ORIGINAL ARTICLE
Received:2025/11/15 *Accepted:2025/12/02*

The Role of Parent and Peer Attachment in Teacher-Student Interaction Mediated by Difficulty in Emotion Regulation

Fatemeh Jandaghi Ardakani(M.A.)[1], Kazem Barzegar Bafrouei(Ph.D.)[2], Hossain Hassani(Ph.D.) [3], Beita sadat Dehghani(M.A.)4

1.M.A. in Educational Psychology, Yazd University, Yazd, Iran
2.Corresponding Author: Associate Professor of Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran Email:k.barzegar@yazd.ac.ir Tel: 09132733908
3.Assistant Professor of Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran
4.M.A. Student in Educational Psychology, Yazd University, Yazd, Iran

Abstract

Introduction: The complexities concerning the impact of interpersonal relationships on academic advancement and success have continuously captivated researchers. Therefore, the current study aims to explore the role of parental and peer attachment in teacher-student interaction, mediated by difficulties in emotion regulation.

Methods: The research employed a correlational method of structural equation modeling. The study population comprised all second-cycle secondary school students in Ardakan city during the academic year 2023-2024, totaling 3,510 students. A random cluster sampling method was utilized to select 351 students. The research instruments included the Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA), the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS), and the Teacher-Student Interaction Scale (TSIWS). Data were analyzed using SPSS26 and AMOS20 software, employing Pearson correlation coefficient and bootstrapping methods.

Results: The results of structural equation modeling showed that attachment to parents had a significant negative effect on difficulties in emotion regulation ($\beta = -0/43$, P<0/01), and attachment to peers had a significant positive effect on teacher–student interaction ($\beta = 0/11$, P<0/05). In addition, difficulties in emotion regulation had a significant negative effect on teacher–student interaction ($\beta = -0/39$, P<0/01). Moreover, bootstrap results confirmed that attachment to parents had a significant indirect effect on teacher–student interaction through the mediating variable of difficulties in emotion regulation ($\beta = 0/17$, P=0/02). Overall, the predictor variables explained 18% of the variance in teacher–student interaction, and the model fit indices were reported to be at an acceptable level.

Conclusion: The findings indicate that attachment to parents can contribute to improved student–teacher interaction by reducing difficulties in emotion regulation. In addition, attachment to peers is also associated with more positive interaction with teachers.

Keywords: Emotion Regulation, Parental Attachment, Peer Attachment, Teacher-Student Interaction

Conflict of interest: The authors declared no conflict of interest.

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.18502/tbj.v24i6.22577]

This Paper Should be Cited as:
Author: Fatemeh Jandaghi Ardakani, Kazem Barzegar Bafrouei, Hossain Hassani, Beita sadat Dehghani. The Role of Parent and Peer Attachment in Teacher-Student Interaction Mediated by…..……Tolooebehdasht Journal. 2026;24(6)113-128.[Persian]

نقش دلبستگی به والد و همسال در تعامل معلم - دانش‌آموز با واسطه‌گری دشواری در تنظیم هیجان

نویسندگان: فاطمه جندقی اردکانی[۱]، کاظم برزگر بفرویی[۲]، حسین حسنی[۳]، بیتاالسادات دهقانی[۴]

۱.کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

۲.نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

شماره تماس: ۰۹۱۳۲۷۳۳۹۰۸ E-mail: k.barzegar@yazd.ac.ir

۳.استادیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

۴.دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

طلوع بهداشت

دو ماهنامه علمی پژوهشی دانشکده بهداشت یزد
سال بیست وچهارم
شماره ششم
بهمن و اسفند
شماره مسلسل:۱۱۴

تاریخ وصول:۱۴۰۴/۰۸/۲۴
تاریخ پذیرش:۱۴۰۴/۰۹/۱۱

چکیده

مقدمه: پیچیدگی‌های مربوط به تأثیر روابط بین‌فردی بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی به طور مداوم محققان را مجذوب کرده است. ازاین‌رو هدف پژوهش حاضر، نقش دلبستگی به والد و همسال در تعامل معلم-دانش‌آموز با واسطه‌گری دشواری در تنظیم هیجان بود.

روش بررسی: روش پژوهش همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مدارس شهر اردکان به تعداد ۳۵۱۰ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی از نوع خوشه‌ای چند مرحله‌ای، ۳۵۱ دانش‌آموز انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه دلبستگی به والد و همسال (IPPA)، پرسشنامه دشواری در تنظیم هیجان (DERS) و پرسشنامۀ تعامل معلم - دانش‌آموز (TSIWS) بود. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS26 و AMOS20 و ضریب همبستگی پیرسون و روش بوت استراپ تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد دلبستگی به والدین بر دشواری در تنظیم هیجان اثر منفی و معنی‌دار(β=-۰/۴۳ و P<۰/۰۱) و دلبستگی به همسالان بر تعامل معلم-دانش‌آموز اثر مثبت و معنی‌دار دارد(β=۰/۱۱ و P<۰۰/۵). همچنین اثر دشواری در تنظیم هیجان بر تعامل معلم-دانش‌آموز منفی و معنی‌دار به‌دست آمد(β=-۰/۳۹ و P<۰/۰۱). علاوه براین، نتایج آزمون بوت‌استراپ تأیید کرد که دلبستگی به والدین از طریق متغیر میانجی دشواری در تنظیم هیجان بر تعامل معلم-دانش‌آموز اثر غیرمستقیم معنی‌داری دارد(β=۰/۱۷ و P=۰۰/۰۲). در مجموع، متغیرهای پیش‌بین ۱۸ درصد از واریانس تعامل معلم-دانش‌آموز را تبیین کردند و شاخص‌های برازش مدل در سطح مطلوبی گزارش شد.

نتیجه‌گیری: نتایج نشان می‌دهد دلبستگی به والدین می‌تواند با کاهش دشواری در تنظیم هیجان، به بهبود تعامل دانش‌آموز با معلم کمک کند. همچنین دلبستگی به همسالان نیز با تعامل مثبت‌تر با معلم همراه است.

واژه‌های کلیدی: تعامل معلم - دانش‌آموز، تنظیم هیجانی، دلبستگی به والد، دلبستگی به همسالان.

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دوره کارشناسی‌ارشد است.

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.18502/tbj.v24i6.22577]

CC BY-NC 4.0

مقدمه

نوجوانی مرحله‌ای از زندگی است که میان کودکی و بزرگسالی قرار دارد و شامل عناصر رشد جسمانی و انتقال نقش‌های اجتماعی عمده می‌شود؛ ازاین‌رو، این دوره به عنوان مرحله‌ای بسیار بحرانی، پویا و تأثیرگذار در رشد انسان شناخته می‌شود(۱،۲). در این دوره، موفقیت در مدرسه یکی از ابعاد مهم زندگی نوجوانان به شمار می‌رود، چرا که مدرسه بستری برای فراگیری مهارت‌های تحصیلی، اجتماعی و رفتاری فراهم می‌کند. اکتساب این مهارت‌ها از طریق تعامل با محیط مدرسه شامل معلمان، همسالان و برنامه‌های تحصیلی امکان پذیر است(۳). در این میان، توانایی دانش‌آموزان در ایجاد روابط مثبت با معلم برای دستیابی به اهداف تحصیلی آن‌ها ضروری شناخته شده است(۴). بنابراین، شناخت عواملی که این تعامل را تسهیل یا مختل می‌کنند، از اهمیت بالایی برخوردار است.

