

情绪调节对初中生学校幸福感的影响：师生关系的中介作用

刘 宁¹, 李 峥²

¹中国政法大学, 司法文明协同创新中心, 北京

²山东省淄博第十一中学, 青少年成长中心, 山东 淄博

Email: psyliuning@163.com

收稿日期: 2021年5月19日; 录用日期: 2021年6月18日; 发布日期: 2021年6月25日

摘 要

为探讨情绪调节对初中生学校幸福感的影响以及师生关系在二者间的中介作用, 采用整群抽样的方法, 并使用情绪调节问卷、师生关系量表和学校幸福感问卷对737名初中生进行调查。结果显示: (1) 认知重评显著正向预测学校幸福感, 表达抑制显著负向预测学校幸福感; (2) 回避性和亲密性师生关系在认知重评和学校幸福感中起中介作用, 冲突性和依恋性师生关系在二者间的中介作用不显著; (3) 回避性师生关系在表达抑制和学校幸福感中起中介作用, 其他三种师生关系在二者间的中介作用不显著。以上结果表明, 认知重评可减少学生对教师的回避和增加与教师亲密相处来提高学生的学校幸福感, 而表达抑制通过增加学生对老师的回避进而降低其在校的幸福感受。

关键词

初中生, 认知重评, 表达抑制, 师生关系, 学校幸福感

The Effect of Emotional Regulation on School Well-Being in Junior Middle School Students: The Mediating Role of Teacher-Student Relationship

Ning Liu¹, Zheng Li²

¹Collaborative Innovation Center of Judicial Civilization, China University of Political Science and Law, Beijing

²Youth Development Center, Zibo No. 11 Middle School of Shandong Province, Zibo Shandong

Email: psyliuning@163.com

Received: May 19th, 2021; accepted: Jun. 18th, 2021; published: Jun. 25th, 2021

Abstract

To explore the influence of emotional regulation on junior middle school students' school well-being and the mediating effect of teacher-student relationship, a total of 737 junior middle school students were surveyed by emotion regulation questionnaire, teacher-student relationship scale and school well-being questionnaire. The results were as follows: (1) cognitive reappraisal can significantly positively predict students' school well-being, and expressive suppression can significantly negatively predict students' school well-being; (2) the relationship between cognitive reappraisal and school well-being was mediated by the relationship of avoidance and friendliness between teacher and student, but was not mediated by conflict and attachment; (3) only avoidance mediated the relationship between expressive suppression and school well-being, the indirect effects of the other three types of teacher-student relationship were nonsignificant. These results revealed that cognitive reappraisal can promote students' school well-being through decreasing avoidance and increasing intimate with teachers, and expressive suppression can lead to less students' school well-being through avoidance with teachers.

Keywords

Junior Middle School Students, Cognitive Reappraisal, Expressive Suppression, Teacher-Student Relationship, School Well-Being

Copyright © 2021 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

随着素质教育和心理健康教育的开展,学生的学校幸福感越来越受到教育部门及学校的关注和重视。作为主观幸福感的一个子集,学校幸福感(school well-being)是指在学校环境下学生的主观幸福感体验,即学生认为学校生活是有价值和意义的且在这种环境中能够体验到积极的情感(Renshaw, Long, & Cook, 2015)。有研究指出,学生在学校中感知到的幸福感会进一步影响其对周围环境的感知,促进其更好地发展出一系列内在指向成功的能力,包括创造力和问题解决能力等(Fredrickson, 2013)。其他研究还发现,学生在校的主观幸福感能够显著负向预测暴力攻击、违反纪律、吸烟饮酒以及物质滥用等危害行为(曹志成, 王戈, 张澜, 2019)。由此可见,学生的学校幸福感在青少年的成长中扮演着保护性的角色(Santibáez et al., 2020)。

在以往的研究中,学生的幸福感更多是作为自变量或中介变量用于探讨对学习投入、学业成绩的影响(王文, 盖笑松等, 2018; 刘在花, 2018)。具体有哪些影响因素以及如何提高学生学校幸福感的研究则相对较少(薛颖娟, 蒋林晏, 曹佃省, 2015)。中学时期在校的幸福感对青少年心理成长和人格发展有着重要的影响,幸福感不仅是衡量学校教育质量重要的指标,也是学生全面发展的必要基础(贾瑜, 2020)。鉴于此,我们有必要对学生的学校幸福感及其影响因素加以研究,为更好地提升学生的学校幸福感和在校的学习结果提供理论参照和可行性建议。

