

اثربخشی آموزش تنظیم هیجان شناختی مبتنی بر مدرسه بر اهمال کاری تحصیلی، درگیری تحصیلی و تاب آوری تحصیلی دانش آموزان متوسطه اول

زهرا مفید^۱، نوشین درخشان^۲، لیلا کاشانی وحید^{۳*}

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه علوم پزشکی آزاد اسلامی، واحد تهران، ایران.

۲. استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۳. استادیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

* ایمیل نویسنده مسئول: lkashani@srbiau.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۹/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۷

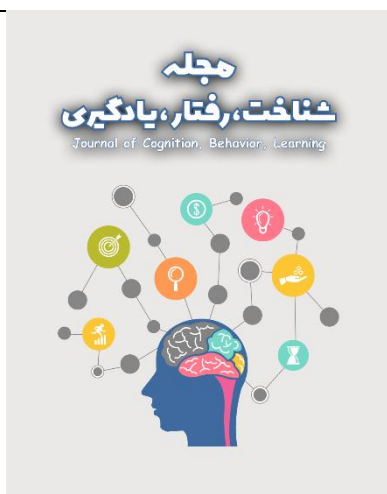
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۲۵

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۱۱/۱۸

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان شناختی مبتنی بر مدرسه بر اهمال کاری تحصیلی، درگیری تحصیلی و تاب آوری تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه اول بود. این پژوهش با روش نیمه آزمایشی و طرح پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل دانش آموزان متوسطه اول بود که از میان آنان ۷۲ نفر به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب و به طور مساوی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش طی هشت جلسه ۶۰ دقیقه ای آموزش تنظیم هیجان شناختی مبتنی بر مدرسه را دریافت کرد و گروه کنترل تنها از خدمات معمول آموزشی مدرسه بهره مند شد. داده ها با استفاده از مقیاس اهمال کاری تحصیلی تاکمن، مقیاس درگیری تحصیلی و مقیاس تاب آوری تحصیلی گردآوری و با تحلیل واریانس آمیخته با اندازه گیری مکرر تحلیل شدند. نتایج تحلیل واریانس آمیخته نشان داد اثر تعاملی زمان و گروه برای اهمال کاری تحصیلی معنادار بود ($F(2,140)=49.83, p<.001$)، $F(2,140)=42.67, p<.001, \eta^2=.416$ ، همچنین اثر تعاملی زمان و گروه برای درگیری تحصیلی ($F(2,140)=56.21, p<.001, \eta^2=.445$) و تاب آوری تحصیلی ($F(2,140)=56.21, p<.001, \eta^2=.445$) نیز معنادار بود. مقایسه های بونفرونی نشان داد دانش آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل کاهش معناداری در اهمال کاری تحصیلی و افزایش معناداری در درگیری تحصیلی و تاب آوری تحصیلی در مراحل پس آزمون و پیگیری نشان دادند. اندازه اثرهای بین گروهی نیز بزرگ و معنادار گزارش شد. آموزش تنظیم هیجان شناختی مبتنی بر مدرسه مداخله ای مؤثر برای کاهش اهمال کاری تحصیلی و ارتقای درگیری تحصیلی و تاب آوری تحصیلی دانش آموزان متوسطه اول است. پایداری نتایج در مرحله پیگیری نشان می دهد که این آموزش می تواند به عنوان بخشی از خدمات مشاوره ای و حمایتی مدارس برای بهبود سازگاری تحصیلی و روان شناختی دانش آموزان مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌گان: تنظیم هیجان شناختی؛ اهمال کاری تحصیلی؛ درگیری تحصیلی؛ تاب آوری تحصیلی؛ مداخله مدرسه محور؛ دانش آموزان متوسطه اول.



شیوه استناددهی: مفید، زهرا، درخشان، نوشین، و کاشانی وحید، لیلا. (۱۴۰۵). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان شناختی مبتنی بر مدرسه بر اهمال کاری تحصیلی، درگیری تحصیلی و تاب آوری تحصیلی دانش آموزان متوسطه اول. شناخت، رفتار، یادگیری، ۳(۵)، ۱-۱۶.

Cognition, Behavior, Learning

The Effectiveness of School-Based Cognitive Emotion Regulation Training on Academic Procrastination, Academic Engagement, and Academic Resilience among Lower Secondary School Students

Zahra Mofid¹, Noushin Derakhshan², Leila Kashani Vahid^{3*}

1. M.A. in Educational Psychology, Islamic Azad University, Medical Sciences Branch, Tehran, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

*Corresponding Author's Email: lkashani@srbiau.ac.ir

Submit Date: 2026-02-07

Revise Date: 2026-05-15

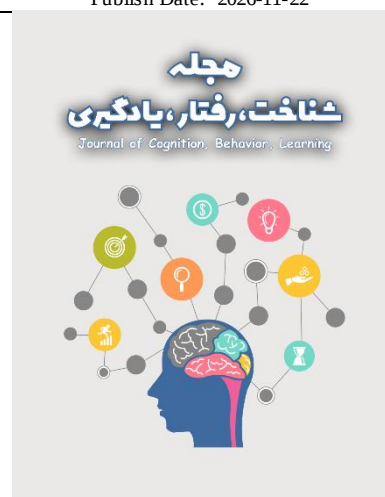
Accept Date: 2026-06-17

Publish Date: 2026-11-22

Abstract

The present study aimed to investigate the effectiveness of school-based cognitive emotion regulation training on academic procrastination, academic engagement, and academic resilience among lower secondary school students. This study employed a quasi-experimental design with pre-test, post-test, and follow-up assessments using an experimental and a control group. The statistical population consisted of lower secondary school students, from whom 72 participants were selected through multistage cluster sampling and equally assigned to experimental and control groups. The experimental group participated in eight 60-minute sessions of school-based cognitive emotion regulation training, whereas the control group received routine educational services. Data were collected using the Tuckman Academic Procrastination Scale, Academic Engagement Scale, and Academic Resilience Scale and were analyzed using mixed repeated-measures analysis of variance. The results demonstrated a significant Time $\times$ Group interaction effect for academic procrastination ($F(2,140)=49.83$, $p<0.001$, $\eta^2=0.416$). Significant interaction effects were also found for academic engagement ($F(2,140)=42.67$, $p<0.001$, $\eta^2=0.379$) and academic resilience ($F(2,140)=56.21$, $p<0.001$, $\eta^2=0.445$). Bonferroni pairwise comparisons indicated that students in the experimental group showed significantly lower academic procrastination and significantly higher academic engagement and academic resilience at post-test and follow-up compared with the control group. Large effect sizes further confirmed the practical significance of the intervention. School-based cognitive emotion regulation training is an effective intervention for reducing academic procrastination and enhancing academic engagement and academic resilience among lower secondary school students. The maintenance of treatment gains at follow-up suggests that integrating cognitive emotion regulation programs into school counseling and support services may substantially improve students' academic adjustment and psychological functioning.

Keywords: Cognitive Emotion Regulation; Academic Procrastination; Academic Engagement; Academic Resilience; School-Based Intervention; Lower Secondary School Students.



How to cite: Mofid, Z., Derakhshan, N., Kashani Vahid, L. (2026). The Effectiveness of School-Based Cognitive Emotion Regulation Training on Academic Procrastination, Academic Engagement, and Academic Resilience among Lower Secondary School Students. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(5), 1-16.



© 2026 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

دوره متوسطه اول یکی از حساس‌ترین مراحل تحول تحصیلی، شناختی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان به شمار می‌رود. در این دوره، نوجوانان با افزایش انتظارات آموزشی، پیچیده‌تر شدن تکالیف درسی، گسترش روابط اجتماعی و ضرورت سازگاری با محیط آموزشی جدید مواجه می‌شوند. این تغییرات، علاوه بر ایجاد فرصت‌های رشد، می‌توانند منبع مهمی از فشارهای روان‌شناختی و هیجانی باشند و پیامدهایی مانند کاهش مشارکت تحصیلی، افت انگیزش، اهمال‌کاری در انجام تکالیف و کاهش توانایی مقابله با چالش‌های آموزشی را به دنبال داشته باشند. پژوهش‌های معاصر نشان داده‌اند که موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان صرفاً تابع توانایی‌های شناختی یا کیفیت آموزش نیست، بلکه عوامل هیجانی و نحوه مدیریت هیجان‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای در عملکرد و سازگاری تحصیلی آنان دارند (Pekrun, 2024; Romo et al., 2025). در این میان، تنظیم هیجان شناختی به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی خودتنظیمی روان‌شناختی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است؛ زیرا می‌تواند چگونگی ادراک، تفسیر و پاسخ دانش‌آموزان به موقعیت‌های تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد (Gross, 2015).