در دوره نوجوانی، زندگی و رشد فرد ممکن است تحت تأثیر عوامل متعددی قرار گیرد(۵)؛ یکی از این عوامل، دلبستگی هم به والدین و هم به همسالان است(۶). بر اساس نظریه دلبستگی، کودکان بازنمایی‌های درونی روابط دلبستگی را از طریق تجربیات خود از تعاملات روزمره با مراقبانشان می‌سازند. روابط دلبستگی در ابتدا بین نوزادان و والدین آغاز می‌شود و به عنوان حمایت عاطفی و پایگاه ایمن عمل می‌کند. همان‌طور که رشد اتفاق می‌افتد، روابط دلبستگی به سمت همسالان گسترش می‌یابد و دلبستگی به همسالان نیز به عنوان منبع حمایت عاطفی، پناهگاه امن و جستجوی نزدیکی عمل می‌کند(۷). مطالعات پیشین نشان داده‌اند سلامت جسمی، سلامت روانی و کیفیت زندگی به طور قابل‌توجهی با روابط نوجوانان با همسالان‌شان مرتبط است(۸). همچنین، ویژگی‌های تعاملی که زمینه ساز دلبستگی ایمن در خانواده هستند، روابط معلم و دانش‌آموز را نیز تسهیل می‌کنند(۹)، اما این تأثیر دلبستگی بر تعامل با معلم لزوماً به‌صورت مستقیم نیست.

شواهد نشان می‌دهد که دلبستگی با ابعاد بی‌نظمی هیجان رابطه دارد(۱۰). برخی از افراد توانایی بالاتری در تنظیم احساسات خود دارند، در حالی که برخی دیگر از مشکلات تنظیم هیجانی رنج می‌برند. دشواری در تنظیم هیجان، امکان درگیرشدن فرد در رفتارهای نامنظم را در تلاش برای فرار از موقعیت‌های هیجانی منفی افزایش می‌دهد(۱۱). افرادی که در مهارت‌های تنظیم هیجان دچار نقص هستند یا از راهبردهای ناسازگار استفاده می‌کنند، مشکلاتی در تنظیم هیجان نشان می‌دهند(۱۲). در نتیجه، این دشواری می‌تواند عاملی تأثیرگذار در تعامل دانش‌آموزان و معلمان تلقی شود.

در حوزهٔ ارتباط دلبستگی و تنظیم هیجان، نتایج نشان داده‌اند که دلبستگی ایمن با توانمندی در کنترل هیجانات و بهبود وضوح هیجانی همراه است، در حالی که سبک‌های دلبستگی ناایمن با واکنش‌پذیری هیجانی بالا و مشکلات در بازیابی هیجانی مرتبط هستند(۱۳). افشاری(۱۴) نشان داده است که سبک دلبستگی ایمن در مادران به طور معکوس مشکلات مربوط به وضوح هیجانی و دسترسی به راهبردهای تنظیم هیجان را پیش‌بینی می‌کند. همچنین جندقی اردکانی و همکاران(۱۵) گزارش کرده‌اند که افراد با دلبستگی ایمن به والدین، در کنترل هیجانات خود، توانمندتر هستند و خوش‌بینی تحصیلی بالاتری دارند. از سوی دیگر، در حوزهٔ ارتباط تنظیم هیجان با تعاملات مدرسه‌ای، شواهد نشان می‌دهد که مشکلات در آگاهی و وضوح هیجانی و

CC BY-NC 4.0

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.18502/tbj.v24i6.22577]

عدم دسترسی به راهبردهای تنظیم هیجان، به طور منحصر به فردی با روابط معلم و همسالان مرتبط است؛ به گونه‌ای که درگیری عاطفی دانش‌آموز علت افزایش دسترسی به راهبردهای تنظیم احساسات محسوب می‌شود(۱۶). در همین راستا، محمدی بلبان آباد و همکاران(۱۷) نشان داده‌اند که تعامل معلم-دانش‌آموز به طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق تنظیم هیجان بر اضطراب دانش‌آموزان اثر می‌گذارد.

علاوه بر این، برخی مطالعات به طور همزمان به ارتباط دلبستگی با پیامدهای مدرسه‌ای اشاره کرده‌اند. ولینت و همکاران(۱۸) نشان داده‌اند که دلبستگی به والدین و همسالان بر رشد عاطفی دانش‌آموزان در محیط مدرسه تأثیر دارد. حاجی وثوق و همکاران(۱۹) نیز گزارش کرده‌اند افراد با سبک دلبستگی ایمن به باورهای خود اعتماد دارند و در زمینه‌های مختلف تحصیلی مؤثر هستند. همچنین انوری و میکائیلی منیع(۲۰) نشان داده‌اند که تاب‌آوری بر تعامل معلم-دانش‌آموز و سازگاری هیجانی تأثیر می‌گذارد. آریاپوران و اعتمادی‌زاده(۲۱) نیز رابطه مثبت بین نزدیکی معلم-دانش‌آموز با سواد هیجانی و رابطه منفی بین تعارض معلم-دانش‌آموز با سواد هیجانی را تأیید کرده‌اند. آدیتاما و همکاران(۲۲) در مطالعه‌ای بر روی ۳۱۰ دانش‌آموز متوسطه نشان داده‌اند که صمیمیت و وابستگی دانش‌آموز-معلم با محیط روانی مدرسه و احساس تعلق به مدرسه رابطه مثبت دارد و تعارض با آنها رابطه منفی دارد؛ آن‌ها تأکید کرده‌اند که تقویت جو روانی مدرسه ایمن، بهبود کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز و توسعه تنظیم هیجانی، مؤلفه‌های اصلی ارتقای سلامت روان مدرسه هستند. با وجود این تلاش‌های ارزشمند، نتایج مطالعات پیشین نشان داد، همچنان یک شکاف دانشی عمده باقی مانده است؛ هیچ یک از مطالعات پیشین به طور مستقیم به بررسی نقش واسطه‌ای دشواری در تنظیم هیجان در رابطه بین دلبستگی به والد و دلبستگی به همسال با تعامل معلم-دانش‌آموز در قالب یک مدل یکپارچه نپرداخته‌اند.

اهمیت کاربردی پژوهش حاضر از آنجا ناشی می‌شود که بررسی بروز مشکلات رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به متغیرهایی مانند دشواری در تنظیم هیجان، تعامل معلم-دانش‌آموز و سبک‌های دلبستگی می‌تواند به شناخت بهتر نوجوانان کمک کند. این شناخت به نوبه خود نوعی نیازسنجی است که فرصت برنامه‌ریزی‌های جامع‌تر، به‌ویژه با هدف پیشگیری از اختلالات و مشکلات، را فراهم می‌کند. بنابراین، پژوهش حاضر قصد دارد به بررسی نقش دلبستگی به والد و همسال در تعامل معلم-دانش‌آموز با واسطه‌گری دشواری در تنظیم هیجان بپردازد.

