مدل‌یابی خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان بر اساس فرایندهای ارتباطی خانواده و سازگاری آموزشگاهی با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری*

◈ علی شهروی[۱] ◈ دکتر افسانه قنبری‌پناه[۲] ◈ دکتر محمدمهدی شریعت‌باقری[۳] ◈ دکتر شیرین کوشکی[۴]

چکیده: این پژوهش با هدف مدل‌یابی خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان بر اساس فرایندهای ارتباطی خانواده و سازگاری آموزشگاهی با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری انجام شده است. روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر ۲۰۹۱۷۷ نفر، شامل همهٔ دانش‌آموزان پسر مشغول به تحصیل در دوره دوم دبیرستانهای تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که بر اساس قاعده استیونز نمونه‌ای به حجم ۳۸۵ نفر انتخاب و به پرسشنامه‌های تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و کرایج (۲۰۰۷)، عملکرد خانواده اپشتاین و همکاران (۱۹۸۳)، جو مدرسه زولیگ و همکاران (۲۰۰۹) و تاب‌آوری کانر و دیویدسون (۲۰۰۳)، پاسخ دادند. نتایج نشان داد که مدل خودتنظیمی هیجانی براساس فرایندهای ارتباطی خانواده و سازگاری با مدرسه با نقش اثرگذار تاب‌آوری از برازشی مطلوب برخوردار است. یافته‌ها نشان دادند که اثر مستقیم فرایندهای ارتباطی خانواده بر تنظیم مثبت هیجان (β=۰/۴۲۰ و P=۰/۰۰۱) و تنظیم منفی هیجان (β=-۰/۲۶۹ و P=۰/۰۰۱) معنادار است، اما اثر مستقیم سازگاری آموزشگاهی بر تنظیم مثبت هیجان (β=۰/۰۳۱ و P>۰/۰۵) و تنظیم منفی هیجان (β=۰/۶۶۱ و P>۰/۰۵) معنادار نیست. همچنین نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم فرایندهای ارتباطی خانواده بر تنظیم مثبت هیجان (β=۰/۲۷۰ و P=۰/۰۰۱) و تنظیم منفی هیجان (β=-۰/۱۳۳ و P=۰/۰۰۱) معنادار است و اثر غیرمستقیم سازگاری آموزشگاهی بر تنظیم مثبت هیجان (β=۰/۲۲۹ و P=۰/۰۰۱) و تنظیم منفی هیجان (β=-۰/۱۱۳ و P=۰/۰۰۱) نیز معنادار است. در نتیجه فرایندهای ارتباطی خانواده و سازگاری آموزشگاهی می‌توانند بر خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان تأثیر داشته باشند.

کلید واژگان: خودتنظیمی هیجانی، فرایندهای ارتباطی خانواده، سازگاری با مدرسه، تاب‌آوری

◉ تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۶/۱۶ ◉ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۲/۸

* *این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.*

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی بالینی - تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
E-mail: ali.shahravi.phy@iauctb.ac.ir

۲. **نویسنده مسئول:** دانشیار گروه تربیت و مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
E-mail: a.ghanbaripanah@iauctb.ac.ir

۳. استادیار گروه روانشناسی بالینی - تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
E-mail: m.shariatbagheri@iauctb.ac.ir

۴. دانشیار گروه روانشناسی بالینی - تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
E-mail: shi.kooshki@iauctb.ac.ir

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

مقدمه

در دوران نوجوانی موقعیتهای عاطفی معمولاً پاسخهای هیجانی بالایی را در پی دارند. هرچند نوجوانان آگاهیهای بیشتری نسبت به دوران کودکی دربارۀ هیجانها دارند اما اعمال کنترل باز از سوی نوجوانان اغلب ناکافی است (لارسن[1] و همکاران، ۲۰۱۳). نوجوانانی که تنظیم هیجانی مؤثر دارند، از نظر اجتماعی مهارتهای بهتری را نشـــان می‌دهند؛ به‌عکس نوجوانانی که در تنظیم هیجان مشکل دارند، دچار اختلال در عملکرد اجتماعی‌اند، بنابراین به میزان کمتری نسبت به دیگران از حمایت اجتماعی بهره‌مند می‌شوند (باریولا[2] و همکاران، ۲۰۱۱). عدم تنظیم هیجانی یکی از علل اساسی کژکاری در میان کودکان و نوجوانان است و با بســـیاری از اختلالات روان‌شناختی ارتباط دارد (بوچین[3] و همکاران، ۲۰۰۷). تنظیم هیجان به‌دسته‌ای از فعالیتها گفته می شود که به فرد اجازه می‌دهد تا ماهیت و جهت پاسخهای هیجانی خود را مورد ارزیابی قرار دهد تا بتواند واکنشی مناسب به درخواستهای محیط نشان دهد (بروکمن[4] و همکاران، ۲۰۱۷). تورنس و کانلی[5] (۲۰۱۹)، تنظیم هیجان را فرایندی می‌دانند که مسئول آغاز، نگهداری، اصلاح و تغییر مسیر حالتهای هیجانی است. تامیر و گوتنتاگ[6] (۲۰۱۷)، خودتنظیمی هیجانی را فرایندهایی برای دستیابی به احساسات مطلوب دانسته‌اند که افراد از طریق این فرایندها، در جهت تغییر هیجان موردنظر سوق داده می‌شوند. در واقع، پیشنهادهای نظری، تنظیم هیجان را به منزلۀ فرایندی با هدف به حداکثر رساندن احساسات مثبت و به حداقل رســـاندن موارد منفی تعریف می‌کنند (کوبیلینسکا و کوسف[7]، ۲۰۱۹). عوامل متعددی وجود دارند که می‌توانند بر خودتنظیمی دانش‌آموزان اثرگذار باشـــند (کرامتی و همکاران، ۱۳۹۰). پژوهشـــهای متعدد نشـــان داده‌اند که خودتنظیمی با عملکرد خانواده رابطـــه دارد (صابری‌فرد و حاجی‌اربابی، ۱۳۹۸). در خانواده نیز والدین با چالش آموزش فرزندانشان مواجه می‌شوند که چطور فرزندانشان به‌صورتی مؤثرتر با خانواده و اجتماع بزرگ‌تر مواجه شـــوند، درحالی‌که نوجوانان در دورانی هســـتند که علاقه به استقلال و خودمختاری دارند و این چالش به‌طور ویژه زمانی که رابطه والد-فرزند ضعیف‌تر می‌شود، بیشتر به چشم می‌خورد (برانجی[8] و همکاران،۲۰۱۲). والدین تمایل دارند که به‌صورت فعال به رفتارهای دارای اختلال در تنظیم هیجان نوجوانشان پاسخ دهند، درست مشابه آنچه در کودکی فرزندشان انجام می‌داده‌اند و در این حالت نوجوان می‌تواند ورود والدین برای کنترل رفتارش را تهدیدی برای نیازهای رو به رشد خودمختاری و استقلال خود تلقی کند (آلن و مانینگ[9]، ۲۰۰۷). این در حالی است که نوجوان به‌طور چشمگیری به کمک

1. Larsen
2. Bariola
3. Beauchaine
4. Brockman
5. Torrence & Connelly
6. Tamir & Gutentag
7. Kobylińska & Kusev
8. Branje
9. Allen & Manning

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

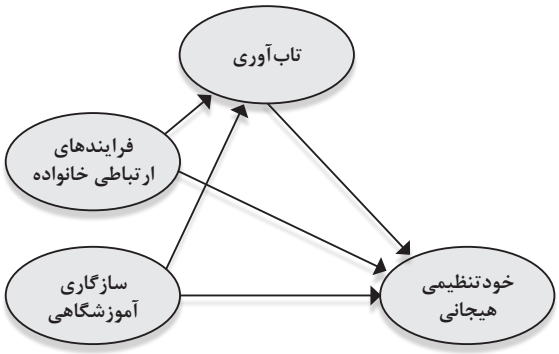
والدین برای خودتنظیمی نیاز دارد (ون لیسا[1] و همکاران، ۲۰۱۹). والدین نقشی اساسی در رشد خودتنظیمی هیجانی فرزندان خود دارند. کودکان با مشـــاهده نمایشهای احساسی والدین خود و آموزشهایی که از آنان در این زمینه می‌گیرند، می‌آموزند که چگونه و چه‌وقت هیجانهای خود را تنظیم کنند (باریولا و همکاران، ۲۰۱۱). فرایندهای ارتباطی یا عملکرد خانواده[2]، مجموعه‌ای است از وظایف، نقشها و انتظاراتی که اعضای خانواده در برابر یکدیگر دارند. اعضـــای خانواده بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و تعاملات و الگوهایی به‌وجود می‌آورند مبنی بر اینکه چطور، چه وقت و با چه کســـی ارتباط برقرار شود (زهراکار و جعفری،۱۳۹۷). کارکرد سالم یک خانواده با انطباق‌پذیری و انسجام همراه است و کارکرد ناسالم آن با اجتناب از بحث، احساسات ناخوشایند و عدم‌اعتماد و احساس امنیت شکل می‌گیرد (کیم[3]، ۲۰۱۴).

