فصلنامه علمی تخصصی انگاره های نو در تحقیقات آموزشی؛ سال پنجم، شماره ۱۷، صص ۱۰۶-۱۲۳
شاپای الکترونیکی:۹۱۶۹-۲۹۸۰

بررسی رابطه سواد سلامت روان معلمان با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان: نقش میانجی رفتارهای حمایتی معلمان

فرزانه سادات جلالیان [۱] و پری مشایخ [۲]

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۸/۲۰ تاریخ انتشار:۱۴۰۵/۰۹/۰۱

مقدمه و هدف: انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان از عوامل مهم در کیفیت یادگیری و مشارکت آموزشی است و می‌تواند با ویژگی‌های روان‌شناختی معلمان و کیفیت تعاملات آنان با دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد. پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه سواد سلامت روان معلمان با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی رفتارهای حمایتی معلمان انجام شد.

روش‌شناسی پژوهش: پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی ــ همبستگی با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل ۱۵۵۶ دانش‌آموز دوره‌های متو سطه اول و دوم مناطق خ شت، کنارتخته و کمارج در ا ستان فارس در سال تحصیلی ۱۴۰۴–۱۴۰۵ بود که از میان آنان ۱۹۳ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس ۲۴ گویه‌ای سواد سلامت روان معلمان اسکرزیپک (۲۰۲۴)، مقیاس ۲۱ گویه‌ای حمایت ادراک‌شده معلم و مقیاس ۲۸ گویه‌ای انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۹۲) بود. داده‌ها با ا ستفاده از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۶ و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شدند. برای آزمون اثر غیرمستقیم از روش بوت استرپ استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج ن شان داد که مدل ساختاری از برازش قابل‌قبولی برخوردار ا ست .ابطه م ستقیم سواد سلامت روان معلمان با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان از نظر آماری معنادار نبود در مقابل، رابطه سواد سلامت روان معلمان با رفتارهای حمایتی و رابطه رفتارهای حمایتی معلمان با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان مثبت و معنادار بود. همچنین اثر غیرمستقیم استاندارد برابر با ۰/۱۴ و فاصله اطمینان ۹۵ درصد آن بین ۰/۰۲ تا ۰/۲۷ به دست آمد.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها از نقش میانجی معنادار رفتارهای حمایتی معلمان در ارتباط میان سواد سلامت روان معلمان و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان حمایت می‌کنند. بر این ا ساس، توجه به رفتارهای حمایتی در کنار ارتقای سواد سلامت روان معلمان می‌تواند در تدوین برنامه‌های توانمندسازی حرفه‌ای آنان مورد توجه قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: سواد سلامت روان معلمان، رفتارهای حمایتی معلمان، انگیزه تحصیلی

---

[۱] کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کازرون، کازرون، ایران.

[۲]. استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کازرون، کازرون، ایران. (نویسنده مسئول)pari.mashayekh@iau.ac.ir

مقدمه

آموزش و پرورش به‌عنوان بنیادی‌ترین نهاد اجتماعی، نقشی کلیدی در توسعه پایدار انسانی و اجتماعی ایفا می‌کند. تحقق اهداف مطلوب در نظام‌های آموزشی، نیازمند شناسایی و ارتقای متغیرهای روان‌شناختی و بین‌فردی مؤثر بر فرایند یاددهی-یادگیری است (دارلینگ هاموند[1] ۲۰۰۰). در این میان، انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان یکی از محورهای اصلی روان‌شناسی تربیتی است که به‌عنوان نیروی محرکه رفتارهای یادگیری، میزان پشتکار، درگیری شناختی و کیفیت یادگیری فراگیران را تعیین می‌کند(رایان و دسی[2] ۲۰۰۰ و والرند و همکاران[3] ۱۹۹۲). با وجود پیشرفت‌های آموزشی مدرن، کاهش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان همچنان از چالش‌های عمده نظام‌های آموزشی به شمار می‌رود(شانک و دی بندتو[4] ۲۰۲۰).

پژوهش‌های معاصر به سمت بررسی عوامل روان‌شناختی معلمان به‌عنوان پیش‌بین‌های کلیدی پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان سوق یافته‌اند(هتی[5]، ۲۰۰۹). در این جهت، «سواد سلامت روان معلمان» به سازه‌ای پراهمیت تبدیل شده است (جرم[6] ۲۰۱۲، کوتچر و همکاران[7] ۲۰۱۶، اسکرزیپک[8] ۲۰۲۴) . معلمان برخوردار از سواد سلامت روان بالا، بهتر می‌توانند چالش‌های هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان را شناسایی و مدیریت کنند (گرینبرگ و جنینگز[9] ۲۰۰۹).

انگیزه تحصیلی یکی از سازه‌های بنیادین در روان شناسی تربیتی است که در شکل‌گیری رفتارهای یادگیری، استمرار تلاش، مشارکت آموزشی و دستیابی به اهداف تحصیلی نقش مهمی دارد. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، کیفیت انگیزش دانش‌آموزان با میزان ارضای نیازهای روان شناختی بنیادین آنان، شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط، ارتباط دارد. محیط‌های آموزشی که فرصت مشارکت فعال، تجربه شایستگی و روابط مثبت بین‌فردی را فراهم می‌کنند، می‌توانند زمینه مساعدتری برای شکل‌گیری

---

[1] Darling-Hammond
[2] Deci & Ryan
[3] Vallerand et al
[4] Schunk & DiBenedetto
[5] Hattie
[6] Jorm
[7] Kutcher et al
[8] Skrzypek
[9] Jennings & Greenberg

انگیزش خودمختار ایجاد کنند (رایان و د سی، ۲۰۲۰). ازاین‌رو، شنا سایی عوامل فردی و محیطی مرتبط با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان از موضوعات مهم پژوهش‌های آموزشی به شمار می‌رود.

