رویش روان شناسی، سال۱۴، شماره ۲، شماره پیاپی ۱۰۷، اردیبهشت ۱۴۰۴
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),14(2), 2025

نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان در رابطه جو اجتماعی مدرسه و بهزیستی تحصیلی دانش-آموزان

The mediating role of cognitive emotion regulation in the relationship between social atmosphere of school and students' academic well-being

مهدی بالیده
دانشجوی دکتری گروه روان شناسی تربیتی، واحد قائنات، دانشگاه آزاد اسلامی، قائنات، ایران.
مجید ابراهیم پور (نویسنده مسئول)
استادیار گروه روانشناسی کودکان استثنایی، واحد قائنات، دانشگاه آزاد اسلامی، قائنات، ایران.
حسین صاحبدل
استادیار گروه مشاوره، واحد قائنات، دانشگاه آزاد اسلامی، قائنات، ایران.

چکیده
هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان در رابطه جو اجتماعی مدرسه و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان بود. روش پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌یابی ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه دبیرستان‌های شهر بیرجند در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۳۵۰ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (AWBQ) تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲)، پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان (CERQ) گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) و پرسشنامۀ جو مدرسۀ دلاویر (DSCS) بیر و همکاران (۲۰۱۱) بود. از تحلیل معادلات ساختاری برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. نتایج بیانگر برازش مطلوب مدل پژوهش بود. نتایج بیانگر معناداری اثر مستقیم جو اجتماعی مدرسه بر هر دو مولفه انطباقی و غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان و بهزیستی تحصیلی بود (P<۰/۰۱). همچنین اثر مستقیم هر دو مولفه انطباقی و غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان و بر بهزیستی تحصیلی معنادار بود (P<۰/۰۱). همچنین نتایج بیانگر اثر غیرمستقیم جو اجتماعی مدرسه بر بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری هر دو مولفه انطباقی و غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان بود (P<۰/۰۱). این نتایج نشان می-دهد که تنظیم شناختی هیجان با توجه به نقش جو اجتماعی مدرسه می‌تواند تبیین کننده بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان باشد.

واژه‌های کلیدی: *تنظیم شناختی هیجان، بهزیستی تحصیلی، جو اجتماعی مدرسه.*

Mehdi Balideh
Ph.D. student, Department of Educational Psychology, Qaenat Branch, Islamic Azad University, Qaenat, Iran.
Majid Ebrahimpour *
Assistant Professor of Psychology of Exceptional Children, Qaenat Branch, Islamic Azad University, Qaenat, Iran.
Majid_RMR@yahoo.com
Hossien Sahebdel
Assistant Professor of Counseling Department, Qaenat Branch, Islamic Azad University, Qaenat, Iran.

Abstract
The purpose of the present study was to investigate the mediating role of cognitive regulation of emotion in the relationship between the social atmosphere of the school and the academic well-being of students. The descriptive-correlation research method was structural modeling. The statistical population included second-year high school students of Birjand city in the academic year of 2022-2023, and 350 people were selected as the sample size by stratified random sampling. The research tools included the Academic Wellbeing Questionnaire (AWBQ) by Tominin-Sweeney et al. (2012), the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) by Garnevsky et al. (2001), and the Delaware School Climate Survey (DSCS) by Beer et al. (2011). Structural equation analysis was used to analyze the data. The results showed the optimal fit of the research model. The results showed a significant direct effect of school social climate on both adaptive and non-adaptive components of cognitive regulation of emotion and academic well-being (P<0.01). Also, the direct effect of both adaptive and non-adaptive components of cognitive emotion regulation on academic well-being was significant (P<0.01). Also, the results indicated the indirect effect of school social climate on academic well-being through the mediation of both adaptive and non-adaptive components of cognitive emotion regulation (P<0.01). These results show that the maladaptive emotion regulation according to the role of the social atmosphere of school can explain the academic well-being of students.

Keywords: *Academic Cognitive Emotion Regulation, Well-Being, Social Atmosphere of School.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : آبان ۱۴۰۳** **پذیرش: آذر ۱۴۰۳** **ویرایش نهایی: اردیبهشت ۱۴۰۴**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]

مقدمه

هدف هر نظام آموزشی رشد و ارتقا همه جانبه دانش آموزان در زمینه های شناختی[۱]، عاطفی[۲] و روانی-حرکتی[۳] است. عوامل زیادی در رشد و پیشرفت همه جانبه و عملکرد دانش آموزان تاثیرگذار است. بهزیستی تحصیلی[۴] دانش‌آموزان شامل آن دسته از خدمات ضروری است که با هدف ارتقای سلامت جسمی، روانی، عاطفی و اجتماعی فراگیران در یک فضای آموزشی انجام می‌شود و ارائه با کیفیت خدمات به دانش آموزان، بهبود نتایج یادگیری، رضایت و وفاداری دانش آموزان را به همراه دارد (سادرا[۵] و همکاران، ۲۰۲۲). بهزیستی تحصیلی داشتن احساسات مثبت در مورد مدرسه و پادگیری های آن، احساس کنترل نسبت به تکالیف تحصیلی و علاقه به یادگیری و احساس خودکارآمدی تحصیلی است (چابان[۶] و همکاران، ۲۰۲۴). طبق نظر تومینن سواینی[۷] و همکاران (۲۰۲۰) بهزیستی تحصیلی شامل مؤلفه هایی مانند فقدان فرسودگی تحصیلی[۸]، درگیری تحصیلی[۹] و ارزش گذاری است. بهزیستی تحصیلی منجر به رشد و گسترش ذهیت و تفکری می شود که می تواند سلامت روان، یادگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران را بهبود دهد (وانگ[۱۰] و همکاران، ۲۰۲۴). در مقابل فقدان بهزیستی تحصیلی، منجر به درماندگی‌های ذهنی از جمله اضطراب[۱۱]، افسردگی[۱۲]، سرکوبی[۱۳]، خصومت[۱۴] و یا ترس[۱۵] می‌شود (چابان و همکاران، ۲۰۲۴). البته در چند سال اخیر شیوع کرونا[۱۶] و اضطراب ناشی از آن به عنوان یک بحران عمومی به طور معناداری با کاهش بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان همراه شده که لزوم شناسایی متغیرهای مرتبط و تبیین کننده بهزیستی تحصیلی را جهت ایجاد زمینه بهبود آن دوچندان کرده است (سهرابی و همکاران، ۱۴۰۰). علاوه بر این نوجوانی مرحله رشدی است که در آن افراد با تغییرات و چالش‌های متعددی مواجه می‌شوند (اجتماعی، روان‌شناختی و عصبی فیزیولوژیکی) و در سطح عاطفی-اجتماعی، نوسانات عاطفی بیشتر و همچنین سطوح بالاتری از خلق منفی را تجربه می‌کنند، بنابراین شناسایی ظرفیت‌های روان‌شناختی و محیطی بهبود دهنده بهزیستی در نوجوانان می‌تواند کمک کننده باشد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۴).

