributed to develop, execution and writing the present research.

### Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

## مقاله پژوهشی

## رابطه بهزیستی روان‌شناختی و سرزندگی تحصیلی با ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس

شهرزاد نعمتی<sup>۱\*</sup>، رحیم بدری گرگری<sup>۲</sup> و آرام کاتورانی<sup>۳</sup>

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۲. استاد ممتاز گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۳. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

## چکیده

**هدف:** هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بهزیستی روان‌شناختی و سرزندگی تحصیلی با ادراک دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهرستان سنندج از محیط کلاس بود.

**روش‌ها:** روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهرستان سنندج در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای تعداد ۲۹۶ نفر انتخاب و مورد آزمون قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش، مقیاس‌های بهزیستی روان‌شناختی، سرزندگی تحصیلی و مقیاس (در این کلاس چه می‌گذرد) مورد استفاده قرار گرفت.

**یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها از طریق مدل‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و ضریب رگرسیون چندگانه نشان داد که بین بهزیستی روان‌شناختی و ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس رابطه مثبت و معنادار ( $r = 0/495$ ،  $t = 296$ ،  $n = 296$ ،  $sig = 0/05$ )، و بین درماندگی روان‌شناختی و ادراک از محیط کلاس رابطه منفی معنی‌دار ( $r = -0/326$ ،  $t = -296$ ،  $n = 296$ ،  $sig = 0/05$ )، و همچنین بین سرزندگی تحصیلی و ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس رابطه مثبت و معنادار ( $r = 0/258$ ،  $t = 296$ ،  $n = 296$ ،  $sig = 0/05$ )، وجود دارد. بهزیستی روان‌شناختی، توانایی پیش‌بینی ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس را دارا بود ( $\beta = 0/410$ ،  $P < 0/001$ )، و همچنین درماندگی روان‌شناختی قادر به پیش‌بینی ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس بود ( $\beta = 0/156$ ،  $P < 0/001$ )، در حالی که سرزندگی تحصیلی قادر به پیش‌بینی ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس نبود ( $\beta = 0/09$ ،  $P < 0/05$ ).

**نتیجه‌گیری:** نتایج نشان داد که محیط‌های آموزشی، به‌ویژه مدارس باید به دنبال ارتقاء بهزیستی روان‌شناختی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان از طریق بهبود کیفیت آموزش و بهبود کیفیت محیط یادگیری در مدارس باشند.

## اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۰۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۳/۱۱

## کلیدواژه‌ها:

بهزیستی روان‌شناختی، سرزندگی تحصیلی، ادراک از محیط کلاس.

## مقدمه

نه خود محیط واقعی و فیزیکی (پیمپاریون، کالر، پمبا و روف<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). فراسر اندازه‌گیری‌های ادراکی را مناسب‌تر و مطلوب‌تر از افرادی که خارج از محیط ناظر هستند، می‌داند و بر این باور است که ادراکات و قضاوت‌های دانش‌آموزان در داخل کلاس، چشم‌انداز دقیق‌تر و واقعی‌تری از ناظران بیرونی آشکار می‌سازد (شپیر و الیزابت، ۲۰۰۸، به نقل از نیکدل، کدیور، فرزاد، کریمی، ۱۳۸۹).

1. Prosser & Trigwell
2. Pimpariyon, Caleer, Pemba, Roff

محیط‌های یادگیری با توجه به نقشی که در فرآیند یادگیری دارند، از اهمیت خاصی برخوردارند، این محیط‌ها شامل همه امکانات فیزیکی و شرایط اجتماعی، عاطفی، اجتماعی - فرهنگی و روان‌شناختی است که بر رشد یک مؤسسه آموزشی تأثیر گذارند. محیط یادگیری ادراک شده بیشتر از محیط یادگیری واقعی، عملکرد فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد (پراسر و ترايگول<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). به همین دلیل است که برخی از پژوهش‌گران بر این باورند که ادراک دانش‌آموزان از محیط آموزشی است که رفتار آن‌ها را تعیین می‌کند

\* نویسنده مسئول:

شهرزاد نعمتی

نشانی: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

تلفن: ۰۲۹-۳۳۳۹۲۰۷۹ (۴۱) ۹۸+

پست الکترونیکی: Sh.Nemati@Tabrizu.ac.ir

در حیطه‌ی رفتارهای هیجانی، عملکرد روانی و سلامت روانی تعریف شده است (سولا-کارمونا، لویز، پادایلا، دزا و سانچز<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۳). در چند سال اخیر، گروهی از پژوهشگران فعال حوزه سلامت روانی از روان‌شناسی مثبت‌نگر، سلامت روانی را هم‌پراز کارکرد مثبت روان‌شناختی تلقی و آن را در قالب اصطلاح بهزیستی روان‌شناختی مفهوم‌سازی کرده‌اند و معتقدند که نداشتن بیماری برای احساس سلامت روانی کافی نیست، بلکه افراد سالم دارای حس رضایت از زندگی، پیشرفت قابل قبول، ارتباط کارآمد و مؤثر با جهان، انرژی و خلق مثبت، پیوند و رابطه مطلوب با فرد و جامعه، پیشرفت مثبت در حوزه‌های مختلف زندگی و شکوفا کردن توانایی‌های خود هستند (دینر، اویشی و لوکاس<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۳؛ کاراداماس، ۲۰۰۷). در طول سال‌ها و دهه‌های اخیر توجه و علاقه به مفهوم بهزیستی و چگونگی تأثیرات آن بر نتایج مثبت تحصیلی در امر آموزش افزایش یافته است. مسأله سلامت روانی، رشد اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان که از آن‌ها تحت عنوان بهزیستی روان‌شناختی یاد می‌شود از عوامل تأثیرگذار بر رشد، پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است (میلر، کونولی، مگوایر<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۳). یافته‌هایی پژوهشی از گذشته نیز حاکی از آن است که بهزیستی روان‌شناختی نه تنها تأثیر آنی بر روی کودکان و نوجوانان دارد، بلکه اثرات درازمدتی در بزرگسالی نیز از خود بر جای می‌گذارد (گیبونز و سیلوا<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۱؛ هکمن، ستیکس رود، اورزوا<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۶؛ فینی<sup>۱۶</sup>، ۱۹۹۶). یکی از کاربردی‌ترین مدل‌های موجود در حوزه بهزیستی روان‌شناختی، مدل بهزیستی روان‌شناختی ریف<sup>۱۷</sup> (۱۹۹۸) است. مدل بهزیستی روان‌شناختی که ریف و همکاران ارائه داده‌اند با تلفیق نظریه‌های مختلف رشد فردی (مانند نظریه خودشکوفایی آبراهام مزلو، شخص کامل راجرز و عملکرد سازگارانه مانند؛ نظریه سلامت روانی مثبت جاودا) به وجود آمده و گسترش یافته است (کامپتون<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۱).

