رویش روان شناسی، سال۱۴، شماره ۵، شماره پیاپی ۱۱۰، مرداد ۱۴۰۴
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),14(5), 2025

اثربخشی آموزش تنظیم هیجان گروهی بر خودکارآمدی و تاب آوری در دانشجویان

The Effectiveness of Group Emotion Regulation Training on Self-efficacy and Resilience in Students

شادی زمانپور
دانشجوی دکترای مشاوره، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.
دکتر ابوالفضل بخشی‌پور (نویسنده مسئول)
استادیار، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.
دکتر زهرا خوشنویسان
استادیار، گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی خراسان، مشهد، ایران.

Shadi Zamanpour
PhD Student of Counseling, Department of Psychology, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.
Dr. Abolfazl Bakhshipour *
Assistant Professor, Department of Psychology, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.
bakhshipur@bojnourdiau.ac.ir
Dr. Zahra Khoshnevisan
Assistant Professor, Department of Psychology, Khorasan Institute of Higher Education, Mashhad, Iran.

چکیده

مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان گروهی بر خودکارآمدی و تاب آوری در دانشجویان انجام شد. پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری دو ماه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۳ -۱۴۰۲ بود. ۳۰ نفر با روش نمونه-گیری غیرتصادفی در دسترس انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) به‌صورت تصادفی جایگذاری شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس خودکارآمدی (SES؛ جینکس و مورگان، ۱۹۹۹) و مقیاس تاب‌آوری (RISC؛ کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳) استفاده شد. آموزش تنظیم هیجان بر اساس گراس طی ۸ جلسه برای گروه مداخله به‌صورت گروهی اجرا شد. تحلیل داده‌ها به روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر انجام شد. یافته‌های مقایسه زوجی نشان داد که در گروه مداخله تغییرات پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری در متغیرهای خودکارآمدی و تاب‌آوری تفاوت معناداری وجود داشت (P<۰/۰۵)؛ اما بین پس‌آزمون و پیگیری در دو متغیر خودکارآمدی و تاب‌آوری تفاوت معناداری وجود نداشت (P>۰/۰۵)؛ که نشان دهنده ثبات تغییرات در طول زمان است. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که آموزش تنظیم هیجان گروهی یک مداخله موثر در افزایش خودکارآمدی و تاب‌آوری دانشجویان در طول زمان است.

واژه‌های کلیدی: *تنظیم هیجان، تاب‌آوری، خودکارآمدی، دانشجویان.*

Abstract

The present study was conducted to determine the effectiveness of group emotion regulation training on self-efficacy and resilience in students. The present study was a quasi-experimental study with a pre-test-post-test design and a control group with a two-month follow-up period. The statistical population of this study included students of Islamic Azad University, Mashhad Branch, in the academic year 2023. 30 people were selected using a non-random sampling method and were randomly assigned to two experimental groups (15 people) and a control group (15 people). The Self-Efficacy Scale (SES; Jinks & Morgan, 1999) and the Resilience Scale (RISC; Connor & Davidson, 2003) were used to collect data. Emotion regulation training based on Gross was implemented in groups for the intervention group during 8 sessions. Data analysis was performed using repeated measures analysis of variance. Pairwise comparison findings showed that in the intervention group, there was a significant difference between the pre-test, post-test and follow-up changes in the variables of self-efficacy and resilience (P<0.05); however, there was no significant difference between the post-test and follow-up in the two variables of self-efficacy and resilience (P<0.05), which indicates the stability of changes over time. Overall, it can be concluded that group emotion regulation training is an effective intervention in increasing students' self-efficacy and resilience over time.

Keywords: *Emotion Regulation, Resilience, Self-Efficacy, Students.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : خرداد ۱۴۰۴** **پذیرش: تیر ۱۴۰۴** **ویرایش نهایی: مرداد ۱۴۰۴**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.16]

مقدمه

مسئله خودکارآمدی برای دانشجویان بسیار مهم است زیرا اساساً انگیزه، پشتکار و موفقیت تحصیلی آن‌ها را شکل می‌دهد. خودکارآمدی به باور افراد به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز وظایف خاص یا دستیابی به اهداف اشاره دارد (ال-ابیاده و ابدل آزم[1]، ۲۰۲۲). وقتی دانشجویان خودکارآمدی بالایی دارند، احتمال بیشتری دارد که به طور فعال در یادگیری مشارکت کنند، در برابر مشکلات مقاومت کنند و چالش‌ها را به عنوان فرصت ببینند نه تهدید (جتنت[2] و همکاران، ۲۰۲۴). این باور، تاب‌آوری را تقویت می‌کند و آن‌ها را قادر می‌سازد تا از شکست‌ها بهبود یابند و با وجود موانع، به تلاش خود ادامه دهند (سوپرویا[3] و همکاران، ۲۰۲۲). تحقیقات نشان می‌دهد که خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده قوی عملکرد تحصیلی است و می‌تواند بر انتخاب‌های تحصیلی و شغلی آینده تأثیر بگذارد. دانشجویانی که خودکارآمدی بالایی دارند، اهداف واقع‌بینانه‌ای تعیین می‌کنند، از استراتژی‌های یادگیری مؤثر استفاده می‌کنند و از نیازهای خود دفاع می‌کنند که این امر موفقیت و بهزیتس آن‌ها را افزایش می‌دهد. برعکس، خودکارآمدی پایین می‌تواند منجر به اجتناب، انفعال و احتمال بیشتر تسلیم شدن در مواجهه با چالش‌ها شود (دیاز-موجیکا[4] و همکاران، ۲۰۲۲؛ زاکاریا[5]، ۲۰۲۲). نکته مهم این است که خودکارآمدی انعطاف‌پذیر است و می‌تواند از طریق تجربیات تسلط، بازخورد مثبت و محیط‌های یادگیری حمایتی توسعه یابد و آن را به هدفی کلیدی برای مربیانی تبدیل می‌کند که هدفشان بهبود نتایج فراگیران است (پیرس[6] و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین، تقویت خودکارآمدی، دانشجویان را به اعتماد به نفس و مهارت‌های لازم برای یادگیری مادام‌العمر و موفقیت بیشتر مجهز می‌کند.