از لحاظ عوامل اثرگذار محیطی به نظر می‌رسد وضعیت روابط اجتماعی و کیفیت فضای اجتماعی که دانش‌آموزان در آن قرار دارند بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است (ریمپلا[۱۷] و همکاران، ۲۰۲۰). جو اجتماعی مدرسه[۱۸] اغلب به منزلهٔ کیفیت و خصوصیات مدرسه، از جمله جنبه‌های اجتماعی و فیزیکی مدرسه توصیف شده است و می‌تواند رفتار مثبت، پیشرفت تحصیلی و توسعه اجتماعی و عاطفی دانش آموزان را تقویت کند (هاوکینز[۱۹] و همکاران، ۲۰۲۳). جو اجتماعی مدرسه به نحوهٔ تعامل افراد در مدرسه و تعامل آنها با عوامل ساختاری مانند تخصیص منابع، اندازهٔ کلاس، نحوهٔ گروه‌بندی دانش‌آموزان با یکدیگر و روابط با معلمان و سایر دانش‌آموزان وابسته است. مدارسی که با تعاملات ایمن، حمایتی و فراگیر مشخص می‌شوند، بهتر می‌توانند راهبردهای آموزشی مؤثر اتخاذ کنند که می‌تواند شایستگی‌های اجتماعی‌ـهیجانی دانش‌آموزان را تقویت کند و راهبردهای پیشگیرانه را برای بهبود رفتار به اجرا درآورد (سایفلوونا[۲۰]، ۲۰۲۳). در چارچوب نظریهٔ یادگیری اجتماعی‌ـهیجانی[۲۱]، حمایت هیجانی و رفتاری که معلمان برای شناسایی، پرورش و حمایت از خواسته و احساس عاملیت[۲۲] دانش‌آموزان ارائه می‌کنند، بر کیفیت روابط دانش‌آموزان با یکدیگر و معلمان در مدرسه و ادراک کلی آنان از جوّ مدرسه اثرگذار است و دانش‌آموزان دارای شایستگی اجتماعی-هیجانی به طورکلی در مدرسه نسبت به دانش‌آموزانی که از شایستگی

1 cognitive
2 emotional
3 psychomotor
4 academic well-being
5. Sadera
6 Chaaban
7. Tuominen-Soini
8 academic burnout
9 academic engagement
10 Wong
11 anxiety
12 depression
13 repression
14 hostility
15 fear
16 Corona
17. Rimpelä
18 social atmosphere of the school
19 Hawkins
20 Sayfulloevna
21 Social-emotional learning theory
22 agency

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]

اجتماعی-هیجانی برخوردار نیستند، عملکرد بهتری دارند (دیویدسون[1] و همکاران، ۲۰۲۳). پژوهش‌های صورت گرفته از این ایده حمایت می‌کند که جو اجتماعی، روانی و هیجانی مدرسه می‌تواند سازه‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا[2] مانند اشتیاق و بهزیستی را پیش‌بینی کند (ویسکرمی و همکاران، ۲۰۱۹؛ حاجی حسنی و همکاران، ۱۳۹۸). علاوه بر این نشان داده شده که هرچه دانش‌آموزان اشتیاق بیشتری برای حضور در مدرسه داشته باشند و جو مدرسه را مطلوب برداشت کنند متعاقبا بهزیستی تحصیلی آنها بیشتر می‌شود (اصغرنژاد و همکاران، ۱۴۰۱). اگرچه پژوهش‌ها پیرامون رابطه جو اجتماعی مدرسه و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان محدود است، با این حال جهت غنی‌سازی آموزش‌ها و مداخله‌های این حوزه، بر شناسایی مکانیزم‌ها و مسیرهای اثرگذاری جو اجتماعی مدرسه بر بهزیستی دانش‌آموزان تاکید شده است، چرا که جو اجتماعی مدرسه نقش معناداری در حفظ سلامت روان و کاهش استرس‌های تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (نیو[3] و همکاران، ۲۰۲۳).

توانایی تنظیم هیجان یکی از مکانیسم‌های اساسی است که جو اجتماعی در دوران نوجوانی بر رشد و بهبود آن اثرگذار است (دوکا[4] و همکاران، ۲۰۲۳). راهبردهای شناختی تنظیم هیجان اغلب به صورت انطباقی (مانند پذیرش، ارزیابی مجدد شناختی، حل مسئله) و غیر انطباقی (مانند اجتناب، فاجعه‌انگاری نشخوار فکری، سرزنش خود و دیگری) طبقه‌بندی می‌شوند (سالزارکامپف[5] و همکاران، ۲۰۲۳). این راهبردها در نظارت، ارزیابی و اصلاح واکنش‌های افراد به محیط، رویدادها و دیگران نقش اساسی دارند (متئوس[6] و همکاران، ۲۰۲۱). تغییرات عاطفی، شناختی و اجتماعی که در نوجوانی رخ می‌دهد، در رشد تنظیم هیجان محوری هستند و جو اجتماعی مدرسه می‌تواند عامل زیربنایی این تغییرات و یا تعدیل این تغییرات باشد (فامبوچت[7] و همکاران، ۲۰۲۳). از سوی دیگر تنظیم شناختی هیجان می‌تواند کمک کننده به بهزیستی تحصیلی باشد، چرا که دانش‌آموزان با چالش‌های زیادی از جمله محیط‌های مختلف اجتماعی و آموزشی مواجه شوند، این تغییرات می‌تواند بر عملکرد آنها تأثیر منفی بگذارد و علائم اضطراب را ایجاد کند، در چنین شرایطی تنظیم شناختی هیجان را می‌توان به عنوان عوامل کلیدی در آگاهی از ضعف خود و توانایی بهبود آن در نظر گرفت (ملیک و پروین[8]، ۲۰۲۳). نتایج بدست آمده نشان می‌دهد که تنظیم هیجان در دانش‌آموزان می‌تواند با بهبود عملکرد در برابر استرس‌های تحصیلی و اجتماعی، بهزیستی و موفقیت تحصیلی آنها را ارتقاء دهد (بلوری و همکاران، ۱۴۰۰؛ توانای ننه کران و عینی، ۱۴۰۳؛ کولی[9]، ۲۰۲۲؛ نیتو کاردسو[10] و همکاران، ۲۰۲۴). از سوی دیگر نشان داده شده که جو اجتماعی مدرسه می‌تواند مبنای نحوه تنظیم هیجان‌ها باشد؛ در همین رابطه دانش‌آموزانی که سرکوب بیشتر هیجان‌های خود را گزارش کردند، مضطرب‌تر بودند (منسل[11] و همکاران، ۲۰۲۲). نتایج دیگر پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که جو اجتماعی مثبت در مدرسه می‌تواند منجر به بهبود تنظیم هیجانی آنها گردد (عجم و رنجبر اسفیجر ، ۱۴۰۱؛ مصلح و فرید، ۱۴۰۰؛ منتی[12] و همکاران، ۲۰۲۱). دوره نوجوانی که همراه با فوران هیجان‌ها و برانگیختگی هیجانی است، تغییر و نحوه تنظیم هیجان‌ها می‌تواند عامل تعیین کننده و کلیدی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان باشد (سیلورس[13]، ۲۰۲۲). با توجه به اینکه دوره نوجوانی بیانگر برانگیختگی هیجانی و اثرگذاری آن بر دانش‌آموزان متاثر از دوره رشدی و تغییرات رسشی غیرقابل اجتناب است، بر همین اساس احتمالا مکانیسم اثرگذاری متغیرهای محیطی نظیر جو اجتماعی مدرسه بر بهزیستی تحصیلی همین تنطیم هیجانی است (منسل و همکاران، ۲۰۲۲؛ مصلح و فرید، ۱۴۰۰).

