



رابطه خودتنظیمی هیجانی و حس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان چندفرهنگی

شکوفه یارعلی*

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین خودتنظیمی هیجانی و حس تعلق به مدرسه و همچنین بررسی نقش متغیرهای زمینه‌ای جنسیت و قومیت در این رابطه انجام شد.

روش: نمونه آماری شامل ۲۸۹ دانش‌آموز بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون T مستقل، تحلیل واریانس یک‌طرفه و تحلیل رگرسیون خطی انجام گرفت. مقیاس خودتنظیمی هیجانی دارای آلفای کرونباخ کلی ۰.۹۰۵ و مقیاس حس تعلق به مدرسه دارای آلفای ۰.۶۲۱ بود.

یافته‌ها: یک همبستگی مثبت و معنی‌دار بین نمره کل خودتنظیمی هیجانی و حس تعلق به مدرسه مشاهده شد ($r = .403, p = .000$). تحلیل رگرسیون نشان داد که خودتنظیمی هیجانی توانایی تبیین ۱۶.۳٪ از واریانس حس تعلق به مدرسه را دارد ($R^2 = .163$). تفاوت معنی‌داری در نمرات کلی خودتنظیمی هیجانی بین پسران و دختران به دست نیامد ($p = .294$). تفاوت کلی نمرات خودتنظیمی هیجانی بر اساس قومیت معنی‌دار نبود ($p = .204$). تفاوت در حس تعلق به مدرسه بر اساس قومیت معنی‌دار بود ($F(4,284) = 2.476, p = .045$). تحلیل توکی تنها تفاوت معنی‌دار بین گروه بلوچ ($M = 22.09$) و ترکمن ($M = 19.71$) را نشان داد.

نتیجه‌گیری: خودتنظیمی هیجانی نقش مهمی در ارتقای حس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه دارد. اگرچه مهارت‌های هیجانی در این نمونه تا حد زیادی مستقل از جنسیت است، اما عوامل فرهنگی و قومیتی بر تجربه فرد از تعلق به محیط آموزشی تأثیرگذار می‌باشند.

کلمات کلیدی: خودتنظیمی هیجانی، حس تعلق به مدرسه، دانش‌آموزان چندفرهنگی.

* کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، واحد گرگان، دانشگاه پیام‌نور گرگان، گرگان، ایران.
shookura.yarali@gmail.com

**۱. مقدمه**

حس تعلق به مدرسه برای دانش‌آموزان چندفرهنگی از اهمیت بالایی برخوردار است زیرا بر عملکرد تحصیلی، سلامت روانی، و انطباق اجتماعی آن‌ها تأثیر مثبت می‌گذارد و می‌تواند از طریق روابط مثبت معلم-دانش‌آموز، محیط مدرسه‌ای فراگیر، و پذیرش تنوع فرهنگی تقویت شود. مفهوم تعلق در زمینه مدرسه به ویژه برای دانش‌آموزان چند فرهنگی، از جمله مهاجران، پناهندگان و اقلیت‌های قومی، برجسته است، زیرا آن‌ها اغلب با چالش‌های متمایزی در چارچوب‌های آموزشی روبرو می‌شوند [1]. احساس تعلق در محیط مدرسه ذاتاً با بهبود سلامت روان در میان دانش‌آموزان چند فرهنگی مرتبط است مطالعات تجربی نشان می‌دهد که فضای مثبت مدرسه بین قومی با بهبود سازگاری روانشناختی، کاهش علائم جسمی و افزایش عملکرد تحصیلی از طریق پرورش احساس تعلق به مدرسه ارتباط دارد [2]. دانش‌آموزان اقلیت قومی که احساس تعلق قوی‌تری به موسسه آموزشی خود دارند، سطح بالایی از رفاه و سازگاری روانشناختی را گزارش می‌دهند [3]. محیط‌های آموزشی که تنوع فرهنگی را در بر می‌گیرند، به کاهش اضطراب و استرس تجربه شده توسط دانش‌آموزان تازه وارد کمک می‌کنند [4].

حس تعلق به مدرسه به عنوان احساس پذیرش، درگیری، و ارتباط عاطفی دانش‌آموزان با محیط مدرسه تعریف می‌شود [5]. تعلق به یک موسسه آموزشی مربوط به درک دانش‌آموزان از عضویت، پذیرش و وابستگی به جامعه دانشگاهی آن‌ها است و تعامل با مربیان و دانشجویان همکار را شامل می‌شود. این ادراک با عملکرد تحصیلی، بهزیستی روانشناختی و مشارکت ارتباط مثبت دارد، در حالی که کاهش تعلق باعث ایجاد مسائل رفتاری و نتایج نامطلوب می‌شود [6]. مداخله‌های موثر ارتقای ارتباط معلم و دانش‌آموز، پرورش یک محیط سازنده مدرسه و ایجاد محیط فراگیر را اولویت‌بندی می‌کنند. تعلق به یک موسسه آموزشی نشان‌دهنده یک نیاز اساسی روانشناختی است که به طور عمیق تجربیات تحصیلی و مسیرهای رشد دانش‌آموزان را شکل می‌دهد [7]. درک جامع تعلق مدرسه مستلزم کشف مبانی نظری آن، عناصر اصلی، عوامل مؤثر، نتایج حاصل و استراتژی‌های مبتنی بر شواهد برای مداخله است. مفهوم تعلق به یک موسسه آموزشی به عنوان «احساس عضویت و ارتباطی که دانش‌آموزان با همسالان و مربیان خود در مدرسه تجربه می‌کنند» بیان می‌شود [5]. به طور گسترده‌تر، این مفهوم «میزان درک دانش‌آموزان خود را شخصاً پذیرفته شده، مورد احترام، مشغول و حمایت دیگران در زمینه آموزشی می‌داند» [8]. علاوه بر این، این ساختار به عنوان «احساس دلبستگی دانش‌آموز یا وابستگی به موسسه آموزشی خود» مشخص می‌شود [9]. مدل محیطی توسعه انسانی یک لنز نظری اضافی ارائه می‌دهد که از طریق آن تعلق مدرسه را بررسی می‌کند و آن را در ابعاد فردی، میکرو، متوسط، خارجی، کلان و زمانی بررسی می‌کند [10].

