
کبری زاهدان زینجناب^۱، سید داوود حسینی، نسب^۲، معصومه آزموده

۲. گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۰۷/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۱۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۲۳

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۱/۳۰

The logo for the Journal of Cognition, Behavior, Learning features a stylized blue silhouette of a human head in profile, facing left. Inside the head, a colorful brain is depicted with pink, yellow, and blue regions. Above the head, a network of black dots is connected by thin black lines. Several of these dots are replaced by larger, colored circles containing white icons: a green circle with a target, a teal circle with a dollar sign, a pink circle with a lightbulb, an orange circle with a magnifying glass, a yellow circle with a handshake, a teal circle with an hourglass, and a yellow circle with a person icon. The entire logo is set against a white background.

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثر بخشی آموزش تنظیم هیجانی بر بهزیستی تحصیلی، هیجانات تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان دوره اول متوسطه تبریز انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش دختران دوره اول ناحیه ۳ تبریز بودند. برای انتخاب نمونه پرسشنامه‌های بهزیستی تحصیلی، هیجانات تحصیلی و سرزندگی تحصیلی روی ۶۰۰ نفر از دانش آموزان دوره اول متوسطه ناحیه ۳ تبریز که به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند، اجرا و سپس از بین آنان ۶۰ دانش آموز به روش هدفمند (افزادی که کمترین نمرات را در هر سه پرسشنامه دارا باشند)، انتخاب و بطور تصادفی در دو گروه (آزمایش و یک گروه کنترل) جایگزین شدند. گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت مداخله تنظیم هیجان قرار گرفتند و گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزارهای پژوهش پرسشنامه‌های بهزیستی تحصیلی تومنین- سونی، سالمیلا- آرو (۲۰۱۲)، سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) و فرم کوتاه پرسشنامه هیجانات پیشرفت هیجان پکران و همکاران (۲۰۰۵) بود. داده‌های بدست آمده با روش تحلیل کواریانس و نرم افزار SPSS-۲۶ تحلیل گردید. نتایج نشان داد، آموزش تنظیم هیجانی بر بهزیستی تحصیلی دانش آموزان اثر بخش است ($P < 0/05$). آموزش تنظیم هیجانی بر هیجانات تحصیلی دانش آموزان اثر بخش است ($P < 0/05$). همچنین بر اساس نتایج، آموزش تنظیم هیجانی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه اثر بخش است ($P < 0/05$). بنابراین پیشنهاد می‌شود جهت بهبود بهزیستی تحصیلی، سرزندگی، تحصیل و هیجانات، تحصیل از آموزش تنظیم هیجان استفاده گردد.

کلیدواژه‌گان: تنظیم هیجانی؛ بهزیستی تحصیلی؛ هیجانات تحصیلی؛ سرزندگی تحصیلی



Cognition, Behavior, Learning

Effectiveness of Emotion Regulation Training on Academic Well-Being, Academic Emotions, and Academic Buoyancy in Lower Secondary School Students in Tabriz

Kobra. Zahedan Zinjanab¹, Seyyed Davoud. Hosseininasab^{2*}, Masoumeh. Azmoudeh²

1. Department of Psychology, Ara.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran

2. Department of Psychology, Ta.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran

*Corresponding Author's Email: d.hosseininasab@gmail.com

Submit Date: 2025-04-19

Revise Date: 2025-07-14

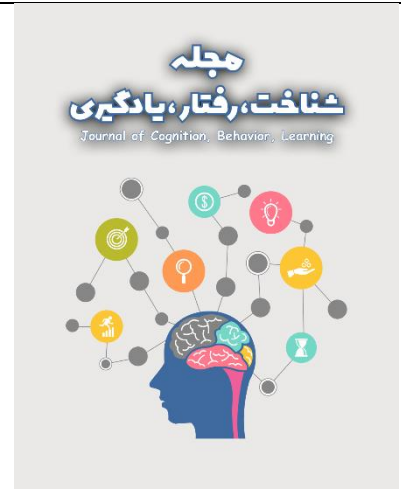
Accept Date: 2025-08-05

Publish Date: 2025-09-23

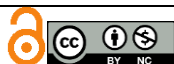
Abstract

The present study aimed to determine the effectiveness of emotion regulation training on academic well-being, academic emotions, and academic buoyancy in lower secondary school students in Tabriz. This research employed a quasi-experimental method with a pretest-posttest control group design. The statistical population consisted of female students in the first grade of lower secondary school in District 3 of Tabriz. To select the sample, the questionnaires on academic well-being, academic emotions, and academic buoyancy were administered to 600 students in District 3, selected through cluster random sampling. From this group, 60 students with the lowest scores on all three questionnaires were purposefully selected and randomly assigned to an experimental group and a control group. The experimental group received eight 90-minute sessions of emotion regulation intervention, while the control group did not receive any intervention. The research instruments included the Academic Well-Being Questionnaire by Tuominen-Soini and Salmela-Aro (2012), the Academic Buoyancy Questionnaire by Martin and Marsh (2006), and the short form of the Achievement Emotions Questionnaire developed by Pekrun et al. (2005). The collected data were analyzed using analysis of covariance (ANCOVA) in SPSS-26. The results indicated that emotion regulation training significantly improved students' academic well-being ($P < .05$). Emotion regulation training also had a significant effect on students' academic emotions ($P < .05$). Furthermore, based on the findings, emotion regulation training significantly enhanced academic buoyancy among lower secondary school students ($P < .05$). Therefore, it is recommended that emotion regulation training be employed to improve academic well-being, academic buoyancy, and academic emotions.

Keywords: *Emotion regulation; Academic well-being; Academic emotions; Academic buoyancy*



How to cite: Zahedan Zinjanab, K., Hosseininasab, D., Azmoudeh, M. (2025). Effectiveness of Emotion Regulation Training on Academic Well-Being, Academic Emotions, and Academic Buoyancy in Lower Secondary School Students in Tabriz. *Cognition, Behavior, Learning*, 2(3), 1-12.