1.1. 情绪调节对中学生学校幸福感的影响

情绪调节(emotion regulation)是个体对自身情绪的发生、体验和表达施加影响的动态过程(Gross, 2010)。Gross 认为, 在众多情绪调节的策略中, 认知重评(cognitive reappraisal)和表达抑制(expressive suppression)是降低情绪反应中最常用也是最有价值的两种策略。其中, 认知重评属于先行关注的调节策略, 是个体通过重新评价唤起情绪的情境而改变对情绪事件的理解及其对个人意义的认识。表达抑制属于反应关注的调节策略, 它使得个体抑制正在发生或将要发生的情绪表达行为, 调动自我控制能力以抑制自己的情绪表达(Gross, 1998)。有研究指出, 情绪调节对青少年的发展至关重要, 它有助于提高个体的心理弹性和幸福感(Morrish et al., 2018)。研究表明, 认知重评的习惯性使用与促进人际关系、提高幸福感和生活满意度等积极的心理结果联系在一起(Balzarotti et al., 2016; Gruber, Hay, & Gross, 2014)。与低幸福感人群相比, 高幸福感的人有较强的认知重评习惯, 且在逆境中, 他们也会有较强的情绪表达和恢复力(唐滢琦, 黄敏儿, 2012)。与之不同的是, 抑制表达较多显示与低社会满意度、较差的亲密关系和低幸福感等负性结果相关(Chervonsky & Hunt, 2017)。个体习惯性使用表达抑制容易导致对消极情绪的记忆偏差, 扩大消极情绪的影响而导致幸福感的降低(Chang et al., 2018)。由此可见, 认知重评和表达抑制在心理功能上存在分离的趋势, 即认知重评与个体心理健康的积极指标呈显著正相关, 而表达抑制与个体心理健康的消极指标呈显著正相关(刘文等, 2020)。

1.2. 师生关系在情绪调节和学校幸福感之间的中介作用

师生关系是学生在校园生活中形成的重要人际关系, 其对学生的学校幸福感具有重大的影响(Samdal et al., 1998)。有研究表明, 积极、温暖的师生关系对学生十分重要, 当学生感觉到自己是有价值的、被尊重和被关心时, 其学习积极性和学校幸福感水平都会提高(Ryan & Deci, 2000)。在初中生中发现, 师生关系良好的学生会拥有更高的学校幸福感和学习积极性(朱伟强等, 2016), 证明了良好的师生关系能够显著提升青少年的主观幸福感(张兴旭, 郭海英, 林丹华, 2019)。新近研究表明, 中学生的认知重评策略和师生关系之间存在显著的正相关, 且认知重评在心理弹性和师生关系之间起部分中介作用, 表明了认知重评策略对师生关系的正向预测作用(张晶等, 2020)。在留守小学生中发现, 情绪调节能力的提高有助于减少与教师之间的冲突, 反之, 良好的师生关系也能促进个体情绪调节能力的提高(贺丹, 万永春, 2019)。

综上所述, 本研究提出以下假设: (1) 认知重评能够正向预测初中生的学校幸福感, 表达抑制负向预测初中生的学校幸福感; (2) 师生关系在情绪调节和学校幸福感中起中介作用。考虑到性别差异可能会对学校幸福感产生影响, 因此在研究中将性别作为控制变量。

2. 研究方法

2.1. 被试

采取整群抽样的方法, 在济宁市某初级中学选取初一和初二两个年级的学生, 以班级为单位进行问卷调查。问卷共发放 788 份, 剔除规律性作答和漏答较多的问卷, 回收有效问卷 737 份, 有效回收率为 93.53%。其中, 初一学生 422 人(57.3%), 初二学生 315 人(42.7%), 女生 400 人(54.3%), 男生 337 人(45.7%), 年龄范围在 12~16 岁之间, 平均年龄为 13.61 ± 0.68 岁。