تنظیم هیجان به فرایندهایی اشاره دارد که افراد از طریق آن‌ها بر تجربه، شدت، مدت و نحوه ابراز هیجان‌های خود اثر می‌گذارند. بر اساس مدل فرایندی تنظیم هیجان، افراد می‌توانند با بهره‌گیری از راهبردهای شناختی و رفتاری گوناگون، هیجان‌های خود را تعدیل کنند و پاسخ‌های سازگارانه‌تری نسبت به رویدادهای استرس‌زا نشان دهند (Gross, 2015). در محیط‌های آموزشی، تنظیم هیجان شناختی اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا بسیاری از رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان تحت تأثیر ارزیابی‌های شناختی آنان از موفقیت، شکست، بازخورد معلم، آزمون‌ها و تکالیف قرار می‌گیرد. نظریه کنترل - ارزش هیجان‌های پیشرفت بیان می‌کند که هیجان‌های تحصیلی بر اساس ارزیابی فرد از میزان کنترل خود بر فعالیت‌های آموزشی و ارزشی که برای آن فعالیت‌ها قائل است شکل می‌گیرند (Pekrun, 2006). نسخه توسعه‌یافته این نظریه نیز نشان می‌دهد که فرایندهای شناختی و هیجانی نه تنها عملکرد تحصیلی، بلکه طیف گسترده‌ای از رفتارهای انسانی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (Pekrun, 2024). بنابراین، آموزش راهبردهای تنظیم هیجان شناختی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا رویدادهای تحصیلی را به شیوه‌ای سازگارانه‌تر تفسیر کرده و پاسخ‌های مؤثرتری در برابر چالش‌های آموزشی نشان دهند.

یکی از مهم‌ترین پیامدهای ضعف در تنظیم هیجان، اهمال‌کاری تحصیلی است. اهمال‌کاری تحصیلی به تأخیر غیرضروری در آغاز یا تکمیل فعالیت‌های آموزشی با وجود آگاهی از پیامدهای منفی آن اشاره دارد. استیل اهمال‌کاری را یکی از بارزترین نمودهای شکست در خودتنظیمی معرفی کرده و آن را پدیده‌ای فراگیر در محیط‌های آموزشی دانسته است (Steel, 2007). اگرچه در گذشته اهمال‌کاری بیشتر به ضعف در مدیریت زمان یا فقدان انگیزش نسبت داده می‌شد، اما پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که این رفتار ارتباط نزدیکی با فرایندهای هیجانی دارد. سیرویس و پایکل بیان کرده‌اند که افراد اغلب برای کاهش هیجان‌های ناخوشایند کوتاه‌مدت، انجام تکالیف را به تعویق می‌اندازند؛ رفتاری که در کوتاه‌مدت موجب تسکین هیجانی می‌شود اما در بلندمدت پیامدهای منفی متعددی به همراه دارد (Sirois & Pychyl, 2013). بر همین اساس، اهمال‌کاری بیش از آنکه مسئله‌ای مرتبط با زمان باشد، مسئله‌ای مرتبط با تنظیم هیجان محسوب می‌شود.

شواهد تجربی نیز از این دیدگاه حمایت می‌کنند. محمدی بیتامار و همکاران نشان دادند که دشواری در تنظیم هیجان با افزایش اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مستقیم دارد و دانشجویانی که در مدیریت هیجان‌های خود ضعف بیشتری دارند، سطوح بالاتری از اهمال‌کاری را تجربه می‌کنند (Mohammadi Bytamar et al., 2020). همچنین اکرت و همکاران گزارش کردند که آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند به طور معناداری اهمال‌کاری را کاهش دهد و موجب بهبود رفتارهای خودتنظیمی شود (Eckert et al., 2016). یافته‌های شوئنمان و همکاران نیز نشان داد که مداخلات مبتنی بر تنظیم هیجان توانسته‌اند گرایش به اهمال‌کاری را کاهش دهند و توانایی مقابله با هیجان‌های منفی مرتبط با تکالیف را افزایش دهند (Schuenemann et al., 2022). افزون بر این، مرور نظام‌مند ترنر و هودیس نشان داد که بسیاری از مداخلات موفق در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دارای مؤلفه‌هایی مرتبط با تنظیم هیجان، بازسازی شناختی و خودتنظیمی هستند (Turner &

(Hodis, 2023). با وجود این یافته‌ها، بخش عمده پژوهش‌های موجود بر دانشجویان متمرکز بوده‌اند و مطالعات کمتری اثربخشی این رویکردها را در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول بررسی کرده‌اند.

درگیری تحصیلی یکی دیگر از سازه‌های کلیدی در موفقیت آموزشی دانش‌آموزان است. درگیری تحصیلی به میزان مشارکت فعال، سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و حضور هیجانی دانش‌آموز در فعالیت‌های یادگیری اشاره دارد. اسکینر و همکاران درگیری تحصیلی را شامل ابعاد رفتاری و هیجانی دانسته‌اند و آن را شاخصی مهم برای ارزیابی کیفیت تعامل دانش‌آموز با محیط آموزشی معرفی کرده‌اند (Skinner et al., 2009). وانگ و هولکومب نیز نشان دادند که ادراک مثبت از محیط مدرسه با افزایش درگیری تحصیلی و پیشرفت آموزشی همراه است (Wang & Holcombe, 2010). دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی بالاتری دارند، مشارکت بیشتری در کلاس نشان می‌دهند، از راهبردهای یادگیری عمیق‌تر استفاده می‌کنند و در مواجهه با موانع آموزشی پشتکار بیشتری دارند.

تنظیم هیجان شناختی می‌تواند نقش مهمی در ارتقای درگیری تحصیلی ایفا کند. دانش‌آموزی که در مواجهه با یک نمره پایین، آن را نشانه شکست کامل یا ناتوانی شخصی تلقی می‌کند، احتمال بیشتری دارد که از فعالیت‌های یادگیری فاصله بگیرد. در مقابل، دانش‌آموزی که از راهبردهایی مانند ارزیابی مجدد شناختی یا دیدگاه‌گیری استفاده می‌کند، می‌تواند همان موقعیت را فرصتی برای یادگیری و رشد تلقی نماید. بر اساس نظریه کنترل - ارزش، چنین ارزیابی‌هایی هیجان‌های مثبت‌تر و مشارکت بیشتری در فعالیت‌های تحصیلی ایجاد می‌کنند (Pekrun, 2006, 2024). در همین راستا، فراتحلیل آقابابایی‌پور و همکاران نشان داد که آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های هیجانی و ذهن‌آگاهی می‌توانند موجب افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان شوند (Aghababaei Pour et al., 2026). همچنین مرور نظام‌مند رومو و همکاران بیانگر آن است که استفاده از راهبردهای سازگاران تنظیم هیجان با عملکرد و مشارکت تحصیلی بهتر همراه است (Romo et al., 2025). تاب‌آوری تحصیلی نیز از دیگر متغیرهای مهم در سازگاری آموزشی نوجوانان است. تاب‌آوری تحصیلی به توانایی دانش‌آموز برای حفظ عملکرد مطلوب و بازگشت به مسیر یادگیری پس از مواجهه با دشواری‌ها، شکست‌ها و فشارهای تحصیلی اشاره دارد. مارتین و مارش تاب‌آوری تحصیلی را با عواملی همچون خودکارآمدی، کنترل، پشتکار و اضطراب کمتر مرتبط دانسته‌اند (Martin & Marsh, 2006). آنان در پژوهش بعدی خود مفهوم شناوری تحصیلی را مطرح کردند که به توانایی مقابله با چالش‌های روزمره تحصیلی اشاره دارد و بخشی از فرایند تاب‌آوری محسوب می‌شود (Martin & Marsh, 2008). کسیدی نیز با طراحی مقیاس تاب‌آوری تحصیلی، این سازه را متشکل از ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری دانست و اهمیت آن را در موفقیت تحصیلی مورد تأکید قرار داد (Cassidy, 2016).

ارتباط میان تنظیم هیجان و تاب‌آوری تحصیلی به طور گسترده در ادبیات پژوهشی مورد تأیید قرار گرفته است. نوجوانانی که قادرند هیجان‌های منفی ناشی از شکست، انتقاد یا فشار تحصیلی را مدیریت کنند، احتمال بیشتری دارد که در برابر مشکلات پایدار بمانند و راه‌حل‌های سازگارانه‌تری برای مقابله با آن‌ها بیابند. فراتحلیل ایاده و همکاران نشان داد که مداخلات متمرکز بر تنظیم هیجان در نوجوانان موجب بهبود قابل توجه شاخص‌های سازگاری روان‌شناختی و توانایی مقابله با استرس می‌شوند (Eadeh et al., 2021). همچنین مرور نظام‌مند لیستوسلا و همکاران نشان داد که مداخلات مدرسه‌محور مبتنی بر تاب‌آوری در ارتقای توانایی مقابله با مشکلات و افزایش سازگاری آموزشی دانش‌آموزان مؤثر هستند (Listosella et al., 2023). پژوهش بگهرپور و خانی پونک نیز نشان داد که آموزش هیجان‌محور می‌تواند تاب‌آوری تحصیلی و خودتنظیمی را در دختران نوجوان بهبود بخشد (Bagherpour & Khani Poenak, 2025).

