مدل‌یابی بهزیستی ذهنی بر اساس جو آموزشی، اجتماعی، عاطفی ، فیزیکی و امنیتی مدرسه با میانجیگری خودتنظیمی هیجانی

صدیقه حاجی‌حسنی[۱]
دکتر مهدیه صالحی[۲]
دکتر سوزان امامی‌پور[۳]

چکیده

هدف از این پژوهش تدوین مدل بهزیستی ذهنی براساس جو آموزشی، اجتماعی، عاطفی، فیزیکی و امنیتی مدرسه با میانجیگری خودتنظیمی هیجانی در دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه بود. طرح پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانش آموزان دختر مدارس دولتی دوره اول متوسطه مناطق ۱۱، ۱۸، ۲ و ۷ شهر تهران بود. نمونه آماری شامل ۶۳۰ نفر بود که از این عده ۲۰۹ نفر پایه هفتم، ۲۱۳ نفر پایه هشتم و ۲۰۸ نفر پایه نهم بودند. روش نمونه‌گیری خوشه ای چند مرحله ای است. ابزار گردآوری اطلاعات شامل پرسشنامه‌های جو مدرسه (۲۰۱۵)، بهزیستی ذهنی کی‌یز و ماگیارمو (۲۰۰۳) و پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی هافمن و کاشدان (۲۰۱۰) بود. تحلیل داده‌ها با روش معادلات ساختاری انجام شده است. نتایج پژوهش نشان داد که رابطه مستقیم مثبت میان جو مدرسه و خود تنظیمی وجود دارد که در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($P<0/01$ ، $\beta = 0/297$). رابطه میان جو مدرسه و بهزیستی روانی نیز مستقیم و در سطح ۰/۰۱ معنادار و مثبت است ($P<0/01$ ، $\beta = 0/862$) و میان جو مدرسه و بهزیستی روانی با واسطه‌گری خودتنظیمی رابطهٔ غیرمستقیم و معنادار در سطح ۰/۰۵ وجود دارد. ضریب مسیر مستقیم میان خودتنظیمی و بهزیستی روانی مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($P<0/01$ ، $\beta = 0/098$) . بنابراین نتیجه می‌گیریم که مدرسه مهم‌ترین مکان برای ارتقای سلامت روان نوجوانان است و باید با ایجاد جو آموزشی مثبت و پر جنب و جوش، شرایط و امکانات تنظیم هیجانات و افزایش تاب آوری دانش آموزان را فراهم کرد.

کلیدواژگان: بهزیستی روانی، جو مدرسه، خودتنظیمی هیجانی، دانش آموزان

تاریخ دریافت: ۹۸/۲/۱۹ تاریخ پذیرش: ۹۸/۵/۲۹

۱. دانشجو دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی hasani201250@yahoo.com
۲. استادیار روانشناسی بالینی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی (نویسنده مسئول) Msalehi@iauctb.ar
۳. دانشیار روانشناسی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی Soo.Emamipour@iauctb.ac.ir

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

مقدمه

در همهٔ جوامع دانش آموزان به ویژه نوجوانان گروهی مهم به شمار می آیند و سلامتی فردی، اجتماعی، جسمی و روحی آنان از اهمیت بسیار برخوردار است. در دورهٔ نوجوانی رشد در سه سطح جسمی، روانی و اجتماعی رخ می‌دهد که هر سه، رابطه ای نزدیک با یکدیگر دارند. در دوره نوجوانی فرد با موقعیتی خطرناک روبه روست زیرا با انرژی زیاد، تجربهٔ محدود و نیازهای جدید مواجه است. از این رو تأمین سلامت روان و بهزیستی ذهنی دانش آموزان در همهٔ جوامع مسئله‌ای مهم تلقی می‌شود (کارادماس[1]، ۲۰۰۶). بهزیستی ذهنی به دامنه ای از پدیده‌های ذهنی اطلاق می‌شود که رضایت کلی فرد از زندگی، احساسات خوشایند، ناخوشایند و خشنودی در قلمروهای مشخص مانند کار، اوقات فراغت و زندگی زناشویی را در برمی‌گیرد. بهزیستی ذهنی شامل دو مؤلفه عاطفی و شناختی است (دینر[2] و همکاران، ۲۰۱۷). افرادی که احساس بهزیستی روانی بالایی دارند هیجانات مثبت را تجربه می‌کنند و از رویدادهای پیرامون خودارزیابی مثبتی دارند، در حالی که افراد با احساس بهزیستی پایین رویدادها و موقعیت زندگیشان را نامطلوب ارزیابی می‌کنند و بیشتر هیجانات منفی مانند اضطراب، افسردگی و خشم را تجربه می‌کنند (دینر و همکاران، ۲۰۱۷). یکی از پیش‌بینی کننده‌های سلامت روان و بهزیستی ذهنی، جو آموزشی، اجتماعی، عاطفی، فیزیکی و امنیتی مدرسه است. مدرسه مهم‌ترین مکان برای ارتقای سلامت کودکان و نوجوانان است (فرناندز سن مارتین[3] و همکاران،۲۰۱۴). جوامعی که اکثریت اعضای آن را جوانان و نوجوانان تشکیل می‌دهند باید برای نقش مدارس به ویژه مقطع متوسطه، تأمین نیازهای این گروه سنی و حل مشکلاتشان اهمیت بیشتری قائل باشند، به ویژه اینکه دورهٔ بلوغ، دوره ای فشارزا به شمار می آید و حل بحرانهای این دوره به تأمین سلامت روان و احساس بهزیستی در بزرگسالی نیز کمک می‌کند (آزبورن، ویلراث، دی‌ویلدر، میتال، هیلیمر[4]، ۲۰۱۷). جوّ مدرسه از مهم‌ترین متغیرهای مؤثر بر احساسات، عملکرد و موفقیت دانش آموزان در تحصیل به شمار می‌آید (بوش[5]، ۲۰۰۳). جو مدرسه 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 (بورکار[6] ، ۲۰۱۶). دانش آموزان به محیط شاد برای تحصیل نیاز دارند و سلامت ذهنی را می‌توان با ایجاد فضایی شاد و سرگرم کننده در مدرسه حفظ کرد. متاسفانه دیده می‌شود که دانش آموزانی که تا دیروز به مدرسه با خوشحالی می‌آمدند، پس از مدتی

1. Karademas
2. Diener
3. Fernández-San-Martín
4. Osborne, Willroth, DeVylder, Mittal & Hilimire
5. Bosch
6. Borkar

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

کوتاه این احساس دلپذیر آنان به یک احساس ناخوشایند تبدیل می‌شود. شاید مهم‌ترین دلیل این است که محیط آموزشی به اندازه کافی شاد نیست (هررا، گلوریا و کاستلانوس[1]، ۲۰۱۸؛ یحیایی، جبل‌عاملی فروشانی و مهینی، ۲۰۱۲). پژوهشها نشان داده‌اند که امکانات و تجهیزات مدرسه (سیموئس، ماتوس، تومه، فررا، شاینهو[2]، ۲۰۱۰)، حمایت معلم (روزنفلد[3] و همکاران، ۲۰۰۰)، بافت حمایتی و مثبت مدرسه و کلاس درس (ورکویتن و تایس[4]، ۲۰۰۲)، ادراک محیط آموزشی (هررا و همکاران، ۲۰۱۸)، جو مثبت مدرسه و آموزش مثبت (بورکار، ۲۰۱۶) و آموزش پر جنب و جوش (زنده) (یحیایی و همکاران ، ۲۰۱۲) در تحصیل دانش آموزان نقشی تعیین‌کننده دارند.

