

تاریخ دریافت: ۹۷/۲/۲

تاریخ پذیرش: ۹۸/۷/۲۴

پیش‌بینی نشاط ذهنی بر اساس بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای سبک‌های خودتنظیمی هیجانی

فاطمه حق‌بین*، راضیه شیخ‌الاسلامی**

چکیده

پژوهش حاضر در راستای تعیین نقش واسطه‌ای سبک‌های خودتنظیمی هیجان (شامل سبک‌های پنهان‌کار، تحمل و سازگار) در رابطه بین بهزیستی مدرسه (شامل شرایط مدرسه، روابط اجتماعی در مدرسه و راه‌های خودکامروایی) و نشاط ذهنی دانش‌آموزان انجام گرفته و برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش همبستگی استفاده شده است. شرکت‌کنندگان پژوهش ۲۸۴ دانش‌آموز (۱۳۸ دختر و ۱۴۶ پسر) دوره متوسطه اول شهرستان جهرم بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور سنجش متغیرهای پژوهش، پرسشنامه بهزیستی مدرسه (کانیو و ریمپلا، ۲۰۰۲)، پرسشنامه سبک‌های عاطفی (هافمن و کاشدان، ۲۰۱۰) و مقیاس نشاط ذهنی (ریان و فردریک، ۱۹۹۷) به کار گرفته شد. داده‌ها با روش آماری تحلیل مسیر و با استفاده از نرم‌افزار AMOS تجزیه و تحلیل گردید. نتایج نشان داد که مدل پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است. یافته‌های حاصل از بررسی فرضیه‌های پژوهش نشانگر آن بود که روابط اجتماعی در مدرسه، هم به‌طور مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم (از طریق افزایش سبک سازگار خودتنظیمی هیجان) نشاط ذهنی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. راه‌های خودکامروایی از طریق کاهش سبک پنهان‌کار

* کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه شیراز

** دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه شیراز. (نویسنده مسئول)

خودتنظیمی هیجان، منجر به افزایش نشاط ذهنی دانش‌آموزان می‌شود. شرایط مدرسه اثر مستقیم و مثبت بر نشاط ذهنی دانش‌آموزان داشت. به‌طور کلی، نتایج پژوهش حاضر شواهدی را برای نقش واسطه‌ای سبک‌های خودتنظیمی هیجان در رابطه بین بهزیستی مدرسه و نشاط ذهنی دانش‌آموزان فراهم آورد.

واژگان کلیدی: بهزیستی مدرسه، سبک‌های خودتنظیمی هیجان، نشاط ذهنی

مقدمه

بهزیستی^۱ یک حوزه در حال رشد پژوهشی است. در سال‌های اخیر، بررسی بهزیستی مدرسه به‌عنوان یک عامل مهم بافتی در ایجاد تجارب مثبت مدرسه و همچنین یک عامل اثربخش در تحول روانی نوجوانان مورد توجه پژوهشگران در حوزه روان‌شناسی تربیتی قرار گرفته است. در واقع، در سال‌های اخیر به‌کارگیری اصطلاح بهزیستی به‌عنوان یک هدف آشکار آموزشی، متداول‌تر شده است. بورستو، لفرنکوئیس و دیاموند^۲ (۲۰۱۴) بر این اعتقادند که با ایجاد بهزیستی مدرسه، از طریق مداخله زودهنگام و فراهم کردن حمایت‌های قابل‌دسترس برای دانش‌آموزان، می‌توان بهترین فرصت را برای غلبه بر مشکلات و مسائلی که زندگی نوجوانان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، فراهم نمود. پژوهشگرانی که به مطالعه بهزیستی مدرسه پرداخته‌اند، به دنبال شرایطی هستند که بتوانند زمینه بهزیستی را در محیط‌های آموزشی فراهم کنند. برنامه‌های اخیر سلامت مدرسه نیز بر چگونگی ارتقای سلامت از طریق برقراری بهزیستی در مدارس و ایجاد تجارب مثبت مدرسه متمرکز شده‌اند (کانیو، الانن، لیتتونن و ریمپلا،^۳ ۲۰۰۲).

از جمله مدل‌های بهزیستی مدرسه که بر سلامت روان دانش‌آموزان متمرکز است، مدل بهزیستی مدرسه کانیو و ریمپلا (۲۰۰۲) است. این مدل بر اساس نظریه جامعه‌شناختی آلارد^۴ به‌منظور کمک به ایجاد رفاه^۵ و ارتقاء سلامت روان در مدرسه ارائه شده است (کانیو و

1. well-being

2. Burstow, LeFrançois, & Diamond

3. Konu, Alanen, Lintonen, & Rimpela

4. Allardt

5. welfare

همکاران، ۲۰۰۲). کانپو و ریمپلا (۲۰۰۲) در این مدل شاخص‌های بهزیستی مدرسه را به چهار دسته شرایط مدرسه^۱ (داشته‌ها^۲)، روابط اجتماعی^۳ (دوستی^۴)، راه‌های خودکامروایی^۵ (بودن^۶) و وضعیت سلامت^۷ تقسیم کرده‌اند. شرایط مدرسه شامل امکانات محیط فیزیکی و یادگیری مدرسه، خدمات مشاوره‌ای و بهداشتی است. محیط فیزیکی مواردی از قبیل امنیت محیط کاری، سیستم تهویه و درجه حرارت مناسب را شامل می‌شود. محیط یادگیری شامل مواردی همچون برنامه درسی، اندازه گروه، برنامه مطالعه و تنبیه و تشویق است. در شاخص روابط اجتماعی در مدرسه، محیط اجتماعی یادگیری، جو مدرسه و کلاس، پویایی گروه، میزان درگیری در فعالیت‌های تحصیلی و همکاری بین خانه و مدرسه مورد توجه قرار می‌گیرد. راه‌های خودکامروایی، امکان شرکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های مهم مدرسه، فرصت رشد دانش و مهارت‌ها با توجه به زمینه‌های مورد علاقه دانش‌آموزان و وجود تجارب مثبت در یادگیری را مدنظر قرار می‌دهد. وضعیت سلامت نیز به بررسی کمیت نشانه‌های بیماری روان‌تنی، بیماری‌های مزمن و بیماری‌های معمولی (مانند سردرد، بدخلقی، اختلالات خواب و احساس ضعف و خستگی) در طول یک هفته تا شش ماه گذشته می‌پردازد.

نتایج پژوهش‌های پیشین حاکی از آن است که مداخلات مبتنی بر بهزیستی، ارتقادهنده سلامت روان و شادی دانش‌آموزان، معلمان و دیگر پرسنل مدرسه است (هاینز و مورتون^۸، ۲۰۱۷؛ ریان و دسی^۹، ۲۰۰۱)؛ همچنین، با توجه به پژوهش‌های انجام‌گرفته، برخورداری از بهزیستی اجتماعی منجر به افزایش انگیزش تحصیلی می‌شود (عباسی، اعیادی، شفیعی و پیرانی^{۱۰}، ۲۰۱۶). از آنجاکه مطابق با نظر کانپو و ریمپلا (۲۰۰۲) یکی از شاخص‌های بهزیستی مدرسه، روابط اجتماعی در مدرسه و کلاس است، می‌توان گفت تعامل معلم -

1. school conditions

2. having

3. social relationships

4. loving

5. means for self-fulfilment

6. being

7. health status

8. Hinze & Morton

9. Ryan & Dci

10. Abbasi, Ayadi, shafiee, & Pirani

دانش‌آموز از جمله مؤلفه‌های مهم روابط اجتماعی در مدرسه بوده و بالطبع بر تجارب دانش‌آموزان اثرگذار است. در این راستا، در مطالعه جنینگز و گرینبرگ^۱ (۲۰۰۹) تأیید شد که چگونگی ارتباط معلم- دانش‌آموز از شاخص‌های مهم جو سالم کلاس است. جو سالم کلاس با تجارب مثبت اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است و به افزایش بهزیستی هیجانی منجر می‌شود (لوهمن، هافمن، اید و لوکاس^۲، ۲۰۱۲). موری - هاروی^۳ (۲۰۱۰) نیز، با بررسی ارتباط بهزیستی مدرسه و سلامت روان، همبستگی بالایی بین ارتباطات موجود در بافت مدرسه و تجربیات عاطفی و سلامت روان دانش‌آموزان به دست آوردند. همچنین، شواهد پژوهشی حاکی از اثر شرایط مدرسه بر سلامت و کیفیت زندگی دانش‌آموزان است. برای مثال، در پژوهش کایورس، دی‌ورد، دپونت، ملس و نیوتن^۴ (۲۰۱۱) نشان داده شد سطوح رضایت از زندگی دانش‌آموزانی که در مدارس با کیفیت خوب سازمانی بسر می‌برند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که در مدارس با کیفیت ضعیف سازمانی بسر می‌برند، بالاتر است. نتایج پژوهش خوشبخت (۱۳۸۷) نیز، تأثیر محیط فیزیکی مدرسه را بر ویژگی‌های عاطفی - انگیزشی دانش‌آموزان نشان داده است.

