

Research in School and Virtual Learning

ORIGINAL ARTICLE

The Relationship Between Teacher-Student Interaction and Anxiety in Students: Mediating Role of Emotion Regulation

Salar Mohamadi Bolbanabad¹, Nooshin Taghinejad^{2*}, Azita Amirfakhraei³

1 Ph.D. Student of Psychology, Department of Psychology, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran.

2 Assistant Professor Department of Psychology, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran.

3 Assistant professor, Department of Psychology, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran.

Correspondence

Name: Nooshin Taghinejad

Email:

nooshin.taghinejad@gmail.com

How to cite:

Mohamadi S. Bolbanabad, Taghinejad, N. Amirfakhraei. A. (2025). The Relationship Between Teacher-Student Interaction and Anxiety in Students: Mediating Role of Emotion Regulation. Research in School and Virtual Learning, 13(1), 35-44.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the mediating role of emotion regulation in the relationship between teacher-student interaction and anxiety in students. The research method was descriptive-correlational and based on structural equation modeling. The statistical population included all elementary school students in Baneh City in the academic year 2022-2023, from which 336 students were selected as the sample using a multistage cluster sampling method. For data collection, the standardized questionnaires including Spence Children's Anxiety Scale (SCAS), the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA), and the Wubbels (QTI) Questionnaire on teacher-student interaction were used. The results showed that the proposed model had a good fit. The direct effect of teacher-student interaction on student anxiety and emotion regulation was significant ($p < 0.001$). The direct effect of emotion regulation on anxiety was also significant ($p < 0.001$). Furthermore, the findings revealed that emotion regulation mediated the relationship between teacher-student interaction and anxiety ($P < 0.001$). In summary, it can be concluded that teacher-student interaction directly and indirectly, through the mediating role of emotion regulation, affects the level of student anxiety.

KEYWORDS

Children's Anxiety, Teacher-Student Interaction, Emotion Regulation.

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

رابطه بین تعامل معلم- دانش‌آموز و اضطراب در دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان

سالار محمدی بلبان آباد^۱، نوشین تقی نژاد^{۲*}، آریتا امیرفرخایی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان در رابطه بین تعامل معلم- دانش‌آموز و اضطراب دانش‌آموزان بود. روش پژوهش توصیفی- همبستگی و از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر بانه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که از بین آن‌ها ۳۳۶ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های استاندارد اضطراب اسپنس (SCAS) نسخه کودکان، تنظیم هیجان کودکان و نوجوانان (ERQ-CA) و تعامل معلم- دانش‌آموز ویلز و همکاران (QTI) استفاده شد. نتایج نشان داد مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار بود. همچنین اثر مستقیم تعامل معلم- دانش‌آموز بر اضطراب دانش‌آموزان و تنظیم هیجان معنادار بود ($P < 0/001$) و اثر مستقیم تنظیم هیجان بر اضطراب نیز معنادار بود ($P < 0/001$). همچنین نتایج دیگر نشان داد که تنظیم هیجان بین تعامل معلم- دانش‌آموز و اضطراب نقش میانجی داشت ($P < 0/001$). در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که تعامل معلم- دانش‌آموز به‌طور مستقیم و غیرمستقیم با نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان بر میزان اضطراب دانش‌آموزان اثر دارد.

واژه‌های کلیدی

اضطراب کودکان، تعامل معلم- دانش‌آموز، تنظیم هیجانی.

۱ دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران.
۲ استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران.
۳ استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران.

نویسنده مسئول:

نوشین تقی نژاد

رایانامه:

nooshin.taghinejad@gmail.com

استناد به این مقاله:

سالار محمدی بلبان آباد، نوشین تقی نژاد، آریتا امیرفرخایی (۱۴۰۴). رابطه بین تعامل معلم- دانش‌آموز و اضطراب در دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۳(۱)، ۳۵-۴۴.

<https://etl.journals.pnu.ac.ir/>

مقدمه

اختلالات اضطرابی^۱، از شایع‌ترین اختلالات روانی و عاطفی در میان کودکان به شمار می‌آیند، به طوری که بر اساس گزارش مطالعات همه‌گیرشناسی، حدود ۸ تا ۱۲ درصد کودکان با یکی از ملاک‌های تشخیصی اختلال اضطرابی، به اندازه‌ای که روند زندگی عادی و عملکرد روزانه آن‌ها را مختل نماید، مواجه هستند (نصوحی دهنوی، غضنفری و احمدی، ۱۴۰۲)؛ بنابراین تحقیقات نشان می‌دهد که دوران کودکی و نوجوانی، سنین پرخطر برای ابتلا به اختلالات اضطرابی محسوب می‌شوند (تقی‌زاده، حیدری‌پور و هوشمندخیاط، ۱۴۰۳). همچنین باتوجه به این که میزان بهبودی خودبه‌خود علائم اضطرابی کودکان و نوجوانان پایین است و در طول دوران رشد تداوم می‌یابد، این اختلالات به‌عنوان عامل خطر ساز برای رشد اختلالات درون‌سازی بعدی شناخته شده‌اند (مارتینسن، راسموسن، ونتزل-لارسون، هولن، ساند و پدرسون^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). افزون بر این، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اکثر بزرگسالانی که از اختلالات خلقی یا اضطرابی رنج می‌برند، اولین نشانه‌های بیماری را در دوران کودکی و نوجوانی، به‌ویژه به‌صورت یک اختلال اضطرابی تجربه کرده‌اند (پوراسماعیل، رزاقی، ربانی جوادی و مینایی مقدم، ۱۴۰۱) و یکی از دلایل اصلی مراجعه والدین به درمان‌گران کودک، اضطراب فرزند کودک‌شان است (بالسونیسلیوا و لوریرو^۳، ۲۰۲۱؛ فخری، زارع، علی‌پور و شریف الحسینی، ۱۴۰۱).

یکی از عوامل مؤثر بر سلامت روان و اضطراب دانش‌آموزان، ماهیت ارتباط میان معلم و دانش‌آموز^۴ است. نقش معلم در ارتقای سلامت روان دانش‌آموزان چنان بااهمیت است که می‌تواند منجر به افزایش آگاهی دانش‌آموزان از مشکلاتی همچون افسردگی و اضطراب، رشد توانمندی‌های اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان و بهبود رابطه معلم-دانش‌آموز با هدف ارتقای بهزیستی و سلامت روان دانش‌آموزان شود (زارع، حسینیان و طاهری، ۱۴۰۳).