روش بررسی

این پژوهش با رویکرد توصیفی-همبستگی، بر روی جامعه ۳۵۱۰ نفری دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان اردکان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ انجام شده است. حجم نمونه آماری، با استفاده از جدول مورگان، ۳۵۱ نفر (شامل ۱۵۳ پسر و ۱۹۸ دختر) تعیین گردید. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای و به صورت تصادفی صورت گرفت؛ بدین ترتیب که از میان مدارس شهرستان اردکان، ۵ مدرسه دخترانه و ۴ مدرسه پسرانه انتخاب شده و از هر مدرسه دو کلاس به صورت تصادفی گزینش گردید. در نهایت، از هر کلاس ۱۵ تا ۲۰ دانش‌آموز به عنوان نمونه مورد مطالعه قرار گرفتند. ملاک ورود به پژوهش، تمایل و رضایت به مشارکت بود. به دانش‌آموزان در

CC BY-NC 4.0

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.18502/tbj.v24i6.22577]

مورد اهداف پژوهش توضیح لازم ارائه شد و پس از کسب اجازه و اخذ رضایت‌نامه کتبی از اداره آموزش و پرورش شهر اردکان و دانشگاه یزد، پرسش‌نامه‌ها توزیع و جمع‌آوری گردید. به شرکت‌کنندگان پژوهش در رابطه با محرمانه ماندن اطلاعات به‌دست آمده اطمینان داده شد. هیچ‌گونه هزینه اضافی به شرکت‌کنندگان در پژوهش تحمیل نشد و شرکت‌کنندگان در تکمیل پرسش‌نامه‌ها و انصراف از آن در صورت عدم تمایل به مشارکت، آزاد بودند. داده‌های موردنیاز جهت تحلیل در این پژوهش، به‌وسیله سه پرسش‌نامه مربوط به متغیرهای اساسی پژوهش، گردآوری شدند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از آمار توصیفی (میانگین، فراوانی، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات) و از یافته‌های استنباطی مربوط به مدل پیشنهادی پژوهش (تکنیک مدل سازی معادلات ساختاری و شاخص‌های نیکویی برازش) استفاده شد. از نرم‌افزارهای آماری SPSS26 و AMOS20 جهت تجزیه و تحلیل کمّی داده‌ها بهره گرفته شد. جهت بررسی دلبستگی به والدین و همسالان از پرسشنامه IPPA که توسط ارمسدن و گرینبرگ(۲۳) طراحی شده است، به منظور ارزیابی روابط شناختی/عاطفی نوجوانان با والدین و دوستان صمیمی‌شان تدوین گردیده است. پرسش‌نامه مذکور از سه بخش تشکیل شده است؛ ۲۸ گویه که به ارزیابی رابطه نوجوان با والدین می‌پردازد و ۲۵ گویه که رابطه او را با دوستان نزدیکش مورد سنجش قرار می‌دهد. هدف اصلی این ابزار، سنجش دلبستگی به این افراد مهم به عنوان منابع امنیت روانی است.

هر ابزار سه خرده مقیاس شامل اعتماد (Trust)، ارتباط (Communication) و بیگانگی (Alienation) دارد و از مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای بهره می‌برد که گزینه‌های آن از «هرگز» تا «اغلب» متغیر است. در فرم والدین، گویه‌های ۳، ۵، ۷، ۱۰ و ۱۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در فرم همسالان، تنها گویه شماره ۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌گردد. ارمسدن و گرینبرگ(۲۳) پایایی بازآزمایی ۰/۸۶ برای دلبستگی به همسالان و ضرایب همسانی درونی ۰/۹۱، ۰/۸۷ و۰/۷۲ را برای خرده‌مقیاس‌های ارتباط، اعتماد و بیگانگی گزارش کردند. پژوهش قربانی(۲۴) پایایی بازآزمایی ۰/۹۳ برای دلبستگی والدین و ۰/۸۶ برای همسالان را با استفاده از آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأیید کرد. در تحقیق حاضر، پایایی به دست آمده برای دلبستگی به والدین ۰/۹۵ و برای دلبستگی به همسالان ۰/۹۳ است که نشان‌دهنده اعتبار بالای ابزار در مطالعه فعلی می‌باشد. لازم به ذکر است، پرسش‌نامه توسط دانش‌آموزان نوجوان تکمیل شد همچنین جهت بررسی دشواری در تنظیم هیجان از فرم کوتاه DERS-16 استفاده گردید. فرم کوتاه این پرسش‌نامه توسط جوربرگ و همکاران(۲۵) بر اساس پرسش‌نامه گراتز و روئمر(۲۶) طراحی شده است. این پرسش‌نامه ۱۶ عدد گویه دارد و دارای ۵ خرده مقیاس است که عامل اول: کمبود یا فقدان وضوح هیجانی. عامل دوم: دشواری در درگیری در رفتارهای معطوف به هدف است. عامل سوم: دشواری در کنترل رفتار تکانشی است. عامل چهارم: دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی مؤثر است و خرده مقیاس آخر عامل پنجم: پاسخ هیجانی پذیرفته نشده است. نمره‌گذاری این پرسش‌نامه استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است به این شکل که به پاسخ تقریباً هرگز نمره ۱، به ندرت نمره ۲، گاهی اوقات نمره ۳، اغلب نمره ۴ و تقریباً همیشه نمره ۵ تعلق

CC BY-NC 4.0

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.18502/tbj.v24i6.22577]

می‌گیرد. کمترین نمره ۱۶ و بیشترین نمره ۸۰ است. در این مقیاس نمره بالاتر در هر خرده مقیاس و کل مقیاس نشانه دشواری بیشتر در تنظیم هیجان است. در پژوهشی فلاحی و همکاران(۲۷) نشان داده‌اند که ضریب همسانی درونی مقیاس موردبررسی از پایایی مناسبی برخوردار است.

ضریب آلفای کرونباخ برای عامل فقدان وضوح ۰/۷۷، برای عامل رفتارهای معطوف ۰/۶۸ برای کنترل تکانشی ۰/۷۰، دسترسی محدود به راهبردها ۰/۷۴، پاسخ هیجانی پذیرفته نشده ۰/۷۱ و کل مقیاس ۰/۹۱ به‌دست‌آمده است. پایایی به‌دست‌آمده این پرسش‌نامه در تحقیق حاضر برابر با ۰/۹۱ است. پرسشنامه تعامل معلم -دانش آموز نیز جهت بررسی تعامل معلم-دانش آموز مورد استفاده قرار گرفت.

این پرسش‌نامه توسط ووبلز و همکاران(۲۸) ساخته شد و برای سنجش ادراک دانش‌آموزان از تعامل با معلمان به کار می‌رود. این ابزار به‌طور کلی رفتار معلم را در دو بُعد نزدیکی که به ارزیابی همکاری در مقابل مخالفت می‌پردازد و بُعد تأثیر و نفوذ، که تسلط در مقابل تسلیم را ارزیابی می‌کند، دسته‌بندی می‌کند؛ بنابراین چهار حیطه رفتاری تسلط شامل ابعاد رهبری و سخت‌گیری، تسلیم شامل ابعاد عدم قطعیت و مسئولیت پذیری یا آزادی دانش‌آموز، مخالفت شامل ابعاد نارضایتی و نصیحت‌کردن، و همکاری شامل ابعاد کمک/صمیمیت و درک و فهم را پوشش می‌دهد.

فرم اصلی این پرسش‌نامه ۷۷ سؤال دارد و فرم کوتاه‌شده آن ۶۸ سؤال است، اما در پژوهش حاضر از فرم کوتاه‌شده ۴۸ سؤالی استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) است و توسط دانش‌آموزان در رابطه با معلمی که بیشترین تعامل آموزشی و کلاسی با او داشته‌اند تکمیل شد؛ بدین منظور، پیش از اجرای پرسش‌نامه، از هر دانش‌آموز خواسته شد پاسخ‌های خود را بر اساس معلم اصلی یا معلمی که در آن درس/کلاس بیشترین ارتباط آموزشی را با وی داشته است ارائه دهد.