در باب ضرورت و اهمیت موضوع مطرح شده باید گفت که کسب راهبردهای تنظیم هیجان سازگارانه، یک مهارت اجتماعی-عاطفی کلیدی است که بطور قابل ملاحظه ای در طول دوره نوجوانی توسعه یافته است و در این مرحله از رشد از اهمیت زیادی برخوردار است (سالزارکامپف و همکاران، ۲۰۲۳)، علاوه بر این، تحقیقات نقش تنظیم هیجان را در علت شناسی و حفظ مشکلات روانپزشکی، رفتارهای مرتبط بالین و آسیب شناسی روانی به طور کلی برجسته کرده است. نکته مهم این است که در دوران نوجوانی، روابط با همسالان مرتبط

1. Davidson
2 Positive psychology
3 Niu
4 Duca
5 Salazar Kämpf
6 Matthews
7 Fombouchet
8 Malik & Perveen
9 Collie
10 Nieto Carracedo
11 Mansell
12 Mänty
13 Silvers

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]

تر می شود و حساسیت به بازخورد اجتماعی افزایش می‌یابد. در این مرحله از زندگی، روابط اجتماعی نقش مهمی در توسعه راهبردهای تنظیم هیجان ایفا می‌کند (فامبوچت و همکاران، ۲۰۲۳).

در مجموع می‌توان گفت که وجود وظایف تحصیلی در کنار تغییرات رشدی خاص دوره نوجوانی باعث شده است که بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان یک چالش اساسی مطرح گردد که شناسایی متغیرهای مرتبط و تبیین کننده آن می‌توان زمینه بهبود آن را فرآهم آورد. بر همین اساس تنظیم شناختی هیجان به عنوان یک عامل فردی و جو اجتماعی مدرسه به عنوان یک عامل محیطی از جمله عواملی هستند که زندگی تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار می‌دهد. بنابراین انجام پژوهش حاضر از آن جهت که می‌تواند به روان‌شناسان و متخصصان این حوزه در شناسایی متغیرهای مرتبط و تبیین کننده بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند، ضروری به نظر می‌رسد. بر همین اساس هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان در رابطه جو اجتماعی مدرسه و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان بود.

روش

روش پژوهش توصیفی_همبستگی از نوع مدلیابی ساختاری بود. جامعهٔ آماری این پژوهش را دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه دبیرستان‌های شهر بیرجند در سال تحصیلی ۴۰۲-۱۴۰۱ تشکیل دادند که با توجه به استعلام صورت گرفته از اداره آموزش و پرورش شهر بیرجند حدود ۱۳۰۰۰ نفر بود. حداقل حجم نمونه مورد نیاز طبق مدل محاسبه آنلاین سوپر[1] (۲۰۲۳) با سطح خطای ۰/۰۱، توان آزمون ۰/۹۵ و حداقل اندازه اثر ۰/۱۰، ۳۰۴ نفر برآورد گردید. بر همین اساس و با توجه به احتمال ریزش نمونه‌ها و بالا بردن قدرت تعمیم‌پذیری نتایج تعداد ۳۵۰ نفر از این جامعه آماری به عنوان نمونه به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب گردید. ملاک‌های ورود شرکت‌کنندگان عبارت بودند از؛ تمایل و رضایت آگاهانه برای مشارکت در پژوهش، دامنهٔ سنی ۱۵ تا ۱۸ سال، عدم سابقه اختلالات روانی و سابقه مصرف داروهای اعصاب و روان (با توجه به اظهار نظر شرکت‌کنندگان در پژوهش). ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل عدم پاسخگویی به حداقل ۵ درصد از گویه‌های پرسشنامه و درخواست انصراف از پژوهش حین پاسخگویی به پرسشنامه‌ها بود. رضایت از شرکت در پژوهش، محرمانه نگه داشتن اطلاعات شرکت‌کنندگان در پژوهش و امکان خروج از پژوهش حین پاسخگویی به پرسشنامه‌های پژوهش از جمله ملاحظه‌های اخلاقی پژوهش بود. برای تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و همچنین تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از دو نرم افزار تحلیل آماری SPSS نسخه ۲۵ و AMOS نسخه ۲۴ صورت گرفت.

ابزار سنجش

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (AWBQ)[2]: تومینین-سوینی[3] و همکاران (۲۰۱۲) پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی را با الگوگیری از شاخصه‌های روانشناسی بهزیستی مرتبط با بافت مدرسه (ارزش مدرسه، فرسودگی، رضایت و درآمیزی با مدرسه) تهیه و گسترش دادند. هدف آنها ایجاد ابزاری جهت بررسی شاخص‌های بهزیستی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان بود. این پرسشنامه از نوع خودسنجی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ دهنده را با ۳۱ گویه در طیف لیکرت مورد سؤال قرار می‌دهد (برخی گویه‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه ای از به هیچ وجه (۱) تا خیلی زیاد (۵) و گویه‌ها نیز بر اساس طیف هفت درجه‌ای از هرگز (۱) تا روزانه (۷)). تومینین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) روایی محتوایی پرسشنامه را برای گویه‌ها و کل پرسشنامه بالای ۰/۷۰ و مقدار آلفای کرونباخ نمره کل پرسشنامه را در نمونه‌ای از دانش‌آموزان ۰/۹۴ گزارش داده‌اند. در ایران مرادی و همکا ن (۱۳۹۵) روایی واگرای پرسشنامه را در نمونه‌ای از دانش‌آموزان با پرسشنامه تنیدگی تحصیلی بین ۰/۲۶- تا ۰/۳۸- (P<۰/۰۱) و مقدار آلفای کرونباخ پرسشنامه را برای نمره کل و خرده مقیاس‌ها نیز بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۸ گزارش داده‌اند. در پژوهش حاضر نیز مقدار آلفای کرونباخ نمره کل و خرده مقیاس‌ها بین ۰/۷۸ تا ۰/۸۶ بدست آمد.

