



Psychological Analysis of Academic Emotions and Their Predictive Role in Academic Vitality: A Cross-Sectional Study among Female High School Students in Miandoab

Hosein Baqaei¹, Samere Zireki², Fatemeh Kangari³, Saeedeh Elahabadi⁴

1. Assistant Professor, Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Mara.C., Islamic Azad University, Marand, Iran. E-mail: hosseinphd@iau.ac.ir
2. Ph.D. Student, Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Mara.C., Islamic Azad University, Marand, Iran. E-mail: samereh.ziraki@iau.ir
3. Ph.D. Student, Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Mara.C., Islamic Azad University, Marand, Iran. E-mail: f.kangari@iau.ir
4. Ph.D. Student, Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Mara.C., Islamic Azad University, Marand, Iran. E-mail: s.allahabadi@iau.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article history:
Received 25 May 2026
Received in revised form 17 February 2026
Accepted 11 March 2026
Published Online 23 July 2026

Keywords:
academic emotions,
academic vitality,
planning,
educational interactions.

ABSTRACT

Background: The present study examines the relationship between academic emotions and academic vitality among female high school students in Miandoab. While previous studies have investigated the impact of academic emotions on academic performance, the predictive role of these emotions on academic vitality and their relationships within specific demographic contexts (particularly among female students in less privileged areas like Miandoab) has received less attention.

Aims: This study aimed to determine the effects of various academic emotion components on the academic vitality of female students.

Methods: This descriptive-analytical study employed a correlational design. The statistical population included all 847 female high school students in Miandoab during the 2018-2019 academic year. Using Krejcie and Morgan's table, a sample of 256 participants was selected through cluster sampling. Research instruments included the Academic Emotions Questionnaire (Pekrun et al., 2005) and the Academic Vitality Scale (Dehghani-Zadeh & Hosseinchari, 2012). Data analysis was performed using multiple regression and Pearson correlation tests in SPSS-24.

Results: Regression analysis revealed that academic emotion components had significant effects: positive impacts from enjoyment ($\beta=0.291$) and hope ($\beta=0.121$), and negative impacts from pride ($\beta=0.313$), anger ($\beta=0.404$), anxiety ($\beta=0.462$), shame ($\beta=0.109$), hopelessness ($\beta=0.210$), and boredom ($\beta=0.13$) on students' academic vitality.

Conclusion: Academic emotion components play a crucial role in determining students' academic vitality. Proper identification and management of these emotions can significantly enhance academic vitality.

Citation: Baqaei, H., Zireki, S., Kangari, F., & Elahabadi, S. (2026). Psychological analysis of academic emotions and their predictive role in academic vitality: A cross-sectional study among female high school students in Miandoab. *Journal of Psychological Science*, 25(161), 1-17. [10.66224/jps.25.161.17](https://doi.org/10.66224/jps.25.161.17)

Journal of Psychological Science, Vol. 25, No. 161, 2026

© The Author(s). DOI: [10.66224/jps.25.161.17](https://doi.org/10.66224/jps.25.161.17)



✉ **Corresponding Author:** Hosein Baghaei, Assistant Professor, Department of Psychology, Kalibar Branch, Islamic Azad University, Kalibar, Iran.
E-mail: hosseinphd@iau.ac.ir, Tel: (+98) 9141289189

Extended Abstract

Introduction

Academic emotions play a pivotal role in shaping students' learning experiences, motivation, and overall educational outcomes (Tan et al., 2021). These emotions—ranging from positive states like enjoyment and hope to negative ones such as anxiety, boredom, and shame—significantly influence cognitive engagement, persistence, and academic performance (Emslander et al., 2025). While extensive research has explored the link between academic emotions and performance metrics (e.g., grades, test scores), far less attention has been given to their relationship with *academic vitality*, a construct reflecting students' resilience, energy, and proactive engagement in learning (Martin & Marsh, 2008). This gap is particularly pronounced in understudied populations, such as female adolescents in socioeconomically disadvantaged regions, where educational resources and emotional support may be limited (Emslander et al., 2025).

The present study focuses on female high school students in Miandoab, Iran, a region with unique cultural and educational dynamics that may modulate the interplay between emotions and academic vitality. Prior studies have established that emotions like anxiety and boredom impair cognitive functioning (Niepel, 2025), while positive emotions enhance motivation and self-regulation (Antwi et al., 2024). However, the mechanisms through which these emotions predict *academic vitality*—a broader measure of students' adaptive capacity and enthusiasm for learning—remain underexplored. For instance, could pride, often considered a positive emotion, have paradoxical effects in collectivist cultures where it might conflict with humility norms? Similarly, how do emotions like hope or shame

interact with contextual factors (e.g., teacher support, classroom climate) to sustain or deplete vitality?

This study addresses three critical gaps. First, it shifts the focus from performance-based outcomes to academic vitality, which captures sustained engagement rather than transient achievement. Second, it examines these relationships in a specific, underrepresented demographic (female students in a less privileged Iranian city), where cultural values like gender roles and familial expectations may intensify emotional responses. Third, it adopts a granular approach by analyzing discrete emotions (e.g., anger vs. anxiety) rather than broad categories, revealing which emotions most strongly predict vitality.

Grounding the study in Pekrun's (2006) *control-value theory*, we posit that academic emotions arise from students' appraisals of their control over tasks and the subjective value they assign to outcomes. These emotions, in turn, trigger specific cognitive and motivational processes that either fuel vitality (e.g., through enjoyment's broadening effect) or undermine it (e.g., via anxiety's narrowing of attention). We also integrate *self-determination theory* (Ryan & Deci, 2000) to argue that vitality thrives when emotions support autonomy, competence, and relatedness—a pathway potentially disrupted by negative emotions like shame or hopelessness.

This study aims to: Quantify the predictive power of discrete academic emotions on vitality. Contrast the effects of positive (enjoyment, hope) and negative (anxiety, boredom) emotions. Contextualize findings within Miandoab's educational setting, where socioeconomic constraints may amplify emotional impacts.

By employing robust regression analyses, we not only identify key emotional predictors but also highlight actionable insights for educators. For example, if anxiety emerges as a stronger negative predictor than

boredom, interventions might prioritize stress-reduction techniques over engagement strategies. The findings will advance theoretical models of emotion and learning by delineating emotion-vitality linkages in a non-Western context. Practically, they can inform tailored interventions to foster resilience in female students from disadvantaged backgrounds, ultimately promoting equitable educational opportunities.

Method

The current study employed a descriptive-analytical and correlational research design. The target population consisted of all female students enrolled in the second cycle of secondary education (grades 10-12) during the 2018-2019 academic year in Miandoab city, totaling 847 individuals. Using Krejcie and Morgan's table for sample size determination, 256 participants were selected through cluster sampling. Eligibility criteria required participants to be actively enrolled female students in grades 10 through 12 at Miandoab high schools during the specified academic year, with enrollment status verified through official school records. All participants and their parents were required to provide informed consent through signed consent forms, which were collected during the initial phase of the study.

Exclusion criteria were carefully implemented to maintain research integrity. Students with self-reported or school-documented histories of psychiatric disorders or psychotropic medication use were excluded from participation. The study protocol also mandated the removal of participants who voluntarily withdrew their consent, whether communicated verbally or in writing. Furthermore, rigorous data quality control measures were applied, excluding any cases with more than 20% incomplete questionnaire responses or inconsistent answer patterns from the final analysis.

This methodological approach ensured the reliability and validity of the collected data while adhering to ethical research standards. The sampling strategy and exclusion criteria were designed to create a representative sample of the target population while controlling for potential confounding variables.

Results

The study participants consisted of 256 female students enrolled in the second cycle of secondary education (grades 10-12) from public schools in Miandoab city, selected through a multi-stage cluster sampling method. The participants had a mean age of 16 years ($SD = 1.2$).

Grade distribution showed 34% in 10th grade, 33% in 11th grade, and 33% in 12th grade. All participants attended regular public schools and came from lower-middle socioeconomic backgrounds according to regional education department indicators. Approximately 78% of the participants lived in single-parent or extended family households.

Academic performance data revealed a mean GPA of 17 ($SD = 1.8$) from the previous semester, indicating relatively homogeneous academic achievement levels across the sample. This demographic profile suggests the sample represented typical female students in public secondary education within the region, with consistent academic performance and similar socioeconomic circumstances. The sampling approach and participant characteristics support the generalizability of findings to comparable student populations in similar educational contexts.