یکی دیگر از متغیرهایی که با بهزیستی روانشناختی ارتباط دارد، خودتنظیمی هیجانی است. تنظیم هیجان فرایندی است که از طریق آن افراد هیجانهای خود را به صورت هشیار یا ناهشیار تعدیل می‌کنند و به فرایندی اطلاق می‌شود که به منظور کاهش، افزایش یا نگهداشت تجارب هیجانی مورد استفاده می‌گیرد (گروس و جزائری[5]، ۲۰۱۴). در حقیقت این نظریه نقشی اساسی در نظم عاطفی دارد و سبب توسعه و نگهداری شمار بسیاری از نگرانیهای روانی و اجتماعی می‌شود (هاوزر[6] و همکاران، ۲۰۰۵). کارکردهای متعدد روانی، شناختی، فیزیولوژیکی و رفتاری به موفقیت افراد در تنظیم هیجانات وابسته است و در حقیقت، شکست در ایجاد و رشد تنظیم هیجانات مناسب با مشکلات رفتاری، عاطفی، شناختی و روانی متعدد مانند اضطراب، فوبیا، نشانه‌های اختلالات روانی، افسردگی و پرخاشگری همراه است (هاشمی و جوکار، ۱۳۹۲). بنابراین با در نظر گرفتن اهمیت دوره نوجوانی و همچنین اهمیت خاص شاد بودن و برخورداری از بهزیستی ذهنی در این دوره حساس از زندگی به بررسی پژوهشهای انجام گرفته در این زمینه می‌پردازیم.

هررا و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان دادند که چگونگی ادراک محیط از سوی دانش‌آموزان دختر بر شناخت بهزیستی روانی آنان موثر است. نتایج پژوهش آزبورن و همکاران (۲۰۱۷) نشان داد که تنظیمات احساس با تجربیات روانشناختی و اختلالات روانپریشی ارتباط دارد. بورکار (۲۰۱۶) نیز در پژوهشی نشان داد که محیط مدرسه به درک و توسعه سطح بالایی از سلامت روان در دانش آموزان و کارکنان مدرسه کمک می‌کند. پژوهش یحیایی و همکاران (۲۰۱۲) نیز نشان داد که یکی از عوامل مؤثر در سلامت روانی دانش آموزان ایجاد مکملها و آموزش تازه در مدارس، از سوی معلمان است. گیبنز و سیلوا[7] (۲۰۱۱) در پژوهشی نشان دادند که محیطهای آموزشی بر بهزیستی روانی کودکان و نوجوانان تاثیرگذارند، در حالی که اغلب والدین به عملکرد

1. Herrera, Gloria & Castellanos
2. Simões, Matos, Tomé, Ferreira & Chaínho
3. Rosenfeld
4. Verkuyten & Thijs
5. Gross & Jazaieri
6. Hauser
7. Gibbons & Silva

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

تحصیلی آنان بیش از شاد زیستن توجه می‌کنند. نتایج پژوهش سونگور و گونگورن[1] (۲۰۰۹) نشان داد که ادراک دانش آموزان از محیط کلاس درس در ارتباط با وظایف انگیزشی، حمایت خودمختاری و ارزیابی تسلط به طور مثبتی با مؤلفه‌های شناختی و انگیزشی خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در ارتباط است. نتایج پژوهش عشورنژاد (۱۳۹۵) نیز نشانگر این بود که آموزش تنظیم هیجان سبب افزایش تاب آوری و دلمشغولی تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش شده و این تأثیر در مرحله پیگیری نیز پایدار مانده است. پژوهش قربانی و فولادچنگ (۱۳۹۴) نیز نشانگر این بود که ارتباط مثبت و معنادار میان ابعاد خودتنظیمی (فراشناخت، شناخت و انگیزش) و نیز تسلط جمعی با بهزیستی روان‌شناختی وجود دارد. با توجه به مطالب پیش گفته، هرچند که در زمینهٔ بهزیستی ذهنی دانش آموزان و نوجوانان تحقیقات بسیاری انجام شده و تأثیر این عامل از طریق جو آموزشی، اجتماعی، عاطفی، فیزیکی و امنیتی مدرسه مورد بررسی قرارگرفته است، اما نیاز به انجام دادن پژوهشهای بیشتر به منظور بررسی الگوی بهزیستی ذهنی بر اساس جو آموزشی، اجتماعی، عاطفی و فیزیکی با میانجیگری خودتنظیمی ضروری به نظر می‌رسد.

بیان مسئله

بهزیستی ذهنی به دامنه ای از پدیده‌های ذهنی اطلاق می‌شود که رضایت کلی فرد از زندگی، احساسات خوشایند، ناخوشایند و خشنودی در قلمروهای مشخص مانند کار، اوقات فراغت و زندگی زناشویی را در بر می‌گیرد. افرادی که احساس بهزیستی روانی بالایی دارند هیجانات مثبت را تجربه می‌کنند و از حوادث و وقایع پیرامون خود ارزیابی مثبتی دارند، در حالی که افرادی با احساس بهزیستی پایین، حوادث و موقعیتهای زندگیشان را نامطلوب ارزیابی می‌کنند، بیشتر هیجانات منفی مانند اضطراب، افسردگی و خشم را تجربه می‌کنند (دینر و همکاران،۲۰۱۷). میزان رضایت از زندگی و بهزیستی افراد از احساسات فرد درباره مدرسه و روابط او در مدرسه تأثیر می‌پذیرد. بنابراین ادراک از جو مدرسه نیز مسأله ای مهم و اساسی در تعلیم و تربیت و سایر زمینه‌های مربوطه به شمار می آید و دارای دلالتهایی قوی و نیرومند در زمینهٔ رشد اجتماعی و شناختی نوجوانان است (انوری و میکائیلی‌منیع، ۱۳۹۶).

فرلانگ[2] (۲۰۱۲) معتقد است مطالعه بهزیستی افراد و جوامع و ارتقای آن، بزرگ‌ترین چالش عملی بشر پس از افزایش و پیشرفت در زمینه فناوری، پزشکی، ثروت و ... است. بنابراین با توجه به اهمیت برخورداری از بهزیستی ذهنی شناخت عوامل تأثیرگذار یا پیش‌بینی کننده آن اهمیت بسیار دارد. یکی دیگر از متغیرهایی که با بهزیستی روانشناختی ارتباط دارد، خودتنظیمی هیجانی است. تنظیم هیجان فرایندی است که از طریق آن افراد هیجانهای خود را به صورت هشیار یا

1. Sungur & Güngören
2. Furlong

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

ناهشیار تعدیل می‌کنند و به فرایندی اطلاق می‌شود که به منظور کاهش، افزایش یا نگهداشت تجارب هیجانی مورد استفاده قرار می‌گیرد . (گروس و جزائری، ۲۰۱۴). پژوهشها نشان داده‌اند که کارکردهای متعدد روانی، شناختی، فیزیولوژیکی و رفتاری به موفقیت افراد در تنظیم هیجانات وابسته است (هاشمی و جوکار، ۱۳۹۲). بنابراین با در نظر گرفتن اهمیت دوره نوجوانی و همچنین اهمیت خاص شاد بودن و برخورداری از بهزیستی ذهنی در این دوره حساس از زندگی که زمان شکوفایی استعدادهای جسمانی، عقلانی و کمال است، اهمیت بسیار دارد که با شناسایی آن در نوجوانان شاخصهای برنامه‌ریزی تربیتی، اخلاقی و آموزشی نیز روشن‌تر وصحیح‌تر عمل خواهند کرد (سیاهوشی، ۱۳۹۱).

