رویش روان شناسی، سال۱۳، شماره ۵، شماره پیاپی۹۸، مرداد ۱۴۰۳
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),13(5), 2024

رابطه سرسختی روان شناختی با بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان

The relationship between Hardiness psychology and academic well-being in students: the mediating role of emotion regulation

نسرین پاکاری (نویسنده مسئول)
کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، گروه مشاوره، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، مرودشت، ایران.
فاطمه درستکار
کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس، بندرعباس، ایران.
فاطمه رحیمی
کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارسنجان، ارسنجان، ایران.

چکیده
پژوهش حاضر، با هدف بررسی رابطه سرسختی روان شناختی با بهزیستی تحصیلی و نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان انجام شد. طرح این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر قیر در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تشکیل می‌دادند که از بین کلیه دانش‌آموزان، ۲۴۴ نفر با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. داده‌ها به وسیله پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (AWBQ؛ تومینین- سوینی و همکاران، ۲۰۱۲)، پرسشنامه سرسختی روانشناختی (PHQ؛ کوباسا و همکاران، ۱۹۸۲) و پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان (CERQ؛ گارنفسکی و کرایج، ۲۰۰۶) جمع آوری شد؛ داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که سرسختی روان شناختی به‌صورت مستقیم و مثبت بر بهزیستی تحصیلی تاثیر می‌گذارد (P<۰/۰۵). نتایج دیگر نشان داد که تنظیم شناختی هیجان بین سرسختی روان‌شناختی و بهزیستی تحصیلی نقش میانجی دارد (P<۰/۰۵)؛ همچنین شاخص‌های برازش نیز نشان داد مدل پیشنهادی از برازندگی مطلوبی برخوردار است. بنابراین باتوجه به نتایج مطالعه حاضر و نقشی که سرسختی روانشناختی و تنظیم شناختی هیجان در بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دارد، تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی در این زمینه برای دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود.

واژه‌های کلیدی: *بهزیستی تحصیلی، تنظیم شناختی هیجان، سرسختی روانشناختی، دانش‌آموزان.*

Nasrin Pakari *
Master's degree in Family Counseling, Department of Counseling, School of Educational Sciences and Psychology, Marvdasht Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. *nasrin.pakari7247@gmail.com*
Fatemeh Dorostkar
Master's degree in General Psychology, School of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Bandar Abbas, Iran.
Fatemeh Rahimi
Master's degree in General Psychology, School of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Arsanjan, Arsanjan, Iran.

Abstract
The present study aimed to investigate the relationship between Hardiness psychology and academic well-being and the mediating role of students' Cognitive emotion regulation. The design of this research was descriptive and correlational. The statistical population of the research was made up of all the second high school students in the academic year of 2022-2023 in Qir city of these, 244 people were selected by convenience. Data were collected by Academic Well-being Questionnaire (AWBQ; Tuominen-Soini et al, 2012), the Psychological Hardiness Questionnaire (PHQ; Kobasa et al, 1982), and the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ; Garnefski- Kraaij, 2006) The data were analyzed using the structural equation modeling method. The results showed that Hardiness psychology directly and positively affects academic well-being (P<0.05). Other results showed that cognitive emotion regulation has a mediating role between Hardiness psychology and academic well-being (P<0.05); Also, the fit indices showed that the proposed model has a good fit. Therefore, according to the results of the present study and the role of Hardiness psychology and cognitive emotion regulation in the academic well-being of students, it is suggested to develop and implement educational programs in this field for students.

Keywords: *Academic well-being, Cognitive Emotion Regulation, Hardiness Psychology, Students.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت : آذر ۱۴۰۲** | **پذیرش: اسفند ۱۴۰۲** | **ویرایش نهایی: مرداد ۱۴۰۳**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2025-12-30]

مقدمه

بهزیستی تحصیلی[1] دانش‌آموزان از جمله اهداف مهم نظام آموزشی بشمار می‌آید که در سال‌های اخیر به عنوان یک پیامد آموزشی مهم نیز بر آن تاکید شده است (ویجنیا[2]، ۲۰۲۱؛ آتلان و اکگول[3]، ۲۰۲۳). به ویژه پس از ایام همه‌گیری ویروس کرونا، به دلیل استرس‌های تحصیلی که با خود به همراه داشت، مسئله‌ی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را، بیش از پیش به یک ضرورت تبدیل کرد (دونهو و برنمن[4]، ۲۰۲۱). بهزیستی تحصیلی به عنوان یک تجربه، نگرش درونی و علاقه مثبت به پیشرفت تحصیلی توصیف شده است، که شامل نگرش کلی دانش‌آموزان نسبت به زندگی تحصیلی خود، معلمان، همسالان و ساختمان محل تحصیل است (تومینن[5] و همکاران، ۲۰۱۲). بهزیستی تحصیلی به جهت توازنی که بین مدرسه و دانش‌اموز ایجاد می‌کند نه تنها در تناسب، سازگاری و افزایش تاب‌آوری دانش‌آموزان موثر است (کریم[6] و همکاران، ۲۰۲۳)، بلکه نقش مهمی نیز در ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و تداوم آن‌ها در مسیر تحصیلی ایفا می‌کند (شک و چای[7] ، ۲۰۲۰؛ وزیری نسب و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین بهزیستی تحصیلی، با براورده کردن انتظارات تحصیلی دانش‌آموزان سبب می‌شود دانش‌آموزان با سرزندگی و امید تحصیلی بالاتری، مسیر تحصیلی خود را طی کنند (کسیدی[8] و همکاران، ۲۰۲۳) در مقابل، یافته‌های چندین پژوهش نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که سطوح پایینی از بهزیستی تحصیلی را تجربه می‌کنند، میزان پیشرفت و مشارکت کمتری نیز در ارتباط با آموزش و یادگیری را با خود به همراه دارند (کیورو[9] و همکاران، ۲۰۱۹؛لیندسی[10] و همکاران، ۲۰۲۳ ؛ توبر[11] و همکاران، ۲۰۲۱). در این راستا، توجه به عواملی که سبب ارتقای بهزیستی تحصیلی، که رامبرگ[12] (۲۰۱۹) آن را به معنای تجربیات مثبت و کیفیت زندگی دانش‌آموزان در دستیابی به توانایی‌های بالقوه خود می‌داند، امری مهم تلقی می‌شود (رامبرگ و همکاران، ۲۰۱۹).