The data analysis in this study employed parametric statistical methods, including Pearson correlation and multiple regression, which required verification of several key assumptions. First, the normality of data distribution was confirmed through the Kolmogorov-Smirnov test and examination of Q-Q plots. Second, scatter plots verified the linearity of relationships

between independent and dependent variables. Third, the Durbin-Watson test (with values within the acceptable range of 1.5 to 2.5) confirmed the independence of errors. Fourth, multicollinearity diagnostics using tolerance values (above 0.2) and variance inflation factors (VIF; below 5) indicated no significant multicollinearity among predictor variables. Additionally, Levene's test and residual plots confirmed homoscedasticity, while Cook's distance and standardized residuals identified and removed outliers to prevent their undue influence on the analysis.

To examine the hypothesized relationship between components of academic emotions and students' academic vitality, Pearson correlation analysis was conducted. As shown in Table 1, Pearson correlation was appropriately used since the variables were

measured at interval level and met the assumption of normal distribution. This analysis specifically assessed the relationships between various dimensions of academic emotions and students' academic vitality.

The rigorous examination of statistical assumptions prior to analysis ensured the validity and reliability of the findings. The parametric approach was justified given the measurement level of variables and the confirmed normality of their distributions, allowing for robust interpretation of the relationships between academic emotional components and vitality measures. The methodological thoroughness in assumption testing strengthens confidence in the study's conclusions regarding these educational psychological constructs.

Table1. Pearson correlation test between components of academic excitement and academic vitality

Dependent	Academic Vitality	
	R	Sig
Academic Emotions		
Joy	0.440	0.001
Hope	0.348	0.001
Pride	-0.490	0.001
Anger	-0.640	0.001
Anixty	-.0620	0.001
Shame	-0.339	0.001
Disappointment	-0.649	0.001
Fatigue	-0.259	0.001

The results of the correlation matrix analysis presented in Table 1 revealed statistically significant relationships between academic emotions and their components with students' academic vitality at a 99% confidence level ($p < .01$). The findings demonstrated distinct patterns in these relationships. Among positive emotions, the pleasure component showed a moderate-to-strong positive correlation ($r = .440$) with academic vitality, while hope demonstrated a moderate positive correlation ($r = .348$), both significant at $p < .001$.

Conversely, negative emotions exhibited significant negative correlations with academic vitality: pride (r

$= -.450$), anger ($r = -.640$), anxiety ($r = -.420$), shame ($r = -.339$), frustration ($r = -.648$), and fatigue ($r = -.242$). These results indicate that higher scores on these negative emotional components correspond to decreased levels of academic vitality among students. Having confirmed all parametric analysis assumptions - including interval-level measurement, normal data distribution, absence of multicollinearity, and independence of residuals - we employed multiple regression analysis to determine the predictive contribution of each component (social intelligence, epistemological beliefs, and academic emotions) in explaining variance in academic vitality.

This analytical approach enables examination of each predictor variable's unique effect while controlling for other variables, providing deeper insight into how these psychological constructs collectively influence

academic vitality. The fulfillment of all statistical assumptions ensures the validity and reliability of our regression model.

Table2. Contribution of each component of academic emotions in predicting academic vitality

	R	R ²	F	Sig.	β	p-value
Joy					0.291	0.015
Hope					0.121	0.014
Pride					-0.313	0.020
Anger	0.686	0.471	68.129	0.006	-0.404	0.021
Anxiety					-0.462	0.012
Shame					-0.109	0.010
Disappointment					-0.210	0.011
Fatigue					-0.13	0.017

The regression analysis results presented in Table 2 reveal statistically significant findings regarding the predictive power of academic emotions on students' academic vitality. The obtained F-value of 129.68 ($p < 0.01$) indicates that the independent variables collectively demonstrate strong explanatory capability in accounting for variations in the dependent variable. The calculated coefficient of determination ($R^2 = 0.47$) shows that approximately 47% of the variance in academic vitality can be explained by the included predictor variables.

Further examination of the regression coefficients provides detailed insight into the nature of these relationships. Positive academic emotions show beneficial associations, with pleasure ($\beta = 0.291$) and hope ($\beta = 0.121$) demonstrating significant positive contributions to academic vitality. In contrast, negative emotions exhibit inverse relationships, where increases in pride ($\beta = -0.313$), anger ($\beta = -0.404$), anxiety ($\beta = -0.462$), shame ($\beta = -0.109$), frustration ($\beta = -0.210$), and fatigue ($\beta = -0.13$) correspond to decreases in academic vitality. Notably, anxiety emerges as the strongest negative predictor among these variables.

These results collectively suggest that students' emotional experiences in academic settings play a

crucial role in determining their levels of academic vitality, with positive emotions enhancing and negative emotions diminishing this important educational outcome. The substantial proportion of explained variance highlights the considerable impact of emotional factors in academic contexts and underscores the importance of considering emotional dimensions when examining students' educational experiences and outcomes. The findings provide empirical support for the significant role of affective components in academic functioning and achievement.

Conclusion

The findings of this study underscore the significant role of academic emotions in shaping students' academic vitality, particularly among female high school students in Miandoab. The regression analysis revealed that positive emotions such as enjoyment and hope were associated with higher levels of academic vitality, reinforcing the idea that fostering positive emotional experiences in educational settings can enhance students' resilience and engagement. Conversely, negative emotions—including anxiety, anger, hopelessness, and boredom—were found to diminish academic vitality,

suggesting that these emotions may drain students' motivation and cognitive resources. Notably, some emotions, like pride, exhibited unexpected negative effects, possibly due to cultural or contextual factors that influence how students perceive and regulate their emotions. These results align with Pekrun's (2006) control-value theory, confirming that students' emotional responses are closely tied to their perceived control over academic tasks and the value they place on educational outcomes.

Beyond theoretical contributions, this study offers practical implications for educators and policymakers. Since academic vitality is crucial for long-term persistence and success, interventions should focus on reducing negative emotions—such as anxiety and boredom—while cultivating positive ones, like enjoyment and hope. For instance, incorporating student-centered teaching methods, promoting emotional regulation strategies, and creating supportive classroom environments could mitigate the detrimental effects of negative emotions. Additionally, the unexpected negative association between pride and vitality suggests that cultural norms in collectivist settings may influence how certain emotions impact learning. Thus, educators in similar contexts should be mindful of how emotions are perceived and expressed, ensuring that interventions are culturally sensitive.

The study also highlights the need for further research on academic emotions in underrepresented and socioeconomically disadvantaged populations. While this study focused on female students in Miandoab, future research could explore gender comparisons, longitudinal effects, and the role of external factors (e.g., teacher support, family expectations) in moderating the emotion-vitality relationship. Additionally, qualitative investigations could provide deeper insights into how students experience and interpret these emotions in their daily academic lives.

Given that academic vitality is a dynamic construct, understanding how it fluctuates in response to emotional and environmental changes could help refine interventions aimed at sustaining student motivation and well-being.

In conclusion, this study contributes to the growing body of literature on the psychological dimensions of learning by demonstrating that academic emotions are powerful predictors of students' vitality and engagement. By recognizing and addressing the emotional aspects of education, stakeholders can create more nurturing and effective learning environments. Ultimately, fostering positive academic emotions while mitigating negative ones may not only enhance students' immediate academic experiences but also equip them with the resilience needed to navigate future educational challenges. As schools increasingly prioritize holistic development, integrating emotional well-being into pedagogical practices will be essential for cultivating motivated, adaptive, and thriving learners.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the research project at the Islamic Azad University. In order to maintain the observance of ethical principles in this study, an attempt was made to collect information after obtaining the consent of the participants. Participants were also reassured about the confidentiality of the protection of personal information and the presentation of results without mentioning the names and details of the identity of individuals

Funding: This study was conducted as a project with no financial support.

Authors' contribution: The first author was the senior author, the second were the supervisors and the third was the advisors.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: I would like to appreciate all the participants in the study.



