

中小学生学习氛围与幸福感：有调节的中介模型

李凯越^{1,2}, 张 静^{1,2}

¹天津师范大学心理与行为研究院, 天津

²天津师范大学心理学部, 天津

收稿日期: 2024年11月5日; 录用日期: 2025年1月17日; 发布日期: 2025年1月26日

摘 要

为探讨中小学生学习氛围与幸福感的关系及作用机制, 本研究采用纵向研究设计, 对3535名中小学生学习进行了两次追踪调查。结果显示: (1) T1学习氛围通过T2社会情感能力的中介作用对T2幸福感产生影响; (2) T1欺凌受害调节“T1学习氛围→T2社会情感能力→T2幸福感”的前半路径。具体表现为, 相比于T1欺凌受害较高的学生, T1学习氛围对T1欺凌受害较低学生T2社会情感能力的预测作用更强。研究结果为提高中小学生学习幸福感提供了方向, 具有现实指导意义。

关键词

学习氛围, 幸福感, 社会情感能力, 欺凌受害

The School Climate and Well-Being of Middle and Primary School Students: A Moderated Mediation Model

Kaiyue Li^{1,2}, Jing Zhang^{1,2}

¹Academy of Psychology and Behavior, Tianjin Normal University, Tianjin

²Faculty of Psychology, Tianjin Normal University, Tianjin

Received: Nov. 5th, 2024; accepted: Jan. 17th, 2025; published: Jan. 26th, 2025

Abstract

To explore the relationship and the functional mechanism between school climate and well-being of primary and secondary school students, this study adopted a longitudinal research design and

conducted two follow-up surveys on 3535 primary and secondary school students. The results indicated that: (1) The T1 school climate exerted an impact on T2 well-being through the mediating effect of T2 social emotional competence; (2) T1 bullying victimization moderated the first half of the path from “T1 school climate→T2 social emotional competence→T2 well-being”. Specifically, compared with students with a higher level of T1 bullying victimization, the predictive effect of the T1 school climate on the T2 social emotional competence was stronger for students with a lower level of T1 bullying victimization. The research results provide directions for improving the well-being of primary and secondary school students and have practical guiding significance.

Keywords

School Climate, Well-Being, Social and Emotional Competency, Bullying Victimization

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

幸福感指个体对自身生活状态的整体评价和感受,反映了个体在心理、情感和社会层面的整体满意度[1]。幸福感与青少年的身心健康以及长期教育成就等结果密切相关,越来越多的研究者探索影响青少年幸福感的因素,尤其是学校因素(如学校氛围)的作用得到广泛关注[2]。本研究拟采用纵向研究设计,探索学校氛围对幸福感的影响及其作用机制,对明确学生幸福感发展机制具有重要理论和现实意义。

1.1. 学校氛围与幸福感的关系

学校氛围(school climate)是学生感知到的学校生活的质量和特征,是对学校整体环境的综合反映[3]。已有研究表明,积极的学校氛围与学生的幸福感关系密切,刘在花研究发现,学校氛围与流动儿童的幸福感存在正相关[4]。Aldridge 等的研究发现学校氛围可以解释澳大利亚青年 54%的生活满意度变异[5]。Wang 等对 61 项研究的元分析发现,支持性的班级氛围通过满足学生的基本心理需要,促进其幸福感的积极发展[6]。据此,提出假设 1: T1 学校氛围正向预测 T2 幸福感。

1.2. 社会情感能力的中介作用

社会情感能力(social and emotional competence)是指个体人际互动中所需要的一系列技能和态度,涵盖自我意识、自我管理、社会意识、人际关系技能以及负责任的决策等能力[7],对个人的学业成就、情绪调控、社会适应都至关重要[8]。依据社会情感能力学校模型,社会环境(尤其是学校环境)为满足个体基本心理需要所提供的需求支持对社会情感能力发展起重要作用[9]。因此推测,社会情感能力可能在学校氛围和幸福感关系中起中介作用。

