





Lorestan University



The Mediating Role of Emotional Self-Regulation in the Relationship between School Climate and Emotional-Social Competence in Students

Hafez Padervand¹ , Ezatolah Ghadampour²  and Fazlolah Mir³ 

1. Ph.D. Student of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran. Email: hafezpadervand@gmail.com
2. Corresponding Author, Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran. Email: Ghadampour.e@lu.ac.ir
3. Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran. Email: mirderikvand.f@lu.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received 29 August 2025
Received in revised form 04 December 2025
Accepted 15 December 2025
Available online 22 December 2025

Keywords:
Emotional-Social Competence,
School Climate,
Emotional Self-Regulation,
Students

ABSTRACT

Objective: The present study aimed to determine the mediating role of emotional self-regulation in the relationship between school climate and students' social emotional competence. In addition, the study sought to elucidate the mechanisms through which school climate influences students' social emotional development.

Method: This research employed a descriptive correlational design using structural equation modeling (SEM). The statistical population consisted of all second-cycle elementary school students in Khorramabad during the 2023–2024 academic year. A sample of 340 students (143 girls and 197 boys) was selected through stratified random sampling. Data were collected using the Emotional Regulation Questionnaire (ERQ), the School Climate Questionnaire (SCQ), and the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ).

Results: The results indicated that the proposed model demonstrated a good fit to the data. The direct effects of school climate on social emotional competence, school climate on emotional self-regulation, and emotional self-regulation on social emotional competence were significant ($p < 0.05$). Furthermore, emotional self-regulation was found to play a significant mediating role in the relationship between school climate and social emotional competence.

Conclusion: Based on the findings, school climate exerts a significant indirect influence on students' social emotional competence through the mediating role of emotional self-regulation. These results highlight the importance of improving school climate and strengthening emotional regulation skills in enhancing students' social emotional capabilities. Moreover, attention to these factors can contribute effectively to the design of educational programs and school-based interventions.

Cite this article: Padervand, H., Ghadampour, E. & Mir, F. (2026). The Mediating Role of Emotional Self-Regulation in the Relationship between School Climate and Emotional-Social Competence in Students. *New Research in Islamic Humanities Studies*, 4 (8), 1-16. <https://doi.org/10.22034/api.2025.2050765.1140>



© Author(s) retain the copyright and full publishing rights.

Publisher: Lorestan University.

DOI: <https://doi.org/10.22034/api.2025.2050765.1140>

Introduction

This study emphasizes the importance of social emotional competence as one of the fundamental components of students' development and academic success. Social emotional competence encompasses a set of skills and attitudes that enable individuals to function effectively in emotional domains and social relationships. Research indicates that students who possess higher levels of social emotional competence demonstrate better academic performance, experience more positive relationships, and exhibit fewer behavioral problems at school. Furthermore, the role of school climate is highlighted as a significant factor influencing students' emotions, feelings, and social interactions. School climate reflects the perceptions of school members regarding the physical, social, emotional, and academic environment of the school. Empirical studies have confirmed a significant association between school climate and students' social emotional competence. The discussion also underscores the importance of emotional self-regulation, defined as the ability to manage and modulate one's emotions effectively. This capacity enables children to display appropriate behaviors in social and academic contexts. Previous research has demonstrated that emotional self-regulation is positively related to both school climate and social emotional competence. Finally, considering the central role of students in the educational system and the adverse consequences associated with deficiencies in social emotional competence, the necessity of examining related contributing factors is emphasized. Accordingly, the present study was conducted to investigate and model students' social emotional competence based on school climate, with emotional self-regulation serving as a mediating variable.

Method

This research employed a descriptive correlational design using structural equation modeling (SEM). The statistical population consisted of all second-cycle elementary school students in Khorramabad during the 2023–2024 academic year. A sample of 340 students (143 girls and 197 boys) was selected through stratified random sampling. Data were collected using the Emotional Regulation Questionnaire (ERQ), the School Climate Questionnaire (SCQ), and the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ).

Results

The results indicated that the proposed model demonstrated a good fit to the data. The direct effects of school climate on social emotional competence, school climate on emotional self-regulation, and emotional self-regulation on social emotional competence were significant ($p < 0.05$). Furthermore, emotional self-regulation was found to play a significant mediating role in the relationship between school climate and social emotional competence.

Conclusion

This study was conducted with the aim of examining the mediating role of emotional self-regulation in the relationship between school climate and social emotional competence

among upper elementary school students in Khorramabad. The findings indicated that a positive and supportive school climate can directly enhance students' social emotional competence by providing opportunities for effective communication, fostering constructive relationships between students and teachers, and strengthening students' sense of emotional security. The results also showed that a favorable school climate plays an important role in enhancing emotional self-regulation; that is, being in an organized, warm, and trustworthy environment promotes positive emotions and greater well-being among students, thereby improving their ability to manage and regulate their emotions. Furthermore, the findings revealed that emotional self-regulation directly influences social emotional competence. Students who are able to control their emotions and respond appropriately in social contexts tend to engage in more effective social interactions and demonstrate better emotional adjustment. Overall, the analyses demonstrated that school climate, in addition to having a direct effect, also indirectly increases social emotional competence through the mediating role of emotional self-regulation. Therefore, the school environment can serve as a significant predictor of students' emotional and social abilities, both directly and by strengthening emotion-regulation skills.

Despite these findings, the study faced certain limitations, including the restriction of the sample to upper elementary students in Khorramabad, reliance on questionnaires as the sole data-collection tool, and the cross-sectional nature of the research, which limits causal inference. Accordingly, it is recommended that future studies be conducted across different grade levels and regions and employ a wider range of assessment tools for more accurate measurement of variables. From a practical perspective, implementing educational programs aimed at enhancing social emotional competence along with training in emotional self-regulation skills can play an important role in improving students' abilities and strengthening the influence of school climate in this domain.

Author Contributions

All authors contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original and subsequent drafts.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

The authors would like to thank the anonymous reviewers for their insightful comments and constructive feedback, which significantly improved the quality of this manuscript. We also extend our gratitude to our colleagues for their valuable discussions and technical support throughout this research.

Ethical Considerations

The authors strictly adhered to the highest standards of research integrity. The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and any other form of scientific misconduct.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.



نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین جو مدرسه و شایستگی هیجانی - اجتماعی در دانش‌آموزان

حافظ پادروند^۱، عزت‌اله قدم‌پور^۲ ✉، فضل‌اله میر^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. رایانامه: hafezpadervand@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، استاد گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. رایانامه: Ghadampour.e@lu.ac.ir

۳. استاد دانشگاه لرستان گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. رایانامه: mirderikvand.f@lu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی،	هدف: هدف پژوهش حاضر تعیین نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در رابطه میان جو مدرسه و شایستگی هیجانی - اجتماعی در دانش‌آموزان بود. همچنین این پژوهش تلاش کرد سازوکار تأثیر جو مدرسه بر رشد هیجانی - اجتماعی دانش‌آموزان را تبیین کند.
تاریخچه مقاله: تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۰۷ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۴ تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۰۱	روش پژوهش: این مطالعه با روش توصیفی - همبستگی و با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهر خرم‌آباد در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. نمونه شامل ۳۴۰ دانش‌آموز (۱۴۳ دختر و ۱۹۷ پسر) بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری داده شامل مقیاس خودتنظیمی هیجانی (ERQ)، مقیاس جو مدرسه (SCQ) و مقیاس شایستگی هیجانی - اجتماعی (SECQ) بود.
کلیدواژه‌ها: شایستگی هیجانی - اجتماعی، جو مدرسه، خودتنظیمی هیجانی، دانش‌آموزان	یافته‌ها: نتایج نشان داد مدل پیشنهادی برازش مطلوبی دارد. اثر مستقیم جو مدرسه بر شایستگی هیجانی اجتماعی، جو مدرسه بر خودتنظیمی هیجانی، و خودتنظیمی هیجانی بر شایستگی هیجانی اجتماعی معنادار بود ($p < 0.05$). همچنین مشخص شد خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین جو مدرسه و شایستگی هیجانی اجتماعی نقش میانجی معنادار دارد.
	نتیجه‌گیری: براساس نتایج می‌توان گفت جو مدرسه از طریق نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی تأثیر غیرمستقیم و معناداری بر شایستگی هیجانی اجتماعی دانش‌آموزان دارد. این امر اهمیت بهبود جو مدرسه و تقویت مهارت‌های تنظیم هیجانی را در ارتقای توانمندی‌های هیجانی اجتماعی دانش‌آموزان نشان می‌دهد. همچنین توجه به این عوامل می‌تواند در طراحی برنامه‌های آموزشی و مداخلات مدرسه‌محور مؤثر باشد.

استناد: پادروند، حافظ؛ قدم‌پور، عزت‌اله و میر، فضل‌اله. (۱۴۰۴). نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین جو مدرسه و شایستگی هیجانی - اجتماعی در دانش‌آموزان.

پژوهش‌های نوین در مطالعات علوم انسانی اسلامی، (۸)، ۴، ۲۱-۱. <https://doi.org/10.22034/api.2025.2050765.1140>



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه لرستان.

DOI: <https://doi.org/10.22034/api.2025.2050765.1140>

مقدمه

سواد تنها یک بخش از شناخت است و شناخت فقط یک بخش از وجود انسان است. در حالی که عوامل هیجانی و انگیزشی بهتر از رشد شناختی موفقیت فرد را پیش بینی کنند. از طرف دیگر فرد با تمام وجود و در محیط اجتماعی یاد می گیرد (King & Legette, 2024). به همین منظور در سال های اخیر شایستگی هیجانی - اجتماعی در زمره یکی از مؤلفه های مهم آموزش و پرورش مورد توجه صاحب نظران تعلیم و تربیت و محققان قرار گرفته است (Li et al, 2023). شایستگی هیجانی - اجتماعی برگرفته از یادگیری هیجانی - اجتماعی بر این باور است که یادگیرندگان توانایی خود نظارتی بر رفتارهایشان از طریق یادگیری را دارند (Mokarram et al, 2021). شایستگی هیجانی - اجتماعی در کودکان و بزرگسالان اشاره به مجموع دانش، نگرش و مهارت های ضروری دارد که هر فرد در ابعاد رشد هیجانی و اجتماعی خود برای پاسخگویی به نیازها و انتظارات شخصی و غیرشخصی باید آن ها را داشته باشد و شامل مؤلفه های: روابط بین فردی^۱، تصمیم گیری مسئولانه^۲، خودآگاهی^۳، آگاهی اجتماعی^۴ و خود مدیریت^۵ می باشد (Coelho et al, 2015). نتایج تحقیقات نشان می دهند که دانش - آموزان دارای شایستگی هیجانی - اجتماعی در مدرسه بهتر عمل می کنند، احتمال بیشتری دارد که مدرسه را به اتمام برسانند و فارغ التحصیل شوند، حتی در سطوح بالاتر، در زندگی بزرگسالی عملکرد بهتری نسبت به دانش آموزانی که از شایستگی هیجانی - اجتماعی برخوردار نیستند نشان می دهند (Gordon et al, 2022)، همچنین آن ها تمایل دارند از روابط مثبت با همسالان و معلمان خود لذت ببرند و در اثنای رفتارهای اجتماعی مشکلات رفتاری کمتری را از خود نشان می دهند (Bagea et al, 2023).

طبق مطالعات انجام شده جو مدرسه^۶ عامل پیش بینی کننده مهمی در زمینه، احساسات، هیجان ها، روابط اجتماعی دانش آموزان در مدرسه است (Llorent et al, 2021). جو مدرسه به مجموعه ارزش ها، فرهنگ ها و روابط بین اعضای یک مدرسه اشاره دارد و سبب می شود آن مدرسه از عملکرد خاصی برخوردار باشد (Mayerson, 2010). جو مدرسه، مبتنی بر تصورات اعضا از چگونگی تأثیرات مثبت و منفی محیط مدرسه بر آنان است. بنابراین تصورات اعضا از محیط مدرسه و نه خود این محیط، مهمترین جزء سازنده جو مدرسه است (Herrera et al, 2018). جو مدرسه از عناصر مختلفی مانند روابط دو و چند جانبه بین مدیر، معلمان، اولیاء و دانش آموزان یک مدرسه ساخته می شود (Wang & Holcombe, 2010). به طور کلی جو مدرسه به چهار جنبه کلی محیط مدرسه اشاره دارد: یک محیط فیزیکی برای به وجود آوردن یادگیری مطلوب، یک محیط اجتماعی جهت ایجاد ارتباط و تعامل اعضا، یک محیط عاطفی برای ایجاد حس تعلق و عزت نفس و یک محیط تحصیلی برای تحقق خود تحصیلی (Lester & Cross, 2015). در همین رابطه Berg et al (2017) معتقدند مدارس که جوی با تعاملات ایمن، حمایتی و فراگیر دارند، می توانند شایستگی هیجانی اجتماعی دانش آموزان را تقویت کنند. Llorent et al (2021) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که جو مدرسه موفق با شایستگی هیجانی - اجتماعی بالای دانش آموزان همبستگی معناداری دارد. Chan, & Lam (2023) در پژوهشی نشان دادند که جو مدرسه درک شده با درگیری تحصیلی و شایستگی هیجانی ارتباط مثبتی دارد. در پژوهشی Ghanizadeh (2023) به این نتیجه دست یافت که بین جو روانی - اجتماعی کلاس درس با شایستگی هیجانی - اجتماعی دانش آموزان رابطه مثبت معناداری وجود دارد. بنابراین به نظر می رسد که جو مدرسه متغیری است که قادر به پیش بینی شایستگی هیجانی - اجتماعی در دانش آموزان است.