تحلیل روان‌شناختی هیجان‌های تحصیلی و نقش پیش‌بین‌کننده آن‌ها در سرزندگی تحصیلی: یک مطالعه مقطعی در بین دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر میاندوآب

حسین بقایی[✉]، سامره زیرکی^۱، فاطمه کنگری^۲، سعیده اله آبادی^۳

۱. استادیار، گروه برنامه ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران. رایانامه: hosseinphd@iau.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری، گروه برنامه ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران. رایانامه: samereh.ziraki@iau.ir

۳. دانشجوی دکتری، گروه برنامه ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران. رایانامه: f.kangari@iau.ir

۴. دانشجوی دکتری، گروه برنامه ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران. رایانامه: s.allahabadi@iau.ir

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۰۴

بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۲۸

پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۲۰

انتشار برخط: ۱۴۰۵/۰۵/۰۱

کلیدواژه‌ها:

هیجان‌های تحصیلی،

سرزندگی تحصیلی،

برنامه‌ریزی،

تعاملات آموزشی.

زمینه: مطالعه حاضر به بررسی ارتباط بین هیجان‌های تحصیلی با سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر میاندوآب می‌پردازد. اگرچه مطالعات پیشین به تأثیر هیجان‌های تحصیلی بر عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند، اما نقش این هیجان‌ها در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی و همچنین بررسی این روابط در بافت جمعیتی خاص دانش‌آموزان دختر مناطق کمتر برخوردار مانند میاندوآب کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

هدف: هدف از انجام این پژوهش، تعیین تأثیرات مؤلفه‌های مختلف هیجان تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر بود.

روش: روش پژوهش حاضر توصیفی تحلیلی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ در شهر میاندوآب به تعداد ۸۴۷ بود و با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، حجم نمونه ۲۵۶ نفر محاسبه و به شیوه خوشه‌ای انتخاب شد. ابزارهای مورد استفاده شامل مقیاس هیجان‌های تحصیلی (پکران و همکاران، ۲۰۰۵) و مقیاس سرزندگی تحصیلی (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱) بوده‌اند. تحلیل داده‌ها با آزمون‌های رگرسیون چندگانه و همبستگی پیرسون در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ انجام شد.

یافته‌ها: نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد که مؤلفه‌های هیجان‌های تحصیلی از جمله لذت ($\beta=0/291$) و امید ($\beta=0/121$) دارای تأثیر مثبت و معناداری بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان هستند. در مقابل، مؤلفه‌های منفی مانند غرور ($\beta=0/313$)، خشم ($\beta=0/404$)، اضطراب ($\beta=0/462$)، شرمساری ($\beta=0/109$)، ناامیدی ($\beta=0/210$) و خستگی ($\beta=0/13$) دارای تأثیر منفی بر سرزندگی تحصیلی بودند، به گونه‌ای که افزایش هر یک از این هیجان‌ها با کاهش سرزندگی تحصیلی همراه بود.

نتیجه‌گیری: این پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های مختلف هیجان‌های تحصیلی، از جمله لذت، امید، غرور، خشم، اضطراب، شرمساری، ناامیدی و خستگی، به طور معناداری بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند. در این راستا، مدیریت موثر هیجان‌ها منفی و تقویت هیجان‌ها مثبت می‌تواند نقش مهمی در افزایش سرزندگی تحصیلی و بهبود فرایند یادگیری در محیط آموزشی دانش‌آموزان دختر ایفا کند.

استناد: بقایی، حسین؛ زیرکی، سامره؛ کنگری، فاطمه؛ و اله آبادی، سعیده (۱۴۰۵). تحلیل روان‌شناختی هیجان‌های تحصیلی و نقش پیش‌بین‌کننده آن‌ها در سرزندگی تحصیلی: یک مطالعه مقطعی در بین دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر میاندوآب. *مجله علوم روانشناختی*، دوره ۲۵، شماره ۱۶۱، ۱-۱۷.

DOI: 10.66224/jps.25.161.17. ۱۴۰۵، شماره ۱۶۱، دوره ۲۵، *مجله علوم روانشناختی*



© نویسنده‌گان.

✉ نویسنده مسئول: حسین بقایی، استادیار گروه برنامه ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران. رایانامه: hosseinphd@iau.ac.ir

تلفن: ۰۹۱۴۱۲۸۹۱۸۹

مقدمه

نظام‌های آموزشی معاصر، رسالتی فراتر از صرفاً انتقال دانش و مهارت‌های شناختی بر عهده داشته و پرورش انسان‌هایی شکوفا، سازگار و برخوردار از بهزیستی روان‌شناختی را در کانون اهداف خود قرار داده‌اند (الیت، ۲۰۲۲). در این میان، دوران متوسطه دوم به عنوان یک مقطع تحصیلی سرنوشت‌ساز، نقشی حیاتی در شکل‌دهی به مسیر آینده تحصیلی، شغلی و فردی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (دنيس، ۲۰۲۱). با این حال، موفقیت در این دوره حساس، تنها در گرو توانایی‌های شناختی نیست؛ بلکه عوامل عاطفی و هیجانی که تا مدت‌ها در سایه‌ی متغیرهای شناختی قرار داشتند، اکنون به عنوان پیشران‌های کلیدی در تبیین انگیزش، درگیری تحصیلی و عملکرد شناخته می‌شوند (نیپل و همکاران، ۲۰۲۵).

سرزندگی تحصیلی^۱ یکی از مفاهیم کلیدی در عرصه روانشناسی تحصیلی است که به‌طور مستقیم با موفقیت‌های نظام آموزشی ارتباط دارد (لو و همکاران، ۲۰۲۴). بررسی‌های متعدد در این زمینه نشان می‌دهند که سرزندگی تحصیلی، به‌عنوان یک عامل حیاتی، تأثیر عمیقی بر عملکرد تحصیلی و موفقیت‌های آموزشی دانش‌آموزان دارد (فولادی و همکاران، ۱۳۹۷). این مفهوم به‌طور خاص به توانایی یادگیرندگان در مقابله با چالش‌ها و موانع تحصیلی اطلاق می‌شود؛ به عبارت دیگر، سرزندگی تحصیلی توانایی دانش‌آموزان را برای مواجهه با مشکلات تحصیلی و یافتن راه‌حل‌های سازنده و انطباقی در مواجهه با این مشکلات ارزیابی می‌کند (شفیعی و همکاران، ۱۳۹۹). در دنیای تحصیلی امروز که فشارهای روزافزون و موانع مختلف به شکل‌های گوناگون در مسیر موفقیت تحصیلی قرار دارند، بررسی و ارتقاء سرزندگی تحصیلی به‌عنوان یکی از ابعاد مهم بهزیستی روانی، اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند (پولسو و همکاران، ۲۰۲۵). در مفهوم دقیق‌تر، سرزندگی تحصیلی نه تنها به بازتاب سلامت روان‌شناختی و جسمی دانش‌آموزان اشاره دارد، بلکه نشان‌دهنده وضعیت ذهنی و عاطفی آنها در مواجهه با چالش‌های تحصیلی است. در واقع، دانش‌آموزانی که از سطح بالاتری از سرزندگی تحصیلی برخوردار هستند، قادرند تا نه تنها مشکلات و دشواری‌های خود را بهتر مدیریت کنند، بلکه از آن‌ها به‌عنوان فرصتی برای رشد و پیشرفت استفاده نمایند (لی و همکاران، ۲۰۱۸). این وضعیت روانی مثبت به‌عنوان یکی از شاخص‌های سلامت روان‌شناختی در