علاوه بر خودکارآمدی، موضوع تاب‌آوری برای دانشجویان مهم است زیرا آن‌ها را قادر می‌سازد تا با شکست‌ها کنار بیایند، با تغییرات سازگار شوند و در چالش‌ها که در زندگی تحصیلی و شخصی اجتناب‌ناپذیر هستند، استقامت کنند (رادهامانی و کلایونی[7]، ۲۰۲۱). دانشجویان تاب‌آور برای مواجهه با ناامیدی‌ها، درس گرفتن از شکست‌ها و حفظ طرز فکر مثبت، مجهزتر هستند و احتمال موفقیت خود را با وجود سختی‌ها افزایش می‌دهند. این ظرفیت برای بازگشت به زندگی عادی به آن‌ها کمک می‌کند تا استرس را مدیریت کنند، انگیزه خود را حفظ کنند و حتی پس از تجربه مشکلات، به تلاش برای رسیدن به اهداف خود ادامه دهند (ابوالفرج[8] و همکاران، ۲۰۲۴). تاب‌آوری همچنین با کاهش اضطراب و افسردگی و ارتقای تنظیم هیجانی، از سلامت روان دانش‌آموزان پشتیبانی می‌کند. این امر استقلال و خودکارآمدی را تقویت می‌کند و به دانشجویان اعتماد به نفس می‌دهد که می‌توانند بر محیط خود تأثیر بگذارند و بر موانع غلبه کنند. علاوه بر این، تاب‌آوری دانشجویان را تشویق می‌کند تا به دنبال کمک باشند، نقاط قوت خود را بشناسند، اهداف آینده را تعیین کنند و پس از شکست دوباره تلاش کنند که همه اینها به بهبود نتایج تحصیلی و رشد شخصی کمک می‌کند (لیو[9] و همکاران، ۲۰۲۴؛ عبدالرضاپور و همکاران، ۲۰۲۳). در نهایت، تاب‌آوری برای رشد دانشجویان در دنیایی غیرقابل پیش‌بینی و دستیابی به موفقیت بلندمدت در آموزش و زندگی ضروری است.

مداخلات روانشناختی با تمرکز بر تنظیم هیجان، خودکارآمدی افراد را به طور قابل توجهی افزایش می‌دهد (فتحعلی‌خانی و همکاران، ۲۰۲۴؛ سوکمن و کاراسا[10]، ۲۰۲۳؛ انصار و همکاران، ۲۰۲۴). راهبردهای مؤثر تنظیم هیجان به افراد کمک می‌کند تا پاسخ‌های عاطفی خود را مدیریت کنند و باور قوی‌تری به توانایی‌های تحصیلی و تاب‌آوری خود در مواجهه با چالش‌ها ایجاد کنند (افیافاح[11] و همکاران، ۲۰۲۴). این خودکارآمدی، فراگیران را تشویق می‌کند تا بیشتر پافشاری کنند، سخت‌تر کار کنند و با اعتماد به نفس بیشتر و اضطراب کمتر به وظایف تحصیلی نزدیک شوند (انصار و همکاران، ۲۰۲۴). تحقیقات نشان می‌دهد افرادی که تنظیم هیجان بهتری دارند، خودکارآمدی بالاتری را نشان می‌دهند که واسطه رابطه بین تنظیم هیجان و موفقیت تحصیلی است (اوسان سوپرویا و کویلز روبرز[12]،

1 Al-Abyadh & Abdel Azeem
2 Getenet
3 Supervía
4 Díaz-Mujica
5 Zakariya
6 Pierce
7 Radhamani & Kalaivani
8 Abulfaraj
9 Liu
10 Sökmen & Karaca
11 Afifah
12 Usán Supervía & Quílez Robres

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.16]

۲۰۲۱؛ زیریج[1] و همکاران، ۲۰۲۲). برعکس، تنظیم ضعیف هیجان می‌تواند منجر به استرس، ترس از شکست و کاهش انگیزه شود و چرخه‌ای منفی ایجاد کند که خودکارآمدی و نتایج تحصیلی را تضعیف می‌کند. نشان داده شده است که مداخلاتی که مهارت‌های تشخیص و تنظیم هیجان را آموزش می‌دهند، اعتماد به نفس افراد را در مورد توانایی‌های یادگیری‌شان به طور قابل توجهی افزایش می‌دهند. با بهبود مدیریت هیجان، این مداخلات افراد را قادر می‌سازند تا به خود باور داشته باشند، با انرژی بیشتری عمل کنند و انگیزه خود را حفظ کنند و در نهایت منجر به عملکرد تحصیلی بهتر و توسعه شخصی شوند (دورو[2] و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین، به‌نظر می‌رسد که تنظیم هیجان یک مهارت شناختی-رفتاری کلیدی است که خودکارآمدی و مشارکت تحصیلی افراد را تقویت می‌کند.

همچنین مداخلات روانشناختی همچون تنظیم هیجان تأثیر مثبت عمیقی بر تاب‌آوری افراد دارند و آن‌ها را قادر می‌سازند تا بهتر با ناملایمات کنار بیایند و از شکست‌ها عبور کنند (مهبودی و همکاران، ۱۳۹۹؛ کالیج[3] و همکاران، ۲۰۲۵؛ بهروئیان و همکاران، ۲۰۲۱). آموزش راهبردهای تنظیم هیجان به افراد کمک می‌کند تا احساسات خود را درک و مدیریت کنند، که مستقیماً با ارتقای مهارت‌های مقابله‌ای سازگارانه و کاهش تأثیر استرس و احساسات منفی به افزایش تاب‌آوری کمک می‌کند (مودسکی[4] و همکاران، ۲۰۱۷). تنظیم هیجان، خودآگاهی، خودمدیریتی و تصمیم‌گیری مسئولانه را تقویت می‌کند که همگی برای رفتار تاب‌آورانه اساسی هستند (میتچال[5]، ۲۰۱۱). با بهبود مهارت‌های افراد و ظرفیت آن‌ها برای ارزیابی مجدد مثبت، این مداخلات نه تنها از آن‌ها در برابر اثرات منفی استرس محافظت می‌کنند، بلکه توانایی‌های حل مسئله و مهارت‌های تعیین هدف را نیز تقویت می‌کنند (مهبودی و همکاران، ۱۳۹۹). در نتیجه، دانشجویان از نظر تحصیلی اشتیاق بیشتر دارند و برای حفظ روابط مثبت، حتی در موقعیت‌های چالش‌برانگیز، مجهزتر می‌شوند (ایزدپناه، ۲۰۲۳).