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان (CERQ)[4]: پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) شامل ۳۶ گویه است که ۲ طبقه راهبردهای انطباقی و راهبردهای غیرانطباقی را در یک طیف لیکرت از هرگز=۱ تا همیشه=۵ مورد ارزیابی قرار می‌دهد.

1 Soper
2 academic well-Being questionnaire (AWBQ)
3. Tuominen-Soini
4. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]

سازندگان مقدار آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها را بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۸ گزارش داده‌اند و در تایید روایی پرسشنامه نیز نتایج نشان داد که خرده مقیاس‌های پرسشنامه با پرسشنامه‌های نشانه‌های افسردگی و اضطراب با مقدار همبستگی بیشتر از ۰/۳۱ رابطه معناداری (P<۰/۰۵) را نشان می‌دهد (گارنفسکی و همکاران، ۲۰۰۱). در ایران ضرایب آلفای کرونباخ با مقدار ۰/۸۲ و ۰/۸۷ برای خرده مقیاس‌ها تایید شده و مقدار همبستگی خرده مقیاس پرسشنامه با علایم افسردگی که بین ۰/۲۲ تا ۰/۵۷ و با سطح معناداری حداقل ۰/۰۵ بود، روایی ملاکی را نشان می‌دهد (بشارت، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های پرسشنامه بین ۰/۷۱ الی ۰/۸۸ بدست آمد.

پرسشنامهٔ جو مدرسهٔ دلاویر[1](DSCS): پرسشنامهٔ جوّ مدرسه توسط بیر[2] و همکاران (۲۰۱۱) در دانشگاه دلاویر آمریکا به منظور ساخت ابزاری جهت بررسی جو روانی اجتماعی مدرسه در دانش‌آموزان طراحی و هنجاریابی شد. پرسشنامهٔ جوّ مدرسه یک ابزار ۲۳ گویه‌ای است و نمره‌گذاری آن براساس طیف لیکرت (کاملاً مخالفم=۱، مخالفم=۲، موافقم=۳ و کاملاً موافقم=۴، دامنهٔ) با دامنه نمرات ۲۳ تا ۹۲ است و هرچه نمرهٔ کسب شده بالاتر باشد، نشانهٔ جوّ مثبت در مدرسه است. در پژوهش بیر و همکاران (۲۰۱۱) که بر روی نمونه‌ای از دانش‌آموزان صورت گرفت نتایج نشان داد که پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۳ بدست آمد و روایی سازه به روش تحلیل عاملی‌تأییدی حاکی از برازش مدل و پرسشنامه بوده است و روایی همگرای پرسشنامه با همبستگی ابعاد آن با پیشرفت تحصیلی و دلبستگی دانش آموزان به مدرسه مورد بررسی قرار گرفت و با مقدار همبستگی ۰/۲۳ تا ۰/۶۷ مورد تایید قرار گرفت. نظامی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی که بروری دانش‌آموزان انجام داد شاخص روایی محتوایی پرسشنامه را ۰/۹۰ و مقدار آلفای کرونباخ پرسشنامه را ۰/۹۲ گزارش دادند. در پژوهش حاضر نیز مقدار آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۹ بدست آمد.

یافته ها

از ۳۵۰ شرکت کننده در پژوهش ۱۷۲ نفر دختر (۴۹/۱۰ درصد) و ۱۷۸ نفر پسر (۵۰/۹۰ درصد) بودند. همچنین ۱۹۸ نفر کلاس دهم (۵۶/۶۰ درصد)، ۷۰ نفر کلاس یازدهم (۲۰ درصد) و ۸۲ نفر نیز کلاس دوازدهم (۲۳/۴۰ درصد) بودند. میانگین سنی و انحراف معیار آن نیز در شرکت‌کنندگان به ترتیب ۱۵/۷۸ و ۱/۹۳ بود.

جدول ۱. نتایج شاخص‌های توصیفی و آزمون همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه متغیرها

متغیر	۱	۲	۳	۴
۱.انطباقی	۱			
۲.غیر انطباقی	-۰/۷۶**	۱		
۳. جو اجتماعی مدرسه	۰/۶۳**	-۰/۴۹**	۱	
۴. بهزیستی تحصیلی	۰/۵۸**	-۰/۶۹**	۰/۳۵**	۱
میانگین	۶۳/۴۱	۵۸/۱۵	۹۲/۹۲	۱۱۵/۳۰
انحراف معیار	۸/۱۵	۸/۱۱	۱۱/۴۳	۹/۵۳
کجی	-۰/۷۱	-۰/۱۴	۰/۷۶	-۰/۱۷
کشیدکی	۰/۱۵	۰/۹۱	۰/۶۳	-۰/۲۱

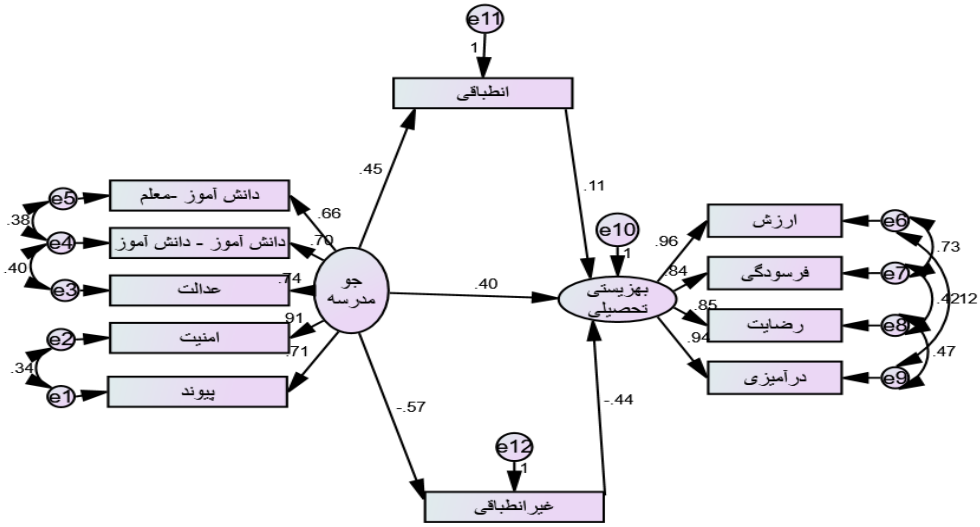
*P<۰/۰۵ و **P<۰/۰۱

نتایج بدست آمده از آزمون همبستگی پیرسون در جدول ۱ نشان داد که بهزیستی تحصیلی با عملکرد خانواد و تنظیم شناختی هیجان به صورت انطباقی رابطه مثبت و معنادار و با تنظیم شناختی هیجان به صورت غیرانطباقی رابطه منفی و معناداری دارد (P<۰/۰۱). همچنین نتایج نشان داد که جو اجتماعی مدرسه با تنظیم شناختی هیجان به صورت انطباقی رابطه مثبت و معنادار و با تنظیم شناختی هیجان به صورت غیرانطباقی رابطه منفی و معناداری دارد (P<۰/۰۱). با توجه به اینکه شاخص کجی و کشیدگی بدست آمده برای متغیرهای پژوهش در جدول ۱ همگی در محدوده ۱+ تا ۱- قرار دارند، بنابراین شکل توزیع متغیرها در شرایط تقریبا نرمالی قرار دارند. علاوه بر مقادیر گزارش شده در جدول ۱، مقادیر آماره تحمل برای متغیرها بیشتر از ۰/۴۰ و همچنین مقادیر آماره VIF کم‌تر از ۱۰ بود،