علاوه بر تأثیر مستقیم تنظیم هیجان بر افعال کاری، درگیری و تاب‌آوری تحصیلی، شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که این سازه با طیف گسترده‌ای از پیامدهای آموزشی و روان‌شناختی مرتبط است. فراتحلیل یوگا و دیوید نشان داد که ضعف در تنظیم هیجان با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد و دانش‌آموزانی که از راهبردهای سازگاران استفاده می‌کنند، بیشتر در معرض خستگی هیجانی و افت عملکرد قرار دارند (Iuga & David, 2024). در مقابل، راهبردهای سازگاران‌ای مانند ارزیابی مجدد شناختی، تمرکز بر برنامه‌ریزی و پذیرش می‌توانند زمینه را برای مشارکت فعال‌تر و عملکرد بهتر فراهم سازند (Gross, 2015; Romo et al., 2025).

مدرسه محیطی مناسب برای اجرای برنامه‌های ارتقای مهارت‌های هیجانی و خودتنظیمی است. دانش‌آموزان بخش عمده‌ای از زمان خود را در این محیط سپری می‌کنند و بسیاری از هیجان‌های مرتبط با موفقیت، شکست، رقابت و ارزیابی در همین بستر شکل می‌گیرد. فراتحلیل دورلاک و همکاران نشان داد که برنامه‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی مدرسه‌محور می‌توانند مهارت‌های هیجانی، نگرش‌ها، رفتارها و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشند (Durlak et al., 2011). همچنین نتایج پیگیری طولی این مداخلات نشان داده است که آثار مثبت آن‌ها می‌تواند برای مدت طولانی حفظ شود (Taylor et al., 2017). از این رو، تلفیق آموزش تنظیم هیجان شناختی در برنامه‌های مشاوره‌ای و حمایتی مدارس می‌تواند رویکردی مؤثر برای پیشگیری از مشکلات تحصیلی و ارتقای سازگاری دانش‌آموزان باشد.

با وجود گسترش پژوهش‌ها در زمینه تنظیم هیجان، چند خلأ مهم در ادبیات پژوهشی مشاهده می‌شود. نخست آنکه بخش زیادی از مطالعات موجود بر دانشجویان یا نوجوانان دارای مشکلات خاص متمرکز بوده‌اند و پژوهش‌های کمتری اثربخشی آموزش تنظیم هیجان شناختی را در دانش‌آموزان متوسطه اول بررسی کرده‌اند. دوم آنکه بسیاری از پژوهش‌ها تنها یکی از پیامدهای تحصیلی مانند اهمال‌کاری یا تاب‌آوری را بررسی کرده‌اند، در حالی که این متغیرها در عمل با یکدیگر ارتباط نزدیک دارند و می‌توانند ابعاد مختلف سازگاری تحصیلی را منعکس کنند. سوم آنکه اگرچه اثربخشی برنامه‌های اجتماعی - هیجانی و مداخلات تاب‌آوری‌محور مورد تأیید قرار گرفته است، اما هنوز شواهد محدودی درباره اثربخشی برنامه‌های اختصاصی تنظیم هیجان شناختی بر مجموعه‌ای از متغیرهای مهم تحصیلی در محیط مدرسه وجود دارد (Durlak et al., 2017; Llistosella et al., 2023; Taylor et al., 2017). افزون بر این، ضرورت استفاده از ابزارهای معتبر و انطباق‌یافته فرهنگی در پژوهش‌های آموزشی مورد تأکید راهنماهای بین‌المللی سنجش قرار گرفته است (International Test, 2018). بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان شناختی مبتنی بر مدرسه بر اهمال‌کاری تحصیلی، درگیری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول انجام شد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه آزمایش و گروه کنترل بود. متغیر مستقل پژوهش، آموزش تنظیم هیجان شناختی مبتنی بر مدرسه و متغیرهای وابسته شامل اهمال‌کاری تحصیلی، درگیری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی بودند. پژوهش در سه مرحله سنجش انجام شد؛ پیش‌آزمون یک هفته پیش از آغاز مداخله، پس‌آزمون یک هفته پس از پایان آخرین جلسه آموزشی، و مرحله پیگیری شش هفته پس از پس‌آزمون اجرا گردید. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول مشغول به تحصیل در پایه‌های هفتم تا نهم مدارس دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. شرکت‌کنندگان با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند؛ به این صورت که ابتدا چند مدرسه متوسطه اول دولتی از فهرست مدارس منطقه انتخاب شد، سپس کلاس‌های همتا از نظر پایه تحصیلی، تعداد دانش‌آموزان و برنامه زمانی مدرسه شناسایی شدند و در نهایت کلاس‌های انتخاب‌شده به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. نمونه نهایی شامل ۷۲ دانش‌آموز در دامنه سنی ۱۲ تا ۱۵ سال بود که ۳۶ نفر در گروه آزمایش و ۳۶ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. ملاک‌های ورود شامل تحصیل در پایه‌های هفتم تا نهم، سن ۱۲ تا ۱۵ سال، توانایی خواندن و درک گویه‌های پرسشنامه‌ها، حضور منظم در مدرسه، تمایل به شرکت در پژوهش، رضایت‌نامه کتبی والدین و رضایت آگاهانه دانش‌آموز بود. ملاک‌های خروج نیز شامل داشتن اختلال روان‌پزشکی شدید ثبت‌شده، ناتوانی ذهنی یا اختلال عصب‌تحوالی مؤثر بر مشارکت در آموزش گروهی، دریافت هم‌زمان مداخله روان‌شناختی ساختاریافته با محوریت تنظیم هیجان یا عملکرد تحصیلی، غیبت بیش از دو جلسه از جلسات آموزشی، و تکمیل نکردن پرسشنامه‌های پژوهش در مراحل سنجش بود. برای کاهش احتمال انتقال محتوای مداخله، گروه‌های آزمایش و کنترل از واحدهای کلاسی جداگانه انتخاب شدند و جلسات آموزشی آنان در زمان‌های متفاوت برگزار شد. شرکت در پژوهش داوطلبانه بود و عدم شرکت یا انصراف از پژوهش هیچ تأثیری بر وضعیت تحصیلی، نمرات، سوابق انضباطی یا دسترسی دانش‌آموزان به خدمات معمول مشاوره مدرسه نداشت.

برای گردآوری اطلاعات جمعیت‌شناختی از فرم اطلاعات جمعیت‌شناختی استفاده شد. این فرم شامل پرسش‌هایی درباره سن، جنسیت، پایه تحصیلی، تحصیلات والدین، ساختار خانواده، سابقه افت تحصیلی و سابقه دریافت خدمات مشاوره یا مداخله روان‌شناختی بود. اطلاعات حاصل از این فرم برای توصیف ویژگی‌های نمونه پژوهش و بررسی همتایی اولیه گروه آزمایش و گروه کنترل به کار رفت.

اهمال‌کاری تحصیلی با استفاده از نسخه کوتاه مقیاس اهمال‌کاری تاکمن سنجیده شد. این ابزار برای اندازه‌گیری گرایش دانش‌آموزان به تأخیر در آغاز یا تکمیل تکالیف و مسئولیت‌های تحصیلی تدوین شده است. نسخه ۱۶ گویه‌ای این مقیاس در پژوهش‌های آموزشی از ویژگی‌های روان‌سنجی قابل قبولی برخوردار بوده است. گویه‌ها بر اساس مقیاس لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند و نمره بالاتر نشان‌دهنده میزان بیشتر اهمال‌کاری تحصیلی است. در پژوهش حاضر، این مقیاس برای سنجش تأخیر دانش‌آموزان در انجام تکالیف، مطالعه برای امتحان، آماده‌سازی فعالیت‌های درسی و آغاز به‌موقع وظایف تحصیلی استفاده شد.

درگیری تحصیلی با استفاده از مقیاس درگیری مدرسه فردریکس، بلومنفیلد، فریدل و پاریس اندازه‌گیری شد. این مقیاس سه بعد درگیری رفتاری، درگیری هیجانی و درگیری شناختی را ارزیابی می‌کند. درگیری رفتاری به تلاش، مشارکت و رعایت انتظارات کلاسی اشاره دارد؛ درگیری هیجانی بیانگر احساس دانش‌آموز نسبت به مدرسه، معلمان، همکلاسی‌ها و فرایند یادگیری است؛ و درگیری شناختی به سرمایه‌گذاری روان‌شناختی در یادگیری، پشتکار و استفاده از راهبردهای یادگیری مربوط می‌شود. گویه‌های این ابزار بر اساس مقیاس لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند و نمره بالاتر نشان‌دهنده درگیری تحصیلی بیشتر است.