روابط دانش‌آموز و معلم، ارتباطات عاطفی و معناداری است که در نتیجه تعاملات طولانی‌مدت ایجاد می‌شود. این رابطه بر اساس نظریه دلبستگی و به‌عنوان گسترش رابطه والد-فرزند مفهوم‌سازی شده است. از منظر دلبستگی، آرتولا بونانو^۵ (۲۰۲۴) پیشنهاد کرده است که رابطه دانش‌آموز و معلم شامل

سه بُعد در نظر گرفته شود: رابطه نزدیک دانش‌آموز و معلم که گرم، صمیمانه و مؤثر است؛ رابطه متعارض دانش‌آموز و معلم که منفی، متشنج و بی‌اثر است؛ رابطه وابسته دانش‌آموز و معلم که در آن دانش‌آموزان بیش از حد به معلمان وابسته هستند و مرز بین دانش‌آموزان و معلمان مشخص نیست. شواهد پژوهشی حاکی از آن است که کیفیت عاطفی رابطه بین معلمان و دانش‌آموزان ممکن است در سازگاری مدرسه دانش‌آموزان نقش مهمی داشته باشد (وانگ^۶، ۲۰۲۳). در مقابل، روابط مملو از تعارض یا وابستگی بیش از حد، خطراتی را برای سازگاری دانش‌آموزان ایجاد کرده؛ احساس رضایت و مشارکت آنان را مختل می‌کند؛ بر دستاوردهای هم‌زمان و آینده آنها در کلاس درس تأثیر منفی گذاشته و آنها را مستعد ابتلا به انواع اختلالات و مشکلات رفتاری و هیجانی نظیر اضطراب می‌کند (روردا، زی، بوسمن و کوومن^۷، ۲۰۲۱). در همین زمینه، لی و ژانگ^۸ (۲۰۲۴) در مطالعه‌ای که در بین دانش‌آموزان چینی انجام دادند، به این نتیجه دست یافتند که روابط و تعاملات مثبت بین معلم-دانش‌آموز نقش مهمی در افزایش ارتقاء لذت یادگیری دروس و کاهش فرسودگی تحصیلی و علایم و نشانه‌های اختلالات روان‌شناختی و هیجانی در بین دانش‌آموزان دارد. لین، ماریا گاستالدی، لونگوباردی و فاریس^۹ (۲۰۲۴) در مطالعه‌ای که در بین دانش‌آموزان دبستانی در ایتالیا انجام دادند، دریافتند که رابطه نزدیک معلم و دانش‌آموز با اضطراب عمومی و رفتارهای مشکل‌ساز دانش‌آموزان رابطه معنادار و منفی و با وضعیت اجتماعی همسالان و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد؛ همچنین نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که رابطه معلم و دانش‌آموز با تعارض بالا با اضطراب عمومی و رفتارهای مشکل‌ساز رابطه مثبت و معنادار و با پیشرفت تحصیلی و موقعیت اجتماعی هم‌تایان ارتباط منفی دارد.

بر اساس نتایج تحقیقات پیشین، الگوهای ناسازگار تنظیم هیجان^{۱۰} در افراد مضطرب می‌تواند منجر به اجتناب مزمن و در نتیجه حفظ ترس در طول زمان شود (سهیب، چن، کاردیناس و ویلسون^{۱۱}، ۲۰۲۴). تنظیم هیجان فرایندی است که به افراد کمک می‌کند تا هنگام مواجهه با چالش‌های تهدیدکننده و فشارزا، بتوانند هیجان‌های خود را به‌خوبی مدیریت و تنظیم کنند. در نتیجه احتمال تأثیرپذیری منفی از هیجانات ناخوشایند

6 Wang

7 Roorda, Zee, Bosman & Koomen

8 Li & Zhang

9 Lin, Maria Gastaldi, Longobardi & Fabris

10 Emotion Regulation

11 Sahib, Chen, Cárdenas, Calear & Wilson

1 Anxiety Disorders

2 Martinsen, Rasmussen, Wentzel-Larsen, Holen, Sund, Pedersen

3 Bolsoni-Silva & Loureiro

4 Teacher-student Interaction

5 Artola Bonanno

کودکی بوده است؛ بنابراین پژوهش حاضر بر اساس نظریه تعامل فرد- زمینه مگستیان و ستاتین (۱۹۹۸) در پی پاسخگویی به این پرسش است که آیا تنظیم هیجانی در ارتباط بین تعامل معلم- دانش آموز با اضطراب دوران کودکی نقش میانجی بازی می‌کند؟

روش پژوهش

در این پژوهش، روش تحقیق از نوع توصیفی- همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مقطع ابتدایی (پایه پنجم و ششم) شهر بانه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. بر اساس توصیه‌های پژوهشگرانی چون لوهین^۵ (۲۰۰۴) و کلاین^۶ (۲۰۱۱)، حجم نمونه حداقل ۲۰۰ نفر برای این نوع تحقیق پیشنهاد می‌شود (کلاتتری، ۱۳۹۷). در ادبیات پژوهش، برای مدل‌هایی با ۱۰ تا ۱۵ نشانگر، حجم نمونه بین ۲۰۰ تا ۴۰۰ مورد در نظر گرفته می‌شود (میرز، گامست و گارینو^۷؛ ترجمه پاشاشریفی و همکاران، ۱۳۹۵)؛ بنابراین در این پژوهش، حجم نمونه ۳۲۰ نفر تعیین شد و با احتمال ریزش، تعداد ۳۶۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب گردید که این تعداد نیز با پیشنهادی‌های بسیاری از پژوهشگران نظیر لوهین (۲۰۰۴) و کلاین (۲۰۱۱) همخوانی دارد. شایان ذکر است پس از اجرای پرسش‌نامه‌ها و کنار گذاشتن پرسش‌نامه‌های مخدوش، تعداد ۳۳۶ پرسش‌نامه سالم وارد تحلیل شد. نمونه‌گیری به صورت تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای در بین دبستان‌های مختلف شهر بانه انجام گرفت. در این روش، ابتدا از بین دبستان‌های موجود در شهر بانه، ۱۰ دبستان (۵ دبستان دخترانه و ۵ دبستان پسرانه) به طور تصادفی انتخاب شد. از هر دبستان، ۱۸ نفر از پایه‌های پنجم و ششم به صورت تصادفی از طریق قرعه‌کشی انتخاب و پرسش‌نامه‌ها به آن‌ها ارائه گردید. معیارهای ورود به پژوهش شامل: رضایت والدین و کودکان برای شرکت در پژوهش؛ محدوده سنی ۱۰ تا ۱۲ سال؛ سکونت در شهر بانه؛ نداشتن اختلالات جدی جسمانی و روان‌شناختی و عدم ابتلا به عقب‌ماندگی ذهنی؛ سندرم داون و اختلالات شناختی؛ وضعیت جسمی سالم؛ داشتن هوش بهنجار بر اساس پرونده موجود در مدرسه و معیارهای خروج: عدم رضایت و تکمیل ناقص پرسش‌نامه‌ها بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها، با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری^۸ (SEM) در محیط نرم‌افزارهای SPSS 25 و AMOS 24 انجام شد.

کاهش یافته و میزان تسلط و کنترل بر هیجانات افزایش می‌یابد (شاهجویی، تیزدست و زربخش بحری، ۱۴۰۲). نتایج مطالعات مختلف نشان داده‌اند که تنظیم هیجان از طریق شناختارها یا افکار به طور گریزناپذیری با کیفیت زندگی افراد رابطه نشان می‌دهد و به افراد کمک می‌کند که هیجانات خود را در مواجهه با رخدادهای تنیدگی‌زا و پس از رویارویی با تجارب انگیزاننده، کنترل کنند (کوزوبال، اسزوسر و ویل‌گوپلن^۱، ۲۰۲۳؛ خدایی و زارع، ۱۳۹۷). در همین زمینه ون، متس، زینبرگ، مینیکا و کراسکی^۲ (۲۰۲۴) در مطالعه‌ای که در بین نوجوانان انجام دادند، دریافتند که اضطراب و افسردگی در دوران نوجوانی با اختلال در تنظیم هیجانی همراه است.

