

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

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.

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.

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 Garnevsy 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.

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) تومنین-سوینی و همکاران (۲۰۱۲)، پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان (CERQ) گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱) و پرسشنامه جو مدرسه 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 ($P < 0.01$). همچنین اثر مستقیم هر دو مولفه انطباقی و غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان و بر بهزیستی تحصیلی معنادار بود ($P < 0.01$). همچنین نتایج بیانگر اثر غیرمستقیم جو اجتماعی مدرسه بر بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری هر دو مولفه انطباقی و غیرانطباقی تنظیم شناختی هیجان بود ($P < 0.01$). این نتایج نشان می‌دهد 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.

مقدمه

هدف هر نظام آموزشی رشد و ارتقا همه جانبه دانش‌آموزان در زمینه‌های شناختی^۱، عاطفی^۲ و روانی-حرکتی^۳ است. عوامل زیادی در رشد و پیشرفت همه جانبه و عملکرد دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان، بهبود نتایج یادگیری، رضایت و وفاداری دانش‌آموزان را به همراه دارد (سادرا^۵ و همکاران، ۲۰۲۲). بهزیستی تحصیلی داشتن احساسات مثبت در مورد مدرسه و یادگیری‌های آن، احساس کنترل نسبت به تکالیف تحصیلی و علاقه به یادگیری و احساس خودکارآمدی تحصیلی است (چابان^۶ و همکاران، ۲۰۲۴). طبق نظر تومینن سوائینی^۷ و همکاران (۲۰۲۰) بهزیستی تحصیلی شامل مؤلفه‌هایی مانند فقدان فرسودگی تحصیلی^۸، درگیری تحصیلی^۹ و ارزش‌گذاری است. بهزیستی تحصیلی منجر به رشد و گسترش ذهنیت و تفکری می‌شود که می‌تواند 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 تبیین‌کننده 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 کمک‌کننده 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 منزله 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 دانش‌آموزان را تقویت کند (هاوکینز^{۱۹} و همکاران، ۲۰۲۳). جو اجتماعی مدرسه به نحوه تعامل افراد در مدرسه و تعامل آنها با عوامل ساختاری مانند تخصیص منابع، اندازه کلاس، نحوه گروه‌بندی دانش‌آموزان با یکدیگر و روابط با معلمان و سایر دانش‌آموزان وابسته است. مدارس که با تعاملات ایمن، حمایتی و فراگیر مشخص می‌شوند، بهتر می‌توانند راهبردهای آموزشی مؤثر اتخاذ کنند که می‌تواند شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان را تقویت کند و راهبردهای پیشگیرانه را برای بهبود رفتار به اجرا درآورد (سایفلوونا^{۲۰}، ۲۰۲۳). در چارچوب نظریه یادگیری اجتماعی-هیجانی^{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 جو مدرسه اثرگذار است و دانش‌آموزان دارای شایستگی اجتماعی-هیجانی به طور کلی در مدرسه نسبت به دانش‌آموزانی که از شایستگی

1 cognitive

2 emotional

3 psychomotor

4 academic well-being

5. Sadra

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. Rimpela

18 social atmosphere of the school

19 Hawkins

20 Sayfulloevna

21 Social-emotional learning theory

22 agency

اجتماعی-هیجانی برخوردار نیستند، عملکرد بهتری دارند (دیویدسون^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). پژوهش‌های صورت گرفته از این ایده حمایت می‌کند که جو اجتماعی، روانی و هیجانی مدرسه می‌تواند سازه‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا^۲ 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 متعاقباً 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^۳ 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^۴ 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 (سالزار کامپف^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). این راهبردها در نظارت، ارزیابی و اصلاح واکنش‌های افراد به محیط، رویدادها و دیگران نقش اساسی دارند (متئوس^۶ 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^۷ 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^۸، 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^۹، ۲۰۲۲؛ نیتو کاردسو^{۱۰} 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^{۱۱} 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 اسفیر^{۱۲}، ۱۴۰۱؛ مصلح و فرید، ۱۴۰۰؛ منتی^{۱۳} 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^{۱۴}، ۲۰۲۲). با توجه به اینکه دوره نوجوانی بیانگر برانگیختگی هیجانی و اثرگذاری آن بر دانش‌آموزان متأثر از دوره رشدی و تغییرات رشی غیرقابل اجتناب است، بر همین اساس احتمالاً مکانیسم اثرگذاری متغیرهای محیطی نظیر جو اجتماعی مدرسه بر بهزیستی تحصیلی همین تنظیم 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 ملاحظه‌ای در طول دوره نوجوانی توسعه یافته است و در این مرحله از رشد از اهمیت زیادی برخوردار است (سالزار کامپف و همکاران، ۲۰۲۳)، علاوه بر این، تحقیقات نقش تنظیم هیجان را در علت شناسی و حفظ مشکلات روانپزشکی، رفتارهای مرتبط با لاین 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

