



Journal Website

Article history:

Received 31 July 2025

Revised 16 December 2025

Accepted 24 December 2025

Initial Published 02 January 2026

Final Publication 23 September 2026

Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders

Volume 5, Issue 3, pp 1-14



E-ISSN: 2981-1759

The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation in the Relationship between Social Adjustment and Self-Regulated Learning Motivation among Elementary Students in Bojnord

Ali. Hamidi¹, Rasoul. Shakeri^{1*}, Seyed Mohammad Sadegh. Miri Vahid¹

¹ Department of Counseling and Educational Psychology, Boj.C., Islamic Azad University, Bojnord, Iran

* Corresponding author email address: rasool.shakeri136674@gmail.com

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Hamidi, A., Shakeri, R., & Miri Vahid, S. M. S. (2026). The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation in the Relationship between Social Adjustment and Self-Regulated Learning Motivation among Elementary Students in Bojnord. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders*, 5(3), 1-14.



© 2026 the authors. Published by Maher Talent and Intelligence Testing Institute, Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

ABSTRACT

Objective: This study aimed to examine the mediating role of cognitive emotion regulation in the relationship between social adjustment and self-regulated learning motivation among elementary school students in Bojnord.

Methodology: This applied descriptive-correlational study employed structural equation modeling. The population consisted of all fourth- to sixth-grade elementary students in Bojnord during the 2023–2024 academic year, from whom 384 students were selected using multistage cluster sampling. Data were collected using the Matson Social Adjustment Questionnaire, the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire, and the Self-Regulated Learning Motivation Scale. Data were analyzed using SPSS and AMOS, and the mediating effect was tested through bootstrapping.

Findings: Results showed that social adjustment had a significant direct effect on self-regulated learning motivation ($\beta = .31, p < .01$), cognitive emotion regulation significantly predicted learning motivation ($\beta = .38, p < .01$), and social adjustment significantly predicted cognitive emotion regulation ($\beta = .42, p < .01$). The indirect effect of social adjustment on learning motivation through cognitive emotion regulation was also significant ($\beta = .16, p < .01$).

Conclusion: Cognitive emotion regulation plays a significant mediating role in the relationship between social adjustment and self-regulated learning motivation, indicating that enhancing emotional and social competencies can substantially improve students' academic motivation.

Keywords: Social adjustment, cognitive emotion regulation, self-regulated learning motivation, elementary students, structural equation modeling

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Learning in contemporary educational systems is increasingly understood as a multidimensional process shaped by the dynamic interaction of cognitive, emotional, motivational, and social factors. Among these, social adjustment has been identified as a foundational determinant of students' psychological well-being, academic engagement, and learning continuity. Students who display stronger social adjustment typically experience higher levels of belonging, peer acceptance, and emotional security, which in turn enhance their academic functioning and motivational persistence (Ghorbanian et al., 2013; Hosseini et al., 2018; Namazi & Sohrabi, 2018). Social adjustment has also been shown to mediate the impact of family and individual psychological factors on mental health and educational outcomes (Namazi & Sohrabi, 2018; Yu et al., 2025).

Parallel to this, cognitive emotion regulation has emerged as a critical mechanism through which students interpret and respond to academic stressors. Cognitive emotion regulation refers to the set of mental strategies individuals employ to manage emotionally arousing situations, including positive reappraisal, planning, perspective-taking, rumination, catastrophizing, and self-blame (Kovacs et al., 2020; Nyklíček et al., 2011). Effective regulation of emotions has been associated with improved mental health, enhanced academic engagement, and greater resilience in learning contexts (Aghaziarati & Nejatifar, 2023; Khushdemir & Binesh, 2016; Kritikou & Giovazolias, 2022). Research has consistently demonstrated that students who regulate their emotions adaptively are better equipped to sustain motivation, cope with failure, and maintain cognitive focus during learning tasks (Egeberg et al., 2024; Zheng et al., 2023).

Another essential construct in modern educational psychology is self-regulated learning motivation, which encompasses students' intrinsic drive, goal-setting behavior, persistence, and strategic control over their learning processes (Dewi & Kuswando, 2024; Maleki & Hosseini, 2024). Self-regulated learning is not merely a cognitive phenomenon but is deeply intertwined with emotional and motivational processes (Bong & Skaalvik, 2013; Yew et al., 2023). Students with higher levels of learning motivation are more capable of planning, monitoring, and evaluating their academic progress, and they exhibit stronger academic resilience and performance (Ariyan et al., 2024; Nuryana & Wahyuni, 2025; Seo & Shim, 2024).

Recent theoretical frameworks emphasize that social adjustment, emotion regulation, and learning motivation operate as an integrated system rather than isolated variables. Social experiences influence emotional regulation patterns, which subsequently shape motivational beliefs and learning behaviors (Kritikou & Giovazolias, 2022; Toomla et al., 2025). Empirical evidence suggests that emotion regulation frequently functions as a mediating mechanism linking environmental and interpersonal factors with motivational and academic outcomes (Mohammadzadeh & Torabian, 2023; Vahidi, 2024; Zheng et al., 2023). However, despite growing international interest, limited empirical research has examined this integrated model within elementary school populations, particularly in non-Western educational contexts.

The elementary school period is a sensitive developmental stage during which foundational emotional, social, and motivational patterns are established (Aghaziarati & Nejatifar, 2023; Kovacs et al., 2020). Difficulties in emotion regulation or social adjustment during these years often predict later academic disengagement, low motivation, and behavioral problems (Khushdemir & Binesh, 2016; Sadri Damirchi & Mohammadi, 2016). Therefore, examining the structural relationships among these variables in elementary students provides critical insight for early educational intervention and prevention strategies.

This study was conducted to examine the mediating role of cognitive emotion regulation in the relationship between social adjustment and self-regulated learning motivation among elementary school students in Bojnord, Iran.