一方面,学校氛围与社会情感能力发展密不可分[10]。通过改善学校氛围,可以满足学生的基本心理需要,进而促进社会情感能力相关价值、信念和规范的内化。Taylor 等综合了 82 项研究发现,除了种族、社会经济背景、学校位置等因素的影响外,接受社会情感学习干预的学生,在项目完成的 4 年内,持续表现出更高的社会情感能力和学业水平[11]。另一方面,社会情感能力与幸福感关系密切。有研究调查社会情感能力子成分与幸福感的关系,如情绪管理能力与做出负责任决策的能力,和青少年的主观幸福感存在密切联系[12]。综上所述,基于理论和实证研究结果,提出假设 2: T2 社会情感能力在 T1 学校氛围

与 T2 幸福感之间起中介作用。

1.3. 欺凌受害的调节作用

欺凌受害是指个体长期或反复遭受他人故意伤害的现象[13]，包括言语欺凌受害、身体欺凌受害和关系欺凌受害等形式。欺凌受害会对青少年的身体、心理和学业等方面产生消极和长远的影响[14]。根据发展情境理论，个体在与其所处环境的交互作用中实现个人发展[15]。Dow-Fleisner 等发现学校联结感和欺凌受害相互作用，共同对青少年的社会情感发展产生影响[16]。因此，欺凌受害这一个体因素可能会与学校氛围相互作用，共同对青少年的社会情感能力产生影响，即欺凌受害作为调节变量。

在欺凌受害发挥调节作用的过程中，理论上可能存在两种调节模式：“雪中送炭”和“杯水车薪”[17]。在“雪中送炭”模式下，学校氛围的保护作用对高欺凌受害的青少年更为明显(见图 1(a))。根据该模式，当个体的欺凌受害较高时，学校氛围的保护作用也随之增大，即改善学校氛围最能使高欺凌受害的学生从中受益。而在“杯水车薪”模式下，学校氛围的保护作用对低欺凌受害的青少年中更为明显(见图 1(b))。根据该模式，当个体的欺凌受害较高时，学校氛围的保护作用也随之减少，即改善学校氛围最能使低欺凌受害的学生从中受益。本研究对具体调节模式(“雪中送炭” vs. “杯水车薪”)不做假设，提出假设 3：T1 欺凌受害调节 T1 学校氛围与 T2 社会情感能力之间的关系。

综上所述，本研究以中小学生为研究对象，采用纵向研究设计，探究学校氛围对中小学生后期幸福感的影响，以及社会情感能力的中介作用和欺凌受害的调节作用(图 2)，以期增进对幸福感影响机制的认识。