در میان عوامل محیطی، معلمان به دلیل تعامل مستمر با دانش‌آموزان، جایگاه مهمی در شکل‌گیری تجربه‌های آموزشـــی و هیجانی آنان دارند. کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز، میزان حمایت ادراک‌شـــده و شیوه پاسخ‌گویی معلم به نیازهای تحصیلی و عاطفی دانش‌آموزان، با انگیزش و مشارکت تحصیلی آنان ارتباط دارد (ونتزل، ۱۹۹۷؛ روردا و همکاران، ۲۰۱۱). معلمانی که در تعاملات روزمره خود رفتارهای حمایتگرانه نشان می‌دهند، می‌توانند در ایجاد احساس تعلق، امنیت روان‌شناختی و اعتماد دانش‌آموزان به توانایی‌های خویش نقش داشته باشند.

یکی از ویژگی‌های حرفه‌ای معلمان که در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته، سواد سلامت روان آنان است. سواد سلامت روان به مجموعه‌ای از دانش‌ها، نگرش‌ها و توانایی‌های مرتبط با شناخت مسائل سلامت روان، ارتقای بهزیستی روان شناختی و شنا سایی راه‌های منا سب حمایت و کمک‌خواهی ا شاره دارد (جورم، ۲۰۱۲). در محیط مدرسه، این مفهوم ابعاد اختصاصی‌تری پیدا می‌کند؛ به‌گونه‌ای که معلمان علاوه بر شناخت نشانه‌های مشکلات احتمالی دانش‌آموزان، باید از راهبردهای ارتقای بهزیستی روانی و منابع حمایتی موجود نیز آگاهی داشته باشند. اسکرزیپک (۲۰۲۴) سواد سلامت روان معلمان را سازه‌ای چندبعدی معرفی کرده است که شناخت راه‌های ارتقای بهزیستی، شناسایی مشکلات احتمالی، آگاهی از منابع حمایتی و درک ارتباط سلامت روان با موفقیت تحصیلی را دربرمی‌گیرد.

بااین‌حال، برخورداری از دانش و آگاهی درباره ســلامت روان، لزوماً به معنای بروز رفتارهای حمایتی در محیط کلاس نیست. دانش حرفه‌ای معلم زمانی می‌تواند با تجربه آموز شی دانش‌آموز ارتباط پیدا کند که در شیوه تعامل، پاسخ‌گویی به نیازهای فردی، حمایت عاطفی و ارائه راهنمایی آموز شی انعکاس یابد. در این زمینه، جنینگز و گرینبرگ (۲۰۰۹) در چارچوب مدل کلاس درس اجتماعی ـــ عاطفی، بر اهمیت شـــایســـتگی‌های اجتماعی و هیجانی معلمان در کیفیت تعاملات کلاســـی و پیامدهای آموزشـــی تأکید کرده‌اند. همچنین مرور نظام‌مند یاماگوچی و همکاران (۲۰۲۰) نشان می‌دهد که برنامه‌های ارتقای سواد ســـلامت روان معلمان می‌توانند آگاهی و نگرش آنان را بهبود بخشـــند؛ هرچند دســـتیابی به پیامدهای رفتاری و آموزشی نیازمند بررسی مستقل است.

از ســـوی دیگر، رفتارهای حمایتی معلمان می‌تواند یکی از ســـازوکارهای ارتباط میان ویژگی‌های حرفه‌ای آنان و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان باشد. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، رفتارهای حمایتگرانه معلم با فراهم‌کردن زمینه ار ضای نیازهای روان شناختی دانش‌آموزان، با کیفیت انگیزش آنان ارتباط پیدا می‌کند (رایان و د سی، ۲۰۲۰). همچنین یافته‌های فراتحلیل روردا و همکاران (۲۰۱۱) ن شان داده ا ست که کیفیت روابط عاطفی معلم و دانش‌آموز با مشارکت و پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد. بنابراین، بررسی رفتارهای حمایتی معلمان به‌عنوان متغیر میانجی می‌تواند به تبیین دقیق‌تر ارتباط ســـواد ســـلامت روان معلمان و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند.

با وجود اهمیت هر یک از این متغیرها، برای تبیین ارتباط سواد سلامت روان معلمان با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان، توجه به سازوکارهای بین‌فردی ضروری است. در پژوهش حاضر، فرض بر آن است که رفتارهای حمایتی معلمان می‌توانند یکی از مسیرهای احتمالی ارتباط میان سواد سلامت روان معلمان و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان باشند. بررسی این الگو در مدارس دوره‌های متوسطه اول و دوم مناطق خشت، کنارتخته و کمارج می‌تواند شواهدی متناسب با بافت آموزشی مورد مطالعه فراهم سازد. بر همین اساس، پرسش اصلی پژوهش عبارت است از: آیا رفتارهای حمایتی معلمان در رابطه میان سواد سلامت روان آنان و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان نقش میانجی معناداری دارند؟

با این حال، مطالعات نشان می‌دهند سواد سلامت روان معلم به خودی خود نمی‌تواند مستقیماً منجر به افزایش انگیزه یادگیری دانش‌آموز گردد، بلکه چگونگی تبدیل این دانش به «رفتارهای حمایتی معلمان» متغیری تعیین‌کننده است(ونتزل[1]،۱۹۹۷; پیانته و همره[2]، ۲۰۰۱).بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، هنگامی که معلمان رفتارهای حمایتی بروز می‌دهند، نیازهای بنیادی روان‌شناختی دانش‌آموزان ارضا شده و انگیزه تحصیلی ارتقا می‌یابد (دسی و ریان[3]، ۲۰۲۰).