تاب‌آوری تحصیلی با استفاده از مقیاس تاب‌آوری تحصیلی ۳۰ گویه‌ای کسیدی سنجیده شد. این ابزار یک مقیاس خودگزارشی برای ارزیابی پاسخ‌های شناختی، عاطفی و رفتاری سازگاران دانش‌آموزان در مواجهه با دشواری‌ها و فشارهای تحصیلی است. این مقیاس شامل سه بعد پشتکار، تأمل و کمک‌خواهی سازگاران، و عاطفه منفی و پاسخ هیجانی است. گویه‌ها بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند و نمره بالاتر نشان‌دهنده تاب‌آوری تحصیلی بیشتر است. در پژوهش حاضر، نسخه مدرسه‌ای این مقیاس استفاده شد و موقعیت دشواری تحصیلی آن برای دانش‌آموزان متوسطه اول متناسب‌سازی گردید؛ به‌گونه‌ای که به تجربه‌های آشنا مانند دریافت نمره ضعیف در امتحان یا دشواری در انجام یک تکلیف مهم اشاره داشت.

نسخه‌های فارسی ابزارها توسط متخصصان روان‌شناسی تربیتی، مشاوره مدرسه و سلامت روان نوجوانان بررسی شدند تا از وضوح مفهومی و تناسب فرهنگی آن‌ها برای دانش‌آموزان متوسطه اول اطمینان حاصل شود. در موارد لازم، عبارت‌بندی برخی گویه‌ها متناسب با سن، بافت مدرسه‌ای و سطح فهم دانش‌آموزان اصلاح شد، بدون آنکه معنای اصلی سازه‌ها تغییر کند. فرایند انطباق ابزارها شامل ترجمه اولیه، بررسی تخصصی، ترجمه معکوس، مقایسه با نسخه اصلی و اجرای آزمایشی با گروهی از دانش‌آموزان متوسطه اول بود که در نمونه نهایی حضور نداشتند. بازخوردهای حاصل از اجرای آزمایشی برای بهبود وضوح گویه‌ها و شیوه اجرای پرسشنامه‌ها استفاده شد.

گروه آزمایش آموزش تنظیم هیجان شناختی مبتنی بر مدرسه را طی هشت جلسه هفتگی دریافت کرد. هر جلسه حدود ۶۰ دقیقه به طول انجامید و در قالب گروهی و در ساعات مدرسه برگزار شد. جلسات توسط روان‌شناس مدرسه آموزش‌دیده اجرا گردید. محتوای مداخله بر اساس نظریه تنظیم هیجان شناختی و مدل فرایندی تنظیم هیجان تدوین شد و بر راهبردهای سازگاران‌ای مانند ارزیابی مجدد شناختی، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، دیدگاه‌گیری، تمرکز مثبت، پذیرش و گفت‌وگوی درونی سازنده تأکید داشت. همچنین راهبردهای ناسازگاران‌ای مانند نشخوار فکری، فاجعه‌سازی، سرزنش خود، سرزنش دیگران و اجتناب در طول برنامه مورد بررسی قرار گرفتند. جلسه نخست به آشنایی، تعیین قوانین گروه و شناسایی هیجان‌های تحصیلی اختصاص داشت. جلسه دوم بر آگاهی هیجانی و محرک‌های تحصیلی مانند تکلیف، امتحان، بازخورد معلم و مقایسه با همسالان متمرکز بود. در جلسه سوم، راهبردهای ناسازگاران‌ای تنظیم هیجان شناختی و نقش آن‌ها در اهمال‌کاری و کاهش درگیری تحصیلی آموزش داده شد. جلسه چهارم به ارزیابی مجدد شناختی و بازسازی افکار فاجعه‌ساز یا خودناتوان‌ساز اختصاص یافت. در جلسه پنجم، دانش‌آموزان تبدیل نگرانی و اجتناب به برنامه‌ریزی عملی، تقسیم تکلیف و اولویت‌بندی را تمرین کردند. جلسه ششم بر

دیدگاه‌گیری، پذیرش و جداسازی شکست موقت تحصیلی از ارزشمندی شخصی متمرکز بود. جلسه هفتم به گفت‌وگوی درونی سازنده، کمک‌خواهی از معلم و حمایت همسالان اختصاص داشت و جلسه هشتم شامل مرور مهارت‌های آموخته‌شده، تدوین برنامه فردی مقابله تحصیلی و پیشگیری از بازگشت بود. مداخله شامل تدریس مستقیم دروس یا آموزش اختصاصی محتوای درسی نبود، بلکه هدف اصلی آن بهبود پاسخ‌های شناختی و هیجانی دانش‌آموزان به فشارهای تحصیلی بود. گروه کنترل در طول اجرای پژوهش فقط خدمات آموزشی معمول مدرسه را دریافت کرد و پس از پایان مرحله پیگیری، نسخه فشرده‌ای از برنامه آموزشی برای آنان ارائه شد.

داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار IBM SPSS Statistics نسخه ۲۹ تحلیل شدند. پیش از انجام تحلیل‌های اصلی، داده‌ها از نظر مقادیر گمشده، داده‌های پرت، نرمال بودن توزیع نمرات و خطاهای ورود داده بررسی شدند. برای توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و متغیرهای پژوهش از شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصد استفاده شد. همتایی اولیه گروه آزمایش و گروه کنترل با استفاده از آزمون t مستقل برای متغیرهای پیوسته و آزمون χ^2 دو برای متغیرهای طبقه‌ای بررسی گردید. پایایی ابزارها با استفاده از آلفای کرونباخ و امگای مک‌دونالد ارزیابی شد و مقادیر ۰.۷۰ و بالاتر قابل قبول در نظر گرفته شد. مفروضه‌های تحلیل‌های اصلی شامل نرمال بودن، همگنی واریانس‌ها، همگنی ماتریس‌های کوواریانس، خطی بودن و نبود هم‌خطی چندگانه بررسی شدند. برای بررسی مفروضه کرویت از آزمون موخلی استفاده شد و در صورت نقض این مفروضه، اصلاح گرین‌هاوس - گایزر به کار رفت. برای بررسی اثربخشی مداخله بر اهمال‌کاری تحصیلی، درگیری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی از تحلیل واریانس آمیخته با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. عامل زمان با سه سطح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به‌عنوان عامل درون‌آزمودنی و عامل گروه با دو سطح آزمایش و کنترل به‌عنوان عامل بین‌آزمودنی وارد تحلیل شد. اثر تعاملی گروه و زمان به‌عنوان شاخص اصلی اثربخشی مداخله در نظر گرفته شد. در مواردی که اثر تعاملی معنادار بود، مقایسه‌های زوجی با تعدیل بونفرونی انجام شد. اندازه اثر با استفاده از اتای تفکیکی برای تحلیل‌های اندازه‌گیری مکرر و d کوهن برای مقایسه‌های بین‌گروهی گزارش شد. سطح معناداری در تمامی تحلیل‌ها ۰.۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

نمونه نهایی پژوهش شامل ۷۲ دانش‌آموز دوره متوسطه اول بود که ۳۶ نفر در گروه آزمایش و ۳۶ نفر در گروه کنترل قرار داشتند. میانگین سن شرکت‌کنندگان ۱۳،۴۷ سال با انحراف معیار ۰،۹۱ بود. میانگین سن در گروه آزمایش ۱۳،۴۲ با انحراف معیار ۰،۸۷ و در گروه کنترل ۱۳،۵۳ با انحراف معیار ۰،۹۵ به دست آمد و تفاوت دو گروه از نظر سن معنادار نبود. از نظر جنسیت، در گروه آزمایش ۱۷ نفر پسر و ۱۹ نفر دختر و در گروه کنترل ۱۹ نفر پسر و ۱۷ نفر دختر بودند. همچنین توزیع دانش‌آموزان در پایه‌های هفتم، هشتم و نهم در دو گروه تقریباً مشابه بود. نتایج آزمون‌های t دو و t مستقل نشان داد که دو گروه از نظر سن، جنسیت، پایه تحصیلی، سابقه افت تحصیلی و سابقه دریافت خدمات مشاوره تفاوت معناداری نداشتند؛ بنابراین، گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی همتا بودند.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	گروه	پیش‌آزمون $M(SD)$	پس‌آزمون $M(SD)$	پیگیری $M(SD)$
اهمال‌کاری تحصیلی	آزمایش	۴۸.۱۴ (۶.۲۱)	۳۵.۲۵ (۵.۷۴)	۳۶.۰۸ (۵.۸۹)
اهمال‌کاری تحصیلی	کنترل	۴۷.۵۳ (۶.۴۴)	۴۶.۷۲ (۶.۱۸)	۴۶.۱۱ (۶.۳۷)
درگیری تحصیلی	آزمایش	۵۸.۶۷ (۷.۸۲)	۷۲.۱۹ (۷.۴۱)	۷۱.۰۶ (۷.۵۸)
درگیری تحصیلی	کنترل	۵۹.۳۳ (۸.۰۵)	۶۰.۰۸ (۷.۹۱)	۵۹.۶۴ (۸.۱۲)
تاب‌آوری تحصیلی	آزمایش	۸۳.۴۴ (۹.۶۳)	۱۰۵.۳۱ (۱۰.۲۴)	۱۰۳.۷۲ (۱۰.۰۸)
تاب‌آوری تحصیلی	کنترل	۸۴.۰۳ (۹.۸۱)	۸۵.۱۷ (۹.۷۶)	۸۴.۸۱ (۹.۹۴)