وزیری‌نسب و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود نشان دادند یکی از عواملی که در ارتقای بهزیستی تحصیلی موثر است سرسختی روان‌شناختی است. بر اساس دیدگاه کوباسا و مدی[13] سرسختی روان شناختی مجموعه‌ای از ویژگی‌های شخصیتی، باورها و نگرش‌هایی است که فرد نسبت به خود و جهان دارد، که در مجموع از سه مولفه تعهد، کنترل و مبارزه طلبی نیز تشکیل می‌شود (کوباسا و مدی، ۱۹۸۲). سرسختی روان شناختی افراد را در مقابله با موقعیت‌های اضطراب‌زا و چالش‌های زندگی توانمند می‌کند تا عملکردی سازگارانه داشته باشند (موند[14]، ۲۰۱۶). به عبارتی دیگر به زعم اورال و کاراکور[15] (۲۰۲۲) سرسختی روان شناختی ظرفیت افراد را در تحمل ابهام و کاهش فشارهای درونی افزایش می‌دهد (اورال و کاراکور، ۲۰۲۲). از این رو به نظر می‌رسد دانش‌آموزان با سرسختی روانشناختی بالا، با نگرشی خوشبینانه و احساس خودباوری در مواجهه با موانع تحصیلی به صورت فعالانه اقدام می‌کنند و موقعیت‌های چالش زا را به عنوان فرصتی برای رشد و بالندگی خود در نظر می‌گیرند که به تبع آن سبب بهبود بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (معرف زاده، ۱۴۰۰؛ امینی و همکاران، ۱۳۹۹). در مقابل دانش‌آموزانی که سرسختی‌روان‌شناختی پایینی دارند، احتمال بیشتری دارد که در رویارویی با موقعیت‌های هیجانی و پراسترس تحصیلی تحت تاثیر فشارها و تنش‌های روانی و جسمانی قرار گیرند و نگرش درونی آن‌ها را در رابطه با مدرسه منفی کند (ملهه[16]و همکاران، ۲۰۲۱). به طوری که بهزیستی تحصیلی آن‌ها را کاهش دهد (ماتوس و آندراده[17]، ۲۰۲۳). بنابراین در چنین مواردی، منبع درونی که می‌تواند سبب افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شود، سرسختی روانشناختی است(امینی و همکاران، ۱۳۹۹). علاوه بر این، یافته‌های پژوهشی چون منگ و جیا[18] (۲۰۲۳)، وزیری نسب و همکاران (۲۰۲۲) وزیری و همکاران (۲۰۲۱) و ملک‌پور و همکاران (۱۳۹۶) نشان می‌دهند که سرسختی روان‌شناختی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد. اما در پژوهش‌های

1 Academic wellbeing
2 Wijnia
3 Atalan& Akgül
4 Donohue & Bornman
5 Tuominen
6 Kareem
7 Shek & chai
8 Cassidy
9 Kiuru
10 Lindsay
11 Teuber
12 Ramberg
13 Kobasa& maddi
14 Mund
15 Oral
16 Melhe
17 Matos& Andrade
18 Meng&jia

[Downloaded from frooyesh.ir on 2025-12-30]

انجام شده متغیری تحت عنوان بهزیستی تحصیلی مورد بررسی قرار نگرفته است و تنها سرسختی روان شناختی را در ارتباط با پیشرفت و عملکرد تحصیلی را مورد بررسی قرار داده‌اند.

علی‌رغم رابطه ذکر شده در بالا، بین سرسختی روانشناختی با بهزیستی تحصیلی، عوامل دیگری چون تنظیم شناختی هیجان ممکن است نقش مهمی در این رابطه داشته باشد. تنظیم هیجان به چگونگی تجربه و بیان احساسات در افراد اشاره دارد که به افراد کمک می‌کند با افزایش هیجانات مثبت؛ هیجانات منفی را کاهش دهند تا پیامدهای سازگارانه‌تری را تجربه کنند (گراس، ۱۹۹۸؛ مک‌ری[1]، ۲۰۱۶) و تنظیم شناختی هیجان به توانایی استفاده از شناخت به منظور مدیریت و ارزیابی احساسات مثبت و منفی در خود یا دیگران، در مواجهه با موقعیت‌های مختلف اشاره دارد (گروس، مک ری، ۲۰۲۰). با توجه به ویژگی‌های تنظیم شناختی هیجان چون نظم‌دهی عواطف و کنترل موقعیت‌های اضطراب‌زا یافته‌ها نشان داده است سطوح بالاتر سرسختی روان شناختی به طور مثبت با تنظیم شناختی هیجان در ارتباط است (رضایی و زبردست، ۱۳۹۹؛ مویدی پور و همکاران، ۱۳۹۹) علاوه بر این، اکسترمرا[2] و همکاران (۲۰۲۰) دریافتند که راهبردهای تنظیم شناختی هیجان ارتباط معنی‌داری با بهزیستی ذهنی که به صورت مفهومی با سرسختی روانشناختی در ارتباط است، دارد (اکسترمرا و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه بر سرسختی روان‌شناختی، از دیگر عواملی که می‌تواند در بهزیستی تحصیلی اثرگذار باشد، تنظیم شناختی هیجان است (کروز[3] و همکاران، ۲۰۲۰). از این رو تنظیم شناختی هیجان از دیگر مولفه‌های مهم است که می‌تواند نقش سازنده‌ای در بهبود بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان ایفا کند (تیان[4] و همکاران، ۲۰۲۱). در واقع دانش‌آموزان در طول سال‌های تحصیلی حالات هیجانی و انگیزشی بسیاری را تجربه می‌کنند (هافمن[5] و همکاران، ۲۰۲۰). که تنظیم شناختی هیجان، به جهت نقش موثری که در خودآگاهی و واکنش‌های خلاقانه افراد در موقعیت‌های مختلف دارد، سبب افزایش هیجانات مثبت و کاهش هیجانات منفی می‌شود که این امر با بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است. از طرفی دیگر تحقیقات بی‌شماری، نشان داده‌اند که تنظیم شناختی هیجان و استفاده از راهبرهای آن می‌تواند به عنوان یک عامل، نقشی اساسی در سرزندگی تحصیلی و انعطاف‌پذیری و بهزیستی شخصیت افراد داشته باشد (اگرز و ایوچویچ[6]، ۲۰۲۱؛ اسمیت[7] و همکاران، ۲۰۲۳؛ هافمن[8] و همکاران، ۲۰۲۰). به عبارتی افرادی که تنظیم شناختی هیجان بالایی دارند سعی دارند فعالیت‌های خود را بدون پریشانی ذهنی و نشخوار فکری انجام دهند (مهربان و همکاران، ۲۰۲۳) که این امر سبب می‌شود دانش‌آموزان با ذهن‌آگاهی بیشتری با چالش‌ها و شکست‌های تحصیلی مواجهه شوند (سالسیدو[9] و همکاران، ۲۰۱۹). در همین راستا نتایج برخی تحقیقات نیز نشانگر نقش مثبت تنظیم شناختی هیجان در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد، از جمله یافته‌های سوپرویا و رابرس[10](۲۰۲۱)، بلوری و همکاران (۱۴۰۰)، نورعلی و همکاران (۱۳۹۷)، اریکسون و برو،[11] (۲۰۲۳) و حسینی‌نسب و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که بین تنظیم شناختی هیجان و هیجانات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط وجود دارد، اما پژوهش‌های انجام شده صرفا بر هیجانات پیشرفت تحصیلی تاکید داشته‌اند و تنظیم شناختی هیجان را در ارتباط با بهزیستی تحصیلی مورد پژوهش قرار نداده‌اند.