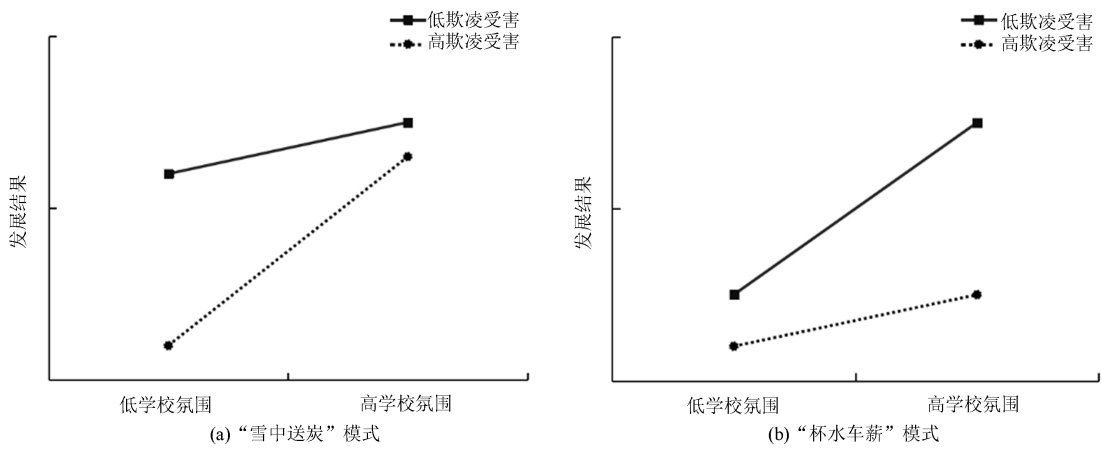


Figure 1. Two possible patterns of interaction effects
图 1. 两种可能的交互效应模式

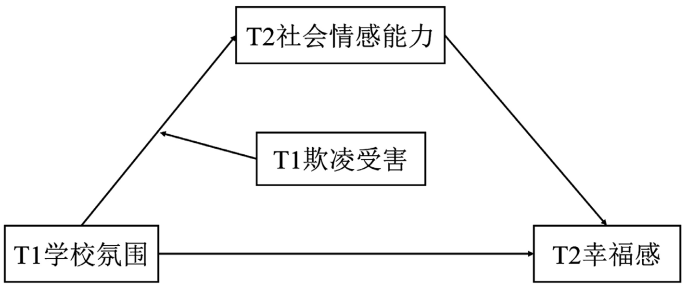


Figure 2. Hypothetical model
图 2. 假设模型

2. 方法

2.1. 被试

采取整群抽样的方法,对山东省两所公立中小学的学生进行间隔半年的两次追踪测量,第一个时间点(T1)为2023年11月,回收有效问卷3578份,第二个时间点(T2)为2024年5月,T1中的3535人参与了调查,有效率为98.80%。所有被试的平均年龄为12.90岁($SD=1.78$),其中男生1868人(52.8%),女生1587人(44.9%),性别缺失80人(2.3%);四年级293人(8.3%),五年级267人(7.6%),六年级324人(9.2%),七年级871人(24.6%),八年级928人(26.3%),九年级852人(24.1%)。

2.2. 研究工具

2.2.1. 学校氛围的测量

采用Jia等编制、郑圆皓等修订的学校氛围量表[18][19]。量表有25个项目,包括教师支持(7个项目)、同伴支持(13个项目)和自主机会(5个项目)。采用4点计分(1“从不”~4“总是”),得分越高,说明学校氛围越好。本研究中量表的Cronbach's α 系数为0.92(T1)和0.93(T2)。

2.2.2. 社会情感能力的测量

采用Mantz等编制、朱新鑫修订的特拉华社会情绪能力量表[20][21]。量表有12个项目,包括4个维度,分别是负责任的决策(3题)、同伴关系(3题)、社会知觉(3题)和自我管理(3题)。采用4点计分(1“从不”~4“总是”),得分越高,说明社会情感能力越高。本研究中量表的Cronbach's α 系数为0.85(T1)和0.89(T2)。

2.2.3. 幸福感的测量

采用世界卫生组织幸福感指数量表(World Health Organization Well-Being Index, WHO-5)[22]。量表共有5个项目,采用6点计分(1“从未有过”~6“所有时间”),得分越高,说明幸福感越高。本研究中量表的Cronbach's α 系数为0.91(T1)和0.94(T2)。

2.2.4. 欺凌受害的测量

采用Bear等编制、谢家树等修订的特拉华欺负受害量表[23][24],测量青少年的欺凌受害情况。量表有13个项目,包括言语欺凌(4题)、身体欺凌(4题)和关系欺凌(4题)。采用6点计分(1“从来没有”~6“每天”),得分越高,说明欺凌受害越高。本次测量中量表的Cronbach's α 系数为0.95(T1)和0.97(T2)。

2.3. 程序

施测前取得了学校领导、班主任以及学生本人的知情同意。在班级内进行施测,采用统一的指导语,向学生承诺对其信息保密,要求学生真实、独立作答。结束后,问卷当场统一回收。使用SPSS 25.0和Mplus 7.0对数据统计分析。

3. 结果

3.1. 共同方法偏差检验

采用Harman单因子检验进行共同方法偏差检验[25],结果显示,特征根大于1的因子共16个,其中第一个公因子解释的变异量为22.96%,小于40%的临界值,表明不存在严重的共同方法偏差。