با توجه به اینکه در دوره متوسطه دانش‌آموزان با معلمان مختلفی روبه‌رو هستند و ممکن است سبک رفتاری معلمان متفاوت باشد، این موضوع با استانداردسازی مرجع پاسخ‌دهی کنترل شد؛ به این صورت که پرسش‌نامه برای هر دانش‌آموز بر مبنای یک معلم مشخص و واحد تکمیل گردید، نه بر اساس مجموعه‌ای از معلمان. همچنین با توجه به اینکه نمونه پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر و پسر بود، پرسش‌نامه برای هر دو گروه به صورت یکسان و با رعایت شرایط اجرایی مشابه توزیع شد و در تحلیل داده‌ها نیز تمامی پاسخ‌ها بر اساس یک چارچوب یکسان گردآوری و بررسی شدند تا تفاوت‌های احتمالی ناشی از جنسیت یا تعدد معلمان، در حد امکان کنترل شود. در نتیجه، مسئله تفاوت تعامل با معلمان مختلف یا تفاوت بین دانش‌آموزان دختر و پسر، با تعیین یک معلم مرجع برای پاسخ‌گویی و استفاده از رویه اجرایی یکسان برای همه شرکت‌کنندگان، تا حد قابل‌قبولی برطرف شد.

در پژوهش خوشبخت(۲۹)، پرسش‌نامه مذکور تأیید شده و ضرایب آن در محدوده قابل‌قبول بوده است. ضریب پایایی ابعاد نیز به روش آلفای کرونباخ محاسبه شده که برای بُعد حمایت و هدایت، ۰/۷۹، عدم اطمینان، ۰/۷۲ و کنترل و جهت‌دهی، ۰/۷۵ به‌دست‌آمده است. پایایی به‌دست‌آمده این پرسش‌نامه در تحقیق حاضر برابر با ۰/۹۲ است.

CC BY-NC 4.0

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.18502/tbj.v24i6.22577]

یافته ها

پس از اجرای پژوهش، تعداد ۳۵۷ پرسش‌نامه جمع‌آوری گردید. در مرحله بررسی اولیه داده‌ها، تعداد ۶ پرسش‌نامه به دلیل ناقص بودن یا عدم تطابق با معیارهای پژوهش، نامعتبر تشخیص داده شد و از تحلیل نهایی حذف گردید. در نهایت، تجزیه و تحلیل اطلاعات بر روی ۳۵۱ پرسش‌نامه معتبر صورت گرفت. بر اساس یافته‌های توصیفی، میانگین سنی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش ۱۶/۹۹ سال با انحراف معیار ۰/۷۹ بود و دامنه سنی آنان بین ۱۵ تا ۱۸ سال قرار داشت.

در جدول ۱، اطلاعات توصیفی مربوط به هریک از متغیرها ارائه شده است. با توجه به عدم برابری گویه‌های مربوط به هر مؤلفه و به منظور رسیدن به چشم‌اندازی بهتر در مورد مؤلفه‌های پرسش‌نامه، میانگین هر مؤلفه بر تعداد گویه‌های آن تقسیم شد.

ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد دلبستگی به والدین با دلبستگی به همسالان(r=۰/۱۹) و تعامل معلم و دانش‌آموز(r=۰/۲۰) رابطه مثبت و با دشواری در تنظیم هیجان (r=-۰/۴) رابطه منفی و معنی‌داری در سطح ۰/۰۱ دارد. همچنین دلبستگی به همسالان با دشواری در تنظیم هیجان(r=-۰/۱۵)، رابطه منفی و معنی‌داری در سطح ۰/۰۱ و با تعامل معلم و دانش‌آموز(r=۰/۱۳) رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ دارد. نتایج نشان داد که بین دشواری در تنظیم هیجان و تعامل معلم و دانش‌آموز(r=-۰/۳۳)، رابطه منفی و معنی‌داری در سطح ۰/۰۱ وجود دارد. بنابراین با توجه به اطلاعات به دست آمده مشخص شد که داده‌های پژوهش قابلیت اجرا در نرم افزار AMOS را دارند. مدل پیشنهادی این پژوهش در دو بخش بررسی شده است.

الف) مدل اندازه‌گیری: ازآنجایی‌که در پژوهش حاضر چندین متغیر مورداستفاده قرار گرفته است، قبل از بررسی مدل ساختاری، مدل اندازه‌گیری موردبررسی قرار گرفته است؛ تا معلوم شود که مدل اندازه‌گیری طراحی شده دارای معیارهای علمی قابل‌قبول است یا خیر.

ب) مدل ساختاری: پس از اطمینان نسبی از قابل‌قبول بودن مدل اندازه‌گیری، می‌توان به بررسی مدل ساختاری پژوهش پرداخت. همان‌طور که در مدل شکل ۱ مشاهده می‌شود بارهای عاملی تمامی مؤلفه‌ها در همه متغیرها بالای ۰/۳ است و از لحاظ آماری معنی‌دار هستند و نشان می‌دهد تمامی مؤلفه‌ها بار مثبت و معنی‌دار در سطح P<۰/۰۵ داشته‌اند.

در بین مؤلفه‌های متغیر دلبستگی به والدین، بیشترین بار عاملی مربوط به مؤلفه ارتباط (۰/۹۶) و کمترین بار عاملی مربوط به مؤلفه بیگانگی (۰/۹۱) بوده است. در بین مؤلفه‌های متغیر دلبستگی به همسالان، بیشترین بار عاملی مربوط به مؤلفه اعتماد (۰/۹۴) و کمترین بار عاملی مربوط به مؤلفه بیگانگی(۰/۷۰) بوده است. در بین مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان، بیشترین بار عاملی مربوط به مؤلفه راهبردهای محدود تنظیم هیجان(۰/۹۱) و کمترین بار عاملی مربوط به مؤلفه عدم وضوح هیجان(۰/۶۳) بوده است.

در بین مؤلفه‌های متغیر تعامل معلم و دانش‌آموز، بیشترین بار عاملی مربوط به مؤلفه درک و فهم (۰/۸۳) و کمترین بار عاملی مربوط به مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری و عدم سختگیری(۰/۳۹) بوده است. یافته‌ها نشان می‌دهد، بین دلبستگی به والدین و دلبستگی به همسالان(β=۰/۱۸ و P<۰/۰۱)، بین تعامل معلم و دانش‌آموز و دلبستگی به همسالان (β=۰/۱۴ و P<۰/۰۱)، بین

CC BY-NC 4.0

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.18502/tbj.v24i6.22577]

دلبستگی به همسالان و دشواری در تنظیم هیجان (β=-۰/۰۸ و P<۰/۰۵)، بین تعامل معلم و دانش‌آموز و دشواری در تنظیم هیجان (β= -۰/۴۰ و P<۰/۰۱)، بین تعامل معلم و دانش‌آموز و دلبستگی به والدین (β=۰/۲۳ و P<۰/۰۱) و بین دلبستگی به والدین و دشواری در تنظیم هیجان (β=-۰/۴۳ و P<۰/۰۱) ورابطه معنی‌دار وجود دارد. در ادامه به بررسی شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری پژوهش حاضر پرداخته شده است؛ زیرا با استفاده از این شاخص‌ها می‌توان به این پرسش پاسخ داد که صرف‌نظر از مقادیر گزارش شده برای پارامترها، آیا مدل پیشنهادی به‌طورکلی توسط داده‌های تجربی گردآوری شده حمایت می‌شود یا خیر؟

نتایج بررسی شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری پژوهش نشان داد که مدل اندازه‌گیری پژوهش از برازش قابل قبولی برخوردار است؛ باید توجه داشت که سطح معنی‌داری آزمون خی‌دو، به حجم نمونه بسیار حساس می‌باشد و از آنجایی که در پژوهش‌های مدل‌سازی حجم نمونه بالاست، عدم رعایت این شاخص مشکلی ایجاد نمی‌کند. بنابراین می‌توان به بررسی مدل معادلات ساختاری پرداخت.