با توجه به شواهد فوق می‌توان گفت بهزیستی مدرسه منجر به پیامدهای رفتاری و روان‌شناختی مثبت متعددی در بین دانش‌آموزان می‌شود. پژوهش ریان و دسی (۲۰۰۱) نشان داد برقراری بهزیستی، منجر به استرس کمتر، سلامت ذهنی بیشتر، هوشیاری و انرژی زیادتر برای انجام فعالیت می‌شود. از جمله سازه‌های روان‌شناختی که در ارتباط با سطح انرژی و هوشیاری قرار می‌گیرد، نشاط ذهنی^۵ است. ریان و فردریک^۶ (۱۹۹۷) نشاط ذهنی را در حوزه مفهومی تجارب مثبت هیجانی دانش‌آموزان قرار داده و آن را به‌عنوان یک ماهیت پراثری، شور و شوق، سرزندگی، عدم خستگی و ضعف توصیف کرده‌اند. نشاط ذهنی از یک منبع درونی مشتق می‌شود و تجارب درونی سرشار از انرژی است که برای تجربه

1. Jennings & Greenberg

2. Luhmann, Hofmann, Eid, & Lucas

3. Murray-Harvey

4. Cuyvers, De Weerd, Dupont, Mols, & Nuytten

5. subjective vitality

6. Frederick

احساس شوق، سرزندگی و انرژی لازم است (بوستیک، رویو و هود^۱، ۲۰۰۰). از آنجاکه شرایط مدرسه با سلامت روان و تجارب عاطفی دانش‌آموزان مرتبط است، می‌توان انتظار داشت که بهزیستی مدرسه، نشاط ذهنی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. در این راستا، نتایج پژوهش اکین و اکین^۲ (۲۰۱۵) حاکی از نقش تجارب مثبت مدرسه در پیش‌بینی نشاط ذهنی دانش‌آموزان است. همچنین، نتایج پژوهش اماندسن، لمیر، آبراهامسن و رابرتز^۳ (۲۰۱۳) نشان می‌دهد که جو انگیزشی کلاس (شامل انگیزش تسلطی) از طریق اشتیاق و احساسات شدیدی که ایجاد می‌کند، نشاط ذهنی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مطابق با نتایج برخی دیگر از پژوهش‌ها نیز می‌توان با ایجاد شرایطی که منجر به خودتعیین‌گری^۴ می‌شود، نشاط ذهنی افراد را افزایش داد. در این راستا مطالعه شیخ‌الاسلامی و دفترچی (۱۳۹۴) نشان می‌دهد شرایطی که منجر به برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی از قبیل نیاز به استقلال^۵، شایستگی^۶ و ارتباط^۷ می‌شود، نقش مثبت و مهمی در نشاط ذهنی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. همان‌گونه که در این پژوهش‌ها مشاهده می‌شود، شرایط اجتماعی با اثرگذاری بر فرایندهای درونی مانند خودتعیین‌گری و یا ارضای نیازها، نشاط ذهنی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. پژوهش محمدی‌مصیری، شفیع‌فرد، داوری و بشارت (۱۳۹۱) نیز نشان می‌دهد، متغیرهایی مانند محیط مدرسه، کیفیت تعامل نوجوان با همسالان در مدرسه و ارتباط نوجوان با معلم می‌تواند از طریق تسهیل نیازهای عاطفی نوجوانان، سلامت روان آنان را افزایش دهد. همچنین، دینر و ریان^۸ (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای نشان دادند افراد با شرایط بافتی مشابه، از نشاط ذهنی متفاوتی برخوردارند. به اعتقاد آنان، در تجربه نشاط ذهنی، متغیرهای فردی عوامل تعیین‌کننده‌تری نسبت به عوامل بافتی هستند. علاوه بر این، گالینها و پایز-ریبر^۹

1. Bostic, Rubio, & Hood

2. Akin & Akin

3. Ommundsen, Lemyre, Abrahamsen, & Roberts

4. self-determination

5. autonomy

6. competence

7. relation

8. Diener & Ryan

9. Galinha & Pais- Ribeiro

(۲۰۱۲) در پژوهش خود نشان دادند عوامل بافتی و فردی در تعامل با هم اثر قوی‌تری بر نشاط ذهنی دارند. با توجه به شواهد فوق، می‌توان انتظار داشت که برقراری بهزیستی در محیط مدرسه، از طریق فرایندهای درونی، نشاط ذهنی را تحت تأثیر قرار دهد. از جمله فرایندهای درونی، می‌توان از خودتنظیمی هیجانی^۱ نام برد.

خودتنظیمی هیجانی مجموعه‌ای از فرایندهای روان‌شناختی در حوزه هیجانی است که توسط افراد برای رسیدن به اهداف دنبال می‌شود (مان، دی‌ریدر و فوجیتا^۲، ۲۰۱۳). به عبارت دیگر، تمایل به کنترل حالت‌های درونی، کنترل تکانه‌ها و رفتارها و انطباق آن با معیارها برای رسیدن به هدف، خودتنظیمی هیجانی نامیده می‌شود (اورس، مریژن‌استوک و دی‌ریدر^۳، ۲۰۱۰). به اعتقاد محمدی‌مصیری و همکاران (۱۳۹۱)، خودتنظیمی فرایندی خودرهنمودی است و به‌عنوان ظرفیتی تلقی می‌شود که از احساس تعلق نوجوان به مدرسه تأثیر می‌پذیرد. در واقع، خودتنظیمی فرایندی تسهیل‌کننده برای رسیدن به هدف است (سوینسر و اتینجن^۴، ۲۰۱۵) و به تفکر، احساس و رفتار آگاهانه‌ای اشاره دارد که در پاسخ به یک موقعیت داده می‌شود (کادیمما، ورشوئرن، لیبیل و گویدز^۵، ۲۰۱۶).

هافمن و کاشدان^۶ (۲۰۱۰) سه سبک خودتنظیمی هیجان را معرفی می‌کنند که عبارت‌اند از سبک پنهان‌کاری^۷، سبک سازگاری^۸ و سبک تحمل^۹. هرگاه فرد برای تنظیم هیجان‌ات خود به راهبرد بازداری از بروز هیجان‌ات گرایش یابد، از سبک پنهان‌کاری استفاده می‌کند. هرگاه از راهبرد ارزیابی و حل مسئله استفاده نماید، سبک سازگاری را در پیش گرفته است و هرگاه هیجان‌ات خود را بدون هیچ نوع واکنش خاصی، بپذیرد، سبک تحمل را بکار گرفته است.

1. emotional self-regulation
 2. Mann, De Ridder, & Fujita
 3. Evers, Marijn Stok, & De Ridder
 4. Sevincer & Oettingen
 5. Cadima, Verschuere, Leal, & Guedes
 6. Hofmann & Kashdan
 7. concealing
 8. adjusting
 9. tolerating

شواهد پژوهشی متعددی حاکی از ارتباط بین ابعاد بهزیستی مدرسه و خودتنظیمی هیجانی است. فرید^۱ (۲۰۱۱) با مرور مجموعه‌ای از پژوهش‌ها به این نتیجه رسید که محیط‌هایی که معلم در آن‌ها فرصت‌هایی را برای ابراز وجود دانش‌آموزان فراهم می‌آورد، استقلال آن‌ها را مورد حمایت قرار می‌دهد و در آن‌ها احساس تعلق ایجاد می‌کند، راهبردهای تنظیم هیجان به نحو مطلوبی رشد می‌کنند. در بعد روابط موجود در مدرسه، پژوهش بگیان کوله‌مرز، پژوهی‌نیا و رضازاده (۱۳۹۱) نشان می‌دهد با بهبود روابط اجتماعی از طریق آموزش مهارت همدلی در مدارس، به‌ویژه در سنین نوجوانی، خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان نیز بهبود می‌یابد؛ زیرا با بهبود روابط اجتماعی، توانایی درک دیگران افزایش یافته و فرد برای تنظیم هیجان‌ات خود، به انتخاب راهبرد و واکنش معقول گرایش می‌یابد. در پژوهش حاج‌شمسایی، کارشکی و یزدی (۱۳۹۳) مشاهده شد که فراهم کردن جو روانی-اجتماعی مطلوب کلاسی می‌تواند به گرایش دانش‌آموزان به سبک سازگارانه خودتنظیمی هیجانی بیانجامد و این امر نقش مهمی در کاهش ناسازگاری آنان خواهد داشت. کادیم و همکاران (۲۰۱۶) در رابطه با نقش کیفیت جو عاطفی و سازمانی کلاس درس و کیفیت روابط معلم-کودک در پیش‌بینی خودتنظیمی کودکان، پژوهشی آزمایشی در چند پیش‌دبستانی با کیفیت‌های متفاوت انجام دادند. بر اساس نتایج این پژوهش، ارتباط صمیمی معلم-کودک، سبب بهبود و پیشرفت در مهارت‌های خودتنظیمی و استفاده کودکان از سبک‌های سازگار خودتنظیمی هیجانی می‌شود.