در مجموع و با توجه به آنچه که گفته شد، به نظر میرسد که بهزیستی تحصیلی نقش موثری در ارتقای زندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. بر همین اساس، شناسایی متغیرهای مرتبط و تبیین کننده بهزیستی تحصیلی یک مسئله اساسی به نظر میرسد. با توجه به مطالب فوق که بر اساس مبانی نظری و پیشینه تجربی ارایه شد، می‌توان گفت که بین متغیرهای مورد پژوهش در تحقیق حاضر ارتباط وجود دارد. اما پژوهش‌های انجام شده، بهزیستی تحصیلی را مورد پژوهش قرار نداده‌اند و صرفا عملکرد و پیشرفت تحصیلی را در ارتباط با متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار داده‌اند. در همین راستا، این پژوهش با هدف بررسی نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان در رابطه سرسختی روانشناختی و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شد.

1 McRae
2 Extremera
3 Cruz
4 Tian
5 Hoffmann
6 Ivcevic & Eggers
7 smith
8 Hoffmann
9 Salcido

[Downloaded from frooyesh.ir on 2025-12-30]

روش

پژوهش حاضر توصیفی_ همبستگی به روش مدلی‌یابی مغ=عادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم مشغول به تحصیل در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۱ در شهر قیر بود. با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس چند مرحله‌ای نمونه‌ای به حجم ۲۴۴ نفر (۱۶۳ دختر و ۸۱ پسر) انتخاب گردید. برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان انتخاب شد. اطلاعات به صورت تصادفی از پنج مدرسه با تعداد ۲۵۰ نمونه جمع اوری شد که در نهایت ۲۴۴ نفر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش و قرار گرفتن در بازه سنی ۱۶ تا۱۸ سال، نداشتن ناتوانی جسمی جزو ملاک‌های ورود و همچنین عدم تمایل به ادامه شرکت در پژوهش و پرسشنامه‌های مخدوش (عدم پاسخگویی به حداقل ۵ درصد از سوال‌های یکی از پرسشنامه‌ها) جزو ملاک‌های خروج بود. به منظور اجرای پژوهش پس از گرفتن مجوز و انجام مراحل قانونی از طریق حراست اداره آموزش و پرورش و پس از هماهنگی با مدیران مدارس لینک پرسشنامه‌ها که در سایت دی جی فرم به صورت آنلاین طراحی شده بود در اختیار مدارس قرار گرفت تا در گروه‌های دانش آموزی نرم افزار شاد مورد نظر قرار گیرد. در ابتدا پیامی مبتنی بر اهداف پژوهش برای دانش‌آموزان ارسال شد. همچنین به کلیه شرکت کنندگان گفته شد که پاسخدهی به پرسشنامه‌ها کاملا اختیاری و برمبنای رضایت آن‌ها می‌باشد. علاوه بر این به آن‌ها گفته شد که در صورت عدم تمایل به همکاری هر زمان می‌توانند انصراف دهند. همچنین به شرکت کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه خواهد بود و بدون ذکر نام و به صورت گروهی مورد تحلیل قرار خواهد گرفت . داده‌های پژوهش حاضر با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری در نرم افزار Amos و spss نسخه ۲۲ تحلیل شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی[1](AWBQ): این پرسشنامه توسط تومینین – سوینی و همکاران (۲۰۱۲) تدوین شده است. پرسشنامه دارای ۳۱ گویه است و ۴ خرده مقیاس به نام‌های ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی، درآمیزی با کار مدرسه را می‌سنجد. با جمع این مولفه‌ها می‌توان نمره کلی بهزیستی تحصیلی فرد را به دست آورد. آزمودنی باید در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملا موافق (نمره ۵) تا کاملا مخالف (نمره۱) مشخص سازد که تا چه حد با هر یک از عبارات موافق است. نمره کلی، میزان بهزیستی تحصیلی فرد را نشان می‌دهد و هر چه این نمره بالاتر باشد، بیانگر بهزیستی تحصیلی بیشتر در پاسخ دهنده است. تومینین-سوینی (۲۰۱۲) همسانی درونی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برای خرده مقیاس، ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی، درآمیزی با کار مدرسه ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ گزارش کرده است. همچنین روایی به روش ملاکی بررسی شد و نشان داده شد که بین این پرسشنامه و جهت‌گیری هدف (r=۰/۵۳) روایی همگرا وجود دارد. در نمونه ایرانی در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۵) همسانی درونی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷گزارش شد. علاوه بر این بررسی همبستگی بین پرسشنامه بهزیستی تحصیلی و پرسشنامه تنیدگی تحصیلی (r=-۰/۴۹) محاسبه شد که نشان دهنده روایی واگرا می‌باشد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر نیز پایایی این ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ محاسبه شده است.