نظر گرفته می‌شود که می‌تواند به‌طور چشمگیری بر موفقیت‌های تحصیلی و بهبود عملکرد کلی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. سرزندگی تحصیلی به‌عنوان یک مؤلفه از روانشناسی مثبت، تأکید بر رشد و پیشرفت فردی در محیط تحصیلی دارد (اسلاندرو و همکاران، ۲۰۲۵). این مفهوم به‌طور خاص به‌عنوان تاب‌آوری تحصیلی در نظر گرفته می‌شود که به توانایی دانش‌آموزان برای غلبه بر مشکلات و موانع تحصیلی اشاره دارد (عبدالرحمن و همکاران، ۲۰۲۵). سرزندگی تحصیلی تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب روانشناسی مثبت منعکس می‌کند و به معنای توانایی دانش‌آموزان در غلبه بر چالش‌ها و مشکلات تحصیلی و رشد از آن‌ها است (خامس آبادی و همکاران، ۲۰۲۱). از این منظر، سرزندگی تحصیلی به‌عنوان یک مؤلفه کلیدی در فرآیند بهزیستی روان‌شناختی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا ضمن حفظ انگیزه و نشاط، بر مشکلات غلبه کنند و در مسیر موفقیت تحصیلی پیش بروند (تان و همکاران، ۲۰۲۱). سرزندگی تحصیلی، در واقع، یک متغیر درونی است که به‌عنوان انرژی و انگیزه ناشی از خود فرد تعریف می‌شود و نه تهدید محیطی یا فشارهای خارجی. این ویژگی در دانش‌آموزانی که از سرزندگی تحصیلی بالایی برخوردارند، موجب می‌شود که آن‌ها با اشتیاق بیشتری در فعالیت‌های تحصیلی شرکت کنند و از انجام وظایف تحصیلی لذت ببرند (پولسو و همکاران، ۲۰۲۵). این نوع تعامل مثبت با محیط تحصیلی نه تنها موجب بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود، بلکه از نظر روانی نیز باعث ارتقای بهزیستی و احساس رضایت فرد از فرآیند یادگیری می‌گردد (لیو و همکاران، ۲۰۲۵). مطالعات نشان داده است که هیجان‌های تحصیلی^۲، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری تجارب یادگیری ایفا می‌کنند. این هیجان‌ها که در طول فرآیند آموزش و یادگیری تجربه می‌شوند، نه تنها بر کیفیت درگیری شناختی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند، بلکه می‌توانند به عنوان سنگ بنایی برای سرزندگی تحصیلی در نظر گرفته شوند (روگرو و همکاران، ۲۰۱۸). هیجان‌های تحصیلی را می‌توان به دو دسته کلی مثبت و منفی تقسیم نمود که هر یک تأثیرات متمایزی بر پیامدهای تحصیلی بر جای می‌گذارند. در این میان، هیجان‌های مثبت مانند لذت و امیدواری معمولاً با افزایش انگیزه و پایداری در یادگیری همراه هستند، در حالی که

^۱. Academic Vitality

^۲. Academic Emotions

هیجان‌های منفی مانند اضطراب و خستگی می‌توانند به عنوان موانعی برای تحقق سرزندگی تحصیلی عمل کنند (استیرا و همکاران، ۲۰۲۳).

در ارتباط با نقش هیجان‌های تحصیلی، پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که این هیجان‌ها می‌توانند بر جنبه‌های مختلف عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارند (الشرف و همکاران، ۲۰۲۴). با این حال، آنچه در این مطالعه حائز اهمیت است، بررسی تأثیر این هیجان‌ها بر سرزندگی تحصیلی به عنوان یک پیامد کلان‌تر است. این امر به ویژه زمانی اهمیت می‌یابد که بدانیم سرزندگی تحصیلی می‌تواند به عنوان یک عامل واسطه‌ای، تأثیرات بلندمدت‌تری بر موفقیت تحصیلی داشته باشد (فوسارپولی و همکاران، ۲۰۲۰). هیجان‌های تحصیلی مثبت، شامل احساساتی مانند لذت، امیدواری و غرور است که دانش‌آموزان در محیط آموزشی تجربه می‌کنند. لذت تحصیلی به احساس شادی و رضایتی اشاره دارد که فرد از مشارکت در فعالیت‌های یادگیری به دست می‌آورد. امیدواری تحصیلی نیز به انتظارات مثبت دانش‌آموز از توانایی خود برای دستیابی به اهداف آتی مربوط می‌شود (الشرف و همکاران، ۲۰۲۴). این هیجان‌های مثبت می‌توانند با تقویت انگیزه درونی، افزایش تمرکز و گسترش دامنه توجه، به ارتقای سرزندگی تحصیلی کمک کنند. تحقیقات نشان داده‌اند که تجربه مکرر این هیجان‌ها می‌تواند چرخه‌های مثبتی در یادگیری ایجاد کند (تان و همکاران، ۲۰۲۱). هیجان‌های تحصیلی منفی، شامل احساساتی مانند اضطراب، خشم، ناامیدی، شرمساری و خستگی است. اضطراب تحصیلی یکی از شایع‌ترین هیجان‌های منفی است که به نگرانی مداوم درباره عملکرد و ارزیابی‌های تحصیلی اشاره دارد (پولسو و همکاران، ۲۰۲۵). خستگی تحصیلی نیز به حالت فرسودگی و بی‌علاقگی ناشی از فشارهای مداوم آموزشی مربوط می‌شود. این هیجان‌های منفی می‌توانند با محدود کردن منابع شناختی، کاهش خودکارآمدی و ایجاد نگرش‌های دفاعی نسبت به یادگیری، سرزندگی تحصیلی را تضعیف کنند. درک سهم هر یک از این هیجان‌ها در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی می‌تواند به طراحی مداخلات هدفمند کمک کند (نیپل و همکاران، ۲۰۲۵).

برنامه‌ریزی تحصیلی^۱، به مجموعه‌ای از راهبردهای آگاهانه اشاره دارد که دانش‌آموزان برای سازماندهی، نظم‌بخشی و مدیریت فرآیند یادگیری خود به کار می‌گیرند (لی و همکاران، ۲۰۱۸). این متغیر شامل مهارت‌هایی مانند

تعیین هدف، مدیریت زمان، اولویت‌بندی تکالیف و نظارت بر پیشرفت تحصیلی است. برنامه‌ریزی تحصیلی می‌تواند به عنوان یک عامل، رابطه بین هیجان‌های تحصیلی و سرزندگی را تحت تأثیر قرار دهد (تان و همکاران، ۲۰۲۱). از یک سو، برنامه‌ریزی مؤثر می‌تواند با کاهش عدم قطعیت و افزایش احساس کنترل بر موقعیت‌های آموزشی، از شدت هیجان‌های منفی بکاهد. از سوی دیگر، این مهارت می‌تواند با ایجاد ساختار منسجم برای فعالیت‌های یادگیری، زمینه را برای تجربه هیجان‌های مثبت فراهم کند (ابراهیمی بخت و همکاران، ۱۳۹۷).

پژوهش‌های پیشین در حوزه سرزندگی تحصیلی و مؤلفه‌های مرتبط با آن، یافته‌های ارزشمندی را ارائه کرده‌اند که می‌تواند چارچوب مناسبی برای مطالعه حاضر فراهم آورد. ابراهیمی بخت و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای نشان دادند که اجرای برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود که این یافته بر اهمیت مداخلات هدفمند در این حوزه تأکید دارد. در همین راستا، فولادی و همکاران (۱۳۹۷) نیز به اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر اشاره کرده‌اند که نشان‌دهنده نقش کلیدی سرزندگی تحصیلی در ارتقای پیامدهای آموزشی است. از سوی دیگر، میرزاییگی و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای به مقایسه سرزندگی تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه و انگیزه پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر پرداختند و تفاوت‌های معناداری را در این مؤلفه‌ها گزارش کردند که لزوم توجه به جنسیت را در مطالعات مرتبط با سرزندگی تحصیلی برجسته می‌سازد. علاوه بر این، شفیع و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی نشان دادند که طرحواره درمانی می‌تواند بر سرزندگی تحصیلی، خودنظم‌جویی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان تأثیر مثبت بگذارد که این یافته بر نقش عوامل روان‌شناختی عمیق‌تر در تبیین سرزندگی تحصیلی دلالت دارد. همچنین، پورعبدل و همکاران (۱۳۹۴) در مطالعه‌ای بر رابطه امید به زندگی و بهزیستی روان‌شناختی با کیفیت زندگی سالمندان تمرکز کردند که اگرچه به طور مستقیم به سرزندگی تحصیلی مرتبط نیست، اما می‌تواند چارچوبی برای درک بهتر نقش هیجان‌های مثبت مانند امید در بهبود پیامدهای مختلف فراهم کند. این پژوهش‌ها در مجموع بر اهمیت

^۱. Educational Planning

روش

(الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی-همبستگی از نوع مقطعی بود که بر روی جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر میاندواب در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ انجام شد. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، ۲۶۵ نفر برآورد و برای انتخاب آن‌ها از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده گردید. در این روش، ابتدا لیستی از مدارس دخترانه متوسطه دوم تهیه و از میان آن‌ها تعدادی مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد؛ سپس در هر مدرسه، کلاس‌هایی از پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم به طور تصادفی گزینش و کلیه دانش‌آموزان حاضر در این کلاس‌ها در پژوهش شرکت داده شدند، مشروط بر آنکه ملاک‌های ورود شامل اشتغال به تحصیل در پایه‌های مذکور، جنسیت مؤنث و ارائه رضایت‌نامه آگاهانه کتبی توسط دانش‌آموز و والدین را احراز نمایند. از سوی دیگر، دانش‌آموزان دارای سابقه تشخیص اختلالات روان‌پزشکی یا مصرف داروهای روان‌گردان (بر اساس خوداظهاری)، افرادی که در هر مرحله عدم تمایل خود را به ادامه همکاری اعلام می‌کردند و همچنین مواردی که پرسش‌نامه‌های آن‌ها بیش از ۲۰ درصد تکمیل نشده یا پاسخ‌های ناسازگار داشتند، از فرآیند تحلیل نهایی حذف شدند.