اگرچه ادبیات پژوهشی رابطه سواد سلامت روان معلمان با عملکرد حرفه‌ای آنان و اثر رفتارهای حمایتی بر انگیزه تحصیلی را به اثبات رسانده است، اما تجمیع این متغیرها در قالب یک مدل یکپارچه ساختاری کمتر مورد توجه قرار گرفته است. از این رو، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است: آیا سواد

[1] Wentzel
[2] Hamre & Pianta
[3] Ryan & Deci

سلامت روان معلمان از طریق نقش واسطه‌ای رفتارهای حمایتی آنان بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی است که با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. در این پژوهش، سواد سلامت روان معلمان به‌عنوان متغیر پیش‌بین، انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان متغیر ملاک و رفتارهای حمایتی معلمان به‌عنوان متغیر میانجی در نظر گرفته شدند. برای بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرها، مدل مفهومی پژوهش با استفاده از داده‌های گردآوری‌شده مورد آزمون قرار گرفت.

جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول و دوم مناطق خشت، کنارتخته و کمارج در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ به تعداد ۱۵۵۶ نفر تشکیل دادند .حجم نمونه ۳۰۸ دانش‌آموز بود .روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود؛ بدین‌صورت که از بین مدارس منطقه، ۸ مدرسه ۴ مدرسه دخترانه و ۴ مدرسه پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شدند .سپس از هر مدرسه یک کلاس انتخاب و داده‌ها از تمامی دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب گردآوری گردید.

به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسش‌نامه استفاده شد: پرسش‌نامه سواد سلامت روان معلمان(اسکرزیپک[1] ۲۰۲۴) با ۲۴ گویه و ۴ خرده‌مقیاس (آلفای کرونباخ ۰/۸۴)، پرسش‌نامه رفتارهای حمایتی معلمان (مک ویرتر[2] ۱۹۹۶) با ۲۱ گویه در سه بعد حمایت عاطفی، تحصیلی و اجتماعی (آلفای کرونباخ ۰/۸۹) و پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی(والرند و همکاران[3] ۱۹۹۲) با ۲۸ گویه (آلفای کرونباخ ۰/۸۶).

تحلیل داده‌ها با نرم‌افزارهای SPSS-۲۶ و AMOS-۲۴ انجام شد. برای ارزیابی اثرات غیرمستقیم و نقش واسطه‌ای از روش آزمون بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ نمونه‌گیری مجدد و فاصله اطمینان ۹۵ درصد استفاده گردید.

[1] Skrzypek
[2] McWhirter
[3] Vallerand et al

یافته ها

پیش از آزمون مدل ساختاری، مدل اندازه‌گیری پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. ارزیابی مدل اندازه‌گیری نشان داد که تمامی بارهای عاملی استاندارد گویه‌ها بر روی سازه‌های مربوطه بالاتر از ۰/۵۰ و از نظر آماری معنادار بودند ($p< ۰/۰۰۱$). این امر نشان‌دهنده روایی همگرای مناسب گویه‌ها در اندازه‌گیری متغیرهای مکنون است.

برای بررسی روایی همگرا و پایایی سازه‌ها، شاخص‌های میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) و پایایی ترکیبی (CR) محاسبه شد. مقادیر CR برای تمامی سازه‌ها بالاتر از ۰/۷۰ و مقادیر AVE بالاتر از ۰/۵۰ به دست آمد که نشان‌دهنده روایی همگرا و پایایی ترکیبی مطلوب مدل اندازه‌گیری است (جدول ۱).

جدول ۱: شاخص‌های روایی همگرا (AVE) و پایایی ترکیبی (CR) متغیرهای پژوهش

متغیر	آلفای کرونباخ	(AVE)	(CR)
سواد سلامت روان	۰/۸۴	۰/۵۲	۰/۸۸
رفتارهای حمایتی معلمان	۰/۸۹	۰/۵۸	۰/۹۱
انگیزه تحصیلی	۰/۸۶	۰/۵۱	۰/۸۷

ضرایب استانداردشده مسیرهای اندازه‌گیری برای ابعاد متغیرهای مکنون مناسب بود: برای سواد سلامت روان، ابعاد بهزیستی روانی (۰/۸۸)، شناخت مشکلات (۰/۸۷)، دسترسی به منابع (۰/۸۹) و عقاید و نگرش (۰/۷۱)؛ برای رفتارهای حمایتی، ابعاد حمایت عاطفی (۰/۸۰)، حمایت تحصیلی (۰/۸۴) و حمایت اجتماعی (۰/۸۱)؛ و برای انگیزه تحصیلی، ابعاد انگیزش درونی (۰/۹۰)، انگیزش بیرونی (۰/۸۷) و بی‌انگیزگی (۰/۶۰).پس از تأیید مدل اندازه‌گیری، مدل ساختاری پژوهش مورد آزمون قرار گرفت. شاخص‌های برازش مطلق و تطبیقی مدل در جدول ۲ گزارش شده است. نتایج نشان می‌دهد که مدل مفروض پژوهش از برازش ساختاری مناسبی با داده‌های گردآوری‌شده برخوردار است.