انجام تحقیق در زمینه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و تاب‌آوری دانشجویان حیاتی است زیرا شواهد تجربی برای مداخلات آموزشی که می‌توانند نتایج روانشناختی و تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهند، فراهم می‌کند. مطالعات نشان داده‌اند که آموزش تنظیم هیجان به طور قابل توجهی خودکارآمدی و تاب‌آوری را در بین افراد افزایش می‌دهد (صالحی و همکاران، ۱۴۰۰؛ نیرومند و همکاران، ۱۳۹۸). علیرغم شواهد فزاینده‌ای که وجود دارد، چندین شکاف تحقیقاتی همچنان وجود دارد. بسیاری از مطالعات تاثیر معناداری را بین تنظیم هیجان، خودکارآمدی و تاب‌آوری نشان می‌دهند، اما اغلب به طرح‌های مقطعی هستند و مطالعات با سنجش پیگیری کمتر اجرا شده است. بیشتر پژوهش‌ها بر روی بیماران مزمن تمرکز دارند که درک کاربردپذیری گسترده‌تر برای دانشجویان را محدود می‌کند. همچنین کمبود مطالعات طولی که اثرات پایدار آموزش تنظیم هیجان را در طول زمان بررسی کنند، وجود دارد. بنابراین تحقیقات بیشتری برای شناسایی اینکه کدام مؤلفه‌های آموزش تنظیم هیجان مؤثرتر هستند، چگونه عوامل فرهنگی و زمینه‌ای بر نتایج تأثیر می‌گذارند و چگونه می‌توان این مداخلات را برای حداکثر تأثیر تنظیم کرد، مورد نیاز است. بر این اساس مطالعه حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان گروهی بر خودکارآمدی و تاب آوری در دانشجویان انجام شد.

روش

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری دو ماه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۳ -۱۴۰۲ بود. حجم نمونه با استفاده از جدول کوهن با اندازه اثر ۰/۵ و توان آزمون ۰/۸۵ برابر ۱۵ نفر برای هر گروه برآورد شد که از بین افراد دارای ملاک‌های ورود به پژوهش ۳۰ نفر با روش نمونه‌گیری غیرتصادفی در دسترس انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) به‌صورت تصادفی جایگذاری شدند. معیارهای ورود به پژوهش شامل: اعلام آمادگی برای شرکت در پژوهش، عدم سابقه بیماری جسمی و روانی و عدم سابقه مصرف مواد مخدر یا الکل بود که توسط روانشناس بالینی در شروع مطالعه ارزیابی شدند. همچنین معیارهای خروج هم عبارتند از: شرکت در درمان‌های گروهی دیگر به صورت همزمان؛ غیبت بیش از دو جلسه در حین مداخلات و عدم تمایل به ادامه شرکت در جلسات درمانی بود. ملاحضات اخلاقی

1 Zyberaj
2 Duru
3 Kalij
4 Modecki
5 Mitchell

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.16]

هم در تمام مراحل پژوهش در نظر گرفته شد. به تمامی افراد نمونه اطمینان داده شد که اسم آن‌ها در هیچ قسمتی از پژوهش ذکر نخواهد شد و تنها از نتایج داده‌ها استفاده می‌شود. به منظور انجام پژوهش، یک جلسه توجیهی برگزار و فرم رضایت نامه و پرسشنامه حاوی اطلاعات جمعیت‌شناختی بین شرکت کنندگان توزیع شد. با هدف ناشناس بودن و برای اینکه حریم خصوصی شرکت کنندگان تضمین شود، برای هر شرکت کننده کد متناسب اختصاص داده شد. همچنین پیشنهاده این پژوهش با شناسه IR.IAU.BOJNOURD.REC.1404.001 در کمیته ملی اخلاق شعبه دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد به ثبت رسیده است. پس از اجرای حضوری پیش‌آزمون، اعضای گروه‌های مداخله تحت آموزش قرار گرفتند و سپس از هر دو گروه پس آزمون و پس از گذشت دو ماه مجددا آزمون پیگیری اجرا شد. تحلیل داده‌ها در نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۴ با استفاده از آزمون آماری تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر انجام شد.

ابزار سنجش

مقیاس خودکارآمدی (SES)[1]: این مقیاس در سال ۱۹۹۹ توسط جینکس و مورگان[2] با ۳۰ سوال جهت سنجش خودکارآمدی طراحی و اعتباریابی شده است؛ نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس طیف لیکرت چهار درجه از کاملا موافقم (نمره ۴) الی کاملا مخالفم (نمره ۱) انجام می‌شود؛ دامنه نمرات بین ۳۰ الی ۱۲۰ است و نمرات بیشتر نشان دهنده خودکارآمدی بالاتر است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که این مقیاس دارای سه زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت است که در مجموع ۷۷ درصد واریانس را تبیین کردند؛ همچنین پایایی به روش همسانی درونی ۰/۷۳ گزارش شده است (جینکس و مورگان، ۱۹۹۹). قدرتی و همکاران (۱۴۰۳) پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ را ۰/۷۲ گزارش کردند؛ همچنین روایی ملاکی با مقیاس درگیری تحصیلی را ۰/۵۲ گزارش کردند که نشان دهنده روایی همگرا است. در پژوهش حاضر نیز همسانی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۸ محاسبه شد.