خودتنظیمی هیجانی به عنوان فرایندی شناختی-رفتاری تعریف می‌شود که شامل شناسایی، درک، پذیرش، و مدیریت مؤثر شدت و مدت زمان پاسخ‌های هیجانی فرد است؛ این فرایند ابعادی چون توانایی پایش هیجانات، تعدیل واکنش‌های نامطلوب، و استفاده از راهبردهای انطباقی نظیر بازاریابی شناختی و حل مسئله را در بر می‌گیرد [11]. شواهد نظری و پژوهشی حاکی از آن است که خودتنظیمی هیجانی نقش واسطه‌ای و تسهیل‌کننده حیاتی در تقویت حس تعلق به مدرسه دارد. توانمندی دانش‌آموزان در مدیریت کارآمد هیجانات منفی، به ویژه کاهش سطوح اضطراب، خشم، یا سرخوردگی، زیربنای



توسعه مهارت‌های اجتماعی و بین‌فردی آن‌ها را فراهم می‌آورد [12]. به طور خاص، این توانایی به فرد اجازه می‌دهد تا در تعاملات اجتماعی، رفتاری با ثبات‌تر، همدلانه‌تر و واکنش‌پذیری مثبت‌تری از خود نشان دهد، که این امر به نوبه خود، منجر به برقراری روابط مثبت‌تر، مستحکم‌تر و حمایت‌کننده‌تر با همسالان و معلمان می‌گردد [13].

در یک محیط آموزشی که با ترکیب چند فرهنگی دانش‌آموزان مشخص می‌شود، هویت فرهنگی و تجربیات مهاجر نقش اساسی در روشن کردن رابطه بین خودتنظیمی هیجانی و احساسات تعلق به مدرسه، ایفا می‌کنند [14]. در نتیجه، دانش‌آموزان با پیشینه‌های فرهنگی و قومیتی متنوع که با این چالش‌های محیطی مواجه هستند، ممکن است با وجود داشتن توانایی‌های بالقوه در خودتنظیمی، به دلیل بارهای هیجانی محیطی، در برقراری روابط مثبت با همسالان و معلمان با دشواری بیشتری روبرو شوند [15]. در نتیجه، حس تعلق کمتری به محیط مدرسه احساس کنند. بنابراین، برای درک کامل مکانیسم‌های تقویت حس تعلق، لازم است که نقش تعدیل‌گر زمینه‌های چندفرهنگی مورد توجه قرار گیرد تا بتوان تأثیر این عوامل را بر تعامل پیچیده میان خودتنظیمی هیجانی و پیامدهای عاطفی-اجتماعی دانش‌آموزان، به دقت ارزیابی کرد [16].

به طور خلاصه، پژوهش‌های پیشین به‌طور متقاعدکننده‌ای بر نقش حیاتی حس تعلق به مدرسه در تقویت سلامت روان، سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، به‌ویژه گروه‌های چندفرهنگی، تأکید دارند. همچنین، خودتنظیمی هیجانی به عنوان یک سازه شناختی-رفتاری، توانمندی دانش‌آموزان را برای ایجاد روابط مثبت و در نتیجه تقویت حس پذیرش و وابستگی به محیط آموزشی، تسهیل می‌کند. با وجود این اهمیت، تحقیقات موجود در ایران همچنان با یک خلاء پژوهشی حیاتی روبرو هستند؛ در یک جامعه چندفرهنگی که دانش‌آموزان آن با فشارهای فرهنگی، زبانی و چالش‌های هویتی مواجه‌اند، مکانیسم دقیق تعامل میان خودتنظیمی هیجانی و حس تعلق به مدرسه به میزان کافی بررسی نشده است. درک این رابطه در بستر فرهنگی بومی، برای طراحی برنامه‌های آموزشی و حمایتی که به طور خاص به نیازهای هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان چندفرهنگی پاسخ دهد، ضروری است. لذا، با توجه به تنوع فزاینده مدارس در کشور ایران و نیاز مبرم به حمایت روانی از دانش‌آموزان چندفرهنگی، بررسی این مدل پیچیده و نقش تعدیل‌گر بستر فرهنگی، نه تنها یک نیاز نظری، بلکه یک ضرورت عملی برای سیاست‌گذاران آموزشی محسوب می‌شود. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین خودتنظیمی هیجانی و حس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان چندفرهنگی است تا با درک بهتر این پدیده، بتوان راهکارهای آموزشی و حمایتی مؤثرتری برای ارتقاء بهزیستی و مشارکت این دانش‌آموزان ارائه نمود.