1. Delaware School Climate Survey
2. Bear

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]

بنابراین هم خطی میان متغیرهای پیش بین پژوهش نگران کننده نبود. همچنین مقدار بدست آمده برای آزمون دوربین واتسون برابر با ۱/۷۱ بود و بین مقدار مناسب ۱/۵ الی ۲/۵ قرار داشت، بنابراین می‌توان گفت که فرض استقلال مقادیر خطا نیز از یکدیگر رعایت شده است. در شکل ۱ مدل برازش شده پژوهش ارائه شده است.



شکل ۱. نگاره مدل برازش شده پژوهش در حالت استاندارد

در شکل ۱ مدل ساختاری پژوهش به صورت بررسی نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان در رابطه میان جو اجتماعی مدرسه و بهزیستی تحصیلی در محیط نرم‌افزار AMOS به همراه ضرایب مسیر آن ارائه شده است. در مدل ارائه شده جهت بهبود شاخص‌های برازش مدل، مقادیر خطای متغیرهای مکنون که دارای همبستگی بوده‌اند، با استفاده از پیکان دو جهته به یک‌دیگر متصل شده‌اند. همچنین ضرایب مسیرهای مستقیم مدل با استفاده از پیکان یک جهته ترسیم شده است. در جدول ۲ معناداری ضریب مسیرهای مستقیم مدل ارائه شده پژوهش بررسی شده است.

جدول ۲. نتایج اثرات مستقیم مدل پژوهش

مسیر	اندازه اثر غیر استاندارد	اندازه اثر استاندارد	حد پایین	حد بالا	مقدار تی	P
اثر مستقیم جو اجتماعی مدرسه بر بهزیستی تحصیلی	۱/۳۱	۰/۴۰	۰/۳۴	۰/۴۷	۰۸/۵۳	۰/۰۰۴
اثر مستقیم جو اجتماعی مدرسه بر تنظیم انطباقی	۵/۰۶	۰/۴۵	۰/۳۶	۰/۵۲	۷/۷۲	۰/۰۰۵
اثر مستقیم جو اجتماعی مدرسه بر تنظیم غیر انطباقی	-۲/۲۰	-۰/۵۷	-۰/۶۳	-۰/۵۰	-۹/۵۶	۰/۰۰۵
اثر مستقیم تنظیم انطباقی هیجان بر بهزیستی تحصیلی	۰/۰۳	۰/۱۱	۰/۰۴	۰/۱۷	۲/۷۷	۰/۰۰۹
اثر مستقیم تنظیم غیرانطباقی هیجان بر بهزیستی تحصیلی	-۰/۳۷	-۰/۴۴	-۰/۵۱	-۰/۳۷	-۹/۷۵	۰/۰۰۳

نتایج بدست آمده از جدول ۲ نشان داد که اثرمستقیم جو اجتماعی مدرسه بر بهزیستی تحصیلی با اندازه اثر استاندارد ۰/۴۰ (P=۰/۰۰۴) و بر تنظیم انطباقی و غیر انطباقی هیجان به ترتیب با اندازه اثر استاندارد ۰/۴۵ (P=۰/۰۰۵) و ۰/۵۷- (P=۰/۰۰۵) معنادار بود. همچنین طبق نتایج اثر مستقیم تنظیم انطباقی هیجان بر و تنظیم غیرانطیاقی هیجان بر بهزیستی تحصیلی به ترتیب با اندازه اثر استاندارد ۰/۱۱ (P=۰/۰۰۹) و ۰/۴۴- (P=۰/۰۰۴) معنادار بود.

جدول ۳. نتایج آزمون بوت استراپ جهت بررسی نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان در رابطه جو اجتماعی مدرسه و بهزیستی تحصیلی

مسیر	اندازه اثر	حد پایین	حد بالا	P

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]

جو اجتماعی مدرسه _تنظیم انطباقی هیجان _ بهزیستی تحصیلی	۰/۱۶	۰/۰۷	۰/۲۷	۰/۰۰۷
جو اجتماعی مدرسه _تنظیم غیرانطباقی هیجان _ بهزیستی تحصیلی	۰/۸۲	۰/۶۷	۱/۰۱	۰/۰۰۲

نتایج بدست آمده از آزمون بوت استراپ در جدول ۳ نشان داد که جو اجتماعی مدرسه به ترتیب با اندازه اثر ۰/۱۶ (P=۰/۰۰۷) و ۰/۸۲ (P=۰/۰۰۲) اثر غیر مستقیم معناداری بر بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری تنظیم انطباقی و غیر انطباقی شناختی هیجان دارد. در جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل اصلاح شده پژوهش ارائه شده است.

جدول ۴. شاخص های برازش مدل پژوهش

شاخص	df	χ^2/df	P	RFI	RMSEA	NFI	IFI	CFI	GFI	AGFI
ملاک برازش	-	٭ ≤ ۳	-	٭ ≥۰/۹۰	٭≤۰/۱۰	٭ ≥۰/۹۰	٭ ≥۰/۹۰	٭ ≥۰/۹۰	٭ ≤۰/۹۰	٭ ≥۰/۹۰
آمارهٔ پژوهش حاضر	۳۳	۳/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۹۴	۰/۰۸	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۵	۰/۹۰