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

با افزایش چالش‌های آموزشی و روان‌شناختی در دوره نوجوانی، شناسایی و ارتقای عوامل مؤثر بر بهزیستی تحصیلی، هیجانات تحصیلی و سرزندگی تحصیلی، بیش از پیش ضروری می‌نماید. دوره متوسطه اول به‌عنوان یکی از حساس‌ترین دوره‌های تحول شناختی، اجتماعی و هیجانی نوجوانان، بستر مهمی برای آموزش مهارت‌های روان‌شناختی محسوب می‌شود. در این میان، تنظیم هیجانی به‌عنوان یک مهارت اساسی، نقش قابل‌توجهی در تطابق تحصیلی و روانی نوجوانان ایفا می‌کند (Grecucci et al., 2017; Xu et al., 2024). پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که ناتوانی در تنظیم هیجانات می‌تواند منجر به افت تحصیلی، مشکلات هیجانی، و کاهش انگیزه تحصیلی شود، درحالی‌که آموزش تنظیم هیجان منجر به ارتقاء عملکرد تحصیلی و بهبود سلامت روان می‌شود (Abdulahi Beqrabadi & Heidary rad, 2025; Mohammadi & Balagabri, 2024).

در حوزه آموزش، بهزیستی تحصیلی به‌عنوان یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی سلامت روانی و انگیزشی دانش‌آموزان تلقی می‌شود. بهزیستی تحصیلی منعکس‌کننده احساس رضایت، علاقه، و درگیری مثبت دانش‌آموز با تکالیف و محیط تحصیلی است (Rezagholyan et al., 2025). پایین بودن سطح این سازه با افت تحصیلی، فرسودگی و افسردگی مرتبط دانسته شده است (Fiorilli et al., 2017; Salmela-Aro & Read, 2017). در همین راستا، نتایج متعددی حاکی از آن است که راهبردهای مؤثر تنظیم هیجانی، از جمله پذیرش، بازسازی شناختی، و توقف نشخوار فکری، با ارتقاء بهزیستی تحصیلی و کاهش علائم منفی روانی همچون اضطراب و افسردگی در دانش‌آموزان رابطه دارد (Extremiera et al., 2020; Smith et al., 2019).

علاوه بر بهزیستی تحصیلی، هیجانات تحصیلی نیز نقش اساسی در شکل‌دهی رفتارها و نگرش‌های یادگیرنده دارند. نظریه کنترل-ارزش پکران تأکید دارد که هیجانات تحصیلی از ارزیابی دانش‌آموزان نسبت به ارزش و قابلیت کنترل تکالیف ناشی می‌شوند و در شکل‌دهی عملکرد تحصیلی نقش دارند (Pekrun et al., 2017). هیجانات مثبتی مانند لذت و افتخار، یادگیری عمیق‌تر و انگیزه درونی را ارتقاء می‌دهند، درحالی‌که هیجانات منفی نظیر اضطراب و ناامیدی، عملکرد تحصیلی را کاهش می‌دهند (Cai et al., 2017; Putwain et al., 2015). آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی از این جهت اهمیت دارد که به دانش‌آموزان کمک می‌کند هیجانات خود را بهتر شناسایی و کنترل کنند، و از این طریق واکنش‌های هیجانی خود را در موقعیت‌های تحصیلی بهینه سازند (Nadeem et al., 2023; Renna et al., 2017).

از دیگر مؤلفه‌های حیاتی در سازگاری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی است. این مفهوم اشاره به میزان توانایی دانش‌آموز در مقابله با چالش‌ها، بازگشت از شکست‌ها، و حفظ انگیزه در شرایط دشوار دارد (Martin, 2014). سرزندگی تحصیلی به عنوان شکلی از تاب‌آوری تحصیلی با ویژگی‌هایی همچون پشتکار، امیدواری و مشارکت فعالانه همراه است (Namaziandost et al., 2023; Theiyab Alazemi et al., 2023). تحقیقات نشان داده‌اند که دانش‌آموزان دارای سرزندگی تحصیلی بالا، استرس کمتری تجربه کرده، عملکرد تحصیلی بهتری دارند و از حمایت‌های اجتماعی گسترده‌تری برخوردارند (Martin, 2014; Widlund et al., 2018). مداخلات مبتنی بر تنظیم هیجانی می‌توانند به افزایش سرزندگی تحصیلی از طریق کاهش فشارهای هیجانی و افزایش احساس کنترل کمک نمایند (Cécillon et al., 2024; Messina et al., 2024).

در بررسی ارتباط میان تنظیم هیجان و متغیرهای روان‌شناختی و تحصیلی، پژوهشگران بارها بر نقش واسطه‌ای و تعدیل‌گر راهبردهای تنظیم هیجان تأکید کرده‌اند. به‌طور خاص، مشخص شده است که تنظیم شناختی هیجانات از طریق سازوکارهایی مانند تغییر تمرکز توجه، بازبینی شناختی و کنترل پیامدهای هیجانی، می‌تواند به بهبود راهبردهای مقابله‌ای، کاهش اجتناب، و ارتقاء انگیزش یادگیری منجر شود (Mikaeili et al., 2024; Zarei & Khoshouei, 2023). همچنین پژوهش‌ها بیانگر آن هستند که در جمعیت‌های دانش‌آموزی، آموزش راهبردهای سازگانه هیجان، باعث بهبود مهارت‌های اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی، و کاهش تعلل می‌شود (Saleem et al., 2022; Yazdizadeh et al., 2023).

در شرایط اجتماعی، فرهنگی و آموزشی خاصی مانند جامعه ایران که دانش‌آموزان با فشارهای روانی، آموزشی، خانوادگی و اجتماعی مضاعفی مواجه‌اند، طراحی و اجرای برنامه‌هایی که مهارت‌های شناختی و هیجانی را تقویت کند، از اهمیت زیادی برخوردار است. نتایج پژوهش‌های بومی نیز اثربخشی مداخلات تنظیم هیجانی بر بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش فرسودگی را تأیید کرده‌اند (Abdulahi Beqrabadi & Heidary rad, 2025; Mohammadi & Balagabri, 2024). افزون بر این، بررسی سیستماتیک مطالعات دانشگاهی نیز نشان می‌دهد که بین تنظیم هیجانی و بهزیستی روان‌شناختی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (Xu et al., 2024). این یافته‌ها گویای آن است که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند یکی از مهم‌ترین مداخلات مؤثر در بهبود وضعیت روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان باشد. با توجه به موارد فوق، و در راستای کاهش شکاف‌های پژوهشی در زمینه اثربخشی آموزش تنظیم هیجانی در میان نوجوانان ایرانی، مطالعه حاضر با هدف بررسی اثر بخشی آموزش تنظیم هیجانی بر بهزیستی تحصیلی، هیجانات تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه در شهر تبریز انجام شده است. هدف اصلی این پژوهش پاسخ به این سؤال است که آیا مداخله آموزشی مبتنی بر تنظیم هیجانی می‌تواند به بهبود شاخص‌های روان‌شناختی-تحصیلی در نوجوانان کمک کند یا خیر.