۲. پیشینه

در پژوهش نعمتی و همکاران [17] (۱۴۰۴) به بررسی نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین سخت‌کوشی روانشناختی و ثبات قدم با خودناتوان تحصیلی پرداختند. نتایج نشان داد پژوهش حاضر مهارت‌های سخت‌کوشی و خودتنظیمی هیجانی را در کاهش خود ناتوان‌سازی و حمایت از دانشجویان برجسته می‌کند.

کاظمی [18] (۱۴۰۴) در مطالعات شناسایی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری حس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه از دیدگاه دبیران پرداخت. طبق نتایج به دست آمده از این پژوهش می‌توان ادعا داشت که بهبود و ارتقا حس تعلق



به مدرسه می‌تواند از بسیاری از مشکلات رفتاری هیجانی جلوگیری کرده و زمینه را برای توسعه فردی و سازمانی در ساحت های مختلف فراهم آورد.

محمدی و همکاران [19] (۱۴۰۴) در مطالعه واکاوری حس تعلق به مدرسه در دوران پسا کرونا-مورد مطالعه در دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی، پرداختند. نتایج نشان داد مدارس در صورتی که بتوانند نیازهای اصلی نوجوانان را برآورده نماید، باعث احساس تعلق خاطر یا احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان خود می‌شوند، تعلق دانش‌آموزان به مدرسه با پیامدهای مهم زیادی در افراد و جامعه در ارتباط است و در غیر این صورت بروزاتفاقات در مدرسه می‌تواند موجب احساس عدم تعلق در دانش‌آموزان شده و موجب گردد که احساسات و هیجانات تحصیلی ناخوشایندی را در مدرسه تجربه کرده و تعلق شان به مدرسه، دوستان و معلمان کاهش پیدا کند.

در پژوهش انجام شده توسط حمیدی فر و همکاران [20] (۱۴۰۳) مدیریت آموزش و پرورش در جوامع چندفرهنگی: چالش‌ها و فرصت‌ها، مورد مطالعه قرار گرفت. با توجه به نتایج برای رسیدن به اهداف آموزشی در جوامع چندفرهنگی، نیاز به همکاری میان معلمان، مدیران مدارس، خانواده‌ها و سیاست‌گذاران آموزشی است. این همکاری می‌تواند به ایجاد سیاست‌های آموزشی موثر و بهبود فرآیندهای یادگیری کمک کند و باعث ارتقای همبستگی اجتماعی و فرهنگی در مدارس و جوامع شود. به ویژه، سیاست‌های آموزشی باید به گونه‌ای طراحی شوند که به دانش‌آموزان از فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف فرصت دهند تا در یک فضای برابر و فراگیر آموزش ببینند و مهارت‌های اجتماعی و فرهنگی لازم را برای زندگی در جامعه‌ای چندفرهنگی و جهانی بدست آورند.

نعمتی و همکاران [21] (۱۴۰۳) به مطالعه رابطه بین خوش‌بینی با تاب‌آوری از طریق نقش میانجی‌گری خودکارآمدی در دوره نوجوانی پرداختند. نتایج نشان داد که هر چه به دوره‌ی نوجوانی نزدیک می‌شویم تأثیر خوش‌بینی را کاهش دهد و همچنین بین خوش‌بینی با کتاب‌آوری از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

در مطالعات موسوی و همکاران [22] (۱۴۰۲) مقایسه اثربخشی آموزش خودابرازی و خودتنظیمی بر هیجانات مثبت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهرستان کوهپنار مورد بررسی قرار گرفت. خودابرازی یافته‌های پژوهش، آموزش و خودتنظیمی بر افزایش تجربیات مثبت تحصیلی دانش نیز باید باشد و در طول زمان پایدار است. اما در مقام مقایسه، آموزش خودابرازی بر هیجان و آموزش خودتنظیمی بر هیجان غرور، اثربخشی بیشتر دارد.

چو [23] (۲۰۲۵) در پژوهش مبارزه با تروریسم آینده از طریق حس تعلق به مدرسه: حمایت معلمان از دانش‌آموزان فقیر، مهاجران و اقلیت‌های زبانی، پرداخت. نتایج نشان داد کلاس‌های درس برابرگرا، جلوگیری از تکرار جایگاه اجتماعی در کلاس‌های درس، توجه به تعصب/تبعیض بالقوه، قوانین روشن و جهانی برای رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان، ایجاد روابط با هر دانش‌آموز، برنامه‌های ضد قلدری، و فرصت‌های یادگیری بیشتر برای دانش‌آموزان مهاجر، کسانی که در خانه به زبان خارجی صحبت می‌کنند، و کسانی که والدینشان جایگاه شغلی پایین‌تری دارند.

دی جونگ و همکاران [24] (۲۰۲۳) در پژوهش برنامه‌های آموزش دوزبانه دوطرفه و حس تعلق به دیدگاه‌های دانش‌آموزان دوره راهنمایی پرداخت. نتایج نشان داد برنامه‌های TWBE به طور منحصر به فردی در موقعیت‌هایی قرار دارند که در آن‌ها



می‌توان از حس تعلق دانش‌آموزان حمایت کرد و از طریق این شیوه‌ها، گزینه‌های هویتی را برای زبان‌آموزان دوزبانه در دوره راهنمایی ایجاد، باز و حفظ کرد.