برای برازندگی مدل هر مقدار شاخص برازندگی تقسیم x^2 بر درجه آزادی کوچکتر از ۵ باشد، برازندگی مدل بهتر است. مقدار بدست آمده در پژوهش حاضر ۳/۰۳ بود که حاکی از برازش مدل بود. همچنین به طور کلی هرچه مقدار IFI، CFI، RFI، GFI و AGFI به یک نزدیکر باشد و برابر و یا بالاتر از ۰/۹۰ باشد، حاکی از برازش مطلوب مدل دارد. با توجه به اینکه مقادیر بدست آمده برای چهار شاخص ذکر شده در پژوهش حاضر برابر و یا بالاتر از۰/۹۰ بوده، بنابراین بر اساس این شاخص‌ها مدل پژوهش برازش مطلوبی دارد. برای شاخص RAMSEA نیز مقدار ۰/۰۸ و کمتر از آن بیانگر برازش مطلوب است که برای مدل پژوهش حاضر برابر با ۰/۰۸ بود. به طور کلی نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که مقدار بدست آمده برای شاخص‌های برازش در سطح مطلوبی قرار دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان در رابطه جو اجتماعی مدرسه و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان بود. نتایج بدست آمده بیانگر اثرمستقیم و معنادار جو اجتماعی مدرسه بر هر دو مولفه انطباقی و غیر انطباقی تنظیم هیجان دانش‌آموزان بود. این یافته با نتایج بدست آمده از پژوهش‌های عجم و رنجبر اسفیجر (۱۴۰۱)، مصلح و فرید (۱۴۰۰)، منتی و همکاران (۲۰۲۱) و منسل و همکاران (۲۰۲۲) همسو بود. در تبیین یافته بدست آمده می‌توان گفت دانش‌آموزانی که بر رفتار هیجانی خویش احساس تسلط دارند، در فعالیت‌های یادگیری با اعتمادبه‌نفس بیشتری شرکت می‌کنند و در مواجهه با مشکلات انعطاف‌پذیری بیشتری نشان می‌دهند. روابط مثبت با معلمان و کارکنان مدرسه باعث می‌شود که دانش‌آموزان مشکلات رفتاری و هیجانی کمتری را از خود نشان دهند. ادراک جو اجتماعی مثبت در مدرسه به به معنای دریافت احساس ایمنی، حمایت و راحتی بیشتر است. در چنین شرایطی دانش‌آموزان بهتر می‌توانند راهبردهای آموزشی مؤثر را یاد بگیرند که می‌تواند شایستگی‌های اجتماعی‌ـــهیجانی دانش‌آموزان را تقویت کند (سایفلوونا، ۲۰۲۳).به عبارتی دیگر بر پایه یک جو اجتماعی مثبت در مدرســه، فرصــت رشــد مهارت‌های تنظیم هیجان در دانش‌آموزان فرآهم می‌گردد. افزایش حمایت هیجانی و رفتاری معلمان که بیانگر جو مثبت در کلاس درس است منجر به حمایت از شایستگی و عاملیت دانش‌آموزان می‌شود که می‌تواند فرصت رشد توانایی‌های هیجانی و عاطفی به همراه خودابرازی آنها را فرآهم آورد. حمایت‌گری و ارائه فرصت‌های رشد توانمندی‌های هیجانی در دانش‌آموزان می‌تواند آنها ار از نظظر مهارت‌های هیجانی تقویت کند. شایستگی اجتماعی-هیجانی در مدرسه منجر به عملکرد بهتر هیجانی و تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود (دیویدسون و همکاران، ۲۰۲۳). بر همین اساس می‌توان این استدلال را مطرح کرد که جو اجتماعی مدرسه با اثرگذاری بر رشد شایستگی‌ها و مهارت‌های هیجانی دانش‌آموزان بر نحوه تنظیم هیجان آنها اثرگذار است.

همچنین، نتایج بدست آمده بیانگر اثرمستقیم و معنادار جو اجتماعی مدرسه بر بهزیستی تحصیلی بود. این یافته با نتایج بدست آمده از پژوهش‌های دیویدسون و همکاران (۲۰۲۳)، ویسکرمی و همکاران (۲۰۱۹)، حاجی حسنی و همکاران (۱۳۹۸) و اصغرنژاد و همکاران (۱۴۰۱) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره نمود که جو اجتماعی مدرسه در میزان یادگیری دانش آموزان نقش

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]

تعیین کننده دارد وقتی دانش آموزان ادراک مثبتی از محیط کلاس خود داشته باشند، عملکرد بهتر و نگرش‌های مثبت‌تری به آموخته های خود خواهند داشت و باعث می‌شود اشتیاق بیشتری نسبت به یادگیری داشته باشند. با توجه به این که تعامل بین دانش آموزان و آموزش در محیط مدرسه و کلاس درس رخ میدهد، جو مدرسه در افزایش یا کاهش سطح یادگیری بسیار مؤثر است و آنچه مطلوب یا نامطلوب بودن جو کلاس درس را مشخص می کند درک و برداشتی است که دانش آموز از محیط و کلاس درس دارد. ادراکات دانش‌آموزان از همسالان و ادراکی که از کیفیت روابط در کلاس درس دارند، باعث افزایش پیشرفت و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. مدارسی که با تعاملات ایمن و مثبت مشخص می‌شوند، بهتر می‌توانند راهبردهای آموزشی مؤثر را اتخاذ کنند که بهزیستی دانش‌آموزان را تقویت کند (سایفلوونا، ۲۰۲۳). به عبارتی دیگر یک محیط مثبت و ایمن که برای دانش‌آموزان لذت‌بخش است، احتمالا با ایجاد عواطف و ادراکات مثبت از مدرسه منجر به افزایش شاخص‌های بهزیستی تحصیلی می‌گردد.

علاوه براین، نتایج بدست آمده بیانگر اثرمستقیم و معنادار تنظیم شناختی هیجان به صورت انطباقی و غیر انطباقی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان بود. این یافته با نتایج بدست آمده از پژوهش‌های ملیک و پروین (۲۰۲۳)، بلوری و همکاران (۱۴۰۰)، توانای ننه کران و عینی (۱۴۰۳)، کولی (۲۰۲۲) و نیتو کاردسو و همکاران (۲۰۲۴) همسو بود. در تبیین یافته بدست آمده می‌توان گفت که عوامل خطر برای کاهش بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان تا حدودی شامل نواسانات هیجانی و همچنین افزایش هیجان‌های منفی ناشی از فشارهای تحصیلی و نیازهای رشدی است (وانگ و همکاران، ۲۰۲۴). بر همین اساس می‌توان انتظار داشت که توانایی تنظیم شناختی هیجان در دانش‌آموزان با افزایش درک و آگاهی از این شرایط و اتخاذ راهبردهای انطباقی جهت مقابله با این هیجان‌ها و فشاری هیجانی موجود و مرتبط با تحصیل و نیازهای رشدی، به حفظ و ارتقاء بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان کمک نماید. توانمندی دانش‌آموزان در تنظیم شناختی هیجان می‌تواند به سازگاری آنها با وقایع استرس‌زا کمک نماید (ملیک و پروین، ۲۰۲۳). به عبارتی عدم توانایی در تنظیم شناختی هیجان و استفاده از راهبردهای غیرانطباقی مانند خودسرزنشی و یا فاجعه‌نگاری می‌تواند دانش‌آموزان را در قبال مشکلات تحصیلی و شخصی آسیب‌پذیرتر کند و از سطح بهزیستی تحصیلی آنها بکاهد. با افزایش راهبردهای غیرانطباقی مانند سرزنش خود و دیگران و همچنین فاجعه‌انگاری، انتظار می‌رود که این عواطف و شناخت‌های منفی منجر به دیدگاه منفی نسبت به مدرسه و وظایف و تکالیف مرتبط با آن شود که هر یک از عوامل کاهنده بهزیستی تحصیلی محسوب می‌شوند.