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 فراهم 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. جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه دبیرستان‌های شهر بیرجند در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۴۰۲ 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^۱ (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، دامنۀ 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)^۲: تومنین-سوینی^۳ 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 پنج‌درجه‌ای از به هیچ وجه (۱) تا خیلی زیاد (۵) و گویه‌ها نیز بر اساس طیف هفت درجه‌ای از هرگز (۱) تا روزانه (۷)). تومنین-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 همکاران (۱۳۹۵) روایی و اگرایی 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)^۴: 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)

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 ($P < 0/05$) 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.

پرسشنامه جو مدرسه دلاویر^۱ (DSCS): پرسشنامه جو مدرسه توسط بیر^۲ و همکاران (۲۰۱۱) در دانشگاه دلاویر آمریکا به منظور ساخت ابزاری جهت بررسی جو روانی اجتماعی مدرسه در دانش‌آموزان طراحی و هنجاریابی شد. پرسشنامه جو مدرسه یک ابزار ۲۳ گویه‌ای است و نمره‌گذاری آن براساس طیف لیکرت (کاملاً مخالفم=۱، مخالفم=۲، موافقم=۳ و کاملاً موافقم=۴، دامنه) با دامنه نمرات ۲۳ تا ۹۲ است و هرچه نمره کسب شده بالاتر باشد، نشانه جو 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 عاملی تأییدی حاکی از برازش مدل و پرسشنامه بوده است و روایی همگرای پرسشنامه با همبستگی ابعاد آن با پیشرفت تحصیلی و دبستگی دانش‌آموزان 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 بر روی 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.

یافته‌ها

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 شرکت کنندگان 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				
۲. غیر انطباقی	۰/۷۶**			
۳. جو اجتماعی مدرسه	۰/۶۳**	۰/۴۹**		
۴. بهزیستی تحصیلی	۰/۵۸**	۰/۶۹**	۰/۳۵**	
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
کشیدگی	۰/۱۵	۰/۹۱	۰/۶۳	-۰/۲۱

** $P < 0/01$ و * $P < 0/05$

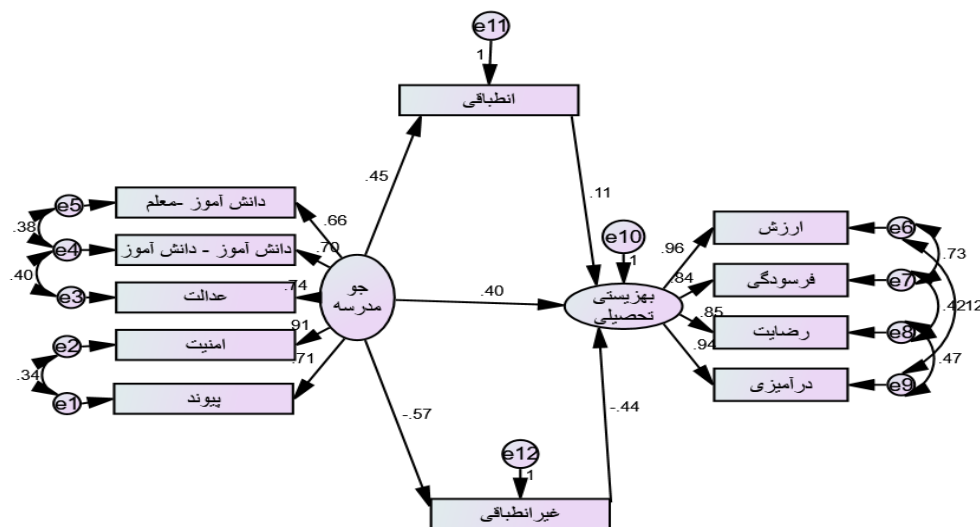
نتایج بدست آمده از آزمون همبستگی پیرسون در جدول ۱ نشان داد که بهزیستی تحصیلی با عملکرد خانواد و تنظیم شناختی هیجان به صورت انطباقی رابطه مثبت و معنادار و با تنظیم شناختی هیجان به صورت غیرانطباقی رابطه منفی و معناداری دارد ($P < 0/01$). همچنین نتایج نشان داد که جو اجتماعی مدرسه با تنظیم شناختی هیجان به صورت انطباقی رابطه مثبت و معنادار و با تنظیم شناختی هیجان به صورت غیرانطباقی رابطه منفی و معناداری دارد ($P < 0/01$). 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 تقریباً 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

نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان در رابطه جو اجتماعی مدرسه و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان
The mediating role of cognitive emotion regulation in the relationship between social atmosphere of school and students' ...