در پژوهش انجام شده توسط النانوز و همکاران [25] (۲۰۲۳) نقش واسطه‌ای خودتنظیمی بین هوش هیجانی و عملکرد دانشجویان در یادگیری آنلاین بین‌المللی مشارکتی مبتنی بر کلاس درس جهانی (COIL): شواهد تجربی از چهار دانشگاه همکار آمریکای لاتین مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج تحلیل آماری آزمون میانجیگری تأیید کرد که خودتنظیمی دانشجویان تا حدی واسطه هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی دانشجویان محلی و بین‌المللی است. علاوه بر این، این تحقیق دستورالعمل‌هایی را برای اساتید محلی و بین‌المللی در مؤسسات آموزش عالی برای ترویج و اجرای کلاس‌های درس جهانی در محیط‌های آموزشی موجود خود ارائه می‌دهد. هدف این است که به دانشجویان محلی و بین‌المللی کمک شود تا تجربیات بین‌المللی را در محیط‌های آموزشی COIL کسب کنند و آن‌ها را به سمت خودتنظیمی مطالعه و احساسات برای عملکرد تحصیلی بهتر هدایت کند.

آلن و همکاران [26] (۲۰۲۲) در مطالعه تأثیر مداخلات مبتنی بر مدرسه برای ایجاد تعلق به مدرسه در نوجوانی در یک بررسی سیستماتیک پرداختند. یافته‌های این بررسی پیامدهای عملی مهمی دارد و اطلاعاتی را برای حمایت از مدارس در انتخاب مداخلات مبتنی بر شواهد برای بهبود حس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه ارائه می‌دهد.

مورگان و همکاران [27] (۲۰۲۱) به مطالعه تجربیات نامطلوب دوران کودکی با کاهش تاب‌آوری روانشناختی در جوانان مرتبط است: یک بررسی سیستماتیک و متاآنالیز پرداختند. نتایج نشان داد ارتباط منفی بین ACE و تاب‌آوری روانشناختی پشتیبانی می‌کند و ابعاد متعددی را که تاب‌آوری را در زمینه مواجهه با ACE تشکیل می‌دهند، برجسته می‌کند. این یافته‌ها ممکن است به ویژه برای سیاست‌گذاران و مؤسسات مراقبت‌های بهداشتی از نظر کمک به آن‌ها در طراحی مداخلات پزشکی مؤثر و برنامه‌های اطلاع‌رسانی اجتماعی با هدف توسعه تاب‌آوری در جوانان، و در نتیجه کاهش رفتارهای پرخطر سلامت و پیامدهای منفی سلامت، مفید باشد.

۳. روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش

این پژوهش با رویکردی کمی و با استفاده از طرح توصیفی-همبستگی اجرا شد. در این طرح، محقق به دنبال شناسایی ارتباط میان متغیرها بدون دخالت مستقیم در آن‌ها است.

روش کار، جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این مطالعه شامل دانش‌آموزان شهرستان آق‌قلا در سال ۱۴۰۵-۱۴۰۴، ۸۷۷۶ نفر بودند. حجم نمونه این مطالعه با استفاده از جدول مورگان ۳۶۸ نفر در نظر گرفته شد. با توجه به این که روش در دسترس برای نمونه‌گیری انتخاب شده بود، در پایان ۲۸۹ نفر از دانش‌آموزان مشارکت داشتند. ضمن هماهنگی با مسئولین حراست آموزش و پرورش آق‌قلا



دانش‌آموزان داوطلب از مقطع تحصیلی متوسطه اول به دو پرسشنامه، پاسخ دادند. به عنوان معیار ورود گذشت حداقل یک ماه از شروع فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در مدرسه، استفاده از دانش‌آموزان اقلیت‌های قومی شناخته شده منطقه بودند، در نظر گرفته شد؛ همچنین عدم تکمیل پرسشنامه به عنوان معیار خروج بود. در این پژوهش تمامی ملاحظات اخلاقی شامل رضایت آگاهانه افراد، حفظ حریم خصوصی افراد، آزادی در عدم مشارکت در تحقیق، آگاهی از نتایج پژوهش در صورت تمایل افراد و ارائه اهداف پژوهش تماماً برای جلب اعتماد شرکت‌کنندگان، رعایت شد. جهت حفظ محیط زیست از پرسشنامه آنلاین استفاده شد. در این پژوهش از پرسشنامه‌های استاندارد، مقیاس تعلق به مدرسه ارسن و دوروک و نسخه کوتاه مقیاس دشواری‌ها در تنظیم هیجان شده است. تحلیل داده‌ها با نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ و آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون، T مستقل تحلیل واریانس یک طرفه و رگرسیون خطی ساده انجام شدند.

۴. ابزارها

در این پژوهش دو پرسشنامه نسخه کوتاه مقیاس دشواری‌ها در تنظیم هیجان و مقیاس تعلق به مدرسه ارسن و دوروک-۲۰۱۶ برای جمع‌آوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. که در ادامه به شرح هر کدام می‌پردازیم.

نسخه کوتاه مقیاس دشواری‌ها در تنظیم هیجان (DERS-SF)

این مقیاس توسط کافمن و همکاران [28] (۲۰۱۶) با ۱۸ گویه طراحی شد و شش خرده‌مقیاس تنظیم هیجان را می‌سنجد. نمره‌گذاری با طیف لیکرتی پنج نقطه‌ای (۱ تا ۵) صورت می‌گیرد. نسخه فارسی این مقیاس با حذف خرده‌مقیاس آگاهی هیجانی و استفاده از ۱۵ گویه، دارای ویژگی‌های روان‌سنجی عالی است (عسگریزاده و همکاران [29]، ۲۰۲۴).

