

فصلنامه روان‌شناسی سلامت و رفقار اجتماعی

(نشریه علمی)

دوره ۲، شماره ۳، پیاپی ۷

پائیز ۱۴۰۱

شاپا (چاپی): ۰۰۰۰-۰۰۰۰

شاپا (الکترونیک): ۳۳۴۸-۲۷۸۳



صاحب امتیاز: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی

مدیر مسئول: دکتر امیر حسین محمودی

سرمدیر: دکتر مؤگان سپاه منصور

مدیر داخلی: خانم رقیه نظری

ویراستار انگلیسی: خانم آنیتا هایراپطیان

ویراستار فارسی: خانم رقیه نظری

اعضای شورای تحریریه به ترتیب حروف الفبا:

دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی	دانشیار	دکتر سوزان امامی پور
دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن	استاد	دکتر حسن یاشاشریفی
دانشگاه تهران	استاد	دکتر جلال الدین رفیع فر
دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت اجتماعی	دانشیار	دکتر امید رضایی
دانشگاه شهید چمران اهواز	استاد	دکتر حسین شکرکن
دانشگاه پیام نور	استاد	دکتر مجید صفاری نیا
دانشگاه پیام نور	استاد	دکتر مهناز علی اکبری
دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی	دانشیار	دکتر شیرین کوشکی
دانشگاه علوم توانبخشی و سلامت اجتماعی	استاد	دکتر پروانه محمدخانی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن	دانشیار	دکتر مینا مجتبائی

- **لیتوگرافی و چاپ:** سازمان چاپ و توزیع دانشگاه آزاد اسلامی
- **وبسایت:** <http://hpsjournal.iauctb.ac.ir>
- **رایانامه (پست الکترونیکی):** quarterly.jhbps99@gmail.com
- این نشریه در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) نمایه می‌شود.
- این نشریه در پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID) نمایه می‌شود.
- این نشریه در بانک اطلاعات نشریات کشور مگیران (magiran) نمایه می‌شود.
- این نشریه در پایگاه مجلات تخصصی نور مگز (noormags) نمایه می‌شود.
- مطالب عنوان شده در مقالات بیانگر نظرات نویسندگان است و لزوماً نظرات نشریه نیست.

فصلنامه "روان‌شناسی سلامت و رفتار اجتماعی" دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، به استناد مصوبات شانزدهمین جلسه کمیسیون تعیین اعتبار نشریات حوزه علوم انسانی و هنر، مورخ ۹۹/۸/۵، از درجه علمی - پژوهشی برخوردار است.

فصلنامه روان‌شناسی سلامت و رفقا اجتماعی

صاحب امتیاز: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی

شماره استاندارد بین‌المللی (شاپا- چاپی): ۰۰۰۰-۰۰۰۰

شماره استاندارد بین‌المللی (شاپا- الکترونیک): ۲۷۸۳-۳۳۴۸

داوران این شماره عبارتند از :

- | | |
|--|----------------------|
| هیأت علمی مرکز پژوهش‌های روان‌شناختی فارابی | ➤ جعفری، سیمین |
| هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری | ➤ حسن‌زاده، رمضان |
| هیأت علمی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی | ➤ دولت‌شاهی، بهروز |
| هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن | ➤ سیمین دخت، رضاخانی |
| هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی | ➤ سپاه‌منصور، مژگان |
| هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی | ➤ قنبری‌پناه، افسانه |
| هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه | ➤ کاکابرایی، کیوان |
| هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی | ➤ کوچک‌انتظار، رویا |
| هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی | ➤ گلشنی، فاطمه |
| هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی | ➤ مردانی‌راد، مژگان |

راهنمای تدوین مقاله در فصلنامه "روانشناسی سلامت و رفتار اجتماعی"

- کل مقاله حداکثر ۱۵ صفحه و ۵۰۰۰ واژه باشد.
- فاصله سطرها ۱ و با فونت B Nazanin و سایز قلم ۱۲ باشد.
- اندازه قلم تیترها ۱۴ باشد.
- عنوان کوتاه و متناسب با محتوا
- ذکر نام و نام خانوادگی، وابستگی سازمانی نویسنده (نویسندگان) مرتبه علمی دانشگاهی آنها، نشانی پستی محل کار، شماره تماس،
- E-mail نویسنده (نویسندگان) و مشخص نمودن نویسنده مسئول در قسمت فایل با نام سامانه، به فارسی و انگلیسی الزامی است.
- چکیده فارسی و انگلیسی منطبق با هم در ۲۰۰ تا ۲۵۰ واژه در یک پاراگراف بدون تیتربندی و بولد نشده شامل هدف، روش پژوهش (طرح پژوهش، جامعه، نمونه و ابزار) یافته‌ها و نتیجه‌گیری نهایی/پیشنهاد کاربردی تهیه و تنظیم شود.
- کلیدواژه‌ها حداکثر ۵ واژه و مرتبط با موضوع مقاله به ترتیب الفبایی نوشته شود.
- متن تایپ شده کامل و نهایی مقاله و چکیده‌های آن، به صورت فایل با ساختار Word2010 از طریق سایت فصلنامه <http://hpsbjournal.iauctb.ac.ir> کل مقاله حداکثر ۱۵ صفحه و ۵۰۰۰ واژه باشد.
- هنگام استناد به پژوهشگران قبلی، نام تمام نویسندگان در بار اول در متن ذکر شود و نام نویسندگان خارجی با شماره‌گذاری بر روی نفر آخر زیرنویس داده شود و کلیه نام این نویسندگان در یک سطر قرار گیرد. و در بار دوم فقط نام خانوادگی نویسنده اول و کلمه همکاران و سال ذکر شود و نیازی به زیر نویس ندارد.
- پانوشته‌ها: در پانوشته حرف اول نام خانوادگی پژوهش‌گران استناد شده با حرف بزرگ نوشته شود. و نیازی به ذکر نام اول نیست.
- در پانوشته برای معادل‌سازی اصطلاحات علمی، معادل خارجی کلمات با حروف معمولی نوشته شود (سایز پانوشته‌ها ۱۰ باشد).