ضرورت و اهمیت انجام دادن پژوهش

اهمیت پرداختن به مسأله بهزیستی ذهنی و اثرات مثبت برخورداری از بهزیستی ذهنی بر مسائل فردی، اجتماعی، روابط میان- فردی، شغل، سلامت روان و حتی عوامل شناختی همچون چگونگی قضاوت و داوری افراد از تجارب و رویدادهای زندگی در پژوهشهای گوناگون نشان داده شده است (دینر، لوکاس[1] و اویشی[2]، ۲۰۰۳؛ سلیگمن[3]، ۲۰۰۵). از آنجایی که سالهای مدرسه از دوره-های سازنده رشد انسانی به شمار می‌آیند، بنابراین محیط مدرسه ابزاری مناسب برای درجه‌بندی سلامت، عزت‌نفس، تواناییهای زندگی و رفتار مناسب است (یحیایی و همکاران ، ۲۰۱۲). بهزیستی ذهنی یکی از ملاکهای مرتبط با سلامت روانی است و به ارزیابی افراد از زندگی‌شان اشاره دارد وخودتنظیمی نیز به تلاشهای فرد برای تغییر دادن و کنترل افکار، احساسات و رفتارهای شخصی برای دستیابی به اهداف اشاره دارد. از این رو از عوامل محیطی مرتبط با بهزیستی ذهنی دانش‌آموز می‌توان به خودتنظیمی نیز اشاره کرد. سیموئس و همکاران (۲۰۱۰) بیان می‌کنند که خودتنظیمی یک ویژگی ثابت نیست، بلکه مجموعه‌ای از فرایندهای وابسته به محیط است که دانش آموزان برای انجام دادن تکالیفشان به انتخاب از میان آنها می‌پردازند. بر این اساس آنها معتقدند که میزان و وسعتی از خودتنظیمی که از سوی دانش آموزان به کار می‌رود، به شش جنبه از محیط وابسته است و در هر حیطهٔ موضوعی، اعم از موسیقی، ورزش و ... تاثیرگذار است و این ابعاد عبارت اند از: انگیزه، روش، زمان، پیامدهای عملکرد، محیط فیزیکی و عوامل اجتماعی. بنابراین هرچند در زمینهٔ بهزیستی ذهنی دانش آموزان و نوجوانان پژوهشهای بسیار انجام شده و تأثیر این عامل از طریق محیط مدرسه مورد بررسی قرارگرفته است، اما ضرورت انجام پژوهشهای بیشتر به منظور تبیین بهزیستی ذهنی از طریق جو آموزشی، اجتماعی، عاطفی، فیزیکی و امنیتی مدرسه به ویژه در ارتباط با خودتنظیمی هیجانی وجود دارد.

1. Lucas
2. Oishi
3. Seligman

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

اهداف پژوهش

هدف اصلی

هدف اصلی پژوهش تبیین برازش مدل بهزیستی ذهنی براساس جو آموزشی، اجتماعی، عاطفی، فیزیکی و امنیتی مدرسه با میانجیگری خودتنظیمی هیجان در دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه است.

اهداف فرعی

۱) تبیین رابطه مستقیم جو آموزشی اجتماعی، عاطفی، فیزیکی و امنیتی مدرسه با خودتنظیمی هیجانی.

۲) تبیین رابطه مستقیم جو آموزشی اجتماعی، عاطفی، فیزیکی و امنیتی مدرسه با بهزیستی ذهنی.

۳) تبیین رابطه غیرمستقیم جو آموزشی اجتماعی، عاطفی، فیزیکی و امنیتی مدرسه با بهزیستی ذهنی با میانجیگری خودتنظیمی هیجانی.

۴) تبیین رابطه مستقیم خودتنظیمی هیجانی با بهزیستی ذهنی.

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی

میان جو آموزشی، اجتماعی، عاطفی، فیزیکی و امنیتی مدرسه و بهزیستی ذهنی دانش آموزان با میانجیگری خودتنظیمی هیجانی رابطه وجود دارد.

فرضیه‌های فرعی

۱) میان جو مدرسه و خودتنظیمی هیجانی رابطه مستقیم وجود دارد.

۲) میان جو مدرسه و بهزیستی ذهنی رابطه مستقیم وجود دارد.

۳) میان جو مدرسه و بهزیستی ذهنی با واسطه‌گری خودتنظیمی هیجانی رابطه غیرمستقیم وجود دارد.

۴) میان خود تنظیمی هیجانی و بهزیستی ذهنی رابطه مستقیم وجود دارد.

روش پژوهش

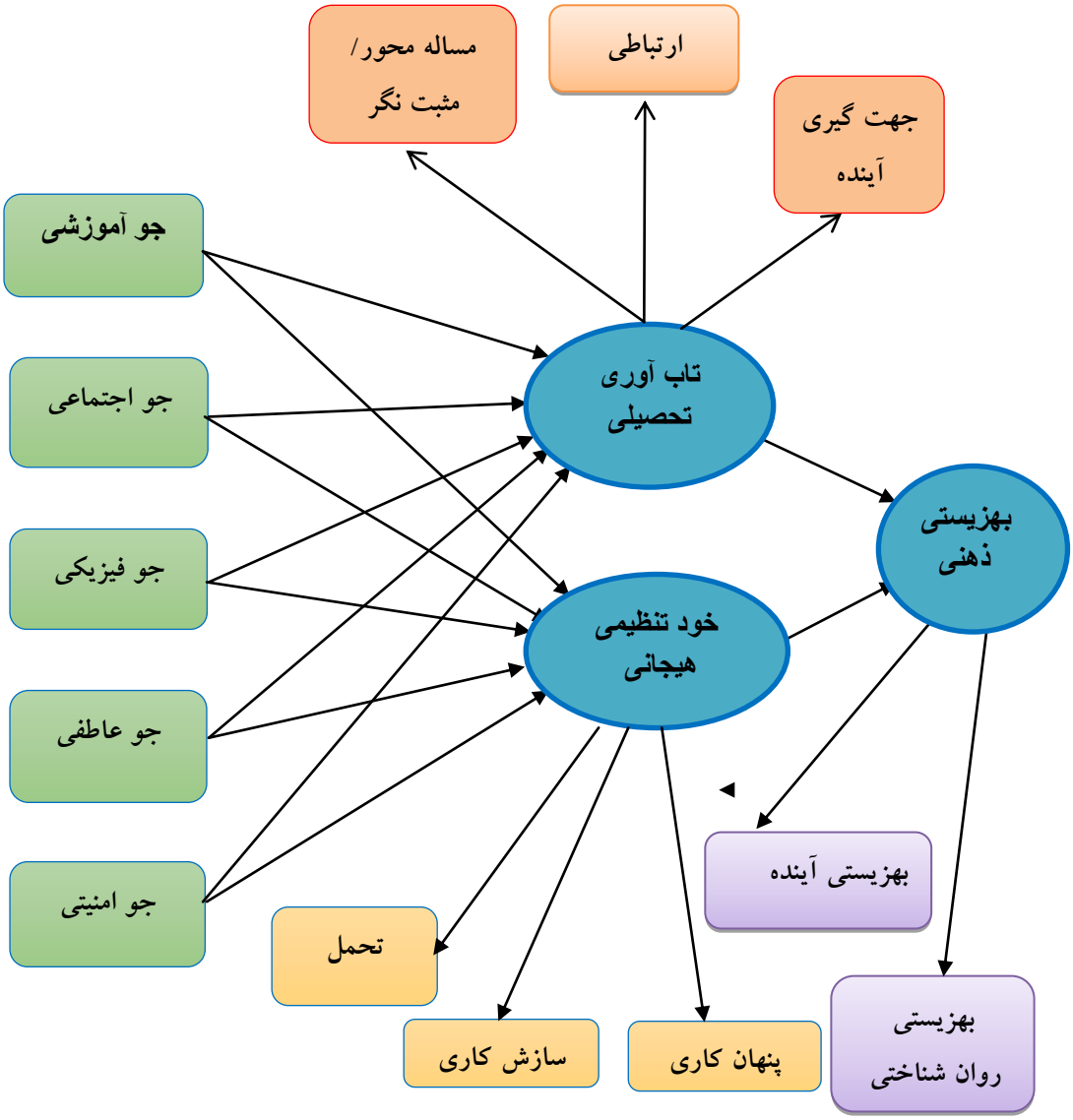
طرح این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری آن شامل همهٔ دانش آموزان دختر مدارس دولتی دوره اول متوسطه مناطق ۱۱، ۱۸، ۲ و ۷ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ بود. روش نمونه‌گیری خوشه ای چند مرحله ای است. نمونه آماری شامل ۶۳۰ نفر از دانش آموزان

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

دختر مدارس دولتی دوره اول متوسطه مناطق ۱۱، ۱۸، ۲ و ۷ بود. تحلیل داده‌ها با روش معادلات ساختاری و نرم افزارهای SPSS و AMOS انجام شده است.