مقیاس تاب‌آوری[3] (**RISC**): این مقیاس توسط کانر و دیویدسون[4] (۲۰۰۳) طراحی شد و شامل ۲۵ سوال است و در مقیاس پنج درجه ای لیکرت از ۱ تا ۴ به صورت اصلا درست نیست (۱)، به ندرت درست است (۲)، گاهی اوقات درست (۳)، اغلب درست است (۴) و تقریباً در همه اوقات درست است (۵) ارزیابی می‌شود. بنابراین دامنه نمرات بین ۰ تا ۱۰۰ قرار می‌گیرد و نمرات بالاتر نشان دهنده تاب‌آوری بالاتر است. یو و ژانگ[5] (۲۰۰۷) در مطالعه‌ای روایی همگرای این مقیاس را با مقیاس چند بعدی حمایت اجتماعی ادراک شده (r=۰/۴۴) و پایایی آن با همسانی درونی آن به روش محاسبه ضریب آلفای کرونباخ α=۰/۸۹ گزارش کرد. در ایران توسط بخشایش اقبالی و همکاران (۲۰۲۲) این مقیاس ترجمه و اعتباریابی شد، روایی به روش تحلیل عاملی تایید بررسی و ۲۵ آیتم در زیرمقیاس تایید شدند و همه سوالات بار عاملی بیش از ۰/۳۰ داشتند ، همچنین پایایی به روش همسانی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۴ محاسبه شد. همچنین ضریب روایی این ابزار در مطالعه کیهانی و همکاران (۱۳۹۳) به روش ملاکی با پرسشنامه خودکارآمدی ۰/۲۹ محاسبه شد که نشان دهنده روایی همگرا است. در پژوهش حاضر نیز همسانی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شد.

آموزش تنظیم هیجان: برنامه آموزش تنظیم هیجان بر اساس مدل گراس[6] (۲۰۰۲) تنظیم شده است، این برنامه قبلا در پژوهش عبداللهی بقرآبادی و حیدری‌راد (۱۴۰۳) اجرا شده است؛ این مداخله در ۸ جلسه (یکبار در هفته به مدت ۸۰ دقیقه) به‌صورت گروهی ارائه شد.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش تنظیم هیجان گروهی

جلسات	محتوای جلسات
اول	۱-آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و شروع رابطه متقابل رهبر گروه (مشاور) و اعضا، ۲- بیان اهداف اصلی و فرعی گروه و گفتگوی اعضا راجع به اهداف شخصی و جمعی، ۳- بیان منطق و مراحل مداخله، و ۴- بیان چارچوب قواعد شرکت در گروه.
دوم	انتخاب موقعیت، هدف: ارائه آموزش هیجانی؛ دستور جلسه: شناخت هیجان و موقعیت‌های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان‌ها، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه مدت و دراز مدت هیجان‌ها.

1 Self Efficacy Scale (SES)
2 Jinks and Morgan
3 Resilience Scale (RISC)
4 Connor & Davidson
5 Yu & Zhang
6 Gross

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.16]

سوم	انتخاب موقعیت، هدف: ارزیابی میزان آسیب‌پذیری و مهارت‌های هیجانی اعضا، دستور جلسه: راجع به عملکرد هیجان‌ها در فرایند سازگاری انسان و فواید آن‌ها، نقش هیجان‌ها در برقرار کردن ارتباط با دیگران و تاثیرگذاری روی آن‌ها و همچنین سازماندهی و بر انگیزاندن رفتار انسان بین اعضا گفتگویی صورت گرفتد و مثال‌هایی از تجربه‌های واقعی آن‌ها مطرح شد.
چهارم	اصلاح موقعیت، هدف: ایجاد تغییر در موقعیت بر انگیزاننده‌ی هیجان؛ دستور جلسه: الف) جلوگیری از انزوای اجتماعی و اجتناب، ب) آموزش راهبرد حل مساله و ج) آموزش مهارت های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض).
پنجم	گسترش توجه، هدف: تغییر توجه؛ دستور جلسه: ۱) متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی و ۲) آموزش توجه.
ششم	ارزیابی شناختی، هدف: تغییر ارزیابی های شناختی؛ دستور جلسه: ۱) شناسایی ارزیابی های غلط و اثرات آن‌ها روی حالت‌های هیجانی ۲) آموزش راهبرد باز ارزیابی
هفتم	تعدیل پاسخ هدف: تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان، دستور جلسه: ۱) شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن، ۲) مواجهه، ۳) آموزش ابراز هیجان، ۴) اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت کننده‌های محیطی، ۵) آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس
هشتم	ارزیابی و کاربرد هدف: ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربرد؛ دستور جلسه: ۱) ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی، ۲) کاربرد مهارت‌های آموخته شده در محیط‌های طبیعی خارج از جلسه و ۳) بررسی و رفع موانع انجام تکالیف.

یافته ها

در این پژوهش ۳۰ نفر در دو گروه ۱۵ نفری مشارکت داشتند، میانگین و انحراف معیار سنی گروه آموزش تنظیم هیجان (۲۲/۲±۶۷/۱۱) و کنترل (۲۳/۰±۲/۲۲) بر حسب سال همگون بود (P=۰/۵۶). از نظر جنسیت در گروه کنترل ۹ نفر (۶۰ درصد) زن و ۶ نفر (۴۰ درصد) مرد بودند و در گروه آموزش تنظیم هیجان ۶ نفر (۴۰ درصد) زن و ۹ نفر (۶۰ درصد) زن بودند. از نظر تحصیلات در گروه کنترل ۴ نفر (۲۶/۷ درصد) در مقطع کارشناسی، ۸ نفر (۵۳/۳ درصد) کارشناسی ارشد و ۳ نفر (۲۰ درصد) دکتری تخصصی بودند. در گروه آموزش تنظیم هیجان ۴ نفر (۲۶/۷ درصد) در مقطع کارشناسی، ۹ نفر (۶۰ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد و ۲ نفر (۱۳/۳ درصد) در مقطع دکتری تخصصی بودند. از نظر وضعیت تاهل در گروه کنترل ۸ نفر (۵۳/۳ درصد) مجرد و ۷ نفر (۴۶/۷ درصد) متاهل بودند. در گروه آموزش تنظیم هیجان ۷ نفر (۴۶/۷ درصد) مجرد و ۸ نفر (۵۳/۳ درصد) متاهل بودند. در جدول ۲ شاخص‌های گرایش مرکزی متغیرهای خودکارآمدی و تاب‌آوری و نرمال بودن توزیع داده‌ها ارائه شده است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای خودکارآمدی و تاب‌آوری به تفکیک گروه‌ها