1. Perception of class environment
2. Fraser
3. Gentry, Gable & Rizza
4. LaRocque
5. Sungur, S., & Gungoren
6. Linnenbrink & Pekrun
7. Van Petegem, Aelterman, Van Keer & Rosseel
8. Petegem, Aelterman, Rossel, Creemers
9. Mayya & Roff
10. Psychological well-being
11. Sola-Carmona, Lopez, Padilla, Daza, & Sánchez
12. Diener, Oishi & Lucas
13. Miller, Connolly & Maguire
14. Gibbons & Silva
15. Heckman, Stixrud & Urzua
16. Phinney
17. Ryff
18. Compton

بر همین اساس، اندازه‌گیری ادراک از محیط کلاس به عنوان یکی از متغیرهای مهم مربوط به محیط‌های یادگیری از اهمیت بالایی برخوردار است. ادراک از محیط کلاس<sup>۱</sup> را می‌توان به صورت ادراک اشتراکی که گروه از دانش‌آموزان در یک محیط خاص و یا ادراک یک دانش‌آموز از تجربیات کلاسی خود تعریف کرد (فراسر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸). به عبارتی منظور از ادراک محیط کلاس، درک و برداشتی است که دانش‌آموزان از محیط کلاس و فعالیت‌های یادگیری دارند، که شامل ویژگی‌های مختلف روانی، اجتماعی و فیزیکی است و به مؤلفه‌هایی چون: علاقه، انتخاب، چالش و لذت از فعالیت‌های کلاسی تقسیم‌بندی شده است (جنتری، گابل و ریزا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲).

ادراکی که دانش‌آموزان از کیفیت محیط کلاس به دست می‌آورند از تعیین‌کننده اصلی یادگیری آن‌ها است و جو روان‌شناختی کلاس، ویژگی‌های محیطی و اجتماعی و حمایت‌های معلم تأثیر معناداری بر رفتارهای یادگیرندگان، جهت‌گیری‌های هدفی آنان، خودکارآمدی، به کارگیری راهبردها، انگیزش تحصیلی و اجتماعی، درگیری تکالیف، ارزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی آنان دارد (لاروک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸؛ سونگر و گانگرون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹؛ لنین برنیک و پکران<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱). ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس قادر است که به عنوان یک مؤلفه کلیدی و شاخصی ارزشمند از جو کلاس منجر به شکل‌گیری رفتارهای مناسب در دانش‌آموزان شود و همچنین جهت‌گیری مثبت به زندگی اجتماعی و تحصیلی را برای آن‌ها آسان سازد (ون پتگام، آلترمن، وانکر و روزل<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس باید به عنوان تعدیل‌گر بهزیستی عمومی و تعیین‌کننده کیفیت تحصیل دانش‌آموزان مورد بررسی و توجه قرار گیرد و مبنای مفیدی برای اصلاح و افزایش کیفیت محیط یادگیری باشد (پتجم، آلترمن، روزل و کریمر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶؛ مایا و رووف<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴). مطالعه و بررسی ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس و شناسایی عوامل تأثیرگذار بر این فرآیند، برای کم کردن ناهنجاری‌های تحصیلی، مشکلات رفتاری و اجتماعی دانش‌آموزان امری ضروری به نظر می‌رسد که به بانیان امر آموزش، معلمان و مسئولان مدارس کمک خواهد کرد که محیطی مناسب، شاداب همراه با عملکرد و موفقیت تحصیلی بالا را برای دانش‌آموزان خود تدارک ببینند.

در ارتباط با ادراک از محیط کلاس، بهزیستی روان‌شناختی<sup>۱۱</sup> یکی از سازه‌های مورد توجه است که با مطرح شدن روان‌شناسی مثبت توجهات را به خود جلب کرد. بهزیستی روان‌شناختی همان جزء روان‌شناختی کیفیت زندگی است که به‌عنوان درک افراد از زندگی

۲۰۱۲) و نظریه‌های ساخت و گسترش هیجان‌ات مثبت باربارا فردریکسون و نظریه هیجان‌ات مثبت تحصیلی پکران اشاره کرد. صاحب نظران این حوزه، سرزندگی تحصیلی را یک عامل مهم کنترلی قوی می‌دانند و آن را با احساس کنترل در دانش‌آموزان مرتبط می‌دانند، همچنین معتقدند، این سازه احتمال شکست و ترک تحصیل را در دانش‌آموزان پایین می‌آورد و همبستگی بالایی با رفتارهای سازگارانه در مدرسه ایجاد می‌کند (مارتین و مارش، ۲۰۰۹؛ کولی، مارتین، مالبرگ، هال و گینس، ۲۰۱۵). مضاف بر این‌ها سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اثری قوی و ارزشمند بر افزایش توان مقابله‌ای دانش‌آموزان در برابر چالش‌ها، موانع و مشکلات تحصیلی آنان دارد (پوتواین و همکاران، ۲۰۱۲). حضور این سازه در محیط‌های یادگیری، تأثیری قوی بر پیشرفت تحصیلی، علاقه فراگیران، انگیزش و سلامت تحصیلی و روانی فراگیران دارد (زیمبر جیمبک و لوک، ۲۰۰۷). از این رو پژوهشگران تعلیم و تربیت باید به درک و چگونگی سازگاری دانش‌آموزان با چالش‌های تحصیلی محیط‌های آموزشی که نشان‌دهنده سرزندگی تحصیلی است توجه جدی مبذول نمایند (لوگران، ۲۰۱۳).

بر اساس مرور ادبیات پژوهشی و با توجه به این‌که در کشورهای در حال توسعه، تحقیق در مورد بهزیستی روان‌شناختی و سرزندگی به ندرت بر دانش‌آموزان و محیط‌های یادگیری آن‌ها تمرکز کرده است، همان‌طور که دانش‌آموزان در مدرسه اوقات زیادی را سپری می‌کنند، ضروری به نظر می‌رسد که تأثیر بهزیستی روان‌شناختی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر ادراک آن‌ها از محیط کلاس مورد بررسی قرار گیرد. و با توجه به کمبود تحقیقات و وجود خلأ-های پژوهشی در این حوزه، نیاز است که پژوهش‌های بیشتر صورت پذیرد. با عنایت به موارد مذکور، پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس، از طریق بهزیستی روان‌شناختی و سرزندگی تحصیلی انجام گرفت. افزون بر این‌ها، به لحاظ اهمیت کاربردی، یافته‌های پژوهش حاضر به معلمان، مشاورین مدرسه، روان‌شناسان و بانیان امر آموزش و پرورش کمک خواهد کرد. به

این مدل دارای ۶ مؤلفه است که به طور خلاصه می‌توان این تبیین را برای آن‌ها ارائه داد که داشتن زندگی یکنواخت، بدون تغییر و چالش و تکراری نمی‌تواند فرد را در مسیر بهزیستی و خوشبختی و شادمانی قرار بدهد، بلکه انسان‌ها از طریق مواجهه با چالش‌ها، نیازها و سختی‌های زندگی است که می‌توانند در مسیر شادکامی، بهزیستی و خوشبختی قرار بگیرند (کی‌یس، ۲۰۰۲). پژوهشگران دیگر نیز بر این باورند که ایجاد بهزیستی روان‌شناختی و شادمانی درونی و پایدار، انسان‌ها را به سمت موفقیت بیشتر، ارتباط اجتماعی سالم‌تر و در نهایت سلامت جسمی، تحصیلی و روانی بالاتر رهنمون می‌سازد. بر همین اساس، افراد دارای بهزیستی روان‌شناختی معمولاً دارای ویژگی‌هایی مانند رشد هیجانی و کارکرد مثبت روان‌شناختی سطح بالایی هستند (سانجوان، رویز، پرز، ۲۰۱۱).

