

بررسی رابطه بین مهارت تنظیم هیجان و سازگاری تحصیلی با نقش میانجی بهزیستی روانشناختی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان گرگان

سمیه اکبرنژاد^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۰۱ تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۰۴/۲۸

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین مهارت تنظیم هیجان تحصیلی و سازگاری تحصیلی با نقش میانجی بهزیستی روانشناختی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان گرگان می باشد. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دخترانه مقطع متوسطه دوم شهرستان گرگان به تعداد ۲۲۵۰ دانش آموز است. جهت انتخاب نمونه آماری از روش نمونه گیری در دسترس استفاده شد. بدین صورت که استفاده از جدول کرجسی-مورگان از بین تمامی دانش آموزان دخترانه مقطع متوسطه دوم شهرستان گرگان به صورت تصادفی تعداد ۳۰۰ دانش آموز به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه های مهارت تنظیم هیجان تحصیلی (SRQ-A)، بهزیستی روانشناختی ریف و سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (۱۹۸۴) بود که روایی پرسشنامه ها توسط چند نفر متخصصین حوزه روانشناسی مورد بررسی قرار گرفت و پس از بررسی و انجام اصلاحات جزئی مورد تایید نهایی قرار گرفت و پایایی پرسشنامه ها با استفاده از آلفای کرباخ به ترتیب ۰,۷۲، ۰,۷۵، ۰,۸۹ بدست آمد که نشان از پایایی خوب پرسشنامه دارد. یافته های پژوهش نشان داد بین ابعاد مهارت تنظیم هیجان تحصیلی و بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم دخترانه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین در سطح اطمینان ۹۵ درصد تاثیر متغیر میانجی بهزیستی روانشناختی در رابطه ی بین خودنظمی تحصیلی و سازگاری تحصیلی معنادار است.

واژگان کلیدی

مهارت تنظیم هیجان تحصیلی، سازگاری تحصیلی، بهزیستی روانشناختی، دانش آموزان متوسطه دوم.

۱. دانش آموخته کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی عمومی، واحد علی آباد کتول، دانشگاه آزاد اسلامی، علی آباد کتول، ایران.

مقدمه

مهارت تنظیم هیجان فرایندی گرایش گرایانه است که به یادگیرنده کمک می کند مهارت های آکادمیک از جمله تنظیم اهداف، انتخاب، جایگزینی استراتژی ها و کنترل اثربخش را کسب کند (فن^۱، ۲۰۱۰). کول، لوگان و والکر^۲ (۲۰۱۱) مهارت تنظیم هیجان را به صورت تلاش های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکردها، به منظور دستیابی به اهداف بالاتر تعریف می کنند. لذا یادگیرنده های خود تنظیم به وسیله ویژگی هایی از قبیل ابتکار شخصی، تسلط بر یادگیری هدف و خود اسنادی مطلوب، متمایز می شوند (زیمرن، ۲۰۱۵). زیمرن^۳ (۲۰۰۰) نقل می کند که مهارت تنظیم هیجان صرفاً یک عملکرد تحصیلی نیست، بلکه فرایندی خودمدیریتی است که یادگیرندگان به واسطه آن توانایی های ذهنی خود را به مهارت های تحصیلی مرتبط منتقل می کنند. محققانی (توران و دمیرل، ۲۰۱۰؛ بمبونیوتی^۴، ۲۰۲۳؛ ایفتتالر، ۲۰۱۲؛ مک نرنیه و همکاران، ۲۰۱۲؛ امانی و همکاران، ۱۳۹۶ و اعتماد اهری و تختی پور، ۱۳۹۴) که آموزش مهارت تنظیم هیجان بر پیشرفت تحصیلی را مورد بررسی قرار داده، دریافته اند که بین آموزش خود تنظیمی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد. زیمرن (۲۰۰۲) معتقد است دانش آموزانی که از این راهبردها استفاده می کنند، حداکثر توانایی خود را برای رسیدن به اهداف خود به کار می گیرند و بر خودشان نظارت دارند. همچنین پژوهش ها نشان داده اند مهارت تنظیم هیجان تحصیلی با اضطراب دانش آموزان (جعفر طباطبایی، ۱۳۹۱)، حل مسئله اجتماعی (جلوه گر و همکاران، ۱۳۹۳)، حل تعارض دانش آموزان (انتظاری بیان و احقر، ۱۳۹۶)، بهزیستی روانشناختی (وحیدی و براتعلی، ۱۳۹۵) و فرسودگی تحصیلی (شفیعی سورک و بدری گرگری، ۱۳۹۰) در ارتباط است. به طور کلی مهارت تنظیم هیجان از جمله مهم ترین عواملی هستند که بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان نقش بسیار پررنگی دارند (الهیار و خدایی، ۱۴۰۱). سازگاری تحصیلی ناظر به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش هایی است که مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی فرا روی آنها قرار می دهد (پیتوس^۵، ۲۰۰۶). سازگاری تحصیلی به مجموعه واکنش هایی گفته می شود که به وسیله آن فرد آماده می شود تا پاسخی موزون و هماهنگ با شرایط مدرسه و فعالیت هایی که آن محیط از وی می خواهد، ارائه نماید. چنانچه این نوع سازگاری با موفقیت صورت گیرد چشم انداز مثبتی به دیگر جوانب زندگی خواهیم داشت، به عبارتی موفقیت در سازگاری تحصیلی، رشد و تعالی در دیگر جوانب و دوره های زندگی را به دنبال خواهد داشت (بیجور کلاند و رهلینگ، ۲۰۱۰). سازگاری تحصیلی شامل رضایت از مدرسه، پیشرفت تحصیلی، مورد علاقه معلم بودن، ارتباط با سایر دانش آموزان، نظر مسئولین مدرسه نسبت به عملکرد دانش آموز و غیره می شود (ابوالقاسمی، بیگی و نریمانی، ۱۳۹۰). سازگاری مهم ترین نشانه ی سلامت روان شناختی است و با حوزه های عاطفی و اجتماعی و آموزشی مرتبط است، به طور کلی سازگاری جریانی است که در آن فرد برای وفق دادن خود با فشارهای درونی و ملزومات بیرونی تلاش می کند (ردویکتور، ۲۰۰۴). روسر، اکلس و سامروف (۱۹۹۸) معتقدند دانش آموزانی که در امر سازگاری تحصیلی با اشکال روبه رو می شوند، به احتمال زیاد، در سایر ابعاد زندگی نیز دچار مشکل خواهند شد. سازگاری تحصیلی با ورود دانش آموز به دوره ی متوسطه اهمیت بیشتری پیدا می کند (وحدتی، حجت خواه و رشیدی، ۱۳۹۵). در واقع سازگاری

1 Fan

2 Kul, Logan & Walker

3 Zimmerman

4 Bambaniuti

5 Pitos

تحصیلی ناظر به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی است که مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی فراروی آنها قرار می‌دهد (پتیوس^۱، ۲۰۱۶).