(ب) ابزار

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی^۱ (AEQ): پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۵) یک ابزار استاندارد برای سنجش هیجان‌های مرتبط با محیط یادگیری است که توسط راینر پکران و همکارانش طراحی شده و شامل ۸۰ سوال می‌باشد. این پرسشنامه ۸ خرده‌مقیاس اصلی (لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم‌ساری، ناامیدی و خستگی) را مورد سنجش قرار می‌دهد که هر خرده‌مقیاس شامل ۱۰ سوال است و بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود، به طوری که حداقل و حداکثر نمره برای هر خرده‌مقیاس به ترتیب ۱۰ و ۵۰ می‌باشد. در نسخه اصلی، پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ بین ۰/۸۲ تا ۰/۹۲ برای خرده‌مقیاس‌های مختلف گزارش شده است. روایی سازه‌های درونی پرسشنامه نیز براساس سازه‌های مولفه

سرزندگی تحصیلی به عنوان یک سازه کلیدی در موفقیت آموزشی و لزوم توجه به عوامل مؤثر بر آن تأکید دارند و مطالعه حاضر را در بافتی غنی از دانش تجربی قرار می‌دهند.

مطالعه حاضر با تمرکز بر رابطه هیجان‌های تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر میاندواب، از چند جهت حائز اهمیت است. نخست آنکه بررسی این ارتباط در یک بافت جمعیتی خاص و کمتر برخوردار انجام شده است، چرا که دانش‌آموزان مناطق محروم با چالش‌های منحصر به فردی در مسیر تحصیل مواجه هستند که می‌تواند بر هیجان‌ها و در نتیجه سرزندگی تحصیلی آن‌ها تأثیر بگذارد. از سوی دیگر، سرزندگی تحصیلی به عنوان یک عامل کلیدی در پایداری انگیزه و عملکرد تحصیلی شناخته می‌شود، اما تحقیقات پیشین بیشتر بر پیامدهای هیجان‌های تحصیلی بر عملکرد متمرکز بوده‌اند و کمتر به نقش این هیجان‌ها در تقویت یا تضعیف سرزندگی تحصیلی پرداخته‌اند. این مطالعه با پر کردن این شکاف پژوهشی، می‌تواند به درک جامع‌تری از عوامل مؤثر بر پویایی تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند.

نوآوری این پژوهش در چند بعد قابل توجه است. اولاً بررسی همزمان هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی و تأثیر متمایز هر یک بر سرزندگی تحصیلی، به جای نگاه کلی به هیجان‌ها، از ویژگی‌های بارز این مطالعه محسوب می‌شود. ثانیاً، تمرکز بر جمعیت دانش‌آموزان دختر در یک منطقه خاص، این امکان را فراهم می‌آورد که یافته‌ها در بافت فرهنگی و اجتماعی میاندواب تفسیر شوند. ثالثاً، استفاده از روش‌های تحلیلی پیشرفته برای سنجش سهم هر یک از مؤلفه‌های هیجانی، به دقت نتایج افزوده است. در حالی که مطالعات پیشین عمدتاً به بررسی رابطه کلی هیجان و عملکرد پرداخته‌اند، این پژوهش با واکاوی روابط خاص بین انواع هیجان‌ها و سرزندگی تحصیلی، به شکاف موجود در ادبیات پژوهشی پاسخ می‌دهد. سوال اصلی این پژوهش آن است که آیا بین مؤلفه‌های مختلف هیجان‌های تحصیلی (مانند لذت، امیدواری، اضطراب، خستگی) با سرزندگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر میاندواب رابطه معناداری وجود دارد؟ و اگر چنین رابطه‌ای وجود دارد، سهم و جهت هر یک از این مؤلفه‌ها در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی چگونه است؟

^۱. Academic Emotions Questionnaire

حسین چاری، ۱۳۹۱). در مطالعه حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۸۲ محاسبه شده که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد مناسب ابزار در نمونه پژوهش است.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی مربوط به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش در این بخش ارائه می‌گردد. میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۱۶ سال با انحراف معیار ۲٫۱ سال بود. توزیع فراوانی دانش‌آموزان در پایه‌های تحصیلی نشان داد که ۸۷ نفر (۳۴٪) در پایه دهم، ۸۴ نفر (۳۳٪) در پایه یازدهم و ۸۵ نفر (۳۳٪) در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. از منظر ساختار خانواده، ۲۰۰ نفر (۷۸٪) از شرکت‌کنندگان گزارش کردند که در خانواده‌های تک‌والد یا گسترده زندگی می‌کنند و ۵۶ نفر (۲۲٪) در خانواده‌های هسته‌ای ساکن بودند. میانگین معدل تحصیلی دانش‌آموزان در نیمسال گذشته ۱۷ با انحراف معیار ۱٫۸ به دست آمد. شایان ذکر است که تمامی شرکت‌کنندگان از مدارس عادی دولتی انتخاب شده بودند که بر اساس شاخص‌های منطقه‌ای آموزش و پرورش، در مناطق با وضعیت اقتصادی-اجتماعی متوسط به پایین طبقه‌بندی می‌شوند.

هیجانی با روش تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت (پکران و همکاران، ۲۰۰۵). در نسخه ایرانی، روایی محتوایی و سازه توسط کدیور و همکاران (۱۳۸۸) بررسی شد. نتایج نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس‌های آن میان ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ است. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان می‌دهند ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و همه شاخص‌های نیکویی برازش، مدل را تأیید می‌کنند. در مطالعه حاضر نیز ضریب پایایی کل پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمده که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد مناسب ابزار در نمونه پژوهش است.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی^۱ (AVQ): پرسشنامه سرزندگی تحصیلی توسط دهقانی‌زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) طراحی شده که دارای ۹ گویه است. این پرسشنامه با استفاده از مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (از ۱=کاملاً مخالفم تا ۷=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود و حداقل و حداکثر نمره قابل کسب در آن به ترتیب ۹ و ۶۳ می‌باشد آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۰ و ضریب‌بازمایی آن ۰/۶۷ است که نشان می‌دهد این پرسشنامه دارای همسانی درونی قابل قبولی است. دامنه‌ی همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ نمایانگر همسانی درونی وثبات است (دهقانی‌زاده و

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

مولفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشدگی
لذت	۰/۴۲۱	۰/۷۹	۱/۰۶۸	۱/۲۰
امید	۲	۰/۸۶	۰/۷۸۰	۱/۳۸
غرور	۲/۱۸	۰/۸۰	۰/۹۳۴	۱/۶۳۴
خشم	۴/۳۳	۱/۲۵	۱/۰۶۸	۱/۲۰
اضطراب	۲/۱۷	۱/۲۲	۰/۷۸۰	۱/۳۸
شرمساری	۲/۳۵	۱/۳۳	۰/۹۳۴	۱/۶۳۴
ناامیدی	۴/۲۰	۱/۲۴	۱/۰۶۸	۱/۲۰
خستگی	۱/۳۱	۱/۱۸	۰/۷۸۰	۱/۳۸
سرزندگی تحصیلی	۵/۳۲	۰/۹۵	۰/۰۸	۰/۸۷

تأیید قرار گرفت. دوم، خطی بودن رابطه بین متغیرهای مستقل و وابسته با بررسی نمودارهای پراکندگی تأیید شد. سوم، استقلال خطاها از طریق آزمون دوربین-واتسون بررسی گردید که مقدار آن در محدوده قابل قبول (۱۰۵ تا ۲۰۵) قرار داشت. چهارم، عدم وجود همخطی چندگانه بین

در این مطالعه، تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری پارامتریک شامل همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه انجام شد که مستلزم رعایت چندین پیش‌فرض اساسی بود. نخست، نرمال بودن توزیع داده‌ها از طریق آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و بررسی نمودارهای Q-Q plot مورد

^۱. Academic Vitality Questionnaire

متغیرهای پیش‌بین با محاسبه ضریب تحمل و عامل تورم واریانس مورد بررسی قرار گرفت که مقادیر آنها به ترتیب بالاتر از ۰/۲ و پایین‌تر از ۵ بود. همچنین، همسانی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین و بررسی نمودار باقیمانده‌ها تأیید شد. در نهایت، داده‌های پرت با استفاده از معیار فاصله کوک و مقادیر استاندارد باقیمانده‌ها شناسایی و حذف شدند تا از تأثیر نامناسب آنها بر نتایج تحلیل جلوگیری شود.