روش‌شناسی

تحقیق حاضر از نظر نوع داده‌ها کمی و از نظر روش اجرا، تحقیقی نیمه آزمایشی، طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری پژوهش، دانش‌آموزان دختر دوره اول ناحیه ۳ تبریز که به تحصیل اشتغال دارند. ابتدا پرسشنامه‌های بهزیستی تحصیلی، هیجانات تحصیلی و سرزندگی تحصیلی روی ۶۰۰ نفر از دانش‌آموزان دوره اول متوسطه ناحیه ۳ تبریز که به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند، اجرا و سپس از بین آنان ۶۰ دانش‌آموز به روش هدفمند (افرادی که کمترین نمرات را در هر سه پرسشنامه دارا بودند)، انتخاب و بطور تصادفی در گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. برای سنجش متغیرها از ابزارهای زیر استفاده شد.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی: این تومنین-سوینی، سالمیلا-آرو (۲۰۱۲) را تهیه شد. این پرسشنامه از نوع خودسنجی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را در ۳۱ گویه و طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای مورد سوال قرار می‌گیرد. سوالات ۲، ۳، ۱۲، ۱۵، ۱۷، ۱۸ و ۲۳ به صورت مکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۳۱ تا ۱۵۵ خواهد بود. هر چه امتیاز بیشتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر بهزیستی تحصیلی خواهد بود. تومنین-سوینی، سالمیلا آرو (۲۰۱۲) روایی مقیاس را مطلوب ارزیابی کردند. این محققان مقدار آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۹۴ محاسبه کردند. در ایران این پرسشنامه توسط مرادی و همکاران (۱۳۹۵) هنجار شد. در این پژوهش همبستگی معنادار بین نمره بهزیستی تحصیلی با نمره کلی تنیدگی تحصیلی، روایی پرسشنامه را تأیید کرد. همچنین همسانی درونی مقیاس‌ها معنادار برآورد گردید.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی: این مقیاس توسط مارتین و مارش (۲۰۰۶) طراحی شد که دارای ۹ سؤال است و پاسخ‌ها در آن بر روی مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت از یک (کاملاً مخالف) تا پنج (کاملاً موافق) محاسبه می‌شوند. این مقیاس از جنبه‌های همسانی درونی و باز آزمایی پایا می‌باشد (آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و باز آزمایی ۰/۶۷). نتایج حاصل از بررسی همسانی درونی نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده با حذف یک گویه برابر با ۰/۸۰ و ضریب باز آزمایی برابر ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ می‌باشد (دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱).

فرم کوتاه پرسشنامه هیجانات پیشرفت: پرسشنامه هیجانات پیشرفت تحصیلی (هیجانات تحصیلی)، به منظور اندازه‌گیری هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان توسط پکران و همکاران (۲۰۰۵) طراحی و ساخته شده است. این پرسشنامه فرم کوتاه شده پرسشنامه ۸۰ سوالی پکران و همکاران (۲۰۰۲) است این پرسشنامه دارای ۴۳ سؤال و ۷ مولفه است و براساس طیف لیکرت (۱ تا ۵) به سنجش هیجانات تحصیلی می‌پردازد. حداقل نمره در این پرسشنامه ۴۳ و حداکثر نمره ۲۱۵ است. هیجانات مثبت تحصیلی شامل: لذت از کلاس (سوال‌های ۲۶-۱۸-۱۴-۹-۱)، افتخار و غرور (۳۷-۳۰-۲۳-۱۷-۷) و هیجانات منفی شامل خشم (سوال‌های ۳۶-۳۱-۲۱-۱۶)، اضطراب (۴۲-۳۹-۳۳-۲۷-۱۲-۲)،

شرم (۱۱-۱۵-۴-۴۱-۳۵-۲۹-۲۴-۲۰)، ناامیدی (۳۲-۲۵-۸-۵) و خستگی (۱۹-۲۸-۳۴-۳۸-۴۰-۴۳-۲۲-۱۳-۱۰-۶-۳) با ۳۳ سوال می‌باشد. پکران و همکاران (۲۰۰۵) پایایی زیرمقیاس‌های این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ گزارش و روایی آن را به روش تحلیل عاملی اکتشافی تایید کردند. کدیور، فرزاد، کاووسیان و نیکدل (۱۳۸۸) رواسازی این پرسشنامه را در ایران انجام دادند و ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌ها را از ۰/۷۵ تا ۰/۸۶ به دست آوردند و روایی آن را به روش تحلیل عاملی تاییدی تایید کردند.

بسته آموزشی تنظیم شناختی هیجان بر اساس مدل گراس در قالب ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و به صورت هفتگی اجرا شد. در جلسه اول، آشنایی با اعضای گروه، رهبر گروه، معرفی برنامه، تعیین اهداف آموزشی و تبیین قوانین گروه انجام شد. جلسه دوم به آموزش مفهوم هیجان، تحلیل روزانه حالات هیجانی و ارائه تکلیف اختصاص داشت. در جلسه سوم، ارزیابی آسیب‌پذیری هیجانی، خودارزیابی پاسخ‌های هیجانی و تمرین مهارت‌های هیجانی مرور شد. در جلسه چهارم، راهبردهای تنظیم هیجانی شناسایی شده و آموزش‌هایی در زمینه تغییر موقعیت هیجانی، حل مسئله و مهارت‌های بین فردی ارائه گردید. جلسه پنجم شامل آموزش تغییر توجه، توقف نشخوار ذهنی و نگرانی، آموزش مدل تنظیم هیجان گراس و تامپسون، تمرین‌های توجه و بازخورد بود. در جلسه ششم، تغییر ارزیابی‌های شناختی و تکالیف مرتبط مرور شد. جلسه هفتم به آموزش اصلاح پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان، تمرین ابراز و تخلیه هیجانی، اصلاح رفتار از طریق تقویت‌کننده‌های محیطی، اجرای تکنیک عمل معکوس و آموزش تن آرامی جاکوبسن اختصاص یافت. در جلسه هشتم، مرور محتوای جلسات، ارزیابی میزان یادگیری، اجرای پس‌آزمون و نظرسنجی پایانی انجام گرفت.