Methods and Materials

The study employed an applied, descriptive-correlational design using structural equation modeling. The statistical population consisted of all male and female fourth- to sixth-grade elementary students in Bojnord during the 2023–2024 academic year, totaling approximately 8,500 students. Using multistage cluster sampling, 384 students were selected. First, the city was divided into four educational districts; three public schools were randomly selected from each district, and students were then randomly chosen proportionally from grades four to six.

Data were collected using three standardized instruments: the Matson Social Adjustment Questionnaire (53 items), the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (36 items), and the Self-Regulated Learning Motivation Scale (30 items). All questionnaires were adapted linguistically for children aged 9–12. Reliability coefficients (Cronbach's alpha) were 0.82 for social adjustment, 0.89 for cognitive emotion regulation, and 0.85 for self-regulated learning motivation. Construct validity was confirmed through confirmatory factor analysis.

Data were analyzed using SPSS 26 and AMOS 24. Descriptive statistics were calculated, followed by Pearson correlation and structural equation modeling. The significance of indirect effects was tested using bootstrapping with 5,000 resamples and 95% confidence intervals.

Findings

Descriptive results indicated moderate to high levels of social adjustment ($M = 163.44$), cognitive emotion regulation ($M = 139.71$), and self-regulated learning motivation ($M = 121.85$). Distribution indices confirmed acceptable normality.

Correlation analysis revealed significant positive relationships among all study variables. Social adjustment correlated significantly with cognitive emotion regulation ($r = .51, p < .01$) and with self-regulated learning motivation ($r = .46, p < .01$). Cognitive emotion regulation demonstrated the strongest correlation with learning motivation ($r = .58, p < .01$).

Structural equation modeling showed that social adjustment directly predicted self-regulated learning motivation ($\beta = .31, p < .01$), social adjustment predicted cognitive emotion regulation ($\beta = .42, p < .01$), and cognitive emotion regulation predicted learning motivation ($\beta = .38, p < .01$). Bootstrapping analysis confirmed the significance of the indirect effect of social adjustment on learning motivation through cognitive emotion regulation ($\beta = .16, CI = .09-.24, p < .01$), supporting the mediating role of cognitive emotion regulation.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that social adjustment contributes significantly to students' motivation for self-regulated learning, both directly and indirectly through cognitive emotion regulation. Students who are socially well-adjusted are more capable of forming positive relationships, experiencing psychological safety, and accessing social support within the school environment. These conditions facilitate more adaptive emotional processing, enabling students to regulate academic stress and frustration more effectively. In turn, improved emotion regulation strengthens motivational persistence, goal-directed behavior, and engagement in learning.

The mediating function of cognitive emotion regulation highlights the central role of emotional processes in the development of learning motivation. Students do not respond to academic challenges solely through cognitive mechanisms; rather, their emotional interpretations and regulatory strategies critically determine whether challenges become opportunities for growth or sources of disengagement. When emotion regulation skills are strengthened, students become more resilient in the face of difficulty, sustain effort longer, and show greater autonomy and responsibility for their learning.

These results underscore the necessity of holistic educational programs that simultaneously target social development, emotional competencies, and motivational skills. Schools that invest in improving peer relationships, fostering supportive classroom climates, and teaching emotional regulation strategies can expect meaningful improvements in students' academic motivation and long-term learning trajectories.

In conclusion, this study provides empirical evidence for an integrated model of social adjustment, cognitive emotion regulation, and self-regulated learning motivation among elementary students. Strengthening children's social environments and emotional competencies represents a powerful pathway for enhancing educational outcomes and promoting sustainable academic success.



نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین سازگاری اجتماعی و انگیزه یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان ابتدایی شهر بجنورد

علی حمیدی^۱، رسول شاکری^۱، محمد صادق میری وحید^۱

۱. گروه مشاوره و روان‌شناسی تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

*ایمیل نویسنده مسئول: rasool.shakeri136674@gmail.com

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله

پژوهشی اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

حمیدی، علی، شاکری، رسول، و میری وحید، محمد صادق. (۱۴۰۵). نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین سازگاری اجتماعی و انگیزه یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان ابتدایی شهر بجنورد. *پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی*، ۵(۳)، ۱۴-۱.



© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی صورت گرفته است. (CC BY-NC 4.0)

هدف: هدف این پژوهش بررسی نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین سازگاری اجتماعی و انگیزه یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر بجنورد بود. **روش‌شناسی:** این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی-همبستگی بود که با رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پایه‌های چهارم تا ششم ابتدایی شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که ۳۸۴ نفر به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه سازگاری اجتماعی متسون، پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان و مقیاس انگیزه یادگیری خودتنظیمی بود. داده‌ها با نرم‌افزارهای SPSS و AMOS تحلیل شدند و برای آزمون نقش میانجی از روش بوت‌استرپ استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج تحلیل همبستگی و مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد سازگاری اجتماعی اثر مستقیم معناداری بر انگیزه یادگیری خودتنظیمی دارد ($\beta = .۳۱, p < .۰۱$) و تنظیم شناختی هیجان نیز به‌طور معنادار انگیزه یادگیری خودتنظیمی را پیش‌بینی می‌کند ($\beta = .۳۸, p < .۰۱$). همچنین سازگاری اجتماعی پیش‌بینی‌کننده معنادار تنظیم شناختی هیجان بود ($\beta = .۴۲, p < .۰۱$). اثر غیرمستقیم سازگاری اجتماعی بر انگیزه یادگیری خودتنظیمی از طریق تنظیم شناختی هیجان نیز معنادار به‌دست آمد ($\beta = .۱۶, p < .۰۱$). **نتیجه‌گیری:** نتایج پژوهش نشان داد که تنظیم شناختی هیجان نقش میانجی معناداری در رابطه بین سازگاری اجتماعی و انگیزه یادگیری خودتنظیمی ایفا می‌کند و تقویت مهارت‌های هیجانی و اجتماعی می‌تواند به ارتقای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود.