به دنبال بررسی این گزاره که بین مولفه‌های هیجان تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد از همبستگی پیرسون استفاده شد. در جدول ۲، با توجه به این که متغیرها در سطح سنجش فاصله ای هستند و پیش فرض‌های «نرمال بودن توزیع متغیرها» برقرار است، برای تعیین رابطه مولفه‌های هیجان تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۲. آزمون همبستگی پیرسون بین مولفه‌های هیجان تحصیلی و سرزندگی تحصیلی

متغیر وابسته	سرزندگی تحصیلی	سرزندگی تحصیلی
مولفه‌های هیجان تحصیلی	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
لذت	۰/۴۴۰	۰/۰۰۱
امید	۰/۳۴۸	۰/۰۰۱
غرور	-۰/۴۹۰	۰/۰۰۱
خشم	-۰/۶۴۰	۰/۰۰۱
اضطراب	-۰/۴۲۰	۰/۰۰۱
شرمساری	-۰/۳۳۹	۰/۰۰۱
ناامیدی	-۰/۶۴۸	۰/۰۰۱
خستگی	-۰/۲۴۲	۰/۰۱۱

با توجه به نتایج به دست آمده از جدول ۲ ماتریس همبستگی، می‌توان گفت با اطمینان ۰/۹۹ و سطح خطای کوچکتر از ۰/۰۱ بین هیجان‌های تحصیلی و مولفه‌های آن با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. از طرفی، مقدار این رابطه در سطح معنی داری ۰/۰۰۱، برای مولفه‌های لذت ۰/۴۴۰ و امید ۰/۳۴۸ به صورت مستقیم و در حد متوسط رو به بالا می‌باشد. اما برای مولفه‌های غرور ۰/۴۵۰، خشم ۰/۶۴۰، اضطراب ۰/۴۲۰، شرمساری ۰/۳۳۹، ناامیدی ۰/۶۴۸- و در سطح معنی داری ۰/۰۱۱ خستگی ۰/۲۴۲- به صورت منفی و در حد متوسط رو به بالا است.

بدین معنی که با بالا نمره مولفه‌ها، سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پایین خواهد رفت. با توجه به این که متغیرها در سطح سنجش فاصله‌ای هستند و پیش فرض‌های «نرمالیتی، عدم وجود همخطی چندگانه و استقلال باقیمانده‌های متغیرهای مستقل یا پیش‌بین» برقرار است. لذا در جدول زیر برای تعیین سهم هر یک از مولفه‌های هوش اجتماعی، باورهای معرفت‌شناختی و هیجان‌های تحصیلی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان از رگرسیون چندگانه استفاده می‌گردد.

جدول ۳. سهم هر یک از مولفه‌های هیجان‌های تحصیلی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی

متغیرهای پیش‌بین	R	۲R	F	Sig.	B بتای استاندارد	B استاندارد نشده	t	p-value
لذت					۰/۲۹۱	۰/۱۱۸	۱۲/۷۴۵	۰/۰۱۵
امید					۰/۱۲۱	۰/۳۱۰	۲/۴۱۰	۰/۰۱۴
غرور					-۰/۳۱۳	-۰/۱۰۵	۱۲/۳۱۵	۰/۰۲۰
خشم					-۰/۴۰۴	-۰/۳۵۶	۲۶/۴۰۲	۰/۰۲۱
هیجان تحصیلی	۰/۶۸۶	۰/۴۷۱	۶۸/۱۲۹	۰/۰۰۶	-۰/۴۶۲	-۰/۰۹۵	۷/۴۰۰	۰/۰۱۲
اضطراب					-۰/۱۰۹	-۰/۳۹۹	۲۶/۴۱۲	۰/۰۱۰
شرمساری					-۰/۲۱۰	-۰/۲۱۰	۴/۰۹	۰/۰۱۱
ناامیدی					-۰/۱۳	-۰/۴۶۵	۲/۴۰۶	۰/۰۱۷
خستگی								

بر اساس نتایج جدول ۳، مقدار به دست آمده $F = 68/129$ که در سطح خطای کوچکتر از ۰/۰۱ معنی دار است، نشان می‌دهد متغیرهای مستقل از قدرت تبیین بالایی برخوردار بوده و قادرند به خوبی میزان تغییرات و واریانس متغیر وابسته را توضیح دهند. ضریب تعیین محاسبه شده برابر (۰/۴۷) است که نشان می‌دهد ۴۷/۱ درصد از واریانس سرزندگی تحصیلی را متغیرهای مستقل تبیین می‌کنند. همچنین همانگونه که از مقادیر P -Value هریک از متغیرها دیده می‌شود مولفه‌های هیجان تحصیلی، به صورت معناداری سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. به این صورت که بر اساس ضرایب رگرسیونی، با افزایش یک انحراف استاندارد در مولفه‌های هیجان تحصیلی (لذت ۰/۲۹۱، امید ۰/۱۲۱، غرور ۰/۳۱۳، خشم ۰/۴۰۴، اضطراب ۰/۴۶۲، شرمساری ۰/۱۰۹، ناامیدی ۰/۲۱۰، خستگی ۰/۱۳)، انحراف استاندارد سرزندگی تحصیلی افزایش خواهد یافت.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش، تعیین نقش پیش‌بین‌کننده مؤلفه‌های هیجان تحصیلی در سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر بود. در این راستا، یافته‌ها در دو بخش هیجان‌های مثبت و منفی مورد بحث و تبیین قرار می‌گیرند. یکی از یافته‌های اصلی پژوهش، تأثیر مثبت و معنادار مولفه‌های لذت و امید بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بود. این یافته با نتایج مطالعات پیشین از جمله پژوهش‌های میرزاییگی و همکاران (۱۳۹۷)، ابراهیمی بخت و همکاران (۱۳۹۷)، فولادی و همکاران (۱۳۹۷)، شفیعی و همکاران (۱۳۹۹) و پورعبدل و همکاران (۱۳۹۴) همسویی کامل دارد. این یافته با نظریه گسترش و سازندگی هیجان‌های مثبت فردریکسون (۲۰۰۱) تطابق دارد. بر اساس این نظریه، هیجان‌های مثبت مانند لذت و امید، با گسترش دادن دامنه‌ی توجه و تفکر فرد، به ساخت منابع پایدار شخصی (مانند منابع روان‌شناختی، اجتماعی و فیزیکی) کمک می‌کنند. این افزایش در منابع روان‌شناختی، به نوبه خود، به تقویت تاب‌آوری و سرزندگی در مواجهه با چالش‌های تحصیلی منجر می‌شود. دوم، تأثیر لذت را می‌توان در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری تبیین کرد که این هیجان را محصول ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی (مانند خودمختاری و شایستگی) دانسته و آن را عاملی برای تقویت انگیزش درونی و پایداری در یادگیری می‌داند. سوم، مطابق با نظریه کنترل-ارزش پکران، هیجان‌های مثبت

فعال‌کننده (مانند لذت و امید) که از ارزیابی‌های مطلوب (کنترل بالا و ارزش بالا) ناشی می‌شوند، مستقیماً به افزایش درگیری و تلاش در فعالیت‌های تحصیلی می‌انجامند. امیدواری نیز به عنوان یک هیجان آینده‌نگر، با تقویت انتظارات مثبت و افزایش پشتکار، ظرفیت فرد را برای غلبه بر موانع افزایش داده و سرزندگی را تقویت می‌کند (لی و همکاران، ۲۰۱۸).