متغیرها	مراحل سنجش	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	شاپیرو ویلک	
					آماره	معناداری
خودکارآمدی	پیش آزمون	کنترل	۵۰/۵۶	۹/۱۴	۰/۸۹	۰/۰۶
		آزمایش	۵۳/۳۲	۹/۹۴	۰/۹۵	۰/۵۹
	پس آزمون	کنترل	۵۲/۳۲	۹/۶۲	۰/۹۶	۰/۶۵
		آزمایش	۶۴/۷۹	۱۰/۱۱	۰/۹۰	۰/۱۱
	پیگیری	کنترل	۵۲/۵۹	۹/۵۵	۰/۹۸	۰/۹۳
		آزمایش	۶۳/۶۹	۱۱/۶۱	۰/۹۳	۰/۲۴
تاب آوری	پیش آزمون	کنترل	۶۸/۷۳	۹/۰۷	۰/۸۹	۰/۰۷
		آزمایش	۶۹/۱۲	۷/۶۰	۰/۹۷	۰/۸۷
	پس آزمون	کنترل	۶۹/۰۵	۹/۶۳	۰/۹۱	۰/۱۶
		آزمایش	۸۹/۹۹	۷/۶۹	۰/۹۶	۰/۶۷
	پیگیری	کنترل	۶۳/۷۵	۷/۶۱	۰/۹۴	۰/۴۹
		آزمایش	۹۰/۳۶	۹/۸۵	۰/۹۵	۰/۵۳

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.16]

همان‌طور که از داده‌های مندرج در جدول ۲ مشاهده می‌شود، نمره‌های گروه آزمایش در متغیرهای خودکارآمدی و تاب‌آوری در مرحله پس آزمون نسبت به پیش آزمون تغیر کرده است. جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد، نتایج نشان داد که داده‌ها دارای توزیع نرمال است (P>۰/۰۵)، بر این اساس می‌توان از آزمون‌های پارامتری استفاده نمود. نتایج نشان داد که بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودکارآمدی و تاب‌آوری رابطه خطی وجود دارد (P<۰/۰۵)؛ همچنین نتایج نشان داد که شیب خط رگرسیون در متغیرهای خودکارآمدی و همگون است. جهت بررسی همگونی خطای واریانس‌ها در گروه‌ها از آزمون لون استفاده شد؛ نتایج آزمون لون برای خودکارآمدی و تاب‌آوری برقرار بود. جهت بررسی تجانس ماتریس‌های واریانس-کوواریانس از آزمون ام باکس استفاده شد، نتایج نشان داد این پیش فرض نیز برقرار بود (P=۰/۵۸، F=۰/۹۱، Box's M=۲۴/۹۴). همچنین نتایج آزمون کرویت موچلی نشان داد که شاخص F نیاز به اصلاح ندارد (P=۰/۷۸، W=۰/۹۹)؛ بر این اساس جهت آزمون اثر درمان بر خودکارآمدی و تاب‌آوری از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر چندمتغیره استفاده شد.

جدول ۳. شاخص‌های اعتباری تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر چند متغیره متغیرهای پژوهش

آزمون	مقدار	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آزمون
اثر پیلائی	۰/۵۵	۱۰/۶۱	۴	۱۱۲	۰/۰۱	۰/۲۷	۱
لامدای ویکلز	۰/۴۵	۱۳/۴۱	۴	۱۱۰	۰/۰۱	۰/۳۳	۱
اثر هوتلینگ	۱/۲۱	۱۶/۳۴	۴	۱۰۸	۰/۰۱	۰/۳۸	۱
بزرگترین ریشه روی	۱/۲۱	۳۳/۸۲	۲	۵۶	۰/۰۱	۰/۵۵	۱

نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر چند متغیره نشان داده که بین گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای پژوهش تفاوت معنادار وجود دارد (P=۰/۰۱، F=۱۰/۶۱، ۰/۵۵=اثرپیلایی). در ادامه خلاصه تحلیل کوواریانس چندمتغیره ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر در متن میکس آنوا برای خودکارآمدی و تاب‌آوری در سه مرحله اندازه‌گیری

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	معناداری	اندازه اثر	توان آماری
خودکارآمدی	زمان	۸۹۹/۶۱	۲	۴۴۹/۸۱	۱۷/۶۳	۰/۰۱	۰/۳۹	۱
	زمان*گروه	۳۶۳/۱۵	۲	۱۸۱/۵۷	۷/۱۲	۰/۰۱	۰/۲۰	۱
	خطا	۱۴۲۷/۶۶	۵۶	۲۵/۴۹				
تاب‌آوری	بین گروهی	۱۶۰۳/۱۵	۱	۱۶۰۳/۱۵	۵۱/۰۳	۰/۰۱	۰/۶۴	۱
	زمان	۱۸۴۵/۴۰	۲	۹۲۲/۷۰	۱۱/۸۷	۰/۰۱	۰/۳۰	۱
	زمان*گروه	۲۸۵۳/۴۳	۲	۱۴۲۶/۷۲	۱۸/۳۶	۰/۰۱	۰/۳۹	۱
	خطا	۴۳۵۰/۹۴	۵۶	۷۷/۶۹				
	بین گروهی	۵۷۴۲/۲۳	۱	۵۷۴۲/۲۳	۱۷۱/۸۴	۰/۰۱	۰/۸۶	۱

نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر نشان داد که بین گروه‌ها در متغیرهای خودکارآمدی (P=۰/۰۱، F=۵۱/۰۳، η=۰/۶۴) و تاب‌آوری (P=۰/۰۱، F=۱۷۱/۸۴، η=۰/۸۶) تفاوت معنادار وجود دارد. جهت بررسی روند تغییرات در گروه‌ها در ادامه نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی به تفکیک گروه‌ها در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی برای مقایسه تغیرات درون گروهی متغیرهای خودکارآمدی و تاب‌آوری در مراحل سنجش