3.2. 描述统计及相关分析

表1中相关分析显示,学校氛围、社会情感能力、幸福感和欺凌受害之间均存在显著相关。

Table 1. The descriptive statistics of the variables and related analysis results ($n = 3535$)
表 1. 各变量的描述性统计与相关分析结果($n = 3535$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7
1. 学段	0.75	0.43	1						
2. 性别	0.54	0.50	−0.02	1					
3. T1 学校氛围	3.09	0.50	−0.04**	−0.03	1				
4. T1 社会情感能力	3.27	0.50	−0.02	0.01	0.56***	1			
5. T1 欺凌受害	1.57	0.90	0.12***	0.13***	−0.34***	−0.27***	1		
6. T1 幸福感	4.01	1.28	−0.11***	−0.08***	0.53***	0.46***	−0.18***	1	
7. T2 社会情感能力	3.23	0.58	−0.04*	−0.02	0.35***	0.38***	−0.19***	0.31***	1
8. T2 幸福感	3.93	1.43	−0.10***	0.05***	0.25***	0.25***	−0.14***	0.44***	0.56***

注：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$ ，*** $p < 0.001$ ，以下同。

3.3. 有调节的中介效应分析

模型估计方法为稳健最大似然估计法(Maximum Likelihood Robust, MLR)。结果表明，假设模型的整体拟合指数良好： $\chi^2 = 1676.23$ ， $df = 127$ ，RMSEA = 0.06，SRMR = 0.05，CFI = 0.93，TLI = 0.92，所有路径均显著(见图 3)。

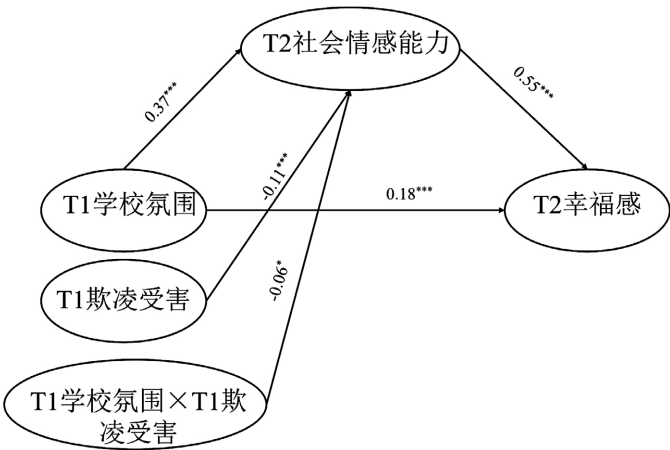


Figure 3. The path coefficient plot of the hypothetical model
图 3. 假设模型的路径系数图

Table 2. Bootstrap results of the path coefficients of the hypothesized model
表 2. 假设模型各路径系数的 Bootstrap 结果

预测路径	路径系数/中介值	95%置信区间
T1 学校氛围→T2 幸福感	0.18	[0.14, 0.21]
T2 社会情感能力→T2 幸福感	0.55	[0.52, 0.58]
T1 学校氛围→T2 社会情感能力	0.37	[0.35, 0.40]
T1 欺凌受害→T2 社会情感能力	−0.11	[−0.15, −0.08]
T1 学校氛围→T2 社会情感能力→T2 幸福感	0.20	[0.18, 0.23]
T1 学校氛围 × T1 欺凌受害→T2 社会情感能力	−0.06	[−0.10, −0.01]

采用偏差校正的 Bootstrap 法进一步检验该模型, Bootstrap 抽取的次数为 5000 次。结果(见表 2)显示, T1 学校氛围 $\times$ T1 欺凌受害显著预测 T2 社会情感($\beta = -0.06$, 95% CI = $[-0.10, -0.01]$), 95%置信区间均不包含 0。这说明, T1 欺凌受害调节“T1 学校氛围 $\rightarrow$ T2 社会情感能力 $\rightarrow$ T2 幸福感”这一路径的前半段。

根据 T1 欺凌受害的取值进行高低分组, 进行简单斜率分析并绘制简单效应分析图。T1 欺凌受害调节 T1 学校氛围和 T2 社会情感能力的关系, 如图 4 所示, 当个体 T1 欺凌受害较低时($-1SD$), T1 学校氛围对 T2 社会情感能力的正向预测作用较大($b_{\text{simple}} = 0.44$, $p < 0.001$); 当个体 T1 欺凌受害较高时($+1SD$), T1 学校氛围对 T2 社会情感能力的正向预测作用较小($b_{\text{simple}} = 0.32$, $p < 0.001$)。