یکی از نظریات مؤثر بر تأثیر روابط کودک با افراد مهم زندگی بر استفاده از راهبردهای تنظیم هیجانی، نظریه تعامل فرد- زمینه (مگستیان و ستاتین^۳، ۱۹۹۸) است. بر اساس این نظریه، محیط بیرونی همچون تعامل و روابط والد- فرزند و معلم- دانش آموز، اغلب بر توسعه یا توسعه نیافتن توانایی فردی با تأثیر بر عوامل درونی تأثیرگذار است. بر طبق این نظریه، تعامل معلم- دانش آموز ممکن است با ارتقای استفاده از راهبردهای تنظیم هیجانی مثبت و سازگارانه کودکان در سنین کودکی و مدرسه، از ابتلا به اختلالات اضطرابی دوران کودکی پیشگیری کند (حقیقت‌طلب شیرتری، فیروزی شالی، خسروی اسب راهانی و شاهی، ۱۴۰۳). نتایج حاصل از مطالعه لی و ژانگ^۴ (۲۰۲۴) نشان داد که هوش هیجانی به عنوان ساختار اصلی راهبردهای تنظیم هیجان در ارتباط بین تعاملات معلم- دانش آموز با لذت یادگیری و فرسودگی تحصیلی و علایم و نشانه‌های اختلالات هیجانی و روان‌شناختی دانش آموزان نقش واسطه‌ای و میانجی ایفا می‌کند. همچنین ژانگ و فتحی^۴ (۲۰۲۴) در مطالعه‌ای که در بین معلمان زبان انگلیسی در ایران انجام دادند، به این نتیجه دست یافتند که راهبردهای تنظیم هیجانی و ذهن‌آگاهی در ارتباط بین شفقت به خود و درگیری کاری معلمان به عنوان یکی از عوامل مهم در تعاملات معلم- دانش آموز نقش واسطه‌ای و میانجی ایفا می‌کنند.

در پژوهش حاضر، پژوهشگر بر اساس نتایج پژوهش‌های پیشین و همچنین ادبیات تحقیق و نظریه‌های موجود، در پی بررسی نقش بالقوه تعاملی رابطه معلم- دانش آموز؛ یعنی قرار گرفتن در معرض تعاملات نامطلوب و کمتر مطلوب با معلم و تأثیرگذاری آن بر تنظیم هیجانی و شکل‌گیری اضطراب دوران

5 Loehin

6 Kline

7 Meyers, Gamest & Guarino

8 Structural Equation Modelin

1 Kozubal, Szuster & Wielgopolan

2 Wen, Metts, Zinbarg, Mineka & Craske

3 Magnusson & Stattin

4 Zhang & Fathi

هیجان یعنی ارزیابی مجدد و سرکوبی را اندازه می‌گیرد. از این تعداد، ۶ آیم به ارزیابی راهبرد ارزیابی مجدد و ۴ آیم به ارزیابی راهبرد سرکوبی می‌پردازد. گراس روایی و پایایی پرسش‌نامه فوق را مطلوب گزارش کرده است؛ به طوری که ضریب همسانی درونی آن 0.73 و ضریب بازآزمایی برای هر دو راهبرد 0.69 بوده است. در پژوهش لطفی، بهرام‌پوری، امینی، فاطمی‌تبار، بیرشک و انتظاری (۱۳۹۸) که با هدف انطباق‌سازی و هنجاریابی مقدماتی پرسش‌نامه تنظیم هیجان برای کودکان و نوجوانان (ERQ-CA) در یک نمونه از دانش‌آموزان ایرانی انجام شد، نتایج تحلیل عاملی نشان داد که این پرسش‌نامه ERQ-CA دارای دو عامل (ارزیابی مجدد و سرکوبی) است. آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل پرسش‌نامه 0.81 و برای دو عامل ارزیابی مجدد و سرکوبی به ترتیب مقادیر 0.79 و 0.68 بود. همچنین همبستگی محاسبه شده برای ارتباط میان دو عامل ارزیابی مجدد و سرکوبی با زیرمقیاس‌های عاطفه مثبت و منفی، نشانگان اضطرابی (به استثنای وسواس فکری- عملی) و افسردگی، نشان‌دهنده رابطه معنادار (در سطح خطای 0.01 و 0.05) بود. بر اساس این نتایج، می‌توان نتیجه گرفت که فرم فارسی پرسش‌نامه ERQ-CA از ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوب برخوردار بوده و می‌توان از آن برای ارزیابی پژوهشی و بالینی راهبردهای تنظیم هیجان در کودکان و نوجوانان ایرانی استفاده کرد. در مطالعه حاضر، پایایی نمره کلی پرسش‌نامه تنظیم هیجان کودکان و نوجوانان با استفاده از آزمون ضریب آلفای کرونباخ 0.83 و برای ارزیابی مجدد و سرکوبی به ترتیب 0.72 و 0.79 به دست آمد.

پرسش‌نامه تعامل معلم-دانش‌آموز (QTI): این پرسش‌نامه برای سنجش و ارزیابی ماهیت و کیفیت تعاملی بین معلمان و دانش‌آموزان توسط وبلز و همکاران^۶ (۱۹۹۳) طراحی شده است. این پرسش‌نامه تصویری از ادراک دانش‌آموزان از رفتارهای معلم در کلاس ارائه می‌کند و در ۱۲۰ مطالعه پژوهشی و کشورهای متعدد استفاده شده است (بورک و همکاران^۸، ۲۰۰۸). فرم اصلی این پرسش‌نامه از ۷۷ گویه تشکیل یافته است و فرم کوتاه شده آن ۴۸ گویه‌ای و شامل ۸ بُعد است. روایی پرسش‌نامه مذکور توسط بورک و همکاران (۲۰۰۸) به شیوه همبستگی هر گویه با نمره کل هر بُعد و روایی تفکیکی و پایایی نیز به شیوه آلفای کرونباخ محاسبه شده که نتایج به‌دست‌آمده مناسب ارزیابی شده است. خوشبخت

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه اضطراب اسپنس^۱ (SCAS) نسخه کودکان:

این پرسش‌نامه از ۴۵ گویه تشکیل می‌شود که ۳۸ گویه آن نمره‌گذاری شده و شش گویه آن که عبارت‌های پرسشی مثبت هستند، محاسبه نمی‌شوند. همچنین پرسش‌نامه اضطراب اسپنس (SCAS) دارای یک سؤال باز است که کودک به طور تشریحی به آن پاسخ خواهد داد و برای سنین ۸ تا ۱۵ سال طراحی شده است. پرسش‌نامه اضطراب اسپنس دارای زیر مقیاس‌هایی است که به شرح زیر هستند. ۱. هراس و ترس از فضای باز: این مقیاس در گویه‌های ۱۳، ۲۱، ۲۸، ۳۰، ۳۲، ۳۴، ۳۶، ۳۷ و ۳۹ ارزیابی می‌شود؛ ۲. اضطراب جدایی: این مقیاس در گویه‌های ۵، ۸، ۱۲، ۱۵، ۱۶ و ۴۴ ارزیابی می‌شود؛ ۳. ترس از آسیب فیزیکی: این مقیاس در گویه‌های ۲، ۱۸، ۲۳، ۲۵ و ۳۳ ارزیابی می‌شود؛ ۴. ترس اجتماعی (فوبی): این مقیاس در گویه‌های ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۲۹ و ۳۵ ارزیابی می‌شود؛ ۵. وسواس فکری - عملی: این مقیاس در گویه‌های ۱۴، ۱۹، ۲۷، ۴۰، ۴۱ و ۴۲ ارزیابی می‌شود؛ ۶. اضطراب عمومی: این مقیاس در گویه‌های ۱، ۳، ۴، ۲۰، ۲۲ و ۲۴ ارزیابی می‌شود. ارزیابی‌های روان‌سنجی این مقیاس، نتایج مثبتی را نشان داده است. همسانی درونی زیر مقیاس‌ها، همبستگی بین نتایج کسب شده از پدران و مادران، تحلیل‌های ماده - کل و همبستگی‌های بازآزمایی، بیانگر اعتبار آزمون بوده و تحلیل عاملی، همبستگی یا زیر مقیاس ابزارهای پیشین؛ مانند فهرست رفتاری کودک CBCL؛ آشنیخ و رسکورلا^۲، ۲۰۰۰ و مقایسه نتایج گروه کودکان مبتلا به اختلال‌های اضطرابی و کودکان بهنجار، تأییدی بر روایی مقیاس است (اسپنس و دیگران^۳، ۲۰۰۱؛ قنبری، ربیعی‌نژاد، گنجه و خرم زاده، ۱۳۹۲). در پژوهش موسوی و همکاران (۲۰۰۷) پایایی این پرسش‌نامه به روش آلفای کرونباخ بین 0.10 تا 0.84 گزارش شده و شش عامل پرسش‌نامه، با تحلیل عامل تأییدی، تأیید شده است. در مطالعه حاضر، پایایی نمره کلی پرسش‌نامه اضطراب اسپنس با استفاده از آزمون ضریب آلفای کرونباخ 0.71 به دست آمد.

پرسش‌نامه تنظیم هیجان کودکان و نوجوانان^۴

(ERQ-CA): این پرسش‌نامه در سال ۲۰۰۳ توسط گراس^۵ طراحی شده و شامل ۱۰ آیم است که دو راهبرد کلی تنظیم

1 Spence Children's Anxiety Scale

2 Achenbach & Rescorla

3 Spence et al.

4 Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents

5 Gross

6 Questionnaire of Teacher Interaction

7 Wubbles

8 Brock, Nishida, Chiong & Grimm

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای تحقیق	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶
۱. تعامل معلم/ دانش آموز- رهبری	-															
۲. تعامل معلم/ دانش آموز- فهم	۰/۵۷**	-														
کرمک/صمیمت			-													
۳. تعامل معلم/ دانش آموز- درک و فهم	۰/۵۴**	۰/۵۲**	-													
۴. تعامل معلم/ دانش آموز- مسئولیت	۰/۵۸**	۰/۵۳**	۰/۵۷**	-												
پذیری					-											
۵. تعامل معلم/ دانش آموز- عدم قطعیت	۰/۶۰**	۰/۴۱**	۰/۴۹**	۰/۴۸**	-											
۶. تعامل معلم/ دانش آموز- نارضایتی	۰/۴۳**	۰/۳۴**	۰/۴۴**	۰/۴۰**	۰/۵۴**	-										
۷. تعامل معلم/ دانش آموز- نصیحت	۰/۳۹**	۰/۳۱**	۰/۳۳**	۰/۲۶**	۰/۴۸**	۰/۴۱**	-									
کردن								-								
۸. تعامل معلم/ دانش آموز- سخت گیری	۰/۵۹**	۰/۵۰**	۰/۵۸**	۰/۶۰**	۰/۵۹**	۰/۵۳**	۰/۳۹**	-								
۹. تنظیم هیجان- ارزیابی مجدد	۰/۳۱**	۰/۳۰**	۰/۲۵**	۰/۳۲**	۰/۲۷**	۰/۲۵**	۰/۲۸**	۰/۲۹**	-							
۱۰. تنظیم هیجان- سرکوبی	۰/۳۳**	۰/۲۴**	۰/۳۴**	۰/۳۲**	۰/۳۰**	۰/۳۲**	۰/۳۰**	۰/۴۳**	۰/۲۱**	-						
۱۱. اضطراب کودک- هراس	۰/۱۱*	۰/۰۳	۰/۰۲	۰/۱۳*	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۰۶	۰/۱۷**	۰/۲۶**	۰/۳۷**	-					
۱۲. اضطراب کودک- اضطراب جدایی	۰/۰۴	۰/۰۱	-۰/۰۴	۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۰۷	۰/۰۴	۰/۲۳**	۰/۲۳**	۰/۶۰**	-				
۱۳. اضطراب کودک- ترس از آسیب	۰/۱۶**	۰/۰۵	۰/۰۹	۰/۱۳*	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۱۳*	۰/۱۴**	۰/۳۴**	۰/۲۰**	۰/۴۵**	۰/۴۷**	-			
فیزیکی														-		
۱۴. اضطراب کودک- ترس اجتماعی	۰/۱۵**	۰/۱۰	۰/۰۶	۰/۱۳*	۰/۰۷	۰/۱۴**	۰/۱۱*	۰/۱۶**	۰/۲۷**	۰/۲۷**	۰/۶۸**	۰/۶۱**	۰/۴۶**	-		
۱۵. اضطراب کودک- وسواس	۰/۰۹	۰/۱۶**	۰/۱۲*	۰/۱۶**	-۰/۰۵	۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۱۶**	۰/۳۴**	۰/۲۵**	۰/۴۶**	۰/۴۲**	۰/۴۵**	۰/۵۰**	-	
۱۶. اضطراب کودک- اضطراب عمومی	۰/۲۰**	۰/۱۹**	۰/۰۶	۰/۲۰**	۰/۰۹	۰/۱۰	۰/۰۸	۰/۱۹**	۰/۳۷**	۰/۳۱**	۰/۵۳**	۰/۴۱**	۰/۴۳**	۰/۶۴**	۰/۵۴**	-
میانگین	۱۲/۲۷	۱۳/۳۰	۱۳/۰۴	۱۲/۲۵	۱۴/۴۵	۱۵/۱۲	۱۴/۱۶	۱۲/۳۹	۲۱/۸۵	۱۵/۲۵	۱۰/۷۷	۸/۶۳	۶/۸۲	۶/۶۸	۵/۴۶	۶/۷۱
انحراف استاندارد	۴/۶۷	۳/۶۴	۴/۰۳	۴/۷۶	۴/۵۰	۴/۰۷	۳/۴۱	۳/۸۳	۶/۸۷	۴/۰۹	۳/۲۰	۳/۵۴	۲/۷۹	۲/۳۰	۲/۶۳	۳/۱۴
چولگی	-۰/۷۲	۰/۶۸	۰/۷۴	۰/۶۸	۰/۵۷	۰/۲۶	۰/۴۳	۰/۸۸	-۰/۰۳	-۰/۰۸	۰/۱۷	-۰/۱۴	۰/۲۳	-۰/۳۶	۰/۵۹	۰/۴۸
کشیدگی	۰/۰۳	-۰/۱۴	۰/۱۱	-۰/۲۰	۰/۷۳	۰/۲۲	-۰/۹۱	۰/۳۰	۰/۶۵	-۰/۶۰	-۰/۳۳	-۰/۳۹	-۰/۱۰	-۰/۲۸	۰/۱۷	۰/۲۷
ضریب تحمل	۰/۴۵	۰/۵۶	۰/۵۰	۰/۴۸	۰/۴۷	۰/۵۶	۰/۶۳	۰/۴۱	۰/۶۴	۰/۶۳	-	-	-	-	-	-
تورم واریانس	۲/۲۵	۱/۸۰	۱/۹۹	۲/۰۷	۲/۱۲	۱/۷۸	۱/۵۸	۲/۴۴	۱/۵۶	۱/۵۹	-	-	-	-	-	-