متغیرها	مراحل سنجش		گروه آزمایش		گروه کنترل	
			اختلاف میانگین	معناداری	اختلاف میانگین	معناداری
خودکارآمدی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۱۱/۴۷	۰/۰۱	۲/۷۶	۰/۲۵
	پیش‌آزمون	پیگیری	۱۰/۳۶	۰/۰۱	۲/۰۴	۰/۳۹
	پس‌آزمون	پیگیری	۱/۱۰	۱/۰۰	۰/۷۳	۱/۰۰

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.16]

	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	۲۰/۸۷	۰/۰۱	۰/۳۲	۱/۰۰
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	پیگیری	۲۱/۲۳	۰/۰۱	۴/۹۷	۰/۱۷
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۳۷	۱/۰۰	۵/۳۰	۰/۶۹

نتایج آزمون بن‌فرونی نشان می‌دهد که در گروه درمانی تغییرات بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون (P=۰/۰۱، MD=۱۱/۴۷) و پیش‌آزمون و پیگیری (P=۰/۰۱، MD=۱۰/۳۶) خودکارآمدی تفاوت وجود دارد؛ همچنین نتایج نشان داد بین پیش‌آزمون و پس آزمون (P=۰/۰۱، MD=۲۰/۸۷) و پیش‌آزمون و پیگیری (P=۰/۰۰۱، MD=۲۱/۲۳) تاب‌آوری تفاوت وجود دارد. در مجموع می‌توان گفت که مداخله درمانی تا مرحله پیگیری تاثیرات ماندگاری داشته و بر افزایش خودکارآمدی و تاب‌آوری موثر بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان گروهی بر خودکارآمدی و تاب‌آوری در دانشجویان انجام شد. یافته اول نشان داد که آموزش تنظیم هیجان گروهی بر افزایش خودکارآمدی دانشجویان موثر بوده است؛ این یافته با پژوهش‌های صالحی و همکاران (۱۴۰۰)، فتحعلی‌خانی و همکاران (۲۰۲۴)، سوکمن و کاراسا (۲۰۲۳) و انصار و همکاران (۲۰۲۴) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که آموزش تنظیم هیجان در افزایش خودکارآمدی فراگیران مؤثر بود زیرا به آن‌ها کمک کرد تا کنترل بهتری بر پاسخ‌های عاطفی خود داشته باشند و احساسات منفی مانند اضطراب و ناامیدی را که می‌توانند اعتماد به نفس را تضعیف کنند، کاهش دهند (ابوالقاسمی و بیگی، ۱۳۹۰). با یادگیری استراتژی‌هایی مانند ارزیابی مجدد شناختی، دانشجویان توانایی خود را در مقابله با استرس تحصیلی بهبود بخشیدند که این امر باعث افزایش باور آن‌ها به توانایی‌های خود برای موفقیت می‌شود (سوکمن و کاراسا، ۲۰۲۳). همچنین نشان داده شده است که تنظیم هیجان به طور مثبت بر خودپنداره و مقابله هیجانی، که اجزای کلیدی خودکارآمدی هستند، تأثیر می‌گذارد (بوستانی و همکاران، ۱۴۰۴). علاوه بر این، خودکارآمدی به عنوان واسطه‌ای بین تنظیم هیجان و عملکرد تحصیلی عمل می‌کند، به این معنی که بهبود تنظیم هیجان، خودکارآمدی را افزایش می‌دهد که به نوبه خود انگیزه و پشتکار در وظایف یادگیری را افزایش می‌دهد (اوسان سوپرویا و کویلز روبرز، ۲۰۲۱). آموزش همچنین دانشجویان را به اتخاذ رفتارهای سازگارانه تشویق می‌کند و حس کنترل و شایستگی را در موقعیت‌های چالش‌برانگیز پرورش می‌دهد؛ کاهش هیجانات منفی به دانشجویان اجازه می‌دهد تا بهتر روی اهداف خود تمرکز کنند و اعتماد به نفس و تلاش خود را تقویت کنند (انصار و همکاران، ۲۰۲۴). به طور کلی، آموزش تنظیم هیجان یک محیط روانشناختی حمایتی ایجاد می‌کند که دانشجویان را قادر می‌سازد تا به توانایی‌های خود اعتقاد داشته باشند و مشارکت و موفقیت تحصیلی پایدار را ارتقا دهند.

یافته دوم نشان داد که آموزش تنظیم هیجان گروهی بر افزایش تاب‌آوری دانشجویان موثر بوده است؛ این یافته با پژوهش‌های صالحی و همکاران (۱۴۰۰)، نیرومند و همکاران (۱۳۹۸)، مهبودی و همکاران (۱۳۹۹)، کالیج و همکاران (۲۰۲۵) و بهروئیان و همکاران (۲۰۲۱) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که آموزش تنظیم هیجان با تجهیز دانشجویان به مهارت‌هایی برای مدیریت هیجانات منفی و استرس، که موانع مهمی برای بازگشت به شرایط سخت هستند، به طور مؤثر تاب‌آوری آن‌ها را افزایش می‌دهد (نیرومند و همکاران، ۱۳۹۸). مطالعات نشان می‌دهد که چنین آموزشی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا احساس اضطراب را کاهش دهند و آن‌ها را قادر می‌سازد تا با آرامش و سازگاری بیشتری با چالش‌های تحصیلی و اجتماعی روبرو شوند (نسایان و همکاران، ۲۰۱۷). با تقویت خودآگاهی و کنترل هیجانی، دانشجویان سبک‌های سازنده حل مسئله و مکانیسم‌های مقابله مثبت را توسعه می‌دهند که از اجزای ضروری تاب‌آوری هستند؛ تنظیم هیجان همچنین باعث ادغام اجتماعی و روابط مثبت می‌شود و سیستم‌های حمایتی و تاب‌آوری دانشجویان را بیشتر تقویت می‌کند (پولیزی و لین[1]، ۲۰۲۱). علاوه بر این، این آموزش نشاط و امیدواری تحصیلی را افزایش می‌دهد و افراد را به پایداری با وجود شکست‌ها ترغیب می‌کند (سیموتوپانگ و نوگراها[2]، ۲۰۲۵). به طور کلی، آموزش تنظیم هیجان با کمک به دانشجویان در تنظیم پاسخ‌های عاطفی خود، حفظ انگیزه و تعامل سازنده با چالش‌ها، پایه و اساسی برای تاب‌آوری ایجاد می‌کند.