- روش شامل جامعه آماری، نمونه، روش نمونه‌گیری و روش اجرایی پژوهش (نوع طرح پژوهش، توصیف کامل و تعداد جامعه، تعداد نمونه و دلیل روش نمونه‌گیری و شرح کامل ابزار اندازه‌گیری «روایی و پایایی» و خلاصه برنامه آموزشی باید دارای ستون‌های «شماره جلسه-اهداف-محتوی-تغییر رفتار مورد انتظار- تکلیف گروهی یا خانگی» باشد)
- یافته‌ها شامل نتایج پژوهش همراه با جدول‌ها (حداکثر ۵ جدول) و نمودارها با پیروی از راهنمای عمومی APA. توصیف جداول قبل از ارائه جدول بیاید و کلیه اعداد متن و جداول به فارسی و اعشار آن با ممیز نوشته شود. کاما و نقطه به جای ممیز گذاشته نشود.
- بحث و نتیجه‌گیری تبیین یافته‌ها بر اساس مبانی نظری مطرح در مقدمه و مقایسه با پژوهش‌های قبلی مطرح در مقدمه، جمع‌بندی از تفسیر یافته‌ها، انتقاد و بیان محدودیت‌ها و پیشنهادها و اعلام رعایت موازین اخلاقی در هنگام اجرای پژوهش.
- تشکر و قدردانی: از سازمان حمایتگر یا از شرکت کنندگان تقدیر و تشکر شود.
- نگارش فهرست منابع فارسی به زبان انگلیسی: همه نویسندگان ملزم هستند هنگام ارسال مقاله، فهرست منابع فارسی را هم به زبان فارسی و هم برگردان آن را به انگلیسی، همراه با منابع انگلیسی، به ترتیب الفبایی مقاله درج نمایند.
- منابع داخلی و خارجی که در متن مقاله از آن‌ها استفاده شده است باید روزآمد و ترجیحاً از منبع ۵ سال اخیر باشد و در فهرست منابع، بر اساس ضوابط نگارشی APA ارائه شوند:
- الف- کتاب: نام خانوادگی، حرف یا حروف اول نام نویسنده (نویسندگان) سال انتشار، عنوان کتاب به صورت ایتالیک، محل چاپ و ناشر.
- ب- مقاله: نام خانوادگی، حرف یا حروف اول نام نویسنده (نویسندگان) سال انتشار. عنوان مقاله، نام نشریه به صورت ایتالیک، شماره و دوره شماره صفحات. (مثل ۱۳(۳): ۸۰-۱۱۰).
- به شرح زیر تنظیم شوند:
 - کتاب (تألیف)- نام خانوادگی و نام نویسنده (نویسندگان) سال انتشار. عنوان کتاب به صورت ایتالیک، محل چاپ، ناشر.
 - کتاب (ترجمه)- نام خانوادگی و نام نویسنده (نویسندگان) سال انتشار متن اصلی. عنوان کتاب به صورت ایتالیک، نام و نام خانوادگی مترجم (مترجمان) سال ترجمه، محل چاپ، ناشر.

- مقاله - نام خانوادگی و نام نویسنده (نویسندگان) سال انتشار، عنوان مقاله، نام نشریه به صورت ایتالیک، شماره و دوره (سال) شماره صفحه.
- پایان نامه - نام خانوادگی و نام نویسنده (نویسندگان) سال. عنوان پایان نامه به صورت ایتالیک، نام دانشگاه.
- پایگاه های اینترنتی - ابتدا نشانی URL و سپس تاریخ بازدید به روز، ماه و سال نوشته شود.
- مقاله های رسیده نباید پیش تر در مجله های داخل یا خارج کشور چاپ شده باشد.
- بر اساس آئین نامه مجله های علمی کشور، مقالات پژوهشی اولویت دارند و دیگر مقالات تألیفی (مانند مقالاتی که به تبیین مبانی نظری علوم روان شناختی می پردازد) طبق ضوابط آئین نامه مذکور بررسی خواهد شد.
- مسئولیت درستی علمی مقاله و داده های آن به عهده نویسنده (نویسندگان) خواهد بود.
- مقاله ارسال شده همزمان به مجلات دیگر ارسال نشود. نویسندگان مقاله هنگام ثبت مقاله در سامانه ملزم به تکمیل تعهدنامه و فرم تعارض منافع هستند.

فهرست مطالب

- مدلیابی خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان بر اساس فرآیندهای ارتباطی خانواده، جوّ مدرسه و سرسختی روان‌شناختی با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری

۱-۱۸

علی شهری، افسانه قنبری پناه، محمدمهدی شریعت باقری و شیرین کوشکی
- مقایسهٔ اثربخشی زوج‌درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد و زوج‌درمانی مبتنی بر شفقت بر تعارضات زناشویی و صمیمیت جنسی زوجین نابارور شهر کرمانشاه

۱۹-۳۱

الهام حسنی و شیما پرندین
- نقش سازه‌های مثبت روان‌شناختی در پیش‌بینی بهزیستی روانی دانشجویان دانشگاه تبریز

۳۳-۴۹

منصور بیرامی و راضیه پاک
- مقایسهٔ سلامت روان و منبع کنترل در بیماران افسرده و وسواس-اجباری مراجعه‌کننده به کلینیک‌های روان‌پزشکی شهر کرمانشاه

۵۱-۶۱

معصومه حیدریان
- پیش‌بینی تنیدگی شغلی بر اساس کیفیت زندگی کاری و مهارت‌های ارتباطی در پرستاران بیمارستان‌های پذیرندهٔ بیماران کرونا

۶۳-۷۹

محمد محمدی‌پور و افسانه اژدری
- اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر استرس شغلی، تعارض کار-خانواده و بهزیستی روان‌شناختی کارکنان شرکت سازه گستر سایپا

۸۱-۹۶

فرزانه مزینانی، رویا کوچک انتظار، ابوالقاسم نوری و مهدیه صالحی
- تفاوت نسل‌ها و ویژگی روانی اجتماعی نسل Z

۹۷-۱۰۷

مژگان سیاه منصور و رقیه نظری



مدل‌یابی خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان بر اساس فرآیندهای ارتباطی خانواده، جوّ مدرسه و سرسختی روان‌شناختی با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری

علی شهروی^۱

افسانه قنبری پناه^۲

محمد مهدی شریعت باقری^۳

شیرین کوشکی^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۲۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۱۹

چکیده

این پژوهش با هدف مدل‌یابی خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان بر اساس فرآیندهای ارتباطی خانواده، جوّ مدرسه و سرسختی روان‌شناختی با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری انجام شده است. روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی و با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری تحقیق حاضر، شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مشغول به تحصیل در مقطع دوره دوم دبیرستان‌های تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که نمونه‌ای به حجم ۳۸۵ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به پرسشنامه‌های تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۱)، عملکرد خانواده اپشتاین و همکاران (۱۹۸۳)، جوّ مدرسه زولینگ و همکاران (۲۰۰۹)، سرسختی روان‌شناختی کوباسا و همکاران (۱۹۸۲) و تاب‌آوری کانرو دیویدسون (۲۰۰۳) پاسخ دادند. نتایج حاکی از آن بودند که مدل خودتنظیمی هیجانی بر اساس فرآیندهای ارتباطی خانواده، جوّ مدرسه و سرسختی روان‌شناختی با واسطه تاب‌آوری از برازش مطلوبی برخوردار است. همچنین اثر مستقیم و غیرمستقیم فرآیندهای ارتباطی خانواده بر تنظیم مثبت هیجان معنادار، ولی بر تنظیم منفی هیجان معنادار نبود و اثر مستقیم جوّ مدرسه بر تنظیم مثبت و منفی هیجان معنادار نبودند، ولی اثر غیرمستقیم جوّ مدرسه بر تنظیم مثبت هیجان معنادار بود. همچنین اثر مستقیم و غیرمستقیم سرسختی روان‌شناختی بر تنظیم مثبت و منفی هیجان معنادار بودند. در نتیجه یافته‌های این پژوهش، خانواده و مدرسه بر تنظیم مثبت هیجان دانش‌آموزان تأثیر دارند و ویژگی سرسختی روان‌شناختی بر تنظیم مثبت و منفی هیجان دانش‌آموزان تأثیر دارد.

واژگان کلیدی: تاب‌آوری، خودتنظیمی هیجانی، خانواده، سرسختی، مدرسه.

۱ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روانشناسی بالینی- تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
a.shahravi@meep.ir

۲ استادیار گروه مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسول) af_ghanbary@yahoo.com

۳ استادیار گروه روان‌شناسی بالینی- تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. dr.mahdi706@yahoo.co

۴ دانشیار گروه روان‌شناسی بالینی- تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. shirin_kooshki@yahoo.com

مقدمه

خودتنظیمی هیجانی^۱، توانایی هر فرد برای تنظیم کردن یک هیجان مشخص یا مجموعه‌ای از هیجانات است و ساختاری چند بعدی است که از فرایندهای رفتاری، شناختی، هیجانی و فیزیولوژیک تشکیل شده است که تمام تلاش‌های آگاهانه یا ناآگاهانه فرد در جهت تعدیل حالات یا واکنش‌ها را شامل می‌شود (وینگرهوتس، ایوان و دنولت^۲، ۲۰۰۸). پژوهش‌های متعددی بیان می‌دارند که خودتنظیمی منفی هیجانات با بروز طیف وسیعی از اختلالات رابطه مستقیم دارد (باومیستر^۳، ۲۰۱۸؛ تورنس و کانلی^۴، ۲۰۱۹؛ کابیلینسکا و کیسو^۵، ۲۰۱۹). عدم تنظیم هیجان یکی از علل اساسی کژکاری در بین کودکان و نوجوانان است و با بسیاری از اختلالات روان‌شناختی ارتباط دارد (بیوچین، گاتزکاپ و مید^۶، ۲۰۰۶؛ کل، دنیس، اسمیت‌سیمون و کوهن^۷، ۲۰۰۸). تحقیقات متعددی نشان داده‌اند که عملکرد خانواده بر خودتنظیمی هیجانی فرزندان اثرگذار است (غفوری و حقایق، ۱۴۰۰؛ قره‌داغی، زمستانی و ولیئی، ۱۳۹۹؛ فرید، رابنستن، دریانی، الینو و الوی^۸ و همکاران، ۲۰۱۷). عملکرد خانواده^۹، مجموعه‌ای است از وظایف، نقش‌ها و انتظاراتی که اعضای خانواده در مقابل یکدیگر دارند؛ اعضای خانواده بر یکدیگر تأثیر گذاشته و تعاملات و الگوهایی به‌وجود می‌آورند مبنی بر اینکه چه طور، چه وقت و با چه کسی ارتباط برقرار شود و از طریق الگوهای مرادده‌ای صورت می‌گیرد (زهراکار و جعفری، ۱۳۹۷). پژوهش‌های رایکس و موریس^{۱۰} (۲۰۰۶)، نشان داده‌اند که جو خانواده یک عامل مهم در شکل‌گیری هیجانات افراد و میزان تحمل آن‌ها در مقابل فشارهای روانی و آشفتگی‌هاست (صابری فرد، ۱۳۹۷). والدین و میزان ارتباط حمایت‌گرانه در رشد خودتنظیمی هیجانی فرزندان نقش مهمی دارند (عباسی و یوسفی، ۲۰۲۱؛ نوریل فوادی^{۱۱}، ۲۰۲۰؛ برانجی و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۳؛ باریولا، گولن و هوگن^{۱۳}، ۲۰۱۱). و در صورت فقدان روابط مناسب و صمیمی در خانواده، نوجوان در معرض انواع اختلالات قرار می‌گیرد (کیسی، مک فرسون و کر^{۱۴}، ۲۰۱۹؛ هالووی و ناگاس^{۱۵}، ۲۰۱۶) همچنین جو مدرسه^{۱۶} و تأثیر محیط آموزشی نیز بر خودتنظیمی هیجانی اثر دارد (ون، لی، یان و کو^{۱۷}، ۲۰۲۱؛ کواس لویز و همکاران^{۱۸}، ۲۰۲۱؛ کوبی لینسکا و کیوسو^{۱۹}، ۲۰۱۹). محیط مدرسه یکی از تأثیرگذارترین بافت‌های اجتماعی شدن در زندگی نوجوانان