همچنین محیط مدرسه یکی از تأثیرگذارترین بافتهای اجتماعی شدن در زندگی نوجوانان تلقی می‌شود. پژوهشـــها در چند دهه اخیر نشـــان داده‌اند که تجربه یک دانش‌آموز در مدرسه و سازگاری با مدرسه می‌تواند تأثیرات مثبت و منفی بر رشد آنها داشته باشد (حاجی‌تبار و همکاران، ۱۳۹۸). محیط اجتماعی مدرسه، بیانگر ادراک جمعی افراد از محیطی است که در آن قرار دارند و حاصل تعاملات افراد با یکدیگر است؛ به‌عبارت‌دیگر، جو مدرسه ویژگی کیفی مدرسه تعریف شده است که نگرشها، رفتارها و پیشرفت در عملکرد افرادی را که با مدرسه در تماس‌اند، تحت تأثیر قرار می‌دهد (هوی و میسکل[4]،۲۰۱۳) و از آنجا که مدرسه پس از خانه مهم‌ترین مکانی است که دانش‌آموزان بیشترین زمان را در آنجا سپری می‌کنند، نقشی مؤثر در شکل‌گیری ارزشها، هنجارها و رفتارهای اجتماعی افراد دارد (شیردل و همکاران، ۱۳۹۴) و به‌نظر می‌رسد یکی از عواملی که علی‌رغم اهمیت بسیار در پژوهشـــهای مربوط به خودتنظیمی مورد غفلت و بی‌توجهی واقع شده، تأثیر عوامل مدرسه‌ای است (دِاســـمول[5] و همکاران، ۲۰۲۰). بر اساس نتایج پژوهشهای لی[6] و همکاران (۲۰۱۷) نیز محیط مدرسه یکی از حوزه‌های مهم زندگی دانش‌آموزان است زیرا آنها بسیاری از وقت خود را در مدرسه سپری می‌کنند. همچنین فغان‌پورگنجی (۱۳۹۷)، در پژوهشـــی با عنوان «پیش‌بینی خودتنظیمی هیجانی بر اساس فرایندهای ارتباطی خانواده و تاب‌آوری[7] در دانشجویان»، تاب‌آوری را نیز به‌مثابه یکی دیگر از پیش‌بینهای خودتنظیمی هیجانی تأیید کرده است. تاب‌آوری، فرایند توانایی یا پیامد سازگاری موفقیت‌آمیز علی‌رغم شرایط تهدیدکننده تعریف می‌شود؛ در واقع تاب‌آوری سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است. تاب‌آوری عاملی است که سبب انعطاف‌پذیری و مقابلهٔ مؤثر با عوامل و موقعیتهای استرس‌زا می‌شود. تاب‌آوری صرف مقاومت منفعل در برابر آسیبها یا شرایط تهدیدکننده نیســـت. بلکه فرد تاب‌آور، مشارکت‌کننده فعال و ســـازنده محیط پیرامونی خود است (ماستن[8] و

1. Van Lissa
2. Family functioning
3. Kim
4. Hoy & Miskel
5. De Smul
6. Lee
7. Resilience
8. Masten

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

همکاران،۲۰۰۹). به‌عبارت‌دیگر، تاب‌آوری قابلیت فرد در برقراری تعادل زیستی- روانی- معنوی، در مقابل شرایط مخاطره‌آمیز است (کانر و دیویدسون[1]، ۲۰۰۳). بنابراین با توجه به نقش روانی متغیرهای پژوهش بر خودتنظیمی هیجانی و نبود پژوهشی مشابه در ایران، که به‌صورت یکجا اثر تعاملی متغیرهای فرایندهای ارتباطی خانواده و سازگاری آموزشگاهی را برخودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان هم به‌صورت مستقیم و همچنین با واسطه تاب‌آوری بررسی کند، این پژوهش در پی آن است که با استفاده از مدل‌یابی روابط ساختاری، روابط متغیرهای فرایندهای ارتباطی خانواده و سازگاری آموزشگاهی را بر خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم تعیین کند. یعنی مدل‌یابی خودتنظیمی هیجانی براساس فرایندهای ارتباطی خانواده، سازگاری آموزشگاهی با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری چگونه است؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

بر اساس مدل مفروض، فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. مدلهای اندازه‌گیری متغیرهای مورد مطالعه از برازشی مناسب برخوردارند.

۲. مدل ساختاری خودتنظیمی هیجانی بر اساس فرایندهای ارتباطی خانواده و سازگاری آموزشگاهی با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری از برازشی مناسب برخوردار است.

۳. فرایندهای ارتباطی خانواده و سازگاری آموزشگاهی بر خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان اثر مستقیم دارند.

۴. فرایندهای ارتباطی خانواده و سازگاری آموزشگاهی با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری بر خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان اثر غیرمستقیم دارند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که با استفاده از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل همهٔ دانش‌آموزان پسر مشغول به تحصیل در دوره دوم دبیرستانهای

1. Conner & Davidson

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. بر اساس نظر لوهلین [1] (۱۹۹۲)، حجم نمونه برای مدلهایی با ۱۰ تا ۱۵ نشانگر به‌طور معمول ۲۰۰ تا ۴۰۰ مورد پیشنهاد می‌شود که حجم نمونه دستکم باید ۱۰۰ و ترجیحاً ۲۰۰ مورد باشد. اگر تعداد متغیرها بیشتر از ۱۰ باشد حجم نمونه کمتر از ۲۰۰ اغلب سبب می‌شود که برآورد پارامترها ناپایدار باشد و آزمونهای مورد استفاده برای آزمودن تفاوت آماری توان لازم را نداشته باشند (میرز [2] و همکاران، ۲۰۰۶؛ ترجمه پاشاشریفی و همکاران، ۱۳۹۶). یک قاعده دیگر که استیونز [3] (۱۹۹۶)، برآن تأکید کرده این است که به ازای هر متغیر اندازه‌گیری شده یا نشانگر حداقل ۱۵ مورد داشته باشیم. بنتلر و چو [4] (۱۹۸۷)، پیشنهاد می‌کنند به ازای هر برآورد پارامتر دستکم باید ۵ مورد در نظر بگیریم (که عبارتهای خطا و ضرایب مسیر را شامل می‌شود) (همان، ص. ۶۶۲). با توجه به توضیحات ذکر شده ۴۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. از میان پاسخهای ارسالی ۱۵ مورد ناتمام و ۳۸۵ پاسخنامه کامل بودند و تحلیل شدند. در این پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و برای اثر نقش میانجی میان متغیرهای مورد مطالعه روش بوت‌استرپ استفاده شده است. تحلیل داده‌ها، با استفاده از بسته نرم‌افزاری آماری SPSS نسخه ۲۵ و نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۳ انجام گرفته است.

◉ ابزارهای پژوهش

۱. پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان [5]: این پرسشنامه را گارنفسکی و کرایج [6] (۲۰۰۷) ساخته‌اند و دارای ۳۶ سؤال و ۹ خرده‌مقیاس است. سازندگان، آلفای کرونباخ خرده‌مقیاسهای سرزنش خود [7] ۰/۷۵، سرزنش دیگران [8] ۰/۸۲، نشخوارفکری [9] ۰/۸۳ و فاجعه‌سازی [10] ۰/۷۹ (در مجموع، راهبردهای منفی تنظیم هیجان) و راهبردهای پذیرش [11] ۰/۷۶، توجه مجدد به برنامه‌ریزی [12] ۰/۸۶، توجه مجدد مثبت [13] ۰/۸۵، بازارزیابی مثبت [14] ۰/۸۵ و دیدگاه‌پذیری [15] ۰/۸۲ (در مجموع، راهبردهای مثبت تنظیم هیجان) را گزارش داده‌اند. این مقیاس دارای نمره کل نیست، اما در راهبردهای مثبت تنظیم هیجان و همچنین راهبردهای منفی تنظیم هیجان نمره مجموع دارد. در ایران

1. Loehlin
2. Meyers
3. Stevens
4. Bentler & Chou
5. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)
6. Garnefski & Kraaij
7. Self-blame
8. Other-blame
9. Rumination
10. Catastrophizing
11. Acceptance
12. Refocusing on planning
13. Positive refocusing
14. Positive reappraisal
15. Putting into perspective

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

کمالی‌ایگلی و ابوالمعالی الحسینی(۱۳۹۹) آلفای کرونباخ خرده‌مقیاسها را ۰/۶۸تا ۰/۸۶ گزارش داده‌انـــد. در این پژوهش نیز ضرایب آلفای کرونباخ تمرکز مجدد مثبت ۰/۶۸، برنامه‌ریزی ۰/۷۳، ارزیابی مجدد مثبت ۰/۶۹، دیدگاه‌پذیری ۰/۷۷، پذیرش ۰/۷۴، ســـرزنش خود ۰/۷۹، ســـرزنش دیگران ۰/۷۴، نشخوار فکری۰/۸۱ و فاجعه آمیزسازی ۰/۶۹ به‌دست آمده است.