علاوه بر این، با توجه به نتایج پژوهش‌های پیشین، خودتنظیمی هیجانی در ارتباط تنگاتنگ با سلامت روان افراد قرار می‌گیرد. یافته‌های پژوهش کلمانسکی، کورتیس، مک‌کافلین و نولن - هوکسما^۲ (۲۰۱۷) نشان می‌دهد نوجوانانی که از علائم افسردگی برخوردارند، آگاهی هیجانی و خودتنظیمی هیجانی کمتری را گزارش می‌کنند. همچنین، در مطالعه‌ای که توسط حسین‌خانزاده، طاهر و محمدی (۱۳۹۴) با هدف تعیین نقش ظرفیت خودنظم‌بخشی در شاد زیستن دانشجویان انجام گرفت، مشخص شد راهبردهای

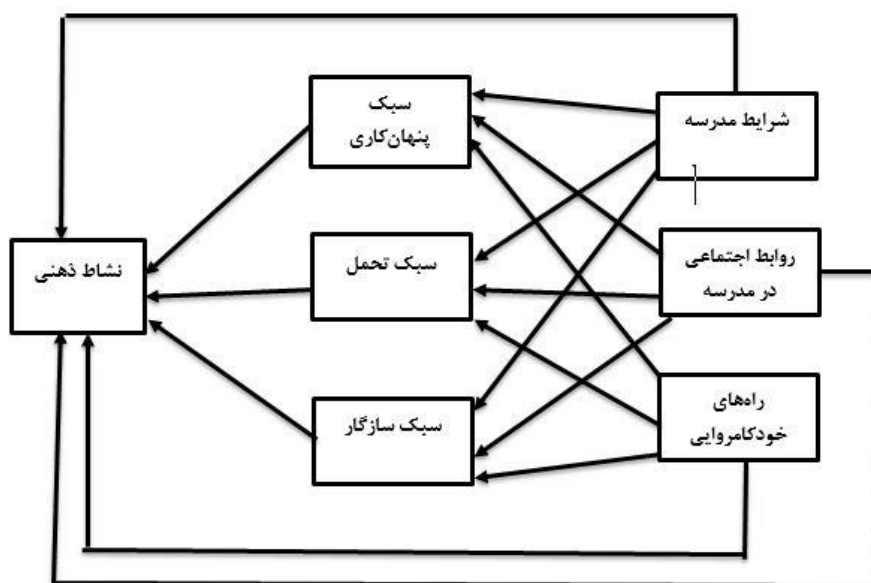
1. Fried

2. Klemanski, Curtiss, McLaughlin, & Nolen-Hoeksema

خودنظم‌بخشی شناختی و تمرکز بر افزایش عاطفه مثبت با نمره کل شادزیستی و خرده‌مقیاس‌های احساس مثبت و تجربه مثبت، همبستگی مثبت دارد. به‌طور کلی در پژوهش‌های متعددی رابطه بین خودتنظیمی و سلامت روان مورد تأیید قرار گرفته است (مان و همکاران، ۲۰۱۳).

با توجه به اثر محیط مدرسه بر پرورش مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان و همچنین رابطه مهارت‌های خودتنظیمی با سلامت روان، شادکامی و انگیزش، می‌توان انتظار داشت که بهزیستی مدرسه از طریق خودتنظیمی هیجانی، نشاط ذهنی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد؛ بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای سبک‌های خودتنظیمی هیجان در رابطه بین بهزیستی مدرسه و نشاط ذهنی دانش‌آموزان است. اگرچه در دهه گذشته، موضوع بهزیستی در آموزش و پرورش یک موضوع به‌شدت مورد بحث در سطح جهانی بوده است، اما متأسفانه در کشور ما توجه چندانی به این موضوع نشده است و به نظر می‌رسد مطالعه آن مورد غفلت پژوهشگران قرار گرفته است. در حالی که مطالعه بهزیستی مدرسه و اثرات آن به متخصصان تعلیم و تربیت کمک می‌کند که شرایط رشد و پرورش هرچه بیشتر دانش‌آموزان را هم در حوزه شناختی و هم عاطفی فراهم آورند. در واقع، سیاست‌گذاران تعلیم و تربیت با آگاهی از شاخص‌های بهزیستی مدرسه و پیامدهای آن، می‌توانند برای توسعه و اصلاح خدمات آموزشی گام برداشته و زمینه نشاط هرچه بیشتر دانش‌آموزان را فراهم آورند. به اعتقاد ریان و فردریک (۱۹۹۷) وقتی نشاط ذهنی در سطح پایینی است، تحریک‌پذیری و خستگی ایجاد خواهد شد و امکان استفاده کامل از پتانسیل موجود برای انجام فعالیت‌ها کمتر می‌شود. در مقابل، زمانی که نشاط در سطح بالاتری است، انرژی کافی برای انجام فعالیت‌ها ایجاد خواهد شد، هوشیاری نسبت به تشخیص و استفاده از فرصت‌های پیش روی افزایش یافته و عملکرد بهبود می‌یابد (ریان و دسی، ۲۰۰۷)؛ بنابراین، در راستای این ضرورت‌ها پژوهش حاضر به تدوین یک مدل علی برای تبیین نشاط ذهنی دانش‌آموزان پرداخته است (شکل ۱). مطابق با این مدل، فرضیه‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از: ۱. بهزیستی مدرسه (شرایط مدرسه، روابط اجتماعی در مدرسه و راه‌های خودکامروایی) اثر مستقیم بر نشاط ذهنی دارد؛ ۲. بهزیستی مدرسه (شرایط مدرسه، روابط

اجتماعی در مدرسه و راه‌های خودکامروایی) اثر مستقیم بر سبک‌های خودتنظیمی هیجان (پنهان‌کاری، تحمل و سازگار) دارد؛ ۳. سبک‌های خودتنظیمی هیجان (پنهان‌کاری، تحمل و سازگار) اثر مستقیم بر نشاط ذهنی دارند و ۴. سبک‌های خودتنظیمی هیجان در رابطه بین بهزیستی مدرسه و نشاط ذهنی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کنند.



شکل ۱: مدل مفهومی نشاط ذهنی

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی است که در آن رابطه بین بهزیستی مدرسه (شرایط مدرسه، روابط اجتماعی در مدرسه و راه‌های خودکامروایی) به‌عنوان متغیر درون‌زاد، سبک‌های خودتنظیمی هیجان (سبک‌های پنهان‌کاری، تحمل و سازگاری) به‌عنوان متغیر واسطه‌ای و نشاط ذهنی به‌عنوان متغیر درون‌زاد در قالب تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفته‌است. همه متغیرها از نوع متغیرهای اندازه‌گیری شده (مشاهده‌شده)^۱ بودند.

^۱. Observed Variables

جامعه آماری پژوهش، همه دانش‌آموزان دوره تحصیلی متوسطه اول شهرستان جهرم در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند. تعداد شرکت‌کنندگان در پژوهش، بر اساس نظر کلاین^۱ (۲۰۱۱)، سه برابر تعداد گویه‌های موجود در ابزارها در نظر گرفته شد که به منظور حصول اطمینان بیشتر در تعمیم نتایج و رعایت جوانب احتیاط در مورد پرسشنامه‌های مخدوش، تعداد ۲۸۴ دانش‌آموز (۱۳۸ دختر و ۱۴۶ پسر) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این ترتیب که از فهرست مدارس متوسطه اول، به طور تصادفی ۶ مدرسه (۳ دخترانه و ۳ پسرانه) و سپس در هر مدرسه دو کلاس (یک کلاس هشتم و یک کلاس نهم)، به طور تصادفی انتخاب شدند و تمامی دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌های منتخب، مورد مطالعه قرار گرفتند. میانگین سنی آزمودنی‌ها ۱۴/۲۱ سال و انحراف استاندارد سنی آن‌ها ۰/۷۷ سال بود.

ابزارهای اندازه‌گیری: در این پژوهش از پرسشنامه‌های زیر استفاده شده است:

پرسشنامه بهزیستی مدرسه: به منظور سنجش بهزیستی مدرسه از پرسشنامه بهزیستی مدرسه^۲ کانپو و ریمپلا (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه به وسیله محقق ترجمه شد و پس از تطبیق نسخه ترجمه شده با نسخه اصلی پرسشنامه به وسیله یک کارشناس زبان انگلیسی، نسخه نهایی پرسشنامه به کار گرفته شد. پرسشنامه بهزیستی مدرسه دارای ۴۳ گویه و چهار خرده‌مقیاس شرایط مدرسه، روابط اجتماعی در مدرسه، راه‌های خودکامروایی و وضعیت سلامت است. در این پژوهش از خرده‌مقیاس وضعیت سلامت استفاده نشده است. خرده‌مقیاس شرایط مدرسه دارای ۱۵ گویه، خرده‌مقیاس روابط اجتماعی در مدرسه دارای ۸ گویه و خرده‌مقیاس راه‌های خودکامروایی دارای ۱۱ گویه است. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر روی طیف لیکرت ۴ درجه‌ای در دامنه «کاملاً مخالف = ۱ تا کاملاً موافق = ۴» صورت می‌گیرد. کسب نمره بالا در این پرسشنامه نشان‌دهنده ادراک از بهزیستی بالاتر مدرسه است.

کانپو و همکاران (۲۰۰۲) روایی این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی بررسی کرده و ۴ عامل به دست آوردند. همچنین همبستگی بین عوامل را بین ۰/۳۰ تا ۰/۷۸ گزارش

^۱. Kline

^۲. School Well-Being Questionnaire

کردند. کانپو و لیتونن^۱ (۲۰۰۶)، پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه کردند و مقدار آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس شرایط مدرسه ۰/۹۲، برای خرده‌مقیاس روابط اجتماعی ۰/۸۹ و برای خرده‌مقیاس راه‌های خودکامروایی ۰/۹۴ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، با استفاده از نرم‌افزار AMOS و با به‌کارگیری روش تحلیل عاملی تأییدی، روایی سازه‌ای پرسشنامه بهزیستی مدرسه بررسی و ساختار سه عاملی آن مورد تأیید قرار گرفت. سه گویه از خرده‌مقیاس شرایط مدرسه، یک گویه از خرده‌مقیاس روابط اجتماعی در مدرسه و یک گویه نیز، از خرده‌مقیاس راه‌های خودکامروایی، به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ حذف شدند. در مجموع، بررسی شاخص‌های برازش پرسشنامه بهزیستی مدرسه ($X^2/df = 1/84$, $GFI = 0/90$, $IFI = 0/90$, $CFI = 0/90$, $RMSEA = 0/05$, $PCLOSE = 0/24$) نشانگر برازش مطلوب آن بود. برای بررسی پایایی این پرسشنامه نیز، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب پایایی خرده‌مقیاس شرایط مدرسه ۰/۸۰، خرده‌مقیاس روابط اجتماعی در مدرسه ۰/۶۵ و خرده‌مقیاس راه‌های خودکامروایی ۰/۷۳ به دست آمد.