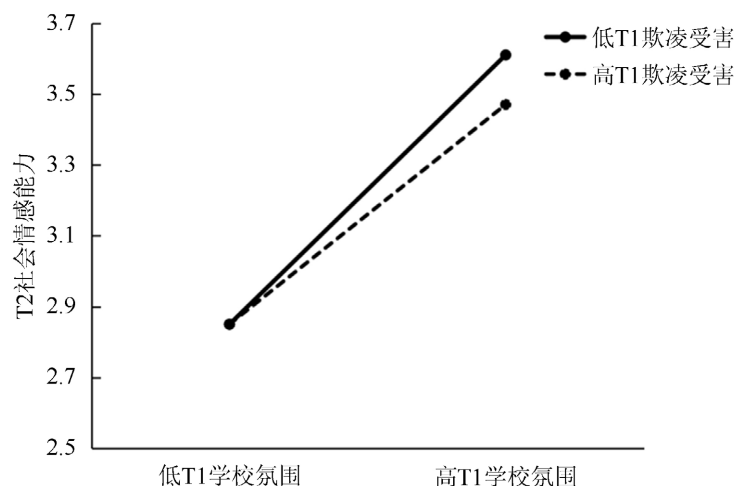


Figure 4. T1 Bullying victimization moderates the relationship between T1 school climate and T2 socio and emotional competency

图 4. T1 欺凌受害调节 T1 学校氛围与 T2 社会情感能力关系的图

4. 讨论

4.1. 学校氛围对幸福感的影响

本研究发现, T1 学校氛围显著正向预测 T2 幸福感, 这与国内外研究结果一致。当学生感知到积极的学校氛围, 会表现出更好的心理适应、学业成绩和幸福感[26]。在学校氛围中, 教师支持、同伴支持和提供自主机会是重要组成部分, 它们与幸福感有密切关系: 缺乏良好教师支持时, 学生与教师之间的冲突会显著削弱学生的幸福感; 同伴支持是学生生活满意度的重要支持资源, 对学生在校满意度有显著促进作用[27]; 自主机会是指学生在课堂上拥有选择和决策的权利, 当学生感受到自主性支持时, 他们的内在动机和幸福感会显著提升。

4.2. 社会情感能力的中介作用

研究结果显示, T2 社会情感能力在 T1 学校氛围与 T2 幸福感之间起中介作用, T1 学校氛围通过 T2 社会情感能力间接影响 T2 幸福感。依据自我决定理论, 支持性的学校氛围可以满足青少年的三大基本心理需要, 将极大激发其社会情感能力, 从而增强幸福感。Collie 提出的社会情感能力的学校模型也指出, 学校环境从社会情感能力课程、班级氛围和对社会情感能力的态度三个层面, 影响社会情感能力相关信念和价值观的内化, 并促进学生产生积极结果[9]。同时, 社会情感能力与幸福感密不可分, Guo 等人发现社会情感能力对幸福感的解释力达到 61% [28]。Turan 在高中生群体中发现, 社会情感能力可以通过提

高学业韧性, 改善其生活满意度[29]。因此, 积极的学校氛围可以促进中小學生后续社会情感能力的发展和未来幸福感的提升。

4.3. 欺凌受害的调节作用

本研究发现 T1 欺凌受害调节 T1 学校氛围与 T2 社会情感能力。具体而言, 在低欺凌受害的青少年中, 学校氛围对社会情感能力的预测作用显著比高欺凌受害的青少年强。这一调节模式符合“杯水车薪”模式, 说明学校氛围对青少年心理发展所起到的保护作用相对有限的。已有研究证明, 遭遇欺凌会导致个体出现一系列内外化问题, 严重影响青少年的社会情感能力[30]。本研究发现, 即使处于积极的学校氛围, 欺凌受害较高的青少年在后续社会情感能力发展上可能也会处于劣势地位。这可能是由于欺凌受害较高的青少年在处理人际关系时面临更大的困难, 不利于社会情感能力的发展。这一发现, 符合发展情境理论, 即个体的消极特质(高欺凌受害)削弱了积极环境(高学校氛围)对青少年心理发展的有利作用。