با وجود اینکه اکثر این مطالعات نشان می‌دهند که سازگاری تحصیلی بر مهارت تنظیم هیجان تحصیلی تاثیر می‌گذارد (گاندوزا و همکاران، ۲۰۱۵). با این حال شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد. این متغیر مستقیماً بر رفتار تاثیر ندارد. در واقع به نظر می‌رسد عوامل واسطه‌ای وجود دارند که کارکرد خانواده از طریق آن‌ها بر رفتار کودکان تاثیر می‌گذارد. در توجیه گفته‌های اخیر می‌توان به نظریه گریچ و فینچام^۲ (۲۰۰۹) اشاره نمود. آن‌ها در مدل شناختی خود، فرایندهای شناختی کودک را به عنوان واسطه میان مهارت تنظیم هیجان تحصیلی و سازگاری تحصیلی کودکان می‌دانند. در همین راستا دیویس و کامینگز (۲۰۱۱) نظریه بهزیستی روانشناختی را مطرح نمودند.

بهزیستی روانشناختی تلاش برای شکوفا کردن قابلیت‌ها وجودی انسان است. اسنایدر و لویز (۲۰۰۲) معتقدند شادی و بهزیستی مترادف با هم نیستند، بلکه بهزیستی ترکیبی از شادی و یافتن معنا در زندگی است. در این دیدگاه، نگرانی درباره معنا و هدف زندگی یکی از ویژگی‌های متمایز بشر به عنوان موجود متفکر و جستجوگر مطرح شده است. چرا که موجودات دیگر، مسیر زندگی را از ابتدا تا انتها بدون چرایی طی می‌کنند. اما این انسان است که میل قوی برای درک معنای زندگی و دنیای اطراف خود دارد و به منظور حمایت از این میل، فعالیت‌های رفتاری و شناختی متنوعی را انجام می‌دهد (ریف و سینگر، ۲۰۱۳؛ ریونی و ریف (۲۰۱۶)؛ (اسدپور و حسین چاری، ۱۳۸۹). بدین صورت افراد برای تجربه بهزیستی واقعی علاوه بر شاد بودن، نیاز دارند به مقوله‌های هدفمندی و داشتن معنا، در زندگی نیز توجه نمایند. افراد با بهزیستی روانشناختی بالا از زندگی وجودگرایانه برخوردارند و پیوسته در تلاش‌اند که به رشد شخصی برسند و قابلیت‌های خود را شکوفا نمایند (لویز و مکنایت، ۲۰۱۶). تحقیقات مختلف از جمله سالدو و هیوینر^۳ (۲۰۱۴) و کیم، استرچر و ریف^۴ (۲۰۱۴) نشان داده‌اند که بهزیستی روانشناختی پایین با نشانگان افسردگی، رفتارهای خشونت‌گرا و مشکلات اجتماعی و روانشناختی مانند خودکشی، تفکرات خودکشی، عزت‌نفس پایین و روابط شکننده بین‌فردی در ارتباط است. در صورتی که بهزیستی روانشناختی بالا از زندگی عامل مهمی برای رشد، حفظ سلامت و پیشگیری از بسیاری از اختلالات روانشناختی است. در این راستا ریف^۵ (۱۹۸۹) برای بهزیستی روانشناختی ۶ مولفه را در نظر می‌گیرد که این مولفه‌ها عبارتند از: ۱- پذیرش خود (قبول جنبه‌های متفاوت خود و داشتن نگرش مثبت به خود، زندگی و گذشته خویش) ۲- روابط مثبت با دیگران (توانایی دوست داشتن، روابط گرم و مورد اعتماد با دیگران و توانایی همدلی نشان دادن) ۳- استقلال (فعالیت و عمل بر اساس معیارهای شخصی و توانایی ایستادگی در برابر فشار اجتماعی) ۴- تسلط بر محیط و توانایی خلق یا انتخاب محیط با توجه به شرایط روانی فرد و کنترل فعالیت‌های بیرونی) ۵- هدفمند بودن (داشتن هدف در زندگی و یافتن معنا در زندگی) ۶- رشد شخصی (احساس رشد دائمی و تلاش برای نشان دادن قابلیت‌های وجودی در انسان).

اهمیت نقش تکنولوژی ارتباطات و اطلاعات در تحقیق و توسعه و به تبع آن آموزش و یادگیری مناسب آنقدر بدیهی و آشکار است که جای هر گونه تعریف و شرح را در ضرورت و اهمیت آن در دنیای امروز که به عصر ارتباطات

1 Petius

2 Grich & Finjam

3 Hubner

4 Kim, Strecher & Ryff

5 Ryff

معروف است باقی نمی گذارد. چرا که در هزاره سوم هر کشوری که به وسایل ارتباطی و اطلاعاتی پیشرفته مجهز باشد می تواند اطلاعات مهم و به روز را در سریعترین زمان ممکن به دست آورده و در جهت اهداف اقتصادی و صنعتی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی و همچنین آموزشی مورد تجزیه و تحلیل قرار داده و به رشد و پیشرفت سریع دست پیدا کند. (مروجی و اقبالی، ۱۳۹۰). یکی از متغیرها که در سایه فناوری اطلاعات می تواند به رشد و پیشرفت نظام آموزشی کمک کند، مدیریت دانش است. پرداختن به مقوله دانش و مدیریت دانش از آن جهت مهم و ضروری است که تئوری پردازان بزرگ، دانش را به عنوان مزیت رقابت نهایی برای نظام های آموزشی جدید و کلید پیروزی آنها بیان کرده اند و استدلال می کنند که دانش تنها منبعی است که مشکل یا حتی غیرممکن است که تقلید و کپی شود، دانش بیش از هر منبع گران بهایی چون منابع مالی، موقعیت بازار و یا فناوری برای نظام های آموزشی اهمیت یافته است زیرا آن به عنوان منبع اصلی در انجام کارها یاد می شود. در محیط های جدید مدیران با چالش هایی مواجه هستند که عبارت است از: حفظ دانش، به روز کردن مستمر دانش آموزان. با توجه به این چالش ها، اندیشمندان نظام های آموزشی علاقه مند یا شاید مجبور باشند تا سریع تر به بایگانی، ذخیره، اشاعه و توزیع اطلاعات بپردازند. بنابراین رهبران نظام های آموزشی همواره در جستجوی دلایل و عوامل اصلی موفقیت آمیز در طراحی یک سیستم مدیریت دانش و پیاده سازی آن هستند. مهارت تنظیم هیجان تأثیرات زیادی بر پیشرفت تحصیلی و موفقیت افراد دارد. فرد خودنظم ده، به صورت فعال به حل مسئله می پردازد و هدفش ارتقاء توانایی ها و عملکرد می باشد. افراد خود نظم ده با موفقیت به انجام تکلیف می پردازند و تلاش می کنند تا شکاف بین موقعیت فعلی و اهداف را پر کنند (قائدی فر و همکاران، ۱۳۹۲). به عقیده ماسولند و کارین (۲۰۱۶) دانش آموزانی که از راهبردهای خودنظم بخشی به خصوص نظارت بر فرایند خواندن استفاده می کنند، می توانند درک مطلب بالاتری در خواندن داشته باشند. از آنجا که نظریه یادگیری مهارت تنظیم هیجان یک پایه نظری برای بررسی تلاش های دانش آموزان در زمینه موفقیت در محیط های یادگیری فراهم می آورد (بیانکا، ۲۰۱۲)، و از آنجایی که حمایت از فرایندهای مهارت تنظیم هیجان، پیش بینی کننده خوبی برای موفقیت دانش آموزان در مدرسه است (زیمرمان، ۲۰۱۵). و نیز با توجه به نقشی که دانش آموزان در یادگیری خود دارند و آن را نظم می دهند، عدم آگاهی از راهبردهای یادگیری مهارت تنظیم هیجان و سبک بی شک مانعی در جهت آموزش مؤثر است (سلیمان نژاد و حسینی نسب، ۱۳۹۱). بنابراین پرداختن عوامل مؤثر بر آن لازم و ضروری است. در این راستا توجه به نقش سازگاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی بیش از پیش اهمیت می یابند. دانش آموزانی که سازگاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی بالایی دارند در مقایسه با سایر دانش آموزان، نمره های بالاتری دارند، در انجام تکالیف دقت و توجه بیشتری دارند و از قدرت بیشتری در زمان بندی انجام تکالیف شان دارند. راهبردهای روانشناختی و سازگارانه به طور مستقیم بر راهبردهای یادگیری، پیشرفت تحصیلی و قدرت برنامه ریزی تأثیر می گذارند. حال اگر دانش آموزان مشکلات روانشناختی داشته باشند باعث می شود که آنها در حد توانایی، استعداد و شایستگی خود عمل نکنند (وین من و بوساتو، ۲۰۲۲). ممکن است ب علت ناتوانی در برنامه ریزی مطلوب مکرر با شکست مواجه شوند و سرانجام به درماندگی آموخته شده مبتلا شوند و برای به دست آوردن توجه به رفتارهای ضد اجتماعی گرایش یابند (محمدامینی، ۱۴۰۱).