اما کودکان و نوجوانانی که تنظیم هیجان مؤثری دارند، به لحاظ اجتماعی و هیجانی مهارت های بهتری را نشان می دهند. برعکس، نوجوانانی که در تنظیم هیجان مشکل دارند دچار اختلال در عملکرد اجتماعی هستند و به میزان کمتری نسبت به

1. interpersonal relations
2. responsible decision making
3. self-awareness
4. social awareness
5. self management
6. school climate

دیگران از حمایت اجتماعی بهره‌مند می‌شوند. افراد با تنظیم هیجانی ضعیف، در تعاملات اجتماعی رفتارهای غیرقابل کنترل و پرخاشگرانه نشان می‌دهند (Ahmadi, 2014). خودتنظیمی^۱ هیجانی به توانایی تعدیل و بیان احساسات، عواطف و انگیزه-های خود اشاره دارد (McClelland, 2010). خودتنظیمی هیجانی از طریق دو حوزه عملیاتی شده است: حوزه اول همدلی، یعنی خودآگاهی عاطفی و مناسب بودن نمایش عاطفی کودکان را هدف قرار می‌دهد. دومی فرآیندهای ناتوانی عاطفی مانند عدم انعطاف‌پذیری کودکان، تغییرات خلقی و بی‌نظمی عاطفی منفی را هدف قرار می‌دهد (Barkley, 2010). این توانایی کودکان را قادر می‌سازد از قوانینی پیروی کنند و در گروه‌های اجتماعی و تحصیلی مختلف با مدیریت، تعدیل، مهار و تقویت مناسب احساسات، به‌ویژه در موقعیت‌های ناراحت‌کننده با دیگران تعامل داشته باشند (Ursache et al, 2012). از طریق خودتنظیمی هیجانی، افراد می‌توانند افکار، رفتارها و عواطف خود را در موقعیت‌های زندگی روزمره کنترل کنند (Segundo Marcos et al, 2022).- نقص در فرایندهای خودتنظیمی هیجانی شامل مواردی همچون دشواری مهار رفتار نامناسب در پاسخ به هر کدام از هیجان‌های مثبت و منفی، مشکلات توجه متمرکز ناشی از هیجان‌های شدید و بی‌نظمی رفتار هماهنگ در پاسخ به فعال‌سازی هیجانی است (Sanabra et al, 2022). بنابراین با توجه به آنچه که بیان شد، به نظر می‌رسد خودتنظیمی هیجانی با کمک به کودکان و نوجوانان از طریق مدیریت و کنترل هیجان‌ها در محیط مدرسه و اجتماع، رابطه معناداری با جومدرسه و شایستگی هیجانی-اجتماعی داشته باشد. در همین رابطه نتایج چندین مطالعه نشان داده است که خودتنظیمی هیجانی^۲ متغیری است که از یک سو با جومدرسه (Haj Shamsayi et al, 2014; Keramati, Mijarad et al, 2020,) و از سوی دیگر با متغیر شایستگی هیجانی اجتماعی رابطه معناداری دارد (Strage, 1998; Korucu et al, 2022)؛ (Schmitt et al, 2021; Saberi Fard et al, 2020).

به‌طور کلی، پایه و اساس پیشرفت و موفقیت هر جامعه‌ای، آموزش و پرورش آن است و هسته اصلی این نظام، دانش-آموزان می‌باشند که در بهبود و پیشرفت وضعیت جامعه نقش به‌سزایی دارند. از آن جا که دانش‌آموزان به‌عنوان هسته اصلی نظام آموزشی هستند، این مسئله ضرورت دارد تا مسائل مربوط به آن‌ها با حساسیت و توجه بیشتری مورد بررسی و توجه قرار گیرند (Peng et al, 2022). یکی از مسائل مربوط به دانش‌آموزان شایستگی هیجانی و اجتماعی است. شایستگی هیجانی-اجتماعی و مولفه‌های آن متغیری مهم و اساسی در تعلیم و تربیت و سایر حوزه‌های مرتبط به‌شمار می‌آید. از طرفی عدم شایستگی هیجانی-اجتماعی در دانش‌آموزان می‌تواند به افزایش مشکلات یادگیری در دانش‌آموزان منجر شود و ضررهای جبران‌ناپذیری به آنان وارد کند. از این رو معرفی و ارائه متغیرهای مرتبط با شایستگی هیجانی-اجتماعی برای سازگاری و بهزیستی در زمینه‌های گوناگون عاطفی، رفتاری، تحصیلی و اجتماعی ضروری است (Ghasemi, 2021). بنابراین ضرورت پژوهش حاضر از آن جهت است که ضمن معرفی متغیرهای مرتبط با شایستگی هیجانی-اجتماعی، در پی تعیین برآزش مدل شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان بر اساس جومدرسه با نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی است.

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش-آموزان دوره دوم ابتدایی شهر خرم‌آباد در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. در این مطالعه ۳۴۰ دانش‌آموز دختر (۱۴۳ نفر) و پسر (۱۹۷ نفر) به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. در این پژوهش ملاک‌های ورود شامل: شرکت داوطلبانه در پژوهش، دانش‌آموز دختر و پسر پایه چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی، کسب حد نصاب نمره شایستگی هیجانی-اجتماعی و ملاک‌های خروج شامل: عدم تکمیل پرسشنامه‌های پژوهش، غیبت بیش از دو جلسه در جریان آموزش مدل شایستگی هیجانی-اجتماعی و عدم همکاری با اعضای گروه بود. پس از انتخاب آزمودنی‌ها، پرسشنامه‌های شایستگی هیجانی-اجتماعی، پرسشنامه جومدرسه و پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی در اختیار آنان قرار داده شد. بدین صورت که در

1. Emotional self-regulation

2. Emotional self-regulation

ابتدا قبل از هدایت به سوالات پرسشنامه، به پاسخ دهندگان درباره هدف پژوهش، محتوای پرسشنامه و همچنین رعایت اصول اخلاقی نظیر محرمانه بودن اطلاعات کسب شده، رضایت آگاهانه و عدم انتشار اطلاعات شرکت کنندگان به دیگران آگاهی لازم داده شد و در صورت موافقت آنان سوالات پرسشنامه در اختیار آن‌ها قرار گرفت. پس از پاسخگویی به سوالات پرسشنامه‌ها، تمامی پاسخ‌ها از آزمودنی‌ها اخذ شدند. در نهایت داده‌ها با استفاده از روش مدیایی معادلات ساختاری و با نرم‌افزارهای SPSS-۲۴ و AMOS-۲۴ تحلیل شدند.