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	اثر حد پایین	حد بالا	مقدار P
اثر مستقیم جو اجتماعی مدرسه بر بهزیستی تحصیلی	۱/۳۱	۰/۴۰	۰/۳۴	۰/۴۷	۰/۰۰۴
اثر مستقیم جو اجتماعی مدرسه بر تنظیم انطباقی	۵/۰۶	۰/۴۵	۰/۳۶	۰/۵۲	۰/۰۰۵
اثر مستقیم جو اجتماعی مدرسه بر تنظیم غیر انطباقی	-۲/۲۰	-۰/۵۷	-۰/۶۳	-۰/۵۰	۰/۰۰۵
اثر مستقیم تنظیم انطباقی هیجان بر بهزیستی تحصیلی	۰/۰۳	۰/۱۱	۰/۰۴	۰/۱۷	۰/۰۰۹
اثر مستقیم تنظیم غیر انطباقی هیجان بر بهزیستی تحصیلی	-۰/۳۷	-۰/۴۴	-۰/۵۱	-۰/۳۷	۰/۰۰۳

نتایج بدست آمده از جدول ۲ نشان داد که اثر مستقیم 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 غیر انطباقی 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
------	------------	----------	---------	---

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

نتایج بدست آمده از آزمون بوت استراپ در جدول ۳ نشان داد که جو اجتماعی مدرسه به ترتیب با اندازه اثر ۰/۱۶ ($P=0/007$) و ۰/۸۲ ($P=0/002$) اثر غیر مستقیم معناداری بر بهزیستی تحصیلی با میانجی گری تنظیم انطباقی و غیر انطباقی شناختی هیجان دارد. در جدول ۴ شاخص های 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	-	≤ 3	-	$\geq 0/90$	$\leq 0/10$	$\geq 0/90$	$\geq 0/90$	$\geq 0/90$	$\leq 0/90$	$\geq 0/90$
آماره 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 χ^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 AGFI، GFI، RFI، CFI، IFI و AGFI به یک نزدیکتر 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 از ۰/۹۰ بوده، بنابراین بر اساس این شاخص ها 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 می دهد که مقدار بدست آمده برای شاخص های برازش در سطح مطلوبی قرار دارند.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان در رابطه جو اجتماعی مدرسه و بهزیستی تحصیلی دانش آموزان بود. نتایج بدست آمده بیانگر اثر مستقیم و معنادار جو اجتماعی مدرسه بر هر دو مولفه انطباقی و غیر انطباقی تنظیم هیجان دانش آموزان بود. این یافته با نتایج بدست آمده از پژوهش های عجم و رنجبر اسفیر (۱۴۰۱)، مصلح و فرید (۱۴۰۰)، منتی و همکاران (۲۰۲۱) و منسل و همکاران (۲۰۲۲) همسو بود. در تبیین یافته بدست آمده می توان گفت دانش آموزانی که بر رفتار هیجانی خویش احساس تسلط دارند، در فعالیت های یادگیری با اعتماد به نفس بیشتری شرکت می کنند و در مواجهه با مشکلات انعطاف پذیری بیشتری نشان می دهند. روابط مثبت با معلمان و کارکنان مدرسه باعث می شود که دانش آموزان 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 دانش آموزان بهتر می توانند راهبردهای آموزشی مؤثر را یاد بگیرند که می تواند شایستگی های اجتماعی-هیجانی دانش آموزان را تقویت کند (سایفلوونا، ۲۰۲۳). به عبارتی دیگر بر پایه یک جو اجتماعی مثبت در مدرسه، فرصت رشد مهارت های تنظیم هیجان در دانش آموزان فراهم می گردد. افزایش حمایت هیجانی و رفتاری معلمان که بیانگر جو مثبت در کلاس درس است منجر به حمایت از شایستگی و عاملیت دانش آموزان می شود که می تواند فرصت رشد توانایی های هیجانی و عاطفی به همراه خودابرازی آنها را فراهم آورد. حمایت گری و ارائه فرصت های رشد توانمندی های هیجانی در دانش آموزان می تواند آنها را از نظر مهارت های هیجانی تقویت کند. شایستگی اجتماعی-هیجانی در مدرسه منجر به عملکرد بهتر هیجانی و تحصیلی در دانش آموزان می شود (دیویدسون و همکاران، ۲۰۲۳). بر همین اساس می توان این استدلال را مطرح کرد که جو اجتماعی مدرسه با اثرگذاری بر رشد شایستگی ها و مهارت های هیجانی دانش آموزان بر نحوه تنظیم هیجان آنها اثرگذار است.