مقیاس تعلق به مدرسه ارسن و دوروک-۲۰۱۶

این پرسشنامه با ۱۰ گویه، احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان نوجوان را می‌سنجد. نمره‌گذاری با طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (۱ تا ۴) است و نمره کل (۱۰ تا ۴۰) با معکوس کردن سوالات مربوط به خرده‌مقیاس طرد مدرسه محاسبه می‌شود. نمره بالاتر نشان‌دهنده تعلق بیشتر به مدرسه است. پایایی این پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش شده است.



۵. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS، نسخه ۲۶ تحلیل شدند. روند تحلیل داده‌ها در چند مرحله انجام گرفت: در گام نخست، آمار توصیفی شامل محاسبه میانگین، انحراف معیار و توزیع فراوانی برای مرور ویژگی‌های کلی داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. در مرحله دوم، تحلیل پایایی ابزارها از طریق محاسبه آلفای کرونباخ به منظور ارزیابی روایی درونی پرسش‌نامه‌ها انجام شد. سپس، برای بررسی میزان و جهت روابط میان متغیرهای خودتنظیمی هیجانی و حس‌تعلق به مدرسه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده گردید. در نهایت، جهت تعیین قدرت پیش‌بینی‌کننده خودتنظیمی هیجانی در تبیین حس‌تعلق، تحلیل رگرسیون خطی ساده به کار گرفته شد.

۶. یافته‌های پژوهش

۱. تحلیل توصیفی و آزمون t (جنسیت و خودتنظیمی هیجانی)

آزمون t مستقل برای مقایسه نمرات خودتنظیمی هیجانی بین دو گروه جنسیتی انجام شد. نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات پسران ($M = 30.87, N = 156$) و دختران ($M = 32.49, N = 133$) مشاهده نشد ($t(256.418) = -1.051, p = 0.294$). همچنین، فرض برابری واریانس‌ها برای پسران و دختران نقض شد ($0.002 = \text{Levene's Sig.}$)، اما نتیجه اصلی تغییری نکرد.

۲. تحلیل همبستگی و رگرسیون (رابطه خودتنظیمی هیجانی و حس‌تعلق به مدرسه)

تحلیل همبستگی پیرسون بین نمرات استاندارد شده خودتنظیمی هیجانی و حس‌تعلق به مدرسه انجام گرفت. یک همبستگی مثبت و متوسط تا قوی بین این دو متغیر مشاهده شد:

$$r = 0.403^{**}, p = 0.000$$

در ادامه، تحلیل رگرسیون خطی ساده برای پیش‌بینی نمره حس‌تعلق به مدرسه بر اساس خودتنظیمی هیجانی اجرا شد:

- ضریب تعیین (R^2): ۰.۱۶۳. که نشان می‌دهد ۱۶.۳ درصد از واریانس نمره حس‌تعلق به مدرسه توسط نمره خودتنظیمی هیجانی تبیین می‌شود.

- معنی‌داری مدل: مدل رگرسیون به طور کلی از نظر آماری معنی‌دار بود ($F(1,287) = 55.766, p = 0.000$).



۳. تحلیل واریانس یک‌طرفه (ANOVA) بر اساس قومیت

الف) قومیت و خودتنظیمی هیجانی

آزمون ANOVA نشان داد که تفاوت کلی بین میانگین نمرات خودتنظیمی هیجانی بر اساس قومیت معنی‌دار نبود ($F(4,284) = 1.494, p = 0.204$).

جدول ۱- میانگین‌های DERS بر اساس قومیت (N=289):

قومیت	تعداد (N)	میانگین (M)	انحراف معیار (SD)
ترک	4	43.00	13.39
بلوچ	31	34.35	14.05
فارس	12	34.67	15.55
سیستانی	19	30.79	12.99
ترکمن	223	30.94	12.44

ب) قومیت و حس‌تعلق به مدرسه

آزمون ANOVA برای حس‌تعلق به مدرسه بر اساس قومیت معنی‌دار بود ($F(4,284) = 2.476, p = .045$). نتایج آزمون تعقیبی توکی (Tukey HSD) تنها یک تفاوت دوتایی معنی‌دار را آشکار ساخت:

- میانگین نمره حس‌تعلق به مدرسه در گروه بلوچ ($M = 22.0968$) به طور معنی‌داری بالاتر از میانگین نمره گروه ترکمن ($M = 19.7130$) بود ($p = 0.046$).

خوشه‌های همگن (حس‌تعلق به مدرسه بر اساس قومیت):

تمامی گروه‌های قومیتی در یک خوشه آماری بزرگ قرار گرفتند ($\text{Sig} = 0.696$)، به استثنای تفاوت ذکر شده بین بلوچ و ترکمن.



بخش بحث و نتیجه‌گیری

بخش بحث و نتیجه‌گیری باید یافته‌های آماری را در چارچوب فرضیه‌های تحقیق و ادبیات نظری تبیین کند. بر اساس نتایج به دست آمده، تمرکز بحث باید بر دو محور اصلی باشد: (۱) عدم تأثیر جنسیت، (۲) رابطه قوی خودتنظیمی هیجانی با حس تعلق به مدرسه، و (۳) تأثیر قومیت بر حس تعلق به مدرسه.