پرسشنامه سرسختی روانشناختی[2](PHQ): این پرسشنامه توسط کوباسا و همکاران (۱۹۸۲) تدوین شده است. پرسشنامه دارای ۲۰ گویه است و ۳ خرده مقیاس به نام‌های تعهد، کنترل و مبارزه طلبی را می‌سنجد. هدف آن ارزیابی میزان سرسختی روان‌شناختی و عوامل آن در افراد می‌باشد. با جمع این مولفه ها می‌توان نمره کلی سرسختی روان شناختی فرد را به دست آورد. شیوه نمره‌دهی پرسشنامه سرسختی روان شناختی بدین صورت است که توسط آزمودنی در یک طیف لیکرت چهار درجه‌ای از گزینه‌های هرگز (نمره ۴)، به ندرت (نمره ۳)، گاهی اوقات (نمره ۲) و اغلب اوقات (نمره ۱) پاسخ داده می‌شود. جمع کل نمرات این سوالات به عنوان امتیاز سرسختی روان شناختی آزمودنی در نظر گرفته می‌شود و هر چه این نمره بالاتر باشد، بیانگر سرسختی روان شناختی بالاتر پاسخ دهنده است. کوباسا و همکاران (۱۹۸۲) در پژوهشی همسانی درونی خرده مقیاس‌های تعهد، کنترل و چالش در این پرسشنامه را به ترتیب ۰/۸۵ ، ۰/۶۵ و ۰/۷۰ گزارش کردند؛ روایی ملاکی به روش واگرا نشان داد که بین سرسختی روانشناختی و استرس رابطه منفی (r=-۰/۴۶) وجود دارد (کوباسا و همکاران، ۱۹۸۲). زارع و امین پور (۱۳۹۳) روایی این پرسشنامه به روش سازه با محاسبه تحلیل عامل اکتشافی بررسی شد و سه عامل شناسایی شد که در مجموع ۵۰/۱۶ درصد کل واریانس آزمون را تبیین کرد. همچنین همسانی درونی این پرسشنامه را به روش آلفای

1 Academic Well-being Questionnaire (AWBQ)
2 Psychological Hardiness Questionnaire (PHQ)

[Downloaded from frooyesh.ir on 2025-12-30]

کرونباخ در کل ۰/۹۱ و برای هر کدام از ابعاد، مبارزه جویی ۰/۷۵، کنترل ۰/۸۲و تعهد ۰/۸۴ بدست آوردند (زارع و امین پور، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر نیز پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ محاسبه شده است.

پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان[1] (CERQ): فرم اصلی پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان شامل ۳۶ گویه است که در این پژوهش از فرم کوتاه آن که شامل ۱۸ عبارت است، استفاده شد. این مقیاس ۱۸ ماده‌ای که توسط گارنفسکی و کرایج (۲۰۰۶) ساخته شده است، دارای نه بعد است که عبارت اند از: ملامت خویش، پذیرش، نشخوار فکری، تمرکز مجدد، برنامه ریزی، ارزیابی مثبت، دیدگاه گیری، فاجعه سازی و ملامت دیگران. به هر بعد در یک مقیاس پنج درجه از هرگز (۱)، گاهی (۲)، مرتبا (۳)، اغلب (۴) و همیشه (۵) نمره داده شد. نمره کلی مقیاس از مجموع نمره‌های بدست آمده از ماده‌ها حاصل می‌شود، که نمره کلی، میزان تنظیم شناختی هیجان فرد را نشان می‌دهد و در نهایت هر چه نمره فرد در خرده مقیاس‌ها بیشتر باشد نشان دهنده استفاده بیشتر از آن استراتژی شناختی می‌باشد. گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۲) همسانی درونی این پرسشنامه را از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ و برای خرده مقیاس‌ها، سرزنش خود ۰/۶۸ ، پذیرش ۰/۷۳، نشخوار فکری ۰/۷۹، تمرکز مجدد مثبت ۰/۸۰، برنامه‌ریزی ۰/۷۹، ارزیابی مجدد ۰/۸۱، دیدگاه‌گیری ۰/۷۹، فاجعه سازی ۰/۸۱، سرزنش دیگران ۰/۷۷ گزارش کردند؛ روایی این پرسشنامه به سازه به روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و نه عامل شناسایی شد که در مجموع ۶۵٪ از واریانس را تبیین کردند. در پژوهشی داخلی که توسط جعفرپور ممقانی و همکاران (۱۳۹۶) انجام شد، همسانی درونی کل مقیاس در جامعه ایرانی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و برای خرده مقیاس‌های سرزنش خود ۰/۷۶، پذیرش ۰/۷۲، نشخوار فکری۰/۷۴، تمرکز مجدد مثبت ۰/۶۹، برنامه ریزی ۰/۶۷، ارزیابی مجدد ۰/۷۵، دیدگاه گیری ۰/۶۷، فاجعه سازی ۰/۶۷، سرزنش دیگران ۰/۷۱ محاسبه شد؛ همچنین روایی به روش سازه با محاسبه تحلیل عاملی تاییدی بررسی و تایید شده است. پژوهش حاضر پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ محاسبه شده است.

یافته ها

در این مطالعه ۲۴۴نفر مشارکت داشتند. میانگین و انحراف سنی مشارکت‌کنندگان ۱/۳۱±۱۶/۰۸ سال قرار داشتند. ۸۱ نفر (۳۳/۲ درصد) از شرکت کنندگان پسر و ۱۶۳ نفر (۶۶/۸ درصد) دختر بودند. در ادامه در جدول ۱ اطلاعات توصیفی و ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرها ارائه شده است.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و ضرایب همبستگی

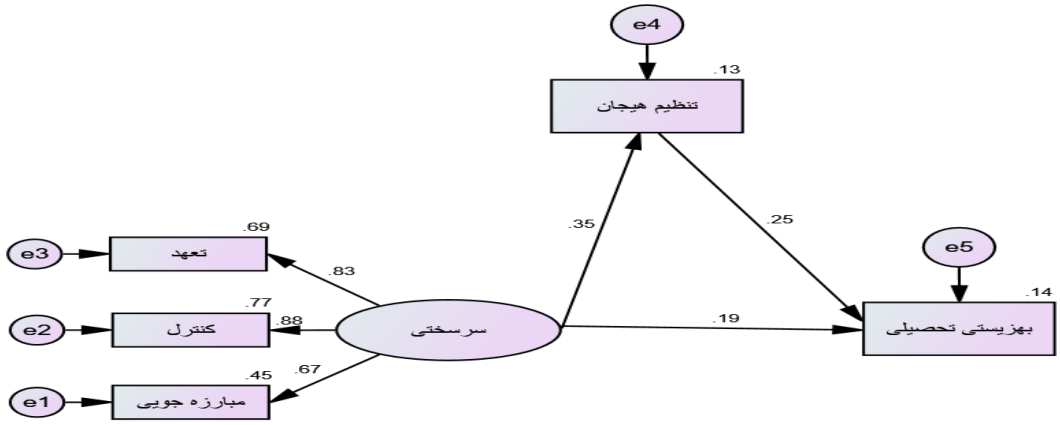
متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	۱	۲	۳
۱- بهزیستی تحصیلی	۱۰۷/۱۹	۱۲/۶۲	-۰/۹۲	۰/۷۶	۱		
۲- سرسختی روان شناختی	۴۹/۱۶	۱۲/۲۲	۰/۱۹	-۰/۵۵	۰/۲۶۲ **	۱	
۳- تنظیم هیجان	۶۰/۴۰	۹/۴۴	-۰/۲۰	۰/۴۳	۰/۳۲۰ **	۰/۳۴۲ **	۱