در مجموع نتایج نشان داد که آموزش تنظیم هیجان گروهی بر خودکارآمدی و تاب‌آوری دانشجویان موثر بوده است. در نتیجه، یافته‌ها نقش مهم آموزش تنظیم هیجان را در افزایش منابع روانشناختی کلیدی مانند خودکارآمدی و تاب‌آوری در بین دانشجویان برجسته

1 Polizzi & Lynn
2 Simatupang & Nugraha

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.16]

می‌کند. دانشجویان با بهبود توانایی خود در مدیریت مؤثر هیجانات، به توانایی‌های خود اعتماد بیشتری پیدا می‌کنند و برای غلبه بر چالش‌ها مجهزتر می‌شوند. این پیشرفت‌ها نه تنها به مشارکت و عملکرد تحصیلی بیشتر کمک می‌کند، بلکه بهزیستی روانشناختی و مهارت‌های مقابله‌ای سازگارانه را نیز ارتقا می‌دهد. بنابراین، گنجاندن آموزش تنظیم هیجان در برنامه‌های آموزشی می‌تواند یک استراتژی ارزشمند برای تقویت رشد شخصی و موفقیت بلندمدت دانشجویان باشد. نمونه‌گیری در دسترس مهم‌ترین محدودیت پژوهش حاضر است که تعمیم‌دهی نتایج را محدود می‌سازد. پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده از طرح کارآزمایی بالینی تصادفی کنترل‌شده استفاده شود. همچنین عدم کنترل متغیرهای جمعیت‌شناختی و سابقه دریافت خدمات روانشناختی از دیگر محدودیت‌های این پژوهش است، علاوه بر این عدم اجرای سایر مداخلات روانشناختی جهت مقایسه تاثیر آموزش تنظیم هیجان گروهی از دیگر محدودیت‌های این پژوهش است؛ پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده این محدودیت‌ها لحاظ شوند. در زمینه کاربردی اجرای آموزش تنظیم هیجان جهت افزایش خودکارآمدی و تاب‌آوری برای دانشجویان پیشنهاد می‌شود.

منابع

ابوالقاسمی، ع.، و بیگی، پ. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی دو روش آموزش شناختی- رفتاری و مهارت های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان دارای اضطراب امتحان. *فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۷* (۲۲)، ۲۱-۴۲. https://doi.org/10.22054/jep.2012.6055

بوستانی، م.، مفاخر، ع.، و مهدیان، ح. (۱۴۰۴). تدوین مدل ساختاری خودپنداره تحصیلی براساس نظم جویی هیجانی و تمایزیافتگی با میانجی گری اهداف پیشرفت در دانش آموزان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۴ (۱۴۵)، ۲۸۳-۳۰۳. http://psychologicalscience.ir/article-1-2493-fa.html

صالحی، س. ن.، افتخار صعادی، ز.، حافظی، ف.، و برنا، م. ر. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر خودکارآمدی، تاب‌آوری و امید به زندگی در دانش‌آموزان دختر مبتلا به افسردگی غیربالینی. *مجله مطالعات ناتوانی، ۱۱*، ۹۶-۱۰۰. http://jdisabilstud.org/article-1-2255-fa.html

عبداللهی بقرآبادی، ق.، و حیدری‌راد، م. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر خودتنظیمی تحصیلی و تعلل‌ورزی دانش آموزان پسر با اختلال یادگیری ویژه. *رویش روان شناسی، ۱۳* (۱۱)، ۱۹۳-۲۰۲. http://frooyesh.ir/article-1-5571-fa.html

قدرتی، ز.، سرایی، ع. الف.، و بخشی‌پور، الف. (۱۴۰۳). الگوی ساختاری رابطه شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر بجنورد. *رویش روان شناسی، ۱۳* (۶)، ۱۸۰-۱۷۱. http://frooyesh.ir/article-1-5282-fa.html

مهبودی، م.، امیری، ش.، و مولوی، ح. (۱۳۹۹). بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر تاب‌آوری و حلّ مسأله در نوجوانان تحت دیالیز. *مشاوره کاربردی، ۱۰* (۱)، ۱-۲۵. https://jac.scu.ac.ir/article_15590.html?lang=fa

نیرومند، ر.، صیدمرادی، ک.، کاکوند، ع. ر.، و توسلی، ز. (۱۳۹۸). اثر بخشی آموزش فنون تنظیم هیجان بر کاهش استرس و افزایش تاب آوری دانشجویان. *اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی (اندیشه و رفتار)*، ۱۴(۵۳)، ۷-۱۶. https://sid.ir/paper/367389/fa

Abdolrezapour, P., Jahanbakhsh Ganjeh, S., & Ghanbari, N. (2023). Self-efficacy and resilience as predictors of students' academic motivation in online education. *Plos one*, *18*(5), e0285984. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285984

Abulfaraj, G. G., Upsher, R., Zavos, H. M., & Dommett, E. J. (2024). The impact of resilience interventions on university students' mental health and well-being: a systematic review. *Education Sciences*, *14*(5), 510. https://doi.org/10.3390/educsci14050510

Afifah, M., Ningrum, A. S. B., Wahyuni, S., & Syaifulloh, B. (2024). Self-Efficacy, Anxiety, and Emotional Intelligence: Do They Contribute to Speaking Performance?. *Journal of Languages and Language Teaching*, *12*(2), 793-806. https://e-journal.undikma.ac.id/index.php/jollt/article/view/10798

Al-Abyadh, M. H. A., & Abdel Azeem, H. A. H. (2022). Academic achievement: influences of university students' self-management and perceived self-efficacy. *Journal of Intelligence*, *10*(3), 55. https://doi.org/10.3390/jintelligence10030055

Ansar, N., Nissen Lie, H. A., & Stiegler, J. R. (2024). The effects of emotion-focused skills training on parental mental health, emotion regulation and self-efficacy: Mediating processes between parents and children. *Psychotherapy Research*, *34*(4), 518-537. https://doi.org/10.1080/10503307.2023.2218539