مدل پژوهش



[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

ابزار پژوهش

ابزار گردآوری اطلاعات شامل پرسشنامه‌های جو مدرسه (۲۰۱۵)[1]، بهزیستی ذهنی[2] کی‌یز و ماگیارمو[3](۲۰۰۳) و خودتنظیمی هیجانی هافمن و کاشدان[4] (۲۰۱۰) بود. پرسشنامه جو مدرسه ۲۰۱۵ را مرکز ملی جو مدارس[5] در دسامبر ۲۰۱۵ در مدارس راهنمایی تهیه کرده و دارای سه فرم دانش آموز، والد و معلم است که در پژوهش حاضر از فرم دانش آموز استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۷۰ سؤال و ۵ مقیاس و ۱۱ خرده مقیاس است. سؤالهای ۶، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۷۰ به طور معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این پرسشنامه را متخصصان زبان انگلیسی ترجمه و کارشناسان روان‌شناسی بازنگری کرده اند. اعتبار اولیه آن روی ۳۰ دانش آموز مورد بررسی قرار گرفته و ضرایب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸۳ و برای مؤلفه‌ها از ۰/۷۷ تا ۰/۹۳به دست آمده است. پرسشنامه بهزیستی ذهنی کی‌یز و ماگیارمو (۲۰۰۳) از ۴۵ سؤال و سه مؤلفه برای سنجش بهزیستی هیجانی، روانشناختی و اجتماعی تشکیل شده است. ۱۲ سؤال اول مربوط به بهزیستی هیجانی با طیف لیکرت ۵ درجه ای (بدترین حالت: ۱ و بهترین حالت هیجانی: ۵) و سؤالات بعدی مربوط به بهزیستی روانشناختی و بهزیستی اجتماعی و بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه ای تنظیم شده است. اعتبار درونی زیرمقیاس بهزیستی هیجانی در بخش هیجان مثبت ۰/۹۱ و بخش هیجان منفی ۰/۷۸ بوده است. در مطالعه کی‌یز و ماگیارمو (۲۰۰۳) برای بررسی روایی این مقیاس از روایی عاملی استفاده شده است. نتایج تحلیل عامل تاییدی ساختار سه عاملی این مقیاس را تایید کرده است. زیرمقیاسهای بهزیستی روانشناختی و اجتماعی دارای اعتبار درونی متوسط از ۰/۴ تا ۰/۷ و اعتبار مجموع هر دو این مقیاسها ۰/۸ و بالاتر بود (کی‌یز و ماگیارمو، ۲۰۰۳). پایایی مقیاس بهزیستی ذهنی و زیرمقیاسهای بهزیستی هیجانی، بهزیستی روانشناختی و بهزیستی اجتماعی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۶، ۰/۶۴ و ۰/۷۶ است (هاشمیان و همکاران، ۱۳۸۶). پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی هافمن و کاشدان (۲۰۱۰) شامل ۲۰ سؤال و سه مؤلفه پنهانکاری، سازشکاری و تحمل بود. نمره‌گذاری پرسشنامه طیف لیکرت ۵ درجه ای (از بی‌نهایت در مورد من درست است:۵ تا اصلاً در مورد من درست نیست: ۱) بود. پرسشنامه مزبور پس از ترجمه (کرمی و همکاران، ۱۳۹۵) از نظر روایی محتوایی در اختیار متخصصان روانشناسی مربوطه قرار گرفت و روایی محتوایی آن تایید

1. The 2015 National School Climate Survey
2. Subjective Well-Being Scale (SWS)
3. Keyes & Magyar-Moe
4. Affective Style Questionnaire (ASQ; Hofmann & Kashdan)
5. National School Climate Center (NSCC)

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

شد. پایایی آلفای کرونباخ خرده مقیاسهای پنهانکاری، سازشکاری و تحمل به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۵ و ۰/۵۰ و پایایی کل برابر ۰/۸۱ به دست آمده است.

یافته‌ها

توصیف متغیرهای پژوهش

شاخصهای توصیفی مربوط به نمرات پرسشنامه عوامل و مؤلفه‌های جو مدرسه در دانش‌آموزان محاسبه و نتایج در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: شاخصهای توصیفی نمرات پرسشنامه جو مدرسه

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی	حداقل	حداکثر
قوانین و هنجارها	۱۸/۱۹	۳/۷۴	-۰/۴۵۲	۰/۰۵۲	۵/۰۰	۲۵/۰۰
امنیت فیزیکی	۱۳/۴۲	۳/۶۰	-۰/۲۹۷	-۰/۶۳۴	۴/۰۰	۲۰/۰۰
امنیت عاطفی- اجتماعی	۱۸/۵۶	۴/۳۲	-۰/۲۲۳	-۰/۱۱۸	۶/۰۰	۳۰/۰۰
امنیت	۱۵/۸۲	۲/۹۰	-۰/۱۲۰	-۰/۴۵۴	۷/۵۰	۲۴/۰۰
حمایت یادگیری	۲۸/۱۴	۶/۶۲	-۰/۲۶۸	-۰/۳۰۰	۸/۰۰	۴۰/۰۰
یادگیری اجتماعی و مدنی	۳۳/۷۵	۷/۰۳	-۰/۳۵۰	۰/۲۲۲	۱۲/۰۰	۵۰/۰۰
تدریس و یادگیری	۳۰/۹۳	۶/۱۶	-۰/۲۵۶	۰/۰۶۸	۱۰/۰۰	۴۵/۰۰
احترام به تنوع	۲۱/۵۶	۴/۳۶	-۰/۴۴۶	۰/۴۱۲	۶/۰۰	۳۰/۰۰
حمایت اجتماعی بزرگسال	۲۳/۴۵	۶/۰۰	-۰/۲۹۸	-۰/۳۴۰	۷/۰۰	۳۵/۰۰
حمایت اجتماعی دانش آموز	۱۸/۳۲	۳/۶۹	-۰/۵۴۲	-۰/۰۷۳	۵/۰۰	۲۵/۰۰
روابط میان- فردی	۲۱/۲۰	۳/۴۴	-۰/۲۱۷	-۰/۰۳۱	۹/۳۳	۲۹/۳۳
وابستگی به مدرسه	۲۴/۴۵	۵/۱۶	-۰/۳۰۳	-۰/۱۸۹	۹/۰۰	۳۵/۰۰
محیط فیزیکی	۱۹/۲۱	۵/۳۴	-۰/۲۸۹	-۰/۴۹۲	۶/۰۰	۳۰/۰۰
محیط آموزشی	۲۱/۸۹	۴/۲۳	-۰/۰۴۳	-۰/۱۶۶	۱۰/۰۰	۳۲/۵۰
رسانه اجتماعی	۱۶/۵۸	۴/۰۷	-۰/۳۷۵	-۰/۱۰۳	۵/۰۰	۲۵/۰۰

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که نمرات عوامل و مؤلفه‌های جو مدرسه میان ۰/۰۴۳- تا ۰/۵۴۲- است و نیز نمرات کشیدگی میان ۰/۰۳۱- تا ۰/۴۱۲ قرار دارد، بنابراین می‌توان پذیرفت که توزیع نمرات عوامل و مؤلفه‌های جو مدرسه در دانش آموزان دارای توزیع نرمال است.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

جدول ۲: شاخصهای توصیفی نمرات بهزیستی ذهنی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی	حداقل	حداکثر
هیجانی	۳۵/۹۹	۸/۲۸	۰/۰۷۸	-۰/۲۲۱	۱۱/۰۰	۵۸/۰۰
روان شناختی	۷۹/۷۶	۱۴/۳۱	۰/۱۱۵	۰/۹۲۶	۲۶/۰۰	۱۱۵/۰۰
اجتماعی	۴۴/۶۲	۱۰/۷۰	۰/۳۱۶	۰/۱۹۹	۱۱/۰۰	۷۷/۰۰
بهزیستی	۱۶۰/۳۸	۲۷/۹۲	۰/۴۲۴	۰/۶۲۳	۶۵/۰۰	۲۴۵/۰۰

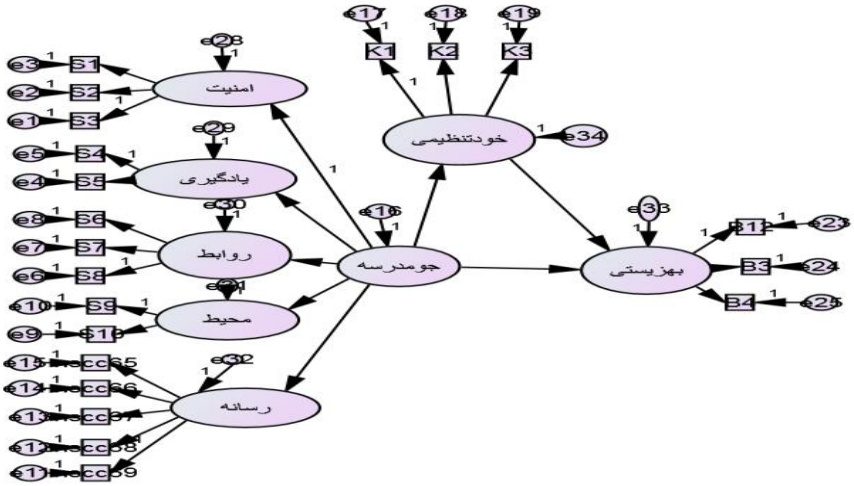
بر اساس ملاک معمول برای ارزیابی نرمال بودن، نتایج جدول۲ نشان می‌دهد که نمرات کجی مؤلفه‌ها و کل نمره بهزیستی میان ۰/۰۷۸ تا ۰/۴۲۴ است و نیز نمرات کشیدگی میان ۰/۲۲۱- تا ۰/۹۲۶ قرار دارد. بنابراین می‌توان پذیرفت که توزیع نمرات بهزیستی و مؤلفه‌های آن نرمال است.