جدول ۲: شاخص‌های برازش مطلق و تطبیقی مدل ساختاری پژوهش

وضعیت برازش	حد قابل قبول	مقدار به‌دست‌آمده	شاخص برازش
مطلوب	۵>	۳/۲۷	χ^2/df (کای‌اسکوئر نسبی)
مطلوب	۰/۹۰<	۰/۹۱	شاخص نیکویی برازش (GFI)
مطلوب	۰/۹۰<	۰/۹۴	شاخص برازش تطبیقی (CFI)
مطلوب	۰/۹۰<	۰/۹۱	شاخص توکر-لویس (TLI)
مطلوب	۰/۰۸≥	۰/۰۸	ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)

مقدار χ^2/df برابر با ۲۷/۳ است که کمتر از حد ۵ قرار دارد. شاخص‌های GFI =۰/۹۱ ، ۹۴/۰= CFI و TLI= ۰/۹۱ همگی بالاتر از ۰/۹۰ هستند و شاخص RMSEA = ۰/۰۸ در محدوده قابل قبول قرار دارد. بنابراین مدل ساختاری پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است.

پس از تأیید برازش مدل، ضرایب مسیر مستقیم بین متغیرها مورد بررسی قرار گرفت.

فرضیه فرعی اول: اثر مستقیم سواد سلامت روان معلمان بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان

بر اساس نتایج حاصل از تحلیل مسیر (جدول ۳)، ضریب مسیر استاندارد اثر مستقیم سواد سلامت روان معلمان بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان برابر با ۰/۱۹ به‌دست آمد. مقدار آماره t (CR) برابر با ۱/۸۱ و سطح معناداری p =۰/۰۷ است. از آنجا که سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۵ است، این مسیر از نظر آماری معنادار نیست. بنابراین فرضیه فرعی اول پژوهش رد می‌شود.

فرضیه فرعی دوم: اثر مستقیم سواد سلامت روان معلمان بر رفتارهای حمایتی معلمان

ضریب مسیر استاندارد اثر مستقیم سواد سلامت روان معلمان بر رفتارهای حمایتی معلمان برابر با ۰/۵۷ به‌دست آمد. مقدار آماره t برابر با ۵/۸۸ و سطح معناداری p < ۰/۰۰۱ است. بنابراین این مسیر از نظر آماری معنادار است و فرضیه فرعی دوم پژوهش تأیید می‌شود.

فرضیه فرعی سوم: اثر مستقیم رفتارهای حمایتی معلمان بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان

ضریب مسیر استاندارد اثر مستقیم رفتارهای حمایتی معلمان بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان برابر با 25/0 به‌دست آمد .مقدار آماره t برابر با 17/2 و سطح معناداری p =03/0 است .بنابراین این مسیر از نظر آماری معنادار است و فرضیه فرعی سوم پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۳: ضرایب مسیرهای مستقیم در مدل ساختاری پژوهش

فرضیه	مسیر مستقیم	استاندارد	ضریب (β)	t	آماره (CR)	مقدار p	نتیجه
فرعی ۱	سواد سلامت روان ← انگیزه تحصیلی		۰/۱۹		۱/۸۱	۰/۰۷	رد شد
فرعی ۲	سواد سلامت روان ← رفتارهای حمایتی		۰/۵۷		۵/۸۸	>۰/۰۰۱	تأیید شد
فرعی ۳	رفتارهای حمایتی ← انگیزه تحصیلی		۰/۲۵		۲/۱۷	۰/۰۳	تأیید شد

آزمون فرضیه اصلی پژوهش (نقش واسطه‌ای رفتارهای حمایتی معلمان)

برای بررسی نقش میانجی رفتارهای حمایتی معلمان در رابطه میان سواد سلامت روان معلمان و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان، اثر غیرمستقیم با استفاده از روش بوت‌استرپ و ۵۰۰۰ نمونه‌گیری مجدد مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد که ضریب اثر غیرمستقیم استاندارد برابر با ۰٫۱۴ است. حد پایین و بالای فاصله اطمینان ۹۵ درصد این اثر به‌ترتیب ۰٫۰۲ و ۰٫۲۷ به دست آمد. ازآنجاکه فاصله اطمینان شامل صفر نبود، اثر غیرمستقیم از نظر آماری معنادار ارزیابی شد. بنابراین، یافته‌ها از نقش میانجی معنادار رفتارهای حمایتی معلمان حمایت می‌کنند.

با توجه به معنادار نبودن رابطه مستقیم، نتیجه‌گیری درباره وجود میانجی‌گری کامل صرفاً بر مبنای آزمون معناداری اثر مستقیم امکان‌پذیر نیست؛ ازاین‌رو، در پژوهش حاضر بر وجود رابطه غیرمستقیم معنادار تأکید می‌شود. ضریب اثر غیرمستقیم استاندارد سواد سلامت روان معلمان بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان از طریق رفتارهای حمایتی معلمان برابر با ۰/۱۴ به‌دست آمد. فاصله اطمینان ۹۵ درصد برای این اثر غیرمستقیم از ۰/۰۲ تا ۰/۲۷ است. از آنجا که صفر در این فاصله اطمینان قرار نگرفته است، اثر غیرمستقیم از نظر آماری معنادار است.با توجه به اینکه اثر مستقیم سواد سلامت روان معلمان بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان معنادار نبود ($p = ۰/۰۷$) و در عین حال اثر غیرمستقیم از طریق رفتارهای حمایتی معلمان معنادار است، می‌توان نتیجه گرفت که رفتارهای حمایتی معلمان نقش واسطه‌ای معنادار[1]را در این رابطه

[1] Full Mediation

ایفا می‌کنند. بنابراین فرضیه اصلی پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ٤: نتایج تحلیل مسیر غیرمستقیم (آزمون بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ نمونه)

نتیجه		حد بالا (٪۹۵)	حد پایین (٪۹۵)	اثر غیرمستقیم (β)	مسیر غیرمستقیم
واسطه‌ای تأیید شد	کامل	۰/۲۷	۰/۰۲	۰/۱۴	سواد سلامت روان ← رفتارهای حمایتی ← انگیزه تحصیلی

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که سواد سلامت روان معلمان بیش از آنکه به‌صورت مستقیم با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط باشد، از طریق تقویت رفتارهای حمایتی معلمان می‌تواند به افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند

بحث ونتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه سواد سلامت روان معلمان و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان با نقش واسطه‌ای رفتارهای حمایتی معلمان انجام شد. در ادامه، یافته‌های مربوط به هر یک از فرضیه‌ها به‌تفصیل مورد بحث و تفسیر قرار می‌گیرد و با نتایج پژوهش‌های همسو و ناهمسو مقایسه می‌شود.