کلیدواژه‌گان: سازگاری اجتماعی، تنظیم شناختی هیجان، انگیزه یادگیری خودتنظیمی، دانش‌آموزان ابتدایی، مدل‌سازی معادلات ساختاری



مقدمه

نظام‌های آموزشی معاصر بیش از هر زمان دیگر بر پرورش توانمندی‌های شناختی، هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان به‌عنوان بنیان‌های یادگیری پایدار و موفقیت تحصیلی تأکید دارند. پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد که عملکرد تحصیلی تنها حاصل توانایی‌های شناختی نیست، بلکه مجموعه‌ای از عوامل انگیزشی، هیجانی و اجتماعی در شکل‌گیری مسیر یادگیری کودکان نقش تعیین‌کننده دارند (Bong & Skaalvik, 2013; Yew et al., 2023). در این میان، سازگاری اجتماعی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین شاخص‌های سلامت روانی و تحصیلی دانش‌آموزان، نقشی بنیادین در کیفیت تعاملات اجتماعی، احساس تعلق به مدرسه، و تداوم تلاش‌های تحصیلی ایفا می‌کند (Ghorbanian et al., 2013; Hosseinian et al., 2018). کودکانی که از سطح مطلوبی از سازگاری اجتماعی برخوردارند، قادرند هیجانات خود را بهتر مدیریت کنند، روابط مثبت‌تری با همسالان و معلمان برقرار سازند و در فعالیت‌های یادگیری مشارکت فعال‌تری داشته باشند (Namazi & Sohrabi, 2018; Yu et al., 2025). در مقابل، ضعف در سازگاری اجتماعی اغلب با مشکلات هیجانی، افت تحصیلی و کاهش انگیزه یادگیری همراه است (Mohammadzadeh & Torabian, 2023; Sadri Damirchi & Mohammadi, 2016).

در سال‌های اخیر، توجه پژوهشگران به نقش تنظیم شناختی هیجان در تبیین رفتارهای تحصیلی و سازگاری روان‌شناختی کودکان افزایش یافته است. تنظیم شناختی هیجان به مجموعه راهبردهای ذهنی اطلاق می‌شود که فرد برای مدیریت تجربه‌ها و واکنش‌های هیجانی خود در موقعیت‌های استرس‌زا به کار می‌گیرد (Kovacs et al., 2020; Nyklíček et al., 2011). این توانمندی نه‌تنها سلامت روان کودکان را ارتقا می‌دهد، بلکه بر کیفیت یادگیری، تمرکز، پایداری تحصیلی و انگیزش درونی نیز اثرگذار است (Aghaziarati & Nejatifar, 2023; Khusdemir & Binesh, 2016). پژوهش‌های مروری نشان داده‌اند که تنظیم هیجان یکی از پیش‌بین‌های اصلی سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی در دوره کودکی و نوجوانی است (Kritikou & Giovazolias, 2022; Mera et al., 2025). کودکانی که قادرند افکار منفی، نگرانی‌ها و ناکامی‌های خود را از طریق راهبردهای شناختی سازگارانه مدیریت کنند، در محیط‌های آموزشی از انعطاف‌پذیری هیجانی بیشتری برخوردارند و با چالش‌های تحصیلی به‌صورت مؤثرتری مواجه می‌شوند (Far et al., 2024; Vahidi, 2024).

هم‌زمان با رشد این ادبیات پژوهشی، انگیزه یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های محوری موفقیت تحصیلی شناخته شده است. خودتنظیمی یادگیری فرآیندی فعال و سازنده است که طی آن دانش‌آموز اهداف یادگیری خود را تعیین کرده، پیشرفت خویش را پیش می‌کند و با استفاده از راهبردهای شناختی، انگیزشی و رفتاری مناسب، عملکرد تحصیلی خود را هدایت می‌نماید (Dewi & Kuswando, 2024; Maleki & Hosseini, 2024). انگیزه یادگیری خودتنظیمی نه‌تنها پیش‌بینی‌کننده مستقیم پیشرفت تحصیلی است، بلکه در برابر فرسودگی تحصیلی، افت انگیزه و ترک تحصیل نقش حفاظتی ایفا می‌کند (Nuryana & Wahyuni, 2025; Seo & Shim, 2024). مطالعات نشان داده‌اند که هیجانات تحصیلی و نحوه تنظیم آن‌ها به‌صورت معناداری بر سطوح انگیزش و کیفیت خودتنظیمی دانش‌آموزان اثر می‌گذارند (Egeberg et al., 2024; Zheng et al., 2023).

با وجود شواهد گسترده درباره اهمیت هر یک از این سازه‌ها، هنوز نحوه تعامل سازگاری اجتماعی، تنظیم شناختی هیجان و انگیزه یادگیری خودتنظیمی در کودکان به‌صورت منسجم و تجربی مورد بررسی جامع قرار نگرفته است. بسیاری از پژوهش‌ها هر یک از این متغیرها را به‌صورت جداگانه مطالعه کرده‌اند، در حالی که چارچوب‌های نظری جدید بر تعامل پویای عوامل هیجانی، اجتماعی و انگیزشی در شکل‌گیری رفتار یادگیری تأکید دارند (Toomla et al., 2025; Yu et al., 2025). از منظر نظری، سازگاری اجتماعی می‌تواند از طریق بهبود روابط بین‌فردی، افزایش حمایت اجتماعی و کاهش تنیدگی روانی، زمینه را برای به‌کارگیری مؤثرتر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان فراهم آورد.