جدول ۳: شاخصهای توصیفی نمرات خودتنظیمی هیجانی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی	حداقل	حداکثر
پنهانکاری	۲۷/۴۹	۵/۸۳	-۰/۱۱۶	-۰/۳۷۰	۱۱/۰۰	۴۰/۰۰
سازشکاری	۲۴/۳۴	۵/۵۶	-۰/۲۸۷	-۰/۲۴۶	۷/۰۰	۳۵/۰۰
تحمل	۱۶/۹۶	۴/۰۴	-۰/۰۲۷	-۰/۰۶۶	۵/۰۰	۲۸/۰۰
تنظیم هیجانی	۶۸/۷۹	۱۲/۸۸	-۰/۱۲۹	-۰/۰۸۴	۲۴/۰۰	۹۹/۰۰

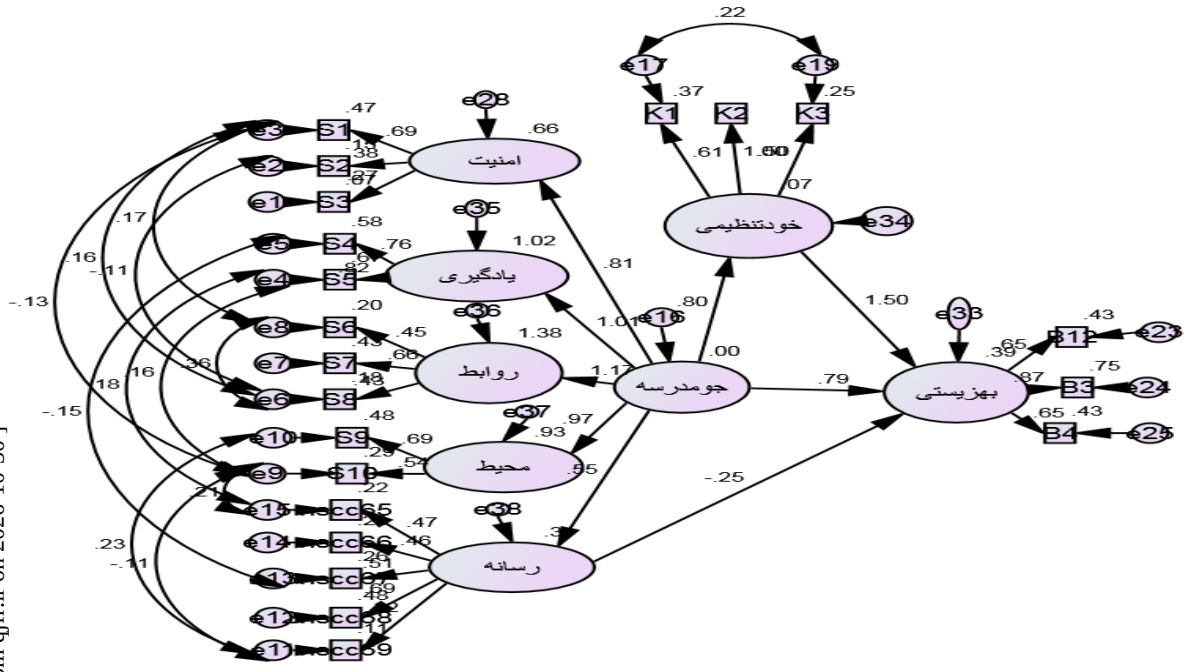
بر اساس ملاک معمول برای ارزیابی نرمال بودن، نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که نمرات کجی مؤلفه‌ها و نمره کل خودتنظیمی هیجانی میان ۰/۰۲۷- تا ۰/۲۸۷- است و نیز نمرات کشیدگی میان ۰/۰۶۶- تا ۰/۳۷۰- قرار دارد. بنابراین می‌توان پذیرفت که توزیع نمرات مؤلفه ها و نمره کل خودتنظیمی هیجانی نرمال است.

شکل ۱: مدل ساختاری اولیه



[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

شکل ۲: مدل ساختاری نهایی با ضرایب استاندارد



جدول ۴: اساسی‌ترین شاخصهای برازش مدل ساختاری اولیه و نهایی

شاخصها	مدل اولیه	مدل نهایی	تفسیر
خی دو	۷۵۷/۲۹	۵۰۰/۰۳	برازش کامل در α =0/001
درجه آزادی	۱۸۱	۱۶۹	
P	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	
نسبت خی دو به درجه آزادی	۴/۱۸	۲/۹۵	برازش عالی (کمتر از ۵ یا ۳)
RMSEA	۰/۰۷۱	۰/۰۵۶	برازش عالی (بین ۰/۰۵ تا ۰/۰۸)
GFI	۰/۸۸۱	۰/۹۲۸	برازش عالی (ملاک بیش از ۰/۹)
AGFI	۰/۸۵۷	۰/۹۰۲	برازش عالی (ملاک بیش از ۰/۹)
CFI	۰/۸۵۶	۰/۹۱۷	برازش عالی (ملاک بیش از ۰/۹)
IFI	۰/۸۵۷	۰/۹۱۸	برازش عالی (ملاک بیش از ۰/۹)

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

شاخصهای برازندگی مدل نهایی نشان می‌دهند که شاخص مجذور کای یا خی دو برابر با (X^2= ۵۰۰/۰۳، df = ۱۶۹ ،P=۰/۰۰۱) است؛ معنادار نبودن این شاخص نشانگر برازش مدل است. نکتهٔ مهم این است که همانند سایر آزمونهای استنباطی، مجذور کای متأثر از حجم نمونه است. بنابراین، زمانی که حجم نمونه زیاد باشد، اختلاف کم میان مدل برازش شده و ماتریس کوواریانس ناشی از نمونهٔ مشاهده شده خواهد بود که به طورنسبی برازش خوبی را نشان می‌دهد (بنتلر و بونت[1]،۱۹۸۰؛ گربینگ و اندرسون[2]،۱۹۸۵)

پژوهشگران برای ارزیابی نیکویی برازش از چندین شاخص ارزیابی استفاده می‌کنند که عبارت‌اند از: شاخص نیکویی برازش(GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده(AGFI) ، نسبت مجذور خی به درجهٔ آزادی و شاخص برازش هنجارشده (NFI). اساساً مقادیر این شاخصها متأثر از عوامل بیرونی و نامعلوم (مانند حجم نمونه وتعداد گویه‌ها و معرفها) هستند تا اینکه ناشی از نقص در برازش مدل باشند. یعنی اگر در تحلیل برازشی مناسب وجود ندارد، به سبب عوامل بیرونی است و ماهیت مدل مسبب آن نیست(اندرسون وگربینگ،۱۹۸۸؛ هو[3] و بنتلر،۱۹۹۹؛ مارش[4]،۱۹۹۰). در مقابل شاخصهای برازش مانند شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش فزاینده (IFI) و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSA) کمتر تحت تأثیر عوامل مزاحم و بیرونی قرار می گیرند و نتیجهٔ به‌دست آمده بیشتر مبین نقص در برازش مدل است؛ یعنی اگر در تحلیل برازشی مناسب وجود ندارد، به سبب ماهیت مدل آن است و کمتر تحت تأثیر عوامل مزاحم و بیرونی است.