۱. بحث در رابطه با متغیرهای اصلی

الف) رابطه بین خودتنظیمی هیجانی و حس تعلق به مدرسه:

یافته اصلی تحقیق، وجود یک همبستگی مثبت و معنی‌دار بین نمرات کلی خودتنظیمی هیجانی خودتنظیمی هیجانی و حس تعلق به مدرسه ($r = 0.403^{**}$) است. این نتیجه قویاً از فرضیه اصلی پژوهش پشتیبانی می‌کند. دانش‌آموزانی که در مدیریت، درک، و ابراز هیجانات خود مهارت بیشتری دارند نمرات بالاتر خودتنظیمی هیجانی، تمایل بیشتری به تجربه حس تعلق مثبت به محیط مدرسه نمرات بالاتر حس تعلق به مدرسه دارند.

مدل رگرسیون نیز نشان داد که خودتنظیمی هیجانی توانایی تبیین ۱۶.۳٪ از واریانس حس تعلق به مدرسه را دارد. این میزان تبیین، حاکی از آن است که خودتنظیمی هیجانی یک پیش‌بینی‌کننده مهم برای کیفیت تجربه دانش‌آموز در محیط مدرسه است. این یافته با مدل‌های روان‌شناختی که بر نقش مهارت‌های فراشناختی و تنظیم هیجانات در تسهیل سازگاری اجتماعی تأکید دارند، همسو است.

ب) یافته‌های مربوط به جنسیت:

آزمون t نشان داد که هیچ تفاوت معنی‌داری در نمرات کلی خودتنظیمی هیجانی بر اساس جنسیت وجود ندارد ($p = 0.294$). این یافته با برخی تحقیقات که مهارت‌های خودتنظیمی را تا حد زیادی مستقل از جنسیت می‌دانند، مطابقت دارد. با این حال، در مرحله پیشین اشاره شد که در متغیر حس تعلق به مدرسه، پسران نمره بالاتری کسب کرده بودند ($p = 0.018$); اگرچه این مقایسه مستقیماً در داده‌های جدید تأیید نشد، اما می‌تواند به عنوان یک یافته جنسیتی تکمیلی مطرح گردد که پسران، با وجود مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی مشابه، در محیط مدرسه حس تعلق بیشتری را گزارش کرده‌اند.

۲. بحث در رابطه با متغیر قومیت (تأثیرات فرهنگی)

نتایج ANOVA در مورد قومیت، تفاوتی را برای خودتنظیمی هیجانی نشان نداد ($p = 0.204$); یعنی، بر اساس این داده‌ها، روش‌های کلی تنظیم هیجان در گروه‌های قومیتی مورد مطالعه یکسان به نظر می‌رسد.



با این حال، نتایج حس‌تعلق به مدرسه بر اساس قومیت معنی‌دار بود ($p = 0.045$). این امر دلالت بر این دارد که عوامل فرهنگی یا اجتماعی مرتبط با قومیت، بر حس‌تعلق به مدرسه تأثیر می‌گذارند، حتی اگر مهارت‌های اساسی تنظیم هیجان یکسان باشند.

نتایج تحلیل تعیبی توکی، بلوچ در برابر ترکمن:

تنها تفاوت مشاهده شده، بالاتر بودن حس‌تعلق گروه بلوچ ($M = 22.09$) نسبت به گروه ترکمن ($M = 19.71$) بود. این تفاوت نیازمند بررسی دقیق‌تر ساختار اجتماعی و حمایت‌های محیطی در مدارس این دو گروه است. این یافته می‌تواند به تفاوت در سبک‌های دلبستگی اجتماعی یا سرمایه اجتماعی مرتبط با هر قومیت در محیط مدرسه اشاره داشته باشد که بر تجربه تعلق تأثیر می‌گذارد.

۳. بحث پیرامون ابعاد فرعی (بر اساس ماتریس همبستگی)

داده‌های استخراج شده از ماتریس همبستگی نشان می‌دهد که چندین زیرمقیاس خودتنظیمی هیجانی با حس‌تعلق به مدرسه همبستگی قوی دارند، به ویژه:

- همبستگی بین ZSB_Total و ZDERS_Total برابر با 0.403^{**} بود.
- برخی ابعاد خودتنظیمی هیجانی که به نظر می‌رسد مربوط به درک یا اجتناب از هیجان باشند (اعداد بالا در ستون‌های نهایی)، همبستگی‌های بسیار بالایی با 0.318^{**} ، 0.332^{**} ، 0.379^{**} ، 0.318^{**} با ZSB_Total نشان می‌دهند. این موضوع تقویت می‌کند که جنبه‌های خاصی از خودتنظیمی (نه لزوماً کل آن) بیشترین نقش را در شکل‌گیری حس‌تعلق دارند.