زمان اجرای پژوهش نیمه دوم سال ۱۴۰۳ و مداخلات به صورت حضوری بود. به منظور توصیف داده‌ها میانگین و انحراف معیار و برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس چند متغیری (MANCOVA) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام گرفت.

یافته‌ها

داده‌های بدست آمده نشان داد، میانگین سنی نوجوانان شرکت کننده در پژوهش $14/65 \pm 1/53$ سال بود. تمامی افراد مورد مطالعه دختر بودند. در ادامه توصیف آماری متغیرهای پژوهش، بررسی مفروضه‌های روش آماری و نتایج تحلیل کواریانس چند متغیری آورده شده است.

جدول ۱. توصیف نمرات متغیرهای پژوهش در پیش آزمون - پس آزمون به تفکیک گروه

متغیر	آموزش تنظیم هیجانی				گروه کنترل			
	پیش آزمون		پس آزمون		پیش آزمون		پس آزمون	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
هیجان	۱۵.۶۷	۲.۵۸۲	۲۰.۱۳	۲.۰۶۶	۱۵.۲۰	۳.۳۴۲	۱۵.۵۳	۱.۷۶۷
تحصیلی	۱۵.۵۳	۲.۸۰۰	۲۰.۲۰	۳.۰۲۸	۱۵.۰۷	۲.۷۶۴	۱۵.۴۷	۲.۲۶۴
اضطراب	۱۷.۶۷	۳.۳۳۱	۱۱.۳۳	۲.۵۵۴	۱۷.۵۳	۳.۰۲۱	۱۶.۸۰	۳.۶۸۸
شرم	۲۳.۷۳	۳.۶۷۴	۱۵.۳۳	۳.۹۰۴	۲۳.۹۳	۳.۳۰۵	۲۳.۲۷	۲.۹۶۳
خشم	۱۲.۶۷	۳.۳۹۵	۸.۳۳	۱.۴۴۷	۱۲.۹۳	۱.۳۳۵	۱۲.۲۰	۱.۵۲۱
ناامیدی	۱۲.۱۳	۳.۲۲۶	۸.۲۷	۱.۳۸۷	۱۲.۳۳	۲.۳۸۰	۱۲.۰۰	۲.۷۲۶
خستگی	۳۳.۵۳	۳.۶۴۲	۲۳.۸۰	۵.۲۵۴	۳۳.۸۷	۲.۷۲۲	۳۱.۸۰	۴.۸۲۸
بهبودی تحصیلی	۹۳.۴۷	۶.۳۰۰	۱۱۰.۲	۸.۵۷۱	۹۳.۸۰	۸.۶۲۹	۹۳.۷۳	۷.۲۴۵
سرزندگی تحصیلی	۲۷.۲۷	۴.۹۹۲	۳۳.۸۷	۳.۱۳۷	۲۷.۵۳	۵.۰۲۷	۲۷.۸۰	۴.۲۲۹

همانطور که در جدول (۱) ملاحظه می‌شود، گروه مداخله توانسته است میزان متغیرهای پژوهش را تغییر دهند؛ اگرچه میزان معنی داری آن بعد از انجام آزمون آماری مشخص خواهد شد.

در راستای بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چند متغیری، آزمون کالموگروف اسمیرنوف نشان داد (جدول ۲) توزیع متغیرها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نرمال است ($P > 0/05$).

جدول ۲. بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون - پس‌آزمون به تفکیک گروه

متغیر	آموزش تنظیم هیجانی				گروه کنترل			
	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
	K-S	معناداری	K-S	معناداری	K-S	معناداری	K-S	معناداری
هیجان	لذت	۰.۸۰۳	۰.۵۳۹	۰.۶۷۸	۰.۷۴۸	۰.۶۷۲	۰.۷۵۷	۰.۳۶۳
تحصیلی	غرور	۰.۶۷۷	۰.۷۵۰	۰.۷۵۸	۰.۶۱۳	۰.۷۱۱	۰.۶۹۳	۰.۸۰۶
	اضطراب	۰.۷۲۹	۰.۶۶۲	۰.۵۲۸	۰.۹۴۳	۰.۶۶۶	۰.۷۶۷	۰.۱۱۳
شرم	خشم	۰.۳۴۴	۱.۰۰۰	۰.۸۱۶	۰.۵۱۸	۰.۶۸۰	۰.۷۴۵	۰.۸۴۸
	نامیدی	۰.۷۱۷	۰.۶۸۲	۰.۸۶۷	۰.۴۴۰	۰.۷۳۵	۰.۶۵۳	۰.۴۲۵
خستگی	بهبودی تحصیلی	۰.۷۰۱	۰.۷۱۰	۰.۷۷۳	۰.۵۸۹	۰.۸۶۰	۰.۴۵۱	۰.۶۰۸
	سرزندگی تحصیلی	۰.۹۸۶	۰.۲۸۵	۰.۸۴۶	۰.۴۷۱	۰.۸۵۱	۰.۴۶۳	۰.۸۲۴

نتایج آزمون لون برای بررسی مفروضه همسانی واریانس خطا نشان داد برابری واریانس خطا بین دو گروه رعایت شده است ($P > 0/05$). به منظور برابری ماتریس واریانس-کوواریانس از آزمون M باکس استفاده شد که نشان داد مفروضه برقرار نیست ($M = 98/196$; $F = 1/411$; $P = 0/37$). با توجه به عدم همسانی ماتریس کوواریانس طبق نظر میرز و گارینو (۱۳۹۱) در چنین شرایطی اثر پیلای شاخص‌های چند متغیری آماره مناسبی است.