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

نفر (۵/۴ درصد) فوق لیسانس و بالاتر بود. میزان تحصیلات مادر ۲۸۲ نفر (۸۳/۹ درصد) از شرکت کنندگان دیپلم و زیر دیپلم، ۲۲ نفر (۶/۵ درصد) فوق دیپلم، ۲۳ نفر (۶/۸ درصد) لیسانس و ۹ نفر (۲/۷ درصد) فوق لیسانس و بالاتر بود. لازم به ذکر است که ۳۸ نفر (۱۱/۳ درصد) از دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش فرزند اول، ۱۵۴ نفر (۴۵/۸ درصد) فرزند دوم، ۹۳ نفر (۲۷/۷ درصد) فرزند سوم و ۵۱ نفر (۱۵/۲ درصد) فرزند چهارم یا بعد از آن بودند. جدول ۱ ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را نشان می دهد.

نتایج به دست آمده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون در جدول ۱ نشان داد که بین برخی از مولفه های تعامل معلم- دانش آموز و تنظیم هیجان با اضطراب در بین دانش آموزان ارتباط و همبستگی معناداری وجود دارد ($P<۰/۰۵$). جدول ۱ نشان می دهد مقادیر کشیدگی و چولگی همه مؤلفه ها در محدوده ± 2 قرار دارد، این یافته بیانگر آن است که مفروضه نرمال بودن توزیع داده های تک متغیری در بین داده ها برقرار بود. مفروضه

(۱۳۸۷) طی پژوهش در دانش آموزان ابتدایی به منظور بررسی روایی سازه ای پرسش نامه فوق روش تحلیل عاملی را به کار برد که در مجموع سه عامل با مجموع ۲۹ گویه استخراج شد که شامل بُعد عدم اطمینان؛ بُعد حمایت و هدایت معلم و بُعد کنترل و جهت دهی معلم است. پایایی پرسش نامه مزبور در بُعد عدم اطمینان معلم ۰/۷۹، بُعد حمایت و هدایت معلم ۰/۷۹ و برای بُعد کنترل و جهت دهی معلم ۰/۷۵ محاسبه شده است. در مطالعه حاضر پایایی نمره کلی پرسش نامه تعامل معلم- دانش آموز با استفاده از آزمون ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد.

یافته ها

اطلاعات جمعیت شناختی: در پژوهش حاضر ۳۳۶ دانش آموز (۱۵۳ دختر و ۱۸۳ پسر) مشارکت داشتند. میزان تحصیلات پدر ۲۴۱ نفر (۷۱/۷ درصد) از شرکت کنندگان دیپلم و زیر دیپلم، ۳۷ نفر (۱۱ درصد) فوق دیپلم، ۴۰ نفر (۱۱/۹ درصد) لیسانس و ۱۸

جدول ۳ نشان می‌دهد که ضریب مسیر کل بین تعامل معلم - دانش‌آموز و اضطراب ($\beta=0/541, P=0/001$) مثبت و معنادار است. همچنین ضریب مسیر بین عامل ارزیابی مجدد تنظیم هیجان و اضطراب ($\beta=-0/481, P=0/001$) منفی و ضریب مسیر بین عامل سرکوبی تنظیم هیجان و اضطراب ($P=0/004$) معنادار است. جدول ۴ نشان می‌دهد که ضریب مسیر غیرمستقیم بین تعامل معلم - دانش‌آموز با اضطراب ($\beta=0/361, p=0/001$) مثبت و معنادار است. به‌منظور تعیین معناداری یا معنادار نبودن نقش میانجی‌گر هر یک از دو عامل تنظیم هیجان، از فرمول بارون و کنی^۹ (۱۹۸۶) به نقل از مالنکروت و همکاران^{۱۰} (۲۰۰۶) استفاده شد. نتایج نشان داد ضریب مسیر غیرمستقیم بین تعامل معلم - دانش‌آموز و اضطراب از طریق عامل سرکوبی ($\beta=0/176, p=0/001$) تنظیم هیجان و از طریق عامل ارزیابی مجدد ($\beta=0/185, p=0/001$) آن مثبت و معنادار است. بدین ترتیب، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که عوامل سرکوبی و ارزیابی مجدد تنظیم هیجان، رابطه بین تعامل معلم - دانش‌آموز و اضطراب دانش‌آموزان ابتدائی را به طور مثبت و معنادار میانجی‌گری می‌کنند. شکل ۱ مدل ساختاری پژوهش رابطه بین تعامل معلم - دانش‌آموز، تنظیم هیجان و اضطراب را در دانش‌آموزان مقطع ابتدائی نشان می‌دهد.

شکل فوق نشان می‌دهد که مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه برای متغیر اضطراب برابر با ۰/۳۵ به دست آمده است. این یافته بیانگر آن است که تعامل معلم - دانش‌آموز و تنظیم هیجان در مجموع ۳۵ درصد از واریانس اضطراب دانش‌آموزان مقطع ابتدائی را پیش‌بینی می‌کند.