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار هر یک از متغیرهای پژوهش ارائه شده است، همچنین در جدول ۱ نشان داده شد که داده‌ها دارای توزیع نرمال است، چرا که مقادیر کجی و کشیدگی متغیرها در محدوده ۲± قرار دارد؛ برای این منظور جهت بررسی رابطه خطی بین متغیرها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد، نتایج نشان داد که بین بهزیستی تحصیلی و سرسختی روان شناختی (r=۰/۲۶۲)، بهزیستی تحصیلی و تنظیم هیجان (r=۰/۳۲۰) و بین سرسختی روان شناختی و تنظیم هیجان (r=۰/۳۴۲) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد (P<۰/۰۵) دو ستاره به معنی این است که در سطح ۰.۰۱ معنادار است. جهت بررسی مدل نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان در رابطه بین سرسختی روان شناختی و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان از آزمون تحلیل مسیر استفاده شد، پیش از اجرا نتایج نشان داد که دو پیش‌فرض استقلال خطاها و عدم هم‌خطی چندگانه برقرار است. نتایج نشان داد که آماره دوربین واتسون[2] برابر با ۱/۸۶ و در دامنه مطلوبیت ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد و بیانگر استقلال باقی‌مانده‌ها است. هم‌چنین هرچه مقدار تولرانس بیش‌تر (نزدیک به ۱) باشد، میزان هم‌خطی

1 Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)
2Durbin-Watson

[Downloaded from frooyesh.ir on 2025-12-30]

کمتر است؛ در این مطالعه میزان تلورانس برای متغیرهای پیش‌بین و میانجی ۰/۸۸۳ محاسبه شد که نشانگر وضعیت هم‌خطی مطلوب است. بر این اساس امکان اجرای آزمون‌های وابسته به رگرسیون وجود دارد. نتایج تحلیل ساختاری مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱: مدل عملیاتی پژوهش

همانگونه که در شکل ۱ نشان داده می‌شود، متغیر تنظیم هیجان بین سرسختی روان شناختی و بهزیستی تحصیلی، نقش میانجی دارد و در مجموع این مدل، ۱۴ درصد از واریانس بهزیستی تحصیلی را تبیین می‌کند. در ادامه در جدول ۲ نتایج اثرات مستقیم در مدل ارائه شده است.

جدول ۲: ضرایب مسیر مستقیم و معناداری سازه‌های مدل معادلات ساختاری

مسیر	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	CR	دامنه پایین ۹۵٪	دامنه بالا ۹۵٪	سطح معناداری
سرسختی‌روانشناختی بر تنظیم هیجان	۰/۳۵۴	۰/۰۶۲	۵/۰۶۱	۰/۲۲۳	۰/۴۶۶	۰/۰۰۱
سرسختی‌روانشناختی‌بربهزیستی‌تحصیلی	۰/۱۹۵	۰/۰۶۶	۲/۷۴۲	۰/۰۵۷	۰/۳۱۷	۰/۰۰۱
تنظبم هیجان بر بهزیستی تحصیلی	۰/۲۵۱	۰/۰۶۱	۳/۸۷۳	۰/۱۲۷	۰/۳۶۵	۰/۰۰۱

نتایج نشان داد که اثر مستقیم سرسختی روانشناختی بر تنظیم هیجان (β =۰/۳۴۵) و بهزیستی تحصیلی (β =۰/۱۹۵) و تنظیم هیجان بر بهزیستی تحصیلی (β =۰/۲۵۱) معنادار بود (P<۰/۰۵). در ادامه، نتایج تحلیل میانجی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: اثرات میانجی مدل فرضی

مسیر			ضریب استاندارد	خطای استاندارد	دامنه پایین ۹۵٪	دامنه بالا ۹۵٪	سطح معناداری
سرسختی‌روانشناختی–تنظیم بهزیستی تحصیلی	هیجان	—	۰/۰۸۹	۰/۰۲۸	۰/۰۴۱	۰/۱۵۲	۰/۰۰۱

نتایج آزمون بوت استرپ با ۵۰۰۰ تکرار نشان داد که نقش میانجی تنظیم هیجان در رابطه بین سرسختی روانشناختی‌و بهزیستی تحصیلی (β=۰/۰۸۹) معنادار بود (P<۰/۰۵)؛ در واقع تنظیم هیجان بین سرسختی روانشناختی و بهزیستی تحصیلی نقش میانجی داشت. در جدول ۴ شاخص‌های برازمدگی مدل ارائه شده است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2025-12-30]

جدول ۴: تحلیل عاملی تاییدی الگوهای اندازه‌گیری پژوهش

شاخص‌های برازش	CMIN	df	CMIN/DF	CFI	NFI	RMSEA
مدل پژوهش	۴/۴۹۱	۴	۱/۱۲۳	۰/۹۹۹	۰/۹۸۸	۰/۰۲۲
معیار تصمیم	P>۰/۰۵	--	CMIN/DF<۵	CFI > ۰/۹	CFI >۰/۹	RMSEA <۰/۰۸