همچنین، نتایج بدست آمده بیانگر اثر مستقیم و معنادار جو اجتماعی مدرسه بر بهزیستی تحصیلی بود. این یافته با نتایج بدست آمده از پژوهش های دیویدسون و همکاران (۲۰۲۳)، ویسکرمی و همکاران (۲۰۱۹)، حاجی حسنی و همکاران (۱۳۹۸) و اصغر نژاد و همکاران (۱۴۰۱) همسو بود. در تبیین این یافته می توان به این نکته اشاره نمود که جو اجتماعی مدرسه در میزان یادگیری دانش آموزان نقش

نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان در رابطه جو اجتماعی مدرسه و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان
The mediating role of cognitive emotion regulation in the relationship between social atmosphere of school and students' ...

تعیین کننده دارد وقتی دانش‌آموزان ادراک مثبتی از محیط کلاس خود داشته باشند، عملکرد بهتر و نگرش‌های مثبت‌تری به آموخته‌های خود خواهند داشت و باعث می‌شود اشتیاق بیشتری نسبت به یادگیری داشته باشند. با توجه به این که تعامل بین دانش‌آموزان 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 می‌کند درک و برداشتی است که دانش‌آموز 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. مدرسی 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، احتمالاً با ایجاد عواطف و ادراکات مثبت از مدرسه منجر به افزایش شاخص‌های بهزیستی تحصیلی می‌گردد.

علاوه بر این، نتایج بدست آمده بیانگر اثر مستقیم 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 خودسرزنی 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 سرزنی خود و دیگران و همچنین فاجعه‌نگاری، 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 مدرسی که ارتباط میان دانش‌آموزان و کارکنان مدارس براساس نزدیک، حمایت و دادن فرصت ابرازگری به دانش‌آموزان استوار است دانش‌آزمایان 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 می‌شود که فرد رویدادهای زندگی را نتیجه طبیعی اعمال خود بداند و آنها را نتیجه 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 (سالزار کامپف 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، احتمالاً 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

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

- اصغرزاد، 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 معلم*, ۸(۱۴), ۱۸۶-۱۹۱. [20.1001.1.26457156.1401.8.14.8.7](https://doi.org/10.26457/156.1401.8.14.8.7)
- 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 دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در شرایط پاندمی کرونا. *رهبری آموزشی کاربردی*, ۲(۴), ۱-۱۲. [doi: 10.22098/ael.2022.1558](https://doi.org/10.22098/ael.2022.1558)
- توانای ننه کران، س. و عینی، س. (۱۴۰۳). مقایسه بهزیستی روانشناختی، تنظیم شناختی-هیجانی و سیستم مغزی-رفتاری دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه اول. *مجله علوم روانشناختی*, ۲۳(۱۳۵), ۵۵۷-۵۷۲. [10.52547/JPS.23.135.557](https://doi.org/10.52547/JPS.23.135.557)
- حاجی حسینی، 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), ۲۵۵-۲۲۱. [۱۹.۷۳.۲۲۱/refahj.۱۰.۲۹۲۵۲](https://doi.org/10.۷۳۳۲۱/refahj.۱۰.۲۹۲۵۲)
- سهرابی، ظ؛ طاهرزاده قهفرخی، س؛ حاتم پور، ا؛ میروقتشلاق، 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](https://doi.org/10.1001.1.23831324.1400.15.55.20.8)
- عجم، ع. و رنجبر اسفنجیر، ن. (۱۴۰۱). بررسی نقش جو روانی-اجتماعی کلاس درس در خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان پایه ششم. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*, ۱۱(۱), ۲۷۹-۲۹۸. [20.1001.1.2423494.1401.11.1.11.3](https://doi.org/10.1001.1.2423494.1401.11.1.11.3)
- 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](https://doi.org/10.22054/jem.2017.476.1018)
- مصلح، س. و فرید، ا. (۱۴۰۰). مدل ساختاری رابطه ادراک جو مدرسه و رفتارهای برون‌نویز شده با نقش واسطه شایستگی اجتماعی-هیجانی. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*, ۱۱(۲), ۱۲۳-۱۳۸. [20.1001.1.22517642.1400.11.2.5.5](https://doi.org/10.1001.1.22517642.1400.11.2.5.5)
- مصلحی جویباری، ف؛ دوستی، ی. و مصلحی جویباری، م. (۱۴۰۱). سهم راهبردهای مقابله‌ای والدین در پیش‌بینی تنظیم هیجانی دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان 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>

The mediating role of cognitive emotion regulation in the relationship between social atmosphere of school and students' ...

- 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-Iñíguez, 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](https://doi.org/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](https://doi.org/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>