در پژوهشی که طاووسی و سلطانی نیا (۱۴۰۳) با عنوان نقش واسطه ای اجتناب تجربه ای در رابطه بین مهارت تنظیم هیجان و بهزیستی روانشناختی در بیماران مبتلا به افسردگی اساسی پس از آسیب مغزی تروماتیک انجام دادند به این

نتیجه رسیدند که با توجه به نتایج به دست آمده، تغییر در اجتناب تجربه‌ای موجب تغییر در مهارت تنظیم هیجان و بهزیستی روانشناختی می‌شود. بدین ترتیب این پژوهش زمینه را برای مداخله‌هایی متمرکز بر کاهش اجتناب تجربه‌ای از جمله درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در افسردگی اساسی پس از آسیب مغزی تروماتیک فراهم می‌کند.

در پژوهشی که آذریان، مهدیان و جاجرمی (۱۴۰۳) با هدف مقایسه اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و بهزیستی روانشناختی بر معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان انجام دادند به این نتیجه رسیدند که هر دو روش آموزش سرزندگی تحصیلی و بهزیستی روانشناختی در افزایش معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی معنادار بود همچنین بین روش‌ها در افزایش معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود نداشت.

در پژوهشی که شیخ‌الاسلامی، بشاشی و جعفری (۱۴۰۳) به مقایسه سازگاری تحصیلی، کمک طلبی و بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین پرداختند به این نتیجه رسیدند که بین دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین از نظر سازگاری تحصیلی، کمک طلبی و بهزیستی روانشناختی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). بدین صورت که در مقایسه با دانش‌آموزان با اضطراب امتحان پایین، میانگین نمره‌های سازگاری تحصیلی، پذیرش کمک طلبی و بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا به طور معناداری کمتر ($P < 0/01$) و میانگین نمره‌های اجتناب از کمک طلبی و بهزیستی روانشناختی شان به طور معناداری بیشتر ($P < 0/01$) بود؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که سازگاری تحصیلی، کمک طلبی و بهزیستی روانشناختی از جمله متغیرهای مورد توجه در دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا بوده و نیازمند برنامه‌هایی برای آموزش مدیریت صحیح این متغیرها می‌باشند.

در پژوهشی که خوش‌روش و عبدالله زاده گوهری (۱۴۰۳) با هدف بررسی رابطه سطح بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی و سلامت اجتماعی دانش‌آموزان پایه یازدهم انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

در پژوهشی که پیری، امیرپناه و نقی اقدسی (۱۴۰۳) با عنوان رابطه مهارت تنظیم هیجان تحصیلی بر بهزیستی روانشناختی و ابراز وجود انجام دادند به این نتیجه رسیدند که رابطه مثبت و معناداری بین مهارت تنظیم هیجان تحصیلی و بهزیستی روانشناختی و ابراز وجود دانش‌آموزان دارد.

در پژوهشی که شباهنگ و همکارانش (۱۴۰۲) با هدف بررسی نقش مشکلات مهارت تنظیم هیجان و ناگویی هیجانی در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی ($\beta = 0/21$)، دشواری در انجام رفتار هدفمند ($\beta = 0/43$)، دشواری در مهار تکانه ($B = 0/70$)، نبود آگاهی هیجانی ($\beta = 0/33$)، نبود وضوح هیجانی ($\beta = 0/32$) در سطح معناداری $0/01$ ؛ و راهبردهای محدود ($\beta = 0/21$)، دشواری در تشخیص احساسات ($\beta = 0/16$)، دشواری در توصیف احساسات ($\beta = 0/23$)، و تفکر برون‌مدار ($\beta = 0/24$) در سطح معناداری $0/05$ ، قادر به پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی هستند. در مجموع، نتایج به دست آمده حاکی از ارتباط بین بهزیستی روانشناختی، مشکل در مهارت تنظیم هیجان و ناگویی هیجانی است. بر طبق یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان با به کارگیری برنامه‌ها و روش‌هایی برای افزایش توانایی مهارت تنظیم هیجان و کاهش ناگویی هیجانی دانش‌آموزان از میزان رفتارهای بهزیستی روانشناختی آنها که با بسیاری از اختلالات جسمانی و روان‌شناختی مرتبط است، به‌طور معناداری کاست.