جدول ۳. نتایج آزمون کوواریانس چند متغیره تفاوت گروه آزمایش آموزش تنظیم هیجانی و کنترل

منبع تغییرات	اثر پیلایی	F	سطح معناداری	Et a ^۲
عضویت گروهی	۰.۹۶	۲۹.۰۹۸	۰/۰۰۱	۰.۹۶

بر اساس نتایج (جدول ۳) بین گروه آموزش تنظیم هیجانی و کنترل در بهزیستی تحصیلی، هیجانهای تحصیلی و سرزندگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد ($P = 0/001$). در ادامه تاثیر مداخله بر هر یک از مولفه‌ها (متغیرها) آورده شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس پس‌آزمون نمرات متغیرهای پژوهش پس از تعدیل پیش‌آزمون

منبع تغییرات	متغیرهای وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری	مجذور ایتا
گروه	لذت	۱۴۵.۵۹۲	۱	۱۴۵.۵۹۲	۳۷.۴۴۳	۰.۰۰۰	۰.۶۶۳
	غرور	۱۴۸.۲۶۳	۱	۱۴۸.۲۶۳	۱۹.۹۶۲	۰.۰۰۰	۰.۵۱۲
اضطراب	شرم	۴۴۴.۸۵۰	۱	۴۴۴.۸۵۰	۳۹.۲۲۳	۰.۰۰۰	۰.۶۷۴
	خشم	۱۰۰.۰۰۸	۱	۱۰۰.۰۰۸	۴۷.۴۶۴	۰.۰۰۰	۰.۷۱۴
نامیدی	خستگی	۵۲۴.۵۰۵	۱	۵۲۴.۵۰۵	۳۸.۷۵۲	۰.۰۰۰	۰.۶۷۱
	بهبودی تحصیلی	۱۹۰۷.۸۵۸	۱	۱۹۰۷.۸۵۸	۴۵.۶۲۰	۰.۰۰۰	۰.۷۰۶
سرزندگی تحصیلی	سرزندگی تحصیلی	۱۷۲.۴۷۸	۱	۱۷۲.۴۷۸	۱۰.۳۴۳	۰.۰۰۵	۰.۳۵۲

با توجه به نتایج (جدول ۴)، تفاوت بین گروه‌ها در همه متغیرها بجز هیجان خشم و ناامیدی هیجانهای تحصیلی معنادار می‌باشد ($p < 0.05$) بنابراین، آموزش تنظیم هیجانی بر بهزیستی تحصیلی، هیجان‌ات تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه اثر بخش است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره نشان داد که آموزش تنظیم هیجانی به‌طور معناداری باعث افزایش بهزیستی تحصیلی، ارتقاء هیجان‌ات تحصیلی مثبت (نظیر لذت و غرور)، کاهش هیجان‌ات منفی (نظیر اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی) و افزایش سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه شهر تبریز شد. این یافته‌ها گویای اثربخشی مداخلات آموزشی مبتنی بر تنظیم هیجانی در ارتقاء شاخص‌های روان‌شناختی-تحصیلی و ایجاد آمادگی هیجانی برای مقابله با چالش‌های مدرسه هستند. در همین راستا، پژوهش حاضر همسو با یافته‌های مطالعات پیشین، نشان می‌دهد که توانمندسازی دانش‌آموزان در مدیریت مؤثر هیجان‌ات می‌تواند نقش قابل‌توجهی در بهبود عملکرد تحصیلی و سلامت روانی ایفا کند.

در تبیین نتایج مربوط به ارتقاء بهزیستی تحصیلی، می‌توان گفت که تنظیم هیجان با کمک به بازشناسی و کنترل هیجان‌ات منفی، شرایطی را فراهم می‌سازد تا دانش‌آموزان احساسات مثبت‌تری نسبت به مدرسه و محیط آموزشی تجربه کنند. این یافته با نتایج پژوهش (Rezagholyan et al., 2025) همخوان است که نشان داد تنظیم هیجانی نقش میانجی مهمی در بهبود کیفیت زندگی و بهزیستی ذهنی دارد. همچنین یافته حاضر با مطالعه (Salmela-Aro & Read, 2017) مطابقت دارد که بهزیستی تحصیلی پایین را عاملی برای ترک تحصیل و افت انگیزش می‌داند. از سوی دیگر، تنظیم هیجان به‌ویژه از طریق راهبردهایی نظیر بازسازی شناختی، باعث کاهش تنش‌های روانی ناشی از فشارهای آموزشی شده و احساس کارآمدی، علاقه و کنترل را در یادگیرندگان افزایش می‌دهد (Xu et al., 2020; Extremera et al., 2024).

در خصوص هیجان‌ات تحصیلی، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش تنظیم هیجانی منجر به افزایش هیجان‌ات مثبت و کاهش هیجان‌ات منفی تحصیلی شده است. این نتیجه با نظریه کنترل-ارزش پکران (Pekrun et al., 2017) سازگار است که نقش ارزیابی شناختی در تولید هیجان‌ات مثبت یا منفی را در موقعیت‌های تحصیلی تبیین می‌کند. با آموزش تنظیم هیجان، دانش‌آموزان می‌آموزند که چگونه در برابر رویدادهای استرس‌زا، تفاسیر مثبت‌تری داشته باشند و از راهبردهایی چون پذیرش، توقف نشخوار ذهنی، یا تمرکز بر راه‌حل استفاده کنند. یافته‌های این بخش با نتایج پژوهش‌های (Cécillon et al., 2024) و (Renna et al., 2017) همخوانی دارد که نشان دادند تنظیم هیجانی با بهبود عملکرد شناختی و هیجانی در موقعیت‌های تحصیلی و اجتماعی رابطه معناداری دارد. همچنین مطالعه (Smith et al., 2019) بیان می‌کند که راهبردهای ناسازگارانه تنظیم هیجان، همچون سرکوب هیجان‌ات یا نشخوار ذهنی، با اضطراب و اختلالات هیجانی مرتبط هستند.