¹ self Emotion Regulation

² Vingerhoets, Ivan, Denollet,

³ Baumaister

⁴ Torrence & connely

⁵ Kobylinska & Kusev

⁶ Beauchaine, Gatzke-Kopp, Mead

⁷ Cole, Dennis, Smith-Simon, Cohen

⁸ Freed, Rubenstein, Daryanani, Olino, Alloy

⁹ family Functioning

¹⁰ Raikes & Moris

¹¹ Nuril Fuadi

¹² Branje

¹³ Bariola, Gullone, Hughes

¹⁴ Casey, Pherson & Kerr

¹⁵ Holloway & Nagas

¹⁶ school climate

¹⁷ Wan, Lee, Yan, Ko

¹⁸ Cuevas López, et al

¹⁹ Kobylinska and Kusev

تلقى می‌شود (وانگ، دسانج، جکسون، رانگر و دودویتز^۱، ۲۰۲۱؛ روملو، کوری و فلدر پوگ^۲، ۲۰۱۵). جوّ مدرسه، ویژگی کیفی مدرسه تعریف شده است که بر نگرش‌ها، رفتارها و پیشرفت عملکرد افرادی تأثیر می‌گذارد که با مدرسه در تماس هستند (هوی و میسکل^۳، ۲۰۱۳)؛ و از آنجا که مدرسه پس از خانه مهم‌ترین مکانی است که دانش‌آموزان بیشترین زمان را در آنجا به سر می‌برند، نقشی مؤثر در شکل‌گیری ارزش‌ها، هنجارها و رفتارهای اجتماعی افراد دارد (حاجی حسنی، صالحی و امامی‌پور، ۱۳۹۸) و حال آن که در مدارس به موضوع تنظیم هیجان توجه جدی نمی‌شود (وئوقی مطلق و سلیمان پور، ۱۳۹۶) و به نظر می‌رسد یکی از عواملی که به‌رغم اهمیت فراوان در پژوهش‌های مربوط به خودتنظیمی مورد غفلت و بی‌توجهی واقع شده است، تأثیر جوّ مدرسه است (اسمول، هیروگ، دوس و ون^۴، ۲۰۱۹). همچنین ویژگی سرسختی روان‌شناختی^۵ نیز با خودتنظیمی هیجانی ارتباط دارد (قنبری‌پناه، تجلی و وزیری، ۲۰۲۱؛ اسپیشین، بوگاچوا، بوگدانوا و کیسلوا^۶، ۲۰۲۰؛ حبیب‌الهی، عاشوری، عباسی اصل، کریم‌پور و خورانی، ۲۰۱۶؛ هاشمی و همکاران، ۱۳۹۸). ویژگی شخصیتی سرسختی روان‌شناختی نگرش درونی خاصی را در فرد به وجود می‌آورد که از یک‌سو نگاه فرد نسبت به توانایی‌هایش را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از سوی دیگر بر نحوه عملکرد فرد در بین همسالان و اجتماع تأثیر مثبت می‌گذارد (مدی^۷، ۲۰۱۷). مینتز – بیندر^۸ (۲۰۱۶)، مواجهه با موقعیت‌های دشوار و مبارزه‌جویانه را برای افراد سرسخت، موضوعی هیجان‌انگیز و فرصتی برای رشد می‌داند. یافته‌های علیپور و زینالی^۹ (۲۰۱۷)، حاکی از آن است که سرسختی روان‌شناختی فرد را، قادر به حل کارآمد مشکلات و تنیدگی‌های بین فردی می‌کند و در مواجهه با حوادث از آن به عنوان منبع مقاومت و همانند سپری مقاوم استفاده می‌کند. همچنین تاب‌آوری^{۱۰} نیز بر خودتنظیمی هیجانی تأثیر دارد (شوئیتا و پراتپ^{۱۱}، ۲۰۲۱؛ آریسی ازکان و ارسلان^{۱۱}، ۲۰۱۹؛ آرتور-گرید، گونزالس‌تورر، دلافوته، ورا، فرناندز کابزاس^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۷ و فغان‌پورگنجی، ۱۳۹۷). تاب‌آوری، فرآیند توانایی یا پیامد سازگاری موفقیت‌آمیز به‌رغم شرایط تهدیدکننده تعریف می‌شود (کانر و دیویدسون^{۱۳}، ۲۰۰۳). با توجه به آنچه بیان شد می‌توان گفت؛ عملکرد خانواده، جوّ مدرسه، سرسختی روان‌شناختی و تاب‌آوری، هر کدام به تنهایی بر خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان اثرگذار هستند؛ از طرفی هریک از متغیرهای پیش‌بین عملکرد خانواده، جوّ مدرسه و سرسختی روان‌شناختی نیز بر تاب‌آوری اثرگذار هستند (ایبرت و لوتار^{۱۴}، ۲۰۲۱؛ لی و لی^{۱۵}، ۲۰۲۰؛ کورشنیا و

¹. Wong, Dosanjh, Jackson, Rütger and Dudovitz

². Ramelow, Currie and Felder-Puig.

³. Hoy & Misskel

⁴. Smul, Heirweg, Devos and Van

⁵. psychological Hardiness

⁶. Epishin, Salikhova, Bogacheva, Bogdanova and Kiseleva

⁷. Maddi

⁸. Mintz-Binder

⁹. resilience

¹⁰. Shweta and Pratap

¹¹. Arici-Ozcan, Cekici and Arslan

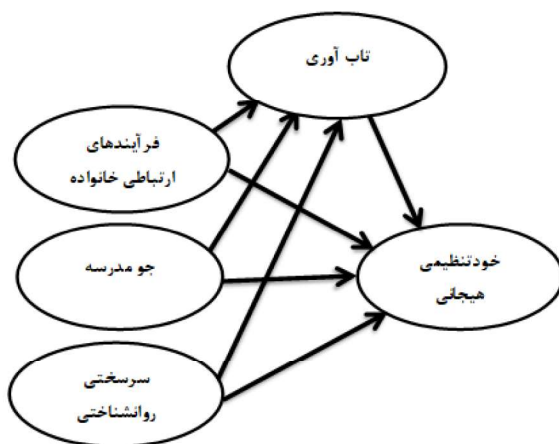
¹². Artuch-Garde, González-Torres, de la Fuente, Vera and Fernández-Cabezas