پرسشنامه سبک عاطفی: برای اندازه‌گیری خودتنظیمی هیجان از پرسشنامه سبک عاطفی^۲ (هافمن و کاشدان، ۲۰۱۰) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۰ گویه و سه خرده‌مقیاس است: خرده‌مقیاس سبک سازگار دارای ۷ گویه، سبک پنهان‌کار دارای ۸ گویه و سبک تحمل‌دار دارای ۵ گویه است. نحوه نمره‌گذاری بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای و در دامنهٔ اصلاً در مورد من درست نیست (با نمره ۱) تا کاملاً در مورد من درست است (با نمره ۵) انجام می‌گیرد.

روایی این پرسشنامه به‌وسیله سازندگان آن مورد تأیید قرار گرفته است (هافمن و کاشدان، ۲۰۱۰). همچنین، این محققین، پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس سبک سازگار ۰/۸۲، سبک پنهان‌کار ۰/۸۴ و سبک تحمل‌دار ۰/۶۸ گزارش کردند. در پژوهش‌های کارشکی (۱۳۹۲) و نریمانی، محمدزاده، امیدوار و امیدوار

1. Konu & Lintonen

2. Affective Style Questionnaire

(۱۳۹۳) نیز شاخص‌های روایی و پایایی این پرسشنامه مطلوب گزارش شده است. در پژوهش حاضر، با استفاده از نرم‌افزار AMOS و با به‌کارگیری روش تحلیل عامل تأییدی، روایی سازه‌ای پرسشنامه سبک عاطفی بررسی و ساختار دو عاملی آن مورد تأیید قرار گرفت. خرده‌مقیاس سبک تحمل به دلیل ضریب پایایی پایین و نیز پایین بودن بارهای عاملی گویه‌های آن (کمتر از ۰/۳۰)، از تحلیل‌های آماری حذف شد. همچنین، چهار گویه از خرده‌مقیاس سبک پنهان‌کار و یک گویه از خرده‌مقیاس سبک سازگار به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ حذف شدند. در مجموع، بررسی شاخص‌های برازش پرسشنامه سبک عاطفی $\chi^2/df = ۲/۰۳$, $GFI = ۰/۹۳$, $JFI = ۰/۹۰$, $CFI = ۰/۹۰$, $RMSEA = ۰/۱۴$. PCLOSE= نشانگر برازش مطلوب آن بود. برای بررسی پایایی این پرسشنامه نیز، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب پایایی خرده‌مقیاس سبک سازگار برابر با ۰/۷۵ و خرده‌مقیاس سبک پنهان‌کار برابر با ۰/۶۱ به دست آمد.

مقیاس نشاط ذهنی: مقیاس نشاط ذهنی (ریان و فردریک، ۱۹۹۷) دارای ۷ گویه است و به‌صورت مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از بسیار مخالفم (۱) تا بسیار موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. یوسل، ساتیسی و اکین^۱ (۲۰۱۴) در مطالعه‌ای میزان پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، برابر با ۰/۸۴ و روایی آن را با استفاده از محاسبه همبستگی هر گویه با نمره کل، در دامنه ۰/۴۸ تا ۰/۷۴ گزارش کرده‌اند. در پژوهش میلیاوسکایا و کوستر^۲ (۲۰۱۱) پایایی این مقیاس، با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۴ گزارش شده و روایی سازه‌ای آن به‌وسیله تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفته است. نتایج پژوهش شیخ‌الاسلامی و دفترچی (۱۳۹۴) نیز پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۹ و روایی آن را از طریق محاسبه همبستگی هر گویه با نمره کل مقیاس نشاط ذهنی، در دامنه ۰/۵۷ تا ۰/۸۶ نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر، با استفاده از نرم‌افزار AMOS و با به‌کارگیری روش تحلیل عامل تأییدی، روایی سازه‌ای مقیاس نشاط ذهنی بررسی و ساختار تک عاملی آن تأیید شد. در مجموع، بررسی شاخص‌های برازش مقیاس نشاط ذهنی $\chi^2/df = ۲/۲۱$, $GFI = ۰/۹۸$.

1. Uysal, Satıcı, & Akin

2. Milyavskaya & Koestner

آن بود. برای بررسی پایایی این مقیاس نیز، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب $0/83$ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

میانگین، انحراف معیار و ضریب همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱- میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	M	SD
۱. شرایط مدرسه	۱						۳۴/۴۷	۶/۹۱
۲. روابط اجتماعی در مدرسه	۰/۳۲**	۱					۱۶/۶۳	۲/۵۵
۳. راه‌های خودکامروایی	۰/۲۶**	۰/۶۸**	۱				۲۸/۵۶	۵/۴۳
۴. سبک سازگار	۰/۰۷	۰/۲۴**	۰/۱۱	۱			۲۵/۳۹	۶/۲۴
۵. سبک پنهان‌کار	۰/۰۰۳	۰/۰۲	-۰/۰۷	۰/۴۴**	۱		۱۷/۰۸	۴/۵۷
۶. نشاط ذهنی	۰/۲۳**	۰/۳۸**	۰/۲۱**	۰/۲۹**	-۰/۰۲	۱	۲۱/۲۲	۵/۲۶

**P<۰/۰۰۱

پیش از تحلیل داده‌ها، مفروضه‌های تحلیل مسیر بررسی گردید. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بیانگر عدم معنی‌داری آزمون و در نتیجه نرمال بودن توزیع بود. نمودار هیستوگرام نیز نشان داد که مقادیر مانده‌ها دارای توزیع نرمال با میانگین صفر است. در نمودار $p-p$ نیز مشخص گردید که داده‌ها کاملاً از توزیع نرمال تبعیت می‌کنند؛ زیرا تمام نقاط نمودار روی نیمساز ربع اول قرار داشتند. در ادامه برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل مسیر در نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۱ استفاده شد. نتایج مربوط به اثرات مستقیم متغیرها در جدول ۲ و نتایج نهایی این تحلیل در جدول ۳ و شکل ۲ آورده شده است.

جدول ۲- نتایج آزمون معنی‌داری برای مسیرهای مستقیم مدل نشاط ذهنی

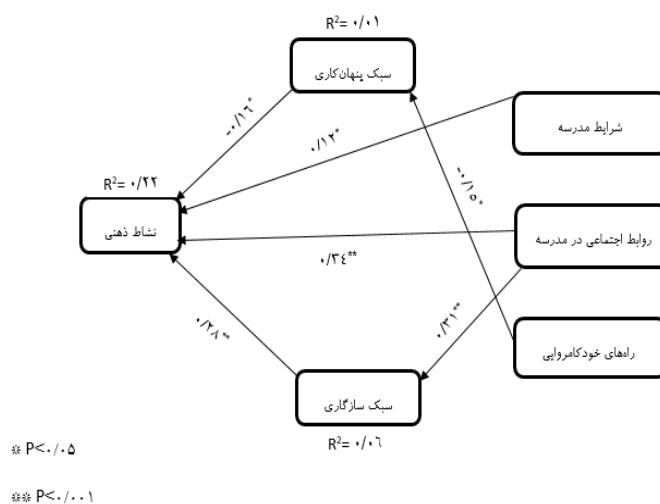
مسیر	b	β	SE	T	P
روابط اجتماعی در مدرسه به سبک سازگار	۰/۷۶	۰/۳۱	۰/۱۹	۳/۹۷	۰/۰۰۱
شرایط مدرسه به سبک سازگار	۰/۲۱	۰/۰۰	۰/۰۵	۰/۰۷	۰/۹۴۱
راه‌های خودکامروایی به سبک سازگار	-۰/۱۱	-۰/۱۰	۰/۱۰	۱/۲۶	۰/۲۱۰
راه‌های خودکامروایی به سبک پنهان‌کاری	-۰/۱۲	-۰/۱۵	۰/۰۷	۱/۸۳	۰/۰۵
شرایط مدرسه به سبک پنهان‌کاری	۰/۴۲	۰/۰۹	۰/۰۴	۰/۰۵	۰/۳۶۳
روابط اجتماعی در مدرسه به سبک پنهان‌کار	۰/۲۱	۰/۱۲	۰/۱۴	۱/۴۸	۰/۲۵۲
سبک پنهان‌کاری به نشاط ذهنی	-۰/۱۹	-۰/۱۶	۰/۰۷	۲/۷۴	۰/۰۰۶
سبک سازگار به نشاط ذهنی	۰/۲۴	۰/۲۸	۰/۰۵	۴/۶۳	۰/۰۰۱
شرایط مدرسه به نشاط ذهنی	۰/۰۹	۰/۱۲	۰/۰۴	۲/۲۲	۰/۰۳۵
روابط اجتماعی در مدرسه به نشاط ذهنی	۰/۷۱	۰/۳۴	۰/۱۵	۴/۶۱	۰/۰۰۱
راه‌های خودکامروایی به نشاط ذهنی	-۰/۱۰	-۰/۱۰	۰/۰۷	۱/۳۸	۰/۱۶۵