۲. **پرسشـــــنامه جو مدرسه:** این پرسشـــنامه را زولیگ[1] و همکاران (۲۰۰۹)، ساخته‌اند و دارای ۳۵ ســـؤال و هشت بعد است. طراحان، آلفای کرونباخ خرده‌مقیاسها را این‌گونه گزارش داده‌اند: ارتباط مثبت معلم و دانش‌آموز ۰/۹۱، روابط با مدرسه ۰/۸۱، حمایت علمی ۰/۸۰، نظم و انضباط ۰/۸۳، فضای فیزیکی مدرسه ۰/۸۷، فضای اجتماعی مدرسه ۰/۸۲، تساوی علمی ۰/۷۳ و رضایت علمی ۰/۷۰. در ایران در مطالعه پارســـایی و همکاران (۱۳۹۷) آلفای کرونباخ کل ۰/۸۳ گزارش شـــده اســـت. همچنین در پژوهش حاضر پس از حذف یک ســـؤال، آلفای کرونباخ کل ۰/۸۵ و خرده‌مقیاسهای ارتباط مثبت معلم و دانش‌آموز ۰/۷۷، روابط با مدرسه ۰/۸۰، حمایت علمی ۰/۷۵، نظم و انضباط ۰۸۱، فضای فیزیکی مدرســـه ۰/۷۷، فضای اجتماعی مدرسه ۰/۸۱، تساوی علمی ۰/۶۹ و رضایت علمی ۰/۷۷ به‌دست آمده است.

۳. **پرسشـــــنامه تاب‌آوری:** این پرسشنامه را کانر و دیویدســـون (۲۰۰۳) طراحی کرده‌اند و دارای ۲۵سؤال است. طراحان، آلفای کرونباخ ســـؤالات را در دامنه ۰/۷۶ تا ۰/۹۰گزارش داده‌اند و ضریب پایایی بازآزمایی این مقیاس ۰/۸۱ به‌دســـت آمده اســـت (بشـــارت و عباس‌پـــور دوپلانی، ۱۳۸۹). در ایران نیز محمدی (۱۳۸۵)، ضریب آلفای کرونباخ این مقیـــاس را ۰/۸۹به‌دست آورده و در محاسبهٔ ضریب همبستگی هر نمره با نمرهٔ کل، به جز گویهٔ ۳، ضـــریبهـــای ۰/۴۱تـــا ۰/۶۴را یافته است، سپس گویه‌های مقیاس به‌روش مؤلفه‌های اصلی تحلیـــل عـــاملی شده‌اند. در این پژوهش نیز، ضرایب آلفای کرونباخ کل ۰/۸۹ و خرده‌مقیاســـهای تصور از شایســـتگی فردی ۰/۶۴، تحمل عاطفه منفی ۰/۶۶، پذیرش مثبت و روابط ایمن ۰/۷۳ و کنترل ۰/۷۵ به‌دست آمده است.

۴. **پرسشنامه عملکرد خانواده:** پرسشنامه توصیف مدل مک‌مستر از عملکرد خانواده[2] را اپشتاین[3] و همکاران (۱۹۸۳) طراحی کرده‌اند و دارای ۶۰ سؤال و ۷ مقیاس است. این بعدها عبارت‌اند از: حل مسئله[4]، ارتباطات[5]، نقشها[6]، واکنشهای عاطفی[7]، آمیزش (درگیری) عاطفی[8]، کنترل رفتار[9]

1. Zullig
2. McMaster Model of Family Functioning (MMFF)
3. Epstein
4. Problem solving
5. Communication
6. Roles
7. Affective responsiveness
8. Affective involvement
9. Behavior control

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

و یـــک مقیاس کلی[1]. این مقیاس دارای نمره کل نیز هســـت. ســـازندگان ضریب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاســـها را ۰/۷۲ تا ۰/۸۴ گزارش داده‌اند. در ایـــران نجاریان (۱۳۷۴) پایایی کل آزمون را ۰/۹۳ به‌دست آورده و یوسفی (۱۳۹۱) آلفای کرونباخ خرده‌مقیاسها را ۰/۸۱ تا ۰/۸۹ گزارش داده است (ثنایی و همکاران، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر نیز، آلفای کرونباخ کل ۰/۸۸ و خرده‌مقیاسهای حل مسئله ۰/۷۹، ارتباطات ۰/۸۱، نقشها ۰/۷۷، واکنشهای عاطفی ۰/۸۳، آمیزش عاطفی ۰/۸۱، کنترل رفتار ۰/۷۹ و عملکرد کلی ۰/۸۲ به‌دست آمده است.

یافته‌ها

نمونه مورد بررسی در پژوهش حاضر ۳۸۵ نفر بود که ۱۱۸ نفر(۳۰/۶۵ درصد) از افراد نمونه از پایه دهم، ۹۰ نفر (۲۳/۳۸ درصد) از پایه یازدهم و ۱۷۷ نفر(۴۵/۹۷ درصد) از پایه دوازدهم متوســـطه بودند. پیش از انجام دادن تحلیل عاملی تأییدی متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش، پیش‌فرضهای تحلیل عاملی تأییدی از جمله نرمال بودن، داده‌های پرت چندمتغیره بررسی و در جدول شمارهٔ ۱ ارائه شده است. بر اساس نتایج جدول۱ ارزشـــهای کشیدگی و چولگی هیچ یک از متغیرها از محدوده ۲- تا ۲+ خارج نشده است. از نظر کلاین[2] (۲۰۱۶) شاخصهای چولگی و کشیدگی ۲- تا ۲+ بیانگر عدم انحراف چشمگیر از مفروضه منحنی نرمال است. همچنین نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که مسئله همخطی بودن در میان متغیرهای پیش‌بین پژوهش رخ نداده است، زیرا مقادیر ضریب تحمل کمتر از ۱ است و مقادیر عامل تورم واریانس برای هر یک از متغیرهای پیش‌بین بالاتر از ۱۰ نیست (میرز و همکاران، ۲۰۰۶؛ ترجمه پاشاشریفی و همکاران،۱۳۹۶).

جدول ۱. داده‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	خرده مقیاس	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	ضریب تحمل	VIF
فرایندهای ارتباطی خانواده	حل مشکل	۲۱/۷۳	۳/۲۵	-۰/۲۲۱	۰/۱۷۱	۰/۲۶۷	۳/۷۴۴
	ارتباط	۲۳/۷۹	۳/۸۹	-۰/۳۷۵	۰/۱۷۲	۰/۳۸۷	۲/۵۸۲
	نقشها	۱۹/۵۹	۲/۷۶	۰/۲۹۹	۰/۸۹	۰/۴۹۳	۲/۰۲۸
	همراهی عاطفی	۳۲/۱۹۲	۵/۸۶	-۰/۳۵۹	۰/۰۳۸	۰/۳۰۱	۳/۳۲۸
	آمیختگی عاطفی	۲۱/۱۱۴	۳/۴۳	-۰/۳۶۳	۰/۵۱۱	۰/۳۹۵	۲/۵۳۲
	قوانین	۲۶/۵۴	۳/۴۱	-۰/۳۳۴	۰/۲۸۸	۰/۵۱۶	۱/۹۳۶
	عملکرد کلی	۳۳/۴۶	۵/۲۸	-۰/۶۷۳	۰/۱۹۷	۰/۲۷۵	۳/۶۳۲

1. General functioning
2. Kline

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

جدول ۱. (ادامه)