پس از اطمینان از قابل‌قبول بودن مدل اندازه‌گیری، مدل ساختاری پژوهش در نرم‌افزار AMOS ترسیم شد. از آن جایی که در مدل اولیه پژوهش مسیر دلبستگی به همسالان به‌دشواری در تنظیم هیجان و مسیر دلبستگی به والدین به تعامل معلم و دانش‌آموز از نظر آماری معنی‌دار نبودند؛ در مدل نهایی پژوهش این مسیرهای غیرمعنی‌دار حذف شد. در شکل ۲ مدل نهایی پژوهش آورده شده است.

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود مسیرهای باقی مانده در مدل ساختاری پژوهش حاضر معنی‌دار هستند؛ به طوری که مسیر دلبستگی به والدین به دشواری در تنظیم هیجان دارای بتای ۰/۴۳-، مسیر دلبستگی به همسالان به تعامل معلم و دانش‌آموز دارای بتای ۰/۱۱، مسیر دشواری در تنظیم هیجان به تعامل معلم و دانش‌آموز دارای بتای ۰/۳۹- و مسیر دلبستگی به والدین به دلبستگی به همسالان دارای بتای ۰/۳۷ می‌باشند که همگی در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنی‌دار می‌باشند.

نتایج همچنین نشان داد متغیر دلبستگی به والدین توانسته ۱۸ درصد از تغییرات متغیر دشواری در تنظیم هیجان را تبیین کنند. در نهایت دو متغیر دلبستگی به همسالان و دشواری در تنظیم هیجان توانستند ۱۸ درصد از تغییرات تعامل معلم و دانش‌آموز را تبیین کنند. در ادامه برای تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم، خروجی دستور بوت استراپ در نرم‌افزار AMOS گزارش شده است.

نتایج آزمون بوت استراپ نشان داد که دلبستگی به والدین از طریق دشواری در تنظیم هیجان بر تعامل معلم و دانش‌آموز اثر غیرمستقیم معنی‌داری دارد؛ به‌طوری‌که مقدار اثر غیرمستقیم برابر با ۰/۱۷ بود و حدود اطمینان ۹۵ درصد آن بین ۰/۱۲ تا ۰/۲۳ به دست آمد(p=۰/۰۰۲). این یافته بیانگر آن است که دشواری در تنظیم هیجان نقش میانجی معنی‌داری در رابطه بین دلبستگی به والدین و تعامل معلم و دانش‌آموز ایفا می‌کند. در ادامه شاخص‌های برازش مدل ساختاری بررسی شده است. همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود مدل ساختاری پژوهش از برازش قابل قبولی برخوردار است.

CC BY-NC 4.0

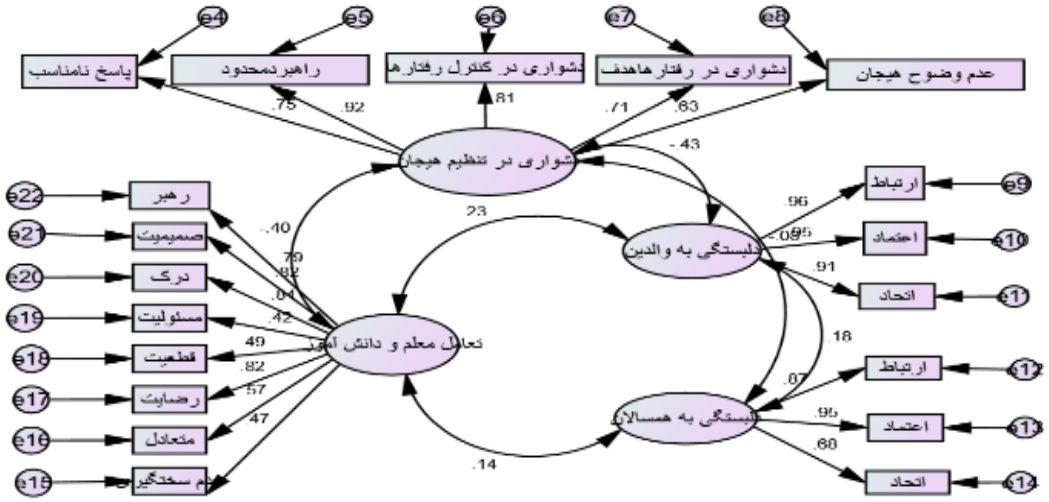
[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.18502/tbj.v24i6.22577]