یافته‌های توصیفی نشان داد که در مرحله پیش‌آزمون، میانگین نمرات گروه‌های آزمایش و کنترل در اهمال‌کاری تحصیلی، درگیری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی بسیار نزدیک بود. پس از اجرای مداخله، میانگین اهمال‌کاری تحصیلی در گروه آزمایش از ۴۸,۱۴ در پیش‌آزمون به ۳۵,۲۵ در پس‌آزمون کاهش یافت و در مرحله پیگیری نیز در سطح ۳۶,۰۸ باقی ماند. همچنین میانگین درگیری تحصیلی در گروه آزمایش از ۵۸,۶۷ به ۷۲,۱۹ در پس‌آزمون افزایش یافت و در پیگیری نیز مقدار ۷۱,۰۶ را نشان داد. میانگین تاب‌آوری تحصیلی نیز در گروه آزمایش از ۸۳,۴۴ در پیش‌آزمون به ۱۰۵,۳۱ در پس‌آزمون افزایش یافت و در مرحله پیگیری ۱۰۳,۷۲ گزارش شد. در مقابل، گروه کنترل در هر سه متغیر تغییرات اندکی را در طول زمان نشان داد. این الگوی توصیفی بیانگر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش درگیری و تاب‌آوری تحصیلی در گروه آزمایش پس از دریافت آموزش تنظیم هیجان شناختی مبتنی بر مدرسه است.

پیش از انجام تحلیل‌های استنباطی، مفروضه‌های آماری بررسی شدند. در داده‌های نهایی هیچ مقدار گمشده‌ای مشاهده نشد و بررسی نمره‌های استاندارد نشان داد که هیچ داده پرت تک‌متغیره‌ای از دامنه قابل قبول $3.29 \pm$ فراتر نرفته است. شاخص‌های چولگی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش در دامنه قابل قبول $2 \pm$ قرار داشتند؛ بنابراین، مفروضه نرمال بودن توزیع نمرات تأیید شد. آزمون لون نشان داد که همگنی واریانس‌ها برای متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی، درگیری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری برقرار است. همچنین آزمون باکس نشان داد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کوواریانس نقض نشده است. آزمون موخلی برای برخی مقایسه‌های اندازه‌گیری مکرر معنادار بود؛ از این رو، در موارد لازم از اصلاح گرین‌هاوس - گایزر استفاده شد. افزون بر این، ضرایب آلفای کرونباخ برای اهمال‌کاری تحصیلی، درگیری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی به ترتیب ۰,۸۶، ۰,۸۹ و ۰,۹۱ و ضرایب امگای مک‌دونالد به ترتیب ۰,۸۷، ۰,۹۰ و ۰,۹۲ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزارهای پژوهش بود.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس آمیخته با اندازه‌گیری مکرر برای اثر مداخله بر متغیرهای پژوهش

متغیر	اثر	F	df	p	η^2 تفکیکی
اهمال‌کاری تحصیلی	زمان	۳۸.۷۲	۲, ۱۴۰	<۰.۰۰۱	۰.۳۵۶
اهمال‌کاری تحصیلی	گروه	۲۲.۴۸	۱, ۷۰	<۰.۰۰۱	۰.۲۴۳
اهمال‌کاری تحصیلی	زمان × گروه	۴۹.۸۳	۲, ۱۴۰	<۰.۰۰۱	۰.۴۱۶
درگیری تحصیلی	زمان	۳۵.۹۱	۲, ۱۴۰	<۰.۰۰۱	۰.۳۳۹
درگیری تحصیلی	گروه	۱۸.۶۴	۱, ۷۰	<۰.۰۰۱	۰.۲۱۰
درگیری تحصیلی	زمان × گروه	۴۲.۶۷	۲, ۱۴۰	<۰.۰۰۱	۰.۳۷۹
تاب‌آوری تحصیلی	زمان	۴۴.۳۵	۲, ۱۴۰	<۰.۰۰۱	۰.۳۸۸
تاب‌آوری تحصیلی	گروه	۲۴.۱۷	۱, ۷۰	<۰.۰۰۱	۰.۲۵۷
تاب‌آوری تحصیلی	زمان × گروه	۵۶.۲۱	۲, ۱۴۰	<۰.۰۰۱	۰.۴۴۵

نتایج تحلیل واریانس آمیخته با اندازه‌گیری مکرر نشان داد که اثر زمان، اثر گروه و اثر تعاملی زمان و گروه برای هر سه متغیر پژوهش معنادار است. اثر تعاملی زمان و گروه برای اهمال‌کاری تحصیلی معنادار بود، $F(2, 140) = 49.83$ ، $p < 0.001$ ، $\eta^2 = 0.416$ ؛ این یافته نشان می‌دهد که روند تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی در طول زمان در دو گروه آزمایش و کنترل متفاوت بوده است. همچنین اثر تعاملی زمان و گروه برای درگیری تحصیلی معنادار بود، $F(2, 140) = 42.67$ ، $p < 0.001$ ، $\eta^2 = 0.379$ ؛ بنابراین، تغییرات درگیری تحصیلی در مراحل سنجش در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل تفاوت معناداری داشت. افزون بر این، اثر تعاملی زمان و گروه برای تاب‌آوری تحصیلی نیز معنادار به دست آمد، $F(2, 140) = 56.21$ ، $p < 0.001$ ، $\eta^2 = 0.445$. بر اساس اندازه اثرهای گزارش‌شده، مداخله آموزش تنظیم هیجان شناختی مبتنی بر مدرسه اثر قابل توجهی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش درگیری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان داشته است.

جدول ۳. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی در گروه آزمایش

متغیر	مقایسه مراحل	تفاوت میانگین	p	نتیجه
اهمال کاری تحصیلی	پیش آزمون - پس آزمون	۱۲.۸۹	<۰.۰۰۱	معنادار
اهمال کاری تحصیلی	پیش آزمون - پیگیری	۱۲.۰۶	<۰.۰۰۱	معنادار
اهمال کاری تحصیلی	پس آزمون - پیگیری	-۰.۸۳	۰.۲۱۴	غیرمعنادار
درگیری تحصیلی	پیش آزمون - پس آزمون	-۱۳.۵۲	<۰.۰۰۱	معنادار
درگیری تحصیلی	پیش آزمون - پیگیری	-۱۲.۳۹	<۰.۰۰۱	معنادار
درگیری تحصیلی	پس آزمون - پیگیری	۱.۱۳	۰.۲۸۶	غیرمعنادار
تاب آوری تحصیلی	پیش آزمون - پس آزمون	-۲۱.۸۷	<۰.۰۰۱	معنادار
تاب آوری تحصیلی	پیش آزمون - پیگیری	-۲۰.۲۸	<۰.۰۰۱	معنادار
تاب آوری تحصیلی	پس آزمون - پیگیری	۱.۵۹	۰.۳۳۱	غیرمعنادار

نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی نشان داد که در گروه آزمایش، اهمال کاری تحصیلی از مرحله پیش آزمون به پس آزمون به طور معناداری کاهش یافت و این کاهش در مرحله پیگیری نیز نسبت به پیش آزمون معنادار باقی ماند. با این حال، تفاوت بین پس آزمون و پیگیری برای اهمال کاری تحصیلی معنادار نبود که نشان دهنده حفظ اثر مداخله در طول زمان است. همچنین درگیری تحصیلی در گروه آزمایش از پیش آزمون به پس آزمون افزایش معناداری نشان داد و این افزایش در مرحله پیگیری نیز نسبت به پیش آزمون معنادار باقی ماند؛ اما تفاوت پس آزمون و پیگیری معنادار نبود. در مورد تاب آوری تحصیلی نیز نتایج نشان داد که نمرات گروه آزمایش پس از مداخله به طور معناداری افزایش یافته و این افزایش در مرحله پیگیری حفظ شده است. در مجموع، یافته‌های آزمون تعقیبی نشان می‌دهد که آموزش تنظیم هیجان شناختی مبتنی بر مدرسه توانسته است موجب کاهش پایدار اهمال کاری تحصیلی و افزایش پایدار درگیری تحصیلی و تاب آوری تحصیلی دانش آموزان متوسطه اول شود.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان شناختی مبتنی بر مدرسه بر اهمال کاری تحصیلی، درگیری تحصیلی و تاب آوری تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه اول انجام شد. نتایج نشان داد که دانش آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، پس از دریافت برنامه آموزشی، کاهش معناداری در اهمال کاری تحصیلی و افزایش معناداری در درگیری تحصیلی و تاب آوری تحصیلی تجربه کردند. همچنین این تغییرات در مرحله پیگیری نیز پایدار باقی ماندند. به طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر آن است که آموزش تنظیم هیجان شناختی می‌تواند به عنوان یک مداخله مدرسه محور مؤثر، نقش مهمی در بهبود سازگاری تحصیلی دانش آموزان ایفا کند.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که آموزش تنظیم هیجان شناختی مبتنی بر مدرسه موجب کاهش معنادار اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان شد. این یافته از منظر نظری با دیدگاه‌های جدید درباره ماهیت اهمال کاری تحصیلی همسو است. در گذشته، اهمال کاری عمدتاً به عنوان مشکلی مرتبط با مدیریت زمان یا فقدان انگیزش تلقی می‌شد، اما پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که این رفتار در بسیاری از موارد پاسخی به هیجان‌های ناخوشایند است. استیل اهمال کاری را یکی از بارزترین جلوه‌های شکست در خودتنظیمی معرفی کرده و آن را نتیجه ناتوانی فرد در ترجیح اهداف بلندمدت بر آسایش کوتاه مدت دانسته است (Steel, 2007). همچنین سیرویس و پایکل بیان کرده‌اند که افراد اغلب برای کاهش هیجان‌های منفی ناشی از تکالیف دشوار، آن‌ها را به تعویق می‌اندازند و در نتیجه به چرخه‌ای از اجتناب، اضطراب و افت عملکرد گرفتار می‌شوند (Sirois & Pychyl, 2013). بر این اساس، کاهش اهمال کاری در گروه آزمایش را می‌توان ناشی از یادگیری راهبردهایی دانست که به دانش آموزان کمک کردند به جای اجتناب از تکالیف، هیجان‌های مرتبط با آن‌ها را مدیریت کنند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش آموزان طی جلسات آموزشی آموختند افکار فاجعه‌ساز، نشخوارهای ذهنی و باورهای ناکارآمد مرتبط با شکست تحصیلی را شناسایی و اصلاح کنند. آموزش ارزیابی مجدد شناختی، تمرکز بر برنامه‌ریزی و پذیرش هیجان‌های ناخوشایند احتمالاً