در ادامه، یافته‌ها حاکی از آن است که آموزش تنظیم هیجانی به‌طور معناداری موجب افزایش سرزندگی تحصیلی شده است. سرزندگی تحصیلی، به‌عنوان سازه‌ای نزدیک به تاب‌آوری تحصیلی، به معنای توانایی دانش‌آموز در مقابله با فشارها، حفظ انگیزش و بازگشت از ناکامی است. نتایج این پژوهش با مطالعات (Martin, 2014) و (Theiyab Alazemi et al., 2023) مطابقت دارد که نشان دادند سرزندگی تحصیلی با عملکرد بهتر، اضطراب پایین‌تر و تعامل مثبت با مدرسه همراه است. آموزش تنظیم هیجان، با کاهش فشارهای هیجانی و افزایش خودآگاهی هیجانی، زمینه را برای بروز سرزندگی و مشارکت فعال در فعالیت‌های تحصیلی فراهم می‌سازد. در واقع، تنظیم هیجان نقشی کلیدی در بازیابی انرژی هیجانی، مقابله با ناکامی و حفظ انگیزش در شرایط فشار دارد (Fiorilli et al., 2017; Messina et al., 2024).

از جنبه عصب‌روان‌شناختی نیز، یافته‌های مطالعه حاضر با دیدگاه (Grecucci et al., 2017) همراستا است که بر نقش تنظیم هیجانات در عملکردهای اجرایی مغز مانند حافظه کاری، کنترل شناختی و تصمیم‌گیری تأکید دارد. آموزش‌های ارائه شده در این پژوهش، با تکیه بر مدل فرایندی گراس، موجب تقویت توانایی‌های تنظیمی شناختی شده و در نتیجه بر کارکردهای تحصیلی اثر مثبت داشته‌اند. همچنین مطالعه (Huang et al., 2023) نیز بر ارتباط مستقیم میان تنظیم هیجان و خودپنداره تحصیلی تأکید کرده است. از این رو، افزایش مهارت‌های هیجانی می‌تواند به واسطه تقویت خودپنداره تحصیلی و کاهش احساسات منفی، زمینه را برای ارتقای عملکرد تحصیلی فراهم آورد.

از منظر مطالعات ایرانی نیز نتایج این تحقیق با یافته‌های (Abdulahi Beqrabadi & Heidary rad, 2025; Mikaeili et al., 2024; Mohammadi & Balagabri, 2024) همخوان است که در آن‌ها آموزش راهبردهای تنظیم هیجانی باعث کاهش اضطراب، افزایش خودتنظیمی و بهبود وضعیت تحصیلی نوجوانان شده است. همچنین پژوهش (Namaziandost et al., 2023) نشان داد که تنظیم هیجانی تحصیلی با تفکر انتقادی، خودکارآمدی تحصیلی و کاهش بی‌انگیزگی تحصیلی ارتباط دارد. در مجموع، الگوهای آموزش تنظیم هیجان می‌توانند به عنوان یکی از مؤثرترین مداخلات روان‌شناختی برای ارتقاء سلامت هیجانی و تحصیلی در محیط‌های آموزشی مورد استفاده قرار گیرند.

پژوهش حاضر مانند هر مطالعه دیگری با محدودیت‌هایی همراه بود. نخست، نمونه مورد بررسی تنها شامل دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه شهر تبریز بود و لذا تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر گروه‌های سنی، جنسیتی و فرهنگی نیازمند احتیاط است. دوم، عدم استفاده از ابزارهای ارزیابی بالینی یا مشاهده‌ای و تکیه بر پرسشنامه‌های خودگزارشی می‌تواند به بروز سوگیری در داده‌ها بینجامد. سوم، پژوهش فاقد پیگیری طولی بوده و امکان بررسی پایداری نتایج در بلندمدت وجود نداشته است. همچنین، اثر متغیرهای مزاحم محیطی و خانوادگی کنترل نشده است که می‌تواند بر یافته‌ها تأثیرگذار باشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، از ابزارهای ترکیبی شامل مصاحبه‌های ساختاریافته، گزارش معلم و مشاهده مستقیم استفاده شود تا صحت داده‌ها افزایش یابد. همچنین، بررسی اثرات مداخلات تنظیم هیجانی بر سایر متغیرهای روان‌شناختی نظیر تاب‌آوری، خودپنداره تحصیلی، یا افسردگی می‌تواند گسترش مفهومی بیشتری به همراه داشته باشد. استفاده از روش‌های کیفی و مصاحبه‌های عمقی نیز می‌تواند در درک تجربه زیسته نوجوانان از فرآیند آموزش تنظیم هیجان مفید واقع شود. همچنین انجام پژوهش‌های طولی و پیگیری‌محور برای سنجش دوام اثرات مداخله توصیه می‌شود.

با توجه به نتایج اثربخش آموزش تنظیم هیجان، پیشنهاد می‌شود این آموزش‌ها در قالب بسته‌های مداخله‌ای به مشاوران مدارس ارائه و در برنامه‌های درسی مهارت‌های زندگی گنجانده شود. همچنین برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای والدین و معلمان به منظور تقویت تنظیم هیجانی در محیط خانواده و کلاس درس نیز می‌تواند نقش مکمل ایفا کند. توصیه می‌شود نهادهای آموزشی با حمایت از مداخلات روان‌شناختی در مدارس، زمینه بهتری برای ارتقاء سلامت هیجانی و تحصیلی نوجوانان فراهم کنند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Adolescence is a critical developmental period marked by rapid emotional, cognitive, and social changes. These transitions, alongside academic pressures, can heighten psychological vulnerability among students, increasing the risk of academic disengagement and poor emotional well-being (Schraml et al., 2011; Spear,

2000). Emotional regulation (ER) has emerged as a pivotal construct in addressing such vulnerabilities, offering adolescents strategies to manage stress, modulate mood, and enhance adaptive functioning in academic contexts (Renna et al., 2017; Xu et al., 2024). ER involves cognitive and behavioral strategies aimed at influencing the intensity and duration of emotional responses and is strongly correlated with improved psychological well-being and academic performance (Extremiera et al., 2020; Smith et al., 2019). Within educational settings, well-regulated students often exhibit greater motivation, resilience, and interpersonal skills, enabling them to thrive even under pressure.