ابزار سنجش

پرسشنامه شایستگی هیجانی-اجتماعی^۱ (SECQ): پرسشنامه شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموز Zhou, & Ee (2012) در دانشگاه سنگاپور نرم گردیده است. این ابزار دارای ۲۵ سؤال هست. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت طیف ۶ درجه‌ای لیکرت عبارت است از: ۱ (کاملاً مخالفم)، ۲ (مخالفم)، ۳ (تا حدی مخالفم)، ۴ (تا حدی موافقم)، ۵ (موافقم) و ۶ (کاملاً موافقم) است؛ و دارای اعتبار ۰/۸۰ گزارش شده است؛ و روایی صوری آن توسط متخصصان مورد تأیید قرار گرفته است. سازندگان این پرسشنامه طی مطالعات متعدد روایی و اعتبار آن را بارها مورد بررسی و تأیید قرار داده‌اند. نتایج نشان داد که پرسشنامه از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس‌های آن برای مولفه‌های خودآگاهی ۰/۷۲، آگاهی اجتماعی ۰/۷۷، خودمدیریتی ۰/۷۳، مدیریت روابط ۰/۷۱ و تصمیم‌گیری مسئولانه ۰/۷۶ است. پایایی پرسشنامه از طریق بازآزمایی ۰/۸۶ تأیید شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با روش مؤلفه‌های اصلی، علاوه بر عامل کلی شایستگی هیجانی-اجتماعی، ۵ عامل خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه را برای پرسشنامه شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان تأیید کرد. Imamgholivand, et al (2018) در پژوهشی پایایی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه کردند که به ترتیب برای عامل خودآگاهی ضریب ۰/۷۸؛ آگاهی اجتماعی ۰/۷۹؛ خودمدیریتی ۰/۸۰؛ مدیریت رابطه ۰/۷۹؛ تصمیم‌گیری مسئولانه ۰/۷۷ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۷ به دست آوردند. در پژوهش حاضر میزان پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۹ بود.

مقیاس جو مدرسه^۲ (SC): مقیاس جو مدرسه توسط Marino and Sminson در سال (2016) ساخته شد. این پرسشنامه شامل ۳۱ گویه است و پاسخ‌دهی به آن براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای بین ۱ تا ۵ کاملاً مخالف (۱)، مخالف (۲)، نظری ندارم (۳)، موافق (۴)، کاملاً موافق (۵) است. این مقیاس از ۴ عامل اصلی روابط دانش‌آموزان-دانش‌آموزان (۷-۱)، روابط دانش‌آموزان-کارکنان (۱۶-۸)، تأکید آموزشی (۲۳-۱۷) و ارزش‌ها و باورهای مشترک (۳۱-۲۴) تشکیل شده است. روایی محتوایی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته و پایایی آن توسط Marino and Sminson (2016) ۰/۸۹ گزارش شده است. در ایران مقیاس جو مدرسه Marino and Sminson (2016) توسط Rezaeisharif et al, 2022 مورد هنجاریابی قرار گرفت. در پژوهش آنان پایایی هر یک از مولفه‌ها روابط دانش‌آموزان-دانش‌آموزان ۰/۸۵، روابط کارکنان-دانش‌آموزان ۰/۸۶، تأکید آموزشی ۰/۸۳ و رویکرد و ارزش‌های مشترک ۰/۸۱ به دست آمد. پایایی کل پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵ به دست آوردند. همچنین در پژوهش آنان روایی محتوایی و سازه پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهش حاضر پایایی به دست آمده با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ بود.

پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی^۳ (ESRQ): پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی توسط Hofmann, & Kashdan (2010) ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۲۰ سؤال و ۳ مؤلفه پنهان کاری، سازش کاری و تحمل است که طی آن، به سوالات بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای «از بی‌نهایت در مورد من درست است=۵ تا اصلاً در مورد من درست نیست=۱» پاسخ داده می‌شود. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۲۰ تا ۱۰۰ است. Hofmann, & Kashdan (2010) پایایی کل این پرسشنامه را

1. Social Emotional Competence Questionnaire
2. scale of school climit
3. Emotional Self-Regulation Questionnaire

بر اساس ضریب آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۱ و برای مؤلفه‌ها به ترتیب پنهان کاری ۰/۷۰، سازش کاری ۰/۷۵ و تحمل ۰/۵۰ به دست آوردند. پرسشنامه مزبور پس از ترجمه و ترجمه مجدد، از نظر اعتبار محتوایی در اختیار متخصصان روانشناسی مربوطه قرار گرفت که اعتبار آن تأیید شد. این پرسشنامه دارای سه مؤلفه یا خرده مقیاس پنهان کاری، سازش کاری و تحمل است که به ترتیب ۸، ۷ و ۵ سؤال دارند. در پژوهش Narimani et al (2016) پس از جمع‌آوری داده‌ها، برای احراز اعتبار سازه، از روش تحلیل عاملی استفاده شد و پایایی خرده مقیاس‌های پنهان کاری، سازش کاری و تحمل بر اساس ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۰ و ۰/۵۵ و پایایی کل برابر ۰/۸۵ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برابر با ۰/۷۷ بود.