¹³. Conner, Davidson

¹⁴. Ebbert, Luthar

¹⁵. Lee, M., & Lee

لطیفیان، ۱۳۹۸؛ بخشی و فولادچنگ، ۱۳۹۷؛ صابری‌فرد و حاجی اربابی، ۱۳۹۷؛ نادری و همکاران، ۱۳۹۷) و با توجه به نبود پژوهشی مشابه، که به صورت یکجا اثر تعاملی متغیرهای عملکرد خانواده، جو مدرسه و سرسختی روان‌شناختی را بر خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان هم به صورت مستقیم و همچنین با واسطه تاب‌آوری بررسی کند؛ این پژوهش در پی آن است که با استفاده از مدل‌یابی روابط ساختاری، روابط متغیرهای عملکرد خانواده، جو مدرسه و سرسختی روان‌شناختی با خودتنظیمی هیجانی را به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم تعیین کند. یعنی مدل‌یابی خودتنظیمی هیجانی بر اساس فرآیندهای ارتباطی خانواده، جو مدرسه و سرسختی روان‌شناختی با نقش واسطه‌ای تاب‌آوری چگونه است؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود و با استفاده از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شده است. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مشغول به تحصیل در مقطع دوره دوم دبیرستان‌های تهران، در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ هستند. با توجه به قاعده استیونس، ۴۰۰ دانش‌آموز دهم تا دوازدهم متوسطه به روش نمونه‌گیری در دسترس و داوطلبانه انتخاب و پرسشنامه‌ها به صورت مجازی در اختیار آن‌ها قرار گرفت و ۳۸۵ پاسخنامه تکمیل و در تحلیل‌ها بررسی شدند. در این پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و برای تعیین اثر نقش میانجی بین متغیرهای مورد مطالعه از روش بوت‌استرپ^۱ استفاده شد. تحلیل داده‌ها، با

^۱. bootstrap

استفاده از بسته نرم‌افزاری آماری SPSS نسخه ۲۵ و نرم افزار AMOS نسخه ۲۳ انجام شد. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از:

پرسشنامه عملکرد خانواده^۱: پرسشنامه توصیف مدل مک مستر از عملکرد خانواده^۲؛ توسط اپشتاین، بالدوین و بیشاب^۳ (۱۹۸۳) طراحی و دارای ۶۰ سؤال و شامل ۷ مقیاس است. این بعدها عبارتند از: حل مسأله^۴، ارتباطات^۵، نقش‌ها^۶، واکنش‌های عاطفی^۷، آمیزش (درگیری) عاطفی^۸، کنترل رفتار^۹ و یک مقیاس کلی^{۱۰}. این مقیاس دارای نمره کل نیز است. سازندگان ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها را بین ۰.۷۲ تا ۰.۸۴ گزارش داده‌اند. همچنین یوسفی (۲۰۱۱)، آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها را بین ۰.۸۱ تا ۰.۸۹ گزارش داده است (ثنایی، علاقبند، فلاحی، هومن، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر نیز، آلفای کرونباخ حل مسأله: 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 به دست آمد. همچنین روایی این آزمون توسط یوسفی (۱۳۹۱)، حبیبی کاریزنویی (۱۳۹۶) و پارسایی و همکاران (۱۳۹۷) تأیید شده است.

پرسشنامه جو مدرسه^{۱۱}: این پرسشنامه ۳۵ سؤالی را زولیک، کوپمن، پاتن و آبس^{۱۲} (۲۰۰۹)، ساخته‌اند و هشت بعد را شامل می‌شود. سازندگان، آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها را این‌گونه گزارش داده‌اند: ارتباط مثبت معلم و دانش‌آموز^{۱۳}: ۰.۹۱، روابط با مدرسه^{۱۴}: ۰.۸۱، حمایت علمی^{۱۵}: ۰.۸۰، نظم و انضباط^{۱۶}: ۰.۸۳، فضای فیزیکی مدرسه^{۱۷}: ۰.۸۷، فضای اجتماعی مدرسه^{۱۸}: ۰.۸۲، تساوی علمی^{۱۹}: ۰.۷۳ و رضایت علمی^{۲۰}: ۰.۷۰. در ایران در مطالعه پارسایی و همکاران (۱۳۹۷) آلفای کرونباخ کل ۰.۸۳ گزارش شده است. همچنین در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ارتباط مثبت معلم و دانش‌آموز: ۰.۷۷، روابط با مدرسه: ۰.۸۰، حمایت علمی: ۰.۷۵، نظم و انضباط: ۰.۸۱، فضای فیزیکی مدرسه: ۰.۷۷، فضای اجتماعی مدرسه: ۰.۸۲، تساوی علمی: ۰.۶۹ و رضایت علمی: ۰.۷۷ به دست آمد. همچنین پارسایی و همکاران (۱۳۹۷) و امیری (۱۳۹۸) روایی آزمون را تأیید کرده‌اند.

1. family functioning questionnaire
2. McMaster model of family functioning (MMFF)
3. Epstein, Bishop
4. problem solving
5. communication
6. roles
7. affective responsiveness
8. affective involvement
9. behavior control
10. general functioning
11. School climate questionnaire
12. Zullig, Koopman, Patton, Uebess
13. Positive Student-Teacher Relationships
14. School Connectedness
15. Academic Support
16. Order and Discipline
17. School Physical Environment
18. School Social Environment
19. Perceived Exclusion/Privilege
20. Academic Satisfaction

پرسشنامه سرسختی^۱: از پرسشنامه کوباسا^۲ (۱۹۸۲) استفاده شد که ۲۰ سؤال و سه خرده مقیاس تعهد^۳، کنترل^۴ و مبارزه‌جویی^۵ دارد. آلفای کرونباخ ۰.۸۱ توسط سازندگان گزارش شده است. همچنین در ایران، مطالعات زارع و امین‌پور (۲۰۱۰) آلفای کرونباخ کل را ۰.۹۱ و آلفای کرونباخ تعهد: ۰.۸۴، کنترل: ۰.۸۲ و مبارزه‌جویی را ۰.۷۵ گزارش داده‌اند. در این پژوهش آلفای کرونباخ تعهد: ۰.۸۷، کنترل: ۰.۷۹ و مبارزه‌جویی: ۰.۸۱ به‌دست آمد. همچنین الهام پور و گنجی (۱۳۹۷) روایی این آزمون را تأیید کرده‌اند.