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

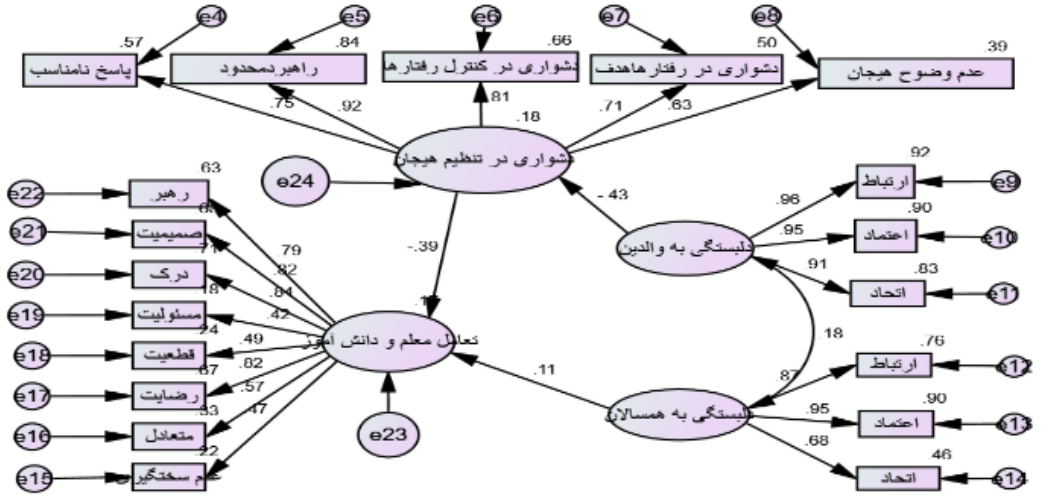
متغیر	ابعاد	تعداد گویه‌ها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین/تعداد گویه‌ها
تعامل معلم و دانش‌آموز	رهبری	۶	۲۳/۶۹	۴/۴۱	۹	۳۰	–
	صمیمیت	۶	۲۲/۴۴	۴/۹۸	۱۰	۳۰	–
	درک و فهم	۶	۲۳/۰۹	۴/۶۳	۱۱	۳۰	–
	مسئولیت‌پذیری	۶	۱۶/۴۱	۳/۳۳	۹	۲۶	–
	قطعیت	۶	۲۴/۱۲	۳/۱۵	۱۵	۳۰	–
	رضایت	۶	۲۲/۰۸	۵/۰۷	۷	۳۰	–
	متعادل بودن	۶	۲۲/۱۶	۴/۳۶	۶	۲۹	–
	عدم سخت‌گیری	۶	۱۷/۰۳	۳/۳۱	۹	۲۵	–
	نمره کل تعامل	۴۸	/۰۶ ۱۷۱	/۱۳ ۲۴	۱۰ ۴	۲۰ ۷	–
دشواری در تنظیم هیجان	عدم وضوح هیجان	۲	۴/۸۴	۲/۲۲	۲	۱۰	۲/۴۲
	دشواری در رفتارهای هدف	۳	۹/۵	۳/۳۴	۳	۱۵	۳/۱۷
	دشواری در کنترل رفتارهای تکانشی	۳	۸/۰۴	۳/۰۳	۳	۱۵	۲/۶۸
	راهبردهای محدود تنظیم هیجان	۵	۱۱/۹۲	۴/۴۷	۵	۲۵	۲/۳۸
	پاسخ هیجانی نامناسب	۳	۶/۴۷	۲/۹۴	۳	۱۵	۲/۱۶
	نمره کل دشواری در تنظیم هیجان	۱۶	۴۰/۸	/۲۵ ۱۳	۱۶	۷۴	۲/۵۵
دلبستگی به والدین	ارتباط	۱۰	۳۵/۲۵	۸/۶۷	۱۷	۵۰	۳/۵۲
	اعتماد	۱۰	۳۷/۲۳	۷/۱۱	۱۷	۴۹	۳/۷۲
	بیگانگی	۸	۲۹/۱۴	۶/۴۶	۱۳	۴۰	۳/۶۴
	نمره کل دلبستگی به والدین	۲۸	/۶۳ ۱۰۱	/۳۹ ۲۱	۵۰	۱۳ ۸	۳/۶۳
دلبستگی به همسالان	ارتباط	۸	۲۸/۱۶	۶/۰۹	۱۱	۳۹	۳/۵۲
	اعتماد	۱۰	۳۹/۲۳	۸/۰۷	۱۶	۵۰	۳/۹۲
	بیگانگی	۷	۲۶/۱	۴/۵۳	۱۱	۳۳	۳/۷۳
	نمره کل دلبستگی به همسالان	۲۵	۹۳/۵۱	/۸۴ ۱۶	۴۰	۱۲ ۲	۳/۷۴

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.18502/tbj.v24i6.22577]



شکل ۱: مدل اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش



شکل ۲: مدل ساختاری نهایی

جدول ۲: ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مسیرهای مستقیم در مدل ساختاری پژوهش

مسیر	ضرایب غیراستاندارد (B)	ضرایب استاندارد (β)	خطای معیار (S.E)	نسبت بحرانی (C.R)	سطح معنی‌داری (P)
دلبستگی به والدین ← دشواری در تنظیم هیجان	-۰/۰۷	-۰/۴۳	۰/۰۱	-۷/۵	۰/۰۰۱
دلبستگی به همسالان ← تعامل معلم و دانش‌آموز	۰/۱۳	۰/۱۱	۰/۰۱	۱/۹۸	۰/۰۴
دشواری در تنظیم هیجان ← تعامل معلم و دانش‌آموز	-۰/۹۹	-۰/۳۹	۰/۰۵	-۵/۵۵	۰/۰۰۱
دلبستگی به همسالان ← دلبستگی به والدین	۰/۱۳	۰/۱۸	۲/۵۴	۳/۰۹	۰/۰۰۲

CC BY-NC 4.0

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.18502/tbj.v24i6.22577]

جدول ۳: شاخص‌های برازش مدل ساختاری پژوهش

شاخص‌های برازش	CIMIN	df	CIMIN/DF	P	CFI	GFI	PCFI	RMSEA
الگوی اصلاح شده	۶۱۱/۲۴	۱۴۸	۴/۱۳	۰/۰۰۰	۰/۹	۰/۸۷	۰/۶۷	۰/۰۷
مقدار قابل‌قبول	–	–	<۵		>۰/۹	>۰/۹	>۰/۵	<۰/۰۸
نتیجه	مطلوب	مطلوب	مطلوب	قابل‌اغماض	مطلوب	مطلوب	مطلوب	مطلوب

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش دلبستگی به والد و همسال در تعامل معلم-دانش‌آموز با واسطه‌گری دشواری در تنظیم هیجان بود. نتایج حاصل از تحلیل این فرضیه با استفاده از مدل‌سازی معادله ساختاری نشان داد که دشواری در تنظیم هیجان منحصراً به‌عنوان عامل واسطه‌ای بین دلبستگی والدین و تعامل معلم و دانش‌آموز عمل می‌کنند. پژوهش حاضر نشان داد فقط دلبستگی مناسب به والد باعث می‌شود دشواری در تنظیم هیجان در دانش‌آموزان کاهش یابد. با بهبود تنظیم هیجان تعامل دانش‌آموز و معلم بهبود می‌یابد. پس می‌توان بیان کرد دشواری در تنظیم هیجان یک نوع مهارت است و منجر به بهبود تعامل معلم-دانش‌آموز می‌شود و به خوبی می‌تواند رابطه میان دلبستگی به والد و تعامل معلم- دانش‌آموز را میانجی‌گری کند. نتایج تحقیق نشان داد دشواری در تنظیم هیجان تنها با دلبستگی به والد رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. این موضوع بیان می‌کند، هر چه دلبستگی به والد درست‌تر شکل‌گرفته باشد، نوجوان این توانایی را دارد که هیجان‌های خود را بهتر و درست‌تر کنترل و تنظیم کند. افشاری(۱۴) در پژوهش خود نشان داد سبک دلبستگی ایمن مادران می‌تواند به طور منفی و معنی‌داری مشکلات مربوط به وضوح هیجانی را پیش‌بینی کند. در اینجا دلبستگی به همسالان نتوانسته است رابطه معنی‌داری با تنظیم هیجان داشته باشد که در تبیین این قسمت از فرضیه می‌توان گفت ازآنجایی‌که اولین نوعی دلبستگی که در نوجوان شکل می‌گیرد دلبستگی به والد است، پس بدون شک نقش بارزتری در تنظیم هیجان فرزندان را دارد. اگر چه در این تحقیق دلبستگی رابطه ضعیفی با تنظیم هیجان دانش‌آموزان داشت؛ اما این رابطه در مدل معادلات ساختاری معنی‌دار نشد این نشان از اهمیت اندک چنین دلبستگی در تنظیم هیجانات است.