در مدل نهایی شاخص نسبت مجذور کای به درجه آزادی برابر با ۲/۹۵ است. چنانچه این نسبت از سه کمتر باشد یا میان سه تا پنج قرار گیرد، نشانگر برازش مدل است. شاخص RMSEA برابر با ۰/۰۵۶ است که با توجه به در نظر گرفتن باقیمانده‌ها و خطاها، پایین بودن این شاخص به منزله مطلوبیت برازش مدل است. شاخص GFI برابر ۰/۹۲۸ است و شاخص AGFI برابر با ۰/۹۰۲ است. چنانچه شاخص GFI و شاخص AGFI برابر یا بزرگتر از ۰/۹ باشد، نشانگر مطلوبیت مدل است. شاخص IFI برابر۰/۹۱۸ و شاخص CFI برابر ۰/۹۱۷ است. چنانچه این شاخصها برابر یا بزرگتر از ۰/۹ باشند، نشانگر مطلوبیت مدل است.

1. Bentler & Bonnet
2. Gerbing & Anderson
3. Hu
4. Marsh

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

ضرایب استاندارد و غیر استاندارد و تمامی مسیرهای معنادار در مدل نهایی در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: ضرایب مسیر کل و مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل ساختاری نهایی

مسیرها	B	S.E	β	سطح معناداری
جو مدرسه ← رسانه	۰/۲۴۳	۰/۰۵۸	۰/۵۵۳	***
جو مدرسه ← خودتنظیمی	۰/۹۶۱	۰/۲۳۶	۰/۲۵۶	***
جو مدرسه← امنیت	۱/۰۰۰		/۸۱۳	
جو مدرسه ← یادگیری	۵/۳۹۶	۰/۹۸۰	۱/۰۰۸	***
جو مدرسه ←روابط	۱/۹۷۵	۰/۳۸۱	۱/۱۷۳	***
جو مدرسه ←محیط	۳/۶۵۹	۰/۶۷۲	۰/۹۶۵	***
جو مدرسه ←بهزیستی	۲/۳۸۰	۰/۵۴۲	۰/۴۱۵	***
خودتنظیمی ←بهزیستی	۰/۶۸۹	۰/۰۷۸	۰/۴۵۱	***
رسانه ←امنیت	-۳/۳۱۵	۰/۹۳۰	-۰/۲۵۳	
امنیت ←امنیت عاطفی	۱/۰۰۰		۰/۲۷۰	
امنیت ←امنیت فیزیکی	۱/۱۸۶	۰/۲۴۵	۰/۳۸۲	***
امنیت ←قوانین و هنجارها	۲/۲۲۷	۰/۴۰۸	۰/۶۸۶	***
یادگیری ←یادگیری اجتماعی	۱/۱۵۷	۰/۰۵۶	۰/۸۲۱	***
یادگیری ←حمایت یادگیری	۱/۰۰۰		۰/۷۶۱	
روابط میان- فردی← حمایت دانش آموزان	۱/۰۰۰		۰/۴۳۰	
روابط میان-فردی← حمایت بزرگسالان	۲/۵۰۷	۰/۲۲۳	۰/۶۵۷	***
روابط میان-فردی← احترام به تنوع	۱/۲۳۹	۰/۱۰۶	۰/۴۴۹	***
محیط مدرسه← تعلق به مدرسه	۰/۸۰۶	۰/۰۶۷	۰/۵۴۲	***
محیط مدرسه ←محیط فیزیکی	۱/۰۰۰		۰/۶۹۲	
خودتنظیمی ← پنهانکاری	۱/۰۰۰		۰/۶۰۹	
خودتنظیمی ← سازشکاری	۱/۵۶۲	۰/۰۸۱	۱/۰۰۰	***
خودتنظیمی ← پنهانکاری	۰/۵۶۶	۰/۰۴۴	۰/۴۹۷	***
بهزیستی ← هیجانی	۱/۰۰۰		۰/۶۵۴	
بهزیستی ← روانی	۲/۲۵۹	۰/۱۵۲	۰/۸۶۶	***
بهزیستی ← اجتماعی	۱/۲۹۱	۰/۰۹۶	۰/۶۵۳	***

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

ضریب غیر مستقیم	جو مدرسه ←بهزیستی	۰/۱۴۲	۰/۰۲۵	***
ضریب کل	جو مدرسه ←بهزیستی	۲/۲۳۸	۰/۳۹۰	***

تحلیل آماری یافته‌ها

فرضیه‌های پژوهش با استناد به نتایج جدول ۵ پاسخ داده شده اند:

فرضیه اول: میان جو مدرسه و خودتنظیمی رابطه مستقیم وجود دارد.

براساس نتایج جدول ۵ در پاسخ به فرضیه اول پژوهش چنین نتیجه‌گیری شده که ضریب مسیر مستقیم میان جو مدرسه و خودتنظیمی مثبت (β= ۰/۲۵۶، P<۰/۰۱) و در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

فرضیه دوم : میان جو مدرسه و بهزیستی رابطه مستقیم وجود دارد.

بر اساس نتایج جدول ۵ در پاسخ به فرضیه دوم پژوهش چنین نتیجه‌گیری شده که رابطه مستقیم مثبت میان جو مدرسه و بهزیستی روانی (β= ۰/۴۱۵، P<۰/۰۱) وجود دارد و در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

فرضیه سوم: میان جو مدرسه و بهزیستی روانی با واسطه‌گری خودتنظیمی رابطه غیرمستقیم وجود دارد.

اثر غیرمستقیم جو مدرسه و بهزیستی روانی با واسطه خودتنظیمی برابر با ۰/۱۴۲= β است که به منظور بررسی معناداری ضریب مسیر غیرمستقیم میان جو مدرسه و بهزیستی روانی با میانجیگری خودتنظیمی آزمون سوبل به کار گرفته شده است تا نقش میانجیگری خودتنظیمی در رابطه جو مدرسه و بهزیستی روانی معین شود. نتایج نشان داده که سطح معناداری آزمون سوبل در سطح ۰/۰۵ معنادار است. بنابراین خودتنظیمی رابطه میان جو مدرسه و بهزیستی روانی را میانجیگری می‌کند. به این ترتیب در پاسخ به پرسش سوم چنین نتیجه‌گیری شده است که میان جو مدرسه و بهزیستی روانی با واسطه‌گری خود تنظیمی رابطه غیرمستقیم معنادار وجود دارد.

فرضیه چهارم: میان خود تنظیمی و بهزیستی روانی رابطه مستقیم وجود دارد.

براساس نتایج جدول ۵ در پاسخ به فرضیه چهارم پژوهش چنین نتیجه‌گیری شده که ضریب مسیر مستقیم میان خودتنظیمی و بهزیستی روانی مثبت (β= ۰/۴۵۱، P<۰/۰۱) و در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

بحث و نتیجه‌گیری

از آنجایی که سالهای مدرسه از دوره‌های رشد انسان به شمار می‌آیند، بنابراین محیط مدرسه ابزاری مناسب برای درجه‌بندی سلامت، عزت نفس، تواناییهای زندگی و رفتار مناسب است و اطمینان از سلامت روانی دانش آموزان به منزلهٔ سلامت جسمی آنها اهمیت دارد و بهزیستی ذهنی نیز یکی از ملاکهای مرتبط با سلامت روانی است که به ارزیابی افراد از زندگی‌شان اشاره دارد. امروزه پژوهشگران معتقدند که ایجاد بهزیستی ذهنی و رضایت از زندگی، انسانها را به سمت موفقیت بیشتر، سلامت بهتر و برقراری روابط اجتماعی حمایتگرانه سالم‌تر رهنمون می‌سازد و عاطفه مثبت و منفی، مکانیسمهای فکری متفاوتی را که بر سلامت روان تأثیر دارند، فعال می‌سازند. ویژگی مهم روانی که فرد واجد سلامت می‌بایست از آن برخوردار باشد، احساس بهزیستی با رضایتمندی است. احساس ذهنی بهزیستی هم دارای مؤلفه‌های عاطفی و هم مؤلفه‌های شناختی است. افراد با بهزیستی بالا معمولاً هیجانات مثبت را تجربه می‌کنند و از رویدادهای پیرامون خود ارزیابی مثبتی دارند، در حالی که افراد با احساس بهزیستی پایین، رویدادهای زندگیشان را نامطلوب ارزیابی می‌کنند و بیشتر هیجانات منفی مانند اضطراب، افسردگی و خشم را تجربه می‌کنند.