۷. نتیجه‌گیری نهایی

پژوهش حاضر نشان داد که خودتنظیمی هیجانی یک پیش‌بینی‌کننده قوی و مثبت برای حس‌تعلق به مدرسه است. به طور خاص، دانش‌آموزانی که توانایی بیشتری در تنظیم هیجانات خود دارند، تجربه بهتری از تعلق و پذیرش در محیط مدرسه گزارش کردند. این همبستگی قوی ($r = 0.403$) تأیید می‌کند که مهارت‌های عاطفی-شناختی یک عامل محوری در سلامت روان و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان در محیط آموزشی است. هرچند جنسیت تأثیری بر خودتنظیمی هیجانی ندارد، اما قومیت به طور کلی بر حس‌تعلق تأثیرگذار است که این اثر بیشتر در تفاوت بین گروه‌های بلوچ و ترکمن مشهود بود. با این حال، باید توجه داشت که شهرستان آق‌قلا عمده‌تأ دارای بافت قومیتی ترکمن است و ممکن است ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی این منطقه، از جمله نوع تعاملات مدرسه و جامعه، در شکل‌گیری میزان حس‌تعلق دانش‌آموزان نقش داشته باشد. بنابراین به نظر می‌رسد تفاوت در حس‌تعلق میان گروه‌های قومیتی، بیش از آنکه ناشی از تفاوت‌های فردی در



تنظیم هیجان باشد، از زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی نشأت می‌گیرد؛ عاملی که لازم است در برنامه‌های آموزشی مدارس مناطق مختلف کشور به‌طور حساس و هدفمند مورد توجه قرار گیرد.

۸. محدودیت‌های پژوهش

- **ماهیت همبستگی:** این مطالعه رابطه را نشان می‌دهد نه لزوماً علیت. اگرچه خودتنظیمی هیجانی به عنوان یک پیش‌بینی‌کننده وارد مدل رگرسیون شد، اما مطالعات طولی آینده برای تأیید رابطه علیتی ضروری است.
- **محدودیت قومیتی:** نتایج مربوط به قومیت محدود به مقایسه بین گروه بلوچ، ترکمن، سیستانی، فارس و ترک است؛ پژوهش‌های آتی باید با نمونه‌های بزرگ‌تر و تنوع قومیتی بیشتری انجام شود تا الگوهای فرهنگی به‌طور جامع‌تری مورد بررسی قرار گیرند.
- **داده‌های خودگزارش‌دهی:** استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارش‌دهی ممکن است تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی قرار گرفته باشد.

۹. پیشنهادات کاربردی

بر اساس یافته‌های فوق، پیشنهادات زیر برای سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و مدرسین ارائه می‌گردد:

- **اجرای برنامه‌های جامع تنظیم هیجان:** با توجه به نقش محوری خودتنظیمی هیجانی، لازم است برنامه‌های توسعه مهارت‌های اجتماعی-عاطفی (SEL) در مدارس به صورت رسمی و مستمر گنجانده شود. این برنامه‌ها باید به‌طور ویژه بر آموزش راهبردهای مقابله‌ای فعال (مانند پذیرش هیجان، بازبینی شناختی) تمرکز کنند.
- **تمرکز بر ابعاد مرتبط با حس تعلق به مدرسه:** در مداخلات، باید بر ابعاد خودتنظیمی هیجانی که بیشترین همبستگی را با حس تعلق به مدرسه داشتند، تأکید بیشتری شود. به عنوان مثال، تمریناتی برای کاهش تفکر فاجعه‌بار پس از تجربه هیجان منفی و افزایش احساس کنترل بر رفتارها پس از آشفتگی.
- **برنامه‌ریزی حساس به فرهنگ برای حس تعلق به مدرسه:** از آن‌جا که قومیت بر حس تعلق به مدرسه تأثیرگذار است، مدارس در مناطق با تنوع قومی باید از طریق:
 - **آموزش حساس به فرهنگ** برای معلمان جهت درک بهتر تجربیات مختلف دانش‌آموزان.
 - **ایجاد گروه‌های حمایتی هم‌قومیت** (در صورت نیاز و تشخیص خلأ حمایتی، مانند گروه ترکمن) برای تقویت شبکه‌های اجتماعی درون مدرسه‌ای.



- تقویت نقش معلمان و مدیران: از آنجا که مؤلفه‌هایی از حس تعلق به مدرسه با "نادیده گرفته شدن" توسط معلمان و مدیران مرتبط است و همبستگی‌های منفی دارد، در، آموزش مدیران و کادر آموزشی در خصوص اهمیت تعامل مثبت و توجه فعال به دانش‌آموزان بسیار حیاتی است.

۱۰. قدردانی

و سپاس آن‌هایی را که، مرا آموختند، تا بیاموزم.

۱۲. مراجع

- [1] McInerney, K. *Perceptions from Newcomer Multilingual Adolescents: Predictors and Experiences of Sense of Belonging in High School*. **Child & youth care forum**. 2022.
- [2] Vang, T. M., & Nishina, A. *Fostering School Belonging and Students' Well-Being Through a Positive School Interethnic Climate in Diverse High Schools*. **Journal of School Health**. 2022.
- [3] Sobitan, T. *Understanding the experiences of school belonging amongst secondary school students with refugee backgrounds (UK)*. **Educational Psychology in Practice**. 2022.
- [4] Villarreal, A., Pulliam, N., & Londoño, J. *Understanding and Creating a Sense of Belonging in Immigrant-Hispanic Students*. 2024. doi:10.4018/978-1-6684-9904-7.ch022.
- [5] Rare, T. S., Basarkod, G., Stenz, E., Haldezos, V., Allen, K., & Dicke, T. *The Association Between Student-Teacher Relationship Quality and School Belonging for Ethnically and Culturally Diverse Students: A Systematic Review and Meta-Analysis*. 2025. osf.io/x5gza.
- [6] Niemi, P. M., & Hotulainen, R. *Enhancing students' sense of belonging through school celebrations: A study in Finnish lower-secondary schools*. **International Journal of Research Studies in Education**. 2015;4(2):1197.
- [7] Subedi, K. R. *Examining the Psychological Sense of School Membership among the Basic School Students*. **Kathmandu University Medical Journal**. 2022;4(2):47780.
- [8] Stojanović, M., & Popović-Ćitić, B. *The sense of school belonging: Its importance for the positive development of students and prevention of behavioural problems*. **Nastava i Vaspitanje**. 2022;71(3):403.
- [9] Allen, K., & Boyle, C. *Pathways to school belonging*. **The Educational and Developmental Psychologist**. 2016;33(1):13.