2.2. 研究工具

2.2.1. 情绪调节问卷

本研究采用由王力和柳恒超等人(2007)修订的中文版情绪调节问卷(Emotion Regulation Questionnaire, ERQ)。该问卷共 10 个题项, 分为认知重评和表达抑制两个维度, 采用 7 点计分方式, 1 代表“完全不同

意”，7 代表“完全同意”。维度的分数越高，表明被试越倾向于使用该策略进行情绪调节的倾向就越强。在本研究中，两个维度的内部一致性系数分别为 0.85 和 0.71。

2.2.2. 师生关系量表

采用张磊(2003)编制的师生关系量表(Teacher-Student Relationship Scale, TSRS)，该量表共 22 个题目，包括冲突性、依恋性、亲密性和回避性四个维度。问卷采用 5 点计分方式，1 代表“完全符合”，5 代表“完全不符合”。被试在依恋性、亲密性维度上的得分越高，表明师生关系越趋向于正向，在冲突性和回避性维度上的得分越高，则表明师生关系越趋向于负向。本研究中，量表四个维度的内部一致性系数分别 0.89、0.68、0.80 和 0.65。

2.2.3. 学校幸福感问卷

采用李婷(2016)修订的学生在校主观幸福感问卷(Student Subjective Wellbeing Questionnaire, SSWQ)，共 16 个题项，分为学习快乐、学习效能、教育目的和学校连接性四个维度。问卷采用 4 点记分方式，1 代表“几乎从不”，4 代表“几乎总是”，个体的总分越高，代表其学校幸福感就越高。在本研究中，该量表的内部一致性系数为 0.92。

2.3. 数据处理

采用 SPSS 23.0 进行描述性统计分析，并运用 Mplus7.4 进行验证性因素分析和考察结构方程模型的拟合情况，最后采用偏差校正的 Bootstrap 程序检验中介效应的显著性。

3. 研究结果

3.1. 共同方法偏差检验

为检验问卷施测由于同样的测量环境、项目语境以及项目本身特征等因素造成的系统误差影响，对可能出现的共同方法偏差进行 Harman 单因素检验(周浩, 龙立荣, 2004)，结果显示，旋转前特征根值大于 1 的因子共有 8 个，第一个公因子的方差解释量为 28.61%，旋转后为 13.82%，均小于建议的临界值 40%。因此，在本研究中，受共同方法偏差的影响较小。

3.2. 各变量的描述统计和相关分析

对初中生在情绪调节、师生关系和学校幸福感的各个维度的得分进行相关分析，由表 1 可知，除表达抑制与冲突性、回避性师生关系和学校幸福感各维度不显著外，其他两两维度之间均呈显著相关。

Table 1. Descriptive statistics and correlation coefficient matrix of each variable ($N = 737$)

表 1. 各变量的描述性统计和相关分析($N = 737$)

	$M \pm SD$	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 认知重评	29.00 ± 7.07	—									
2 表达抑制	17.26 ± 5.22	0.25**	—								
3 冲突性师生关系	21.96 ± 8.84	-0.29**	-0.01	—							
4 回避性师生关系	7.98 ± 3.00	-0.29**	0.02	0.68**	—						
5 依恋性师生关系	18.42 ± 4.10	0.40**	0.07*	-0.47**	-0.37**	—					
6 亲密性师生关系	13.82 ± 3.69	0.50**	0.07*	-0.50**	-0.57**	0.69**	—				
7 学习快乐	11.26 ± 2.83	0.46**	0.05	-0.36**	-0.46**	0.41**	0.63**	—			

Continued

8 学校连接性	11.74 ± 2.90	0.39**	-0.05	-0.34**	-0.42**	0.35**	0.54**	0.69**	-	
9 教育目的	11.25 ± 2.82	0.51**	0.03	-0.41**	-0.44**	0.53**	0.62**	0.77**	0.65**	-
10 学习效能	11.19 ± 2.71	0.36**	0.01	-0.18**	-0.28**	0.19**	0.46**	0.63**	0.60**	0.53**