4.4. 研究启示

本研究对提升中小學生幸福感有重要启示。首先, 重视营造健康积极的学校氛围对幸福感的促进作用, 将构建良好的师生关系和同伴关系、给予学生更多的自主机会作为学校氛围建设的重要内容。其次, 重视社会情感能力对幸福感的促进作用。从自我管理、社会意识、人际关系技能等多个维度出发, 全面提升学生的社会情感能力。最后, 正确认识欺凌受害在学校氛围和社会情感能力关系中的作用, 学校氛围对社会情感能力的积极作用更多地表现在低欺凌受害群体中, 当学生遭遇高欺凌受害时, 学校氛围对社会情感能力的积极作用会削弱。

5. 结论

- (1) T1 学校氛围能够显著正向预测 T2 幸福感。
- (2) T2 社会情感能力在 T1 学校氛围和 T2 幸福感的关系中起中介作用。
- (3) T1 欺凌受害调节“T1 学校氛围→T2 社会情感能力→T2 幸福感”这一中介效应的前半路径。

基金项目

2023 年天津师范大学科研创新项目(2023KYCX079Y)。

参考文献

- [1] Diener, E., Lucas, R.E. and Oishi, S. (2001) Subjective Well-Being the Science of Happiness and Life Satisfaction. In: Snyder, C.R. and Lopez, S.J., Eds., *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press, 63-73.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780195135336.003.0005>
- [2] Donaldson, C., Moore, G. and Hawkins, J. (2022) A Systematic Review of School Transition Interventions to Improve Mental Health and Wellbeing Outcomes in Children and Young People. *School Mental Health*, **15**, 19-35.
<https://doi.org/10.1007/s12310-022-09539-w>
- [3] Brookover, W.B., Schweitzer, J.H., Schneider, J.M., Beady, C.H., Flood, P.K. and Wisenbaker, J.M. (1978) Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal*, **15**, 301-318.
<https://doi.org/10.3102/00028312015002301>
- [4] 刘在花. 学校氛围对流动儿童学习投入的影响——学校幸福感的中介作用[J]. 中国特殊教育, 2018(1): 52-57.
- [5] Aldridge, J.M., McChesney, K. and Afari, E. (2019) Associations between School Climate and Student Life Satisfaction: Resilience and Bullying as Mediating Factors. *Learning Environments Research*, **23**, 129-150.
<https://doi.org/10.1007/s10984-019-09296-9>
- [6] Wang, M., L. Degol, J., Amemiya, J., Parr, A. and Guo, J. (2020) Classroom Climate and Children's Academic and