Academic well-being, as a multidimensional construct, encompasses students' emotional responses to learning environments, their sense of competence, and overall satisfaction with school-related tasks (Rezagholyan et al., 2025; Widlund et al., 2018). Low academic well-being has been associated with poor school engagement, academic burnout, and a higher likelihood of dropout (Salmela-Aro & Read, 2017). Similarly, academic emotions—such as anxiety, enjoyment, shame, and pride—are critical in shaping students' learning behavior and cognitive processes. According to Pekrun's control-value theory, achievement emotions are significantly influenced by students' perceptions of control over academic tasks and the value they assign to them (Pekrun et al., 2017; Putwain et al., 2015). Students with effective emotion regulation skills are better equipped to manage these emotions constructively, leading to enhanced motivation and academic performance.

Another significant factor in educational success is academic buoyancy, which refers to students' capacity to sustain energy, engagement, and optimism in the face of academic stressors (Martin, 2014; Theiyab Alazemi et al., 2023). High levels of academic buoyancy are linked with academic buoyancy, reduced burnout, and psychological resilience. ER is posited as a key antecedent of academic buoyancy, allowing students to rebound from setbacks and maintain persistent effort toward their academic goals (Huang et al., 2023; Namaziandost et al., 2023).

Despite the theoretical foundations and empirical support for the positive role of ER in education, few interventional studies have empirically examined its effectiveness among Iranian adolescents, particularly within lower secondary education. Some existing studies have demonstrated the potential of ER-based programs to improve psychological adjustment, reduce academic procrastination, and enhance classroom performance (Abdulahi Beqrabadi & Heidary rad, 2025; Mikaeili et al., 2024; Mohammadi & Balagabri, 2024). Therefore, the present study was designed to evaluate the effectiveness of an ER training program on academic well-being, academic emotions, and academic buoyancy in first-year female students in Tabriz.

Methods and Materials

This study employed a quasi-experimental design using a pre-test–post-test control group framework. The target population consisted of first-year female students in District 3 of Tabriz. From a pool of 600 students selected via cluster random sampling, 60 students with the lowest scores in academic well-being, academic emotions, and academic buoyancy questionnaires were purposefully selected. These students were then randomly assigned into an experimental group ($n=30$) and a control group ($n=30$).

The experimental group participated in eight weekly 90-minute sessions of emotion regulation training based on the Gross model, while the control group received no intervention. Instruments used included the Academic Well-Being Questionnaire (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2012), the Academic Buoyancy Scale (Martin & Marsh, 2006), and the short form of the Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun et al., 2005). Data were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA) through SPSS v26.

Findings

The descriptive analysis showed that the mean age of participants was 14.65 years ($SD = 1.53$). Results from the MANCOVA revealed statistically significant differences between the experimental and control groups in all three dependent variables after the intervention. The intervention significantly increased academic well-being scores in the experimental group ($F = 45.620$, $p < .001$, $\eta^2 = .706$). Academic emotions also showed

significant improvement. Specifically, positive emotions such as enjoyment ($F = 37.443$, $p < .001$, $\eta^2 = .663$) and pride ($F = 19.962$, $p < .001$, $\eta^2 = .512$) increased, while negative emotions including anxiety ($F = 22.923$, $p < .001$, $\eta^2 = .547$), shame ($F = 39.223$, $p < .001$, $\eta^2 = .674$), and fatigue ($F = 38.752$, $p < .001$, $\eta^2 = .671$) significantly decreased.

Interestingly, while anger and hopelessness also declined, the magnitude of their change was less pronounced. Finally, academic buoyancy significantly improved in the experimental group compared to the control group ($F = 10.343$, $p = .005$, $\eta^2 = .352$). All assumptions of MANCOVA, including normality and equality of variance, were met. The Pillai's trace indicated a significant multivariate effect for group membership (Pillai's Trace = .96, $F = 29.098$, $p < .001$).

Discussion and Conclusion

The findings of this study offer compelling evidence for the efficacy of emotion regulation training in enhancing students' academic well-being, modulating academic emotions, and boosting academic buoyancy. The significant increase in academic well-being suggests that students, once equipped with ER strategies, are better able to manage educational demands and maintain a positive outlook toward academic responsibilities. This aligns with the work of (Rezagholyan et al., 2025) and (Xu et al., 2024), who emphasized the mediating role of ER in supporting subjective well-being and life satisfaction in academic environments.

The observed reduction in negative emotions, particularly anxiety and shame, may be attributed to students' enhanced capacity to reappraise academic stressors and apply adaptive ER strategies such as acceptance and cognitive reframing. This outcome confirms the assumptions of Pekrun's control-value theory, whereby perceived control and emotional competence determine students' emotional responses to academic challenges (Pekrun et al., 2017; Putwain et al., 2015). In line with (Cécillon et al., 2024) and (Renna et al., 2017), the intervention enabled participants to break the maladaptive cycles of rumination and emotional suppression, resulting in greater emotional flexibility and academic engagement.

Furthermore, the significant increase in academic buoyancy following the intervention highlights the transformative impact of ER training on students' motivational stamina and engagement. This finding is consistent with the academic buoyancy model, which posits that emotionally self-regulated students are more resilient and capable of overcoming academic setbacks (Martin, 2014; Theiyab Alazemi et al., 2023). As the students in this study learned to recognize and adapt their emotional responses to challenging educational contexts, they developed greater perseverance and buoyancy.

From a practical standpoint, the intervention's structure, grounded in Gross's process model of ER, appears to have effectively translated theoretical components into actionable skills. Through focused sessions on emotional awareness, attentional shifting, cognitive reappraisal, and emotional expression, students not only learned how to manage momentary stress but also how to internalize and generalize these skills in school life. These outcomes corroborate the findings of (Abdulahi Beqrabadi & Heidary rad, 2025) and (Mohammadi & Balagabri, 2024), who demonstrated that structured ER training leads to significant improvements in students' cognitive and emotional outcomes.

Overall, this study confirms that ER training is a promising educational and psychological tool for fostering academic well-being and emotional competence in adolescents. Incorporating ER training into school-based mental health and life-skills curricula can empower students to become more emotionally adaptive, academically engaged, and resilient learners.