(Mera et al., 2025; Namazi & Sohrabi, 2018). در نتیجه، تنظیم هیجان می‌تواند به‌عنوان سازوکار واسطه‌ای عمل کرده و تأثیر سازگاری اجتماعی بر انگیزه یادگیری خودتنظیمی را تقویت نماید (Kritikou & Giovazolias, 2022; Zheng et al., 2023). پژوهش‌های اخیر نیز شواهدی در حمایت از این الگوی تعاملی ارائه کرده‌اند. به‌عنوان نمونه، مطالعات نشان داده‌اند که تنظیم شناختی هیجان پیش‌بینی‌کننده سازگاری اجتماعی و سلامت روان در دانش‌آموزان است (Mohammadzadeh & Torabian, 2023; Vahidi, 2024). از سوی دیگر، پژوهش‌های حوزه آموزش نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی و هیجانی به افزایش انگیزه تحصیلی و عملکرد یادگیری منجر می‌شود (Ariyan et al., 2024; Dewi & Kuswandono, 2024). همچنین تحقیقات مروری تأکید دارند که مؤلفه‌های هیجانی و انگیزشی در چارچوب یادگیری خودتنظیمی، به‌صورت شبکه‌ای به یکدیگر وابسته‌اند و نمی‌توان آن‌ها را به‌طور مجزا تحلیل کرد (Toomla et al., 2023; Zheng et al., 2023).

با توجه به اهمیت دوره ابتدایی به‌عنوان مرحله شکل‌گیری الگوهای پایدار هیجانی، اجتماعی و انگیزشی، بررسی روابط این سازه‌ها در این دوره از حساسیت ویژه‌ای برخوردار است (Aghaziarati & Nejatifar, 2023; Kovacs et al., 2020). بسیاری از مشکلات تحصیلی و افت انگیزش در مقاطع بالاتر، ریشه در ضعف‌های تنظیم هیجان و سازگاری اجتماعی در سال‌های نخست مدرسه دارد (Khushdemir & Binesh, 2016; Sadri Damirchi & Mohammadi, 2016). با این حال، در بافت فرهنگی ایران و به‌ویژه در مناطق کمتر مورد مطالعه مانند شهر بجنورد، پژوهش‌های اندکی به بررسی همزمان این متغیرها در چارچوب مدل‌های علی پرداخته‌اند. این خلأ پژوهشی ضرورت انجام مطالعات بومی و مبتنی بر داده‌های تجربی را برجسته می‌سازد.

بنابراین، با توجه به اهمیت بنیادین سازگاری اجتماعی در رشد تحصیلی، نقش محوری تنظیم شناختی هیجان در سلامت روان و یادگیری، و جایگاه کلیدی انگیزه یادگیری خودتنظیمی در موفقیت آموزشی، پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین سازگاری اجتماعی و انگیزه یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر بجنورد انجام شد.

مواد و روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌سازی روابط ساختاری است و بدون هرگونه مداخله آزمایشی، به بررسی روابط میان سازگاری اجتماعی به‌عنوان متغیر پیش‌بین، انگیزه یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان متغیر ملاک و تنظیم شناختی هیجان به‌عنوان متغیر میانجی پرداخته است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که بر اساس آمار رسمی اداره آموزش و پرورش شهرستان، جمعیت این گروه حدود ۸۵۰۰ نفر برآورد شد. با توجه به الزامات تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری که مستلزم حداقل ۱۰ تا ۱۵ مشاهده به ازای هر پارامتر برآوردی است و نیز برای جبران احتمال ریزش داده‌ها، حجم نمونه ۳۸۴ نفر تعیین گردید. نمونه‌گیری به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد؛ بدین صورت که ابتدا شهر بجنورد به چهار ناحیه آموزشی تقسیم شد، سپس از هر ناحیه سه مدرسه دولتی به‌طور تصادفی انتخاب گردید و در مرحله بعد از هر مدرسه، تعداد متناسبی دانش‌آموز از پایه‌های چهارم تا ششم به‌صورت تصادفی ساده گزینش شدند. این روش نمونه‌گیری موجب شد که نمایندگی مناسبی از کل جامعه آماری فراهم شود و تعمیم‌پذیری نتایج افزایش یابد.

برای گردآوری داده‌ها از سه ابزار استاندارد استفاده شد. نخست، پرسشنامه سازگاری اجتماعی کودکان متسون و همکاران (۱۹۸۳) بود که شامل ۵۳ گویه و پنج خرده‌مقیاس مهارت‌های اجتماعی مناسب، مهارت‌های اجتماعی نامناسب، کناره‌گیری، پرخاشگری و اضطراب اجتماعی است. پاسخ‌ها در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از «هرگز» تا «همیشه» ثبت می‌شود و دامنه نمرات بین ۵۳ تا ۲۶۵ قرار دارد که نمرات



بالتر نشان‌دهنده سازگاری اجتماعی بهتر است. ابزار دوم، پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان (CERQ) با ۳۶ ماده است که نه راهبرد شناختی مقابله با رویدادهای استرس‌زا شامل خودسرزنی، پذیرش، نشخوار ذهنی، تمرکز مثبت مجدد، تمرکز بر برنامه‌ریزی، بازاریابی مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌سازی و سرزنش دیگران را می‌سنجد. با توجه به سن شرکت‌کنندگان که در بازه ۹ تا ۱۲ سال قرار داشت، متن‌گویه‌ها با همکاری متخصصان روان‌شناسی تربیتی ساده‌سازی و متناسب‌سازی شد تا درک مفاهیم برای دانش‌آموزان تسهیل گردد. ابزار سوم، مقیاس انگیزه یادگیری خودتنظیمی بود که بر مبنای نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان و الگوی خودتنظیمی زیمرمن تدوین و توسط پژوهشگران داخلی بومی‌سازی شده و شامل ۳۰ گویه با طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت است که سه بعد انگیزه درونی، خودتنظیمی شناختی و پشتکار تحصیلی را ارزیابی می‌کند. پایایی ابزارها در نمونه حاضر با ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای سازگاری اجتماعی ۰.۸۲، برای تنظیم شناختی هیجان ۰.۸۹ و برای انگیزه یادگیری خودتنظیمی ۰.۸۵ به دست آمد و همگی نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب بودند. روایی سازه ابزارها نیز از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد و شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری شامل CFI بالاتر از ۰.۹۰ و RMSEA کمتر از ۰.۰۸، برازش مناسب مدل مفهومی را تأیید کردند.