جدول ۳- اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
به روی سبک پنهان‌کار از:	شرایط مدرسه	۰/۰۹	-	۰/۰۹
	روابط اجتماعی در مدرسه	۰/۱۲	-	۰/۱۲
	راه‌های خودکامروایی	-۰/۱۵ ^o	-	-۰/۱۵
به روی سبک سازگار از:	شرایط مدرسه	-	-	-
	روابط اجتماعی در مدرسه	۰/۳۱ ^{oo}	-	۰/۳۱
	راه‌های خودکامروایی	-۰/۱۰	-	-۰/۱۰
به روی نشاط ذهنی از:	شرایط مدرسه	۰/۱۲ ^o	-	۰/۱۲
	روابط اجتماعی در مدرسه	۰/۳۴ ^{oo}	-	۰/۳۴
	روابط اجتماعی در مدرسه (سبک سازگار)	۰/۳۴ ^{oo}	۰/۰۶	۰/۴۰
	راه‌های خودکامروایی (سبک پنهان‌کاری)	-	۰/۰۲	۰/۰۲
	راه‌های خودکامروایی (سبک سازگار)	-	-	-
	سبک پنهان‌کاری	-۰/۱۶ ^o	-	-۰/۱۶
	سبک سازگار	۰/۲۸ ^{oo}	-	۰/۲۸

*p<۰/۰۵

**p<۰/۰۰۱



شکل ۲: مدل نهایی و تجربی نشاط ذهنی

نتایج بررسی فرضیه اول پژوهش نشان می‌دهد، دو شاخص از بهزیستی مدرسه شامل شرایط مدرسه ($\beta = 0.12, p = 0.035$) و روابط اجتماعی در مدرسه ($\beta = 0.34, p = 0.0001$) اثر مستقیم بر نشاط ذهنی دانش‌آموزان دارند. همچنین در خصوص فرضیه دوم پژوهش، یافته‌ها حاکی از اثر مثبت روابط اجتماعی در مدرسه بر سبک سازگار خودتنظیمی هیجان یافته‌ها ($\beta = 0.31, p = 0.0001$) و اثر منفی راه‌های خودکامروایی بر سبک پنهان‌کار خودتنظیمی هیجان ($\beta = -0.15, p = 0.05$) است. علاوه بر این، نتایج بررسی فرضیه سوم پژوهش نشانگر آن است که سبک سازگار خودتنظیمی هیجان، به نحو مثبت ($\beta = 0.28, p = 0.0001$) و سبک پنهان‌کار خودتنظیمی هیجان به نحو منفی ($\beta = -0.16, p = 0.006$) نشاط ذهنی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. به‌منظور بررسی فرضیه چهارم پژوهش و تعیین معناداری نقش واسطه‌ای سبک‌های خودتنظیمی هیجان در رابطه بین بهزیستی مدرسه و نشاط

ذهنی از دستور بوت‌استرپ^۱ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد (جدول ۴). نتایج حاکی از نقش واسطه‌ای معنادار ($P=0/005$) سبک سازگار خودتنظیمی هیجان در رابطه بین روابط اجتماعی در مدرسه و نشاط ذهنی دانش‌آموزان است ($0/062$). همچنین، سبک پنهان‌کار خودتنظیمی هیجان، نقش واسطه‌ای معنادار ($P=0/05$) در رابطه بین راه‌های خودکامروایی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان ایفا نموده است ($-0/016$). در مجموع، مدل پژوهش حاضر ۲۲ درصد از واریانس نشاط ذهنی را تبیین کرده است.

جدول ۴- ضرایب مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل با استفاده از آزمون بوت‌استرپ

مسیر	اثر غیرمستقیم			متغیر ملاک	متغیر واسطه	متغیر پیش‌بین
	حد بالا	حد پایین	معداری			
روابط اجتماعی در مدرسه	۰/۰۶۲	۰/۱۰۹	۰/۰۳۴	نشاط	سبک سازگار	روابط اجتماعی در مدرسه
راه‌های خودکامروایی	-۰/۰۱۶	۰/۰۴۵	۰/۰۰۳	ذهنی	سبک پنهان‌کار	راه‌های خودکامروایی

شاخص‌های برازش مدل نهایی نیز بررسی شد که نتایج حاکی از برازش مطلوب مدل نهایی پژوهش است (جدول ۵).

جدول ۵- شاخص‌های برازش مدل نهایی پیش‌بینی نشاط ذهنی

شاخص‌های برازش	PCLOSE	RMSEA	CFI	IFI	RFI	AGFI	GFI	P	X ² /df
مدل پژوهش	۰/۹۹۶	۰/۰۰۱	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۹۷	۱	۰/۹۹۳	۰/۰۰۷

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی نشاط ذهنی دانش‌آموزان توسط ابعاد بهزیستی مدرسه با واسطه‌گری سبک‌های خودتنظیمی هیجانی بود. در این راستا براساس مبانی نظری و پژوهش‌های پیشین، مدل مفهومی پژوهش تدوین شد. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که برخی

^۱. Bootstrap

از ابعاد بهزیستی مدرسه بر نشاط ذهنی اثر مستقیم و غیرمستقیم دارند. برای تحلیل دقیق‌تر یافته‌های این پژوهش، تبیین‌های مرتبط با فرضیه‌های این مدل در ادامه آورده شده‌اند.

نتایج حاصل از بررسی فرضیه اول پژوهش نشان داد که شرایط مدرسه به نحو مستقیم، نشاط ذهنی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این یافته با نتایج پژوهش کایورس و همکاران (۲۰۱۱) و خوشبخت (۱۳۸۷) مبنی بر اثر کیفیت سازمان مدرسه و جو فیزیکی آن بر بهزیستی و نگرش به تحصیل و مدرسه، همسو است. با توجه به آن‌که در پژوهش حاضر شرایط مدرسه شامل محیط فیزیکی، محیط یادگیری (برنامه درسی، روش‌های تنبیهی و تشویقی) و خدمات‌رسانی (مانند مراقبت‌های بهداشتی و مشاوره‌ای) است، می‌توان از روان‌شناسی محیط^۱ برای تفسیر این ارتباط بهره جست. مطابق با روان‌شناسی محیط، رفتار تحت تأثیر جنبه‌های فیزیکی و معماری محیط قرار می‌گیرد (گیفورد، استیج و ریزر^۲، ۲۰۱۱)؛ بنابراین، ویژگی‌های فیزیکی محیط مدرسه مستقیماً می‌توانند احساس نشاط، شادی و پرانرژی بودن دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهند. همچنین، ارائه خدمات به‌موقع مشاوره‌ای و بهداشتی در مدرسه، در دانش‌آموزان احساس امنیتی ایجاد می‌کند مبنی بر آن‌که هر زمان با مشکلی مواجه شوند، مورد حمایت کارکنان مدرسه قرار می‌گیرند. علاوه بر این، برنامه‌های درسی متناسب با توانایی‌های دانش‌آموزان و قواعد انضباطی منصفانه، در دانش‌آموزان نگرش مثبت نسبت به مدرسه ایجاد نموده و تمامی این موارد منجر به احساس سرزندگی و سرشار از انرژی بودن، می‌شوند. همچنین، به نظر می‌رسد شرایط فیزیکی، مراقبتی و مشاوره‌ای مدرسه در دانش‌آموزان احساس ارزشمندی و مورد حمایت بودن را ایجاد می‌کند و مطابق با نظریه خودتعیین‌گری نیز مدارسی که نیازهای اساسی دانش‌آموزان همچون نیاز به شایستگی و ارتباط را برآورده سازند، منجر به نشاط ذهنی در آنان می‌شوند (ریان، هوتا و دسی^۳، ۲۰۰۸).

علاوه بر این، با توجه به نتایج پژوهش، روابط اجتماعی در مدرسه به‌صورت مستقیم

1. environmental psychology

2. Gifford, Steg, & Reser

3. Ryan, Huta, & Deci

نشاط ذهنی دانش‌آموزان را افزایش داده است و این دلالت بر اهمیت روابط اجتماعی دانش‌آموزان در افزایش انرژی، سرزندگی و کاهش احساس خستگی و فرسودگی آن‌ها دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین، همسو است (هاینز و مورتون، ۲۰۱۷؛ عباسی و همکاران، ۲۰۱۶؛ اکین و اکین، ۲۰۱۵؛ بورستو و همکاران، ۲۰۱۴؛ شیخ‌الاسلامی و دفترچی، ۱۳۹۴؛ موری - هاروی، ۲۰۱۰). در این پژوهش‌ها، ارتباط مثبت و معنادار بین روابط اجتماعی در مدرسه (مانند تعامل معلم - دانش‌آموز، موردحمایت و محبت قرار گرفتن)، بهزیستی اجتماعی، هیجانانگیز، نشاط ذهنی، انگیزش و سلامت روان مورد تأیید قرار گرفته است. تجارب مثبت مدرسه مانند خشنودی از ارتباط با همسالان بر چگونگی دیدگاه دانش‌آموزان، افکار و احساساتشان مؤثر است. دانش‌آموزانی که از ارتباط با همسالان احساس رضایت کرده و تعامل با همسالان برای آن‌ها رضایت‌بخش است، عواطف مثبت بیشتری تجربه کرده (دینگ و هال^۱، ۲۰۰۷) و احتمالاً از انرژی بیشتری برای انجام فعالیت‌های تحصیلی برخوردار می‌گردند. همچنین، از نظر ریو^۲ (۲۰۰۶) اشتیاق و پویایی دانش‌آموزان در کلاس به فضای آموزشی بستگی دارد که معلم آن را ایجاد می‌کند و رضایت از مدرسه و دیگر پیامدهای مطلوب در مدرسه تا حد زیادی در گرو تعاملات بین فردی معلمان و دانش‌آموزان است.