یکی از فرضیه‌های پژوهش حاضر این بود که میان جو مدرسه و بهزیستی روانی با واسطه‌گری خود تنظیمی رابطه غیر مستقیم وجود دارد. نتایج پژوهش وجود این رابطه را تأیید کرده است. پژوهشهایی همسو و مشابه با نتایج این پژوهش بیان می‌شود. از جمله نتایج پژوهش هررا و همکاران (۲۰۱۷) نشان داده که چگونه ادراک محیط از سوی دانش آموزان دختر بر شناخت بهزیستی روانی آنان موثر می‌باشد. همچنین پژوهش آزبورن و همکاران (۲۰۱۷) نشان داده است که تنظیمات احساس با تجربیات روانشناختی و اختلالات روانپریشی ارتباط دارد. نتایج پژوهش بورکار (۲۰۱۶) نیز نشان داده است که محیط مدرسه به درک و توسعه سطح بالایی از سلامت روان در دانش آموزان و کارکنان مدرسه کمک می‌کند. همچنین پژوهش یحیایی و همکاران (۲۰۱۲) نشان داده که یکی از عوامل مؤثر در سلامت روانی دانش آموزان و مسئولیت اصلی معلمان، ایجاد مکملهای آموزشی تازه در مدارس است. نتایج پژوهش گیبنز و سیلوا (۲۰۱۱) نشان داده است که محیطهای آموزشی بر بهزیستی روانی کودکان و نوجوانان تاثیرگذارند، در حالی که اغلب والدین به عملکرد تحصیلی آنان بیش از شاد زیستن توجه می‌کنند. همچنین نتایج پژوهش رویینی[1] و

1. Ruini

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

همکاران (۲۰۰۹) نشان داده است که مداخلات مدرسه در ارتقای هیجان مثبت و بهزیستی، نه تنها بر افزایش بهزیستی مؤثر است، بلکه در کاهش افسردگی، به ویژه کاهش اضطراب و استرس و افزایش بهزیستی دانش آموزان تأثیرگذار است. افزون بر این، نتایج پژوهش سونگور و گونگورن (۲۰۰۹) نشان داده است که ادراک دانش آموزان از محیط کلاس درس در زمینهٔ وظایف انگیزشی، حمایت خودمختاری و ارزیابی تسلط به طور مثبتی با مؤلفه‌های شناختی و انگیزشی خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در ارتباط است. همچنین نتایج پژوهش عشورنژاد (۱۳۹۵) نشان داده است که آموزش تنظیم هیجان سبب افزایش تاب آوری و دلمشغولی تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش می‌شود و این تأثیر در مرحله پیگیری نیز پایدار مانده است. پژوهش قربانی و فولادچنگ (۱۳۹۴) نیز نشانگر ارتباطی مثبت و معنادار میان ابعاد خودتنظیمی (فراشناخت، شناخت و انگیزش) و نیز تسلط جمعی با بهزیستی روان‌شناختی می‌باشد. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش بیگدلی، نجفی و رستمی (۱۳۹۲) که نشان داده است تاب آوری و تنظیم هیجانی پیش‌بینی کننده‌ای مناسب برای بهزیستی روانی دانشجویان هستند، همسو می‌باشد. بنابراین با توجه به نظریه شناختی- اجتماعی (بندورا[1] ،۱۹۸۶) می‌توان گفت که تسلط بر خود و محیط و داشتن فرایندهای کنترل خود این امکان را به وجود می آورد که فعالیتها و فرایندهای گوناگون را کنترل کنیم و در نتیجه امکان سازگاری با محیط بهتر فراهم شود.

یکی دیگر از فرضیه‌های پژوهشگر این بود که میان جو مدرسه و بهزیستی رابطه مستقیم وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های بورکار (۲۰۱۶)، هررا و همکاران (۲۰۱۷)، رویینی و همکاران (۲۰۰۹) و یحیایی و همکاران (۲۰۱۲) همسوست. بنابراین میزان رضایت از زندگی و بهزیستی افراد از احساسات فرد درباره مدرسه و روابط او در مدرسه تأثیر می‌پذیرد. جو مدرسه به عنوان عنصری کلیدی و مؤثر دارای دلالتهای قوی و نیرومندی در زمینهٔ رشد اجتماعی و شناختی نوجوانان است، از این رو بر بهزیستی ذهنی دانش آموزان تأثیرگذار است (انوری و میکائیلی منیع، ۱۳۹۶).

یکی دیگر از فرضیه‌های پژوهشگران این بود که میان خودتنظیمی هیجانی با بهزیستی ذهنی دانش آموزان رابطه مستقیم وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهشهای آزبورن و همکاران (۲۰۱۷)، رویینی و همکاران (۲۰۰۹) و قربانی و فولادچنگ (۱۳۹۴) همسوست. همچنین همسوست با نتایج پژوهش حسینی و خیر (۱۳۸۹) که نشان دادند کیفیت تدریس معلم می‌تواند تنظیم هیجانی را به صورتی مثبت و معنادار پیش بینی کند. یکی از مؤلفه‌های تاثیرگذار بر بهزیستی

1. Bandura

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

روان‌شناختی، تنظیم هیجان است. بنابراین می‌توان گفت که تنظیم هیجان نقشی اساسی در بهزیستی روان‌شناختی ایفا می‌کند (نیکلیچِک، وینگرهوتس و زیلنبرگ[1] ، ۲۰۱۱) تنظیم هیجان به مثابه یک فاکتور مهم برای عملکرد سازگارانه ضروری است و به کارگیری راهبردهای ناسازگارانه منجر به نتایج منفی از جمله بهزیستی پایین (گروس و مونیوز[2]، ۱۹۹۵)و حتی بیماریهای جسمانی (گروس و جان ،۲۰۰۳؛ دنولت[3] و همکاران، ۲۰۰۸) می‌شود.

بنابراین با توجه به نتایج پژوهش حاضر، کارکنان مدرسه می‌توانند با ایجاد جو اجتماعی و فیزیکی مناسب و رفتار مثبت در پیشرفت تحصیلی و توسعه اجتماعی و عاطفی دانش آموزان موثر باشند و تنظیم هیجانات را در دانش آموزان تقویت کنند. در واقع با ایجاد و رشد تنظیم هیجانات مناسب مشکلات رفتاری، عاطفی، شناختی و روانی متعدد مانند اضطراب، فوبیا، نشانه‌های اختلالات روانی، افسردگی و پرخاشگری کاهش می‌یابد و به تبع آن بهزیستی روانی در دانش‌آموزان شکل می‌گیرد.

پیشنهادهای کاربردی

پیشنهاد می‌شود که کارکنان مدرسه با ایجاد جو آموزشی مثبت و پر جنب و جوش، فراهم کردن امکانات و تجهیزات و همچنین ایجاد جو اجتماعی، فیزیکی، عاطفی و امنیتی مناسب، موجبات تنظیم هیجانات و کاهش مشکلات رفتاری، عاطفی، شناختی و روانی متعدد دانش آموزان را فراهم کنند تا رفتاری مثبت، پیشرفت تحصیلی بالا، توسعه اجتماعی و عاطفی مناسب و همچنین تنظیم هیجانات در دانش آموزان تقویت شود. این امر سبب کاهش مشکلات رفتاری، عاطفی، شناختی و روانی متعدد مانند اضطراب، فوبیا، نشانه‌های اختلالات روانی، افسردگی و پرخاشگری می شود و به تبع آن بهزیستی روانی در دانش آموزان شکل می‌گیرد و نیز کارکنان مدرسه می‌توانند با اجرای کارگاههای آموزشی در زمینه مدیریت افکار، رفتار و احساسات برای دانش آموزان زمینه را برای کنترل حالات روانی و خودتنظیمی آنها فراهم آورند تا این تنظیم هیجان موجبات عملکرد سازگارانه و بهزیستی ذهنی آنان را فراهم کند.