هم‌خطی بودن به کمک عامل تورم واریانس^۱ و ضریب تحمل^۲ بررسی شد که نتایج آن در جدول ۱ قابل ملاحظه است. جدول ۱ نشان می‌دهد که مفروضه هم‌خطی بودن در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار است؛ زیرا که مقادیر ضریب تحمل متغیرهای پیش‌بین بزرگ‌تر از ۰/۱ و مقادیر عامل تورم واریانس هر یک از آن‌ها کوچک‌تر از ۱۰ بود.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل‌های اندازه‌گیری و ساختاری

شاخص‌های برازندگی	مدل اندازه‌گیری	مدل ساختاری نقطه برش
مجذور کای ^۳	۱۹۷/۳۵	۲۴۱/۲۷
درجه آزادی مدل	۷۶	۱۰۱
χ^2/df ^۴	۲/۶۰	۲/۳۹
GFI ^۵	۰/۹۱۴	۰/۹۱۱
AGFI ^۶	۰/۸۸۱	۰/۸۸۰
CFI ^۷	۰/۹۴۲	۰/۹۴۰
RMSEA ^۸	۰/۰۶۹	۰/۰۶۴

برای برازندگی مدل هر مقدار شاخص برازندگی تقسیم χ^2 بر درجه آزادی کوچک‌تر از ۳ باشد، برازندگی مدل بهتر است، بر این اساس مقدار به دست آمده در پژوهش حاضر برابر ۲/۶۰ بود که حاکی از برازش مطلوب مدل بود. همچنین به طور کلی هر چه مقدار GFI و AGFI به یک نزدیک‌تر باشد و برابر و یا بالاتر از ۰/۹۰ باشد، حاکی از برازش مطلوب مدل دارد. با توجه به اینکه مقادیر به دست آمده برای شاخص‌های CFI و GFI در پژوهش حاضر بالاتر از ۰/۹۰ و برای شاخص AGFI بسیار نزدیک به ۰/۹۰ بوده؛ بنابراین بر اساس این شاخص‌ها مدل پژوهش برازش مطلوبی دارد. برای شاخص RMSEA نیز مقدار ۰/۰۸ و کمتر از آن بیانگر برازش مطلوب است که برای مدل پژوهش حاضر برابر با ۰/۰۶۹ بود. به طور کلی نتایج جدول ۲

جدول ۳. ضرایب مسیر کل و مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل ساختاری

مسیر	b	E. S	β	p
تعامل معلم - دانش‌آموز $\rightarrow$ سرکوبی	۰/۶۳۷	۰/۰۷۸	۰/۴۵۴	۰/۰۰۱
تعامل معلم - دانش‌آموز $\rightarrow$ ارزیابی مجدد	-۰/۸۴۱	۰/۱۲۱	-۰/۳۸۴	۰/۰۰۱
سرکوبی $\rightarrow$ اضطراب کودک	۰/۳۱۹	۰/۰۴۸	۰/۳۸۸	۰/۰۰۱
ارزیابی مجدد $\rightarrow$ اضطراب کودک	-۰/۲۵۳	۰/۰۳۲	-۰/۴۸۱	۰/۰۰۱
ضریب مسیر مستقیم تعامل معلم - دانش‌آموز $\rightarrow$ اضطراب کودک	۰/۲۰۷	۰/۰۸۲	۰/۱۸۰	۰/۰۱۱
ضریب مسیر غیرمستقیم تعامل معلم - دانش‌آموز $\rightarrow$ اضطراب کودک	۰/۴۱۶	۰/۰۶۰	۰/۳۶۱	۰/۰۰۱
ضریب مسیر کل تعامل معلم - دانش‌آموز $\rightarrow$ اضطراب کودک	۰/۶۲۳	۰/۱۱۹	۰/۵۴۱	۰/۰۰۱

نتیجه‌گیری و بحث

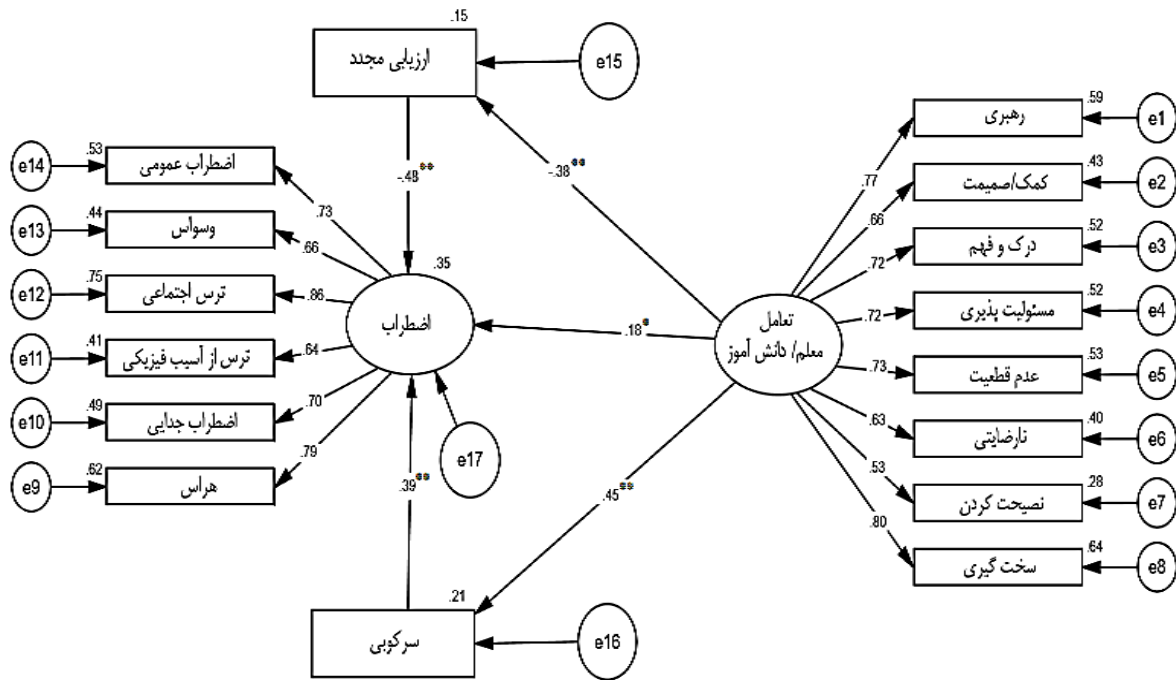
پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان در رابطه بین تعامل معلم - دانش‌آموز و اضطراب دانش‌آموزان بود. نتایج تحلیل داده‌ها، برازندگی مدل پیشنهادی را تأیید کرده و نشان داد که راهبردهای تنظیم هیجان در رابطه بین تعامل

نشان می‌دهد که مقادیر به دست آمده برای شاخص‌های برازش در سطح بسیار مطلوبی قرار دارند.