متغیر دیگری که در ارتباط با ادراک از محیط کلاس می‌تواند مورد توجه باشد، سرزندگی تحصیلی<sup>۳</sup> است که از بطن روان‌شناسی مثبت برخاسته (مارتین، ۲۰۱۴) و در سال‌های اخیر توجه تحقیقاتی زیادی را در بافت تحصیلی به خود معطوف کرده است. سرزندگی تحصیلی، یک شکل از تاب‌آوری تحصیلی است که چالش‌های مربوط به وضعیت آموزشی را در بر می‌گیرد (کارینگتون، ۲۰۱۳). همچنین، سرزندگی تحصیلی را توانایی موفقیت‌آمیز یادگیرندگان در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول هستند، تعریف کرده‌اند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). با توجه به این‌که در دوران زندگی تحصیلی، تغییر و تحولات شناختی و اجتماعی سریعی اتفاق می‌افتد (اسپیر، ۲۰۰۰). این تغییرات ایجاد شده، معمولاً منابع مختلفی از استرس را با خود به همراه دارند که پیشرفت تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را در حال و آینده تحت تأثیر قرار می‌دهند (تومنیون-سونی و سالملا-آرو، ۲۰۱۴). و افزون بر این، سؤالات و مباحث چالش‌انگیزی در زمینه تحصیلی وجود دارد که نیازمند توجه ویژه‌اند (مارتین و مارش، ۲۰۰۶). بر همین اساس، یکی از مهم‌ترین نگرانی‌ها در زمینه روان‌شناسی مدرسه، فهم چگونگی تلاش دانش‌آموزان و ادراک آن‌ها برای مواجهه با مشکلات و چالش‌های تحصیلی و مدرسه‌ای است (مگا، رونسنی و دینی، ۲۰۱۴).

به همین دلیل، دستیابی به موفقیت در محیط‌های آموزشی احساس داشتن انرژی و سرزندگی در دانش‌آموزان را می‌طلبد (دوجین، رونسناستایل، شاتس، اسمالنبروک و داهمن، ۲۰۱۱). از مهم‌ترین نظریه‌های مربوط به سرزندگی تحصیلی می‌توان به نظریه‌های مارتین و مارش (۲۰۰۶، ۲۰۰۸ و ۲۰۰۹) که سرزندگی تحصیلی را برای اولین بار در پژوهش خود مطرح کردند (به نقل از پوتواین و همکاران،

1. Keyes
2. Sanjuán, Ruiz & Pérez
3. academic vitality
4. Carrington
5. Martin & Marsh
6. Spear
7. Tuominen-Soini & Salmela-Aro
8. Mega, Ronconi & De Beni
9. Duijn, von Rosenstiel, Schats, Smallembroek & Dahmen
10. Collie, Martin, Malmberg, Hall & Ginns
11. Zimmer-Gembeck & Locke
12. Loughran

نشان‌دهنده همسانی درونی پرسشنامه به عنوان شاخصی از پایایی آن است (درمن، ۲۰۰۹). در پژوهش حاضر نیز برای سنجش پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید، ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه (در این کلاس چه می‌گذرد) در این پژوهش، ۰/۹۲ به دست آمد.

**مقیاس سرزندگی تحصیلی:** برای سنجش سرزندگی تحصیلی در این پژوهش، از پرسشنامه دهقانی‌زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) استفاده شد. حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) مقیاس سرزندگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که ۴ گویه داشت به ۹ گویه توسعه دادند. پاسخ‌ها در مقیاس مارتین و مارش (۲۰۰۶) بر روی مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالف ۱ تا کاملاً موافق ۵) محاسبه می‌شوند. نتایج حاصل از بررسی حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده با حذف یک گویه برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ است. این نتایج نشان می‌دهند که گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخشی برخوردارند. به منظور بررسی ساختار عاملی (روایی سازه) پرسشنامه از تحلیل مؤلفه اصلی با چرخش متعامد واریماکس در سطح گویه استفاده شد. نتایج بطور کلی نشان داد که حذف یک سؤال (سؤال ۸) افزایشی در ضریب پایایی آزمون که ۰/۷۵ بود ایجاد می‌کند. در پژوهش حاضر نیز برای سنجش پایایی پرسشنامه سرزندگی تحصیلی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد.

**مقیاس سلامت روانی:** مقیاس سلامت‌روانی<sup>۵</sup> - ۲۸ فرم کوتاه مقیاس ۳۸ سؤالی سلامت‌روانی (بشارت ۱۳۸۵؛ ویت و ویر، ۱۹۸۳) است که دارای ۲۸ سؤال است و دو وضعیت بهزیستی روان‌شناختی و درماندگی روان‌شناختی را در اندازه‌های ۵ درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) می‌سنجد. ۱۴ سؤال اول این مقیاس، بهزیستی روان‌شناختی و ۱۴ سؤال پایانی‌اش، درماندگی روان‌شناختی<sup>۶</sup> را می‌سنجد. بشارت (۱۳۸۸) برای ضریب پایایی این مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ برای هر دو زیر مقیاس بهزیستی روان‌شناختی و درماندگی روان‌شناختی استفاده کرد که نمره

1. What is happening in this class
2. Fraser, Fisher & Mc rubi
3. Dorman
4. Aldridge, Dorman & Fraser
5. Mental Health Inventory
6. Psychological distress

لحاظ اهمیت نظری نیز، یافته‌های پژوهش حاضر به بسط و تعدیل دیدگاه‌های نظری و تجربی مرتبط با این پژوهش، کمک خواهد کرد.

## روش پژوهش

با توجه به این که پژوهش حاضر به دنبال بررسی رابطه بهزیستی روان‌شناختی و سرزندگی تحصیلی با ادراک دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه از محیط کلاس است، روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری این پژوهش را کلیه پسران مقطع متوسطه شهرستان سنندج به تعداد ۱۸۶۰ نفر که در سال تحصیلی ۱۳۹۷ - ۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند را تشکیل می‌دهد. حجم نمونه از طریق فرمول کوکران ۲۹۶ نفر برآورده شد. روش نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود به این صورت که بین ناحیه ۱ و ۲ ناحیه ۱ و از بین مدارس این ناحیه ۶ مدرسه و از هر مدرسه هم ۲ کلاس به صورت تصادفی انتخاب و وارد پژوهش شدند و اطلاعات گردآوری شد. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

**مقیاس ادراک از محیط کلاس:** برای اندازه‌گیری ادراک از محیط کلاس از مقیاس «در این کلاس چه می‌گذرد»<sup>۱</sup> ساخته فراسر، فیشر و مک‌روبی<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) که از جمله شناخته‌شده‌ترین مقیاس‌هایی است که پرسشنامه‌های موجود را ترکیب نموده و مقوله‌های دیگری چون عدالت و انصاف را نیز به آن اضافه کرده استفاده شده است (درمن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). این مقیاس برای دانش‌آموزان دبیرستانی طراحی شده و تحلیل عاملی و اکتشافی آن در تعداد زیادی از کلاس‌های دبیرستان انجام شده است (الدريج و فراسر، ۲۰۰۰؛ فراسر و چوین، ۲۰۰۰؛ رافلاب و فراسر، ۲۰۰۲؛ به نقل از الدريج، درمن و فراسر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴). این پرسشنامه در ۵۶ سؤال و ۷ خرده مقیاس، شامل همبستگی دانش‌آموزان عبارت‌های ۱ تا ۸، حمایت معلم عبارت‌های ۹ تا ۱۶، درگیری ذهنی دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی عبارت‌های ۱۷ تا ۲۴، مطالعه و پژوهش در انجام تکالیف عبارت‌های ۲۵ تا ۳۲، جهت‌گیری هدفی عبارت‌های ۳۳ تا ۴۰، همکاری عبارت‌های ۴۱ تا ۴۸، عدالت - انصاف عبارت‌های ۴۹ تا ۵۴، تدوین گردیده است. این ابزار در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از "تقریباً هرگز" (۱) تا "همیشه" (۵) تنظیم شده است. فراسر، فیشر، و مک‌روبی (۱۹۹۶) جهت ارزیابی پایایی این پرسشنامه، از روش محاسبه ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرده‌اند. میزان ضرایب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس‌های این پرسشنامه از ۰/۷۹ تا ۰/۹۰ گزارش شده است که این ضرایب

در زیر مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ۰/۹۰ و برای زیرمقیاس درماندگی روان‌شناختی ۰/۸۸ است.