1. Nyklíček, Vingerhoets & Zeelenberg
2. Muñoz
3. Denollet

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

پیشنهادهای پژوهشی

۱. پیشنهاد می‌شود که پژوهشهایی در زمینهٔ شناسایی عوامل بیشتر در جهت توسعه مدل یا طراحی مدلهای جایگزین که برازندگی مناسبی از داده‌ها فراهم می‌کنند، در زمینه بهزیستی ذهنی انجام شود.

۲. با توجه به اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش و اهمیت متغیرهای موردبررسی، توجه متخصصان علوم تربیتی و والدین به تقویت این مؤلفه‌ها از دوران کودکی ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران سایر عوامل را نیز که موجب برخی محدودیتها مانند محدودیت محدوده مکانی اجرای تحقیق به مناطق ۱۱، ۱۸، ۲ و ۷ شهر تهران و نیز محدودیت سنی نمونه آماری و مشکل در تعمیم‌پذیری آمار و اطلاعات و جنسیت و میانجیهای دیگر می‌شوند، بررسی کنند.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

منابع

انوری، فاطمه و میکائیلی منیع، فرزانه. (۱۳۹۶). *بررسی رابطه بین کیفیت تعامل معلم دانش آموز و ادراک از جو مدرسه با بهزیستی ذهنی در دانش آموزان*. کنفرانس بین المللی روانشناسی، مشاوره و تعلیم و تربیت، مشهد ۳۰ آذر ۱۳۹۶، موسسه آموزش عالی شاندیز تحت حمایت سیویلیکا.

بیگدلی، ایمان‌اله؛ نجفی، محمود و رستمی، مریم. (۱۳۹۲). رابطه سبک‌های دلبستگی، تنظیم هیجانی و تاب‌آوری با بهزیستی روانی در دانشجویان علوم پزشکی. *آموزش در علوم پزشکی، ۱۳*(۹)، ۷۲۱-۷۲۹.

حسینی، فریده سادات و خیر، محمد. (۱۳۸۹) . بررسی نقش معلم در هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش آموزان. *فصلنامه علمی – پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، ۵* (۲۰)، ۴۱-۶۳.

سیاهوشی، مژگان. (۱۳۹۱). *رابطه شیوه‌های فرزندپروری با تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های اجتماعی در زندانیان شهرستان بوشهر و شیراز*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت.

عشورنژاد، فاطمه. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر افزایش تاب آوری و دلمشغولی‌های تحصیلی در دانش آموزان دختر نوجوان. *فصلنامه روان شناسی کاربردی، ۱۰* (۴)، ۵۰۱-۵۲۱.

قربانی، رقیه و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۴). ارتباط خودتنظیمی و تسلط جمعی با بهزیستی روان‌شناختی. *فصلنامه علمی- پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲*(۸)، ۳۱-۴۲.

کرمی، جهانگیر؛ زکی یی، علی؛ حاتمیان، پیمان و باقری، اشکان. (۱۳۹۵). مقایسه مشکلات تنظیم هیجانی و سبک‌های عاطفی در بین افراد وابسته به مصرف سیگار و افراد غیر سیگاری. *مجله پزشکی ارومیه، ۲۷*(۱۰)، ۸۴۸-۸۵۵.

هاشمی، زهرا و جوکار، بهرام. (۱۳۹۲). مدل‌یابی علّی تاب آوری هیجانی: نقش دلبستگی به والدین و همسالان، راهبردهای مقابله ای و تنظیم شناختی هیجانات. *مطالعات روانشناختی*، ۹ (۱)، ۹-۳۷.

هاشمیان، کیانوش؛ پورشهریاری، مه سیما؛ بنی‌جمالی، شکوه السادات و گلستانی‌بخت، طاهره. (۱۳۸۶). بررسی رابطهٔ بین ویژگیهای جمعیت شناختی با میزان بهزیستی ذهنی و شادمانی در جمعیت شهر تهران. *مطالعات روان شناختی*، ۳ (۳)، ۱۳۹-۱۶۳.

Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411-423.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bentler, P. M. & Bonnet, D. C. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*(3), 588-606.

Borkar, V. N. (2016). Positive school climate and positive education: Impact on students' well-being. *Indian Journal of Health and Wellbeing, 7*(8), 861-862.

Bosch, S. J. (2003). *Identifying relevant variables for understanding how school facilities affect educational outcomes*. Doctoral dissertation, Georgia Institute of Technology, Atlanta, Georgia.

Denollet, J., Nyklicek, I., & Vingerhoets, A. J. J. M. (2008). Introduction: Emotions, emotion regulation, and health. In A. J. J. M. Vingerhoets, I. Nyklicek, & J. Denollet (Eds.), *Emotion regulation: Conceptual and clinical issues* (pp. 3-11). New York: Springer.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.

Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, *58*(2), 87-104.

Fernández-San-Martín, M.I., Martín-López, L.M., Masa-Font, R., Olona-Tabueña, N., Roman, Y., Martin-Royo, J. … Flores-Mateo G. (2014). The effectiveness of lifestyle interventions to reduce cardiovascular risk in patients with severe mental disorders: Meta-analysis of intervention studies. *Community Mental Health Journal*, *50*(1), 81-95.

Furlong, G. (2012).*The importance of building a safe and caring school climate.* Available at: https://wellbeingatschool.org.nz/sites/default/files/W@S-Building-a-safe-and-caring-climate-research-brief.pdf

Gerbing, D. W., & Anderson, J. C. (1985). The effects of sampling error and model characteristics on parameter estimation for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research, 20*, 255-271.

Gibbons, S., & Silva, O. (2011). School quality, child well-being and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, *30*(2), 312-331.

Gross, J. J. & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice, 2*, 151-164.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(2), 348-362.

Gross, J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, *2*(4), 387-401.

Hauser, R. M., Springer, K.W., & Pudrovska, T. (2005). *Temporal structures of psychological well-being: Continuity or change.* Paper presented at the 2005 annual meeting of the Gerontological Society of America. Orlando, Florida (November 20).

Herrera, N., Gloria, A. M., & Castellanos, J. (2018). The role of perceived educational environment and high school generation on Mexican American Female community college students' emic well-being. *Journal of Diversity in Higher Education*, *11*(3), 254-267.

Hofmann, S. G., & Kashdan, T. B. (2010). The Affective Style Questionnaire: Development and psychometric properties. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *32*(2), 255-263.

Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1-55.

Karademas, E.C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being. The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, *40*(6), 1281-1290.

Keyes, C. L. M, & Magyar-Moe, J. L. (2003). The measurement and utility of adult subjective well-being. In S. J. Lopez & and C. R. Snyder (Eds.), *Positive*

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

psychological assessment: A handbook of models and measures (pp. 411-425). Washington, DC: American Psychological Association.

Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2,* 77-172.

Nyklíček, I., Vingerhoets, A., & Zeelenberg, M. (Eds.) (2011). *Emotion regulation and well-being.* Springer-Verlag New York.

Osborne, K. J., Willroth, E. C., DeVylder, J. E., Mittal, V. A., & Hilimire, M. R. (2017). Investigating the association between emotion regulation and distress in adults with psychotic-like experiences. *Psychiatry Research, 256,* 66-70.

Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal, 17*(3), 205-226.

Ruini, C.H., Ottolini, F., Tomba, E., Belaise, C., Albieri, E., Visani, D. … Fava, G. A. (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 40*(4),522-532.

Seligman, M. E. P. (2005). *Positive Psychology for Ninth Graders. Authentic happiness*. Available at https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/de/content/positive-psychology-ninth-graders-0

Simões, C., Matos, M. G., Tomé, G., Ferreira, M., & Chaínho, H. (2010). School satisfaction and academic achievement: The effect of school and internal assets as moderators of this relation in adolescents with special needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9,* 1177-1181.

Sungur, S., & Güngören, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online, 8*(3), 883-900.

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research, 59*(2), 203-228.

Yahyaei, D., Jabalameli Foroushani, Z., & Mahini, F. (2012). The school role in lively education and students' mental health. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47,* 1408-1412.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1398.16.3.1.0]
[Downloaded from qjfr.ir on 2026-10-30]