در نهایت نتایج بدست آمده بیانگر اثر غیرمستقیم و معنادار جو اجتماعی مدرسه بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری هر دو مولفه انطباقی و غیر انطباقی تنظیم هیجان بود. این یافته با نتایج بدست آمده از پژوهش‌های منسل و همکاران (۲۰۲۲)، ملیک و پروین (۲۰۲۳)، بلوری و همکاران (۱۴۰۰)، دیویدسون و همکاران (۲۰۲۳)، ویسکرمی و همکاران (۲۰۱۹)، توانای ننه کران و عینی (۱۴۰۳)، کولی (۲۰۲۲) و نیتو کاردسو و همکاران (۲۰۲۴) همسو بود. در مدارسی که ارتباط میان دانش‌آموزان و کارکنان مدارس براساس نزدیک، حمایت و دادن فرصت ابرازگری به دانش‌آموزان استوار است دانش‌آمزان را علیه فشارهای زندگی نسبتاً مقاوم و مصون می‌کند و منجر به افزایش حس کنترل و عاملیت در آنها می‌شود. داشتن احساس کنترل به این باور منجر می شود که فرد رویدادهای زندگی را نتیجهٔ طبیعی اعمال خود بداند و آنها را نتیجهٔ عوامل خارجی و ناخواسته از قبیل شانس و یا سرنوشت قلمداد نکند. ناتوانی در تنظیم شناختی هیجان‌ها نیز تا حدودی به احساس عدم کنترل و تحت تاثیر شناخت‌های خودکار قرار گرفتن است (سالزارکامپف و همکاران، ۲۰۲۳). بر همین اساس می‌توان این استدلال را مطرح کرد که جو اجتماعی مثبت در مدرسه با بالا بردن احساس کنترل و توانمندی در ادراک هدفمندی منجر به بهبود تنظیم شناختی هیجان‌ها می‌شود (هاوکینز و همکاران، ۲۰۲۳)، و افزایش توانایی تنظیم شناختی هیجان‌ها نیز به نوبه خود با کاهش هیجان‌های منفی و مدیریت احساس‌های مرتبط با تحصیل و مدرسه منجر به بهبود بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (کولی، ۲۰۲۲). به عبارتی دیگر توانایی تنظیم شناختی هیجان‌ها با کمک ارزیابی مجدد شناختی در موقعیت‌های تنش‌زا قادر خواهند بود که با هدف تغییر معنای آن موقعیت، اثرات و پیامدهای هیجانی مثبت و نه منفی را تجربه کنند؛ بنابراین، راهبردهای انطباقی تنظیم هیجان در خدمت ارتقای بهزیستی دانش‌آموزان خواهد بود.

در مجموع نتایج بدست آمده نشان داد که تنظیم شناختی هیجان علاوه بر اثر مستقیمی که بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دارد، همچنین در رابطه میان جو اجتماعی مدرسه و بهزیستی تحصیلی نقش میانجی معناداری دارد. این نتایج نشان می‌دهد که تنظیم شناختی هیجان به عنوان سازه بنیادی نظریه‌های شناختی رفتاری با توجه به نقش زیربنایی جو اجتماعی مدرسه، احتمالا نقش معناداری در تبیین بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. بنابراین نیاز است که متخصصان روان‌شناسی و مشاوره، به ویژه متخصصان روان‌شناسی مراکز مشاوره مدارس که بیشتر با جمعیت دانش‌آموزان سروکار دارند و مشکلات در بهزیستی تحصیلی از دلایل اصلی مراجع آنها به این مراکز

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]

است، به نقش تنظیم شناختی هیجان با توجه به جو اجتماعی مدرسه آنها توجه کنند و در صورت نیاز آموزش‌ها و مداخله‌های لازم و مرتبط با این متغیرها را برای آنها فراهم آورند.

با توجه به اینکه در پژوهش حاضر تفکیک دانش‌آموزان بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی مانند جنسیت و سطح تحصیلات صورت نگرفت، بنابراین لحاظ کردن اثر متغیرهای جمعیت‌شناختی بر نتایج محدودیت عمده پژوهش حاضر بود. همچنین نمونه‌گیری فقط از دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه صورت گرفت که این امر تعمیم‌پذیری نتایج را تا حدودی محدود می‌کند. با توجه به اینکه روش پژوهش همبستگی بود، نتایج بدست آمد نمی‌تواند بیانگر روابط علت و معلولی میان متغیرها باشد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های خودگزارشی بود، بنابراین تحت تاثیر قرار گرفتن نتایج متاثر از سوگیری‌های شخصی و یا عدم رعایت صداقت در پاسخگویی محدودیت دیگر پژوهش حاضر بود. بر همین اساس پیشنهاد می‌شود ضمن بررسی نقش و اثر متغیرهای جمعیت‌شناختی، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در نمونه‌ای از دیگر پایه‌های تحصیلی و همین‌طور شهرهای دیگر صورت گیرد تا قدرت تعمیم‌پذیری نتایج بدست آمده مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

اصغرنژاد, ن؛ مسعودیان, پ. و موسویان زاده, ع. (۱۴۰۱). بررسی رابطه اشتیاق به مدرسه و فرهنگ مدرسه با بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول و دوم شهر دهدشت. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*, ۸(۱۴), ۱۶۱-۱۸۶ 20.1001.1.26457156.1401.8.14.8.7 .

بشارت، م. ع. (۱۳۹۵). پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان: روش اجرا و نمره گذاری. *روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)*، ۱۳(۵۰)، ۲۲۱-۲۲۳. https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751

بلوری، ا؛ شالچی، ب. و آزموده, م. (۱۴۰۰). اثر بخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر هیجانات تحصیلی و بهزیستی تحصیلی دانش اموزان دوره دوم متوسطه در شرایط پاندمی کرونا. *رهبری آموزشی کاربردی*, ۲(۴), ۱-۱۲. doi: 10.22098/ael.2022.1558

توانای ننه کران، س. و عینی، س. (۱۴۰۳). مقایسه بهزیستی روانشناختی، تنظیم شناختی-هیجانی و سیستم مغزی-رفتاری دانش آموزان دختر و پسر متوسطه اول. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳ (۱۳۵)، ۵۵۷-۵۷۲.10.52547/JPS.23.135.557

حاجی حسنی، ص؛ صالحی، م؛ و امامی پور، س. (۱۳۹۸). الگوی ساختاری بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان براساس جو آموزشی، اجتماعی، عاطفی، فیزیکی و امنیتی مدرسه با میانجیگری تاب‌آوری تحصیلی. *رفاه اجتماعی*، ۱۹ (۷۳)، ۲۲۱-۲۵۵ ۱۹.۷۳.۲۲۱/refahj.۱۰,۲۹۲۵۲

سهرابی، ظ؛ طاهرزاده قهفرخی، س؛ حاتم پور، ا، میروقشلاق، ف. و محمدپور, م. (۱۴۰۰). رابطه اضطراب کرونا و بهزیستی تحصیلی با میانجیگری امید تحصیلی در دانش‌آموزان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۵(۵۵)، ۱۶۵-۱۷۷.20.1001.1.23831324.1400.15.55.20.8