### روش اجرا

پس از مشخص شدن تعداد نمونه با کسب مجوز از اداره آموزش و پرورش به مدارس مزبور مراجعه شد و در مورد پرسشنامه‌ها، اهداف تحقیق و نحوه‌ی پاسخ‌دهی به سؤالات، اطلاعات لازم در اختیار دانش‌آموزان قرار داده شد و در نهایت پرسشنامه در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. در جهت کسب اعتماد دانش‌آموزان در جهت محرمانه بودن اطلاعات آن‌ها، از درخواست نام و نام خانوادگی آن‌ها اجتناب شد، همچنین در مورد این‌که در این پژوهش خطری آن‌ها را تهدید نخواهد کرد به آن‌ها اطمینان خاطر داده شد. برای تحلیل داده‌ها نیز با استفاده از نرم‌افزار spss21 از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد.

### یافته‌ها

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی و همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴
۱ بهزیستی روان‌شناختی	۷۸/۷۳	۱۲/۲۷	۱			
۲ درماندگی روان‌شناختی	۳۹/۷۹	۱۲/۳۳	-۰/۳۲۴	۱		
۳ سرزندگی تحصیلی	۳۰/۰۵	۷/۰۴	۰/۲۵۸	۰/۳۲۷	۱	
۴ ادراک از محیط کلاس	۲۰۴/۰۰	۳۳/۳۸	**۰/۴۹۶	**۰/۳۲۴	**۰/۲۵۸	۱

\*\* $P \leq 0.01$

معنادار منفی وجود دارد، و بالاخره بین سرزندگی تحصیلی و ادراک از محیط کلاس ( $r = -0.258, p \leq 0.01, n = 296$ ) و رابطه معنادار مثبت وجود دارد.

آزمودنی‌های گروه بهنجار به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۹۱ و گروه بیمار به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۹۰ به دست آمد که نشان می‌دهد مقیاس از همسانی درونی خوبی برخوردار است. روایی همزمان مقیاس سلامت روانی-۲۸ از طریق اجرای همزمان پرسشنامه سلامت عمومی (گلدبرگ، ۱۹۷۲، ۱۹۸۸) در مورد همه آزمودنی‌های دو گروه محاسبه شد نتایج ضرایب همبستگی پیرسون نشان داد که بین نمره کلی آزمودنی‌ها در پرسشنامه سلامت عمومی با زیر مقیاس بهزیستی روان‌شناختی همبستگی منفی معنادار ( $r = -0.087, p < 0.001$ ) و با زیر مقیاس درماندگی روان‌شناختی همبستگی مثبت معنادار ( $r = 0.089, p < 0.001$ ) وجود دارد. این نتایج روایی همزمان مقیاس سلامت روانی را تایید می‌کنند. روایی تفکیکی مقیاس سلامت روانی از طریق مقایسه نمره‌های بهزیستی روان‌شناختی و درماندگی روان‌شناختی دو گروه بیمار و بهنجار محاسبه شد و مورد تأیید قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز دو زیر مقیاس بهزیستی روان‌شناختی و درماندگی روان‌شناختی را مورد تأیید قرار داد (بشارت، ۱۳۸۸). در پژوهش حاضر نیز برای پایایی مقیاس (MHI-28)، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید و ضریب آلفای کرونباخ نشان داد که ضریب پایایی

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که بین بهزیستی روان‌شناختی و ادراک از کلاس درس رابطه معنادار مثبت ( $r = 0.495, n = 296$ ) و وجود دارد. همین‌طور بین درماندگی روان‌شناختی و ادراک از محیط کلاس ( $r = -0.326, p \leq 0.01, n = 296$ ) رابطه

جدول ۲. مفروضات رگرسیون خطی چندگانه ادراک از محیط کلاس درس

متغیرها	کالموگروف اسمیروئف	سطح معناداری	دوربین واتسون	تولرانس
بهزیستی روان‌شناختی	۰/۰۹۸	۰/۰۶۸		۰/۱۷
درماندگی روان‌شناختی	۰/۰۴۷	۰/۲۰۰	۱/۱۷	۰/۰۸
سرزندگی تحصیلی	۰/۰۴۷	۰/۲۰۰		۰/۱۶
ادراک از محیط کلاس	۰/۰۴۶	۰/۰۸۵		

گفت توزیع داده‌های به‌دست آمده نرمال هستند. همچنین با توجه به این‌که نتیجه دوربین واتسون، بین ۱ تا ۱/۵ و ضرایب تولرانس پایین‌تر

با توجه به یافته‌های جدول ۲ سطح معناداری تمامی داده در آزمون کالموگروف اسمیروئف بیشتر از ۰/۰۵ بوده است؛ از این رو می‌توان



وجود دارد. شاخص‌های بدست آمده در جدول بیانگر رعایت مفروضه‌های آزمون بوده است.

از ۰/۲ به دست آمده، پیش فرض هم خطی بودن رعایت شده و بین خطاها همبستگی وجود ندارد و به عبارت دیگر، استقلال خطا

### جدول ۳. آزمون معناداری ضریب تعیین متغیرهای پیش‌بین

مدل	R	R <sup>2</sup>	میزان شده R <sup>2</sup>	خطای استاندارد	F	P
۱	۰/۵۲۷	۰/۲۷۷	۰/۲۷۰	۲۸/۵۲۸	۳۷/۳۶	۰/۰۰۱**

\*\*P≤0.01

ادراک از محیط کلاس هستند.

جدول ۳ نشان می‌دهد که متغیرهای بهزیستی و درماندگی روان‌شناختی و سرزندگی قادر به تبیین ۲۷ درصد واریانس

جدول ۴، ضرایب بتای متغیرهای بهزیستی و درماندگی روان‌شناختی و سرزندگی تحصیلی در پیش‌بینی تغییرات ادراک از محیط کلاس

تایم	B ضرایب استاندارد نشده	خطای معیار	ضرایب استاندارد شده	T	P
ثابت	۱۵۳/۶۶۳	۱۲/۵۴۸		۱۲/۲۴۶	۰/۰۰۱
بهزیستی روان‌شناختی	۱/۱۱۵	۰/۱۵۰	۰/۴۱۰	۷/۴۳۱	۰/۰۰۱
درماندگی روان‌شناختی	-۰/۴۲۳	۰/۱۴۶	-۰/۱۵۶	-۲/۸۹۸	۰/۰۰۴
سرزندگی تحصیلی	۰/۴۲۶	۰/۲۵۲	۰/۰۹۰	۱/۶۹۰	۰/۰۹۲