فرضیه فرعی اول (اثر مستقیم سواد سلامت روان بر انگیزه تحصیلی)

نتایج تحلیل مدل ساختاری نشان داد که اثر مستقیم سواد سلامت روان معلمان بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان معنادار نیست (β ، ۰۷/۰= p = ۰/۱۹). بنابراین فرضیه فرعی اول پژوهش تأیید نشد.این یافته نشان می‌دهد که افزایش سواد سلامت روان معلمان لزوماً به‌صورت مستقیم با افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان همراه نیست. به‌عبارت‌دیگر، صرف برخورداری معلم از دانش و آگاهی بیشتر درباره سلامت روان دانش‌آموزان، به‌تنهایی نمی‌تواند افزایش انگیزه تحصیلی آنان را توضیح دهد. یکی از دلایل احتمالی این یافته آن است که دانش و آگاهی معلم درباره سلامت روان، زمانی می‌تواند در تجربه تحصیلی دانش‌آموز اثرگذار باشد که این دانش در رفتار و تعامل روزمره معلم با دانش‌آموز نمود پیدا کند. ممکن است معلم از دانش مناسبی درباره مشکلات و نیازهای روانی دانش‌آموزان برخوردار باشد، اما اگر این دانش به رفتارهای حمایتی، توجه به نیازهای دانش‌آموز، گوش‌دادن فعال، ایجاد احساس امنیت و ارائه حمایت مناسب منجر نشود، تأثیر مستقیمی بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموز مشاهده نشود.

از این منظر، انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان تحت‌تأثیر مجموعه‌ای از عوامل فردی، خانوادگی، آموزشی و اجتماعی قرار دارد و نمی‌توان انتظار داشت یک متغیر مانند سواد سلامت روان معلم به‌تنهایی و بدون حضور

عوامل واسطه‌ای، تغییرات انگیزه تحصیلی را توضیح دهد. بنابراین، رد فرضیه اول را می‌توان به این معنا تفسیر کرد که رابطه میان سواد سلامت روان معلمان و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان احتمالاً رابطه‌ای مستقیم و ساده نیست و لازم است نقش متغیرهای واسطه‌ای، از جمله رفتارهای حمایتی معلمان، موردتوجه قرار گیرد.

یافته پژوهش حاضر مبنی بر معنادار نبودن اثر مستقیم سواد سلامت روان معلمان بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان، با بخشی از ادبیات پژوهش قابل‌تبیین است. مطالعاتی که به‌طور مستقیم رابطه میان سواد سلامت روان معلمان و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان را بررسی کرده باشند، محدود هستند. در مطالعه میلر و همکاران[1](۲۰۱۹)، سواد سلامت روان معلمان با سواد سلامت روان دانش‌آموزان ارتباط معناداری داشت، اما این مطالعه انگیزه تحصیلی را به‌طور مستقیم مورد سنجش قرار نداده است. همچنین یافته‌های یاماگوچی و همکاران[2] در یک مرور نظام‌مند نشان داد که برنامه‌های ارتقای سواد سلامت روان معلمان می‌توانند دانش و نگرش آنان را بهبود دهند، اما تبدیل این تغییرات به پیامدهای عملی در دانش‌آموزان ممکن است به عوامل دیگری وابسته باشد. این پژوهش‌ها به‌نوعی با یافته حاضر همسو هستند، زیرا نشان می‌دهند صرف افزایش آگاهی معلم لزوماً به تغییر مستقیم در پیامدهای دانش‌آموزان منجر نمی‌شود.

از سوی دیگر، برخی پژوهش‌ها مانند لی و همکاران[3](۲۰۲۲) و گری و همکاران[4](۲۰۲۳) به روابط مثبت بین سواد سلامت روان معلمان و برخی پیامدهای مثبت کلاسی اشاره کرده‌اند. تفاوت یافته حاضر با این مطالعات را می‌توان به تفاوت در متغیر وابسته (انگیزه تحصیلی در برابر جو کلاس یا رفتارهای حمایتی) و همچنین نقش متغیرهای واسطه‌ای نسبت داد. در پژوهش حاضر نیز همین رابطه مثبت در مسیر غیرمستقیم مشاهده شد.