در پژوهشی که قشلاقی و همکارانش (۱۴۰۲) با هدف بررسی رابطه بهزیستی روانشناختی با پرخاشگری و سازگاری تحصیلی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

در پژوهشی که زیردست و شفیع‌تبار (۱۴۰۲) با هدف بررسی عاطفه مثبت و منفی، راهبردهای بهزیستی روانشناختی و مهارت تنظیم هیجان تحصیلی در دختران انجام دادند به این نتیجه رسیدند که دختران مبتلا به میگرن در مقایسه با دختران غیرمبتلا در مهارت تنظیم هیجان تحصیلی، عواطف منفی، نشخوار فکری، و فاجعه‌پنداری به طور معنادار نمرات بالاتری دارند و نمره‌های عواطف مثبت و تمرکز جدید بر برنامه‌ریزی آنها، به طور معنادار پایین‌تر است ($P < 0.05$). نمره‌های دو گروه در سرزنش خود و دیگران، ارزیابی مجدد مثبت، تمرکز مجدد مثبت، اتخاذ دیدگاه، و پذیرش، تفاوت معنادار ندارد ($P > 0.05$). براساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر می‌توان گفت دختران مبتلا و غیرمبتلا به سردرد میگرن از نظر سازوکارهای روانی با هم تفاوت معنادار دارند؛ بدین معنا که دختران مبتلا به میگرن در مهارت تنظیم هیجان تحصیلی از سازوکارهای روانی منفی استفاده می‌کنند. این یافته‌ها لزوم توجه اساسی به ویژگی‌های روان‌شناختی خاص مبتلایان به سردردهای میگرنی توسط پزشکان و روان‌درمانگران در سطوح مختلف پیشگیری و درمان، را آشکار می‌سازد.

در پژوهشی که بهادری خسروشاهی و حبیبی کلیر (۱۳۹۶) با هدف بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر مهارت تنظیم هیجان تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه انجام دادند به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر مهارت تنظیم هیجان تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه تأثیر دارد.

در پژوهشی که امیری و همکارانش (۱۳۹۶) با عنوان رابطه بین سازگاری تحصیلی فراگیران با بهزیستی روانشناختی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین برخورداری فراگیران از بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی آنان همبستگی معناداری وجود دارد. بدین معنی که یادگیرندگانی که از بهزیستی روانشناختی بالاتری برخوردارند، در فعالیت‌های یادگیری خود به پیشرفت بالاتری دست می‌یابند.

در پژوهشی که اسچوتز و همکارانش^۱ (۲۰۲۳) تحت عنوان مقایسه مهارت تنظیم هیجان تحصیلی و بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان دختر دارای ناگویی هیجانی و بدون ناگویی هیجان در ژاپن صورت گرفت در این پژوهش تعداد ۱۲۰ دانش‌آموز دختر مورد مطالعه قرار گرفتند نتایج پژوهش نشان داد بین دو گروه مورد بررسی از نظر متغیرهای مهارت تنظیم هیجان تحصیلی و بهزیستی روانشناختی تفاوت معناداری وجود دارد به شرحی که دانش‌آموزان دارای ناگویی هیجانی نمره‌های بالاتری در اجتناب از مهارت تنظیم هیجان تحصیلی و بهزیستی روانشناختی دریافت نمودند در مقابل دانش‌آموزان بدون ناگویی هیجانی نمره‌های بالاتری در پذیرش مهارت تنظیم هیجان تحصیلی و بهزیستی روانشناختی کسب نمودند.

1 Schutz & et al

در پژوهش که لنت و همکارانش^۱ (۲۰۲۲) به بررسی ارتباط بین خودکارآمدی و مهارت تنظیم هیجان با سازگاری تحصیلی پرداختند به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی و مهارت تنظیم هیجان پیش‌بینی کننده سازگاری تحصیلی هستند.

در پژوهشی که چاندولا و بانوت^۲ (۲۰۲۱) با هدف بررسی رابطه‌ی بین بهزیستی روانشناختی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که میان بهزیستی روانشناختی و سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی ارتباط معناداری وجود دارد و دانش‌آموزانی که از بهزیستی روانشناختی پایینی برخوردارند در مقایسه با دانش‌آموزانی که از بهزیستی روانشناختی بالاتری برخوردارند، سازگاری تحصیلی کمتری دارند.

در پژوهشی که کازوکی^۳ و همکارانش (۲۰۲۳) با هدف بررسی رابطه بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی و اختلال در پردازش هیجانی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و اختلال در پردازش هیجانی رابط منفی و معناداری وجود دارد.

در پژوهشی که برکینگ و همکارانش (۲۰۲۳) با هدف مقایسه سازگاری تحصیلی، بهزیستی روانشناختی و سبک‌های دفاعی من در بیماران جسمانی سازی، بیماران اضطرابی و افراد عادی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که سازگاری تحصیلی، بهزیستی روانشناختی و سبک‌های دفاعی من در گروه‌های مورد مطالعه دارای تفاوت معناداری هستند. همچنین نتایج نشان داد که میان سازگاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی در کل اعضای نمونه رابطه مثبت معنادار وجود دارد. علاوه بر این، میان سازگاری تحصیلی و سبک دفاعی رشد یافته رابطه مثبت و معنادار در حالی که میان سازگاری تحصیلی، سبک دفاعی نورتیک و رشد نیافته در کل اعضای نمونه رابطه منفی و معنادار به دست آمد. علاوه بر این، نتایج حاکی از وجود رابطه معنادار میان راهبردهای انطباقی و غیرانطباقی مهارت تنظیم هیجان با سبک دفاعی هستند. در پایان نتایج نشان دادند که بهزیستی روانشناختی و سازگاری تحصیلی می‌توانند سبک‌های دفاعی من را به صورت معنادار پیش‌بینی کنند. این نتایج نشان می‌دهند که بهزیستی روانشناختی، سازگاری تحصیلی و سبک‌های دفاعی من باید به عنوان کانون توجه بالینی در درمان اختلالات جسمانی سازی و اضطرابی مد نظر قرار گیرند.

روش‌شناسی تحقیق:

تحقیق حاضر توصیفی از نوع همبستگی می باشد، جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دخترانه مقطع متوسطه دوم شهرستان گرگان به تعداد ۲۲۵۰ دانش‌آموز می‌باشد. با استفاده از جدول مورگان اقدام به انتخاب ۳۰۰ نفر به عنوان حجم نمونه آماری نموده ایم. ابزار اندازه گیری برای سنجش متغیرهای تحقیق، استفاده از پرسشنامه‌های مهارت تنظیم هیجان تحصیلی (SRQ-A)، پرسشنامه سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (۱۹۸۹) و پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف (۱۹۸۹) می باشد. روش اجرای پژوهش بدین صورت است که با اخذ مجوز از دانشگاه به حراست آموزش و پرورش شهرستان مراجعه نموده و با اجازه حراست پرسشنامه‌های تهیه شده مهارت تنظیم هیجان تحصیلی، سازگاری تحصیلی و بهزیستی روانشناختی به صورت الکترونیکی و کتبی در میان دانش‌آموزان متوسطه دوم پخش و پس از تکمیل پرسشنامه‌ها توسط آنان جمع‌آوری گردید در این پژوهش از آنجا که نتایج این پژوهش برگرفته و حاصل

1 Lent et al

2 Chandola & Bhanot

3 Koszycki

از داده های کمی است، برای تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS۲۵ جهت تحلیل توصیفی (فراوانی داده ها، درصد فراوانی داده ها، انحراف استاندارد و میانگین) و Lisrel جهت تحلیل همبستگی و رگرسیون استفاده شد

یافته های تحقیق:

بررسی و تحلیل سوالات پژوهش :

سوال اول : آیا بین مهارت تنظیم هیجان تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان گرگان رابطه وجود دارد؟