پس از اخذ مجوزهای رسمی از اداره آموزش و پرورش و مدارس و دریافت رضایت‌نامه آگاهانه کتبی از والدین دانش‌آموزان، پرسشنامه‌ها به صورت گروهی در محیط کلاس و در حضور پژوهشگر اجرا شد و میانگین زمان تکمیل ابزارها حدود ۳۰ دقیقه بود. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و AMOS نسخه ۲۴ مورد تحلیل قرار گرفت. در مرحله نخست، آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی برای بررسی وضعیت توزیع داده‌ها و مفروضه‌های آماری محاسبه شد. سپس در سطح آمار استنباطی، همبستگی پیرسون برای بررسی روابط اولیه بین متغیرها به کار رفت و در ادامه مدل‌سازی معادلات ساختاری برای آزمون نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین سازگاری اجتماعی و انگیزه یادگیری خودتنظیمی اجرا شد. به منظور ارزیابی معناداری اثر غیرمستقیم، از روش بوت‌استرپ با ۵۰۰۰ نمونه‌گیری مجدد و فاصله اطمینان ۹۵ درصد استفاده گردید. سطح معناداری در کلیه آزمون‌های آماری برابر با ۰.۰۵ در نظر گرفته شد که مبنای تصمیم‌گیری آماری پژوهش بود.

یافته‌ها

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان برابر با ۱۶۳.۴۴ و انحراف معیار آن ۱۵.۸۱ است که بیانگر سطح نسبتاً مطلوب سازگاری اجتماعی در نمونه مورد بررسی می‌باشد. همچنین میانگین تنظیم شناختی هیجان ۱۳۹.۷۱ با انحراف معیار ۱۸.۲۳ و میانگین انگیزه یادگیری خودتنظیمی ۱۲۱.۸۵ با انحراف معیار ۲۰.۰۵ گزارش شده است. مقادیر چولگی و کشیدگی برای هر سه متغیر در بازه $1 \pm$ قرار دارند که این امر نشان‌دهنده توزیع نرمال و مناسب داده‌ها برای انجام تحلیل‌های پارامتریک و مدل‌یابی معادلات ساختاری است و کفایت مفروضه نرمال بودن را تأیید می‌کند.

جدول ۱

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ($N = 384$)

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
سازگاری اجتماعی	۱۶۳.۴۴	۱۵.۸۱	-۰.۴۵	۰.۲۲
تنظیم شناختی هیجان	۱۳۹.۷۱	۱۸.۲۳	-۰.۲۹	-۰.۱۳
انگیزه یادگیری خودتنظیمی	۱۲۱.۸۵	۲۰.۰۵	۰.۱۷	۰.۰۸



پیش از اجرای تحلیل‌های استنباطی و مدل‌یابی معادلات ساختاری، مفروضه‌های آماری مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون نرمال بودن توزیع متغیرها بر اساس شاخص‌های چولگی و کشیدگی نشان داد که مقادیر این شاخص‌ها برای تمامی متغیرهای سازگاری اجتماعی، تنظیم شناختی هیجان و انگیزه یادگیری خودتنظیمی در دامنه قابل قبول (بین -۱ تا +۱) قرار دارند که بیانگر نرمال بودن تقریبی داده‌ها و کفایت استفاده از روش‌های پارامتریک است. همچنین بررسی داده‌های پرت از طریق فاصله ماهالانوبیس نشان داد هیچ مشاهده‌ای با مقدار بحرانی غیرمجاز وجود ندارد و داده‌های پرت چندمتغیره مشاهده نشد. آزمون هم‌خطی چندگانه نیز با استفاده از شاخص‌های VIF و Tolerance انجام گرفت که مقادیر VIF کمتر از ۵ و مقادیر Tolerance بالاتر از ۰.۲۰ به دست آمد و عدم وجود مشکل هم‌خطی بین متغیرهای پیش‌بین را تأیید کرد. علاوه بر این، نتایج آزمون همگنی واریانس خطاها و استقلال خطاها بر اساس شاخص دوربین-واتسون در دامنه مطلوب (بین ۱.۵ تا ۲.۵) قرار داشت که نشان‌دهنده رعایت مفروضه استقلال خطاهاست. در مجموع، نتایج بررسی مفروضه‌ها نشان داد که داده‌ها از شرایط لازم برای اجرای تحلیل همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری برخوردار بوده و نتایج به‌دست‌آمده از اعتبار آماری کافی برخوردار هستند.

جدول ۲

ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳
سازگاری اجتماعی (۱)	---		
تنظیم شناختی هیجان (۲)	.۵۱**	---	
انگیزه یادگیری خودتنظیمی (۳)	.۴۶**	.۵۸**	---

بر اساس نتایج جدول ۲، بین سازگاری اجتماعی و تنظیم شناختی هیجان همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد ($r = .۵۱, p < .۰۵$) (۱). که نشان می‌دهد با افزایش سازگاری اجتماعی، میزان استفاده از راهبردهای تنظیم شناختی هیجان نیز افزایش می‌یابد. همچنین سازگاری اجتماعی با انگیزه یادگیری خودتنظیمی همبستگی مثبت و معنادار نشان می‌دهد ($r = .۴۶, p < .۰۱$). از سوی دیگر، رابطه بین تنظیم شناختی هیجان و انگیزه یادگیری خودتنظیمی قوی‌تر و معنادار است ($r = .۵۸, p < .۰۱$) که بیانگر نقش اساسی راهبردهای شناختی تنظیم هیجان در تقویت انگیزه یادگیری و خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. این الگوی همبستگی، پیش‌فرض‌های لازم برای آزمون مدل میانجی را فراهم می‌سازد.