\*\*P≤0.001

تحصیلی خود رضایت بیشتری دارند، دارای احساسات مثبت و فاقد احساسات منفی‌اند، احساس شادکامی بیشتری در مدرسه و کلاس می‌کنند، مسئولیت‌پذیرند، در مدرسه و تحصیل خود احساس انسجام و یکپارچگی دارند، دارای تعادل عاطفی هستند، در جریان تحصیل و زندگی پیشرفت قابل قبولی دارند، دارای عاطفه مثبت نسبت به مدرسه و کلاس هستند، انطباق بهتری با مشکلات آموزشی دارند، محیط مدرسه را حمایت‌کننده ادراک می‌کنند و همچنین با فرد و محیطی که در آن حضور دارند جهت‌گیری مثبتی پیدا می‌کنند. نتایج این فرضیه با پژوهش‌های شکیب، طهماسبی و نوروزی (۱۳۹۳)، نریمانی، یوسفی و کاظمی (۱۳۹۳)، زولینگ، والیوس، هویتر و دران (۲۰۰۵)، الانصاری و استوک<sup>۲</sup> (۲۰۱۰)، دورلاک، ویسبرگ، دیمنکی، تیلور و اشلینگر<sup>۳</sup> (۲۰۱۱)، کونو و لیتونن (۲۰۰۵) و هویت، چیس لزلرد مک دید و آدامز<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) همسو است. افرادی که بهزیستی روان‌شناختی بالایی دارند عمدتاً هیجانات مثبت بیشتری را در زندگی تجربه می‌کنند و از حوادث و وقایع پیرامون زندگی خود ارزیابی مثبتی دارند. از سوی دیگر افراد با سطح بهزیستی روان‌شناختی پایین، از وضعیت زندگی خود ناراضی‌اند؛ در نتیجه اتفاقات و وضعیت زندگی خود را نامطلوب ارزیابی کرده به همین دلیل این افراد هیجانات منفی بیشتری نظیر، خشم، اضطراب، افسردگی، دلواپسی و نظایر آن را تجربه می‌کنند (مایرز و داینر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۵).

1. Zullig, Valois, Huebner & Drane
2. El Ansari & Stock
3. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger
4. Hoyt, Chase-Lansdale, McDade & Adam
5. Myers & Diener

جدول ۴ نشان می‌دهد که ضریب استاندارد شده رگرسیون برای متغیر بهزیستی روان‌شناختی  $\beta = 0/410$  است که در سطح  $P < 0/001$  معنادار است؛ یعنی با افزایش بهزیستی روان‌شناختی، ادراک از محیط کلاس نیز بیشتر می‌شود و متغیر دیگری که توانایی پیش‌بینی ادراک از محیط کلاس را دارا است، درماندگی روان‌شناختی است. نتایج نشان می‌دهد که ضریب استاندارد شده رگرسیون برای متغیر درماندگی روان‌شناختی  $\beta = -0/156$  است که در سطح  $P < 0/005$  معنادار است؛ یعنی با کاهش درماندگی روان‌شناختی، ادراک از محیط کلاس نیز افزایش می‌یابد و بالعکس. بالاخره متغیر سوم پژوهش؛ یعنی سرزندگی تحصیلی توانایی پیش‌بینی ادراک از محیط کلاس را ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بهزیستی روان‌شناختی و سرزندگی تحصیلی با ادراک دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهرستان سنج از محیط کلاس بود.

نتایج نشان داد که بین بهزیستی روان‌شناختی با ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ یعنی هر چه میزان بهزیستی روان‌شناختی افزایش پیدا کند ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس نیز افزایش پیدا می‌کند، همچنین نتایج نشان داد که بهزیستی روان‌شناختی توانایی پیش‌بینی ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس را داراست. این یافته بدین معناست که دانش‌آموزانی که بهزیستی روان‌شناختی دارند، از زندگی شخصی، اجتماعی و

نظریه خودمختاری از بهزیستی رایان و شلدون<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) ارضاء سه نیاز خودمختاری، شایستگی و پیوستگی را پیش‌بینی‌کننده‌های بهزیستی روان‌شناختی معرفی کرده است. بر اساس نظریه رایان و شلدون می‌توان گفت که ارضاء این سه نیاز اساسی موجب خواهند شد که دانش‌آموزان نگرش مثبتی به کلاس درس پیدا کنند، عملکرد تحصیلی بهتری از خود نشان دهند، همچنین می‌تواند جهت‌گیری هدف مشخص و مسئولیت‌پذیری بالایی را در دانش‌آموزان ایجاد کند. ویسینگ (۱۹۸۸) و وان ادن (۱۹۹۴) معتقدند که احساس انسجام و پیوستگی در زندگی، داشتن تعادل عاطفی و رضایت از زندگی، تعیین‌کننده‌ها و اندازه‌گیری‌کننده‌های بهزیستی روان‌شناختی افراد هستند. آن‌ها معتقدند که بهزیستی روان‌شناختی به دلیل چند بعدی و چند وجهی بودن حیطه‌های گوناگونی از عاطفه، شناخت، روابط بین فردی، ادراک و رفتار را در بر می‌گیرد (به نقل از زنجانی طبسی، ۱۳۸۳). بر همین اساس می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای بهزیستی روان‌شناختی عاطفه مثبتی نسبت به مدرسه و فعالیت‌های درسی دارند، از نظر شناختی قوی هستند، روابط بین فردی مناسب و پذیرفته شده‌ای در مدرسه و اجتماع دارند، ادراکی مثبت از خود، تکالیف و محیط مدرسه و کلاس درس دارند، در محیط آموزشی و اجتماعی خود داری انسجام و پیوستگی هستند و در نهایت از نظر عاطفی دارای تعادل هستند.

نتایج دیگر پژوهش نشان داد که بین درماندگی روان‌شناختی به عنوان یکی از زیر مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی با ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس رابطه منفی و معنادار وجود دارد؛ یعنی هر چه میزان درماندگی روان‌شناختی در دانش‌آموزان افزایش پیدا کند ادراکشان از محیط کلاس کاهش پیدا می‌کند و بالعکس. همچنین متغیر درماندگی روان‌شناختی، توانایی پیش‌بینی ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس را دارا بود. این یافته بدین معناست که دانش‌آموزانی که درماندگی روان‌شناختی دارند، به راهنمایی‌های معلم بی‌توجه هستند، بدون تحرک و ایستادگی در طولانی به یک نقطه خیره می‌شوند و دچار عدم تمرکز هستند، به بهانه‌های مختلف از زیر کار در می‌روند (مثلاً دستشویی یا مرخصی)، اکثر مواقع به صورت اتفاقی و یا حدسی به سؤالات پاسخ می‌دهند، به سرعت مأیوس و ناامید می‌شوند، به صورت داوطلبانه به سؤالات معلم پاسخ نمی‌دهند و در بحث‌های گروهی شرکت نمی‌کنند و به راهنمایی‌های معلم برای کوشش بیشتر بی‌توجه هستند (سانتراک، ۲۰۰۸؛ ترجمه سعیدی، عراقچی و دانش‌فر، ۱۳۸۷). اگرچه پژوهشی که به صورت مستقیم رابطه درماندگی روان‌شناختی و ادراک دانش‌آموزان از