از یافته‌های دیگر پژوهش حاضر این بود دلبستگی به والد و همسال در تعامل بین معلم و دانش‌آموز نقش دارد. نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد تنها دلبستگی به همسال به صورت مستقیم، مثبت و معنی‌دار، تعامل معلم و دانش‌آموز را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کند. به عبارت دیگر دلبستگی به همسال بر روابط بین معلم و دانش‌آموز تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. پژوهش‌های انجام‌گرفته در این حیطه که توسط ویلینت و همکاران(۱۸) انجام شد نیز فرضیه‌های این پژوهش را تأیید می‌کند و با این نتیجه همسو است. در تبیین و تحلیل این فرضیه می‌توان گفت ازآنجاکه دلبستگی به همسالان به پیوند عاطفی بین دانش‌آموزان اشاره دارد که در محیط‌های آموزشی، دلبستگی به همسالان می‌تواند به روش‌های مختلفی مانند دوستی، کارگروهی یا علایق مشترک ظاهر شود. معلمان می‌توانند نقش‌های مختلفی را در تعامل خود با دانش‌آموزان اتخاذ کنند، مانند یک پایگاه امن، یک همسال، یا یک سخنران مخالف که هر کدام با انگیزه‌های اجتماعی متمایز مانند مراقبت،

CC BY-NC 4.0

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.18502/tbj.v24i6.22577]

همکاری یا رقابت مطابقت دارد. کیفیت این تعاملات می‌تواند به طور قابل توجهی بر نتایج دانش‌آموزان از جمله عملکرد تحصیلی، رفاه عاطفی و مهارت‌های اجتماعی تأثیر بگذارد(۳۰). از همین رو می‌توان نتیجه گرفت دلبستگی به همسالان تأثیر مستقیم بر تعامل معلم-دانش‌آموز دارند. نتایج پژوهش ارتباط معنی‌داری بین دلبستگی به والد و تعامل معلم و دانش‌آموز نشان نداد. این بدان معناست که دلبستگی به همسالان به طور مستقیم در تعامل معلم و دانش‌آموزان نقش دارد و هر چه دانش‌آموزان نسبت به همسالانشان دلبسته‌تر باشند رابطه و تعامل مناسب‌تری با معلمانشان خواهند داشت. به‌عبارت‌دیگر در اینجا می‌توان این‌طور تبیین کرد که اگر چه دلبستگی به والدین از اهمیت بالایی برخوردار است؛ ولی زمان و مکان برای رجوع‌کردن به منبع دلبستگی اهمیت بالایی می‌تواند داشته باشد که در اینجا چون دانش‌آموز در کلاس درس نسبت به همسالان نزدیکی بیشتری دارد در روابط خود با معلم بیشتر از همسالان تأثیر می‌گیرد تا والدین و همسالان نقش پررنگ‌تری در این مسیر برای دانش‌آموزان خواهند داشت.

از یافته‌های دیگر پژوهش حاضر این بود دشواری در تنظیم هیجان در تعامل بین معلم و دانش‌آموز نقش دارد. نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد بین دشواری در تنظیم هیجان و تعامل معلم - دانش‌آموز رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. یعنی هر چه دانش‌آموزان مشکلات بیشتری در تنظیم‌کردن هیجانات خود داشته باشند، کیفیت تعامل معلم با دانش‌آموز بدتر می‌شود. این یافته‌ها به‌نوعی با پژوهش‌های انوری و میکائیلی منیع(۲۰)، آریان‌پوران و اعتمادی‌زاده(۲۱)، ولینت و همکاران(۱۸) همسو است. آریان پوران و اعتمادی زاده(۲۱) در پژوهش خود نشان دادند بین نزدیکی معلم-دانش‌آموز باسواد هیجان رابطه مثبت برقرار است. از همین رو می‌توان بیان کرد استفاده دانش‌آموز از مهارت تنظیم هیجان در برقراری رابطه و تعامل با معلمان خویش مؤثر است و اگر نوجوان توانایی تنظیم احساسات مختلف خود را در موقعیت‌های گوناگون از جمله در مدرسه داشته باشد می‌توان انتظار داشت رابطه خوب و مثبتی نیز با معلمانش نیز داشته باشد.

به‌طورکلی، یافته‌های پژوهش حاضر با اکثر مطالعات پیشین همسو است. علاوه‌بر آنچه ذکر شد، این همسویی شامل اثر منفی دلبستگی به والدین بر دشواری در تنظیم هیجان(۱۵، ۱۴، ۱۳) و همچنین نقش کلی دلبستگی در پیامدهای مدرسه‌ای(۱۹، ۱۸) نیز می‌شود. در مقایسه با پژوهش‌های پیشین، هیچ یافتهٔ ناهمسویی مشاهده نشد؛ به عبارت دیگر، تمامی نتایج این پژوهش با جهت‌گیری یافته‌های غالب در پیشینهٔ موضوع همخوانی دارد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی از جمله اتکا به پرسش‌نامه‌های خودگزارشی بدون انجام مصاحبه کیفی و اجرای پژوهش در مؤسسات آموزشی متوسطه شهرستان اردکان مواجه بوده‌است. از این‌رو، پیشنهاد می‌گردد در مطالعات آینده برای افزایش دقت و غنای یافته‌ها، در کنار پرسش‌نامه‌های خودگزارشی از روش‌های کیفی بهره گرفته شود تا درک عمیق‌تری از تجربه دانش‌آموزان در این زمینه حاصل گردد. همچنین، به منظور افزایش قابلیت تعمیم نتایج، این پژوهش در مناطق جغرافیایی دیگر، در بافت‌های فرهنگی و اجتماعی متنوع‌تر و در سطوح مختلف آموزشی تکرار شود تا بتوان نقش شرایط زمینه‌ای را با دقت بیشتری بررسی کرد.

با توجه به نقش حیاتی دلبستگی ایمن به والدین در کاهش

CC BY-NC 4.0

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.18502/tbj.v24i6.22577]

دشواری تنظیم هیجان و بهبود تعامل معلم-دانش‌آموز، پیشنهاد می‌شود برنامه‌هایی شامل توانمندسازی والدین از طریق کارگاه‌های آموزشی با تمرکز بر ایجاد محیطی امن و پاسخگوی هیجانی در خانه، گنجاندن آموزش صریح مهارت‌های تنظیم هیجان در برنامه‌های درسی یا فوق برنامه دانش‌آموزان دوره متوسطه و برگزاری دوره‌های ضمن خدمت مؤثر برای معلمان با هدف افزایش آگاهی آنان نسبت به نشانه‌های دشواری هیجانی و آموزش راهکارهای ایجاد روابط دلبستگی ایمن و حمایتی در کلاس درس اجرا شود. همچنین، بهره‌گیری بهینه از ظرفیت فضای مجازی از طریق تولید و انتشار محتواهای آموزشی ویدئویی و چندرسانه‌ای پیرامون موضوعات کلیدی سلامت روان و تعاملات مدرسه و ایجاد بسترهای حمایتی آنلاین برای دانش‌آموزان، می‌تواند اثربخشی این مداخلات را در مقیاس وسیع‌تری تضمین نماید؛ در نهایت، تخصیص منابع لازم جهت اجرای این برنامه‌ها در مدارس، لازمه دستیابی به نتایج پایدار و ارتقای کیفیت کلی محیط‌های آموزشی است.

ملاحظات اخلاقی

در این تحقیق علاوه بر اخذ رضایت نامه و مجوز اجرای پژوهش از آموزش و پرورش شهر اردکان، پروپوزال نیز توسط کمیته اخلاق دانشگاه یزد تأیید شد (کد اخلاق: IR.YAZD.REC.1403.063). همچنین مشارکت داوطلبانه شرکت‌کنندگان و اصول رازداری حرفه‌ای رعایت شد.