متغیر	خرده مقیاس	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	ضریب تحمل	VIF
سازگاری آموزشگاهی	ارتباط مثبت معلم و دانش آموز	۳۴/۸۲	۷/۳۷	-۰/۸۱۴	۰/۶۶۲	۰/۳۷۲	۲/۶۸۹
	روابط با مدرسه	۲۱/۶۲	۴/۶۸	-۰/۲۳۹	-۰/۵۹۴	۰/۴۱۶	۲/۴۰۵
	حمایت تحصیلی	۲۴/۹۰	۳/۹۴	-۰/۹۲۴	۱/۱۰۷	۰/۳۴۰	۲/۹۴۵
	قوانین و مقررات	۲۷/۱۹	۵/۱۴	-۰/۷۰۰	۰/۳۶۷	۰/۴۸۱	۲/۰۶۷
	فضای فیزیکی مدرسه	۱۷/۴۹	۲/۷۰	-۰/۸۱۱	-۰/۲۲۸	۰/۷۵۳	۱/۳۲۸
	فضای اجتماعی مدرسه	۸/۰۲۴	۱/۹۸	-۱/۱۳۶	۰/۹۵۵	۰/۷۳۲	۱/۳۶۵
	احساس عدم تبعیض	۸/۸۰	۲/۳۸	-۰/۰۲۵	-۰/۱۶۷	۰/۸۰۸	۱/۲۳۸
	رضایت ازفعالیتهای تحصیلی	۷/۴۲	۲/۲۶	-۰/۷۲۸	-۰/۳۷۳	۰/۶۷۵	۱/۴۸۱
تاب‌آوری	تصوراز شایستگی فردی	۳۰/۷۲	۵/۵۴	-۰/۸۵۹	۱/۱۹۰	۰/۲۵۱	۳/۹۹۱
	تحمل عاطفه منفی	۲۵/۲۷	۴/۳۲	-۰/۳۹۸	۰/۷۳۳	۰/۳۳۹	۲/۹۵۳
	پذیرش مثبت و روابط ایمن	۲۰/۱۱	۳/۳۰	-۰/۹۹۸	۱/۸۳۵	۰/۲۷۹	۳/۵۸۰
	کنترل	۱۱/۳۰	۲/۶۰	-۰/۵۶۸	-۰/۱۰۵	۰/۳۲۶	۳/۰۶۸
خودتنظیمی هیجانی	تنظیم مثبت هیجان	۷۳/۰۸۷	۱۱/۵۶	-۰/۳۳۱	۰/۳۳۴	-	-
	تنظیم منفی هیجان	۴۷/۰۳۱۱	۹/۸۷	-۰/۲۵۹	۰/۲۷۸	-	-

جدول ۲. ضرایب همبستگی میان متغیرهای مورد مطالعه (**P< ۰/۰۰۱)

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
تنظیم منفی هیجان	۱				
تنظیم مثبت هیجان	-۰/۱۹۹**	۱			
سازگاری مدرسه‌ای	-۰/۲۲۶**	-۰/۲۱۴**	۱		
تاب‌آوری	-۰/۳۱۶**	-۰/۵۵۷**	-۰/۵۲۶**	۱	
فرایندهای ارتباطی خانواده	-۰/۲۷۸**	۰/۳۱۷**	۰/۴۸۷**	۰/۴۷۵**	۱

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

◉ نیکویی برازش مدل

بر اساس تحلیل یافته‌ها و همچنین مدلهای تحلیل عاملی تأییدی مندرج در جدول شماره ۳ می‌توان اظهار داشت که مدلهای اندازه‌گیری پس از حذف برخی از سؤالات نامناسب و اصلاح خطاهای کوواریانس از برازشی مناسب برخوردار شدند و به جز در متغیر خودتنظیمی هیجانی که از تحلیل عاملی مرتبه دوم استفاده شد (به‌دلیل بالا بودن تعداد خرده‌مقیاسها)، در بقیه متغیرها از تحلیل عاملی مرتبه اول استفاده شد و نتایج حاکی از آن بودند که همه متغیرهای حاضر در پژوهش شاخصهای برازش مطلوب را دارا بوده‌اند. (RMSEA<۰/۸، GFI>۰/۹، NFI>۰/۹، CFI>۰/۹، cmin/df<۳). لذا، فرضیه اول پژوهش مبنی بر برازش تحلیل عاملی تأییدی هر یک از متغیرهای مورد مطالعه، تأیید می‌شود.

جدول ۳. نتایج شاخصهای برازش تحلیل عاملی تأییدی هر یک از متغیرهای پژوهش

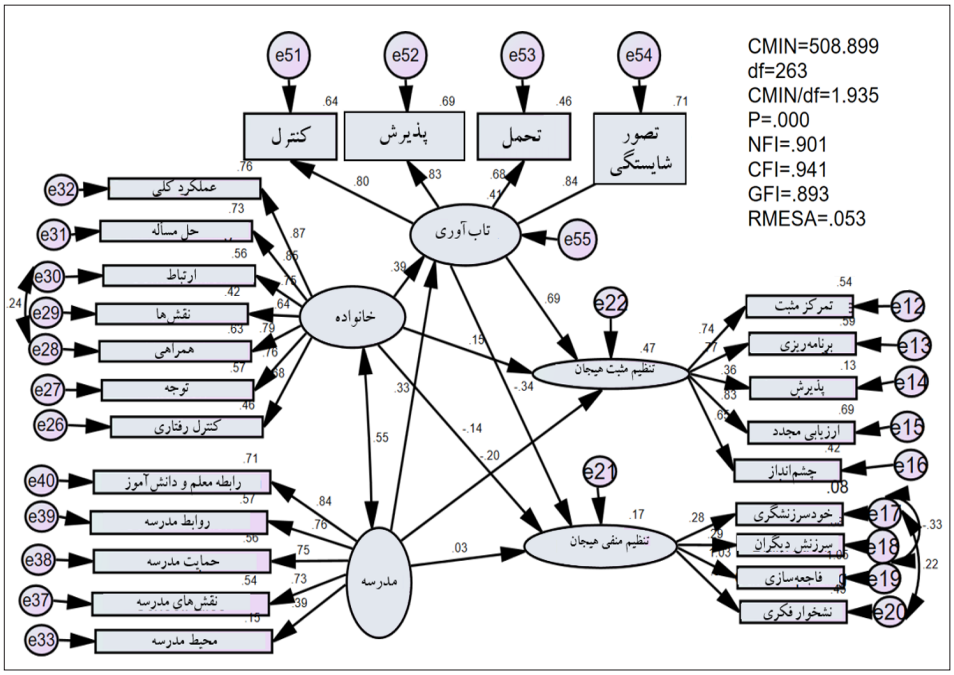
شاخص / متغیر	Chi-square	DF	P	cmin/df	GFI	NFI	CFI	RMSEA
فرایندهای ارتباطی خانواده	۲۱۸۰/۰۲	۱۲۸۹	۰/۰۰۰	۱/۶۹۱	۰/۹۱۳	۰/۹۰۷	۰/۹۳۶	۰/۰۴۵
سازگاری با مدرسه	۷۶۳/۵۱۳	۴۶۹	۰/۰۰۰	۱/۶۳	۰/۹۰۸	۰/۹۱۷	۰/۹۳۵	۰/۰۴۳
تاب‌آوری	۴۱۳/۲۰۱	۲۰۰	۰/۰۰۰	۲/۰۶۶	۰/۹۱۳	۰/۹۲۲	۰/۹۳۱	۰/۰۵۶
خودتنظیمی هیجانی	۸۳/۶۰۱	۲۴	۰/۰۰۰	۳/۴۸۱	۰/۹۱۵	۰/۹۴۶	۰/۹۳۷	۰/۰۸۶

همچنین فرضیه دوم پژوهش با توجه به شکل شماره ۲، حاکی از آن است که مدل ساختاری خودتنظیمی هیجانی بر اساس فرایندهای ارتباطی خانواده و سازگاری آموزشگاهی با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری پس از حذف برخی از سؤالات نامناسب و اصلاح خطاهای کوواریانس از برازشی مناسب برخوردار شده است و شاخصهای برازندگی مدل در دامنه‌ای مطلوب قرار دارند. نتایج حاصل از برازش مدل با واسطه تاب‌آوری و همچنین مستقیم و بدون واسطه تاب‌آوری در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود. در شکل شماره ۲ اعداد روی مسیرها وزنهای مسیر یا بتا هستند. بالاترین ضریب مربوط به مسیر تاب‌آوری به تنظیم مثبت هیجان (۰/۶۹) و پایین‌ترین ضریب مربوط به مسیر سازگاری مدرسه به تنظیم منفی هیجان (۰/۰۳) است.

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

جدول ۴. نتایج شاخصهای برازش مدل اصلاح شده معادلات ساختاری

شاخص / شاخص	Chi-square	DF	P	cmin/df	GFI	NFI	CFI	RMSEA
با حضور میانجی تاب‌آوری	۵۰۸/۸۹۹	۲۶۳	۰/۰۰۰	۱/۹۳۵	۰/۸۹۳	۰/۹۰۱	۰/۹۴۱	۰/۰۵۳
بدون حضور تاب‌آوری	۳۶۴/۱۶۹	۱۸۱	۰/۰۰۰	۲/۰۱۲	۰/۹۰۷	۰/۸۹۳	۰/۹۴۳	۰/۰۵۵



شکل ۲. مدل ساختاری خودتنظیمی هیجانی بر اساس فرایندهای ارتباطی خانواده و سازگاری آموزشگاهی با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری

برای بررسی فرضیه سوم پژوهش نیز می‌توان گفت که بر اساس نتایج حاصل از بوت‌استرپ در جدول شماره ۵، رابطه مستقیم فرایندهای ارتباطی خانواده با تنظیم مثبت هیجان (β=۰/۴۲۰ و P=۰/۰۰۱) و تنظیم منفی هیجان (β=-۰/۲۶۹ و P=۰/۰۰۱)، معنادارند، اما رابطه سازگاری مدرسه با تنظیم مثبت هیجان (β=۰/۰۳۱ و P>۰/۰۵) و تنظیم منفی هیجان (β=۰/۶۶۱ و P>۰/۰۵) معنادار نیست.