محیط کلاس را مورد بررسی قرار دهد، صورت نگرفته است، اما نتایج این یافته با پژوهش‌های استیکر (۲۰۰۴)، چندواکر، ازم و متیوس (۲۰۰۷) به صورت غیر مسقیم رابطه دارد؛ زیرا آن‌ها نیز در پژوهش‌های خود به نتایج مشابهی دست یافته‌اند. درماندگی روان‌شناختی به این مسأله اشاره دارد که اگر فردی به این باور برسد که پیامدی غیر قابل کنترل است یادگیری بعدی این که پاسخ‌ها منجر به پیامد می‌شود را دشوار می‌سازد؛ بنابراین، منجر به نقص شناختی می‌شود و یکی از اثرات یادگیری غیر قابل کنترل بودن پیامدها، عاطفه منفی است (آبرامسون، سلیگمن و تسدال، ۱۹۷۸). درماندگی آموخته شده زمانی به وجود می‌آید که فرد در موقعیت‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی و آموزشی ناکامی‌های متعددی تجربه کند و احساس ناتوانی در عدم کنترل بر شرایط محیطی داشته باشد و احساس بی‌تأثیر بودن بر فعالیت‌ها و پاسخ‌های خود بکند. افراد درمانده روان‌شناختی دچار تزلزل و بی‌ثباتی می‌شوند، به طوری که در موقعیت‌های بعدی نیز با وجود امکان موفقیت، پیشاپیش شکست را می‌پذیرند (سلیگمن، ۲۰۰۶، ترجمه، داورپناه و محمدی، ۱۳۹۱). در محیط‌های آموزشی، درماندگی آموخته شده به فراگیرانی اشاره دارد که تلاش و کوشش را با پیشرفت مرتبط نمی‌دانند. آن‌ها فکر می‌کنند هر کاری بکنند موفقیت به دست نمی‌آورند. چنین حالتی ناشی از این اعتقاد است که پیامدهای رفتار، مستقل از رفتار فرد است. فراگیران درمانده یاد گرفته‌اند که خواه بکوشند و خواه نکوشند، محکوم به شکست هستند. افراد دچار درماندگی روان‌شناختی احساس غیر قابل کنترل بودن پاسخ-پیامد دارند که این مسأله باعث می‌شود انگیزش پاسخ دادن آن‌ها دچار افت شدید شود، توانایی شناختی آن‌ها برای درک موفقیت تحلیل یابد، پاسخ‌های هیجانی منفی در آن‌ها ایجاد می‌شود و پاسخ دادن ارادی آن‌ها به موفقیت کاهش می‌یابد (مایر و سلیگمن، ۱۹۷۶؛ به نقل از اسمالهر، ۲۰۱۱ و آیو و همکاران، ۲۰۰۹). افراد درمانده روان‌شناختی، هیجانانگیز منفی (مانند نشانه‌های افسردگی و اضطراب) همراه ترس، ناکامی، احساس بی‌مصرفی، ناتوانی و پاره‌ای از حالت‌های روان‌شناختی دیگر را تجربه می‌کنند (سلیگمن، ۱۹۷۵؛ به نقل از اسمالهر، ۲۰۱۱).

نتایج نشان داد که سرزندگی تحصیلی قادر به پیش‌بینی ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس نبود و نتایج نشان داد که بین سرزندگی تحصیلی و ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته بدین معناست که هر چه میزان سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان در محیط کلاس بیشتر باشد ادراک آن‌ها از

1. Ryan & Sheldon

## روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

هیجانان مثبت می‌توانند سبب ایجاد آرامش، علاقه، امید، لذت و سرخوشی، تعالی و حتی حیرت و عشق در دانش‌آموزان شوند. در تبیین این یافته، فردریکسون (۲۰۰۲) معتقد بود که گسترش و تجربه هیجانان و عواطف مثبت، موجب افزایش ادراکات خودکارآمدی افراد و آماده‌سازی آن‌ها برای مقابله‌ی کارآمد با تغییرات زندگی می‌شود. به عبارت دیگر؛ دارا بودن هیجانان و احساسات مثبت، باعث هدایت افکار و نگرش افراد نسبت به خود و جهان پیرامون می‌شود و این تغییرات در نگرش و افکار، باعث آماده‌سازی فرد برای رویارویی با موانع و چالش‌های زندگی می‌شود. هیجانان تحصیلی دانش‌آموزان با کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی، خودگردانی و راهبردهای شناختی و فراشناختی و کیفیت ارتباطات دانش‌آموزان در کلاس تأثیر مثبت و ارتباط مستقیم و تنگاتنگ دارد (گوئتز، فرینزل، پکران و هال، ۲۰۰۵).

در کل می‌توان به این صورت نتیجه گرفت، با توجه به نقش و جایگاه هیجانان تحصیلی، پرورش هیجانان مثبت در محیط کلاس مانند، لذت و امیدواری در کلاس درس، علاقه به درس، خودپنداره تحصیلی مثبت، امیدواری، انگیزش تحصیلی، می‌تواند باعث خودگردانی و عملکرد تحصیلی بهتر در دانش‌آموزان و کاهش هیجانان منفی تحصیلی مانند کم کردن اضطراب امتحان و خستگی در کلاس درس شوند. همچنین هیجانان مثبت و منفی می‌تواند به صورت مثبت یا منفی عملکرد دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهند. بر همین اساس معلمان و مدیران مدارس بایستی هیجانان مثبت را در دانش‌آموزان به منظور تسهیل یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان مورد توجه قرار بدهند.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر عبارت بود از این که رابطه به دست آمده از این پژوهش فقط بر روی دانش‌آموزان پسر به دست آمده است، لذا تعمیم این نتایج به دانش‌آموزان دختر باید با احتیاط صورت پذیرد. همچنین، دیگر محدودیت پژوهش حاضر این بود که با توجه به این که یافته‌های این پژوهش بر اساس مقیاس‌های خود گزارش‌دهی بوده است، گزارش‌های شخصی در پرسشنامه‌ها اصولاً به دلیل یافته‌های ناخودآگاه، بی‌دقتی در پر کردن پرسشنامه‌ها و سوگیری و تعصب در پاسخ‌ها مستعد تحریف هستند و ممکن است این شرایط نتایج پژوهش را به مخاطره بیاندازد. پیشنهاد می‌شود که مشاورین در مراکز مشاوره مدرسه و معلمان و مدیران مدارس، اهمیت بهزیستی روان‌شناختی و سرزندگی تحصیلی و پیامدهایش را بر