یافته‌ها در خصوص فرضیه دوم پژوهش حاکی از آن است که روابط اجتماعی در مدرسه منجر به افزایش سبک سازگار خودتنظیمی هیجانی و راه‌های خودکامروایی منجر به کاهش سبک پنهان‌کار خودتنظیمی هیجانی در دانش‌آموزان می‌شود. اثر مثبت روابط اجتماعی بر سبک سازگار تنظیم هیجانانگیز، همسو با نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین است (برای مثال، حاج‌شمسایی و همکاران، ۱۳۹۳؛ کادیما و همکاران، ۲۰۱۶؛ لیپست^۳، ۲۰۱۱؛ مک‌لم^۴، ۲۰۱۰). این پژوهش‌ها نشان دادند جو روانی-اجتماعی مطلوب کلاس و تعامل معلم - دانش‌آموز، منجر به پیشرفت در مهارت‌های خودتنظیمی و استفاده از سبک‌های

1. Ding & Hall

2. Reeve

3. Lipsett

4. Macklem

سازگار خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان می‌شود. با توجه به شواهد پژوهشی، از مهم‌ترین عوامل تسهیل‌کننده رشد خودتنظیمی در دانش‌آموزان، جو روانی - اجتماعی مطلوب کلاس (حاج‌شمسایی و همکاران، ۱۳۹۳)، روابط معلم - دانش‌آموز (کادیم و همکاران، ۲۰۱۶) و همدلی با همسالان (بگیان‌کوله‌مرز و همکاران، ۱۳۹۱) است. به نظر می‌رسد با بهبود روابط اجتماعی، توانایی درک دیگران افزایش یافته و افراد برای تنظیم هیجان‌های خود می‌توانند از راهبردهای سازنده و هوشمندانه‌تری استفاده نمایند (بگیان‌کوله‌مرز و همکاران، ۱۳۹۱). همچنین، با توجه به اهمیت نیاز به ارتباط، ارتباطات مثبت، تسهیل‌گر تحول روانی نوجوان (محمدی‌مصیری و همکاران، ۱۳۹۱) و عامل رشد سبک سازگاری خودتنظیمی هیجانی در آنان است (هافمن و کاشدان، ۲۰۱۰). در واقع، تعاملات اجتماعی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که نسبت به هیجان‌های خود و دیگران آگاه شده و با پیش‌بینی پیامدهای هیجان‌ها، در مدیریت هیجان‌های خود کارآمد شوند. همچنین، شرکت در فعالیت‌های گروهی این امکان را به دانش‌آموزان می‌دهد که با آگاهی نسبت به ضوابط و قواعد گروهی و برخورد هوشمندانه با نظرات مخالف، مکانیسم کنترل و مدیریت هیجان‌ها را تمرین کنند. تجربه کار گروهی به فرد کمک می‌کند، در پاسخ به محرکات محیطی به جای واکنش فوری و پیروی از دستورات بادامه^۱ مغز، از دستورات قشر پیش‌پیشانی^۲ مغز پیروی کند؛ یعنی قبل از پاسخ به محرکات منفی محیطی، به تفکر و بازیابی اطلاعات مرتبط ذخیره‌شده بپردازد و بر اساس پیامد رفتار در آینده، عمل کند (لیپست، ۲۰۱۱). به عبارت دیگر، از سبک سازگار خودتنظیمی هیجان استفاده کند.

همچنین، یافته پژوهش حاضر مبنی بر اثر منفی راه‌های خودکامروایی بر سبک پنهان‌کار خودتنظیم هیجان، هم‌راستا با نتایج پژوهش‌های تأییدکننده ارتباط بین جو مدرسه و نوع واکنش هیجانی دانش‌آموزان است (لیپست، ۲۰۱۱؛ فرید، ۲۰۱۱؛ هافمن و کاشدان، ۲۰۱۰). به نظر می‌رسد در مدارس که به علایق دانش‌آموزان اهمیت داده می‌شود و آن‌ها را در تصمیم‌گیری‌های مهم مدرسه مشارکت می‌دهند، دانش‌آموزان نیز، یاد می‌گیرند که برای

1. Amygdala

2. Prefrontal Cortex

علايق خود احترام قائل شوند و از ابراز عواطف و هیجانان خود نهراهند. همچنین، زمانی که دانش‌آموز خود را در برنامه‌های مدرسه دخیل و دارای آزادی بیان ببیند، به راحتی نظر خود را بیان کرده و به پنهان‌کاری و مخفی کردن هیجانان خود دست نمی‌زند. علاوه بر این، از آنجاکه در مؤلفه راه‌های خودکامروایی، بر رشد دانش و مهارت‌ها بر اساس علايق تأکید می‌شود، دانش‌آموزان به توانمندی‌های شخصی مجهز می‌شوند که آن‌ها را قادر می‌کند، هیجانان خود را بپذیرند و آن‌ها را ابراز نمایند. به اعتقاد فرید (۲۰۱۱) در محیط‌های آموزشی که استقلال دانش‌آموزان مورد حمایت قرار می‌گیرد و به آن‌ها فرصت ابراز وجود داده می‌شود، راهبردهای تنظیم هیجان، بهتر رشد پیدا می‌کنند.

در مقابل، در مدرسه‌ای که به علايق دانش‌آموزان اهمیت داده نشود، در برنامه‌ریزی‌ها نظرات آن‌ها مورد توجه قرار نگیرد و فعالیت‌ها و تکالیف تحصیلی به آن‌ها تحمیل شود، شرایط استرس‌زا و پرفشاری ایجاد می‌شود که بر اساس نظریه زیست-روانی (گروس و جان^۱، ۲۰۰۳)، این شرایط منجر به افزایش سطح هورمون کورتیزول^۲ شده و افزایش سطح کورتیزول نیز در طولانی مدت به سلول‌های هیپوکامپ^۳، حافظه بلندمدت و محل ذخیره اطلاعات، آسیب می‌زند (لیپست، ۲۰۱۱)؛ بنابراین، این امر باعث می‌شود دسترسی دانش‌آموزان به اطلاعات لازم برای ارزیابی و حل مسئله در زمان مواجهه با موقعیت‌های هیجانی، کاهش یافته و به راهکارهایی از جمله سبک پنهان‌کاری در خودتنظیمی هیجانی (که نیاز کمتری به فعالیت قشر پیش‌پیشانی مغز دارد) گرایش یابند (لیپست، ۲۰۱۱). علاوه بر این، جو استرس‌زا و تحمیلی مدرسه، منجر به بروز هیجان‌های منفی خودکاری مثل ترس از مدرسه می‌شود و این هیجانان نیز ایجادکننده واکنش‌های نامعقول و بدون تفکر هستند (دنت^۴، ۲۰۱۳). واکنش‌هایی که به عنوان سبک‌های نامناسب خودتنظیمی هیجانی نامیده می‌شوند و عنصر شناخت و ارزیابی در آن‌ها به ندرت دیده می‌شود (هافمن، شمیچل و

1. Gross & John

2. Cortizol

3. Hippocampus

4. Dent

بادلی^۱، ۲۰۱۲).

نتایج تحلیل فرضیه سوم پژوهش نشان می‌دهد که سبک سازگار خودتنظیمی هیجان منجر به افزایش نشاط ذهنی و سبک پنهان‌کار خودتنظیمی هیجان منجر به کاهش آن می‌شود. اثر مثبت سبک سازگار بر نشاط ذهنی، با شواهد پژوهشی مبنی بر اثر خودتنظیمی هیجانی بر سلامت روان، شادکامی و بهزیستی روان‌شناختی همسو است (برای مثال: کلمنسکی و همکاران، ۲۰۱۷؛ حسین‌خانزاده و همکاران، ۱۳۹۴؛ مان و همکاران، ۲۰۱۳). به اعتقاد حسن‌نیا، صدق‌پور و دماوندی (۱۳۹۳) با رشد توانمندی در سبک سازگار تنظیم هیجان، حالت جریان^۲ ذهنی که عنصر مهمی در شادکامی است، رخ می‌دهد. در واقع استفاده از راهبردهای سازنده تنظیم هیجان، منجر به کاهش افسردگی می‌شود و رضایت از زندگی و عزت‌نفس را افزایش می‌دهد (گروس و جان، ۲۰۰۳).