یافته‌ها

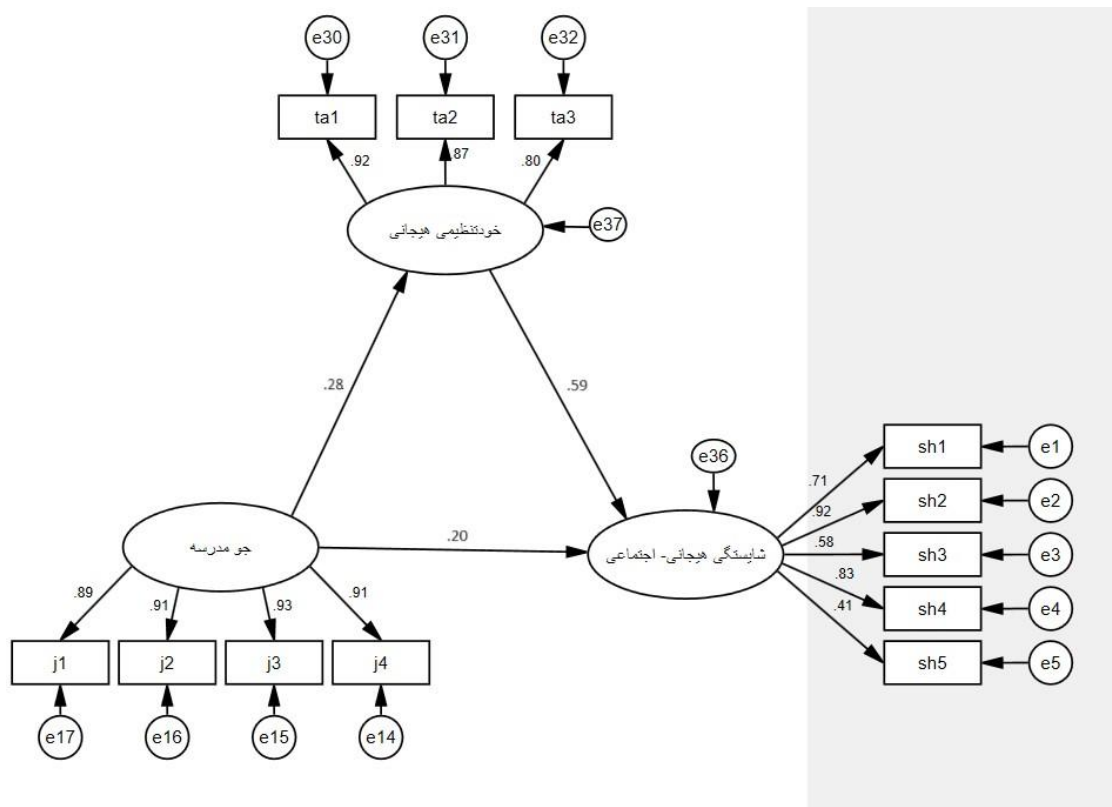
بر اساس نتایج به دست آمده ۸۷ نفر (۲۵/۵۹ درصد) از شرکت کنندگان در پژوهش پایه چهارم، ۱۱۵ نفر (۳۴/۴۱ درصد) پایه پنجم و ۱۳۸ نفر (۴۰/۵۹ درصد) پایه ششم بودند. ۱۴۳ نفر (۴۲/۰۶ درصد) از شرکت کنندگان را دختران و ۱۹۷ نفر (۵۷/۹۴ درصد) را پسران تشکیل می‌دادند. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. قبل از اجرای تحلیل پیش فرض‌های تحلیل معادلات ساختاری شامل نرمال بودن توزیع، استقلال خطاها و هم‌خطی چندگانه بررسی شد. برای پیش فرض طبیعی بودن متغیرهای پژوهش از کجی و کشیدگی توزیع نمرات استفاده شد که نتایج آن نشان داد توزیع نمرات همه متغیرها نرمال است (دامنه توزیع بین +۱ و -۱). برای بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین - واتسون استفاده شد که نتایج نشان از عدم همبستگی بین خطاها داشت ($D.W = 1/97$)، دامنه بین ۱/۵ تا ۲/۵ قابل قبول است). برای بررسی هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین از عامل تورم واریانس (VIF) و تحمل (Tolerance) استفاده شد که نتایج نشان داد عدم هم‌خطی بین متغیرها برقرار است (دامنه VIF کمتر از ۵ و تحمل بالاتر از ۰/۱ بدست آمد). یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول (۱) آورده شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی خرده‌مقیاس‌های تحقیق

مقیاس	شاخص آماری خرده مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
شایستگی هیجانی - اجتماعی	خودآگاهی	۸۹.۹	۸۱.۲	۵۱.۰	۵۰.۰-
	آگاهی اجتماعی	۹۴.۹	۶۴.۲	۷۹.۰	۳۰.۰-
	خودمدیریتی	۲۱.۱۲	۴۳.۳	۰۵.۰-	۹۹.۰-
	مدیریت روابط	۷۵.۱۰	۱۶.۴	۲۱.۰	۸۲.۰-
	تصمیم‌گیری مسئولانه	۱۳.۱۲	۱۴.۲	۳۰.۰	۱۱.۰
جو مدرسه	روابط دانش آموز - دانش آموز	۴۹.۲۰	۰۴.۴	۰۸.۱-	۲۶.۰
	روابط دانش آموزان - کارکنان	۱۶.۱۸	۸۰.۴	۳۲.۰-	۹۱.۰-
	تأکید آموزشی	۳۲.۱۹	۵۷.۴	۶۷.۰-	۵۱.۰-
	ارزش‌ها و باورهای مشترک	۳۳.۱۸	۵۳.۴	۳۵.۰-	۸۲.۰-
خودتنظیمی هیجانی	پنهان کاری	۲۶.۲۲	۳۱.۷	۳۱.۰	۸۴.۰-
	سازش کاری	۶۶.۲۰	۱۱.۷	۷۱.۰	۲۵.۰-
	تحمل	۲۰.۱۹	۱۰.۸	۷۲.۰	۸۷.۰-

برای آزمون روابط بین متغیرهای پژوهش از تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. در مرحله اول از برازش کلی مدل و در ادامه وزن‌های رگرسیون استاندارد مدل‌های اندازه‌گیری و ضرایب مربوط به روابط مورد تحلیل قرار گرفت.

شکل ۱. ضرایب استاندارد روابط جو مدرسه با شایستگی هیجانی با میانجی‌گری خودتنظیمی هیجانی



ابتدا جهت تعیین برازش کلی مدل، شاخص‌های برازش مدنظر قرار گرفت. شاخص‌های برازش مدل در جدول ۲ ارائه شده است. برای شاخص برازندگی X^2/df مقادیر کوچکتر از ۳ مناسب و هر چقدر به صفر نزدیکتر باشد حاکی از برازش خوب الگو می‌باشد. برای شاخص GFI و IFI و CFI مقدار نزدیک به ۰/۹۰ و بالاتر به عنوان برازش نیکویی قابل قبول تلقی می‌شود که نشان دهنده خوب بودن مدل می‌باشد. در ارتباط با شاخص RMSEA مقادیر نزدیک به ۰/۰۵ یا کمتر نشان دهنده برازش خوب الگو و مقدار ۰/۰۸ یا کمتر بیانگر خطای منطقی تقریب است؛ مقدار بالاتر از ۰/۱۰ نشان از الزام رد کردن الگو می‌باشد (هومن، ۱۳۸۶). شاخص‌های برازش ارائه شده در جدول ۲ نشان از برازش مناسب مدل دارد.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی برای الگوی تدوین شده

شاخص‌های برازندگی الگو	X^2/df	GFI	IFI	CFI	RMSEA
مقدار بدست آمده	۲/۴۲	۰/۹۵	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۰۶

در ادامه کلیه اثرات مربوط به تمامی مسیرهای مستقیم در مدل معادله ساختاری بررسی شد. ابتدا اثرات مستقیم جو مدرسه و خودتنظیمی هیجانی بر شایستگی اجتماعی هیجانی بررسی شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است

جدول ۳. ضرایب مدل تبیین شایستگی اجتماعی هیجانی بر اساس جو مدرسه با میانجی‌گری خودتنظیمی هیجانی

آماره t	ضریب استاندارد	مسیر مستقیم
۳/۵۳	۰/۲۸	اثر جو مدرسه بر خودتنظیمی هیجانی
۶/۶۸	۰/۵۹	اثر خودتنظیمی هیجانی بر شایستگی اجتماعی هیجانی
۲/۳۶	۰/۲۰	اثر جو مدرسه بر شایستگی اجتماعی هیجانی

۲/۶۸ $t >$ در سطح $0/01$ و $1/96 > t$ در سطح $0/05$ معنادار است.

تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از روابط متغیرها از طریق مسیر ضرایب رگرسیونی استاندارد در جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر خودتنظیمی هیجانی ($\beta = 0/59, P < 0/01$) بر شایستگی اجتماعی هیجانی معنادار بودند. همچنین برای بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی هیجانی در ارتباط بین جو مدرسه با شایستگی اجتماعی هیجانی از آزمون سوبل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج حاصل از بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی هیجانی در ارتباط بین جو مدرسه با شایستگی اجتماعی هیجانی از طریق آزمون سوبل

P	Sobel's test (z)	متغیر میانجی	متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین
۰/۰۳۸	۲/۰۹	خودتنظیمی هیجانی	شایستگی اجتماعی هیجانی	جو مدرسه

نتایج حاصل از آزمون سوبل در جدول ۴ نشان می‌دهد که متغیر خودتنظیمی هیجانی در ارتباط بین جو مدرسه ($0/05 < P, Z = 2/09$) با شایستگی اجتماعی هیجانی نقش واسطه‌ای معناداری دارد.

نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش تعیین نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین جومدرسه و شایستگی هیجانی- اجتماعی در دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهر خرم‌آباد بود. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل فرضیه‌های پژوهش نشان داد که جومدرسه اثر مستقیمی بر شایستگی هیجانی- اجتماعی داشته است. نتایج این یافته با نتایج پژوهش‌های Berg et al (2017), Llorent et al (2021), Chan, & Lam (2023) و Ghanizadeh (2023) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که محیط یادگیری و جو مدرسه از طریق فراهم ساختن فرصت‌های حمایتی عاطفی و ایجاد موقعیت‌هایی برای برقراری ارتباط موثر دانش‌آموز با معلمان و یا دانش‌آموزان، به رشد و توسعه توانمندی‌های شخصی دانش‌آموزان که شایستگی هیجانی- اجتماعی از جمله آن‌هاست، کمک می‌کند. در واقع دانش‌آموزانی که نگرش مثبتی نسبت به معلم، همسالان و فعالیت‌های تحصیلی و آموزشی دارند، در عملکرد تحصیلی و اجتماعی در بافت مدرسه نیز پرنرزی خواهند بود و باور دارند که می‌توانند بر مشکلات و چالش‌های خود در امور تحصیلی، هیجانی و اجتماعی غلبه کنند (Jones, & Bouffard, 2012)، نتیجه این خودباوری رشد شایستگی هیجانی- اجتماعی آنان خواهد بود. در تبیین دیگر این یافته می‌توان گفت زمانی که معلمان در کلاس درس درک درستی از توانایی‌های هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان خود داشته باشند، در القای احساس شایستگی در ابعاد هیجانی و اجتماعی در بین دانش‌آموزان (احساس شایستگی) و تحقق پتانسیل‌ها و شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان نقش عمده‌ای ایفا خواهند کرد و با درک مناسب از رفتار خود با دانش‌آموزان در کلاس درس (رفتار کلی معلمان)، ایجاد یک کلاس دارای امنیت اجتماعی و هیجانی (امنیت روان‌شناختی) و همچنین ایجاد اعتمادبه نفس و انگیزه در دانش‌آموزان در تلاش برای دستیابی به میزان شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان کمک خواهند کرد (Ahmed et al, 2020). در ادامه یافته‌های پژوهش نشان داد که جومدرسه بر خودتنظیمی هیجانی دانش‌آموزان اثر مستقیمی دارد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل این فرضیه پژوهش همسو با یافته‌های Haj Shamsayi et al (2014), Keramati et al (2011) و Mojarad et al (2020) همسو است. در تبیین همسو بودن این

یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین می‌توان گفت: محیط و جو مدرسه‌ای که فرصت انتخاب برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند و مدیر یا معلم حامی دارند؛ دانش‌آموزان کلاس احساس مطلوب، عواطف مثبت و بهزیستی بالاتر و روابط سازنده را نشان می‌دهند؛ اما در حالتی عکس، می‌توان استدلال کرد که هرگاه تعاملات معلم، مدیر و دانش‌آموزان در مدرسه رنگ و بوی عدم اطمینان و سردرگمی داشته باشد، انتظار آن نمی‌رود که این‌گونه روابط به هیجانات مثبت و توانمندی دانش‌آموزان در برخورد سازنده با چالش‌های پیش‌رو منجر گردد (Rudasill, & Rimm-Kaufman, 2009). همچنین نتایج نشان داد که خودتنظیمی هیجانی بر شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان اثر مستقیمی دارد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل این فرضیه پژوهش با یافته‌ها (Korucu et al, 2022)، (Schmitt et al, 2021)، (Saber Fard, & Hajiarbabi, 2019) و (Strage, 1998) همسو است. در تبیین نتایج به‌دست آمده از این فرضیه پژوهش می‌توان گفت خودنظم‌دهی هیجانی با هماهنگ کردن عملکردهای ذهنی، انگیزشی و زیستی سبب می‌شود، وضعیت فرد با شرایط تطبیق یابد و با تجهیز وی به پاسخ‌های کارآمد و متناسب با موقعیت‌ها، تعاملات اجتماعی او در محیط بهبود یابد (Benfer & Bardeen, 2018). ازسوی دیگر، خودتنظیمی هیجانی موجب کاهش و کنترل هیجان‌های منفی می‌شود و نحوه استفاده مثبت از هیجان‌ها را به فرد هنگام تعامل با محیط اجتماعی به او می‌آموزد (Safaei Naeini et al, 2020). بنابراین می‌توان گفت که خودتنظیمی هیجانی از طریق کنترل هیجان‌های منفی و نحوه استفاده مثبت از هیجان‌ها در تعامل با محیط اجتماعی سبب شایستگی هیجانی-اجتماعی در افراد می‌شود. در نهایت نتایج نشان داد که جو مدرسه با میانجی‌گری خودتنظیمی هیجانی بر شایستگی هیجانی-اجتماعی اثر غیرمستقیم دارد. نتایج این یافته با نتایج پژوهش‌های (Haj Shamsayi et al, 2014)، (Keramati et al, 2011)، (Mojarad et al, 2020)، (Mojarad, 2020) et al (2020)، (Korucu et al, 2022)، (Schmitt et al, 2021)، (Saber Fard, & Hajiarbabi, 2019) و (Strage, 1998) همسو است. در تبیین همسو بودن این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین می‌توان گفت: محیط و جو مدرسه‌ای که فرصت انتخاب برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند و مدیر یا معلم حامی دارند؛ دانش‌آموزان کلاس احساس مطلوب، عواطف مثبت و بهزیستی بالاتر و روابط سازنده را نشان می‌دهند؛ اما در حالتی عکس، می‌توان استدلال کرد که هرگاه تعاملات معلم، مدیر و دانش‌آموزان در مدرسه رنگ و بوی عدم اطمینان و سردرگمی داشته باشد، انتظار آن نمی‌رود که این‌گونه روابط به هیجانات مثبت و توانمندی دانش‌آموزان در برخورد سازنده با چالش‌های پیش‌رو منجر گردد (Rudasill, & Rimm, 2009). در تبیین رابطه خودتنظیمی هیجانی با شایستگی هیجانی-اجتماعی می‌توان گفت، خودنظم‌دهی هیجانی با هماهنگ کردن عملکردهای ذهنی، هیجانی و زیستی سبب می‌شود، وضعیت فرد با شرایط تطبیق یابد و با تجهیز وی به پاسخ‌های کارآمد و متناسب با موقعیت‌ها، تعاملات اجتماعی او در محیط بهبود یابد (Benfer & Bardeen, 2018). ازسوی دیگر، خودتنظیمی هیجانی موجب کاهش و کنترل هیجان‌های منفی می‌شود و نحوه استفاده مثبت از هیجان‌ها را به فرد هنگام تعامل با محیط اجتماعی به او می‌آموزد (Safaei Naeini et al, 2020).