فرضیه فرعی دوم (اثر مستقیم سواد سلامت روان بر رفتارهای حمایتی)

نتایج نشان داد که سواد سلامت روان معلمان اثر مثبت و معناداری بر رفتارهای حمایتی معلمان دارد (β ،۰۰۱/۰ > p = ۰/۵۷). بنابراین فرضیه فرعی دوم تأیید شد.این یافته با مبانی نظری سواد سلامت روان و مدل کلاس درس اجتماعی–عاطفی گرینبرگ و جنینگز[5](۲۰۰۹) کاملاً همسو است. بر اساس این مدل، معلمانی که از شایستگی‌های اجتماعی–عاطفی و آگاهی روان‌شناختی بالاتری برخوردارند، بهتر می‌توانند روابط حمایتی با دانش‌آموزان برقرار کنند، هیجان‌های خود و دانش‌آموزان را مدیریت نمایند و فضای کلاس را به

[1] Miller et al
[2] Yamaguchi et al
[3] Li et al
[4] Gray et al
[5] Greenberg & Jennings

محیطی امن و حمایتگر تبدیل کنند. سواد سلامت روان به معلمان کمک می‌کند نشانه‌های مشکلات هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان را زودتر تشخیص دهند، از برچسب‌زنی اجتناب کنند و به‌جای واکنش‌های تنبیهی، از راهبردهای همدلانه و حمایتی استفاده نمایند.یافته حاضر با نتایج پژوهش‌های گری و همکاران[۱](۲۰۲۳) ، کیدگر و همکاران[۲](۲۰۲۳) و رینکه و همکاران[۳](۲۰۱۱) همسو است. این مطالعات نشان داده‌اند که آگاهی روان‌شناختی و سواد سلامت روان معلمان با افزایش رفتارهای حمایتی، بهبود تعاملات کلاسی و کاهش استفاده از رویکردهای تنبیهی همراه است. همچنین پژوهش‌های داخلی نیز به نقش دانش و نگرش معلمان در کیفیت تعاملات آموزشی اشاره کرده‌اند.از منظر نظری، این رابطه را می‌توان در چارچوب نظریه دلبستگی (بولبی[۴]،۱۹۸۸) و نظریه یادگیری اجتماعی (بندورا[۵]، ۱۹۷۷) نیز تبیین کرد. معلمان دارای سواد سلامت روان بالاتر، بهتر می‌توانند نقش «پایگاه امن» را برای دانش‌آموزان ایفا کنند و الگوهای حمایتی و همدلانه را در کلاس درس نمایش دهند.

فرضیه فرعی سوم (اثر مستقیم رفتارهای حمایتی بر انگیزه تحصیلی)

نتایج پژوهش اثر مثبت و معنادار رفتارهای حمایتی معلمان بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان را تأیید کرد (β ،۰۳/۰ = p = ۰/۲۵). بنابراین فرضیه فرعی سوم تأیید شد.

این یافته با نظریه خودتعیین‌گری رایان و دسی[۶](۲۰۲۰) کاملاً همخوانی دارد. بر اساس این نظریه، هنگامی که معلمان نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان (شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط) را از طریق رفتارهای حمایتی ارضا می‌کنند، انگیزش درونی و کیفیت انگیزه تحصیلی آنان افزایش می‌یابد. حمایت عاطفی معلم احساس تعلق و امنیت را تقویت می‌کند؛ حمایت تحصیلی احساس شایستگی را بالا می‌برد؛ و حمایت اجتماعی احساس ارتباط و پذیرفته‌شدن را در دانش‌آموز ایجاد می‌نماید.یافته حاضر با نتایج فراتحلیل روردا و همکاران[۷](۲۰۱۱) و پژوهش‌های ویرتانن و همکاران[۸](۲۰۲۲)، ونتزل[۹](۱۹۹۷) و همره و پیانتا[۱۰]

[1] Gray et al
[2] Kidger et al
[3] Reinke et al
[4] Bowlby
[5] Bandura
[6] Deci & Ryan
[7] Roorda et al
[8] Virtanen et al
[9] Wentze
[1] Hamre & Pianta [0]

(۲۰۰۱) همسو است. این مطالعات به‌طور مداوم نشان داده‌اند که کیفیت رابطه معلم–دانش‌آموز و حمایت ادراک‌شده از سوی معلم، پیش‌بین قوی برای انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی و موفقیت آموزشی دانش‌آموزان است. در پژوهش‌های داخلی نیز کاشانی و همکاران (۱۴۰۰) و فلاح و همکاران (۱۴۰۲) به نقش ادراک حمایت معلم در افزایش انگیزه درونی و کاهش بی‌انگیزگی دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند که با یافته حاضر همخوانی دارد.از منظر نظری، این رابطه را می‌توان در چارچوب نظریه دلبستگی نیز تبیین کرد. هنگامی که معلم به‌عنوان پایگاه امن عمل می‌کند، دانش‌آموز احساس امنیت بیشتری برای کاوش، تلاش و پذیرش چالش‌های تحصیلی پیدا می‌کند و در نتیجه انگیزه یادگیری او تقویت می‌شود.

فرضیه اصلی (نقش واسطه‌ای رفتارهای حمایتی معلمان)

مهم‌ترین یافته پژوهش حاضر، تأیید نقش واسطه‌ای معنادار رفتارهای حمایتی معلمان در رابطه بین سواد سلامت روان معلمان و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان است. اثر غیرمستقیم استاندارد برابر با ۰/۱۴ و فاصله اطمینان ۹۵ درصد آن (۰/۰۲ تا ۰/۲۷) نشان‌دهنده معناداری این مسیر غیرمستقیم است. از آنجا که اثر مستقیم معنادار نبود و اثر غیرمستقیم معنادار بود، می‌توان نتیجه گرفت که رفتارهای حمایتی معلمان نقش واسطه‌ای معنادار[1]را ایفا می‌کنند.این یافته نشان می‌دهد که سواد سلامت روان معلمان بیش از آنکه به‌صورت مستقیم بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان اثر بگذارد، از طریق تقویت رفتارهای حمایتی معلمان عمل می‌کند. به‌عبارت‌دیگر، سواد سلامت روان معلمان یک «ظرفیت و شایستگی درونی» است که زمانی به پیامد مثبت برای دانش‌آموزان منجر می‌شود که در قالب رفتارهای ملموس حمایتی (عاطفی، آموزشی و اجتماعی) در کلاس درس تجلی یابد.