رابطه مثبت سبک سازگار و نشاط ذهنی را بر اساس فرآیند پویا و سازنده خودتنظیمی می‌توان این‌گونه تفسیر کرد که در فرآیند خودتنظیمی هیجانی، مراحل گزینش موقعیت، اصلاح موقعیت، تغییر توجه، تغییر شناخت و اصلاح پاسخ اتفاق می‌افتد (ایزنبرگ و اسپینراد^۳، ۲۰۰۴). هرکدام از این مراحل با وضعیت بهداشت روانی افراد مرتبط هستند (بندورا^۴، ۲۰۰۵). به‌عنوان مثال، در مرحله گزینش موقعیت، فرد شرایط ایجادکننده هیجان خوشایند را انتخاب کرده و با تغییر توجه، توجه خود را از محرکات ناخوشایند به محرکات خوشایند انتقال می‌دهد (استرانگ‌من^۵، ۲۰۰۶). از دیدگاهی دیگر می‌توان گفت سبک سازگار خودتنظیمی هیجان، افراد را قادر می‌کند رفتار خود را برای رسیدن به اهداف و ایدئال‌های خودارزیابی کنند و چنانچه رفتارشان را متناسب با اهداف ارزیابی کنند، از احساس نشاط برخوردار می‌شوند. در صورتی که رفتارها با اهداف تناسب نداشته باشند، ارزیابی مجدد صورت گرفته و تلاش برای رسیدن به اهداف ادامه می‌یابد؛ بنابراین، افراد دارای سبک

1. Hofman, Schmeichel, & Baddeley

2. flow

3. Eisenberg & Spinrad

4. Bandura

5. Strongman

سازگار خودتنظیمی هیجان می‌توانند در مواقع لزوم در جهت تغییرات مطلوب و رسیدن به سلامت روان، از راهبردهای شناختی نیز بهره ببرند. مطابق با دیدگاه زیست-روانی^۱ (گروس و جان، ۲۰۰۳) افرادی که از سبک ارزیابی مجدد (که مشابه سبک سازگار خودتنظیمی هیجانی است) استفاده می‌کنند، با درگیر کردن قشر پیش‌پیشانی مغز خود، اقدام به حل مسائل هیجانی می‌کنند. مثلاً با تغییر دیدگاه خود راجع به مسائل، خود را آرام کرده، به نوعی به حل مسئله هیجانی خود پرداخته و از درگیری با هیجان منفی، خود را رها می‌کنند. پیامد این راهبردها، در دسترس بودن انرژی یا همان نشاط ذهنی خواهد بود.

همان‌گونه که در پیش‌گفته شد، در پژوهش حاضر افزایش سبک پنهان‌کاری منجر به کاهش نشاط ذهنی دانش‌آموزان می‌شود. در تبیین این ارتباط می‌توان به نظریه خودتعیین‌گری استناد نمود. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری (ریان و دسی، ۲۰۰۰) بازداری هیجانی، کنترل احساسات درونی، درگیری با خود و درون‌فکنی، با احساس فشار و تنش همراه بوده (ریان و دسی، ۲۰۰۰) و منجر به کاهش حس در دسترس بودن انرژی و بدین ترتیب کاهش نشاط ذهنی می‌شود (دسی و ریان، ۲۰۰۸)؛ بنابراین، زمانی که کنترل بر احساسات درونی کاهش می‌یابد و افراد از درون‌فکنی احساسات خود اجتناب می‌کنند و به راحتی هیجان‌ات خود را بروز می‌دهند، احساس تنش آن‌ها کاهش یافته و به صورت فعالانه و پرانرژی در میدان عمل ظاهر می‌شوند. بر اساس مطالعه گروس و لونسون^۲ (۱۹۹۷) نیز، بازداری و تلاش برای سرکوب هیجان‌ات در زمان تجربه هیجان منفی، عملکرد شناختی را کاهش می‌دهد و پیامد آن افت فرایند تجدیدنظر و تغییر دیدگاه به منظور آرام کردن خود است. این امر منجر به افزایش برانگیختگی جسمانی و روانی خواهد شد. به اعتقاد این پژوهشگران، مهار و سرکوب هیجان‌ات منجر به کاهش شادی می‌شود و نتایج منفی مهمی در رفتار، فیزیولوژی و تجربه ذهنی خواهد داشت. با توجه به این مباحث می‌توان گفت با سرمایه‌گذاری در توسعه راه‌های خودکامروایی در مدرسه، به کاهش استفاده از سبک پنهان‌کاری خودتنظیمی هیجانی کمک بزرگی خواهد شد.

1. biopsychology

2. Gross & Levenson

یافته‌های حاصل از تحلیل فرضیه چهارم پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌ای سبک‌های خودتنظیمی هیجانی (پنهان‌کاری، تحمل و سازگار) در رابطه بین بهزیستی مدرسه (شرایط مدرسه، روابط اجتماعی در مدرسه و راه‌های خودکامروایی) و نشاط ذهنی، حاکی از آن است که روابط اجتماعی در مدرسه با افزایش سبک سازگار و راه‌های خودکامروایی با کاهش سبک پنهان‌کار منجر به افزایش نشاط ذهنی دانش‌آموزان می‌شوند. این یافته با نتایج مطالعات پیشین مبنی بر آن‌که شرایط انگیزشی کلاس و روابط اجتماعی در مدرسه به نحو غیرمستقیم، سلامت روان دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند (برای مثال، اماندسن و همکاران، ۲۰۱۳؛ محمدی مصیری و همکاران، ۱۳۹۱؛ دینر و ریان، ۲۰۰۹؛ گالینها و پایز-ریبر، ۲۰۱۲). همسو است. با توجه به مطالعات پیشین می‌توان گفت شرایط محیطی از طریق متغیرهای فردی بر سازگاری، سلامت روان و نشاط ذهنی اثرگذارند. تاجایی که برخی نظریه‌پردازان برای متغیرهای فردی نقش مهم‌تری قائل شده‌اند (دینر و ریان، ۲۰۰۹). در خصوص اثر واسطه‌ای مثبت سبک سازگار خودتنظیمی هیجان بر نشاط ذهنی، می‌توان گفت که روابط اجتماعی و تعاملات مثبت درون مدرسه منجر به تقویت مهارت خودتنظیمی دانش‌آموزان می‌شود (کادیما و همکاران، ۲۰۱۶). به‌ویژه افزایش آگاهی‌های هیجانی، توانایی مدیریت و تنظیم هیجانات را افزایش می‌دهد. با افزایش خودتنظیمی هیجانی، دانش‌آموزان می‌توانند در مواقع لزوم برای رسیدن به هیجانات مثبت و کنترل هیجانات منفی از راهبردهای شناختی بهره‌برند (استرانگ‌من، ۲۰۰۶) و با ارزیابی مثبت وقایع و رخدادها، انرژی و نگرش مثبت خود را حفظ نمایند. همچنین اثر واسطه‌ای سبک پنهان‌کار خودتنظیمی هیجان در رابطه بین راه‌های خودکامروایی و نشاط ذهنی دانش‌آموزان نشانگر آن است که چنانچه دانش‌آموزان در مدرسه از قدرت انتخاب و مشارکت آگاهانه و مختارانه برخوردار باشند و به دیدگاه‌های آن‌ها اهمیت داده شود، دیگر جایی برای پنهان نمودن هیجانات و عدم ابراز آن‌ها باقی نمی‌ماند. از آنجاکه بازداری از هیجانات با احساس فشار و تنش همراه است (ریان و دسی، ۲۰۰۰) بنابراین، با کاهش این سبک خودتنظیمی، نشاط و انرژی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند دلالت‌های کاربردی مهمی برای متولیان امر تعلیم و

تربیت داشته باشد. با توجه به آن‌که در پژوهش حاضر، روابط اجتماعی در مدرسه هم به نحو مستقیم و هم به نحو غیرمستقیم، نشاط ذهنی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده است، بنابراین، یکی از اولویت‌های سیاست‌گذاران آموزش و پرورش، فراهم آوردن شرایط مناسب اجتماعی در مدارس است. شرایطی که در آن، دانش‌آموزان احساس تعلق به یکدیگر و مدرسه داشته باشند، از انجام فعالیت‌های گروهی لذت ببرند و با یکدیگر همدل باشند. همان‌گونه که مشاهده می‌شود تمامی این ویژگی‌ها مغایر با جو رقابتی حاکم بر مدارس جامعه ماست. متأسفانه رقابت‌های بی‌مورد در مدارس جامعه ما، محیط مدرسه را از مطلوبیت و لذت‌بخش بودن خارج کرده و تقریباً تبدیل به یک محیط تنبیه‌کننده کرده است. وضعیتی که به شدت بر مهارت‌های سازنده خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان، نشاط و آمادگی ذهنی آنان برای یادگیری و برخورداری از انرژی جسمانی و روانی کافی (که لازمه انجام فعالیت‌های تحصیلی است) لطمه وارد می‌کند. همچنین، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که راه‌های خودکامروایی از طریق کاهش سبک پنهان‌کار خودتنظیمی هیجان منجر به افزایش نشاط ذهنی دانش‌آموزان می‌شود. با توجه به آن‌که خودکامروایی نشانگر توجه به علایق دانش‌آموزان و مشارکت دادن آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها است، بنابراین، انتظار می‌رود در مدارس با احترام گذاشتن به علایق دانش‌آموزان، پذیرش و مشارکت دادن آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، شرایطی را برای آنان فراهم آورند که از بروز احساسات، عواطف و هیجانات خود هراسی نداشته و با مدیریت هیجانات، به انرژی و احساس سرزندگی مجهز شوند. به لحاظ نظری، پژوهش حاضر با مطالعه اثر همزمان عوامل بافتی و فردی بر نشاط ذهنی، گامی است در جهت گسترش دانش در حوزه‌ی نشاط ذهنی و منجر به افزایش دانش در خصوص مکانیسم اثرگذاری متغیرهای بافتی و فردی بر نشاط ذهنی شده است.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدود بودن شرکت‌کنندگان به دوره متوسطه اول اشاره نمود. از این‌رو، در تعمیم نتایج به دوره‌های سنی و تحصیلی دیگر باید احتیاط نمود. همچنین از آنجاکه پژوهش حاضر در قالب یک طرح همبستگی انجام گرفته است، استنباط علی از نتایج آن باید با احتیاط صورت گیرد.