نتایج به‌دست آمده نشان داد که جو مدرسه می‌تواند به صورت مستقیم و غیرمستقیم به‌عنوان عامل پیش‌بینی‌کننده شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان در نظر گرفته شود و تایید نقش میانجی خودتنظیمی هیجانی نشان داد که می‌توان با ارائه برنامه‌های آموزشی تنظیم هیجان در دانش‌آموزان به تقویت متغیر شایستگی هیجانی-اجتماعی آنان کمک کند. مانند هر پژوهشی، پژوهش حاضر نیز خالی از محدودیت نبود که وجود این محدودیت‌ها تعمیم یافته‌ها را نیازمند احتیاط بیشتری می‌نماید. از جمله محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهر خرم‌آباد، استفاده از پرسشنامه به‌عنوان تنها مقیاس جمع‌آوری داده‌ها و بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش به شکل مقطعی که مانعی برای استنباط علی بین متغیرها است. بنابراین باتوجه به محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان پیشنهاد نمود که ضمن اجرای این پژوهش در بین دانش‌آموزان دیگر مقاطع و نقاط کشور، از ابزارهای غیر از پرسشنامه جهت سنجش متغیرها استفاده نمایند. از نظر کاربردی پیشنهاد می‌شود که دوره‌های آموزشی برای شناخت بهتر شایستگی هیجانی-اجتماعی و راه‌های بهبود آن برای دانش‌آموزان در نظر گرفته شود، تا عواملی چون: خودتنظیمی هیجانی و جو مدرسه که باعث شکل‌گیری شایستگی هیجانی-اجتماعی در دانش‌آموزان می‌شود، برای این گروه از افراد تشخیص داده شوند.

ملاحظات اخلاقی

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان به نحو مساوی در نگارش مقاله همکاری داشتند.

تعارض منافع

بر اساس اظهارات نویسندگان، این مقاله تعارض منافی ندارد.

حامی مالی

بنابر اظهارات نویسندگان این پژوهش هیچگونه حامی مالی ندارد.

سپاسگزاری

از تمامی مشارکت کنندگان در این پژوهش سپاسگزاری می شود.

References

- Ahmadi, M. S. (2014). Effectiveness of Training Communication Skills on Self-regulated Learning of Male High School Students in Zanjan City. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 15 (1), 113-120. https://journals.iau.ir/article_533911.html. [In Persian]
- Imamgholivand, F., Kadivar, P., & Pasha Sharifi, H. (2018). Psychometric Indexes Students' of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *Quarterly of Educational Measurement*, 9 (33), 79-101. <https://doi.org/10.22054/jem.2019.32968.1767>. [In Persian]
- Haj Shamsayi, M., Kareshki, H., & AmineYazdi, S. A. (2014). Testing the model of mediator role of self-regulation in relation between Classroom socio-mental climate an maladjustment. *Journal of School Psychology*, 3 (3), 21-37. https://jsp.uma.ac.ir/article_229.html. [In Persian]
- Rezaeisharif, A., Karimianpour, G., Taqavi, H., Amini, M. & Alafasghari, F. (2022). [Psychometric properties of school climate scale among secondary school students(Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 10(4):59-72. <https://dx.doi.org/10.22098/jsp.2022.1461>. [In Persian]
- Saberi Fard, F., & Hajiarbabi, F. (2019). The relationship between family emotional climate with emotional self-regulation and resilience in university's students. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 6 (1), 49-63. <http://shenakht.muk.ac.ir/article-1-558-fa.html>. [In Persian]
- Safaei Naeini, K., Narimani, M., Kazemi, R., & Mosazadeh, T. (2020). Effectiveness of Motivational Interview and Emotion Regulation Training on Reduction of Bulling traditional and cyber and Academic Burnout User Virtual Social Networking. *Journal of School Psychology*, 9 (1), 69-96. 10.22098/jsp.2020.911. [In Persian]
- Ghasemi, M. M. (2021). Prediction of depression based on dimensions of emotional intelligence and dimensions of social-emotional competence among high school students. Master thesis of Shiraz University. [In Persian]
- Keramati, A., Shahamatsorkh, F., & Khosravi, H. (2011). The Relationship between School Social Environment (School Climate) and Students' Level of Self-regulation at high Schools in Mashhad. *New Psychological Research Quarterly*, 6 (23), 133-153. https://journals.tabrizu.ac.ir/article_4153.html. [In Persian]
- Mojarad, A., Mojarad, A., & Israfil, H. (2020). The role of emotional self-regulation in predicting the quality of life of privileged female students at school. *International Conference of Exceptional Children*. <https://isnac.ir/XBHE-EHBAF>. [In Persian]
- Ahmed, I., Hamzah, A. B., & Abdullah, M. N. L. Y. B. (2020). Effect of Social and Emotional Learning Approach on Students' Social-Emotional Competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663-676. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13441a>.
- Mokarram, F., Kazemi, R., & Taklavi, S. (2021). The Effectiveness of Emotional-Social Skills Training on Emotional / Social Competence and Psychological Well-Being of Single-Parent Girls. *Rooyesh*. 10(1), 145-154. <http://frooyesh.ir/article-1-2521-fa.html>. [In Persian]
- Bagea, I., Ausat, A. M. A., Kurniawan, D. R., Kraugusteeliana, K., & Azzaakiyyah, H. K. (2023). Development of Effective Learning Strategies to Improve Social-Emotional Skills in Early Childhood. *Journal on Education*, 5(4), 14378-14384. <https://doi.org/10.31004/joe.v5i4.2474>.
- Barkley, R. (2010). Deficient emotional self-regulation: a core component of attention-deficit/hyperactivity disorder. *J ADHD Relat Disord*, 1(2), 5-37. <https://psycnet.apa.org/record/2010-24692-030>.
- Benfer, N., Bardeen, J. R., Clauss, K. (2018). Experimental manipulation of emotion regulation self-efficacy. Effects on emotion regulation ability, perceived effort in the service of regulation, and