موجب شد که آنان تکالیف درسی را کمتر تهدیدکننده تلقی کنند و به جای اجتناب، رویکرد فعالانه‌تری نسبت به مسئولیت‌های تحصیلی اتخاذ نمایند. این تبیین با یافته‌های اکرت و همکاران همسو است که نشان دادند ارتقای مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند اهمال‌کاری را به طور معناداری کاهش دهد (Eckert et al., 2016). همچنین شوئنمان و همکاران گزارش کردند که آموزش تنظیم هیجان موجب کاهش گرایش به تعویق انداختن تکالیف و افزایش توانایی مقابله با هیجان‌های منفی مرتبط با عملکرد می‌شود (Schuenemann et al., 2022). افزون بر این، مرور نظام‌مند ترنر و هودیس نشان داد که مؤثرترین مداخلات کاهش اهمال‌کاری معمولاً شامل مؤلفه‌هایی مانند بازسازی شناختی، تنظیم هیجان و خودتنظیمی هستند (Turner & Hodis, 2023). بنابراین، نتایج پژوهش حاضر ضمن تأیید یافته‌های پیشین، شواهد تازه‌ای درباره اثربخشی این رویکرد در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول ارائه می‌دهد.

دومین یافته پژوهش نشان داد که آموزش تنظیم هیجان شناختی موجب افزایش معنادار درگیری تحصیلی شد. این نتیجه حاکی از آن است که مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند یادگیری صرفاً به توانایی‌های شناختی یا شرایط آموزشی وابسته نیست، بلکه تا حد زیادی تحت تأثیر نحوه مدیریت هیجان‌ها قرار دارد. درگیری تحصیلی سازه‌ای چندبعدی است که ابعاد رفتاری، هیجانی و شناختی را در بر می‌گیرد و نشان‌دهنده میزان مشارکت واقعی دانش‌آموز در فعالیتهای آموزشی است (Skinner et al., 2009). دانش‌آموزی که در مواجهه با تکالیف دشوار، اضطراب شدید، ناامیدی یا خودسرزنشگری را تجربه می‌کند، احتمال بیشتری دارد که از مشارکت در فعالیتهای کلاسی اجتناب کند. در مقابل، زمانی که فرد بتواند هیجان‌های خود را به شیوه‌ای سازگارانه مدیریت نماید، احتمال بیشتری وجود دارد که در فرایند یادگیری مشارکت فعال داشته باشد.

یافته حاضر را می‌توان بر اساس نظریه کنترل - ارزش هیجان‌های پیشرفت نیز تبیین کرد. بر اساس این نظریه، هیجان‌های تحصیلی از ارزیابی دانش‌آموز نسبت به میزان کنترل خود بر فعالیت‌ها و ارزش ادراک‌شده آن فعالیت‌ها ناشی می‌شوند (Pekrun, 2006). زمانی که دانش‌آموز احساس کند قادر به مدیریت چالش‌های تحصیلی است، هیجان‌های مثبت‌تری تجربه کرده و درگیری بیشتری در یادگیری نشان می‌دهد. نسخه جدید این نظریه نیز تأکید می‌کند که تنظیم هیجان می‌تواند نقش واسطه‌ای مهمی در شکل‌گیری رفتارهای تحصیلی ایفا کند (Pekrun, 2024). از این منظر، آموزش تنظیم هیجان شناختی احتمالاً موجب افزایش احساس کنترل، کاهش اضطراب و تقویت نگرش مثبت نسبت به فعالیتهای آموزشی شده و در نتیجه سطح درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داده است.

این نتیجه با پژوهش‌های پیشین نیز همخوانی دارد. آقابابایی‌پور و همکاران نشان دادند که آموزش ذهن‌آگاهی در دانش‌آموزان متوسطه موجب افزایش درگیری تحصیلی و بهبود عملکرد آموزشی می‌شود (Aghababaei Pour et al., 2026). رومو و همکاران نیز در فراتحلیل خود گزارش کردند که استفاده از راهبردهای سازگارانه تنظیم هیجان با مشارکت بیشتر در فعالیتهای آموزشی و پیشرفت تحصیلی بالاتر همراه است (Romo et al., 2025). علاوه بر این، وانگ و هولکومب نشان دادند که ادراک مثبت از محیط آموزشی و احساس توانمندی در مواجهه با تکالیف، از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های درگیری تحصیلی هستند (Wang & Holcombe, 2010). بنابراین، افزایش درگیری تحصیلی در گروه آزمایش را می‌توان پیامد طبیعی بهبود توانایی دانش‌آموزان در مدیریت هیجان‌های مرتبط با مدرسه دانست.

یافته سوم پژوهش نشان داد که آموزش تنظیم هیجان شناختی موجب افزایش معنادار تاب‌آوری تحصیلی شد. این یافته اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا تاب‌آوری تحصیلی یکی از عوامل کلیدی در حفظ عملکرد دانش‌آموزان در مواجهه با دشواری‌ها و ناکامی‌های آموزشی محسوب می‌شود. مارتین و مارش تاب‌آوری تحصیلی را توانایی حفظ انگیزش، پشتکار و عملکرد مطلوب در شرایط دشوار تعریف کرده‌اند (Martin & Marsh, 2006). آنان در پژوهش بعدی خود مفهوم شناوری تحصیلی را مطرح کردند که به توانایی مقابله با چالش‌های روزمره آموزشی اشاره دارد (Martin & Marsh, 2008). همچنین کسیدی نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی شامل ابعاد شناختی، هیجانی و رفتاری است و با موفقیت تحصیلی رابطه مثبتی دارد (Cassidy, 2016).

افزایش تاب‌آوری تحصیلی در پژوهش حاضر احتمالاً ناشی از آن است که دانش‌آموزان یاد گرفتند شکست‌ها و دشواری‌های تحصیلی را به شیوه‌ای واقع‌بینانه‌تر تفسیر کنند. راهبردهایی مانند ارزیابی مجدد شناختی، دیدگاه‌گیری، پذیرش و گفت‌وگوی درونی سازنده به آنان کمک کرد تا ناکامی‌های تحصیلی را موقتی و قابل جبران تلقی کنند و به جای درماندگی، برای حل مسئله و ادامه تلاش برنامه‌ریزی نمایند. این تبیین با دیدگاه گروس درباره نقش تنظیم هیجان در سازگاری روان‌شناختی همخوانی دارد (Gross, 2015). همچنین یافته حاضر با نتایج پژوهش بگهرپور و خانی پونک که اثربخشی آموزش هیجان‌محور بر تاب‌آوری تحصیلی نوجوانان را گزارش کردند، همسو است (Bagherpour & Khani Poenak, 2025). افزون بر این، مرور نظام‌مند لیستوسلا و همکاران نشان داد که مداخلات مبتنی بر تاب‌آوری و مهارت‌های هیجانی در مدارس می‌توانند به طور معناداری توانایی مقابله دانش‌آموزان با فشارهای تحصیلی را افزایش دهند (Llistosella et al., 2023). یکی دیگر از یافته‌های مهم پژوهش حاضر، پایداری اثرات مداخله در مرحله پیگیری بود. نتایج نشان داد که کاهش اهمال‌کاری و افزایش درگیری و تاب‌آوری تحصیلی حتی شش هفته پس از پایان برنامه آموزشی نیز حفظ شده است. این پایداری را می‌توان ناشی از ماهیت مهارت‌محور و کاربردی مداخله دانست. دانش‌آموزان در طول جلسات آموزشی فرصت یافتند راهبردهای آموخته‌شده را در موقعیت‌های واقعی مدرسه تمرین کنند و به تدریج آن‌ها را در الگوهای رفتاری روزمره خود ادغام نمایند. این نتیجه با یافته‌های فراتحلیل تیلور و همکاران همسو است که نشان داد آثار برنامه‌های اجتماعی - هیجانی مدرسه‌محور در پیگیری‌های طولانی‌مدت نیز پایدار باقی می‌ماند (Taylor et al., 2017). همچنین فراتحلیل دورلاک و همکاران نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی در مدارس می‌تواند تغییرات پایدار در نگرش‌ها، رفتارها و عملکرد تحصیلی ایجاد کند (Durlak et al., 2011).