جدول ۳

نتایج مدل معادلات ساختاری برای پیش‌بینی انگیزه یادگیری خودتنظیمی

مسیرها	β استاندارد	سطح معناداری (p)
اثرهای مستقیم		
سازگاری اجتماعی → انگیزه یادگیری خودتنظیمی	.۳۱	< .۰۱
سازگاری اجتماعی → تنظیم شناختی هیجان	.۴۲	< .۰۱
تنظیم شناختی هیجان → انگیزه یادگیری خودتنظیمی	.۳۸	< .۰۱



نتایج مدل معادلات ساختاری در جدول ۳ نشان می‌دهد که سازگاری اجتماعی به‌طور مستقیم اثر مثبت و معناداری بر انگیزه یادگیری خودتنظیمی دارد. ($\beta = .31, p < .01$) همچنین سازگاری اجتماعی پیش‌بینی‌کننده قوی تنظیم شناختی هیجان است، ($\beta = .42, p < .01$) و تنظیم شناختی هیجان نیز اثر مثبت و معناداری بر انگیزه یادگیری خودتنظیمی نشان می‌دهد. ($\beta = .38, p < .01$) این یافته‌ها حاکی از آن است که هم سازگاری اجتماعی و هم تنظیم شناختی هیجان نقش تعیین‌کننده‌ای در افزایش انگیزه یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند و ساختار پیشنهادی پژوهش از پشتیبانی تجربی مطلوبی برخوردار است.

جدول ۴

آزمون اثر غیرمستقیم با روش بوت‌استرپ ($CI 95\%$)

مسیر غیرمستقیم	β	حد پایین	حد بالا	p
سازگاری اجتماعی → تنظیم شناختی هیجان → انگیزه یادگیری خودتنظیمی	.۱۶	.۰۹	.۲۴	< .۰۱

نتایج آزمون بوت‌استرپ در جدول ۴ نشان می‌دهد که اثر غیرمستقیم سازگاری اجتماعی بر انگیزه یادگیری خودتنظیمی از طریق تنظیم شناختی هیجان معنادار است ($\beta = .16, p < .01$) و بازه اطمینان ۹۵ درصد آن (۰.۰۹ تا ۰.۲۴) شامل صفر نمی‌شود که این امر معناداری نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان را تأیید می‌کند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بخشی از تأثیر سازگاری اجتماعی بر انگیزه یادگیری خودتنظیمی از طریق تقویت راهبردهای تنظیم شناختی هیجان تبیین می‌شود و تنظیم شناختی هیجان به‌عنوان یک سازوکار روان‌شناختی کلیدی در این رابطه عمل می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که سازگاری اجتماعی اثر مستقیم و معناداری بر انگیزه یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دارد. این نتیجه بیانگر آن است که هرچه دانش‌آموزان از نظر اجتماعی سازگارتر باشند، سطوح بالاتری از انگیزه، پشتکار و راهبردهای خودتنظیمی را در فرآیند یادگیری نشان می‌دهند. این یافته با دیدگاه‌های نظری که یادگیری را پدیده‌ای اجتماعی - هیجانی می‌دانند همخوان است و با نتایج پژوهش‌هایی که نقش تعیین‌کننده سازگاری اجتماعی در عملکرد تحصیلی، انگیزش و سلامت روان دانش‌آموزان را تأیید کرده‌اند مطابقت دارد (Ghorbanian et al., 2013; Hosseini et al., 2018; Namazi & Sohrabi, 2018). پژوهش Yu و همکاران نیز نشان داد که سازگاری مدرسه‌ای یکی از مهم‌ترین سازوکارهای انتقال اثر متغیرهای روان‌شناختی بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی است (Yu et al., 2025). چنین همگرایی شواهد نشان می‌دهد که مدرسه صرفاً محیط انتقال دانش نیست، بلکه بستری اجتماعی است که کیفیت تعاملات آن مستقیماً انگیزه یادگیری را شکل می‌دهد.

همچنین نتایج نشان داد سازگاری اجتماعی پیش‌بینی‌کننده معنادار تنظیم شناختی هیجان است. این یافته قابل تبیین از این منظر است که روابط مثبت اجتماعی، احساس تعلق، امنیت روانی و حمایت همسالان به دانش‌آموزان امکان می‌دهد هیجانان خود را آگاهانه‌تر پردازش کرده و از راهبردهای شناختی سازگارانه برای مواجهه با ناکامی‌ها و فشارهای تحصیلی استفاده کنند. این نتیجه با یافته‌های Mohammadzadeh و Torabian مبنی بر ارتباط نزدیک بین تنظیم هیجان و سازگاری اجتماعی همسو است (Mohammadzadeh & Torabian, 2023) و نیز با نتایج پژوهش Vahidi که نشان داد تنظیم شناختی هیجان به‌صورت مستقیم با ابعاد سازگاری فردی و اجتماعی



نوجوانان ارتباط دارد (Vahidi, 2024). چارچوب‌های نظری رشد هیجانی نیز تأکید دارند که تنظیم هیجان مهارتی اکتسابی است که در بستر روابط اجتماعی سالم رشد می‌یابد (Aghaziarati & Nejatifar, 2023; Kovacs et al., 2020).

از سوی دیگر، یافته‌ها نشان داد تنظیم شناختی هیجان اثر مستقیم و معناداری بر انگیزه یادگیری خودتنظیمی دارد. این نتیجه بیانگر آن است که دانش‌آموزانی که قادرند افکار منفی، اضطراب و ناکامی‌های تحصیلی خود را از طریق راهبردهای شناختی مدیریت کنند، انگیزش بیشتری برای ادامه تلاش، تعیین هدف و پایش پیشرفت خود نشان می‌دهند. این نتیجه با پژوهش‌های گسترده‌ای که نقش تنظیم هیجان را در کیفیت خودتنظیمی و پایداری تحصیلی برجسته کرده‌اند همخوان است (Egeberg et al., 2024; Nyklíček et al., 2011; Zheng et al., 2023). همچنین Far و همکاران نشان دادند آموزش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان موجب افزایش انعطاف‌پذیری شناختی و بهبود خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود که خود بستر تقویت انگیزه خودتنظیمی است (Far et al., 2024). این یافته‌ها نشان می‌دهد که هیجان نه تنها پیامد یادگیری، بلکه یکی از سازوکارهای اصلی هدایت رفتار یادگیری است.