- 1 Variance Inflation Factor
- 2 Tolerance
- 3 Chi-Square
- 4 Normed Chi-Square
- 5 Goodness Fit Index
- 6 Adjusted Goodness Fit Index
- 7 Comparative Fit Index
- 8 Root Mean Square Error of Approximation

9 Baron and Kenny

10 Mallinckrodt et al



شکل ۱. برآورد استاندارد در مدل ساختاری پژوهش

فرهنگی نه تنها حمایت عاطفی و هیجانی را ارائه می‌کند بلکه عمیقاً بر تنظیم هیجانی دانش‌آموزان در راستای همسویی با اهداف و آرمان‌های جمع‌گرایانه و فرزندپرستی تأثیر می‌گذارد (چائو^۴، ۱۹۹۴). این زیربنای فرهنگی به طور قابل توجهی نقش روابط معلم و دانش‌آموز را در تامین امنیت عاطفی و هیجانی بزرگ می‌کند و چگونگی شکل دادن ارزش‌های فرهنگی به پویایی عاطفی و هیجانی در محیط‌های آموزشی را روشن می‌کند و بر کاهش سطوح اضطراب تأثیر می‌گذارد. از سوی دیگر، وقتی دانش‌آموزان احساس می‌کنند از نظر عاطفی و هیجانی با معلمان خود ارتباط دارند، فعالانه در فرآیند یادگیری شرکت می‌کنند و در نتیجه احساس جدایی که اغلب با اضطراب همراه است کاهش می‌یابد (لی و ژانگ، ۲۰۲۴). علاوه بر این، روابط و تعاملات مثبت بین معلم- دانش‌آموز با خودمختاری و استقلال بیشتر دانش‌آموزان در کلاس درس مرتبط است (لین و همکاران، ۲۰۲۴)، ویژگی‌هایی که از مولفه‌های مرتبط با راهبردهای تنظیم هیجانی سازگارانه و انطباقی همچون ارزیابی مجدد هستند و در کاهش خطر اضطراب در بین دانش‌آموزان بسیار مهم و حیاتی هستند؛ زیرا دانش‌آموزانی که به ارزیابی مجدد تجربیات کلاسی خود می‌پردازند و احساس می‌کنند تجربیات یادگیری خود را کنترل و مدیریت می‌کنند، کمتر مستعد اضطراب هستند.

این مطالعه، نقش بسیار مهم تعامل معلم- دانش‌آموز و راهبردهای تنظیم هیجان را در اضطراب دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی آشکار کرده است. کاوش دقیق ما نقش مهم و تعیین‌کننده تعامل معلم- دانش‌آموز و راهبردهای تنظیم

معلم- دانش‌آموز و اضطراب در دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای دارد. نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج حاصل از پژوهش‌های پیشین همچون لی و ژانگ (۲۰۲۴) و ژانگ و فتحی (۲۰۲۴) همسو بوده و در یک راستا قرار داشته است. لی و ژانگ (۲۰۲۴) نشان دادند که هوش هیجانی به عنوان عامل زیربنایی در راهبردهای تنظیم هیجان می‌تواند در ارتباط بین تعاملات معلم- دانش‌آموز و لذت یادگیری دروس و فرسودگی تحصیلی و علایم و نشانه‌های اختلالات روان‌شناختی و هیجانی نقش واسطه‌ای ایفا کند. همچنین یافته‌های مطالعه حاضر به طور هماهنگ با مقدمات تئوری و نظریه دلبستگی همسو است (بولبی، ۱۹۸۰). نظریه دلبستگی بیان می‌کند که تعاملات و پیوندهای عاطفی با افراد مهم بر تنظیم هیجانی و بهزیستی کلی تأثیر می‌گذارد (بولبی، ۱۹۸۰). در زمینه آموزشی، معلمان اغلب به عنوان چهره‌های دلبستگی حیاتی عمل می‌کنند و حمایت هیجانی و عاطفی و احساس امنیت را برای دانش‌آموزان ارائه می‌دهند (پیانتا^۲، ۱۹۹۹). روابط و تعاملات مثبت و انطباقی معلم و دانش‌آموز به عنوان منبع امنیت عاطفی و هیجانی عمل می‌کند و از این طریق به طور موثر اضطراب، استرس و خستگی عاطفی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد (لی و ژانگ، ۲۰۲۴). از سوی دیگر، در قالب جوامع تحت تأثیر جمع‌گرایی مانند ایران، رابطه معلم و دانش‌آموز عمیقاً غرق در پیچیدگی‌های فرهنگی است و بر ارزش‌های احترام، سلسله مراتب و هماهنگی تأکید دارد (علیزاده، محمودی، ادیب و ایمادا^۳، ۲۰۲۴). این پس‌زمینه

1 Bowlby

2 Pianta

3 Alizadeh, Mahmoodi, Adib & Imada

پژوهش حاضر تلاش کرد تا با بررسی پیشینه و بررسی تأثیر احتمالی تنظیم هیجان به خلاء پژوهشی درباره نحوه ارتباط بین تعامل معلم- دانش آموز و اضطراب دانش آموزان بپردازد. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به استفاده از پرسش‌نامه‌ها اشاره کرد که جزء ابزارهای خودسنجی هستند. دوم اینکه مشارکت‌کنندگان این پژوهش، دانش آموزان مقطع ابتدایی هستند؛ بنابراین در تعمیم یافته‌ها به سایر گروه‌های سنی باید احتیاط کرد.

هیجان را در شکل‌دهی به‌زیستی و تجربیات دانش‌آموزان در حوزه تحصیلی و یادگیری روشن کرده است. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود معلمان و مسئولان امر تعلیم و تربیت با الگوسازی مناسب در زمینه نحوه به‌کارگیری ارتباط مؤثر، بستری مستعد برای آموزش عینی‌تر فراهم سازند. همچنین آگاهی‌بخشی به معلمان درباره نقشی که می‌تواند در سلامت روان و بروز اضطراب دانش‌آموزان، به‌ویژه در مقطع ابتدایی ایفا کنند، ضروری به نظر می‌رسد. در مجموع،

منابع

References

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2000). Manual for the ASEBA preschool forms and profiles (Vol. 30). Burlington, VT: University of Vermont, Research center for children, youth.
- Alizadeh, A., Mahmoodi, F., Adib, Y., & Imada, T. (2024). Dominant Culture in Iran's Primary School Textbooks: A Comparison Between Individualism and Collectivism. *Iranian Journal of Comparative Education*, 7(1), 2895-2916. doi: 10.22034/ijce.2023.406204.1508
- Artola Bonanno, A., Briesch, A. M., Lifter, K., & Kemerer, P. (2024). Measuring teacher-student relationships in adolescence: A systematic, cross-cultural review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/21683603.2024.2328834>
- Ben Hassen, N., Molins, F., Garrote-Petisco, D., & Serrano, M. (2023). Emotional regulation deficits in autism spectrum disorder: The role of alexithymia and interoception. *Res Dev Disabil*, 132, 104378. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104378>
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2020). Behavioral problems and their relationship to maternal depression, marital relationships, social skills and parenting. *Journal of Psicol. Refl. Crit.* 33 (22), 1-13.
- Bowlby, J. (1980). Attachment and loss: Vol. 3. Sadness and depression. New York: Basic Books. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1617487>
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology*, 46(2), 129-149. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.jsp.2007.02.004>
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child development*, 65(4), 1111-1119. doi: [10.2307/1131308](https://doi.org/10.2307/1131308)
- Fakhri, Z., Zare, H., Alipour, A., & Sharif-Alhoseini, M. (2022). The effectiveness of supportive parenting program training on parenting patterns and mothers' depression, anxiety and stress and children externalizing behavior problems. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(47), 135-111. <https://doi.org/10.22111/jeps.2022.7189> [In Persian].
- Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V. V., Van Den Kommer, T. & Teerds, J. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, 25, 603-611.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *J Pers Soc Psychol*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Haqiqattab Shirtari, N., Firouzi Shali, F., Khosravi Asb Rahani, M., & Shahi Gonzaq, M. (2024). A review of the effect of separation anxiety disorder on the educational process of elementary school children. *New Advances in Behavioral Sciences*, 9(57), 202-211. <http://ijndibs.com/article-1-1002-fa.html> [In Persian].
- Kalantari, M. (2018). Structural equation modeling of the relationship between time perspective and life satisfaction with the mediation of personality traits. Master's thesis in clinical psychology, Faculty of Humanities, Department of Psychology, Shahed University. [In Persian].
- Khodaei, A., & Zare, H. (1970). The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies on the Relationship Between Perceived Academic Stress and Achievement Emotions. *Research in School and Virtual Learning*, 6(2), 49-64. <https://doi.org/10.30473/etl.2018.5140>. [In Persian].
- Khoshbakht, F. (2008). Investigating the effects of school, class, and student characteristics in explaining mathematical performance and attitudes toward education in elementary schools: Empirical evidence of the educational effectiveness model. PhD thesis, Shiraz University. [In Persian].
- Kline, R. B. (2023). Principles and practice of structural equation modeling. Guilford publications.
- Kozubal, M., Szuster, A., & Wielgopolan, A. (2023). Emotional regulation strategies in daily life: the intensity of emotions and regulation choice. *Frontiers in Psychology*, 14, 1218694. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1218694>
- Li, Y., & Zhang, L. (2024). Exploring the relationships among teacher-student dynamics, learning enjoyment, and burnout in EFL students: the role of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 14, 1329400. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1329400>
- Lin, S., Maria Gastaldi, F. G., Longobardi, C., & Fabris, M. A. (2024). Investigating the interplay of student-teacher relationships, general anxiety, and school adjustment among Italian primary school