Bakhshayesh Eghbali, B., Pourramzani, A., Bahadivand Chegini, A. H., Mirniam, L., Hasanzadeh, K., & Saadat, S. (2022). Validity and reliability of connor-davidson resilience scale in patients with multiple sclerosis: a psychometric study in Iran. *Avicenna Journal of Neuro Psycho Physiology*, *9*(2), 45-50. http://ajnpp.umsha.ac.ir/article-1-404-en.html

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.16]

Behrouian, M., Ramezani, T., Dehghan, M., Sabahi, A., & Ebrahimnejad Zarandi, B. (2021). The effect of the emotion regulation training on the resilience of caregivers of patients with schizophrenia: a parallel randomized controlled trial. *BMC psychology*, *9*, 1-8. https://doi.org/10.1186/s40359-021-00542-5

Burns, R. A., & Anstey, K. J. (2010). The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Testing the invariance of a uni-dimensional resilience measure that is independent of positive and negative affect. *Personality and Individual differences*, *48*(5), 527-531. https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.026

Díaz-Mujica, A., Sáez-Delgado, F., Cobo-Rendón, R., Del Valle, M., López-Angulo, Y., & Pérez-Villalobos, M. V. (2022). Systematic review for the definition and measurement of self-efficacy in university students. *Interdisciplinaria*, *39*(2), 37-54. https://www.redalyc.org/journal/180/18070801003/18070801003.pdf

Duru, E., Balkis, M., & Duru, S. (2024). Fear of failure and academic satisfaction: the mediating role of emotion regulation difficulties and procrastination. *European Journal of Psychology of Education*, *39*(3), 2901-2914. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00868-9

Fathalikhani, M., Sharbafchi, M. R., & Hajializadeh, K. (2024). Effectiveness of Emotional Regulation Training on Quality of Life, Self-efficacy, and Problem-solving in Adolescents. *Hormozgan Medical Journal*, *28*(2), 109-118. http://dx.doi.org/10.34172/hmj.8332

Getenet, S., Cantle, R., Redmond, P., & Albion, P. (2024). Students' digital technology attitude, literacy and self-efficacy and their effect on online learning engagement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *21*(1), 3. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00437-y

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*(3), 281–291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Izadpanah, S. (2023). The mediating role of academic passion in determining the relationship between academic self-regulation and goal orientation with academic burnout among English foreign language (EFL) learners. *Frontiers in psychology*, *13*, 933334. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933334

Jinks, J., & Morgan, V. (1999). perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The clearing house*, *72*(4), 224-230. https://doi.org/10.1080/00098659909599398

Kalij, F., Akbari, M., Alavi, M., & Atashi, V. (2025). Efficacy of an Emotion Regulation Training in Enhancing Resilience Among Patients With Congestive Heart Failure: A Randomized Clinical Trial. *Health Science Reports*, *8*(3), e70421. https://doi.org/10.1002/hsr2.70421

Liu, W., Zhang, R., Wang, H., Rule, A., Wang, M., Abbey, C., ... & Tong, L. (2024). Association between anxiety, depression symptoms, and academic burnout among Chinese students: the mediating role of resilience and self-efficacy. *BMC psychology*, *12*(1), 335. https://link.springer.com/article/10.1186/s40359-024-01823-5

Mitchell, D. G. (2011). The nexus between decision making and emotion regulation: a review of convergent neurocognitive substrates. *Behavioural brain research*, *217*(1), 215-231. https://doi.org/10.1016/j.bbr.2010.10.030

Modecki, K. L., Zimmer-Gembeck, M. J., & Guerra, N. (2017). Emotion regulation, coping, and decision making: Three linked skills for preventing externalizing problems in adolescence. *Child development*, *88*(2), 417-426. https://doi.org/10.1111/cdev.12734

Nesayan, A., Hosseini, B., & Asadi Gandomani, R. (2017). The effectiveness of emotion regulation skills training on anxiety and emotional regulation strategies in adolescent students. *Practice in Clinical Psychology*, *5*(4), 263-270. http://jpcp.uswr.ac.ir/article-1-383-en.html

Pierce, B., van de Mortel, T., Allen, J., & Mitchell, C. (2024). The influence of near-peer teaching on undergraduate health professional students' self-efficacy beliefs: A systematic integrative review. *Nurse Education Today*,*17*, 106377. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106377

Polizzi, C. P., & Lynn, S. J. (2021). Regulating emotionality to manage adversity: A systematic review of the relation between emotion regulation and psychological resilience. *Cognitive Therapy and Research*, *32*, 1-21. https://doi.org/10.1007/s10608-020-10186-1

Radhamani, K., & Kalaivani, D. (2021). Academic resilience among students: A review of literature. *International Journal of Research and Review*, *8*(6), 360-369. https://doi.org/10.52403/ijrr.20210646

Simatupang, G. D., & Nugraha, D. Y. (2025). The Role of Academic Hope and Emotion Regulation on Psychological Well-being in Students. *Journal of Educational, Health & Community Psychology (JEHCP)*, *14*(1), 1-12. https://doi.org/10.12928/jehcp.vi.30764

Sökmen, Z., & Karaca, S. (2023). The effect of Self-Regulation Based Cognitive Psychoeducation Program on emotion regulation and self-efficacy in children diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. *Archives of Psychiatric Nursing*, *44*, 122-128. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2023.04.005

Supervía, U. P., Bordás, S. C., & Robres, Q. A. (2022). The mediating role of self-efficacy in the relationship between resilience and academic performance in adolescence. *Learning and Motivation*, *78*, 101814. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101814

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

Yu, X., & Zhang, J. (2007). Factor analysis and psychometric evaluation of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) with Chinese people. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *35*(1), 19–30. https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.1.19

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.16]

Zakariya, Y. F. (2022). Improving students' mathematics self-efficacy: A systematic review of intervention studies. *Frontiers in Psychology*, *13*, 986622. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.986622

Zyberaj, J. (2022). Investigating the relationship between emotion regulation strategies and self-efficacy beliefs among adolescents: Implications for academic achievement. *Psychology in the Schools*, *59*(8), 1556-1569. https://doi.org/10.1002/pits.22701

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.14.5.16]