جدول ۱: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر		۱	۲	۳	۴	۵
۱	تنظیم هیجان تنظیم درون فکری	تنظیم بیرونی	۱				
۲		تنظیم درون فکری شده	۰/۴۱**	۱			
۳		تنظیم مشخص شده	۰/۵۲**	۰/۶۳**	۱		
۴		انگیزش ذاتی	۰/۴۱**	۰/۷۶**	۰/۴۴**	۱	
۵	سازگاری تحصیلی		۰/۴۲**	۰/۳۲*	۰/۳۸*	۰/۵۳**	۱

* $p < 0/05$ ** $p < 0/01$

جدول ۱ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می دهد.. با توجه به جدول ۱ بین سازگاری تحصیلی با تنظیم بیرونی (۰/۴۲) و انگیزش ذاتی (۰/۵۳) در سطح کوچکتر از ۰/۰۱ و با تنظیم درون فکری شده (۰/۳۲) و تنظیم مشخص شده (۰/۳۸) در سطح کوچکتر از ۰/۰۵ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بدین معنا که بین ابعاد مهارت تنظیم هیجان تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم دخترانه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

سوال دوم : آیا بین بهزیستی روانشناختی با سازگاری تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان گرگان رابطه معناداری وجود دارد؟

جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. با توجه به جدول ۲ بین سازگاری تحصیلی با استقلال (۰/۵۵)، رشد شخصی (۰/۵۳)، پذیرش خود (۰/۴۸) و ابراز محبت (۰/۲۹) در سطح کوچکتر از ۰/۰۱ و با تسلط بر محیط (۰/۶۱) و ارتباط مثبت با دیگران (۰/۶۴) در سطح کوچکتر از ۰/۰۵ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بدین معنا که بین ابعاد مهارت تنظیم هیجان تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم دخترانه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر		۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱	تنظیم هیجان روانشناختی	استقلال	۱							
۲		تسلط بر محیط	۰/۸۷**	۱						
۳		رشد شخصی	۰/۷۹**	۰/۴۹**	۱					
۴		ارتباط مثبت با	۰/۶۴**	۰/۷۴**	۰/۴۸**	۱				

شماره	متغیر		۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
	دیگران									
۵	هدفمندی در زندگی		۰/۶۱**	۰/۳۷**	۰/۶۴**	۰/۷۵**	۱			
۶	پذیرش خود		۰/۵۲**	۰/۴۸**	۰/۴۵**	۰/۱۱**	۰/۰۸	۱		
۷	ابراز محبت		۰/۵۳*	۰/۴۳*	۰/۶۰*	۰/۴۸*	۰/۴۹**	۰/۳۳**	۱	
۸	سازگاری تحصیلی		۰/۵۵**	۰/۶۱*	۰/۵۳**	۰/۶۴*	۰/۴۴*	۰/۴۸**	۰/۲۹**	۱

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

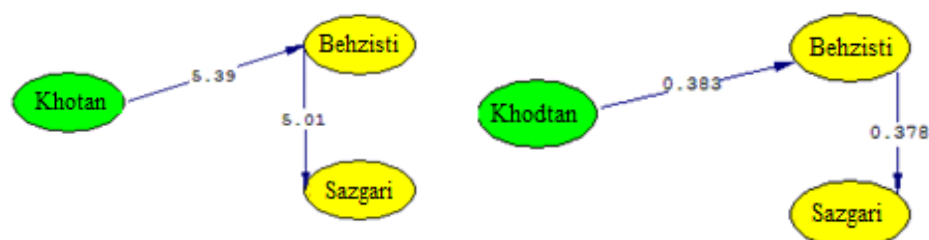
سوال سوم: آیا بین مهارت تنظیم هیجان تحصیلی و سازگاری تحصیلی با نقش میانجی بهزیستی روانشناختی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان گرگان رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۳ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. با توجه به جدول ۳- بین استقلال با تنظیم بیرونی (۰/۷۱)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۵۰)، تنظیم مشخص شده (۰/۴۹) و انگیزش ذاتی (۰/۳۴)، بین تسلط بر محیط با تنظیم بیرونی (۰/۶۲)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۶۱)، تنظیم مشخص شده (۰/۶۴) و انگیزش ذاتی (۰/۴۱)، بین رشد شخصی با تنظیم بیرونی (۰/۴۶)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۴۷)، تنظیم مشخص شده (۰/۳۸) و انگیزش ذاتی (۰/۵۶)، بین ارتباط مثبت با دیگران با تنظیم بیرونی (۰/۳۷)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۳۴)، تنظیم مشخص شده (۰/۴۳) و انگیزش ذاتی (۰/۳۳)، بین هدفمندی در زندگی با تنظیم بیرونی (۰/۵۹)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۸۱)، تنظیم مشخص شده (۰/۴۸) و انگیزش ذاتی (۰/۴۵)، بین پذیرش خود با تنظیم بیرونی (۰/۵۰)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۳۹)، تنظیم مشخص شده (۰/۵۷) و انگیزش ذاتی (۰/۶۴) و بین ابراز محبت با تنظیم بیرونی (۰/۴۶)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۴۰)، تنظیم مشخص شده (۰/۵۶) و انگیزش ذاتی (۰/۴۷) در سطح کوچکتر از ۰/۰۱ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بدین معنا که بین مهارت تنظیم هیجان تحصیلی و بهزیستی روانشناختی دانش آموزان متوسطه دوم دخترانه رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۳: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱	تنظیم بیرونی	۱										
۲	تنظیم درون فکنی شده	۰/۶۴**	۱									
۳	تنظیم مشخص شده	۰/۳۷**	۰/۲۹**	۱								
۴	انگیزش ذاتی	۰/۴۶**	۰/۴۴**	۰/۶۶**	۱							
۵	استقلال	۰/۷۱**	۰/۵۰**	۰/۴۹**	۰/۳۴**	۱						
۶	تسلط بر محیط	۰/۶۲**	۰/۶۱**	۰/۶۴**	۰/۴۱**	۰/۶۸**	۱					
۷	رشد شخصی	۰/۴۶**	۰/۴۷**	۰/۳۸**	۰/۵۶**	۰/۶۶**	۰/۷۱**	۱				
۸	ارتباط مثبت با دیگران	۰/۳۷**	۰/۳۴**	۰/۴۳**	۰/۳۳**	۰/۴۸**	۰/۲۸**	۰/۴۶**	۱			
۹	هدفمندی در زندگی	۰/۵۹**	۰/۸۱**	۰/۴۸**	۰/۴۵**	۰/۴۳**	۰/۴۶**	۰/۷۶**	۰/۴۴**	۱		
۱۰	پذیرش خود	۰/۵۰**	۰/۳۹**	۰/۵۷**	۰/۶۴**	۰/۳۹**	۰/۳۷**	۰/۴۶**	۰/۳۷**	۰/۶۴**	۱	
۱۱	ابراز محبت	۰/۴۶**	۰/۴۰**	۰/۵۶**	۰/۴۷**	۰/۶۰**	۰/۵۱**	۰/۵۱**	۰/۵۱**	۰/۲۸**	۰/۴۳**	۱

یکی از آزمون‌های پرکاربرد برای سنجش معناداری تاثیر میانجی‌گری یک متغیر در رابطه‌ی میان دو متغیر دیگر آزمون سوبل است. در آزمون سوبل، یک مقدار Z-Value از طریق فرمول زیر بدست می‌آید که در صورت بیشتر بودن این مقدار از ۱/۹۶، می‌توان در سطح اطمینان ۹۵ درصد، معنادار بودن تاثیر میانجی یک متغیر را تایید کرد. در این فرمول a) برای با مقدار ضریب مسیر بین متغیر مستقل و میانجی): b) برابر با مقدار ضریب مسیر میان متغیر میانجی و وابسته) و c) برابر با مقدار ضریب مسیر بین متغیر مستقل و وابسته) هستند.