محیط کلاس نیز افزایش پیدا می‌کند. این نتیجه به این معناست که دانش‌آموزان سرزنده، سلامت‌روانی بالایی دارند؛ یعنی نه تنها احساس خستگی نمی‌کنند بلکه احساس قدرت و افزایش انرژی بیشتری دارند، در مقابل چالش‌های زندگی اجتماعی و تحصیلی دارای واکنش مثبت، سازنده و خلاقانه هستند، این دانش‌آموزان در هنگام انجام تکالیف درسی احساس خستگی نمی‌کنند و دارای نشاط و شادابی در محیط آموزشی هستند و از بودن در آن محیط‌ها و فعالیت‌های مرتبط احساس لذت می‌کنند، با علاقه وارد محیط یادگیری می‌شوند، اعتماد به نفس بیشتری دارند، دارای برنامه‌ریزی هدفمند در زندگی هستند، هیجانان مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند، احساس امیدواری بیشتری دارند، محیط مدرسه و کلاس درس را حمایت‌کننده ادراک می‌کنند، در نتیجه نتایج مثبت و درخشان آموزشی دارند. اگرچه در پژوهش‌های انجام پذیرفته رابطه سرزندگی تحصیلی و ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس به صورت مستقیم مطالعه نشده است، اما یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های، پکران و همکاران (۲۰۰۲)، ایزن (۲۰۰۰)، به نقل از پکران (۲۰۰۶) و فردریکسون (۲۰۰۲)، ویکتوریانو (۲۰۱۶) به صورت غیر مستقیم همپوشانی دارد. زیرا آن‌ها نیز در پژوهش‌های خود به نتایج مشابهی دست یافته‌اند. سرزندگی تحصیلی منجر به افزایش انگیزش و پشتکار بیشتر (مارتین، کولمر، دیوی و مارش، ۲۰۱۰)، نتایج عاطفی مثبت؛ مانند اضطراب کمتر و در نتیجه عملکرد تحصیلی بهتر (پوتواین، دلی، چمبرلین و سدردینی، ۲۰۱۵؛ ویکتوریانو، ۲۰۱۶)، افزایش میزان پیشرفت تحصیلی (کولی، مارتین، ملبیگ و گینس، ۲۰۱۵) و افزایش تجربه هیجانان مثبت، سلامت روانی و جسمانی بیشتر در دانش‌آموزان می‌شود (کاشدان، ۲۰۰۲). مدل مارپیچ رو به بالای تغییر سبک زندگی از فردریکسون این نکته را بیان می‌کند که هیجانان مثبت، هم توانایی این را دارند که فرد را به رفتارهای سالم مثبت ارتباط بدهند و هم اینکه باعث افزایش توانایی روان‌شناختی و ادراکی برای افزایش طیفی از رفتارهای سالم شوند. بر اساس این نظریه می‌توان گفت که هیجانان مثبت می‌تواند موجب پیشرفت، رشد و شکفتگی دانش‌آموزان شوند و حتی می‌تواند پیشرفت، رشد و شکفتگی را تولید کنند. بر اساس نظریه فردریکسون، هیجانان مثبت سبب می‌شوند که گرایشات رفتاری و شناختی گسترش پیدا کنند، این نظریه همچنین معتقد است که همه‌ی هیجانان گرایشات عمل خاصی را موجب می‌شوند، اما هیجانان مثبت هستند که می‌توانند کمیت انتخاب‌های رفتاری بالقوه را افزایش دهند. بر اساس نظریه فردریکسون می‌توان گفت که

1. Fredrickson
2. Victoriano
3. Goetz, Frenzel, Pekrun & Hall

شکيب، ز؛ طهماسبی، ر و نوروزی، آ. (۱۳۹۳). عوامل مؤثر بر سلامت روان دختران دبیرستانی شهر بوشهر، بر اساس نظریه شناختی اجتماعی. *فصلنامه علمی پژوهشی آموزش بهداشت و ارتقای سلامت*. ۲(۲)، ۱۳۱-۱۴۲.

<http://journal.ihepsa.ir/article-1-151-fa.html>

نریمانی، محمد؛ یوسفی، فاطمه و کاظمی، رضا. (۱۳۹۳). نقش

سبک‌های دلبستگی و کیفیت زندگی در پیش‌بینی بهزیستی

روان‌شناختی نوجوانان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری. *مجله*

*ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۴)، ۱۲۴-۱۴۲. [Doi: 93-3-4-8]

نیکدل، ف؛ کدیور، پ؛ فرزاد، و و کریمی، ی. (۱۳۸۹). بررسی رابطه

ادراک از محیط کلاس و باورهای انگیزشی (جهت‌گیری

هدف و خودپنداره تحصیلی) با هیجان‌های تحصیلی و

یادگیری خودگردان: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی،

پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

## References

Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49. [Doi:10.1037/0021-843X.87.1.49]

Aldridge, J. M., Dorman, J. P., & Fraser, B. J. (2004). Use of multitrait-multimethod modelling to validate actual and preferred forms of the technology-rich outcomes-focused learning environment inventory (TROFLEI). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 110-125. <https://eric.ed.gov/?id=EJ815557>

Au, R. C., Watkins, D., Hattie, J., & Alexander, P. (2009). Reformulating the depression model of learned hopelessness for academic outcomes. *Educational Research Review*, 4(2), 103-117. [Doi:10.1016/j.edurev.2009.04.001]

Basharat, M. (2010). Reliability and validity of Form 28 Questions of health scale in Iranian population. *Journal of Forensic Medicine*, 54, 87-91. (Persian)

Buys, N. J., & Winefield, A. H. (1982). Learned helplessness in high school students following experience of noncontingent rewards. *Journal of Research in Personality*, 16(1), 118-127. [Doi:10.1016/0092-6566(82)90045-9]

Carrington, C. C. (2013). *Psycho-educational factors in the prediction of academic buoyancy in Second Life®* (Doctoral dissertation, Capella University).

ادراک آن‌ها از محیط کلاس مورد توجه قرار دهند. علاوه بر این با توجه به اهمیت ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس، پیشنهاد می‌شود که محیط‌های یادگیری به گونه‌ای طراحی شوند که بهزیستی روان‌شناختی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد و همچنین، ارتباط سایر متغیرهای روان‌شناختی با ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس مورد بررسی قرار گیرد.

## ملاحظات اخلاقی

### پیروی از اصول اخلاق پژوهش

فرآیندهای پژوهش، موارد اخلاقی از جمله رضایت آگاهانه، محرمانه بودن اطلاعات رعایت شده است.

## حامی مالی

هیچ کمک مالی از پژوهش حاضر از سوی سازمان‌ها انجام نشده است.

## مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش مشارکت داشته‌اند.

## تعارض منافع

نویسندگان تعارض منافع فردی و سازمانی ندارند.

## منابع

انصاری، هما. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مدیریت استرس به شیوه شناختی رفتاری بر شادکامی، رضایت از مدرسه و باورهای خودکارآمدپنداری تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر اهواز. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۲(۱۷)، ۱-۱۰. بشارت، م. (۱۳۸۸). پایایی و روایی فرم ۲۸ سؤالی مقیاس سلامت‌روانی در جمعیت ایرانی. *مجله علمی پزشکی قانونی*، ۱۵(۲)، ۸۷-۹۱.

<http://sjfm.ir/article-۱۸۵-۱-fa.html>

زنجانی طبسی، ر. (۱۳۸۳). ساخت و هنجاریابی مقدماتی آزمون بهزیستی روان‌شناختی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

سانتراک، ج. (۲۰۰۸). روان‌شناسی تربیتی. چاپ اول. ترجمه، شاهده سعیدی، مهشید عراقچی و حسین دانشفر. (۱۳۸۷). تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.

سلیگمن، م. (۲۰۰۶). خوشبینی آموخته‌شده. ترجمه فروزنده داورپناه و میترا محمدی. (۱۳۹۱)؛ تهران: انتشارات رشد.