همچنین تبیین این یافته فراتر از چارچوب‌های نظری، ریشه در واقعیت‌های محیط آموزشی و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه دارد. تأثیر قدرتمند لذت بر سرزندگی، به ویژه در یک نظام آموزشی که ممکن است بر ارزیابی‌های رقابتی و حافظه‌محوری متمرکز باشد، اهمیت حیاتی پیدا می‌کند. در چنین فضایی، تجربه لذت از یادگیری به مثابه یک پادزهر عمل کرده و با تقویت انگیزش درونی، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا انرژی و اشتیاق خود را حتی در شرایط دشوار حفظ کنند (نیپل و همکاران، ۲۰۲۵). از سوی دیگر، نقش کلیدی امیدواری در این جمعیت مطالعه (دختران نوجوان در آستانه تصمیم‌گیری‌های مهم آینده) قابل تأمل است. امید به آینده تحصیلی و شغلی به عنوان یک منبع روان‌شناختی حیاتی، به آن‌ها کمک می‌کند تا با وجود فشارهای اجتماعی و محدودیت‌های احتمالی در منطقه‌ای با وضعیت اقتصادی-اجتماعی متوسط به پایین، همچنان با انرژی و خوش‌بینی برای اهداف خود تلاش کنند. این هیجان به نوعی سپر محافظی در برابر ناامیدی ناشی از موانع محیطی عمل می‌کند (پولسو و همکاران، ۲۰۲۵)؛ بنابراین، این یافته صرفاً یک همبستگی آماری نیست، بلکه نشان‌دهنده ضرورت حیاتی ایجاد محیط‌های یادگیری لذت‌بخش و امیدآفرین به عنوان یک راهبرد کلیدی برای ارتقاء بهزیستی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است و بر لزوم آموزش معلمان برای ایجاد چنین فضایی در کلاس درس تأکید می‌ورزد.

یافته دیگر مطالعه حاضر نشان داد که مولفه‌های غرور، خشم، اضطراب، شرمساری، ناامیدی و خستگی تأثیر منفی و معناداری بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارند. این نتیجه نیز با یافته‌های گسترده‌ای در ادبیات پژوهشی از جمله مطالعات میرزاییگی و همکاران (۱۳۹۷)، ابراهیمی بخت و همکاران (۱۳۹۷)، فولادی و همکاران (۱۳۹۷)، شفیعی و همکاران (۱۳۹۹) و پورعبدل و همکاران (۱۳۹۴) همخوان است. این یافته عمده‌تاً در نظریه کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۶) ریشه دارد. این نظریه پیش‌بینی می‌کند که

هیجان‌های منفی غیرفعال‌کننده (مانند ناامیدی و شرمساری) و هیجان‌های منفی فعال‌کننده (مانند اضطراب و خشم) که از ارزیابی‌های نامطلوب از موقعیت (کنترل پایین یا ارزش پایین) نشأت می‌گیرند، منجر به کاهش انگیزش و کناره‌گیری از تکالیف تحصیلی می‌شوند. این هیجان‌ها با تضعیف منابع روان‌شناختی، مستقیماً سرزندگی فرد را تحلیل می‌برند. از منظر شناختی، هیجان‌هایی مانند اضطراب و ناامیدی، منابع محدود شناختی فرد، به ویژه توجه و حافظه فعال را به خود مشغول می‌کنند و ظرفیت پردازش اطلاعات لازم برای یادگیری عمیق و حل مسئله را کاهش می‌دهند (تان و همکاران، ۲۰۲۱). این بار شناختی اضافی، فرد را در برابر چالش‌ها آسیب‌پذیرتر کرده و احساس خستگی و فرسودگی را تشدید می‌کند. نکته جالب توجه، تأثیر منفی هیجان غرور است. اگرچه غرور گاهی هیجانی مثبت تلقی می‌شود، اما بسته به کانون آن (غرور معطوف به خود در برابر غرور معطوف به عملکرد) می‌تواند پیامدهای متفاوتی داشته باشد. در چارچوب‌های نظری که بر اهمیت روابط اجتماعی تأکید دارند، غرور افراطی می‌تواند به انزوا و کاهش حمایت اجتماعی منجر شود و از این طریق به طور غیرمستقیم سرزندگی را تضعیف کند (شفیعی و همکاران، ۱۳۹۹).

همچنین تبیین این یافته نیازمند توجه به بافتار خاص آموزشی و فرهنگی نمونه است. تأثیر قوی و منفی اضطراب و ناامیدی، بازتابی از فشار روانی شدیدی است که نظام‌های آموزشی امتحان‌محور بر دانش‌آموزان تحمیل می‌کنند. ترس از شکست و نگرانی مداوم درباره ارزیابی‌ها، به طور سیستماتیک انرژی روانی دانش‌آموزان را تخلیه کرده و سرزندگی آن‌ها را از بین می‌برد. در محیطی مانند میاندواب که دسترسی به منابع حمایتی روان‌شناختی ممکن است محدود باشد، این هیجان‌ها می‌توانند اثرات مخرب‌تری داشته باشند. تأثیر منفی خستگی نیز صرفاً یک مسئله فردی نیست، بلکه می‌تواند نشانه‌ای از حجم نامتناسب تکالیف، روش‌های تدریس یکنواخت یا عدم تناسب محتوای درسی با علایق دانش‌آموزان باشد که به فرسودگی تحصیلی منجر می‌شود (روگرو و همکاران، ۲۰۱۸). یافته غیرمنتظره در مورد تأثیر منفی غرور، از منظر فرهنگی قابل تحلیل است؛ در یک بافتار فرهنگی جمع‌گرا، ابراز آشکار غرور ممکن است با هنجار فروتنی در تضاد بوده و به عنوان تکبر تلقی شود. این امر می‌تواند به طرد شدن از سوی همسالان و کاهش حمایت اجتماعی منجر شود که خود

یکی از مؤلفه‌های کلیدی سرزندگی است. لذا این یافته‌ها قویاً بر این نکته تأکید دارند که مداخلات نباید صرفاً بر آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به دانش‌آموزان متمرکز شوند، بلکه باید به سمت اصلاح ساختارهای مولد هیجان منفی در محیط مدرسه، از جمله شیوه‌های ارزیابی، حجم تکالیف و ترویج فرهنگ آموزشی حامی و مشارکتی حرکت کنند (فولادی و همکاران، ۱۳۹۷).

این مطالعه با برخی محدودیت‌های خارج از کنترل پژوهشگر مواجه بود که از جمله می‌توان به شرایط خاص فرهنگی و اجتماعی شهر میاندواب اشاره کرد که ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مناطق را با چالش مواجه سازد. همچنین، ماهیت مقطعی مطالعه امکان بررسی تغییرات طولی در متغیرها را فراهم نکرده و استفاده از روش خودگزارشی ممکن است تحت تأثیر تمایلات پاسخ‌دهی شرکت‌کنندگان قرار گرفته باشد. علاوه بر این، عدم کنترل کامل متغیرهای مداخله‌گر مانند سبک‌های فرزندپروری و وضعیت اقتصادی خانواده‌ها که می‌توانند بر نتایج تأثیر بگذارند، از دیگر محدودیت‌های این پژوهش محسوب می‌شود.

یافته‌های این مطالعه می‌تواند مبنایی برای طراحی مداخلات آموزشی باشد که بر مدیریت هیجان‌های تحصیلی و تقویت سرزندگی در دانش‌آموزان تمرکز دارند. پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان به صورت کارگاه‌های عملی در مدارس اجرا شود و معلمان در زمینه شناسایی و پاسخگویی به هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان آموزش ببینند. در سطح پژوهشی، انجام مطالعات طولی با نمونه‌های متنوع‌تر و نیز بررسی نقش واسطه‌ای متغیرهایی مانند حمایت اجتماعی و خودکارآمدی در رابطه بین هیجان‌ها و سرزندگی تحصیلی پیشنهاد می‌شود. همچنین، طراحی برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر یافته‌های این پژوهش و بررسی اثربخشی آن‌ها می‌تواند گام بعدی ارزشمندی در این حوزه پژوهشی باشد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی در دانشگاه آزاد اسلامی است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. همچنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد.

حامی مالی: این پژوهش در قالب طرح پژوهشی و بدون حمایت مالی می‌باشد.