سهم نویسندگان

فاطمه جندقی اردکانی، مسئولیت جمع‌آوری پیشینهٔ پژوهش، جمع‌آوری داده‌ها و اجرای پژوهش؛ کاظم برزگر بفرویی، مسئولیت نظارت بر اجرا و تحلیل داده‌های پژوهش؛ حسین حسنی، مسئولیت نگارش پژوهش و بیتا السادات دهقانی مسئولیت بازبینی و ویراستاری نهایی را بر عهده داشته‌اند. نویسندگان نسخهٔ نهایی را مطالعه و تأیید نموده و مسئولیت پاسخگویی در قبال پژوهش را پذیرفته‌اند.

حمایت مالی

این پژوهش از جانب هیچ سازمانی حمایت مالی دریافت نکرده است.

تضاد منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض در منافع وجود ندارد.

تقدیر و تشکر

نویسندگان برخود لازم می‌دانند از کلیه عزیزانی که نهایت همکاری را در اجرای این پژوهش داشته‌اند، کمال تشکر و قدردانی را به عمل آورند.

References

1-Sánchez PA, Reyes FT, Varela JJ & et al. Association of adolescent dating violence as victim or perpetrator with childhood maltreatment. Rev Médica Chile. 2022;150(7):903–11.

2-Perica MI, Luna B. Impact of stress on excitatory and inhibitory markers of adolescent cognitive critical period plasticity. Neurosci Biobehav Rev. 2023;153:105378.

3-Lo Presti V. The social impact of distance learning in Roman schools: “Success,” social innovation, teaching practices. Front Sociol. 2023;8:1141435.

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.18502/tbj.v24i6.22577]

 CC BY-NC 4.0

4-Hasty LM, Quintero M, Li T & et al. The longitudinal associations among student externalizing behaviors, teacher-student relationships, and classroom engagement. J Sch Psychol. 2023;100:101242.

5-Asscheman JS, Zanolie K, Bexkens A & et al. Mood Variability Among Early Adolescents in Times of Social Constraints: A Daily Diary Study During the COVID-19 Pandemic. Front Psychol. 2021.24;12:722494.

6-De Gregorio A, Vistocco D, Dellagiulia A. Attachment to Peers and Parents in Italian Catholic Seminarians: Associations with Identity and Well-Being. J Relig Health. 2023 Apr;62(2):1114–35.

7-Ainsworth MDS. The Bowlby-Ainsworth attachment theory. Behav Brain Sci. 2010/02/04 ed. 1978;1(3):436–8.

8-Lv Y, Gao Y, Tang B & et al. The impact of school life and family involvement on Western China junior high school students' wellbeing at multidimensional levels. Arch Public Health. 2022 Dec;80(1):106.

9-Neuhaus R, McCormick M, O'Connor E. The mediating role of child-teacher dependency in the association between early mother-child attachment and behavior problems in middle childhood. Attach Hum Dev. 2021 Sept 3;23(5):523–39.

10-Parada-Fernández P, Herrero-Fernández D, Oliva-Macías M & et al. Analysis of the mediating effect of mentalization on the relationship between attachment styles and emotion dysregulation. Scand J Psychol. 2021;62(3):312–20.

11-Boker Segal N, Hu D, Ginosar Yaari S & et al. Knowing me, knowing you: Are people good at regulating their emotions good at regulating another's emotions? Emotion. 2024;24(5):1137–48.

12-Ilen L, Feller C, Schneider M. Cognitive emotion regulation difficulties increase affective reactivity to daily-life stress in autistic adolescents and young adults. Autism. 2024;28(7):1703–18.

13-Obeldobel CA, Brumariu LE, Kerns KA. Parent–Child Attachment and Dynamic Emotion Regulation: A Systematic Review. Emot Rev. 2023;15(1):28–44.

14-Afshari A. Prediction of Mothers' Difficulties in Emotion Regulation via Their Attachment Styles in Tehran City's Suburb. Soc Psychol Res. 2020;10(38):117–34.[Persian]

15-Jandaghi Ardakani F, Barzegar Bafrooei K, Hassani H. The role of parent and peer attachment in academic optimism with the mediation of difficulty in emotion regulation. Journal of Educational Psychology Studies, 2025; 22(58): 106-74.

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.18502/tbj.v24i6.22577]

 CC BY-NC 4.0

16-De Neve D, Bronstein MV, Leroy A & et al. Emotion Regulation in the Classroom: A Network Approach to Model Relations among Emotion Regulation Difficulties, Engagement to Learn, and Relationships with Peers and Teachers. Journal of youth and adolescence. 2023; 52(2):273–86.

17-Mohammadi Bolbanabad S, taghinejad N, Amir Fakhraei A. The Relationship Between Teacher-Student Interaction and Anxiety in Students: Mediating Role of Emotion Regulation. Research in School and Virtual Learning, 2025; 13(1): 35-44.

18-Valiente C, Swanson J, DeLay D & et al. Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. Dev Psychol. 2020;56(3):578–94.

19-Haji Vosoogh N S, Tavakolizadeh J, Pakdaman M. Structural Modeling of the Role of Attachment Styles on Students' Academic Motivation Mediated by Academic Self-efficacy. J Research Health 2022;12 (4) :261-270.

20-Anvari F, Mikaeli manee F. Developing a Causal model of Subjective Well being Based on Academic Resilience and Mediating Roles of Teacher- Student Relationship, Emotional Adjustment and School Climate. Res Sch Virtual Learn. 2021;9(1):9–26.[Persian]

21-Ariapooran S, Eatemadizadeh HA. The relationship between classroom management based on social-emotional learning and teacher–student interaction with the emotional literacy of elementary school students. Teaching. 2020 Mar 20;8(1):79–59.[Persian]

22-Aditama MHR, Atmoko A, Muslihati M & et al. Geopsychiatric students well-being: the role of student–teacher relationships and school bonding in conflict-affected Indonesian regions. Geopsychiatry. 2026;3:100061.

23-Armsden GC, Greenberg MT. The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. J Youth Adolesc. 1987;16(5):427–54.

24-Ghorbani F. Predicting Attachment to God through Attachment Styles and Perceived Parenting Styles in Female Adolescents Aged 16–18 [Master's thesis]. [Shahroud, Iran]: Islamic Azad University, Shahroud Branch; 2016.[Persian]

25-Bjureberg J, Ljótsson B, Tull MT & et al. Development and Validation of a Brief Version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale: The DERS-16. J Psychopathol Behav Assess. 2016;38(2):284–96.

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.18502/tbj.v24i6.22577]

 CC BY-NC 4.0

26-Gratz KL, Roemer L. Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. J Psychopathol Behav Assess. 2004;26:41–54.

27-Fallahi V, Narimani M, Atadokht A. Psychometric Properties of the Difficulties in Emotion Regulation Scale Brief Form (Ders-16): in Group of Iranian Adolescents. JSSU. 2021 Aug 15;29(5):3721–35.[Persian]

28-Wubbels T, Creton H, Levy J & et al. The model for interpersonal behaviour. In: Do you know what you look like? Interpersonal relations in education. T. Wubbels; J. Levy. London: The Falmer Press; 1993

29-Khoshbakht F. The effects of school, classroom, and student characteristics on explaining mathematics performance and attitudes toward education in elementary schools: empirical evidence for the “educational effectiveness” model [PhD dissertation]. [Shiraz]: Shiraz University; 2008.[Persian]

30-Fu W, Liang J, Wang L & et al. Teacher-student interaction in a special school for students with developmental disabilities in Chinese context. Int J Dev Disabil. 2022 Mar 16;68(2):168–81.

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.18502/tbj.v24i6.22577]

 CC BY-NC 4.0