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

جدول ۵. اثر مستقیم میان متغیرها

مسیر	اثرمستقیم (P)
خانواده > تاب‌آوری > تنظیم مثبت هیجان	۰/۴۲۰ (۰/۰۰۱)
خانواده > تاب‌آوری > تنظیم منفی هیجان	-۰/۲۶۹ (۰/۰۰۱)
مدرسه > تاب‌آوری > تنظیم مثبت هیجان	۰/۰۳۱ (۰/۲۱۷)
مدرسه > تاب‌آوری > تنظیم منفی هیجان	-۰/۰۸۳ (۰/۶۶۱)

همچنین برای بررسی فرضیه چهارم پژوهش، یافته‌های حاصل از جدول شمارهٔ ۶ نشان می‌دهد که ضریب غیرمستقیم میان فرایندهای ارتباطی خانواده با تنظیم مثبت هیجان (β=-۰/۲۷۰ و P=۰/۰۰۱) و تنظیم منفی هیجان (β=-۰/۱۳۳ و P=۰/۰۰۱) معنادار بودند و نیز ضریب غیرمستقیم میان سازگاری آموزشگاهی با تنظیم مثبت هیجان (β=۰/۲۲۹ و P=۰/۰۰۱) و تنظیم منفی هیجان (β=-۰/۱۱۳ و P=۰/۰۰۱) معنادار بودند. بنابراین می‌توان گفت تاب‌آوری نقش واسطه‌ای میان سازگاری آموزشگاهی و خودتنظیمی هیجانی دارد.

جدول ۶. اثر غیرمستقیم میان متغیرها

مسیر	اثرغیرمستقیم (P)
خانواده > تاب‌آوری > تنظیم مثبت هیجان	۰/۲۷۰ (۰/۰۰۱)
خانواده > تاب‌آوری > تنظیم منفی هیجان	-۰/۱۳۳ (۰/۰۰۱)
مدرسه > تاب‌آوری > تنظیم مثبت هیجان	۰/۲۲۹ (۰/۰۰۱)
مدرسه > تاب‌آوری > تنظیم منفی هیجان	-۰/۱۱۳ (۰/۰۰۱)

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان بر اساس فرایندهای ارتباطی خانواده و سازگاری آموزشی با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری انجام پذیرفته است. با توجه نتایج به‌دست آمده از این پژوهش، فرایندهای ارتباطی خانواده بر خودتنظیمی هیجانی اثر مستقیم دارند، اما سازگاری آموزشگاهی بر خودتنظیمی هیجانی اثر مستقیم معنادار ندارد. این نتایج همسوست با نتایج پژوهشهای صابری‌فرد و حاجی‌اربابی (۱۳۹۸)، قائم‌پور و همکاران (۱۳۹۸)، قره‌داغی و همکاران (۱۳۹۹)، غفوری و حقایق (۱۴۰۰)، تروسپر[1] و همکاران (۲۰۰۹)، فرید[2] و همکاران (۲۰۱۶) و عباسی و یوسفی (۲۰۲۱) که به اثر معنادار فرایندهای ارتباطی خانواده بر خودتنظیمی هیجانی اشاره دارند و ناهمسوست با نتایج پژوهشهای ریکی[3] و همکاران (۲۰۱۷)، حاجی‌حسنی و همکاران (۱۳۹۸) و وانگ[4] و همکاران (۲۰۲۱) که به اثرگذاری سازگاری آموزشگاهی بر تنظیم هیجانات دانش‌آموزان اشاره دارند.

در تبیین یافته‌های همسو می‌توان گفت، تورنس و کانلی (۲۰۱۹)، تنظیم هیجان را فرایندی می‌دانند که مسئول آغاز، نگهداری، اصلاح و تغییر مسیر حالتهای هیجانی است و با توجه به اینکه در دوران نوجوانی، نوجوان نیازمند کمک برای کنترل هیجانهایش است (لارسن و همکاران،۲۰۱۳؛ ون لیسا و همکاران، ۲۰۱۹) و علاقه‌مند است تا احساسات مثبت‌اش را به حداکثر و احساسات منفی‌اش را به حداقل برساند (کوبیلینسکا و کوسف، ۲۰۱۹)، خانواده الگویی بسیار نزدیک و اثرگذار است (برانجی و همکاران، ۲۰۱۲). نوجوان با مشاهده نمایشهای احساسی والدین خود و آموزشهایی که از آنان در این‌زمینه می‌گیرد، می‌آموزد که چگونه و چه‌وقت هیجانهای خود را تنظیم کند (باریولا و همکاران،۲۰۱۱). عملکرد خانواده به سبب اهمیت عوامل خانوادگی و چگونگی ارتباط اعضای آن با یکدیگر، در سطوح دوتایی (والد-والد) و (والد-نوجوان) به‌طور خاص دارای اهمیت است، چراکه وجود روابط مثبت نوجوان با خانواده، به‌عنوان ضربه‌گیرهایی برای مقابله با تأثیرات منفی موجود در محیط (خود و دیگر سرزنشی، نشخوار فکری و تفکر فاجعه‌ساز) معرفی می‌شود. همچنین در ترویج نتایج مثبت رفتاری در نوجوان (دیدگاه‌پذیری، بازارزیابی، پذیرش، طرح و برنامه‌ریزی و تمرکز مجدد مثبت) بسیار مؤثر است و در صورت فقدان روابط مناسب و صمیمی در خانواده، نوجوان در معرض انواع اختلالات رفتاری قرار می‌گیرد که می‌تواند شامل ناسازگاریهای اجتماعی مانند خشونت، بزهکاری، سوءمصرف مواد و نظایر آن شود (هالووی[5]

1. Trosper
2. Freed
3. Riekie
4. Wong
5. Holloway

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

و همکاران، ۲۰۱۶). تنوع کارکردهای خانواده به‌ویژه در برخورد با هیجانات می‌تواند روی فرزندان اثرگذار باشد. به‌طورمثال اجتناب از موقعیتهای اجتماعی روشی مؤثر برای کاهش اضطراب برای یک فرد کمرو می‌تواند باشد، اما احتمالاً در بلندمدت از ویژگی انطباقی برخوردار نخواهد بود (برانجی و همکاران،۲۰۱۲). مدل رفتاری والدین در مواجهه با موقعیتها می‌تواند الگویی جدی برای فرزندان باشد (ون‌لیسا و همکاران،۲۰۱۹). نوجوانان در محیط خانواده و در طول دوره رشد شیوه‌ای ویژه برای ابراز احساسات و هیجانات خود انتخاب می‌کنند که در این میان نحوه تعامل میان اعضای خانواده و راهکارهای تنظیم شناختی هیجانی که به‌کار می‌برند می‌تواند بر شیوه مواجهه نوجوان با تعارضها اثرگذار باشد (مؤلفه همراهی و آمیختگی عاطفی خانواده). براساس فرایندهای ارتباطی خانواده هنگامی‌که فرد از فرایند خانوادگی خویش سخن می‌گوید به کنشها و مهارتهایی اشاره دارد که خانواده را در رویارویی با شرایط و نیازهای جدید یاری می‌دهد و موجب برقراری تعادل و انطباق دوباره آنها می‌شود. بنابراین خانواده در نحوه برخورد اعضا با موقعیتهای هیجانی راهبردهای اثرگذاری برای فرزندان اتخاذ می‌کنند، پنهان یا آشکار. الگوی پنهان مدل رفتاری والدین (طرحواره‌ها)، مثلاً طرحواره‌های محرومیت هیجانی و بازداری هیجانی والدین، در نوع نگاه فرزندان به مواجهه با مسائل عاطفی و هیجانی اثرگذار است و حتی نوع برخوردی که والدین از فرزندان در موقعیتهای دشوار انتظار دارند نگاه پذیرا به شرایط یا به‌عکس منفی و همراه با ناامیدی، در نوع رفتارهای واقعی والدین نهفته است و می‌توان گفت به‌صورت خاص و ویژه نحوه حل مسئله در خانواده در نوع مثبت یا منفی تنظیم هیجان فرزندان اثرگذار است (سبزیان و همکاران،۱۳۹۷) و همچنین در زمینهٔ نحوه کنترل رفتار فرزندان از سوی والدین، می‌توان به یافته‌های پژوهش شعبانی و مویدی (۱۳۹۶) با موضوع بررسی رابطه شیوه‌های فرزندپروری والدین با افسردگی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه و پیش دانشگاهی اشاره کرد که میان ارائه استقلال و مسئولیت‌پذیری از سوی والدین، داشتن توقعات و انتظارات متناسب با توانایی فرزندان و محبت والدین با افسردگی دختران همبستگی منفی و میان تنبیه و سرزنش والدین با افسردگی دختران همبستگی مثبت وجود دارد.