شکل ۱-مدل معادلات ساختاری پژوهش

$$(S_b=0.068), (S_a=0.078), (c=0.389), (b=0.378), (a=0.383)$$

$$Z\text{-Value}=(a \times b) / [(b^2 \times s_a^2) + (a^2 \times s_b^2) + (s_a^2 \times s_b^2)]^{1/2}$$

$$VAF=((a \times b) / ((a \times b) + c) = 0.27$$

با جای گذاری در فرمول فوق مقدار ۲/۳۵ بدست می آید. همان طور که مشاهده شد. مقدار Z-Value حاصل از آزمون سوبل برابر با ۲/۳۵ شد. به دلیل بیشتر بودن از ۱/۹۶ می توان اظهار داشت که در سطح اطمینان ۹۵ درصد تاثیر متغیر میانجی بهزیستی روانشناختی در رابطه ی بین مهارت تنظیم هیجان تحصیلی و سازگاری تحصیلی معنادار است. علاوه بر آزمون سوبل برای تعیین شدت اثر غیرمستقیم متغیر میانجی از آماره ای به نام VAF استفاده می شود. که مقدار بین صفر و یک را اختیار می کند و هرچه این مقدار به یک نزدیک تر باشد. نشان از قوی تر بودن تاثیر متغیر میانجی دارد. در واقع این مقدار نسبت اثر غیرمستقیم بر اثر کل را می سنجد. با توجه به مفروضات این فرمول مقدار VAF برابر با ۰/۲۹ به دست آمد.

جدول ۴- نتایج آزمون فرضیه ی سوم

نتیجه	شدت تاثیر گذاری	ضرایب T	فرضیه سوم
تایید فرضیه	۰/۲۷	۲/۳۵	بین مهارت تنظیم هیجان تحصیلی و سازگاری تحصیلی با نقش میانجی بهزیستی روانشناختی دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان گرگان رابطه معناداری وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

در مورد فرضیه اول تحقیق، نتایج پژوهش نشان داد بین سازگاری تحصیلی با تنظیم بیرونی (۰/۴۳) و انگیزش ذاتی (۰/۵۳) در سطح کوچکتر از ۰/۰۱ و با تنظیم درون فکنی شده (۰/۳۲) و تنظیم مشخص شده (۰/۳۸) در سطح کوچکتر از ۰/۰۵ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بدین معنا که بین ابعاد مهارت تنظیم هیجان تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم دخترانه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش های هرناوندز و همکاران (۲۰۱۶)، خندقی و فراست (۲۰۱۱)، خوش کنش و همکاران (۱۳۹۸)، عزیزی نژاد (۱۳۹۵)، سپاه منصور و همکاران (۱۳۹۵) و جناآبادی و همکاران (۱۳۹۶) هم سو است. کبیری و همکاران (۱۴۰۱) نشان دادند که در بین مولفه های مهارت تنظیم هیجان تحصیلی دو مولفه انگیزش ذاتی و تنظیم درون فکنی شده در پیش بینی سازگاری تحصیلی دانش آموزان سهیم هستند و محیط های حامی خود پیروی که شامل محیط های آموزشی و خانواده هستند می توانند مهارت تنظیم هیجان را تقویت کنند. در نتیجه می توانند بر انگیزش درونی و انجام تکالیف مدرسه و سازگاری تحصیلی

یادگیرندگان موثر باشند. در تبیین این یافته می توان گفت افراد خودتنظیم دارای ویژگی های قدرت تنظیم درونی و بیرونی و انگیزش ذاتی هستند. این افراد کمتر دچار کم رویی، بی برنامهگی و اضطراب می شوند و سطح کارایی و فعالیت های اجتماعی آنها بالاست (مک کری و کاستا، ۲۰۰۸). بسیاری از این ویژگی های ذکر شده می توانند نقش مؤثر و مثبتی در جهت سازگاری تحصیلی دانش آموزان داشته باشند؛ به عنوان مثال، می توان ذکر کرد که دانش آموزان دارای قدرت مهارت تنظیم هیجان می توانند از توانایی های یکدیگر بهره مند شده و از این طریق مشکلات و مسائل خود را حل کنند (سازگاری شخصی - عاطفی). همچنین، توانایی برنامه ریزی بالای این افراد نیز می تواند زمینه موفقیت آنها را در آزمون های شفاهی و فعالیت های کلاسی به صورت گزارش درسی فراهم کند که در نهایت این ویژگی ها به موفقیت و پیشرفت آنها (سازگاری تحصیلی) منجر می شود که همین موفقیت و پیشرفت نیز می تواند متعاقباً به عنوان عامل انگیزشی قوی عمل کند. می توان انتظار داشت دانش آموزان با قدرت مهارت تنظیم هیجان با داشتن این ویژگی ها، بتوانند در کوتاه ترین زمان با محیط جدید (دانشگاه) سازگار شوند. افراد دارای سطوح بالای تنظیم بیرونی همواره تمایل دارند که به دیگران کمک کنند و باور دارند که دیگران نیز متقابلاً به آنها کمک خواهند کرد. این ویژگی منجر به علاقه مندی به انجام کارهای گروهی می شود. همچنین، این صفت در دانش آموزان خودتنظیم موجب برقراری و حفظ رابطه مناسب و سودمند با همکلاسی ها، معلم و پیشرفت تحصیلی و به دست آوردن سازگاری تحصیلی و به دنبال آن سازگاری با محیط آموزشی خواهد شد. دانش آموزان دارای این ویژگی ها با پشتکار و انگیزش ذاتی بیشتری به تحصیل خود ادامه داده، در نتیجه به موفقیت و پیشرفت بالاتری رسیده و سازگاری تحصیلی بهتری را نیز از خود نشان می دهند. پیشنهاد می گردد، مسوولان و مدیران مدارس و همچنین خانواده ها برنامه هایی در خصوص افزایش سازگاری تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم دخترانه برنامه ریزی نمایند.