- children. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 1-15.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2024.2345456>
- Loehlin, J. C. (2004). Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural equation analysis. Psychology Press.
- Lotfi, M., Bahrapouri, L., Amini, M., Fatemitabar, R., Birashk, B., Entezari, M., & Shiasi, Y. (2019). Persian adaptation of emotion regulation questionnaire for children and adolescents (ERQ-CA). *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 29(175), 117-128. [In Persian].
<http://jmums.mazums.ac.ir/article-1-12374-fa.html>
- Magnusson, D., & Stattin, H. (2007). The person in context: A holistic-interactionistic approach. *Handbook of child psychology*, 1.
- Martinsen, K. D., Rasmussen, L. P., Wentzel-Larsen, T., Holen, S., Sund, A. M., Pedersen, M. L., Løvaas, M. E. S., Patras, J., Adolfsen, F., & Neumer, S. P. (2021). Change in quality of life and self-esteem in a randomized controlled CBT study for anxious and sad children: can targeting anxious and depressive symptoms improve functional domains in schoolchildren? *BMC Psychol*, 9(1), 8.
<https://doi.org/10.1186/s40359-021-00511-y>
- Mears, L. S., Gamest, G. and Garino, A. J.; Translated by Pasha-Sharifi, H. (2016). *Applied Multivariate Research (Design and Interpretation)*. Tehran: Roshd Publications. [In Persian].
- Mousavi, R., Moradi, A.-R., Farzad, V., & Mahdavi, S. (2007). Psychometric properties of the Spence children's anxiety scale with an Iranian sample. *International journal of psychology*, 1(1), 17-26.
- Nosouhi Dahnavi, M., Ghazanfari, A., & Ahmadi, R. (2023). Comparison of the Effectiveness of Kendall's coping cat group program and parent management training for social anxiety, resilience and physical aggression of primary school students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 12(5), 139-148. <http://frooyesh.ir/article-1-4295-fa.html> [In Persian].
- O'Rourke, E. J., Halpern, L. F., & Vaysman, R. (2020). Examining the relations among emerging adult coping, executive function, and anxiety. *Emerging Adulthood*, 8(3), 209-225.
<https://doi.org/doi.org/10.1177/2167696818797531>
- Paulus, F. W., Ohmann, S., Möhler, E., Plener, P., & Popow, C. (2021). Emotional Dysregulation in Children and Adolescents with Psychiatric Disorders. A Narrative Review. *Front Psychiatry*, 12, 628252.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.628252>
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pouresmail, Z., Razaghi, N., Rabbani Javadi, A., & Minaei Moghaddam, S. (2022). Evaluation of Hospitalization Anxiety in Children and its Relationship with Maternal Anxiety. *JPEN*, 9(1), 12-21. URL: <http://jpen.ir/article-1-584-fa.html> [In Persian].
- Rabieenejad, R., Ghanbari, S., Khoramzadeh, S., & Ganje, P. Psychometric Properties of Preschool Children Anxiety Scale (Teacher Form). <https://sanad.iau.ir/Journal/jip/Article/1054360/FullText> [In Persian].
- Roorda, D. L., Zee, M., Bosman, R. J., & Koomen, H. M. (2021). Student-teacher relationships and school engagement: Comparing boys from special education for autism spectrum disorders and regular education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 74, 101277.
- Sahib, A., Chen, J., Cárdenas, D., Calear, A. L., & Wilson, C. (2024). Emotion regulation mediates the relation between intolerance of uncertainty and emotion difficulties: A longitudinal investigation. *Journal of Affective Disorders*, 364, 194-204.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.08.056>
- Shahjoei, Y., Tizdast, T., & Zarbakhsh Bahri, M. (2023). Structural Model of Marital Satisfaction based on Emotion Regulation Strategies with the Mediating role of Personality Traits in Women with Premenstrual Syndrome. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 12(4), 117-126.
<http://frooyesh.ir/article-1-4559-fa.html> [In Persian].
- Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C., & Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behav Res Ther*, 39(11), 1293-1316.
[https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(00\)00098-x](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(00)00098-x)
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Dev*, 83(4), 1180-1195.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x>
- Taghizadeh, K., Heidari pour, S., & Hooshmand Khayat, A. H. (2024). Prediction of generalized anxiety based on parenting styles and family functioning in adolescents. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 13(2), 245-254. <http://frooyesh.ir/article-1-4932-fa.html> [In Persian].
- Wang, X. (2023). Exploring positive teacher-student relationships: the synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence. *Front Psychol*, 14, 1301786.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1301786>
- Wen, A., Metts, A. V., Zinbarg, R. E., Mineka, S., & Craske, M. G. (2024). Tri-Level Anxiety and Depression Symptom Trajectory in Adolescents: The Role of Emotion Regulation Diversity. *Journal of Anxiety Disorders*, 102941.
<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2024.102941>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. (1993). Comparison of teachers' and students' perceptions of interpersonal teacher behavior. Do you know what you look like: *Interpersonal relationships in education*, 64-80.
- Zare, N., Hosseinian, S., & Taheri, A. (2024). The Moderating Role of Mindfulness in the Relationship between Addiction to Social Networks and Social-Emotional Health. *Social Psychology Research*, 14(53), 33-46.
[10.22034/spr.2024.419841.1870](https://doi.org/10.22034/spr.2024.419841.1870) [In Persian].
- Zhang, L. J., & Fathi, J. (2024). The mediating role of mindfulness and emotion regulation in the relationship between teacher self-compassion and work engagement among EFL teachers: A serial mediation model. *System*, 125, 103433.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103433>