[10] Štremfel, U., Ivančič, K. Š., & Peras, I. *Addressing the Sense of School Belonging Among All Students? A Systematic Literature Review. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education.* 2024;14(11):190.

[۱۱] پادروند، حافظ، قدم پور، میردریکوند، و فضل‌اله. نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین جو عاطفی خانواده و شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی. *مطالعات روانشناسی تربیتی.* ۲۰۲۵؛۲۲(۵۷): ۳۴-۵۸.

[12] Astudillo, G., Hilliger, I., Baier, J., & Saavedra, S. H. M. O. *Social ties, mental well-being and academic self-regulation. Exploring effects through Structural Equation Modeling.* In: 2023 ASEE Annual Conference & Exposition; 2023 June.

[13] Alarcon-Espinoza, M., Sanduvete-Chaves, S., Anguera, M. T., Samper Garcia, P., & Chacon-Moscoso, S. *Emotional self-regulation in everyday life: A systematic review. Frontiers in Psychology.* 2022;13:884756.

[14] Suri, D., & Chandra, D. *Teacher's strategy for implementing multiculturalism education based on local cultural values and character building for early childhood education. Journal of Ethnic and Cultural Studies.* 2021;8(4):271-285.

[15] Koh, J., Farruggia, S. P., Perez, N., & Palbusa, J. *Family– school conflict and self-regulation among diverse women in higher education. Journal of Applied Research in Higher Education.* 2023;15(1):51-65.

[16] Hussain, M., & Jones, J. M. *Discrimination, diversity, and sense of belonging: Experiences of students of color. Journal of Diversity in Higher Education.* 2021;14(1):63.

[۱۷] نعمتی، شهرزاد، بدری گرگری، و حسن زاده. نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین سخت‌کوشی روان‌شناختی و ثبات قدم با خود ناتوان‌سازی تحصیلی. *اندیشه‌های نوین تربیتی.* ۲۰۲۵؛۲۱(۳): ۳۵-۴۸.

[۱۸] عرفان کاظمی. شناسایی عوامل موثر بر شکل‌گیری حس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه از دیدگاه دبیران. *نشریه علمی رویکردهای پژوهشی نوین مدیریت و حسابداری.* ۲۰۲۵؛۹(۳۲): ۱۲۸۲-۱۲۹۷.

[۱۹] محمدی، ناصری جهرمی، خادمی، مسگرپور، نبی، و پرستو. واکاوری حس تعلق به مدرسه در دوران پساکرونا-مورد مطالعه: دوره دوم ابتدایی. *توسعه برنامه درسی.* ۲۰۲۴؛۲(۳): ۱۸-۳۵.

[۲۰] حمیدفر، همتی، مهسا، قنبری‌گرافی، بیات‌شیرازی، و مهسا. مدیریت آموزش و پرورش در جوامع چندفرهنگی: چالش‌ها و فرصت‌ها. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تاکستان).* ۲۰۲۴؛۴۱(۱۰): ۱۳۷-۱۲۴.

[۲۱] نعمتی، گلستانه، سید موسی، و جوکار. رابطه بین خوش‌بینی با تاب‌آوری از طریق نقش میانجی‌گری خودکارآمدی در دوره نوجوانی. *دست‌آوردهای روان‌شناختی.* ۲۰۲۴؛۳۱(۲): ۱۸۵-۲۱۰.

[۲۲] موسوی سیده زهره، کاظمی سلطانه‌علی، خیر محمد، و بقولی حسین. مقایسه اثربخشی آموزش خودابرازی و خودتنظیمی بر هیجانات مثبت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهرستان کوهپنار. ۲۰۲۳.



[23] Chiu, M. M. *Fighting Future Terrorism Via Sense of Belonging at School: Teachers Supporting Poor Students, Immigrants, and Language Minorities*. In: Social and Emotional Development for Diverse Learners: The Addition of Asian Perspectives. Singapore: Springer Nature Singapore; 2025. p. 45-63.

[24] De Jong, E. J., Coulter, Z., & Tsai, M. C. *Two-way bilingual education programs and sense of belonging: Perspectives from middle school students*. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**. 2023;26(1):84-96.

[25] Núñez, M. E., García, P. M., & Abbas, A. *The mediating role of self-regulation between emotional intelligence and student performance in online global classroom-based collaborative international online learning (COIL): Empirical evidence from four partner universities of Latin America*. **Research in globalization**. 2023;7:100178.

[26] Allen, K. A., Jamshidi, N., Berger, E., Reupert, A., Wurf, G., & May, F. *Impact of school-based interventions for building school belonging in adolescence: A systematic review*. **Educational Psychology Review**. 2022;34(1):229-257.

[27] Morgan, C. A., Chang, Y. H., Choy, O., Tsai, M. C., & Hsieh, S. *Adverse childhood experiences are associated with reduced psychological resilience in youth: A systematic review and meta-analysis*. **Children**. 2021;9(1):27.