در مورد فرضیه دوم تحقیق، نتایج پژوهش نشان داد بین سازگاری تحصیلی با استقلال (۰/۵۵)، رشد شخصی (۰/۵۳)، پذیرش خود (۰/۴۸) و ابراز محبت (۰/۲۹) در سطح کوچکتر از ۰/۰۱ و با تسلط بر محیط (۰/۶۱) و ارتباط مثبت با دیگران (۰/۶۴) در سطح کوچکتر از ۰/۰۵ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بدین معنا که بین ابعاد مهارت تنظیم هیجان تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم دخترانه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. یافته ی حاصل با نتایج پژوهش های لیانوز (۲۰۱۵)، کوتز و همکاران (۲۰۱۲)، نیازی (۱۳۹۲) و نصیحت کن (۱۳۸۹) همسو می باشد. در تبیین نتایج به دست آمده می توان گفت اهمیت بهزیستی روانشناختی نشان می دهند که برای سزگاری تحصیلی، دانش آموزان باید احساس آرامش روانشناختی و شایستگی کنند و پیوند ارتباط واقعی با مدرسه، معلمان و همکلاسی ها را تجربه کنند. بر این اساس افرادی که بهزیستی روانشناختی آنان در تعامل محیط برآورده می شود اگر احساس امنیت روانی در محیط داشته باشد قدرت تسلط بر محیط و ارتباط مثبت با دیگران خواهد داشت و موجب افزایش سازگاری تحصیلی می شود (مهنا و طالع پسند، ۱۳۹۵). خودپذیری، ابراز محبت و رشد شخصی انرژی لازم برای درگیری فعال با محیط، پرورش مهارتها و رشد سالم را فراهم می سازند (دسی و رایان، ۲۰۱۱). به طوری که دانش آموزانی که بهزیستی روانشناختی آنها در مدرسه برآورده شود، امید، اثربخشی، تاب آوری و خوش بینی بیشتری دارند که به نوبه خود منجر به عملکرد تحصیلی بهتر می شود. از سوی دیگر سازگاری توانایی آمیزش، انطباق، مصالحه و تعامل با خود، محیط و دیگران است که در شکل گیری آن ارزش ها، شیوه های تربیتی، عوامل آموزشگاهی و گروه همسالان موثرند. براساس نظریه روانشناختی مولفه های بهزیستی روانشناختی مشخصی وجود دارند که باید در قالب بافت

های بین فردی و فرهنگی مرتبط با رشد فرد ارضا شوند و سلامت روانی و عملکرد بهینه با استقلال، تسلط بر محیط، ارتباط مثبت با دیگران، رشد شخصی، هدفمندی در زندگی، پذیرش خود و ابراز محبت قابل پیش بینی است. در نهایت پیشنهاد بر این است که در زمینه ارتقای مهارت تنظیم هیجان تحصیلی و همچنین زمینه شناسایی عوامل موثر بر بهزیستی روانشناختی دانش آموزان برنامه ریزی گردد.

در مورد فرضیه سوم تحقیق، نتایج پژوهش نشان داد بین استقلال با تنظیم بیرونی (۰/۷۱)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۵۰)، تنظیم مشخص شده (۰/۴۹) و انگیزش ذاتی (۰/۳۴)، بین تسلط بر محیط با تنظیم بیرونی (۰/۶۲)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۶۱)، تنظیم مشخص شده (۰/۶۴) و انگیزش ذاتی (۰/۴۱)، بین رشد شخصی با تنظیم بیرونی (۰/۴۶)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۴۷)، تنظیم مشخص شده (۰/۳۸) و انگیزش ذاتی (۰/۵۶)، بین ارتباط مثبت با دیگران با تنظیم بیرونی (۰/۳۷)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۳۴)، تنظیم مشخص شده (۰/۴۳) و انگیزش ذاتی (۰/۳۳)، بین هدفمندی در زندگی با تنظیم بیرونی (۰/۵۹)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۸۱)، تنظیم مشخص شده (۰/۴۸) و انگیزش ذاتی (۰/۴۵)، بین پذیرش خود با تنظیم بیرونی (۰/۵۰)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۳۹)، تنظیم مشخص شده (۰/۵۷) و انگیزش ذاتی (۰/۶۴) و بین ابراز محبت با تنظیم بیرونی (۰/۴۶)، تنظیم درونی فکنی شده (۰/۴۰)، تنظیم مشخص شده (۰/۵۶) و انگیزش ذاتی (۰/۴۷) در سطح کوچکتر از ۰/۰۱ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بدین معنا که بین مهارت تنظیم هیجان تحصیلی و بهزیستی روانشناختی دانش آموزان متوسطه دوم دخترانه رابطه معناداری وجود دارد. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که به دلیل بیشتر بودن از ۱/۹۶ می توان اظهار داشت که در سطح اطمینان ۹۵ درصد تاثیر متغیر میانجی بهزیستی روانشناختی در رابطه بین مهارت تنظیم هیجان تحصیلی و سازگاری تحصیلی معنادار است. یافته‌ی حاصل با نتایج پژوهش‌های فارن و الکساندر (۲۰۲۳)، مارون و همکاران (۲۰۱۶)، ستاری و نیک‌سرشت (۱۴۰۱) و احمدی (۱۳۹۳) همسو می‌باشد. در تبیین نتایج به دست آمده می‌توان گفت هر چه دانش آموزان از قدرت مهارت تنظیم هیجان بالاتری برخوردار باشند باعث افزایش بهزیستی روانشناختی آنان می‌گردد و با توجه به اینکه بین بهزیستی روانشناختی دانش آموزان با سازگاری تحصیلی آنان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد بنابراین می‌توان اظهار داشت که مهارت تنظیم هیجان تحصیلی از طریق بهزیستی روانشناختی می‌توان بر سازگاری تحصیلی دانش آموزان تاثیر معناداری بگذارد. در نهایت پیشنهاد می‌شود دانش آموزان متوسطه دوم دخترانه را نسبت به اقسام مختلف سازگاری تحصیلی و ویژگی‌های آن آگاه نمایند.

منابع و مآخذ

- ایازی، مریم و نادری، عزت الله. (۱۴۰۳). اختلالات رفتاری کودکان و روش‌های اصلاح و ترمیم آن. تهران: انتشارات بدر. شرودر، کارولین و گوردون، بتی (۲۰۰۲). سنجش و درمان مشکلات دوران کودکی راهنمایی روانشناسان بالینی و روانپزشکان. ترجمه: فیروزبخت، مهرداد (۱۳۹۴). چاپ چهارم، تهران: انتشارات دانژه
- چور پیتا، بروس (۲۰۰۷). ترجمه حلمی، کتایون (۱۳۹۶). درمان شناختی - رفتاری نیازهای اساسی بنیادین در کودکان، چاپ اول، تهران: انتشارات ارجمند
- دادستان، پ.، بیات، م. و عسگری، ع. (۱۳۹۸). تاثیر بازی درمانی کودک محور بر نیازهای اساسی بنیادین کودکان. فصلنامه علوم رفتاری، ۴ (۳)، ۲۶۴-۲۵۷
- درتاج، فربرز (۱۴۰۱). رابطه ارزش تکلیف و اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه‌ای جهت گیری هدفی، فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۹ (۲۷)، ۹۷-۱۱۳.