- affective reactivity. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 10, 108-114. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2018.09.006>.
- Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies. *Washington, DC: American Institutes for Research*, 51-70. <https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Identifying-Defining-and-Measuring-Social-and-Emotional-Competencies-December-2017-rev.pdf>.
- Chan, R. C., & Lam, M. S. (2023). The relationship between perceived school climate, academic engagement, and emotional competence among Chinese students: The moderating role of collectivism. *Learning and Individual Differences*, 106, 102337. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102337>.
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Sousa, V. (2015). "Positive Attitude": A multilevel model analysis of the effectiveness of a Social and Emotional Learning Program for Portuguese middle school students. *Journal of adolescence*, 43, 29-38. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.05.009>.
- Cooper, M. (2018). Guyn Cooper Research Associates Ltd. January 12, 2018 Research sponsored by. <https://burnsfund.com/wp-content/uploads/2018/01/HSC-Paper-FINAL.pdf>.
- Gordon, R. A., Crowder, M. K., Aloe, A. M., Davidson, L. A., & Domitrovich, C. E. (2022). Student self-ratings of social-emotional competencies: Dimensional structure and outcome associations of the WCSD-SECA among Hispanic and non-Hispanic White boys and girls in elementary through high school. *Journal of school psychology*, 93, 41-62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.05.002>.
- Herrera, N., Gloria, A. M., & Castellanos, J. (2018). The role of perceived educational environment and high school generation on Mexican American Female community college students' emic well-being. *Journal Diversity in Higher Education*, 11(3), 254-267. <https://doi.org/10.1037/dhe0000056>.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9142-4>.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social policy report*, 26(4), 1-33. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>.
- Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J. K., Schnur, G., Bailey, C. S, Tominey, S. L & Schmitt, S. A. (2022). Self-Regulation in Preschool: Examining Its Factor Structure and Associations With Pre-academic Skills and Social-Emotional Competence. *Front. Psychol.* 7. doi: 10.3389/fpsyg.2021.717317.
- King, E. K., & Legette, K. B. (2024). Relationships Among White Parents' Racial Inequity Beliefs, Gendered Emotion Expectations, and Children's Social Emotional Competence. *Race and Social Problems*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s12552-024-09429-7>.
- Ghanizadeh, Z. (2023). Investigating and analyzing the relationship between the psychological-social atmosphere of the classroom and the emotional-social competence of the students. The first international conference of sociology, social sciences and education with the approach of looking to the future. <https://civilica.com/doc/1782524>. [In Persian]
- Li, S., Tang, Y., & Zheng, Y. (2023). How the home learning environment contributes to children's social-emotional competence: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14, 1065978. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1065978>.
- Lester, L., & Cross, D. (2015). The relationship between school connectedness and mental health during th transition to secondary school: A Path Analysis. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 23(2), 157-171. <https://doi.org/10.1017/jgc.2013.20>.

- Llorent, V. J., Farrington, D. P., & Zych, I. (2021). School climate policy and its relations with social and emotional competencies, bullying and cyberbullying in secondary education. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 26(1), 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.11.002>.
- Mayerson, D. R. (2010). The relationship between school climate, trust, enabling structures and perceived school effectiveness. Unpublished doctoral dissertation, The ST. JOHN'S University. <https://eric.ed.gov/?id=ED535146>.
- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. E., & Tominey, S. (2010). Self-regulation: Integration of cognition and emotion. In W. F. Overton & R. M. Lerner (Eds.), *The handbook of life-span development* (Vol. 1, pp. 509–553). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470880166.hlsd001015>.
- Narimani, M., Teklavi, S., Abolghasemi, A and Mikayeli, N. (2016). "The Effectiveness of MindfulnessBased Fitness Training on the Nature and Characteristics of Women with Generalized Anxiety Disorder." *Journal of Behavioral Sciences Research*, 14 (3), 400-393. https://rbs.mui.ac.ir/browse.php?a_id=491&slc_lang=en&sid=1&printcase=1&hbnr=1&hmb=1. [Persian]
- Peng, X., Sun, X., & He, Z. (2022). Influence mechanism of teacher support and parent support on the academic achievement of secondary vocational students. *Frontiers in Psychology*, 13, 863740. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.863740>.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>.
- Sanabra, M., Gómez -Hinojosa, T., Grau, N., & Alda, J. A. (2022). Deficient emotional self-regulation and sleep problems in ADHD with and without pharmacological treatment. *Journal of Attention Disorders*, 26(3), 426 -433. <https://doi.org/10.1177/1087054720986242>.
- Schmitt, S. A., Finders, J. K., Duncan, R. J., Korucu, I., Bryant, L. M., Purpura, D. J., & Elicker, J. G. (2021). Examining transactional relations between behavioral self-regulation and social-emotional functioning during the transition to kindergarten. *Developmental Psychology*, 57(12), 2093. <https://doi.org/10.1037/dev0001266>.
- Segundo -Marcos, R., Carrillo, A. M., Fernández, V. L., & González, M. T. D. (2022). Development of executive functions in late childhood and the mediating role of cooperative learning: A longitudinal study. *Cognitive Development*, 63, 101–219. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101219>.
- Strage, A. A. (1998). Family context variables and the development of self-regulation in college students. *Adolescence*, 33(129), 17. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9583657/>.
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122 – 128. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x>.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>.
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4(2): 27-42. https://www.researchgate.net/publication/261872642_Development_and_validation_of_social_emotional_competency_questionnaire.