References

- Abdelrahman, H., Al Qadire, M., Ballout, S., Rababa, M., Kwaning, E. N., & Zehry, H. (2025). Academic Resilience and its Relationship with Emotional Intelligence and Stress Among University Students: A Three-Country Survey. *Brain and Behavior*, 15(4), e70497. doi: 10.1002/brb3.70497
- Alshareef, N., Fletcher, I., & Giga, S. (2024). The role of emotions in academic performance of undergraduate medical students: a narrative review. *BMC medical education*, 24(1), 907. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05894-1>
- Antwi, C. O., Ntim, S. Y., Zhang, J., Asante, E. A., Darko, A. P., & Ren, J. (2024). Health-protective instinct and emotional exhaustion: The why and when perceived COVID-19 infectability emotionally drains frontline employees during a pandemic. *International Journal of Stress Management*, 31(2), 148–161. <https://doi.org/10.1037/str0000326>
- Dehghanizadeh H, Hosseinchari M. Academic buoyancy and Perception of Family Communication Patterns: Mediatory role of Self- efficacy. *Studies in Learning & Instruction*, 2012; 8(2): 60-68. <https://doi.org/10.22099/jsli.2013.1575> (in persian).
- Denice, P. A. (2021). Choosing and changing course: Postsecondary students and the process of selecting a major field of study. *Sociological perspectives*, 64(1), 82-108. DOI: 10.1177/0731121420921903
- Ebrahimi Bakht, H., YarAhmadi, Y., Asadzadeh, H., & Ahmadian, H. (2018). The effectiveness of an academic vitality training program on academic performance, academic engagement, and academic vitality of students. *Teaching Research*, 6(2), 163–182. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765686.1397.6.2.10.3> (In Persian)
- Ellyatt, W. (2022). Education for human flourishing—A new conceptual framework for promoting ecosystemic wellbeing in schools. *Challenges*, 13(2), 58. DOI: 10.3390/challe13020058

نقش هر یک از نویسندگان: این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول و به راهنمایی نویسنده دوم و مشاوره نویسنده سوم استخراج شده است.

تضاد منافع: نویسندگان همچنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از تمامی مشارکت کنندگان که در این پژوهش شرکت کردند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

منابع

- ابراهیمی بخت، حبیب‌اله، یاراحمدی، یحیی، اسدزاده، حسن، و احمدیان، حمزه. (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان. *تدریس پژوهی*، ۶(۲)، ۱۶۳-۱۸۲. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765686.1397.6.2.10.3>
- پورعبدل، سعید، پیرانی، مسلم، و عباسی، محمد. (۱۳۹۴). رابطه امید به زندگی و بهزیستی روانشناختی با کیفیت زندگی سالمندان. *مجله روان‌شناسی پیری*، ۱۱(۱)، ۵۷-۶۵. https://jap.razi.ac.ir/article_290.html
- دهقانی زاده، محمد حسین، و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴، ۲۱-۴۷. <https://doi.org/10.22099/jsli.2013.1575>
- شفیعی، زهره، سجادیان، ایلناز، و نادى، محمدعلی. (۱۳۹۹). اثربخشی طرحواره درمانی بر سرزندگی تحصیلی، خودنظم جویی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۹(۹۳)، ۱۱۷۵-۱۱۸۴. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17357462.1399.19.93.2.4>
- فولادی، اسما، کجباف، محمدباقر، و قمرانی، امیر. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر. *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۱۱(۴۲)، ۳۷-۵۳. <https://sid.ir/paper/183377/fa>
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی الله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. *نوآوری های آموزشی*، ۸(۴)، ۳۸-۷. https://noavaryedu.oerp.ir/article_78909.html
- میرزاییگی، احمد، بختیارپور، سعید، افتخار صغادی، زهرا، مکوندی، بهنام، و پاشا، رضا. (۱۳۹۷). مقایسه سرزندگی تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه، انگیزه پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه دوم شهر ایلام. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲ (ویژه‌نامه)، ۱۰۸۵-۱۱۰۴. https://www.jiera.ir/article_65043.html

- Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher-student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 151(3), 365–397. <https://doi.org/10.1037/bul0000461>
- Fouladi, A., Kajbaf, M. B., & Ghamarani, A. (2018). The effectiveness of academic vitality training on academic achievement and academic self-efficacy of female students. *Education and Evaluation (Educational Sciences)*, 11(42), 37–53. <https://sid.ir/paper/183377/fa> (In Persian)
- Fusar-Poli, P., Salazar de Pablo, G., De Micheli, A., Nieman, D. H., Correll, C. U., Kessing, L. V., Pfennig, A., Bechdolf, A., Borgwardt, S., Arango, C., & van Amelsvoort, T. (2020). What is good mental health? A scoping review. *European neuropsychopharmacology: the journal of the European College of Neuropsychopharmacology*, 31, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2019.12.105>
- Kadivar, P., Farzad, V., Kavousian, J., & Nikdel, F. (2009). Validating the Pekrun's achievement emotion questionnaire. *Journal of Educational Innovations*, 8(4), 7–38. https://noavaryedu.oerp.ir/article_78909.html (in Persian).
- Khamisabadi, M., Mirmehdi, S. R., & Merati, A. R. (2021). Relationship of academic vitality, academic self-efficacy, and meta-cognitive skills with lifelong learning concerning mediating role of study approaches. *Journal of Research and Health*, 11(1), 1–10. DOI: 10.32598/JRH.11.1.1202.4
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions: A Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*, 8, 2288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Leow, K., Leow, S., Chee, K. F., & Woon, C. O. (2025). The Role of Positive Psychology in Promoting Student Well-Being. In *Nurturing Student Well-Being in the Modern World* (pp. 1–18). IGI Global. DOI: 10.4018/979-8-3693-1455-5
- Luo, Q., Ahmadi, R., & Izadpanah, S. (2024). Exploring the mediating role of self-efficacy beliefs among EFL university language learners: The relationship of social support with academic enthusiasm and academic vitality. *Heliyon*, 10(12). DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e33253
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353–370. <http://www.jstor.org/stable/27784566>
- Mirzabeigi, A., Bakhtiyarpour, S., Eftekharsaadi, Z., Makvandi, B., & Pasha, R. (2018). A comparison of academic vitality, sense of school belonging, and academic achievement motivation among male and female high school students in Ilam. *Journal of Research in Educational Systems*, 12(Special Issue), 1085–1104. https://www.jiera.ir/article_65043.html (In Persian)
- Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., & Lens, W. (2011). Vitality and interest–enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 353–366. <https://doi.org/10.1037/a0022773>
- Niepel, C., Hausen, J. E., Weber, A. M., & Möller, J. (2025). Understanding mean-level and intraindividual variability in state academic self-concept: The role of students' trait expectancies and values. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000946>
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). Achievement emotions questionnaire (AEQ). User's manual. *Unpublished Manuscript, University of Munich, Munich*.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and

- practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Polso, K.-M., Tuominen, H., Ihtola, P., & Niemivirta, M. (2025). Within-year stability and changes in adolescents' cross-domain motivational profiles: Predictions on academic achievement and educational choices. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000955>
- PourAbdol, S., Pirani, M., & Abbasi, M. (2015). The relationship between life hope and psychological well-being with the quality of life in the elderly. *Journal of Aging Psychology*, 1(1), 57–65. https://jap.razi.ac.ir/article_290.html (In Persian)
- Regueiro, B., Núñez, J. C., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Rosário, P. (2018). Motivational profiles in high school students: Differences in behavioural and emotional homework engagement and academic achievement. *International Journal of Psychology*, 53(6), 449–457. <https://doi.org/10.1002/ijop.12399>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Shafiei, Z., Sajjadian, I., & Nadi, M. A. (2020). The effectiveness of schema therapy on academic vitality, academic self-regulation, and academic engagement of students. *Journal of Psychological Sciences*, 19(93), 1175–1184. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17357462.139.19.93.2.4> (In Persian)
- Stear, T., Gutiérrez Muñoz, C., Sullivan, A., & Lewis, G. (2023). The association between academic pressure and adolescent mental health problems: A systematic review. *Journal of affective disorders*, 339, 302–317. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.028>
- Tan, J., Mao, J., Jiang, Y., & Gao, M. (2021). The Influence of Academic Emotions on Learning Effects: A Systematic Review. *International journal of*
- environmental research and public health*, 18(18), 9678. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189678>