- Psychological Wellbeing: A Systematic Review and Meta-analysis. *Developmental Review*, 57, Article ID: 100912. <https://doi.org/10.1016/J.Dr.2020.100912>
- [7] Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2005) Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs-Illinois Edition.
 - [8] Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. and Schellinger, K.B. (2011) The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
 - [9] Collie, R. (2020) Instructional Support, Perceived Social-Emotional Competence, and Students' Behavioral and Emotional Well-Being Outcomes. *Educational Psychology*, 44, 76-87.
 - [10] Mahoney, J.L., Weissberg, R.P., Greenberg, M.T., Dusenbury, L., Jagers, R.J., Niemi, K., et al. (2021) Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School Students. *American Psychologist*, 76, 1128-1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
 - [11] Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A. and Weissberg, R.P. (2017) Promoting Positive Youth Development through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88, 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
 - [12] Goldberg, J.M., Sklad, M., Elfrink, T.R., Schreurs, K.M.G., Bohlmeijer, E.T. and Clarke, A.M. (2018) Effectiveness of Interventions Adopting a Whole School Approach to Enhancing Social and Emotional Development: A Meta-Analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 755-782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
 - [13] Olweus, D. (1994) Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
 - [14] 洪德帆, 徐逸杰, 胡茜, 张嘉琪, 黄莹莹, 毛然, 陈静, 蒋索. 青少年校园受欺凌与自杀意念的关系: 基于潜调节的结构方程模型[J]. 心理发展与教育, 2024, 40(5): 706-719.
 - [15] 张文新, 陈光辉. 发展情境论——一种新的发展系统理论[J]. 心理科学进展, 2009, 17(4): 736-744.
 - [16] Dow-Fleisner, S., Leong, A.D. and Lee, H. (2023) The Interaction between Peer Bullying and School Connectedness on Youth Health and Wellbeing. *Children and Youth Services Review*, 155, Article ID: 107147. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107147>
 - [17] 李董平. 多重生态学风险因素与青少年社会适应: 风险建模与作用机制研究[D]: [博士学位论文]. 广州: 华南师范大学, 2012.
 - [18] Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., et al. (2009) The Influence of Student Perceptions of School Climate on Socioemotional and Academic Adjustment: A Comparison of Chinese and American Adolescents. *Child Development*, 80, 1514-1530. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x>
 - [19] 郑圆皓, 张卫, 李盛兵. 学校氛围与初中生学校适应: 意向性自我调节的中介作用[J]. 教育测量与评价(理论版), 2015(4): 47-52, 58.
 - [20] Mantz, L.S., Bear, G.G., Yang, C. and Harris, A. (2016) The Delaware Social-Emotional Competency Scale (DSECS-S): Evidence of Validity and Reliability. *Child Indicators Research*, 11, 137-157. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9427-6>
 - [21] 朱新鑫. 特拉华社会情绪能力量表中文版的信效度研究[D]: [硕士学位论文]. 长沙: 湖南师范大学, 2016.
 - [22] Topp, C.W., Østergaard, S.D., Søndergaard, S. and Bech, P. (2015) The WHO-5 Well-Being Index: A Systematic Review of the Literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84, 167-176. <https://doi.org/10.1159/000376585>
 - [23] Bear, G.G., Gaskins, C., Blank, J. and Chen, F.F. (2011) Delaware School Climate Survey—Student: Its Factor Structure, Concurrent Validity, and Reliability. *Journal of School Psychology*, 49, 157-174. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
 - [24] 谢家树, 吕永晓, Bear, G.G., Yang, C., Marshall, S.J., Gong, R. 特拉华欺负受害量表(学生卷)中文版信、效度研究[J]. 中国临床心理学杂志, 2015, 23(4): 594-596.
 - [25] 周浩, 龙立荣. 共同方法偏差的统计检验与控制方法[J]. 心理科学进展, 2004, 12(6): 942-950.
 - [26] Baumsteiger, R., Hoffmann, J.D., Seibyl, J., Rose, B. and Brackett, M.A. (2023) A Systematic Review of Secondary School Climate Assessments. *Educational Psychology Review*, 35, Article No. 47. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09748-y>
 - [27] Bagnall, C.L., Skipper, Y. and Fox, C.L. (2019) 'You're in This World Now': Students', Teachers', and Parents' Experiences of School Transition and How They Feel It Can Be Improved. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 206-226. <https://doi.org/10.1111/bjep.12273>
 - [28] Guo, J., Tang, X., Marsh, H.W., Parker, P., Basarkod, G., Sahdra, B., et al. (2023) The Roles of Social-Emotional Skills

-
- in Students' Academic and Life Success: A Multi-Informant and Multicohort Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, **124**, 1079-1110. <https://doi.org/10.1037/pspp0000426>
- [29] Turan, M.E. (2021) The Relationship between Social Emotional Learning Competencies and Life Satisfaction in Adolescents: Mediating Role of Academic Resilience. *International Online Journal of Educational Sciences*, **13**, 1126-1142. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.04.012>
- [30] Savahl, S., Montserrat, C., Casas, F., Adams, S., Tiliouine, H., Benninger, E., *et al.* (2018) Children's Experiences of Bullying Victimization and the Influence on Their Subjective Well-Being: A Multinational Comparison. *Child Development*, **90**, 414-431. <https://doi.org/10.1111/cdev.13135>