این الگو با یافته‌های پژوهش‌های مرتبط همسو است. لی و همکاران[2](۲۰۲۲) در مدل میانجی خود نشان دادند که حمایت اجتماعی بر سواد سلامت روان معلمان اثر می‌گذارد و این سواد از طریق سازوکارهای رفتاری به پیامدهای مثبت منجر می‌شود. همچنین آن و همکاران[3](۲۰۲۱) نشان دادند که حمایت ادراک‌شده معلم نقش واسطه‌ای مهمی در ارتباط بین ویژگی‌های معلم و انگیزش دانش‌آموزان دارد. گری و همکاران[4] (۲۰۲۳) و کیدگر و همکاران[5](۲۰۲۳) نیز تأکید کرده‌اند که آگاهی روان‌شناختی معلمان ابتدا بر کیفیت تعاملات و رفتارهای حمایتی آنان اثر می‌گذارد و سپس این رفتارها پیامدهای مثبتی برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند.

---

[1] Mediation Full
[2] Li et al
[3] Ahn et al
[4] Gray et al
[5] Kidger et al

یاماگوچی و همکاران[1](۲۰۲۰) در مرور نظام‌مند خود اشاره کرده‌اند که برنامه‌های ارتقای سواد سلامت روان معلمان زمانی مؤثرترند که بتوانند دانش را به رفتارهای عملی و حرفه‌ای تبدیل کنند. این یافته با مدل کلاس درس اجتماعی-عاطفی گرینبرگ و جنینگز[2](۲۰۰۹) و نظریه خودتعیین‌گری(رایان و دسی[3]،۲۰۲۰) سازگاری بالایی دارد. سواد سلامت روان به‌عنوان بخشی از شایستگی اجتماعی-عاطفی معلم، بستر لازم برای بروز رفتارهای حمایتی را فراهم می‌کند و این رفتارهای حمایتی نیز با ارضای نیازهای روان‌شناختی اساسی دانش‌آموزان، انگیزه تحصیلی آنان را تقویت می‌نمایند.نکته مهم در تفسیر این یافته آن است که رفتارهای حمایتی معلمان صرفاً یک متغیر جانبی در مدل نیست، بلکه سازوکار اصلی تبدیل دانش و آگاهی معلم به پیامدهای مطلوب در دانش‌آموزان است. این نتیجه بر ضرورت توجه هم‌زمان به دو سطح تأکید دارد: نخست، ارتقای دانش و سواد سلامت روان معلمان؛ و دوم، آموزش مهارت‌های تبدیل این دانش به رفتارهای حمایتی واقعی در کلاس درس.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه سواد سلامت روان معلمان با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی رفتارهای حمایتی معلمان انجام شد. نتایج نشان داد که رابطه مستقیم سواد سلامت روان معلمان با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان به سطح معناداری آماری نرسید؛ در مقابل، سواد سلامت روان معلمان با رفتارهای حمایتی آنان و رفتارهای حمایتی با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری داشت. همچنین اثر غیرمستقیم سواد سلامت روان معلمان بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان از طریق رفتارهای حمایتی معنادار بود.

بر این اساس، می‌توان گفت یافته‌های پژوهش از اهمیت رفتارهای حمایتی معلمان به‌عنوان یکی از سازوکارهای مرتبط‌کننده سواد سلامت روان و انگیزه تحصیلی حمایت می‌کنند. این نتیجه نشان می‌دهد که بررسی ویژگی‌های روان‌شناختی و حرفه‌ای معلمان بدون توجه به نحوه بازتاب آن‌ها در تعاملات روزمره با دانش‌آموزان، ممکن است تصویری ناقص از روابط میان این متغیرها ارائه دهد.نتایج می‌توانند ضرورت توجه به آموزش مهارت‌های حمایتی و ارتباطی را در کنار ارتقای دانش معلمان درباره سلامت روان برجسته کنند. بااین‌حال، تعمیم یافته‌ها باید با درنظرگرفتن ویژگی‌های جامعه مورد مطالعه و محدودیت‌های روش‌شناختی پژوهش صورت گیرد.

---

[1] Yamaguchi et al
[2] Greenberg & Jennings
[3] Rayan & Deci

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر و تعمیم یافته‌ها مورد توجه قرار گیرند. نخست، ماهیت مقطعی و همبستگی پژوهش امکان نتیجه‌گیری قطعی درباره روابط علّی میان متغیرها را فراهم نمی‌کند. دوم، جامعه پژوهش به دانش‌آموزان دوره‌های متوسطه اول و دوم مناطق خشت، کنارتخته و کمارج محدود بود؛ ازاین‌رو، تعمیم نتایج به سایر مناطق آموزشی نیازمند احتیاط است. سوم، انتخاب نمونه به روش خوشه‌ای می‌تواند موجب وابستگی پاسخ‌های دانش‌آموزان حاضر در یک کلاس یا مدرسه شود؛ بنابراین، توجه به ساختار خوشه‌ای داده‌ها در تفسیر نتایج اهمیت دارد. چهارم، محدودیت‌های مرتبط با شیوه سنجش متغیرهای معلمان و نحوه ارتباط آن‌ها با داده‌های دانش‌آموزان باید در ارزیابی یافته‌ها مورد توجه قرار گیرند. در نهایت، متغیرهای دیگری مانند ویژگی‌های خانوادگی، جو مدرسه، وضعیت اجتماعی ـ اقتصادی و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان نیز ممکن است با انگیزه تحصیلی ارتباط داشته باشند که در مدل حاضر بررسی نشده‌اند.