در پژوهش حاضر سبک‌های خودتنظیمی هیجانی مورد مطالعه قرار گرفته است، پیشنهاد

می‌شود در پژوهش‌های آتی خودتنظیمی در حوزه‌های دیگر همچون خودتنظیمی یادگیری و رفتاری نیز موردبررسی قرار گیرد تا بتوان به دیدگاهی کامل‌تر در مورد روابط بین بهزیستی مدرسه، خودتنظیمی و نشاط ذهنی دست یافت.

منابع

۱. بگیان کوله‌مرز، محمدجواد؛ پژوهی‌نیا، شیما و رضازاده، بابک. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش گروهی همدلی بر بهبود روابط بین شخصی و خودتنظیمی عاطفی دانش‌آموزان دارای نشانه‌های *ADHD* مجله روان‌شناسی مدرسه، ۲(۲)، ۲۸-۶.
۲. حاج‌شمسایی، مهدی؛ کارشکی، حسین و یزدی، سیدامیر امین. (۱۳۹۳). آزمون مدل نقش میانجی‌گرانه خودتنظیمی در رابطه بین جو روانی اجتماعی کلاس و ناسازگاری کلاسی دانش‌آموزان دوره راهنمایی. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۳(۳)، ۳۷-۲۱.
۳. حسن‌نیا، سمیه؛ صالح صدق‌پور، بهرام و دماوندی، ابراهیم. (۱۳۹۳). مدل‌یابی رابطه ساختاری هوش هیجانی و شادکامی با واسطه‌گری خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۵(۲)، ۶۰-۳۲.
۴. حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ طاهر، محبوبه و محمدی، حاتم. (۱۳۹۴). نقش ظرفیت خودمهارگری و خودنظم‌بخشی در تبیین شادزیستی دانشجویان. مطالعات روان‌شناختی، ۱۱(۹۴)، ۹۷-۱۱۸.
۵. خوشبخت، فریبا. (۱۳۸۷). بررسی اثرات مدرسه، کلاس و ویژگی‌های دانش‌آموزان در تبیین عملکرد ریاضی و نگرش نسبت به تحصیل در مدارس ابتدایی: شواهد تجربی برای مدل اثربخشی آموزشی. رساله دکتری دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
۶. شیخ‌الاسلامی، راضیه و دفترچی، عفت. (۱۳۹۴). پیش‌بینی نشاط ذهنی دانش‌آموزان بر اساس جهت‌گیری‌های هدف و نیازهای اساسی روان‌شناختی. مجله روان‌شناسی، ۲، ۱۷۴-۱۴۷.
۷. کارشکی، حسین. (۱۳۹۲). ارزیابی ساختار عاملی مقیاس سبک‌های عاطفی در دانشجویان. مجله تحقیقات علوم رفتاری، ۱۱(۳)، ۱۹۵-۱۸۵.
۸. محمدی مصیری، فرهاد؛ شفیع‌فرد، یعقوب؛ داوری، مژده و بشارت، محمد علی. (۱۳۹۱). نقش خودمهارگری، کیفیت رابطه با والدین و محیط مدرسه در سلامت روانی و رفتارهای ضداجتماعی نوجوانان. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۸(۳۲)، ۴۰۴-۳۹۷.
۹. نریمانی، محمد؛ محمدزاده، یحیی؛ امیدوار، عظیم و امیدوار، خسرو. (۱۳۹۳). مقایسه سرمایه روان‌شناختی و سبک‌های عاطفی در بین دانش‌آموزان پسر با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۴(۱)، ۱۱۸-۱۰۰.

10. Abbasi, M., Ayadi, N., Shafiee, H., & Pirani, Z. (2016). Role of social well-being and academic vitality in predicting the academic motivation in nursering students. *Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*, 8(6), 49-54.
11. Akin, A. & Akin, U. (2015). Do School experiences predict subjective vitality in Turkish college srudents? *Education Sciences & Psychology*, 34(2), 35-44.
12. Bandura, A. (2005). The primacy of self-regulation in health promotion. *Applied Psychology* 54(2), 245-254.
13. Bostic, T. J., Rubio, D. M., & Hood, M. (2000). A validation of the subjective vitality scale using structural equation modeling. *Social Indicators Research*, 52(3), 313-324.
14. Burstow, B., LeFrançois, B. A., & Diamond, S. (Eds.). (2014). *Psychiatry disrupted: Theorizing resistance and crafting the (r) evolution*. McGill-Queen's Press-MQUP.
15. Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher-child relationships, and self-regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 7-17.
16. Cuyvers, K., De Weerd, G., Dupont, S., Mols, S., & Nuytten, C. (2011). *Well-Being at School*.
17. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). *Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health*. *Canadian Psychology/ Psychologie Canadienne*, 49(3), 182.
18. Dent, A. L. (2013). *The relation between self-regulation and academic achievement: A meta-analysis exploring variation in the way constructs are labeled, defined, and measured (Doctoral dissertation)*. Durham, NC, USA: Duke University.
19. Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
20. Ding, C., & Hall, A. (2007). Gender, ethnicity, and grade differences in perceptions of school experiences among adolescents. *Studies in Educational Evaluation*, 33(2), 159-174.
21. Evers, C., Marijn Stok, F., & De Ridder, D. T. (2010). Feeding your feelings: Emotion regulation strategies and emotional eating. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(6), 792-804.
22. Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2),

- 334-339.
23. Freid, L. (2011). *Theaching teachers about emotion regulation in the classroom*. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 1-10.
24. Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2012). *Cognitive, affective and contextual predictors of subjective well-being*. *International Journal of Wellbeing*, 2(1), 34-53.
25. Gifford, R., Steg, L., & Reser, J. P. (2011). *Environmental psychology*. In P. Martin, F. Chcong, M. Kyrios, L. Littlefield, M. Knowles, B. Overmier, J. M. Prieto (Eds.), *The IAAP handbook of applied psychology*, (pp. 440-470) New York: Oxford
26. Gross, J. J., & John, O. P. (2003). *Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
27. Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). *Hiding feelings: the acute effects of inhibiting negative and positive emotion*. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 95-103.
28. Hinze, J., & Morton, D. (2017). *Wellbeing education for educators*. *Teach Journal of Cristian Education*, 11(2), 50-57.
29. Hofmann, S. G., & Kashdan, T. B. (2010). *The affective style questionnaire: development and psychometric properties*. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(2), 255-263.
30. Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). *Executive functions and self-regulation*. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174-180.
31. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
32. Klemanski, D. H., Curtiss, J., Mclaughlin, K. A., & Nolen-Hoeksema, S. (2017). *Emotion Regulation and the Transdiagnostic Role of Repetitive Negative Thinking in Adolescents with Social Anxiety and Depression*. *Cognitive Therapy and Research*, 41(2), 206-219.
33. Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*, (3rd Ed.). New York: Guilford Press
34. Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T., & Rimpela, M. (2002). *Factor*

- structure of the school well-being model. *Health Education Research*, 17(6), 732-742.
35. Konu, A. I., & T. Lintonen (2006). School well-being in Grades 4–12. *Health Education Research*, 21(5), 633-642.
36. Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87.
37. Lipsett, A.B. (2011). Supporting emotional regulation in elementary school: Brain-based strategies and classroom interventions to promote self-regulation. *Mind, Brain, and Education: Implications for Educators*, 157-175.
38. Luhmann, M., Hofmann, W., Eid, M., & Lucas, R. E. (2012). Subjective well-being and adaptation to major life events: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 592–615.
39. Macklem, G. L. (2010). Evidence-based school mental health services: Affect education, emotion regulation training, and cognitive behavioral therapy. Springer Science & Business Media.
40. Mann, T., De Ridder, D., & Fujita, K. (2013). Self-regulation of health behavior: social psychological approaches to goal setting and goal striving. *Health Psychology*, 32(5), 487.
41. Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, 50(3), 387-391.
42. Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 104.
43. Ommundsen, Y., Lemyre, P. N., Abrahamsen, F. E., & Roberts, G. C. (2013). The role of motivational climate for sense of vitality in organized youth grassroots football players: Do harmonious and obsessive types of Passion play a mediating role? *International Journal of Applied Sports Sciences*, 25(2), 102-117.
44. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
45. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.

46. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). *Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport, 1-19.*
47. Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). *On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. Journal of Personality, 65(3), 529-565.*
48. Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). *Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. Journal of Happiness Studies, 9, 139-170.*
49. Reeve, J. (2006). *Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. The Elementary School Journal, 106(3), 225-236.*
50. Sevincer, A. T., & Oettingen, G. (2015). *Future thought and the self-regulation of energization. In Handbook of biobehavioral approaches to self-regulation (pp. 315-329).*
51. Strongman, K. T. (2006). *Applying psychology to everyday life: A beginner's guide. John Wiley & Sons.*
52. Uysal, R., Satici, S. A., Satici, B., & Akin, A. (2014). *Subjective Vitality as Mediator and Moderator of the Relationship between Life Satisfaction and Subjective Happiness. Educational Sciences: Theory and Practice, 14(2), 489-497.*