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، شاخص‌های برازندگی حاصل از تحلیل عاملی تأییدی از برازش قابل قبول مدل اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری شده حمایت می‌کنند (χ^2/df=۱/۱۲۳، CFI =۰/۹۹۹ و RMSEA =۰/۰۲۲)، بر این اساس می‌توان گفت که مدل پیشنهادی از برازش مطلوب برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی سرسختی روان شناختی با بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان با نقش میانجی تنظیم هیجان بود. نتایج مطالعه حاضر نشان داد که سرسختی روان شناختی به صورت مستقیم با بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان تاثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته با یافته‌های تجربی پژوهش‌های داخلی و خارجی پژوهشگرانی همچون وزیری نسب و همکاران (۲۰۲۲)، منگ جیا (۲۰۲۳)، ملک‌پور و همکاران (۱۳۹۶) و وزیری و همکاران (۲۰۲۱) همسو بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت یکی از مولفه‌های مهم افراد با سرسختی روانشناختی بالا، تعهد می‌باشد. در واقع دانش‌آموزانی که احساس خودباوری و تعهد در آنها نهادینه شده باشد با درآمیختگی و انگیزه بیشتری در قبال تکالیف درسی خود احساس مسئولیت می‌کنند. به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که سرسختی روانشناختی بالاتری دارند با آمادگی بهتری می‌توانند در برابر رویدادهای استرس زا مواجه شوند که در نتیجه آن، اینگونه افراد احساس اعتماد به نفس و کارامدی بیشتری نسبت به خود پیدا می‌کنند و همین امر باعث افزایش نشاط تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در آن‌ها می‌شود (اورالو کاراکور، ۲۰۲۲). کنترل و مبارزه جویی دو مولفه دیگر سرسختی روانشناختی هستند که می‌توانند زمینه ساز ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم کنند. دارا بودن مولفه کنترل نیز باعث می‌شود که فرد با امید و نگرشی خوشبینانه در جهت تغییر موقعیت‌ها به صورت فعالانه اقدام کند (معرف زاده،۱۴۰۰). به بیانی دیگر می‌توان گفت این امر دانش‌آموزان را از توانایی تاثیرگذاری بر رویدادهای تحصیلی، به خصوص در برخورد با موانع و شکست‌های تحصیلی برخوردار می‌کند. همچنین دانش‌آموزان با مبارزه طلبی، چالش‌های مسیر تحصیلی و یادگیری را به عنوان فرصتی برای رشد و بالندگی در جهت شکوفایی خود درنظر می‌گیرند و همین امر سبب می‌شود که دانش‌آموزان با روحیه و گشودگی هر چه بیشتر برای رسیدن به اهداف تحصیلی خود تلاش کنند (مویدی پور و همکاران، ۱۳۹۹).

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که سرسختی روان شناختی به صورت غیر مستقیم و از طریق تنظیم شناختی هیجان نیز بر بهزیستی تحصیلی تأثیر مثبت و معنی داری دارد. که با نتایج سوپرویا و رابرس (۲۰۲۱)، بلوری و همکاران (۱۴۰۰)، نورعلی و همکاران (۱۳۹۷)، اریکسون و برو (۲۰۲۳) و حسینی نسب و همکاران (۱۴۰۰) همسو بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت از آنجایی که عامل سرسختی روانشناختی به عنوان یکی از عوامل سلامت روان به حساب می‌آید (کوباسا و مدی،۱۹۸۲)؛ سبب می‌شود دانش‌آموزان با مهارت خودکنترلی بالاتری در مقابل موقعیت‌های اضطراب‌زا چون شکست تحصیلی دچار عواطف منفی شوند، همچنین به آن‌ها کمک می‌کند پیش از آنکه در اینگونه موقعیت‌ها واکنش‌های تکانشی از خود نشان دهند؛ با نگرشی خوشبینانه به دنبال حل مسئله باشند تا در نهایت با تاب‌آوری تحصیلی بالا و احساسات مثبت مسیر تحصیلی خود را طی کنند. (رضایی و زبردست،۱۳۹۹) علاوه بر این تنظیم شناختی هیجان، به جهت نقش موثری که در ایجاد تفکر و واکنش‌های خلاقانه در برخورد با موقعیت‌های مختلف ایفا می‌کند؛ سبب می‌شود که دانش‌آموزان با آگاهی بر هیجانات مثبت و منفی خود که، در طول دوران تحصیل با آن روبه رو می‌شوند یا به عبارتی بر تجربیات تحصیلی‌ای که همراه با احساسات و هیجان است، غلبه کنند (مهربان و همکاران، ۲۰۲۳). این امر نه تنها سرسختی دانش‌آموزان را بالا می‌برد بلکه استفاده از راهبردهای اثربخش‌تر سبب بهبود عملکردهای تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. دانش‌آموزان با تنظیم شناختی هیجان بالا علاوه بر اینکه سعی می‌کنند با مهارت حل مساله موقعیت‌های ناخوشایند تحصیلی خود را منطقی ارزیابی کنند؛ از راهکارهای ناسازگاری چون سرکوب و سرزنش خود که به نوعی بازداری عاطفی نیز تلقی می‌شود، اجتناب می‌کنند که همین امر سبب می‌شود دانش‌آموزان از لحاظ بهزیستی تحصیلی، در وضعیت مساعدتری قرار گیرند (اسمیت و همکاران،۲۰۲۳). همچنین تنظیم شناختی هیجان از طریق پشتوانه‌ی ذهن آگاهی،

[Downloaded from frooyesh.ir on 2025-12-30]

به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با ارزیابی و نگرشی مثبت به مسیر تحصیلی خود ادامه دهند تا با پیامدهای سازگارانه تری مواجه شوند (سالسیدو و همکاران، ۲۰۱۹). تنظیم هیجان باعث می‌شود که دانش‌آموزان با تمرکز بر برنامه‌ریزی، دوران تحصیلی خود را با رضایتمندی و نظم بیشتری پشت سر بگذرانند. بنابراین می‌توان گفت دانش‌آموزانی که قادر به تنظیم هیجانات خود هستند نسبت به دیگران، عملکرد تحصیلی بهتری از خود نشان می‌دهند (اگرز و ایوچویچ، ۲۰۲۱). همچنین تنظیم هیجان با نظم دهی به عواطف منفی و ارزیابی مثبت در مقابل شرایط ناخوشایند و تنش‌زا، در نظر گرفته می‌شود که در این حال سرسختی روانشناختی نیز شامل توانایی تسلط و کنترل موقعیت‌های اضطراب زا و عملکردهای عاطفی و شناختی می‌باشد (گارنفسکی و کرایج، ۲۰۱۹). از این رو به کارگیری تنظیم شناختی هیجان از سوی دانش‌آموزان در فرایند سلامت روان که به صورت مفهومی با سرسختی روانشناختی در ارتباط است موجب افزایش سرسختی روانشناختی دانش‌آموزان می‌شود.