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان^۶: این پرسشنامه را گارنفسکی و کراجی^۷ (۲۰۰۷) ساخته‌اند و دارای ۳۶ سؤال و ۹ خرده مقیاس است. سازندگان، آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های سرزنش خود^۸: ۰.۷۵، سرزنش دیگران^۹: ۰.۸۲، نشخوارفکری^{۱۰}: ۰.۸۳ و فاجعه‌سازی^{۱۱}: ۰.۷۹ (در مجموع، راهبردهای منفی تنظیم هیجان) و راهبردهای پذیرش^{۱۲}: ۰.۷۶، توجه مجدد به برنامه‌ریزی^{۱۳}: ۰.۸۶، توجه مجدد مثبت^{۱۴}: ۰.۸۵، بازاریابی مثبت^{۱۵}: ۰.۸۵ و دیدگاه‌پذیری^{۱۶}: ۰.۸۲ (در مجموع، راهبردهای مثبت تنظیم هیجان) را گزارش داده‌اند. این مقیاس دارای نمره کل نیست، ولی در راهبردهای مثبت تنظیم هیجان و همچنین راهبردهای منفی تنظیم هیجان نمره مجموع دارد. در ایران کمالی ایگی و ابوالمعالی (۱۳۹۹) آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها را بین ۰.۶۸ تا ۰.۸۶ گزارش داده‌اند. 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، سرزنش خود: ۰.۷۹، سرزنش دیگران: ۰.۷۴، نشخوار فکری: ۰.۸۱ و فاجعه آمیزسازی: ۰.۶۹ به‌دست آمدند. همچنین مشهدی و همکاران (۱۳۹۱)، برجعلی‌لو و همکاران (۱۳۹۲) و کمالی ایگی و ابوالمعالی (۱۳۹۵) روایی پرسشنامه را تأیید کرده‌اند.

پرسشنامه تاب‌آوری^{۱۷}: کانرو دیویدسون (۲۰۰۳) این پرسشنامه را طراحی کرده‌اند و دارای ۲۵ سؤال است. طراحان، آلفای کرونباخ سؤالات را در دامنه ۰.۷۶ تا ۰.۹۰ گزارش داده و ضریب پایایی بازاریابی این مقیاس ۰.۸۱ به‌دست آمده است (بشارت و عباسپور، ۱۳۹۰). در ایران نیز محمدی (۱۳۸۴)، ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰.۸۹ به‌دست آورده است. در این پژوهش نیز، ضرایب آلفای کرونباخ کل: ۰.۸۹ و خرده مقیاس‌های تصوراز

1. Hardiness questionnaire

2. Kobasa

3. commitment

4. control

5. challenging

6. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)

7. Gamefski, Kraaij,

8. self-Blame

9. other-Blame

10. rumination

11. catastrophizing

12. acceptance

13. refocusing on planning

14. positive refocusing

15. positive reappraisal

16. putting into perspective

17. Resilience questionnaire

شایستگی فردی: ۰.۶۴، تحمل عاطفه منفی: ۰.۶۶، پذیرش مثبت و روابط ایمن: ۰.۷۳ و کنترل: ۰.۷۵ به دست آمدند. همچنین کیهانی و همکاران (۱۳۹۳) و آهنگرزاده و رسولی (۱۳۹۴)، روایی پرسشنامه را تأیید کرده‌اند.

یافته‌ها

به منظور تعیین برازش مدل و انجام تحلیل عاملی تأییدی متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش، پیش فرض‌های نرمال بودن، داده‌های پرت چند متغیره بررسی و در جدول ۱ ارائه شده است. منطبق بر نتایج جدول ۱، ارزش‌های کشیدگی و چولگی هیچ یک از متغیرها از محدوده بین ۲- تا ۲+ خارج نشده است و بیان کننده عدم انحراف چشمگیر از مفروضه منحنی نرمال است. همچنین نتایج جدول فوق نشان می‌دهد که مسأله همخطی بودن در بین متغیرهای پیش‌بین تحقیق رخ نداده است، زیرا که مقادیر ضریب تحمل کمتر از ۱ است و مقادیر عامل تورم واریانس برای هر یک از متغیرهای پیش‌بین بالاتر از ۱۰ نیست. همچنین قبل از انجام تحلیل‌های مدل‌یابی، ضرایب همبستگی بین متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۱: جدول ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (n=۳۸۵)

متغیر	خرده مقیاس	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	ضریب تحمل	VIF
خودتنظیمی	تنظیم مثبت هیجان	۷۳.۰۸۷	۱۱.۵۶	-۰.۳۳۱	۰.۳۳۴	-	-
هیجانی	تنظیم منفی هیجان	۴۷.۰۳۱۱	۹.۸۷	-۰.۲۵۹	۰.۲۷۸	-	-
عملکرد 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
	ارتباط مثبت معلم و دانش آموز	۳۴.۸۲	۷.۳۷	-۰.۸۱۴	۰.۶۶۲	۰.۳۷۲	۲.۶۸۹
جوّ مدرسه	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 از فعالیتهای تحصیلی	۷.۴۲	۲.۲۶	-۰.۷۲۸	-۰.۳۷۳	۰.۶۷۵	۱.۴۸۱
	تعهد	۲۴.۱۳	۵.۹۲	-۰.۱۲۳	-۰.۴۱۹	۰.۳۰۹	۳.۲۳۲