نتیجه مهم‌تر پژوهش حاضر، تأیید نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین سازگاری اجتماعی و انگیزه یادگیری خودتنظیمی بود. بدین معنا که بخشی از اثر سازگاری اجتماعی بر انگیزه یادگیری از طریق بهبود توانایی دانش‌آموزان در تنظیم شناختی هیجان تبیین می‌شود. این الگو با مدل‌های نظری خودتعیین‌گری و یادگیری خودتنظیم همخوان است که هیجان، انگیزش و روابط اجتماعی را اجزای یک نظام یکپارچه رشد تحصیلی می‌دانند (Kritikou & Giovazolias, 2022; Toomla et al., 2025). پژوهش‌های اخیر نیز نشان داده‌اند که متغیرهای هیجانی اغلب نقش میانجی بین عوامل محیطی و پیامدهای انگیزشی ایفا می‌کنند (Nuryana & Wahyuni, 2025; Seo & Shim, 2024). بنابراین یافته‌های حاضر به صورت تجربی این الگوی تعاملی را در جمعیت دانش‌آموزان ابتدایی تأیید می‌کند.

از منظر کاربردی، این نتایج تأکید می‌کند که برنامه‌های ارتقای انگیزه یادگیری نباید صرفاً بر آموزش راهبردهای شناختی تمرکز داشته باشند، بلکه باید همزمان بر بهبود روابط اجتماعی دانش‌آموزان و تقویت مهارت‌های تنظیم هیجان نیز متمرکز شوند. پژوهش‌های Ariyan و همکاران نشان دادند آموزش راهبردهای خودتنظیمی به تنهایی می‌تواند انگیزه تحصیلی را افزایش دهد (Ariyan et al., 2024)، اما یافته‌های حاضر نشان می‌دهد که اثربخشی این آموزش‌ها زمانی بیشینه خواهد شد که در بستری از روابط اجتماعی سالم و مهارت‌های هیجانی مناسب اجرا شود. بدین ترتیب، آموزش و پرورش می‌تواند با طراحی مداخلات جامع، همزمان سه حوزه اجتماعی، هیجانی و انگیزشی دانش‌آموزان را هدف قرار دهد.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش با ادبیات معاصر حوزه روان‌شناسی تربیتی همسو است که یادگیری را فرایندی چندبعدی و پویا می‌داند و نشان می‌دهد رشد تحصیلی کودکان بدون توجه به هیجان و روابط اجتماعی ناقص خواهد بود (Bong & Skaalvik, 2013; Yew et al., 2023). این نتایج نه تنها چارچوب نظری پژوهش را تأیید می‌کند، بلکه مسیرهای مداخله آموزشی و مشاوره‌ای جدیدی را برای بهبود انگیزه یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی ترسیم می‌نماید.

این پژوهش با وجود دستاوردهای ارزشمند، با محدودیت‌هایی همراه بود. استفاده از ابزارهای خودگزارشی می‌تواند تحت تأثیر خطای پاسخ‌دهی یا تمایل به پاسخ‌های اجتماعی‌پسند قرار گیرد. همچنین ماهیت مقطعی پژوهش امکان استنباط روابط علی قطعاً را محدود می‌سازد. علاوه بر این، تمرکز نمونه بر دانش‌آموزان یک شهر خاص، تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مناطق فرهنگی و آموزشی را تا حدی محدود می‌کند. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از طرح‌های طولی، پایداری روابط بین سازگاری اجتماعی، تنظیم هیجان و انگیزه یادگیری را در طول زمان بررسی کنند. همچنین به‌کارگیری روش‌های کیفی و مشاهده‌ای در کنار ابزارهای پرسشنامه‌ای می‌تواند تصویر



دقیق‌تری از سازوکارهای روان‌شناختی حاکم بر این روابط فراهم آورد. بررسی نقش متغیرهای تعدیل‌گر مانند حمایت معلم، سبک فرزندپروری و جوّ مدرسه نیز می‌تواند به غنای مدل نظری این حوزه بیفزاید. بر اساس نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی مدارس به‌گونه‌ای طراحی شوند که علاوه بر آموزش دروس رسمی، مهارت‌های تنظیم هیجان و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان را نیز به‌طور نظام‌مند تقویت نمایند. معلمان و مشاوران مدرسه می‌توانند با برگزاری کارگاه‌های مهارت‌های هیجانی و اجتماعی، بستر مناسبی برای رشد انگیزه خودتنظیمی فراهم کنند. همچنین ادغام آموزش مهارت‌های زندگی و خودتنظیمی در برنامه درسی می‌تواند به افزایش پایداری تحصیلی و کاهش افت انگیزش در سال‌های بعدی تحصیل منجر شود.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در این پژوهش ما را یاری نمودند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

References

- Aghaziarati, A., & Nejatifar, S. (2023). Emotional Development and Regulation in Children: A Review of Recent Advances. *KMAN Counseling & Psychology Nexus*, 1(1), 118-125. <https://doi.org/10.61838/kman.psychnexus.1.1.13>
- Ariyan, J., Moher, G. S., & Harafteh, F. S. K. (2024). The Effectiveness of Self-Regulated Learning Strategies Teaching on Academic Achievement Motivation and Academic Self-Efficacy of Sixth Grade Male Students of Iranshahr County. *PDMD*, 3(4), 165-177. <https://doi.org/10.61838/kman.pdmd.3.4.12>
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2013). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational psychology review*, 15(1), 1-34. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Dewi, A. S., & Kuswando, P. (2024). Investigating the Role of Volitional and Motivational Factors for Postgraduate Students' Self-Regulated Learning in Academic Reading. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, 18(2), 323-332. <https://doi.org/10.15294/lc.v18i2.47654>