- ربانی، زینب؛ یوسفی، فریده (۱۳۹۳). رابطه باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی با واسطه گری انواع جهت گیری هدف و راهبردهای یادگیری مهارت تنظیم هیجان. فصلنامه روان شناسی، ۱۸ (۳)، ۲۶۲-۲۴۷.
- رحمتی نیک، شراره (۱۳۹۷). اثربخشی مسئولیت پذیری بر کاهش مشکلات رفتاری کودکان دارای اختلال نارسایی توجه/فزون کنشی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی
- صادقی، منصوره السادات، مظاهری، علی حیدری، محمود (۱۳۹۰). بررسی رابطه رفتارهای ارتباطی نظارتی والدین در وضعیت های مختلف تحصیلی و اجتماعی فرزندان دانشجو. فصلنامه خانواده پژوهی، ۲۵، ۳۵-۵۵.
- عاشوری، جمال، آزادمرد، شهنام؛ جلیل آبکنار، سیاده سمیه؛ معینی کیا، مهدی (۱۳۹۲). الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی و فراشناختی، جهت گیری هدف های پیشرفت و هوش معنوی در درس زیست شناختی، فصلنامه روانشناسی مدرسه، ۲(۴)، ۱۳۶-۱۱۸.
- غباری بناب، باقر؛ پرند، اکرم؛ حسین خانزاده فیروزجاه، عباسعلی؛ موللی، گیتا؛ نعمتی، شهروز (۱۳۸۸). میزان نیازهای اساسی بنیادین در میان دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران. فصلنامه علمی - پژوهشی کودکان استثنایی. ۲۲۳: ۳۱۹-۲۳۹.
- غیائی زاده، مهدی (۱۳۹۰). اثربخشی بازی درمانی به شیوه شناختی - رفتاری مایکنام در کاهش کمروبی و نیازهای اساسی بنیادین دانش آموزان دبستانی، مجله علمی پژوهش دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۲۱ (۶)، ۹۶-۱۰۵.
- قالبی حاجیوند، رستم، حیدری، روح الدین، خادمی، غلامرضا حیدری، مجید، اسحاق، لیلا (۱۳۹۴). رابطه ویژگی های شخصیتی با رضایت شغلی و سلامت روان در معلمان مقاطع ابتدایی و راهنمایی. دومین کنفرانس ملی و اولین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در علوم انسانی تهران: مؤسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ویرا.
- کاویانی، ح. جواهری، ف. و بحیرایی، ه. (۱۳۸۴). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر انعطاف پذیری شناختی در نیازهای اساسی بنیادین. منفی، نگرش ناکارآمد، افسردگی و اضطراب پیگیری ۶۰ روزه، مجله تازه های علوم شناختی، ۱ (۷)، ۴۹-۵۹.
- نصیحت کن، زهراسادات (۱۳۸۹). رابطه سازگاری تحصیلی با ویژگی های شخصیتی و نگرش مذهبی دانش آموزان دختر دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، پایان نام کارشناسی ارشد روان شناسی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی
- نیازی، مجید (۱۳۹۲). بررسی رابطه ویژگی های شخصیتی و انگیزش پیشرفت با سازگاری تحصیلی در دانش آموزان پسر سال سوم مقطع متوسطه شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان شناسی تربیتی، تهران: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی
- Ames, C. (2013). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 48, 261-271.
- Amini, L; Heidary, M; Daneshparvar, H. (2015). Personality Traits and their Impacts on the Mental Health of Battered Women. *Journal of Midwifery & Reproductive Health*, 3(2), 349-354.
- Asuquo, 1. M; Kalu, I. M. (2016). Goal orientation, adaptive learning strategies and academic achievement of community health students in primary health care. *British Journal of Education, Society & Behavioral Science*, 13(1), 1-10.

- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2016). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 27-45.
- Baker, R. W; Siryk, B. (2014). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2013). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2014). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: Observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 242-248.
- Caspi, A., Moffitt, T.E., Morgan, J. (2014) maternal expressed emotion predicts children's antisocial behavior problems (using monozygotic - twin difference to identify environmental effect on behavioral development). *Developmental psychology*, (40), 149, 161.
- Costello, E., & Lawler, M. (2014). A Exploratory Study of the Effects of Mindfulness on Perceived Levels of Stress among school children from lower socioeconomic backgrounds. *International Journal of Emotional Education*, 6(2), 21.
- Crede, M; Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the students' adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133-165.
- De Bruin, E. I., Zijlstra, B. J., & Bögels, S. M. (2014). The meaning of mindfulness in children and adolescents: further validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) in two independent samples from The Netherlands. *Mindfulness*, 5(4), 422
- Elias, H; Noordin. N; Mahyuddin, R. H. (2010). Achievement motivation and self-efficacy in relation to adjustment among University students. *Journal of Social Sciences*, 6(3), 333-339.
- Elliot, A. J; McGregor, H. A. (2011). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Fayard, J. V; Roberts, B. W; Robins, R. W; Watson, D. (2012). Uncovering the affective core of conscientiousness: The role of selfconscious emotions. *Journal of personality*, 80(1), 1-32.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., Cribbie, R. (2022). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274.
- Grant, H; & Dweck, C. S. (2013). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553
- Graziano, W. G; Tobin, R. 11. (2009). Agreeableness. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 46-61). New York, NY, US: Guilford Press
- Harackiewicz, J. M; Barron, K. E; Tauer, J. M; Carter, S. M; Elliot, A. J. (2010). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 316-330.
- Harnett, P. H., & Dawe, S. (2022). Review: the contribution of mindfulness based therapies for children and families and proposed conceptual integration. *Child and Adolescent Mental Health* doi:10.1111/j.14753588.2011.00643
- Hassed, C., De Lisle, S., Sullivan, G., & Pier, C. (2023). Enhancing the health of medical students: outcomes of an integrated mindfulness and lifestyle program. *Advances in health sciences education*, 14(3), 387-398.

- Ishak, N. A; Daitawi, M. T; Ibrahim, Y. S; Mustafa, F. T. (2011). Moderating effect of gender mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Kemmelmeyer, M; Danielson, C; Basten, J. (2015). What's in a grade? Academic success and political orientation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1386-1403.
- Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31, 1041-1056.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd. Ed.). NY: Guilford Press.
- Kurtz, J. E; Puher, M.A; Cross, N. A. (2012). Prospective prediction of college adjustment using self and informant rated personality traits. *Journal of Personality Assessment*, 94(6), 630-637.
- Laidra, K; Pullman, H; Allik, J. (2022). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Journal of Personality and Individual Differences*, 42(3), 441-451.
- Marcela, V. (2015). Learning strategy, personality traits and academic achievement of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3473-3478.
- McCrae, R. R; Costa, P. T. (2008). Empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits. *The SAGE handbook of personality theory and assessment*, 1, 273-294.
- Scholar Fan, J., McCandliss, B. D., Sommer, T., Raz, A., & Posner, M. I. (2012). Test the efficiency and independence of attentional networks. *Journal of cognitive neuroscience*, 14(3), 340-347.
- Washington, DC: American. Craske, M. (2016). Mechanisms of mindfulness: Emotion Arch, j., regulation following a focused breathing induction. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12), 1849-1858