متغیر	خرده مقیاس	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	ضریب تحمل	VIF
سرسختی روان‌شناختی	کنترل	۱۶.۴۸	۵.۲۵	۰.۲۱۱	-۰.۷۲۸	۰.۳۶۲	۲.۷۶۴
	مبارزه جویی	۱۱.۷۹	۳.۵۴	-۰.۵۵۲	-۰.۷۴۳	۰.۴۶۱	۲.۱۶۹
تاب‌آوری	تصور از 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

جدول ۲: ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

۶	۵	۴	۳	۲	۱	
					۱	تنظیم منفی هیجان
				۱	**-.۰۱۹۹	تنظیم مثبت هیجان
			۱	**۰.۲۱۴	**-.۰۲۲۶	جو مدرسه
		۱	**۰.۴۴۷	**۰.۳۳۲	**-.۰۵۴۱	سرسختی روان‌شناختی
	۱	**۰.۵۶۷	**۰.۵۲۶	**۰.۵۵۷	**-.۰۳۱۶	تاب‌آوری
۱	**۰.۴۷۵	**۰.۴۹۹	**۰.۴۸۷	**۰.۳۱۷	**-.۰.۲۷۸	عملکرد خانواده

p<0.01, **p<0.05

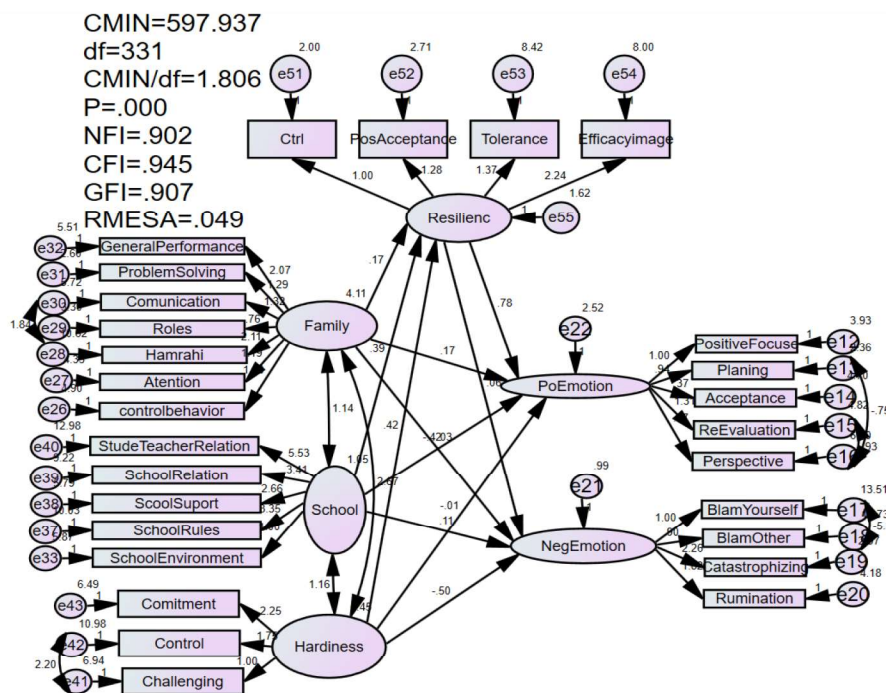
بر اساس تحلیل یافته‌ها می‌توان اظهار داشت که مدل‌های اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش و همچنین مدل ساختاری خودتنظیمی هیجانی (طبق جداول ۳ و ۴)، پس از حذف برخی از سوالات نامناسب و اصلاح خطاهای کوواریانس از برازش مناسبی برخوردار شد (شکل ۲). همچنین طبق نتایج حاصل از بوت استرپ در جدول ۵، می‌توان گفت اثر مستقیم فرآیندهای ارتباطی خانواده بر تنظیم مثبت هیجان ($\beta=۰.۲۸۳$ و $P=۰.۰۰۱$) معنادار، ولی بر تنظیم منفی هیجان ($\beta=۰.۰۶۵$ و $P=۰.۴۵۴$) معنادار نبود و اثر مستقیم جو مدرسه بر تنظیم مثبت هیجان ($\beta=-۰.۰۵۵$ و $P=۰.۵۴۱$) و نیز بر تنظیم منفی هیجان ($\beta=۰.۱۰۱$ و $P=۰.۱۷۷$) معنادار نبودند. همچنین اثر مسیر مستقیم سرسختی روان‌شناختی بر تنظیم مثبت هیجان ($\beta=۰.۳۳۷$ و $P=۰.۰۰۲$) و بر تنظیم منفی هیجان ($\beta=-۰.۵۸۰$ و $P=۰.۰۰۳$) معنادار بودند. نتایج نشان دادند که اثر غیرمستقیم فرآیندهای ارتباطی خانواده بر تنظیم مثبت هیجان ($\beta=۰.۱۲۶$) و $P=۰.۰۱۷$) معنادار، ولی بر تنظیم منفی هیجان ($\beta=۰.۰۱۵$ و $P=۰.۲۳۰$) معنادار نبود و اثر غیرمستقیم جو مدرسه بر تنظیم مثبت هیجان ($\beta=۰.۱۴۲$ و $P=۰.۰۰۶$) معنادار، ولی بر تنظیم منفی هیجان ($\beta=۰.۰۱۷$ و $P=۰.۲۴۰$) معنادار نبود. همچنین اثر غیرمستقیم سرسختی روان‌شناختی بر تنظیم مثبت هیجان ($\beta=۰.۳۴۸$ و $P=۰.۰۰۲$) و بر تنظیم منفی هیجان ($\beta=۰.۲۴۲$ و $P=۰.۰۱۳$) معنادار بودند.