- Chandavarkar, U., Azzam, A., & Mathews, C. A. (2007). Anxiety symptoms and perceived performance in medical students. *Depression and Anxiety, 24*(2), 103-111. [Doi: 10.1002/da.20185]
- Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology, 85*(1), 113-130. [Doi:10.1111/bjep.12066]
- Compton, W. C. (2001). Toward a tripartite factor structure of mental health: Subjective well-being, personal growth, and religiosity. *The Journal of Psychology, 135*(5), 486-500. [Doi:10.1080/00223980109603714]
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology, 54*(1), 403-425. [Doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145056]
- Dorman, J. P. (2009). Partitioning the Variance in Scores on classroom environment instruments. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 9*, 18-31.
- Dorman, P. (2008). Use of multi-trait-multimethod modeling to validate actual and preferred forms of the What Is Happening In this Class? (WIHIC) questionnaire. *Learning Environ Research, 11*, 179-193. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ815902>
- Duijn, M., von Rosenstiel, I., Schats, W., Smallembroek, C., & Dahmen, R. (2011). Vitality and health: A lifestyle programme for employees. *European Journal of Integrative Medicine, 3*(2), e97-e101. [Doi:10.1016/j.eujim.2011.04.025]
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. [Doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x]
- El Ansari, W., & Stock, C. (2010). Is the health and wellbeing of university students associated with their academic performance? Cross sectional findings from the United Kingdom. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 7*(2), 509-527. [Doi:10.3390/ijerph7020509]
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research, 1*(1), 7-34. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ580085>
- Fredrickson, B. (2002). Positive emotional. In Snyder and Lopez Handbook of positive psychology. New- York: Oxford University Press.
- Gentry, M., Gable, R. K., & Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences?. *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 539. [Doi:10.1037/0022-0663.94.3.539]
- Gibbons, S., & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review, 30*(2), 312-331. [Doi: 10.1016/j.econedurev.2010.11.001]
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. (2005). Emotional intelligence in the context of learning and achievement. *Emotional intelligence: An International Handbook*, 233-253.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics, 24*(3), 411-482. URL: <https://www.nber.org/papers/w12006>
- Hoyt, L. T., Chase-Lansdale, P. L., McDade, T. W., & Adam, E. K. (2012). Positive youth, healthy adults: Does positive well-being in adolescence predict better perceived health and fewer risky health behaviors in young adulthood?. *Journal of Adolescent Health, 50*(1), 66-73. [Doi:10.1016/j.jadohealth.2011.05.002]
- Kashdan, T. B. (2002). Social anxiety dimensions, neuroticism, and the contours of positive psychological functioning. *Cognitive therapy and Research, 26*(6), 789-810. URL: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021293501345>
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 207*-222.
- Konu, A., & Lintonen, T. (2005). Theory-based survey analysis of well-being in secondary schools in Finland. *Health Promotion International, 21*(1), 27-36. [Doi:10.1093/heapro/dai028]
- LaRocque, M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology in Practice, 24*(4), 289-305. [Doi:10.1080/02667360802488732]
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 1-3. [Doi:10.1016/j.cedpsych.2010.11.004]

- Loughran, J. (2013). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching & learning about teaching*. Routledge.
- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 86-107. [Doi:10.1111/bjep.12007]
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83. [Doi:10.1016/j.jsp.2007.01.002]
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. [Doi:10.1080/03054980902934639]
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time?. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473-496. [Doi:10.1348/000709910X486376]
- Martin, A. J., Ginns, P., Papworth, B., & Nejad, H. (2013). The role of academic buoyancy in Aboriginal/Indigenous students' educational intentions: Sowing the early seeds of success for post-school education and training. In *Seeding Success in Indigenous Australian Higher Education* (pp. 57-79). Emerald Group Publishing Limited. [Doi:10.1108/S1479-3644(2013)0000014003]
- Mayya, Sh. S., & Roff, S. (2004). Students perceptions of academic achievers and under-achievers at Kasturba Medical College, India. *Education for Health*, 17 (3): 280-291. [Doi:10.1080/13576280400002445]
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121. [Doi:10.1037/a0033546]
- Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248. [Doi: 10.1016/j.ijer.2013.05.004]
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological science*, 6(1), 10-19.
- Narimani, M., Yosefi, F., & Kazemi, R. (2014). The role of attachment styles and quality of life in predicting psychological well-being in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3(4), 124-142. [Doi: 93-3-4-8]
- Nikdel, F., Kadivar, P., Farzad, W., & Karimi, Y. (2011). Study of the relationship between perception of class environment and motivational beliefs (goal orientation and academic self-concept) with academic excitements and self-learning: the role of mediator of academic excitements, master's thesis, Tarbiat Moalem University of Tehran (Persian).
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Petegem, K., Aelterman, A., Rossel, Y., Creemers, B. (2006). Student perception as moderators for student well-being. *Social Integrators Research*, (83), 447-463. [Doi: 10.1007/s11205-006-9055-5]
- Phinney, J. S. (1996). Understanding ethnic diversity: The role of ethnic identity. *American Behavioral Scientist*, 40(2), 143-152. [Doi: 10.1177/0002764296040002005]
- Pimparyon, S. M. Caleer, S. Pemba, S., & Roff, P. (2000). Educational environment, student approaches to learning and academic achievement in a Thai nursing school. *Medical Teacher*, 22(4), 359-364. [Doi: 10.1080/014215900409456]
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-358. [Doi: 10.1080/10615806.2011.582459]
- Putwain, D. W., Daly, A. L., Chamberlain, S., & Sadreddini, S. (2015). Academically buoyant students are less anxious about and perform better in high-stakes examinations. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 247-263. [Doi: 10.1111/bjep.12068]
- Salomon, G. (Ed.). (1997). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge University Press.
- Sanjuán, P., Ruiz, Á., & Pérez, A. (2011). Life satisfaction and positive adjustment as predictors of emotional distress in men with coronary heart disease. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 1035-1047. [Doi:10.1007/s10902-010-9243-5]

- Santrock, J. (2008). *Educational Psychology*. First Edition. Translated by Shaheedeh Saeedi, Mahshid Araghchi & Hossein Daneshfar (2009). Rasa Cultural Services Institute, Tehran. (Persian)
- Seligman M. (2006). *Optimism taught*. Foruzandeh Davarpanah & Mitra Mohammadi translation. (2013) Broadcasting, Tehran (Persian)
- Shakib, Z. Tahmasebi, R & Nowroozi, A. (2015). Factors affecting the health of high school girls in Bushehr city, based on social cognitive theory. *Journal of Health Education and Health Promotion*. 2(2). 131-142. (Persian)  
<http://journal.ihepsa.ir/article-1-151-fa.html>
- Smallheer, B. A. (2011). *Learned helplessness and depressive symptoms in patients following acute myocardial infarction*. Vanderbilt University.
- Sola-Carmona, J. J., Lopez-Liria, R., Padilla-Góngora, D., Daza, M. T., & Sánchez-Alcoba, M. A. (2013). Anxiety, psychological well-being and self-esteem in Spanish families with blind children. A change in psychological adjustment?. *Research in Developmental Disabilities*, 34(6), 1886-1890.  
[Doi: 10.1016/j.ridd.2013.03.002]
- Solberg, P. A., Hopkins, W. G., Ommundsen, Y., & Halvari, H. (2012). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4), 407-417.  
[Doi: 10.1016/j.psychsport.2012.01.006]
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 24(4), 417-463.
- Stecker, T. (2004). Well-being in an academic environment. *Medical Education*, 38(5), 465-478.
- Sungur, S., & Gungoren, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online*, 8(3), 883-900.
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649.  
[Doi: 10.1037/a0033898]
- Van Duijn, M., von Rosenstiel, I., Schats, W., Smallegenbroek, C., & Dahmen, R. (2011). Vitality and health: A lifestyle programme for employees. *European Journal of Integrative Medicine*, 3(2), e97-e101.  
[Doi: 10.1016/j.eujim.2011.04.025]
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279-291.  
[Doi: 10.1007/s11205-007-9093-7]
- Victoriano, J. R. (2016). An investigation of the generalizability of buoyancy from academics to athletics.
- Zanjani Tabasi, R. (2005). Preparing and standardizing the psychological well-being test, Master thesis, University of Tehran. (Persian)
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Locke, E. M. (2007). The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers. *Journal of Adolescence*, 30(1), 1-16. [Doi: 10.1016/j.adolescence.2005.03.001]
- Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2005). Adolescent health-related quality of life and perceived satisfaction with life. *Quality of Life Research*, 14(6), 1573-1584. [Doi: 10.1007/s11136-004-7707-y]