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تنظیم هیجان شناختی یکی از سازوکارهای بنیادی مؤثر بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان است. کاهش اهمال‌کاری، افزایش درگیری تحصیلی و ارتقای تاب‌آوری تحصیلی همگی بیانگر آن هستند که توانایی مدیریت هیجان‌ها می‌تواند کیفیت تعامل دانش‌آموز با محیط آموزشی را به طور چشمگیری بهبود بخشد. یافته‌های پژوهش حاضر نه تنها از نظریه‌های معاصر هیجان و یادگیری حمایت می‌کنند، بلکه شواهد کاربردی ارزشمندی برای استفاده از مداخلات تنظیم هیجان شناختی در محیط‌های آموزشی فراهم می‌آورند.

با وجود نتایج امیدوارکننده، پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود. نخست، از طرح نیمه‌آزمایشی استفاده شد و اگرچه گروه‌های پژوهش از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و متغیرهای اصلی هم‌تا بودند، اما عدم تخصیص تصادفی فردی می‌تواند بر استنباط علی نتایج اثر بگذارد. دوم، داده‌ها از طریق ابزارهای خودگزارشی گردآوری شدند و احتمال تأثیر مطلوبیت اجتماعی یا سوگیری پاسخ‌دهی وجود دارد. سوم، دوره پیگیری نسبتاً کوتاه بود و تنها شش هفته پس از پایان مداخله انجام شد؛ بنابراین، امکان ارزیابی ماندگاری بلندمدت اثرات مداخله فراهم نشد. همچنین نمونه پژوهش به دانش‌آموزان مدارس دولتی شهر تهران محدود بود و تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی، مناطق جغرافیایی یا مدارس غیردولتی باید با احتیاط صورت گیرد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از طرح‌های آزمایشی تصادفی و نمونه‌های بزرگ‌تر انجام شوند تا اعتبار درونی و بیرونی یافته‌ها افزایش یابد. همچنین بررسی ماندگاری اثرات مداخله در بازه‌های زمانی طولانی‌تر، مانند پایان نیمسال یا پایان سال تحصیلی، می‌تواند اطلاعات دقیق‌تری درباره پایداری نتایج فراهم کند. مقایسه آموزش تنظیم هیجان شناختی با سایر مداخلات مدرسه‌محور نظیر آموزش ذهن‌آگاهی، برنامه‌های یادگیری اجتماعی - هیجانی یا آموزش مهارت‌های مطالعه نیز می‌تواند به شناسایی مؤثرترین رویکردها کمک کند. علاوه بر این، مطالعه نقش متغیرهای میانجی مانند خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش پیشرفت و راهبردهای یادگیری در تبیین اثرات این مداخله پیشنهاد می‌شود.

با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزش تنظیم هیجان شناختی به عنوان بخشی از خدمات مشاوره‌ای و حمایتی مدارس در نظر گرفته شوند. آموزش مهارت‌هایی مانند شناسایی هیجان‌ها، ارزیابی مجدد شناختی، مدیریت افکار منفی، گفت‌وگوی درونی سازنده و

برنامه‌ریزی هدفمند می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا فشارهای تحصیلی را بهتر مدیریت کنند. همچنین برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای مشاوران، معلمان و والدین در زمینه نقش هیجان‌ها در عملکرد تحصیلی می‌تواند اثربخشی این برنامه‌ها را افزایش دهد. ادغام آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان در برنامه‌های پیشگیرانه مدارس می‌تواند گامی مؤثر در جهت کاهش مشکلات تحصیلی و ارتقای سلامت روان و موفقیت آموزشی دانش‌آموزان باشد.

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

Lower secondary school represents a critical developmental period during which students face increasing academic demands, social expectations, and emotional challenges. During this stage, adolescents are required to adapt to more complex learning environments, increased academic competition, and greater responsibility for managing their educational tasks. Consequently, difficulties in emotional adjustment may negatively influence academic functioning and increase vulnerability to maladaptive outcomes such as academic procrastination, disengagement from learning activities, and reduced academic resilience. Contemporary educational psychology emphasizes that academic success is not solely determined by cognitive abilities or instructional quality; rather, emotional processes and self-regulatory capacities play a fundamental role in students' educational adjustment and achievement (Pekrun, 2006, 2024).

Emotion regulation refers to the processes through which individuals influence the occurrence, intensity, duration, and expression of their emotional experiences. According to Gross's process model, adaptive emotion regulation strategies enable individuals to manage challenging situations more effectively and promote psychological well-being (Gross, 2015). Within educational contexts, cognitive emotion regulation is particularly important because students continuously interpret and evaluate academic experiences such as examinations, assignments, grades, and teacher feedback. These interpretations shape emotional reactions and influence subsequent academic behaviors. Recent meta-analytic evidence has demonstrated that adaptive emotion regulation strategies are positively associated with academic achievement and educational adjustment among secondary and university students (Romo et al., 2025).

One of the most prevalent educational problems among adolescents is academic procrastination. Academic procrastination refers to the unnecessary delay of academic tasks despite awareness of potential negative consequences. It has been conceptualized as a form of self-regulatory failure that interferes with learning and achievement (Steel, 2007). Contemporary perspectives suggest that procrastination is largely driven by emotion regulation difficulties rather than poor time management. Students frequently postpone academic activities to temporarily avoid anxiety, frustration, boredom, fear of failure, or other unpleasant emotions associated with academic demands (Sirois & Pychyl, 2013). Research has consistently shown that deficits in emotion regulation are associated with higher levels of academic procrastination (Mohammadi Bytamar et al., 2020). Furthermore, interventions targeting emotion regulation skills have been found to reduce procrastination and improve self-regulatory functioning (Eckert et al., 2016; Schuenemann et al., 2022). A systematic review of procrastination interventions also highlighted the importance of emotion-focused and self-regulation-based approaches in reducing academic delay behaviors (Turner & Hodis, 2023).

Academic engagement constitutes another important indicator of successful educational adjustment. Engagement reflects students' behavioral participation, emotional involvement, and cognitive investment in learning activities. Students who demonstrate higher engagement typically exhibit greater persistence, stronger

motivation, and better academic performance (Skinner et al., 2009; Wang & Holcombe, 2010). The control-value theory proposes that students' emotions are influenced by their perceptions of control and value within academic situations, which subsequently affect their level of engagement (Pekrun, 2006, 2024). Therefore, improving students' ability to regulate emotions may enhance their active participation in educational activities. Recent evidence has shown that interventions focusing on emotional and mindfulness skills can positively influence academic engagement among lower secondary students (Aghababaei Pour et al., 2026). Academic resilience is equally important during adolescence. Academic resilience refers to students' capacity to effectively cope with academic challenges, setbacks, and pressures while maintaining educational functioning and motivation. Martin and Marsh conceptualized academic resilience as the ability to sustain achievement despite adversity and later introduced the concept of academic buoyancy to describe students' capacity to deal with everyday academic difficulties (Martin & Marsh, 2006, 2008). Cassidy further emphasized the multidimensional nature of academic resilience, encompassing cognitive, emotional, and behavioral responses to educational adversity (Cassidy, 2016). School-based interventions designed to strengthen resilience have demonstrated significant positive effects on adolescents' adjustment and educational outcomes (Llistosella et al., 2023). Similarly, emotion-focused educational programs have been shown to enhance academic resilience and self-regulation among adolescents (Bagherpour & Khani Poenak, 2025). School settings provide a unique opportunity to implement preventive and developmental interventions targeting emotional competencies. Meta-analytic findings indicate that school-based social and emotional learning programs improve students' emotional skills, academic attitudes, behaviors, and educational outcomes (Durlak et al., 2011). Moreover, the positive effects of such interventions have been found to persist over time (Taylor et al., 2017). Given the growing evidence linking emotion regulation with procrastination, engagement, resilience, and academic well-being, there remains a need for research examining the effectiveness of school-based cognitive emotion regulation training among lower secondary school students. Therefore, the present study aimed to investigate the effectiveness of school-based cognitive emotion regulation training on academic procrastination, academic engagement, and academic resilience among lower secondary school students.