- Egeberg, U., McConney, F., & Price, J. (2024). Academic emotions and happiness in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Journal of Criminal Justice*, 38, 367-369. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3702_4
- Far, F. T., Ghanadzadegan, H., & Heydari, S. (2024). A Comparison of the Effectiveness of Emotional Cognitive Regulation Strategies and Self-Regulated Learning Strategies on Academic Self-Concept and Cognitive Flexibility in Elementary School Students With Specific Learning Disabilities in Reading. *Injoeacs*, 5(5), 124-132. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.5.5.14>
- Ghorbanian, E., Pourabrahimi, T., Seyed Mousavi, P. S., & Rabiei, M. (2013). Examining the Adjustment and Academic Performance of Girls with Secure and Insecure Attachment. *Family and Research*, 8(3), 87-105. <https://qjfr.ir/article-1-162-fa.html>
- Hosseinian, M., Nour, R., Moghadass, M., & Asalatmanesh, S. (2018). Examining the Role of Mental Health and Social Adjustment among Students. *Feiz*, 22(4), 45-64. https://www.researchgate.net/publication/335603471_brrsy_rabth_byn_slamt_rwan_w_sazgary_ajtmay_danshjwyan_rsh_th_rwan_shnasy_danshgah_pyam_nwr_mhabad
- Khushdemir, E., & Binesh, S. (2016). The Relationship between Emotion Regulation Strategies and Mental Health in Adolescents. *Educational Psychology Research*, 12(2), 71-85. https://www.jiera.ir/article_49511_523aa4fffb427c4e109dda956ddeb36a.pdf
- Kovacs, M., Joormann, J., & Gotlib, I. H. (2020). Emotion regulation in childhood and adolescence: Current understanding and future directions. *Developmental Psychology*, 56(4), 985-999. https://www.researchgate.net/publication/315825167_Emotion_Regulation_in_Children_and_Adolescents_concepts_processes_and_influences
- Kritikou, M., & Giovazolias, T. (2022). Emotion regulation, academic buoyancy, and academic adjustment of university students within a self-determination theory framework: A systematic review [Systematic Review]. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057697>
- Maleki, B., & Hosseini, S. A. (2024). A causal model of self-regulated learning in students based on academic self-efficacy and motivational beliefs: The mediating role of psychological capital. *Modern Psychological Researches Quarterly*, 18(72), 267-277. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_17335.html?lang=en
- Mera, S., Zimmer-Gembeck, M. J., Conlon, E. G., Ryan, K. M., & Dower, A. (2025). A Scoping Review of the Role of Mindful Parenting in Youth's Emotional, Behavioral, and Social Adjustment, Coping, and Emotion Regulation. *International Journal of Behavioral Development*. <https://doi.org/10.1177/01650254251381983>
- Mohammadzadeh, S., & Torabian, L. (2023). Investigating the relationship between emotion regulation and social adjustment among male and female students in Nazarabad city. *Iranian Quarterly Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 36, 14. <https://en.civilica.com/doc/2124137/>
- Namazi, F., & Sohrabi, N. S. (2018). The Mediating Role of Social Adjustment in the Relationship between Family Patterns and Mental Health of Adolescents. *Journal of Psychological Educational Studies*, 13(1), 55-72. https://jeps.usb.ac.ir/article_3614_512.html
- Nuryana, I. K. D., & Wahyuni, D. (2025). The Role of Learning Motivation in Mediating the Influence of Self-Regulated Learning and Peer Social Support on Academic Burnout in Grade XI Boarding School Students at Madrasah Aliyah, Sleman Regency. *Ijems*, 2(1), 219-237. <https://doi.org/10.61132/ijems.v2i1.451>
- Nyklíček, I., Vingerhoets, A. J. J. M., & Zeelenberg, M. (2011). *Emotion regulation and well being: Affective, cognitive, and social consequences*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6953-8>
- Sadri Damirchi, I., & Mohammadi, N. (2016). Comparison of Social Adjustment, Self-Regulation, and Religious Beliefs among Normal Students and Those with Learning Disorders. *Research in Religion and Health*, 5(1), 35-57. <https://journals.sbm.ac.ir/jrrh/article/view/12577>
- Seo, S., & Shim, M. (2024). Dual Mediating Effects of Ego-Resiliency and Academic Motivation in the Relationship Between Childhood Self-Esteem and Self-Regulated Learning in Early Adolescence. *Korean Journal of Child Studies*, 45(4), 413-427. <https://doi.org/10.5723/kjcs.2024.45.4.413>
- Toomla, K., Weng, X., Kikas, E., Malleus-Kotšegarov, E., Aus, K., Azevedo, R., & Hooshyar, D. (2025). Measuring (meta) emotion, (meta) motivation, and (meta) cognition using digital trace data: A systematic review of K-12 self-regulated learning. *Proceedings of the 40th ACM/SIGAPP Symposium on Applied Computing*, <https://doi.org/10.1145/3672608.3707961>
- Vahidi, A. (2024). The relationship between hardiness and cognitive emotion regulation with individual and social adjustment in adolescents. *Khorasan North Police Science Journal*, 44(11), 103-124.
- Yew, N. A. M., Hamid, N. A. A., Singh, K., & Rahmat, N. H. (2023). Exploring Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies in Learning Among Undergraduates. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(7). <https://doi.org/10.6007/ijarbs/v13-i7/17043>
- Yu, T., Niu, X., Fu, L., & Qian, L. (2025). The relationship between borderline personality features and self-efficacy: The mediating role of school adjustment and the moderating role of social support. *Borderline personality disorder and emotion dysregulation*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s40479-024-00276-x>



Zheng, J., Lajoie, S. P., & Li, S. (2023). Emotions in Self-Regulated Learning: A Critical Literature Review and Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1137010>