همچنین تأثیر همسالان به‌ویژه در جهت‌دهی تنظیم مثبت یا منفی هیجانات را نمی‌توان نادیده گرفت. دانش‌آموزان زمان زیادی را در مدرسه سپری می‌کنند، بنابراین اثرپذیری از این محیط قابل‌توجه است (وان[1] و همکاران،۲۰۲۱). وقتی که گروه همسالان در موقعیتهای هیجانی واکنشهایی مانند سرزنش و تمسخر دیگران از خود بروز دهند، در این‌صورت این رفتار الگویی برای سایرین به‌ویژه دوستان می‌تواند تلقی شود. برای تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت

1. Wan

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

سازگاری با مدرسه به سازگاری با جنبه‌های اجتماعی محیط یادگیری اطلاق می‌شود که شامل اعضای مدرسه، تعاملات و ارتباطات، سهم ارزشها و هنجارها، رشد و توسعه اعضای مدرسه است (لی و همکاران،۲۰۱۷؛ روملو[1] و همکاران، ۲۰۱۵)، هویت مدرسه با عناوینی مانند وابستگی، دلبستگی، مشارکت، تعهد، تعلق داشتن یا به‌عکس بیگانه نسبت به مدرسه توصیف می‌شوند. علاوه بر آن در میان سایر پژوهشهای پیرامون مدرسه، مقیاسهای دیگر مؤلفه‌های تعلقات، وابستگی و دلبستگی را مورد ارزیابی قرار داده‌اند و صاحب‌نظران وابستگیها، پیوندها، حمایتهای معلم و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای خاطرنشان نموده‌اند (شیردل و همکاران، ۱۳۹۴).

برای تبیین یافته‌های پژوهش با یافته‌های ناهمسو می‌توان گفت بحران کرونا با ایجاد محدودیتهای متعدد مانند فاصله‌گیری فیزیکی، کاهش روابط دانش‌آموزان با معلمان، همکلاسیها، کاهش روابط خانوادگی و کاری و ایزوله‌سازی خانگی، اثرات روان‌شناختی منفی و زیانباری را هم در یادگیری و تحصیل و هم در مدیریت هیجانهای منفی همچون اضطراب، ترس، خشم، غم، تنهایی، ناامیدی، سردرگمی و افسردگی در پی داشته است (کاشون-زاگالاز[2] و همکاران،۲۰۲۰؛ پلیکان[3] و همکاران، ۲۰۲۱؛ یاجوان[4]،۲۰۲۰). در این پژوهش سازگاری با مدرسه با مؤلفه‌های روابط مثبت معلم و دانش‌آموز، ارتباط با مدرسه، حمایت تحصیلی، احساس عدم تبعیض و پذیرش قوانین و مقررات مورد ارزیابی قرار گرفته است و با توجه به شیوع بیماری کرونا و تعطیلی بلندمدت مدارس، ارتباطات درون-مدرسه‌ای دانش‌آموزان چه با همسالان و چه با معلمان، مشاوران و کادر مدرسه به‌صورت جدی کاهش و صرفاً به‌صورت مجازی شده است. این موضوع خود می‌تواند همه شرایط و امکاناتی که می‌توانست دانش‌آموزان را به سمت راهکارهای سازگارانه و کاهش راهکارهای ناسازگارنه خودتنظیمی هیجانی هدایت کند کاهش داده است، چراکه دانش‌آموزان فضای آموزشی خود را صرفاً در صفحه نمایشگر رایانه خود دیده و ارتباط نزدیک با سایرین را مجازی تجربه کرده‌اند.

همچنین در این پژوهش اثر غیرمستقیم فرایندهای ارتباطی خانواده بر خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان به‌واسطه تاب‌آوری معنادار شده است. این یافته با نتایج پژوهشهای میرزامحمدی و همکاران (۱۳۹۵)، صابری‌فرد و حاجی‌اربابی (۱۳۹۸)، نادری و همکاران(۱۳۹۷)، کورش‌نیا و لطیفیان (۱۳۸۶)، پندرگاست و کاپلان[5](۲۰۱۵) و سینگ و سینگ[6] (۲۰۲۱) همسوست.

1. Ramelow
2. Cachón- Zagalaz
3. Pelikan
4. Yajuan
5. Pendergast & Kaplan
6. Singh, S., & Singh, A. P.

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

در تبیین نتایج یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که فرایندهای درونی خانواده به‌صورت ویژه حل مسئله (بیان مسائل و مشکلات افراد و تفکر درباره مسئله، چاره‌اندیشیها، بیان راهکارهای مختلف و بُعدی‌نگری مسئله) و همچنین همراهی و آمیزش عاطفی و ارتباط می‌تواند در نحوه تفکر نوجوان و استفاده از راهبردهای سازگارانه و کاهش راهبردهای ناسازگارانه تنظیم هیجان بسیار مؤثر باشد. از آنجاکه موضوع تنظیم هیجان در شرایط دشوار و در مواجهه با ناکامی خود را بیشتر نشان می‌دهد (سینگ و سینگ، ۲۰۲۱) و از طرفی نیز خانواده بر تاب‌آوری دانش‌آموز تأثیری بسزا داشته (کورش‌نیا و لطیفیان،۱۳۸۶؛ صابری‌فرد و حاجی اربابی، ۱۳۹۸) و نوجوان می‌تواند تصویر مثبتی از خود داشته باشد و در نتیجه دارای احساس کنترل قوی بر شرایط شود و می‌تواند از طریق تنظیم هیجان و راهکارهای سازگارانه از شرایط بهره‌مند شود، یعنی به‌برنامه‌ریزی مجدد بپردازد، روی موضوع دوباره تمرکز کند و ارزیابیهایش را دوباره بررسی کند، بنابراین با یک احساس امیدواری و توأم با هیجانات مثبت به مواجهه با مشکل یا ناکامی می‌پردازد و از راهکارهای ناسازگارانه‌ای همچون سرزنشگری و فاجعه‌سازی و صرفاً افکار نگران‌کننده اجتناب کند. همسو با نتایج این پژوهش، نتایج پژوهش فغان‌پورگنجی (۱۳۹۷)، نشان داد که از میان مؤلفه‌های ارتباطی خانواده، چهار مؤلفه تصمیم‌گیری و حل مسئله، مهارتهای ارتباطی، مهارتهای مقابله‌ای و عقاید مذهبی و مؤلفه تاب‌آوری با متغیر خودتنظیمی هیجانی دانشجویان همبستگی معناداری دارد. همچنین آرتوچ-گارد[1] و همکاران (۲۰۱۷)، نیز در پژوهشی با عنوان «رابطه بین تاب‌آوری و خودتنظیمی جوانان اسپانیایی با ریسکهای اجتماعی»، رابطه‌ای معنادار میان تاب‌آوری و خودتنظیمی جوانان یافتند. درجات بالا، متوسط و پایین خودتنظیمی با میزان تاب‌آوری افراد ارتباطی معنادار دارند. در زمینهٔ راهکارهای تنظیم منفی هیجان، نیز می‌توان گفت تصور مثبت از شایستگی، به‌ویژه تحمل عاطفه منفی به فرد کمک می‌کنند تا از راهکارهایی مثل خودسرزنشی، سرزنش دیگران و سایر راهبردهای ناسازگارانه کمتر کمک بگیرد. آریچی- اوزجان[2] و همکاران (۲۰۱۹) نیز، در پژوهشی با عنوان «ارتباط بین تاب‌آوری و پریشانی هیجانی در دانشجویان، با نقش میانجی انعطاف‌پذیری شناختی و دشواری تنظیم هیجان»، نشان دادند که میان تاب‌آوری و انعطاف‌پذیری هیجانی رابطه‌ای معنادار برقرار است. یافته‌های این پژوهش بیان می‌دارد که افزایش تاب‌آوری، میزان آشفتگی هیجانی را کاهش می‌دهد. همچنین سینگ و سینگ (۲۰۲۱) دریافتند که خرده‌مقیاسهای تاب‌آوری شامل کنار آمدن مثبت، عاطفه مثبت، تفکر مثبت و کنترل رفتار ارتباط معناداری با خودتنظیمی هیجانی دارند.