این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی بود از آنجا که مطالعه از نوع همبستگی است، استنباط روابط علی به دلیل ماهیت متغیرها آسان به نظر نمیرسد و نمی‌توان رابطه علی معلولی را بررسی کرد، همچنین ممکن است متغیرهای مداخله گری چون امکانات آموزشی، عوامل شخصیتی و اجتماعی بـر نحوه پاسخ دادن دانش‌آموزان موثر باشد علاوه بر این استفاده از ابزار آنلاین برای جمع آوری و انتخاب نمونه از طریق نمونه گیری در دسترس از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بود، زیرا این روش جز روش‌های غیرتصادفی است و امکان سوگیری در آن وجود دارد. بنابراین در راستای این محدودیت‌ها پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی به منظور کاهش سوگیری علاوه بر در نظر گرفتن دیگر متغیرها چون عوامل اجتماعی و شخصیتی از روش نمونه گیری تصادفی برای جمع اوری داده ها در جوامع آماری گسترده تری چون دانشجویان نیز صورت گیرد.

منابع

امینی, م. شهنی ییلاق, م. و حاجی یخچالی, ع. (۱۳۹۹). رابطهٔ علی سرمایه روانشناختی با بهزیستی روانشناختی و عملکرد تحصیلی با میانجیگری سرمایهٔ اجتماعی. *پژوهش نامه روانشناسی مثبت، ۶(۲)*، ۱-۱۶. https://doi.org/10.22108/PPLS.2020.116114.1688

بلوری, ا. شالچی, ب. و آزموده, م. (۱۴۰۰). اثر بخشی آموزش تنظیم شناختی هیجان بر هیجانات تحصیلی و بهزیستی تحصیلی دانش اموزان دوره دوم متوسطه در شرایط پاندمی کرونا. *رهبری آموزشی کاربردی، ۲(۴)*، ۱۲-۱. https://doi.org/ 10.22098/AEL.2022.1558

امین پور,ح. زارع, ح. (۱۳۹۳). بررسی ویژگی‌های روانسنجی آزمون سرسختی و بررسی تفاوت‌های آن در بین افراد دارای تحصیلات دانشگاهی و غیر دانشگاهی. *همایش علوم تربیتی و روان شناسی آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران، ۱(۱)*، ۱-۸. https://civilica.com/doc/367030

جعفرپورممقانی، س. مرباغی اسکویی، م، و هاشمی، ت. (۱۳۹۶). ساختار عاملی پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان. *کنگره انجمن روانشناسی ایران. ۱۲(ویژه نامه)*. ۴۷۱-۴۶۷. https://www.sid.ir/paper/896842/f

مویدی پور، ع. حسنی، ج. محمدخانی، ش. (۱۳۹۹). تاثیر القای تجارب هیجانی بر شاخص های فیزیولوژیک و کارکردهای شناختی نوجوانان بر اساس سرسختی روان شناختی. *روانشناسی شناختی، ۸(۴)*، ۶۵-۷۶. http://jcp.khu.ac.ir/article-1-3359-fa.html

ملک پور، ن. سلیمانی،م. طالبی، غ. و قاسم زاده، ع. (۱۳۹۶). بررسی رابطه سرسختی روانشناختی و جرأت ورزی با موفقیت تحصیلی در دانشجویان. *توسعه‌ی آموزش جندی شاپور، ۸(۲)*، ۲۲۶-۲۳۳. https://www.sid.ir/paper/228901/fa

مرادی, م. سلیمانی خشاب, ع. شهاب زاده, ص. صباغیان بغدادآباد, ح و دهقانی زاده, م. (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه‌ی ایرانی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی.۷(۲۶)*.۱۲۳-۱۴۸.https://doi.org/10.22054/jem.2017.476.1018

نورعلی، ه. حاجی یخچالی، ع. شهنی ییلاق، م. و مکتبی، غ. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر سازگاری, بهزیستی مدرسه وتنظیم هیجان در دانش آموزان پسر مدارس استعدادهای درخشان. *دست آوردهای روانشناختی (علوم تربیتی و روان شناسی)، ۲۵(۲)*، ۹۱-۱۱۰. https://doi.org/10.22055/psy.2019.25669.2063

Atalan Ergin, D., & Akgül, G. (2023). Academic well-being of immigrants with pre-migration war traumas: The role of parents, teachers and language proficiency. *The American Journal of Family Therapy*, *51*(4), 491-511. https://doi.org/10.1080/01926187.2021.2015724.

Berking, M., Whitley, B., Berking, M., & Whitley, B. (2014). The adaptive coping with emotions model (ACE model). *Affect regulation training: a practitioners' manual*.Spring, NewYork, NY. 19-29. DOI:10.1007/978-1-4939-1022-9_3.

Cassidy, S., Mawdsley, A., Langran, C., Hughes, L., & Willis, S. C. (2023). A Large-scale Multicenter Study of Academic Resilience and Well-being in Pharmacy Education. *American journal of pharmaceutical education*, *87*(2),115-124. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35338069/

[Downloaded from frooyesh.ir on 2025-12-30]

Donohue, D. K., & Bornman, J. (2021). Academic Well-Being in Higher Education: A Cross-Country Analysis of the Relationship Between Perceptions of Instruction and Academic Well-Being. *Frontiers in Psychology*, *12*, 766307. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.766307

Eriksen, E. V., & Bru, E. (2023). Investigating the links of social-emotional competencies: emotional well-being and academic engagement among adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *67*(3), 391-405. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021441

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*(5), 2111. https://doi.org/10.3390/su12052111

Gross JJ.(1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. Rev Gen Psychol, 2(3), 271–99. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Leiderdorp, The Netherlands: DATEC*, *23*(3), 141-149. https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire–development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and individual differences*, *41*(6), 1045-1053. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.010

Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, *20*(1), 105- 109. https://doi.org/10.1037/emo0000649.

Fernández Cruz, M., Álvarez Rodríguez, J., Ávalos Ruiz, I., Cuevas López, M., de Barros Camargo, C., Díaz Rosas, F., ... & Lizarte Simón, E. J. (2020). Evaluation of the emotional and cognitive regulation of young people in a lockdown situation due to the Covid-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, *11*, 565503. https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.565503/full

Kiuru, N., Wang, M. T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of youth and adolescence*, *49*, 1057-1072. https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-019-01184-y

Kareem, J., Thomas, S., Kumar P, A., & Neelakantan, M. (2023). The role of classroom engagement on academic grit, intolerance to uncertainty and well-being among school students during the second wave of the COVID-19 pandemic in India. *Psychology in the Schools*, *60*(5), 1594-1608. https://doi.org/10.1002/pits.22758.