با توجه به نتایج و محدودیت‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده از طرح‌های طولی برای بررسی ترتیب زمانی روابط میان سواد سلامت روان معلمان، رفتارهای حمایتی و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شود. همچنین انجام پژوهش‌های مداخله‌ای می‌تواند به ارزیابی اثربخشی برنامه‌های ارتقای سواد سلامت روان و آموزش مهارت‌های حمایتی معلمان کمک کند.

منابع فارسی

کاشانی، ز.، میرزایی، ح.، و اصغری، م. (۱۴۰۰). رابطه حمایت معلم ادراک‌شده و عملکرد تحصیلی: نقش میانجی‌گر انگیزه درونی و خودکارآمدی. فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۱۲(۴۴)، ۱۰۱–۱۱۸.

فلاح، ر.، کاظمی، م.، و صادقی، ح. (۱۴۰۲). نقش ادراک حمایت معلم در کاهش بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۲۲(۳)، ۵۵–۷۲.

منابع انگلیسی

Ahn, I., Chiu, M. M., & Patrick, H. (2021). Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. Contemporary Educational Psychology, 64, 101950.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives, 8*(1), 1–44.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

Gray, C., Smith, R., & Jones, L. (2023). Teacher mental health literacy and classroom support behaviors in secondary schools. *Journal of School Psychology, 98*, 45–60.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes. *Child Development, 72*(2), 625–638.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525.

Jorm, A. F. (2012). Mental health literacy: Empowering the community to take action for better mental health. *American Psychologist, 67*(3), 231–243.

Jorm, A. F. (1997). Mental health literacy: A survey of the public's ability to recognise mental disorders and their beliefs about the effectiveness of treatment. *Medical Journal of Australia, 166*(4), 182–186.

Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., & Gunnell, D. (2023). Teachers' mental health awareness and classroom relationships: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 93*(2), 310–327.

Kutcher, S., Wei, Y., & Coniglio, C. (2016). Mental health literacy: Past, present, and future. *The Canadian Journal of Psychiatry, 61*(3), 154–158.

Li, S., Sheng, Y., & Jing, Y. (2022). How social support impact teachers' mental health literacy: A chain mediation model. Frontiers in Psychology, 13, 851332. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.851332

Liu, et al. (2022). Effect of teacher support on adolescents' positive academic emotion in China: Mediating role of psychological suzhi and

general self-efficacy. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(24), 16635. https://doi.org/10.3390/ijerph192416635

McWhirter, E. H. (1996). Perception of teacher support scale: Development and validation. *Educational and Psychological Measurement, 56*(3), 482–494.

Miller, L., Musci, R., D'Agati, D., Alfes, C., Beaudry, M. B., Swartz, K., & Wilcox, H. (2019). Teacher mental health literacy is associated with student literacy in the Adolescent Depression Awareness Program. School Mental Health, 11(2), 357–363. https://doi.org/10.1007/s12310-018-9281-4

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. School Psychology Quarterly, 26(1), 1–13. https://doi.org/10.1037/a0022714

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, Article 101860.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, Article 101832.

Skrzypek, M. (2024). Development and validation of the Teacher Mental Health Literacy Scale (TMHLS). *Journal of Psychoeducational Assessment, 42*(1), 15–29.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003–1017.

Virtanen, T. E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Vasalampi, K. (2022). Teacher support and student engagement in Finnish secondary education. *Learning and Instruction, 79*, Article 101592.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived teacher caring. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 411–419.

Yamaguchi, S., et al. (2020). Effects of teacher mental health literacy programs: A systematic review. *International Journal of Mental Health Systems*.

فصلنامه علمی تخصصی انگاره های نو در تحقیقات آموزشی؛ سال پنجم، شماره ۱۷، صص ۱۰۶-۱۲۳

The Relationship Between Teachers' Mental Health Literacy and Students' Academic Motivation: The Mediating Role of Teacher Supportive Behaviors

Farzaneh Sadat Jalalian[1], Pari Mashaekh[2]*

Abstract

Introduction and goal: This study examined the relationship between teachers' mental health literacy and students' academic motivation, with teacher supportive behaviors as a mediating variable.

Research methodology: An applied, descriptive-correlational study using structural equation modeling was conducted among secondary-school students in Khesht, Konartakhteh, and Komarej, Fars Province, Iran, during the 1404–1405 academic year. The population comprised 1,556 students, and a sample of 193 was selected using multistage cluster sampling. Instruments assessed teachers' mental health literacy, teacher supportive behaviors, and academic motivation. Data were analyzed with SPSS 26, AMOS 24, and 5,000 bootstrap resamples for the indirect effect.

Findings: The structural model showed acceptable fit ($\chi^2/df = 3.27$, GFI = 0.91, CFI = 0.94, RMSEA = 0.08). The direct path from teachers' mental health literacy to students' academic motivation was not statistically significant ($\beta = 0.19$, $p = 0.07$). Mental health literacy was positively associated with teacher supportive behaviors ($\beta = 0.57$, $p < 0.001$), which were positively associated with academic motivation ($\beta = 0.25$, $p = 0.03$). The standardized indirect effect was 0.14, with a 95% bootstrap confidence interval of 0.02 to 0.27.

Conclusion: Teachers' mental health literacy was indirectly associated with academic motivation through supportive emotional, instructional, and social behaviors in the classroom.

Keywords: Teacher mental health literacy; Teacher supportive behaviors; Academic motivation.

---

[1] M.A. in Educational Administration, Department of Educational Administration, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Kazerun Branch, Kazerun, Iran.

[2] Assistant Professor, Department of Educational Administration, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Kazerun Branch, Kazerun, Iran. (Corresponding Author)