در این پژوهش همچنین اثر سازگاری آموزشگاهی بر خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان

1. Artuch-Garde
2. Arici-Ozcan

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

با واسطه تاب‌آوری معنادار شد. این نتیجه با نتایج پژوهشهای فغان‌پورگنجی (۱۳۹۷)، بخشی و فولادچنگ (۱۳۹۷)، آریچی- اوزجان و همکاران (۲۰۱۹) و ایبرت و لوتار[1] (۲۰۲۱) همسوست. در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان گفت که مدرسه بر تاب‌آوری دانش‌آموزان تأثیر دارد (ایبرت و لوتار،۲۰۲۱). لی و لی (۲۰۲۰)، پژوهشی را با موضوع «روابط معلمان و همسالان و رضایت از زندگی با میانجیگری نقش تاب‌آوری دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی کره جنوبی» انجام دادند. در این پژوهش اثرات واسطه‌ای تاب‌آوری دانش‌آموزان در یک مدل چندسطحی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که مدارس با روابط مثبت دانش‌آموز و معلم با رضایت بالاتر از زندگی در دانش‌آموزان ارتباط دارند. این رابطه به‌طور کامل توسط تاب‌آوری دانش‌آموز واسطه شد. به‌عبارت‌دیگر تأثیر روابط مثبت معلم و دانش‌آموز برتاب‌آوری دانش‌آموزان معنادار و مثبت است. ایبرت و لوتار (۲۰۲۱) نیز پژوهشی با عنوان «اثرگذاری ابعاد کارکردی مدرسه برتاب‌آوری در مدارس با پیشرفت بالا» انجام دادند. نتایج حاصل حاکی از آن بودند که سازگاری با مدرسه برتاب‌آوری دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد. سازگاری با مدرسه از طریق روابط مثبت معلم و دانش‌آموز و به‌ویژه روابط همسالان با یکدیگر می‌تواند یک جو مطلوب همراه با پذیرش برای دانش‌آموزان ایجاد کند. حال آنکه اگر جو فیزیکی مدرسه نیز مطلوب و جذاب باشد، همچنین قوانین و مقررات مدرسه نیز برای دانش‌آموزان منطقی باشند و دانش‌آموزان در آن احساس تبعیض نکنند می‌تواند مطلوبیت مدرسه را برای دانش‌آموز دوچندان کند. تأثیرات سازگاری با مدرسه در شکل‌دهی رفتار نوجوانان غیرقابل‌انکار است (شیخ‌الاسلامی و خاکدال قوجه‌بگلو،۱۳۹۷). مدرسه می‌تواند تحمل دانش‌آموزان را در ناکامیها بالا ببرد یعنی دانش‌آموزان در مواجهه با شکستهای (خصوصاً) تحصیلی، بازهم بتوانند تصویری شایسته از خود داشته باشند، ناکامی را پذیرا باشند و به‌سمت تغییر مثبت حرکت کنند. رویارویی با چالشها و مشکلات برای نوجوانی که تاب‌آوری بالایی دارد موضوع تازه‌ای نیست و آن را بارها و بارها تجربه کرده است، بنابراین در مواجهه با چالشها، راهکارهای مناسب برای تنظیم هیجان را به‌کار می‌گیرد.

از محدودیتهای این پژوهش می‌توان به حضور صرف پسران در پژوهش اشاره کرد، لذا قابل‌تعمیم به‌جامعه دختران نیست. همچنین تعداد زیاد سؤالات این پژوهش می‌توانست عامل خستگی شرکت‌کنندگان در پاسخ‌دهی باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود این پژوهش در جامعه دختران نیز بررسی و نتایج با جامعه پسران مقایسه شود و همچنین در حد امکان از پرسشنامه‌های خلاصه استفاده شود.

1. Ebbert & Luthar

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

منابع

REFERENCES

بشارت، محمدعلی و عباس‌پور دوپلانی، طاهره. (۱۳۸۹). رابطه راهبردهای فراشناختی و خلاقیت با تاب‌آوری در دانشجویان. *یافته‌های نو در روان‌شناسی (روان‌شناسی اجتماعی)*، ۵ (۱۴)، ۱۰۹-۱۲۲.

پارسایی، ایمان؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ درتاج، فریبرز و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۷). پیش‌بینی فراهیجان براساس جو مدرسه، ارزش‌های وابسته به تحصیل و عملکرد خانواده در دانش‌آموزان متوسطه. *فصلنامه علمی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۹ (۳۲)، ۱-۱۴.

ثنایی، باقر؛ علاقبند، ستیلا؛ فلاحتی، شهره و هومن، عباس. (۱۳۹۸). *مقیاس‌های سنجش خانواده و ازدواج*. تهران: بعثت، چاپ چهارم.

حاجی‌تبار فیروزجایی، محسن؛ شیخ‌الاسلامی، علی؛ طالبی، مریم و برقی، عیسی. (۱۳۹۸). تاثیر معنای زندگی بر سازگاری مدرسه دانش‌آموزان با میانجیگری مقابله مسئله‌دار و پذیرش خود. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶ (۳۴)، ۵۹-۷۶.

حاجی‌حسنی، صدیقه؛ صالحی، مهدیه و امامی‌پور، سوزان. (۱۳۹۸). مدل‌یابی بهزیستی ذهنی بر اساس جو آموزشی، اجتماعی، عاطفی، فیزیکی و امنیتی مدرسه با میانجیگری خودتنظیمی هیجانی. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۶ (۳)، ۷-۲۸.

زهراکار، کیانوش و جعفری، فروغ. (۱۳۹۷). *مشاوره خانواده (مفاهیم، تاریخچه، فرآیند ونظریه‌ها)*. ویراست دوم. تهران: ارسباران.

سبزیان، سعیده؛ قدم‌پور، عزت‌اله و میردریکوند، فضل‌الله. (۱۳۹۷). ارائه مدل علی ادراک از جو عاطفی و انعطاف‌پذیری خانواده با تقلب تحصیلی: نقش میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه مددکاری اجتماعی*، ۷ (۳)،۳۲-۴۳.

شعبانی، زهرا و مویدی، معصومه. (۱۳۹۶). بررسی رابطه شیوه‌های فرزندپروری والدین با افسردگی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۴ (۳)، ۱۰۷-۱۲۶.

شیخ‌الاسلامی، علی و خاکدال قوجه‌بگلو، سعید. (۱۳۹۷). بررسی ویژگی اندازه‌گیری فرم کوتاه مقیاس تعلق به مدرسه. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، دانشگاه علامه طباطبائی، ۹ (۳۳)، ۱۷۵-۱۸۸.

شیردل، الهام؛ انجم‌شعاع، فاطمه و شیردل، حمید. (۱۳۹۴). رابطه بین جو مدرسه و تمایل به بزهکاری دختران دبیرستانی شهرکرمان. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۲ (۱)، ۸۶-۶۷.

صابری‌فرد، فرشته و حاجی‌اربابی، فاطمه. (۱۳۹۸). رابطه جو عاطفی خانواده با خودتنظیمی هیجانی و تاب‌آوری در دانشجویان دانشگاه آزاد مشهد. *مجله روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت*،۶ (۱)، ۴۹-۶۳.

غفوری، نجمه و حقایق، سیدعباس. (۱۴۰۰). رابطه عملکرد خانواده با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی با نقش واسطه‌ای خودتنظیمی هیجانی در نوجوانان. *فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۱۱ (۳)، ۴۷-۶۴.

فغان‌پورگنجی، محمد. (۱۳۹۷). پیش‌بینی خودتنظیمی هیجانی بر اساس فرایندهای ارتباطی خانواده و تاب‌آوری در دانشجویان. *مجله پیشرفتهای نوین در علوم رفتاری*، ۳ (۱۹)،۲۰-۳۲.

قائم‌پور، زینب؛ اسماعیلیان، مرضیه و سرافراز، مهدی‌رضا. (۱۳۹۸). تنظیم هیجان در نوجوانان: نقش پیش‌بینی‌کننده کارکرد خانواده و دلبستگی. *اندیشه و رفتار*، ۱۳ (۵۱)، ۷-۱۶.

قره‌داغی، علی؛ زمستانی، مهدی و ولیئی، زهره. (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین عملکرد خانواده و تنظیم شناختی هیجان با بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه*، ۹ (۲)، ۱۰۸-۱۲۲.

کرامتی، انسیه؛ شهامت ده‌سرخ، فاطمه و خسروی، حسین. (۱۳۹۰). بررسی رابطه محیط اجتماعی(جو مدرسه) و میزان خودتنظیمی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *فصلنامه پژوهشهای نوین روان‌شناختی*، ۶ (۲۳)، ۱۳۳-۱۵۳.

کمالی‌ایگلی، سمیه و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۹). تبیین پرخاشگری بر اساس راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان در دختران نوجوان. *فصلنامه روانشناسی تحلیلی-شناختی*،۱۱ (۴۰)، ۱-۱۱.