References

- Abdulahi Beqrabadi, G., & Heidary rad, M. (2025). The Effectiveness of Emotion Regulation Training on Academic Self-Regulation and Procrastination of Male Students with Special Learning Disorder. *Rooyesh*, 13(11), 193-202. <https://frooyesh.ir/article-1-5571-en.html>

- Cai, W., Pan, Y., Zhang, S., Wei, C., Dong, W., & Deng, G. (2017). Relationship between cognitive emotion regulation, social support, resilience and acute stress responses in Chinese soldiers: Exploring multiple mediation model. *Psychiatry Res*, 256(2), 71-78. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.06.018>
- Cécillon, F. X., Mermillod, M., Leys, C., Lachaux, J. P., Le Vigouroux, S., & Shankland, R. (2024). Trait Anxiety, Emotion Regulation, and Metacognitive Beliefs: An Observational Study Incorporating Separate Network and Correlation Analyses to Examine Associations with Executive Functions and Academic Achievement. *Children*, 11(1), 123. <https://doi.org/10.3390/children11010123>
- Extremera, N., Sánchez-Álvarez, N., & Rey, L. (2020). Pathways between ability emotional intelligence and subjective well-being: bridging links through cognitive emotion regulation strategies. *Sustainability*, 12, 2-11. <https://doi.org/10.3390/su12052111>
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>
- Grecucci, A., Frederickson, J., & Job, R. (2017). Editorial: Advances in Emotion Regulation: From Neuroscience to Psychotherapy. *Frontiers in psychology*, 8, 985-983. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00985>
- Huang, J., Li, X., Zhao, J., & An, Y. (2023). Relations among resilience, emotion regulation strategies and academic self-concept among Chinese migrant children. *Current Psychology*, 42(10), 8019-8027. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02086-8>
- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 24(1), 86-107. <https://doi.org/10.1111/bjep.12007>
- Messina, I., Rossi, T., Bonaiuto, F., Granieri, G., Cardinali, P., Petrucci, I., Maniglio, R., Loconsole, C., & Spataro, P. (2024). Group psychological counseling to contrast academic burnout: a research protocol for a randomized controlled trial. *Frontiers in psychology*, 15, 1400882. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1400882>
- Mikaeili, N., Narimani, M., & Marhamati, F. (2024). The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation in the Relationship between Experiential Avoidance and Social Anxiety Symptoms in College Students: A Descriptive Study. *RUMS JOURNAL*, 22(10), 1037-1052. <https://doi.org/10.61186/jrums.22.10.1037>
- Mohammadi, A., & Balagabri, Z. (2024). Investigating the Effectiveness of Emotion Regulation Training on Mental Health and Anxiety in Women Faced with Divorce or Emotional Betrayal. *Women's Health Bulletin*, 11(3), 203-212. https://womenshealthbulletin.sums.ac.ir/article_50231.html
- Nadeem, A., Umer, F., & Anwar, M. J. (2023). Emotion Regulation as Predictor of Academic Performance in University Students. *Journal of Professional & Applied Psychology*, 4(1), 20-33. <https://doi.org/10.52053/jpap.v4i1.157>
- Namaziandost, E., Heydarnejad, T., & Azizi, Z. (2023). To be a language learner or not to be? The interplay among academic resilience, critical thinking, academic emotion regulation, academic self-esteem, and academic demotivation. *Current Psychology*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04676-0>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child development*, 88(5), 1653-1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Putwain, D. W., Daly, A. L., Chamberlain, S., & Sadreddini, S. (2015). Academically buoyant students are less anxious about and perform better in high stakes examinations. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 247-263. <https://doi.org/10.1111/bjep.12068>
- Renna, M. E., Quintero, J. M., Fresco, D. M., & Mennin, D. S. (2017). Emotion Regulation Therapy: A Mechanism-Targeted Treatment for Disorders of Distress. *Frontiers in psychology*, 8, 98. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00098>
- Rezagholiyan, M., Nemati, F., & Hashemi, T. (2025). Development of a Model of Students' Subjective Well-Being Based on Attachment Styles, Self-Compassion, and Emotion Regulation Styles with the Mediating Role of Quality of Life. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS)*, 6(1), 21-33. <https://doi.org/10.61838/>
- Saleem, F., Legette, K. B., & Byrd, C. M. (2022). Examining school ethnic-racial socialization in the link between race-related stress and academic well-being among African American and Latinx adolescents. *Journal of School Psychology*, 91, 97-111. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.01.001>
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout Profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>
- Schraml, K., Perski, A., Grossi, G., & Simonsson-Sarnecki, M. (2011). Stress symptoms among adolescents: The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem. *Journal of adolescence*, 34(5), 987-996. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.11.010>
- Smith, K., Mason, T., Anderson, N. L., & Lavender, J. M. (2019). Unpacking cognitive emotion regulation in eating disorder psychopathology: The differential relationships between rumination, thought suppression, and eating

- disorder symptoms among men and women. *Eating behaviors*, 32, 95-100. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2019.01.003>
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience Biobehavioral Reviews*, 24(4), 417-463. [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(00\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(00)00014-2)
- Theiyab Alazemi, A. F., Heydarnejad, T., Ismail, S. M., & Gheisari, A. (2023). A model of academic buoyancy, L2 grit, academic emotion regulation, and personal best: An evidence from EFL context. *Heliyon*, 9(2). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13149>
- Widlund, A., Tuminen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic well-being, mathematics performance and educational aspiration in lower secondary education: Changes within a school year. *Frontiers in psychology*, 9, 297. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00297>
- Xu, M., Jaffri, H., & Yang, X. (2024). A Systematic Review On The Relationship Between Emotional Regulation And Psychological Well-Being In Higher Education. *Quantum Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(S11), 93-109. <https://doi.org/10.55197/qjssh.v5iS11.568>
- Yazdizadeh, P., Hafezi, F., Ehteshamzadeh, P., Heidari, A., & Eftekhari Saadi, Z. (2023). Effectiveness of Reality Therapy on Emotion Regulation Difficulty and Academic Self-Handicapping of Students: A Pilot Study [Original Contributions]. *Journal title*, 8(3), 163-170. <https://doi.org/10.32598/CJHR.8.3.446.2>
- Zarei, L., & Khoshouei, M. S. (2023). Relationship of academic procrastination with metacognitive beliefs, emotion regulation and tolerance of ambiguity in university students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 22(3), 113-130. https://journal.irphe.ac.ir/article_702906_en.html