Methods and Materials

The present study employed a quasi-experimental design with pre-test, post-test, and follow-up assessments using an experimental and a control group. The statistical population consisted of lower secondary school students enrolled in grades seven through nine in public schools in Tehran during the 2025–2026 academic year. Participants were selected through multistage cluster sampling. Several public lower secondary schools were initially selected, followed by the identification of comparable classrooms. The selected classrooms were then assigned to either the experimental or control group.

The final sample consisted of 72 students aged between 12 and 15 years. Thirty-six students were assigned to the experimental group and 36 students to the control group. Inclusion criteria included enrollment in lower secondary school, willingness to participate, parental consent, and the ability to complete the study questionnaires. Students with severe psychiatric disorders, significant neurodevelopmental impairments, concurrent psychological interventions, excessive absences, or incomplete assessments were excluded.

Data were collected using a demographic information form, the Tuckman Academic Procrastination Scale, the School Engagement Scale developed by Fredricks and colleagues, and the Academic Resilience Scale (ARS-30). Assessments were administered at pre-test, post-test, and a six-week follow-up.

The experimental group participated in an eight-session school-based cognitive emotion regulation program. Sessions were conducted weekly in group format and lasted approximately 60 minutes each. The intervention focused on identifying academic emotions, recognizing maladaptive cognitive responses, reducing rumination and catastrophizing, promoting cognitive reappraisal, encouraging planning-focused coping, developing

adaptive self-talk, enhancing help-seeking behaviors, and strengthening emotional awareness and acceptance. The control group received routine educational services only. Following completion of the follow-up assessment, a condensed version of the intervention was offered to control group participants.

Data were analyzed using IBM SPSS Statistics version 29. Descriptive statistics, independent samples t-tests, chi-square tests, reliability analyses, and mixed repeated-measures analyses of variance were conducted. Bonferroni-adjusted pairwise comparisons were used to examine differences across assessment points. Statistical significance was established at $p < .05$.

Findings

The final sample included 72 lower secondary school students, with 36 participants in each group. The mean age of participants was 13.47 years ($SD = 0.91$). No significant differences were observed between groups regarding demographic characteristics or baseline scores on the study variables.

Descriptive analyses demonstrated comparable pre-test scores for academic procrastination, academic engagement, and academic resilience across groups. Following the intervention, the experimental group exhibited substantial reductions in academic procrastination and notable increases in both academic engagement and academic resilience. These improvements were largely maintained at the six-week follow-up assessment, whereas the control group displayed minimal changes over time.

The reliability analyses indicated satisfactory internal consistency for all measures. Cronbach's alpha coefficients were .86 for academic procrastination, .89 for academic engagement, and .91 for academic resilience. McDonald's omega coefficients were .87, .90, and .92, respectively.

Mixed repeated-measures analysis of variance revealed a significant Time $\times$ Group interaction effect for academic procrastination, $F(2,140) = 49.83$, $p < .001$, $\eta^2 = .416$. Students in the experimental group demonstrated a significant decrease in procrastination from pre-test to post-test, and this reduction remained significant at follow-up. No significant changes were observed in the control group.

A significant Time $\times$ Group interaction effect was also found for academic engagement, $F(2,140) = 42.67$, $p < .001$, $\eta^2 = .379$. Participants who received cognitive emotion regulation training showed substantial increases in engagement from pre-test to post-test, with gains maintained during follow-up. Again, no significant changes occurred in the control group.

Similarly, academic resilience demonstrated a significant Time $\times$ Group interaction effect, $F(2,140) = 56.21$, $p < .001$, $\eta^2 = .445$. Students in the experimental group reported significantly higher resilience following the intervention, and these improvements remained stable at follow-up.

Bonferroni pairwise comparisons confirmed that the experimental group experienced significant improvements between pre-test and post-test as well as between pre-test and follow-up across all three variables. Differences between post-test and follow-up assessments were not statistically significant, indicating maintenance of intervention effects over time.

Discussion and Conclusion

The findings of the present study demonstrated that school-based cognitive emotion regulation training effectively reduced academic procrastination while simultaneously increasing academic engagement and academic resilience among lower secondary school students. The persistence of these effects at follow-up suggests that the intervention produced meaningful and relatively stable changes in students' emotional and academic functioning.

The reduction in academic procrastination appears to reflect improvements in students' ability to manage unpleasant emotions associated with academic tasks. By learning to identify maladaptive thoughts, challenge catastrophic interpretations, and replace avoidance with planning-oriented responses, students became better equipped to confront academic demands rather than postpone them. The intervention likely reduced the emotional burden associated with learning activities and facilitated more adaptive self-regulatory behaviors.

The increase in academic engagement suggests that enhanced emotion regulation contributed to greater behavioral participation, emotional involvement, and cognitive investment in learning. As students developed more adaptive ways of interpreting academic challenges, they may have experienced greater perceived control and confidence, which encouraged active participation in classroom activities and educational tasks.

Similarly, improvements in academic resilience indicate that students became more capable of coping with setbacks, academic pressure, and failure experiences. Cognitive reappraisal, adaptive self-talk, acceptance, and problem-focused coping likely enabled participants to perceive academic difficulties as manageable and temporary rather than overwhelming and permanent. Consequently, students demonstrated greater persistence and adaptability when confronting educational challenges.

The stability of intervention outcomes at follow-up highlights the practical value of school-based cognitive emotion regulation programs. Because the intervention was implemented within students' natural educational environment and emphasized real-life academic situations, participants were able to apply the acquired skills beyond the training sessions. This practical application likely contributed to the maintenance of gains over time.

Overall, the results indicate that cognitive emotion regulation constitutes a fundamental mechanism underlying academic adjustment during adolescence. School-based programs targeting emotion regulation skills may represent an effective and feasible strategy for reducing maladaptive academic behaviors and promoting positive educational outcomes. Integrating cognitive emotion regulation training into school counseling and support services may therefore contribute substantially to students' academic success, psychological well-being, and long-term educational development.

References

- Aghababaei Pour, T., Abdollahzadeh Gohari, A., Kohansal, L., & Sayadiyan, S. (2026). Mindfulness Training for Academic Achievement, Engagement, and Procrastination in Lower Secondary Students. *International Journal of Body, Mind and Culture*, 13(4), 211-223. <https://doi.org/10.61838/ijbmc.v13i4.967>
- Bagherpour, Z., & Khani Poenak, S. (2025). Effectiveness of Emotion-Focused Education on Enhancing Academic Resilience and Self-Regulation in Adolescent Girls. *International Journal of Body, Mind and Culture*, 12(4), 163-170. <https://doi.org/10.61838/ijbmc.v12i4.922>
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multidimensional Construct Measure. *Frontiers in psychology*, 7, Article 1787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eadeh, H. M., Breaux, R., & Nikolas, M. A. (2021). A Meta-Analytic Review of Emotion Regulation Focused Psychosocial Interventions for Adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(4), 684-706. <https://doi.org/10.1007/s10567-021-00362-4>
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome Procrastination: Enhancing Emotion Regulation Skills Reduce Procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- International Test, C. (2018). ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests: Second Edition. *International journal of testing*, 18(2), 101-134. <https://doi.org/10.1080/15305058.2017.1398166>
- Iuga, I. A., & David, O. A. (2024). Emotion Regulation and Academic Burnout among Youth: A Quantitative Meta-Analysis. *Educational psychology review*, 36, Article 106. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09930-w>
- Llistosella, M., Goni-Fuste, B., Martín-Delgado, L., Miranda-Mendizabal, A., Franch Martínez, B., Pérez-Ventana, C., & Castellí, P. (2023). Effectiveness of Resilience-Based Interventions in Schools for Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*, 14, Article 1211113. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211113>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic Resilience and Its Psychological and Educational Correlates: A Construct Validity Approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>

- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic Buoyancy: Towards an Understanding of Students' Everyday Academic Resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Mohammadi Bytamar, J., Saed, O., & Khakpoor, S. (2020). Emotion Regulation Difficulties and Academic Procrastination. *Frontiers in psychology*, 11, Article 524588. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2024). Control-Value Theory: From Achievement Emotion to a General Theory of Human Emotions. *Educational psychology review*, 36, Article 83. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>
- Romo, J., Pérez, J. C., Cumsille, P., Hollenstein, T., Olaya-Torres, A., Rodríguez-Rivas, M. E., & Melero, J. (2025). Emotion Regulation Strategies and Academic Achievement among Secondary and University Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational psychology review*, 37, Article 80. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10054-y>
- Schuenemann, L., Scherenberg, V., von Salisch, M., & Eckert, M. (2022). I'll Worry about It Tomorrow: Fostering Emotion Regulation Skills to Overcome Procrastination. *Frontiers in psychology*, 13, Article 780675. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.780675>
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2013). Procrastination and the Priority of Short-Term Mood Regulation: Consequences for Future Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and psychological measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Turner, M., & Hodis, F. A. (2023). A Systematic Review of Interventions to Reduce Academic Procrastination and Implications for Instructor-Based Classroom Interventions. *Educational psychology review*, 35, Article 118. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09838-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>