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

متغیر	شاخص	Chi-square	DF	P	cmin/df	GFI	NFI	CFI	RMSEA
عملکرد خانواده	۲۱۸۰۰۰۲	۱۲۸۹	۰.۰۰۰	۱.۶۹۱	۰.۹۱۳	۰.۹۰۷	۰.۹۳۶	۰.۰۴۵	
جو مدرسه	۷۶۳.۵۱۳	۴۶۹	۰.۰۰۰	۱.۶۳	۰.۹۰۸	۰.۹۱۷	۰.۹۳۵	۰.۰۴۳	
سرسختی روان‌شناختی	۴۷۱.۴۳۸	۱۵۹	۰.۰۰۰	۲.۹۵۶	۰.۹۰۳	۰.۹۰۶	۰.۹۲۷	۰.۰۷۷	
تاب‌آوری	۴۳۱.۲۰۱	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	

جدول ۴. نتایج شاخص‌های برازش مدل اصلاح شده معادلات ساختاری

مدل	شاخص	Chi-square	DF	P	cmin/df	GFI	NFI	CFI	RMSEA
معادلات ساختاری	۵۹۷.۹۳۷	۳۳۱	۰.۰۰۰	۱.۸۰۶	۰.۹۰۷	۰.۹۰۲	۰.۹۴۵	۰.۰۴۹	



شکل ۲. مدل ساختاری خودتنظیمی هیجانی بر اساس عملکرد خانواده، جو مدرسه و سرسختی روان‌شناختی با

نقش میانجی تاب‌آوری

جدول ۵. اثر کامل، مستقیم و غیر مستقیم بین متغیرها ($P < 0.05$, $P < 0.01$)

مسیر	اثر کامل (P)	اثر مستقیم (P)	اثر غیر مستقیم (P)
خانواده < تاب آوری < تنظیم مثبت هیجان	*۰.۲۸۳ (۰.۰۰۱)	*۰.۱۵۷ (۰.۰۴۱)	*۰.۱۲۶ (۰.۰۱۷)
خانواده < تاب آوری < تنظیم منفی هیجان	۰.۰۶۵ (۰.۴۵۴)	۰.۰۵۰ (۰.۵۵۸)	۰.۰۱۵ (۰.۲۳۰)
مدرسه < تاب آوری < تنظیم مثبت هیجان	-۰.۰۵۵ (۰.۵۴۱)	-۰.۱۹۷ (۰.۱۱۵)	*۰.۱۴۲ (۰.۰۰۶)
مدرسه < تاب آوری < تنظیم منفی هیجان	۰.۱۰۱ (۰.۱۷۷)	۰.۰۸۳ (۰.۲۶۲)	۰.۰۱۷ (۰.۲۴۰)
سرسختی < تاب آوری < تنظیم مثبت هیجان	*۰.۳۳۷ (۰.۰۰۲)	-۰.۰۱۰ (۰.۹۵۲)	*۰.۳۴۸ (۰.۰۰۲)
سرسختی < تاب آوری < تنظیم منفی هیجان	*-۰.۵۸۰ (۰.۰۰۳)	*-۰.۸۲۲ (۰.۰۰۳)	*۰.۲۴۲ (۰.۰۱۳)

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین اثر مستقیم و غیر مستقیم خانواده، جو مدرسه و سرسختی روان‌شناختی بر خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان انجام شد. با توجه به نتایج به‌دست آمده از این پژوهش، اثر مستقیم و غیر مستقیم خانواده بر تنظیم مثبت هیجان معنادار به‌دست آمد؛ ولی بر تنظیم منفی هیجان اثر معنادار به‌دست نیامد. این نتایج با پژوهش‌های فغان‌پورگنجی (۱۳۹۷)، کورش‌نیا و همکاران (۱۳۹۸)، قره‌داغی و همکاران (۱۳۹۹)، غفوری و حقایق (۱۴۰۰)، فرید و همکاران (۲۰۱۷) و عباسی و یوسفی (۲۰۲۱) همسو است. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت که در شرایط استرس‌زا و پرفشار نوجوان به دنبال پاسخ به موقعیت است و نیازمند کمک برای کنترل هیجان‌هایش است، و علاقه‌مند است تا احساسات مثبت خود را به حداکثر و احساسات منفی خود را به حداقل برساند (کوبی لینسکا و کیوسو، ۲۰۱۹). با توجه به اینکه پاسخ‌های سازگارانه و ناسازگارانه قابل آموزش و یادگیری هستند (گارفنسکی، ۲۰۰۷)، تنظیم هیجان می‌تواند در خانواده آموخته شود (غفوری و حقایق، ۱۴۰۰؛ قره‌داغی و همکاران، ۱۳۹۹؛ فرید و همکاران، ۲۰۱۷). خانواده‌الگویی بسیار نزدیک و اثرگذار است (برانجی و همکاران، ۲۰۱۳). نوجوان با مشاهده نمایش‌های احساسی والدین خود و آموزش‌هایی که از آن‌ها در این زمینه می‌گیرد، می‌آموزد که چگونه و چه وقت هیجان‌های خود را تنظیم کند (باریولا و همکاران، ۲۰۱۱). به نظر می‌رسد خانواده تمایل به استفاده از راهکارهای مثبت دارد و به نوعی احساس امیدواری و توانایی تغییر شرایط به نفع هدف را در نوجوان تقویت می‌کند، ولی به عدم استفاده از راهکارهای تنظیم منفی هیجان مثل سرزنش خود و دیگران و تفکر فاجعه‌ساز کمتر توجه می‌کند. همچنین در این پژوهش، اثر مستقیم جو مدرسه بر خودتنظیمی هیجانی معنادار به‌دست نیامد، ولی اثر غیر مستقیم آن بر تنظیم مثبت هیجان معنادار به‌دست آمد. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های لی و لی (۲۰۲۰) و ایبرت و لوتار (۲۰۲۱) همسو و با پژوهش‌های حاجی حسنی و همکاران (۱۳۹۸)، وانگ و همکاران (۲۰۲۱) و کواس لویز (۲۰۲۱) ناهمسو است. تأثیر همسالان به ویژه در جهت‌دهی تنظیم مثبت یا منفی هیجان‌ها را نمی‌توان نادیده گرفت؛ دانش‌آموزان زمان زیادی را در مدرسه سپری می‌کنند. بنابراین، اثرپذیری از این محیط قابل توجه است (وان و همکاران، ۲۰۲۱). وقتی گروه همسالان در موقعیت‌های هیجانی واکنش‌های از قبیل سرزنش و تمسخر دیگران از خود بروز دهند، در این صورت این رفتار الگویی برای سایرین خصوصاً دوستان می‌تواند تلقی شود (لی و همکاران، ۲۰۱۷، روملو، کوری و فلدر-پویگ، ۲۰۱۵). به نظر می‌رسد برای تبیین عدم