کورش‌نیا، مریم و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۶). بررسی رابطه ابعاد الگوهای ارتباطات خانواده با میزان اضطراب و افسردگی

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

فرزندان. *خانواده‌پژوهی*،۳ (۲)، ۵۸۷-۶۰۰.

محمدی، مســـعود؛ جزایری، علیرضا؛ رفیعی، امیرحسن؛ جوکار، بهرام و پورشـــهباز، عباس. (۱۳۸۵). بررسی عوامل تاب‌آور در افراد در معرض خطر سوءمصرف مواد مخدر. *فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۱(۳-۲)، ۱۹۳-۲۱۴.

میرزامحمدی، زهرا؛ محســـن‌زاده، فرشاد و عارفی، مختار. (۱۳۹۵). رابطه ســـبکهای فرزندپروری و سرسختی روانشناختی با تاب‌آوری در دانش‌آموزان. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۳ (۱۴)، ۹۷-۱۲۰.

میرز، لارونس اس.؛ گامست، گلن و گارینو، ا. جی. (۲۰۰۶). *پژوهش چندمتغیره کاربردی (طرح و تفسیر)*، ترجمه حسن‌پاشا شریفی و همکاران (۱۳۹۶). تهران: رشد.

نـــادری، حبیب‌اله؛ خرمایـــی، فرهاد؛ اکبری، عبـــاس و صبری، مصطفـــی. (۱۳۹۷). نقش علّی الگوهـــای ارتباطی خانواده در خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان. *مجلهٔ مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰ (۱)، ۹۴-۱۱۰.

نجاریان، فرزانه. (۱۳۷۴). *عوامل مـؤثر بـر کـارآیی خانـواده: بـررسی ویژگیهـای انـدازه‌گیری مقیـاس سنجش خـانواده FAD*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی مشاوره. دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.

یوســـفی، ناصر. (۱۳۹۱). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس‌های شیوهٔ سنجش خانوادگی مک‌مستر (FAD). *فصل‌نامهٔ اندازه‌گیری تربیتی*، ۳ (۷)، ۸۳-۱۱۲.

Abbasi, N., & Yousefi, F. (2021). Relationship between parental psychological control and university students' subjective vitality: The mediating role of cognitive emotion regulation. *Psychological Methods and Models, 11*(42), 15-31.

Allen, J. P., & Manning, N. (2007). From safety to affect regulation: Attachment from the vantage point of adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Develo*p*ment, 117,* 23-39.

Arici-Ozcan, N., Cekici, F., & Arslan, R. (2019). The relationship between resilience and distress tolerance in college students: The mediator role of cognitive flexibility and difficulties in emotion regulation. *International Journal of Educational Methodology, 5*(4), 525-533.

Artuch-Garde, R., González-Torres, M. d. C., de la Fuente, J., Vera, M. M., Fernández-Cabezas, M. & López-García, M. (2017). Relationship between resilience and self-regulation: A study of Spanish youth at risk of social exclusion. *Frontiers in Psychology, 8,* Article 612.

Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14*(2), 198-212.

Beauchaine, T. P., Gatzke-Kopp, L., & Mead, H. K. (2007). Polyvagal theory and developmental psychopathology: Emotion dysregulation and conduct problems from preschool to adolescence. *Biological Psychology, 74*(2), 174-184.

Branje, S. J. T., Laursen, B., & Collins, W. A. (2012). Parent-child communication during adolescence. In A. L. Vangelisti (Ed.), *Routledge handbook of family communication* (2nd ed., pp, 271-286). New York, NY: Routledge.

Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. B. (2017). Emotion regulation strategies in daily life: Mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Journal of Cognitive Behavior Therapy, 46*(2), 91-113.

Cachón-Zagalaz, J., Sánchez-Zafra, M., Sanabrias-Moreno, D., González-Valero, G., Lara-Sánchez, A. J., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2020). Systematic review of the literature about the effects of the COVID-19 pandemic on the lives of school children. *Frontiers in Psychology, 11,* 569348.

Conner, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Conner-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2)*,* 76-82.

De Smul, M., Heirweg, S., Devos, G., & Van Keer, H. (2020). It's not only about the teacher! A qualitative

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

study into the role of school climate in primary schools' implementation of self-regulated learning. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(3), 381-404.

Ebbert, A. M., & Luthar, S. S. (2021). Influential domains of school climate fostering resilience in high achieving schools. *International Journal of School & Educational Psychology.* Advance online publication. https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1898501

Epstein, N. B., Baldwin, L. M., & Bishop, D. S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy, 9*(2), 171-180.

Freed, R. D., Rubenstein, L. M., Daryanani, I., Olino, T. M., & Alloy, L. B. (2016). The relationship between family functioning and adolescent depressive symptoms: The role of emotional clarity, *Journal of Youth and Adolescence, 45*(3), 505-519.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment, 23*(3), 141-149.

Holloway, S. D., Campbell, E. J., Nagase, A., Kim, S., Suzuki, S., Wang, Q., Iwatate, K., & Baak, S. Y. (2016). Parenting self-efficacy and parental involvement: Mediators or moderators between socioeconomic status and children's academic competence in Japan and Korea? *Research in Human Development, 13*(3), 258-272.

Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw Hill.

Kim, M. (2014). Family background, students' academic self-efficacy, and students' career and life success expectations. *International Journal for the Advancement of Counselling, 36*(4), 395-407.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.

Kobylińska, D., & Kusev, P. (2019). Flexible emotion regulation: How situational demands and individual differences influence the effectiveness of regulatory strategies. *Frontiers in Psychology, 10,* Article 72.

Larsen, J. K., Vermulst, A. A., Geenen, R., van Middendorp, H., English, T., Gross, J. J., … Engels, R. C. M. E. (2013). Emotion regulation in adolescence: A prospective study of expressive suppression and depressive symptoms. *The Journal of Early Adolescence, 33*(2), 184-200.

Lee, M., & Lee, S. M. (2020). Teacher and peer relationships and life satisfaction: Mediating the role of student resilience in South Korean elementary schools. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 33*(1), 1-13.

Lee, E., Reynolds, K. J., Subasic, E., Bromhead, D., Lin, H., Marinov, V., & Smithson, M. (2017). Development of a dual school climate and school identification measure-student (SCASIM-St). *Contemporary Educational Psychology, 49*, 91-106.

Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., & Gabrielle-Reed, M. J. (2009). Resilience in Development. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 117-131). Oxford University Press.

Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft, ZfE*, *24*(2), 393-418.

Pendergast, L., & Kaplan, A. (2015). Instructional context and student motivation, learning, and development: Commentary and implications for school psychologists. *School Psychology International, 36*(6), 638-647.

Ramelow, D., Currie, D., & Felder-Puig, R. (2015). The assessment of school climate: Review and appraisal of published student-report measures. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*(8), 731-743.

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]

Riekie, H., Aldridge, J. M., & Afari, E. (2017). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study. *British Educational Research Journal, 43*(1), 95-123.

Singh, S., & Singh, A. P. (2021). Resilience, emotion regulation, peer relationship, humor and body-esteem in Indian college students. *BAU Journal - Society, Culture and Human Behavior*, *2*(2), Article 6.

Tamir, M., & Gutentag, T. (2017). Desired emotional states: Their nature, causes, and implications for emotion regulation. *Current Opinion in Psychology,17*, 84-88.

Torrence, B. S., & Connelly, S. (2019). Emotion regulation tendencies and leadership performance: An examination of cognitive and behavioral regulation strategies. *Frontiers in Psychology, 10*, 1486.

Trosper, S. E., Buzzella, B. A., Bennett, S. M., & Ehrenreich, J. T. (2009). Emotion regulation in youth with emotional disorders: Implications for a unified treatment approach. *Clinical Child and Family Psychology Review, 12*(3), 234-254.

Van Lissa, C. J., Keizer, R., Van Lier, P. A. C., Meeus, W. H. J., & Branje, S. (2019). The role of fathers versus mothers' parenting in emotion-regulation development from mid-late adolescence: Disentangling between-family differences from within-family effects. *Developmental Psychology, 55*(2), 377-389.

Wan, Z. H., Lee, J. C.-K., Yan, Z., & Ko, P. Y. (2021). Self-regulatory school climate, group regulation and individual regulatory ability: Towards a model integrating three domains of self-regulated learning. *Educational Studies.* Advance online publication.

Wong, M. D., Dosanjh, K. K., Jackson, N. J., Rünger, D., & Dudovitz R. N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health, 21,* 207.

Yajuan, C. U. I. (2020). The relationship among social support, negative coping, and negative emotions in college students during the epidemic period of COVID-19. *SSH,* http://paper.ieti.net/ssh/index.html, DOI:10.6896/IETITSSH.202005_7.0036.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubess, V. A. (2009). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(2), 139-152.

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-09-26]