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: a prospective study. *Journal of personality and social psychology*, *42*(1), 168-177. https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.168.

Kraaij, V., & Garnefski, N. (2019). The behavioral emotion regulation questionnaire: development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the cognitive emotion regulation questionnaire. *Personality and Individual Differences*, *137*, 56-61. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.036.

Ivcevic, Z., & Eggers, C. (2021). Emotion regulation ability: Test performance and observer reports in predicting relationship, achievement and well-being outcomes in adolescents. *International journal of environmental research and public health*, *18*(6),1-15. 3204. DOI: 10.3390/ijerph18063204

Lindsay, B. L., Bernier, E., Boman, J., & Boyce, M. A. (2023). Understanding the connection between student wellbeing and teaching and learning at a Canadian research university: A qualitative student perspective. *Pedagogy in Health Promotion*, *9*(1), 5-16 . DOI:10.1177/23733799221089578

Mehraban, R., Hosseini Nasab, S. D., & Alivandi Vafa, M. (2023). Effect of Emotion Regulation Training on Aggression, Rumination, and Self-control in Female Junior High School Students with Low Academic Performance. *International Journal of School Health*, *10*(1), 12-18. https://doi.org/10.30476/intjsh.2022.96957.1261.

Meng, Q., & Jia, W. (2023). Influence of psychological hardiness on academic achievement of university students: The mediating effect of academic engagement. *Work*, (Preprint), 74(4), 1515-1525. DOI: 10.3233/WOR-211358

McRae K, Gross JJ. (2020).Emotion regulation. Emotion.;20(1):1-9. https://doi.org/10.1037/emo0000703

Mund, P. (2016). Kobasa concept of hardiness. *International research journal of engineering, IT & scientific research*, *2*(1), 34-40. file:///C:/Users/Parseh/Downloads/editorijcu,+IJCU-1025+34-40%20(2).pdf

Matos, F. R., & Andrade, A. L. D. (2023). Psychological resources and student burnout among pre-university students. *Psico-USF*, *28(2)*, 321-332. https://www.scielo.br/j/pusf/a/sYDmznwGDmDjTTvr7xz3bNk/?format=pdf&lang=en

Melhe, M. A., Salah, B. M., & Hayajneh, W. S. (2021). Impact of training on positive thinking for improving psychological hardiness and reducing academic stresses among academically-late students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *21*(3), 132-146. DOI:10.12738/jestp.2021.3.0010

McRae, K. (2016). Cognitive emotion regulation: A review of theory and scientific findings. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, *10*, 119-124. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.004

Oral, M., & Karakurt, N. (2022). The impact of psychological hardiness on intolerance of uncertainty in university students during the COVID-19 pandemic. *Journal of Community Psychology*, *50*(8), 3574-3589. https://doi.org/10.1002/jcop.22856

Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Åkerstedt, T., & Modin, B. (2020). Teacher stress and students' school well-being: The case of upper secondary schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(6), 816-830. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623308

[Downloaded from frooyesh.ir on 2025-12-30]

Rezaei, S., & Zebardast, A. (2021). The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies on Mindfulness, Anxiety, and Academic Procrastination in High Schoolers. *Practice in Clinical Psychology*, *9*(2), 133-142. https://jpcp.uswr.ac.ir/browse.php?a_id=723&slc_lang=en&sid=1&ftxt=1&html=1

Salcido-Cibrián, L. J., Ramos, N. S., Jiménez, Ó., & Blanca, M. J. (2019). Mindfulness to regulate emotions: The Mindfulness and Emotional Intelligence Program (PINEP) and its adaptation to a virtual learning platform. *Complementary therapies in clinical practice*, *36*, 176-180. DOI: 10.1016/j.ctcp.2019.07.003

Smith, M. R., Seldin, K., Galtieri, L. R., Alawadhi, Y. T., Lengua, L. J., & King, K. M. (2023). Specific emotion and momentary emotion regulation in adolescence and early adulthood. *Emotion*, *23*(4), 1011. DOI: 10.1037/emo0001127

Shek, D. T., & Chai, W. (2020). The impact of positive youth development attributes and life satisfaction on academic well-being: A longitudinal mediation study. *Frontiers in Psychology*, *11*, 2126. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02126

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and individual differences*, *22*(3), 290-305. https://psycnet.apa.org/record/2012-04907-001

Teuber, Z., Nussbeck, F. W., & Wild, E. (2021). School burnout among Chinese high school students: the role of teacher-student relationships and personal resources. *Educational Psychology*, *41*(8), 985-1002. https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1917521.

Tian, J., Zhang, M., Zhou, H., & Wu, J. (2021). College satisfaction, sense of achievement, student happiness and sense of belonging of freshmen in Chinese private colleges: mediation effect of emotion regulation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(22), 11736. DOI: 10.3390/ijerph182211736

Usán Supervía, P., & Quílez Robres, A. (2021). Emotional regulation and academic performance in the academic context: The mediating role of self-efficacy in secondary education students. *International journal of environmental research and public health*, *18*(11), 5715. **https://doi.org/10.3390/ijerph18115715**.

Verhoeven, M., Poorthuis, A. M., & Volman, M. (2019). The role of school in adolescents' identity development. A literature review. *Educational Psychology Review*, *31*, 35-63. https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-018-9457-3

Vaziri, C., Ghanbaripanah, A., & Tajalli, P. (2021). Modeling the cognitive flexibility and academic engagement based on self-regulation, psychological hardiness and self-differentiation with mediation of family functioning in high school students. *International Journal of Pediatrics*, *9*(3), 13281-13295. https://doi.org/10.22038/ijp.2020.50410.4011

Vaziri, N. A., Manzari, T. A., Zeynadini, M. Z., & Kamyabi, M. (2021). The relationship between hope and perceived social support with academic wellbeing by mediating role of psychological hardiness. *Social determinants of health, 7(1),* 1-8. https://doi.org/10.22037/sdh.v7i1.35970 .

Wijnia, L. (2021). Well-being, academic success, and the role of relationships. *Educational Psychology*, *41*(8), 949-951. https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1994305

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 68-81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

[Downloaded from frooyesh.ir on 2025-12-30]