عجم, ع. و رنجبر اسفیجر, ن. (۱۴۰۱). بررسی نقش جو روانی- اجتماعی کلاس درس در خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان پایهٔ ششم. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱(۱)، ۲۷۹-۲۹۸.20.1001.1.2423494.1401.11.1.11.3

مرادی، م؛ سلیمانی خشاب، ع؛ شهاب زاده، ص؛ صباغیان، ح. و دهقانی زاده، م. (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسشنامه ی بهزیستی تحصیلی. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۷(۲۶)، ۱۲۳-۱۴۸. doi: 10.22054/jem.2017.476.1018

مصلح, س. و فرید, ا. (۱۴۰۰). مدل ساختاری رابطهٔ ادراک جوّ مدرسه و رفتارهای برونیسازیشده با نقش واسطهٔ شایستگی اجتماعیـهیجانی. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*, ۱۱(۲), ۱۲۳-۱۳۸. 20.1001.1.22517642.1400.11.2.5.5

مصلحی جویباری، ف؛ دوستی، ی. و مصلحی جویباری، م. (۱۴۰۱). سهم راهبردهای مقابله‌ای والدین در پیش‌بینی تنظیم هیجانی دانش آموزان دختر متوسطه اول شهرستان قائمشهر. *خانواده و بهداشت*، ۱۲(۱)، ۸۲-۹۲.http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/.

نظامی, م؛ نقش, ز. و حجازی, ا. (۱۳۹۸). رواسازی، اعتبار یابی و تحلیل عاملی سیاهه ادراک دانش آموزان از جو مدرسه (نسخه ی ۲۰۱۶ دانشگاه دلاویر) در دبیرستان های ایران. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*, ۱۰(۳۷), ۱۶۹-۱۸۶ . https://doi.org/10.22054/jem.2020.45901.1955

Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, *49*(2), 157-174.https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001

Chaaban, Y., Qadhi, S., & Du, X. (2024). Exploring intrinsic and extrinsic sources of academic well-being among university teachers through Q methodology research. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *41*(7), 4920-4930. https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2024-0190

Collie, R. J. (2022). Instructional support, perceived social-emotional competence, and students' behavioral and emotional well-being outcomes. *Educational Psychology*, *42*(1), 4-22. https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1994127

Davidson, L. A., Crowder, M. K., Gordon, R. A., Domitrovich, C. E., Brown, R. D., & Hayes, B. I. (2023). A continuous improvement approach to social and emotional competency measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *55*, 93-106. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.03.002

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]

Duca, D. S., Ursu, A., Bogdan, I., & Rusu, P. P. (2023). Emotions and emotion regulation in family relationships. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, *15*(2), 114-131. https://doi.org/10.18662/rrem/15.2/724.

Fombouchet, Y., Pineau, S., Perchec, C., Lucenet, J., & Lannegrand, L. (2023). The development of emotion regulation in adolescence: What do we know and where to go next? *Social Development*, *32*(4), 1227-1242. https://doi.org/10.1111/sode.12684

Hawkins, G. T., Chung, C. S., Hertz, M. F., & Antolin, N. (2023). The school environment and physical and social-emotional well-being: implications for students and school employees. *Journal of School Health*, *93*(9), 799-812. https://doi.org/10.1111/josh.13375

Malik, S., & Perveen, A. (2023). Mindfulness and anxiety among university students: Moderating role of cognitive emotion regulation. *Current Psychology*, *42*(7), 5621-5628. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01906-1.

Mansell, W., Barnes, A., Grant, L., & De Sousa, L. M. (2022). Do meta-emotion strategies and their effects vary in students between their family home and their university home? *Current Psychology*, *41*(7), 4920-4930. https://doi.org/10.1007/s12144-020-00996-7.

Mänty, K., Järvenoja, H., & Törmänen, T. (2023). The sequential composition of collaborative groups' emotion regulation in negative socio-emotional interactions. *European Journal of Psychology of Education*, *38*(1), 203-224.

Matthews, M., Webb, T. L., Shafir, R., Snow, M., & Sheppes, G. (2021). Identifying the determinants of emotion regulation choice: A systematic review with meta-analysis. *Cognition and Emotion*, *35*(6), 1056-1084. https://doi.org/10.1080/02699931.2021.1945538

Nieto Carracedo, A., Gómez-Iñiguez, C., Tamayo, L. A., & Igartua Perosanz, J. J. (2024). Emotional intelligence and academic achievement relationship: emotional well-being, motivation, and learning strategies as mediating factors. *Psicología educativa*, *30*(2), 67-74. https://doi.org/10.5093/psed2024a7.

Niu, L., Hoyt, L. T., Shane, J., & Storch, E. A. (2023). Associations between subjective social status and psychological well-being among college students. *Journal of American College Health*, *71*(7), 2044-2051. https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1954010

Rimpelä, A., Kinnunen, J. M., Lindfors, P., Soto, V. E., Salmela-Aro, K., Perelman, J., ... & Lorant, V. (2020). Academic well-being and structural characteristics of peer networks in school. *International journal of environmental research and public health*, *17*(8), 2848. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01497-3.

Sadera, E. L., Tanui, E. K., & Kara, A. M. (2022). The Perceptions of Quality of Students' Welfare Services in a University in Kenya. *European Journal of Education and Pedagogy*, *3*(6), 142-151. 10.24018/ejedu.2022.3.6.496

Salazar Kämpf, M., Adam, L., Rohr, M. K., Exner, C., & Wieck, C. (2023). A meta-analysis of the relationship between emotion regulation and social affect and cognition. *Clinical psychological science*, *11*(6), 1159-1189. https://doi.org/10.1177/2167702622114995

Sayfulloevna, S. S. (2023). Safe learning environment and personal development of students. *International Journal of Formal Education*, *2*(3), 7-12. https://doi.org/10.15561/26649837.2023.0206

Soper, D.S. (2023). *A-priori Sample Size Calculator for Multiple Regression [Software]*. Available from https://www.danielsoper.com/statcalc.

Silvers, J. A. (2022). Adolescence as a pivotal period for emotion regulation development. *Current opinion in psychology*, *44*, 258-263. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.023

Tuominen, H., Juntunen, H., & Niemivirta, M. (2020). Striving for success but at what cost? Subject-specific achievement goal orientation profiles, perceived cost, and academic well-being. *Frontiers in psychology*, *11*, 557445. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557445

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and individual differences*, *22*(3), 290-305. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002

veiskarami, H., khalili, Z., alipour, K., & alavi, Z. (2019). Mediating Role of Academic Engagemen the Peredicting Academic Wellbeing Based Classroom Socio-Mental Climate in Student. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, *7*(12), 149-168. doi: 10.22084/j.psychogy.2018.13974.1619.

Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *116*(1), 48–75. https://doi.org/10.1037/edu0000833

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]