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, 下同。

3.3. 师生关系在情绪调节与初中生学校幸福感之间的中介作用检验

使用 Mplus7.4 对测量模型进行验证, 检验四种类型的师生关系在两种情绪调节策略和学校幸福感之间的中介效应。考虑到性别差异可能带来的影响, 故将性别作为控制变量。结果显示, 模型达到了良好的拟合指标($\chi^2/df = 7.19, RMSEA = 0.08, SRMR = 0.04, CFI = 0.95, ITL = 0.92$), 各路经系数详见图 1。

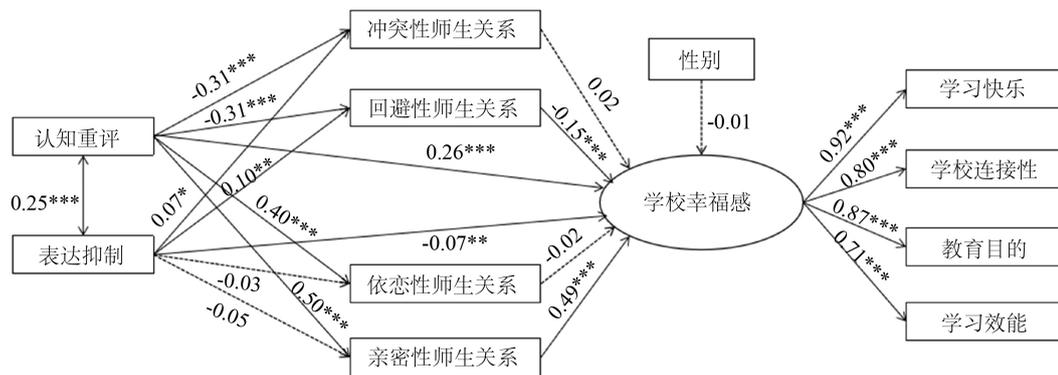


Figure 1. The mediating model of teacher-student relationship in the relationship between cognitive reappraisal, expressive suppression and school well-being

图 1. 师生关系在认知重评、表达抑制与学校幸福感之间关系的中介效应模型

在此基础上, 使用 PROCESS 宏文件进行中介效应的显著性检验(Preacher & Hayes, 2008), 采用偏差校正的 Bootstrap 方法, 将重复随机的抽样次数设置为 5000 次, 计算 95% 的置信区间, 当置信区间不包含 0 时, 则代表中介效应显著。结果由表 2 可知, 认知重评和表达抑制均能直接预测学校幸福感, 直接效应分别为 0.261 和 -0.072; 认知重评通过回避性师生关系和亲密性师生关系间接影响学校幸福感的中介作用显著, 间接效应分别为 0.048 和 0.253, 而冲突性和依恋性两种师生关系在认知重评和学校幸福感的中介作用不显著; 表达抑制通过回避性师生关系影响学校幸福感的中介作用显著, 间接效应为 -0.015, 其他三种类型师生关系在表达抑制和学校幸福感的中介效应不显著。

Table 2. The significance test of mediating effect

表 2. 中介效应的显著性检验

效应类型	路径	标准化的间接效应值	Boot 标准误	95% 置信区间	
				下限	上限
直接效应	认知重评 → 学校幸福感	0.261	0.034	0.196	0.327
	表达抑制 → 学校幸福感	-0.072	0.026	-0.124	-0.021
间接效应	认知重评 → 冲突性师生关系 → 学校幸福感	-0.006	0.013	-0.031	0.020
	认知重评 → 回避性师生关系 → 学校幸福感	0.048	0.014	0.021	0.075

Continued

认知重评→依恋性师生关系→学校幸福感	-0.006	0.018	-0.042	0.030
认知重评→亲密性师生关系→学校幸福感	0.253	0.030	0.194	0.312
表达抑制→冲突性师生关系→学校幸福感	0.001	0.003	-0.005	0.008
表达抑制→回避性师生关系→学校幸福感	-0.015	0.007	-0.028	-0.002
表达抑制→依恋性师生关系→学校幸福感	0.000	0.002	-0.004	0.005
表达抑制→亲密性师生关系→学校幸福感	-0.026	0.018	-0.061	0.010

4. 讨论

4.1. 认知重评和表达抑制对中学生学校幸福感的影响

本研究在控制性别的条件下, 对中学生的两种情绪调节策略与师生关系、学校幸福感的关系进行了深入的分析。结果发现, 中学生的认知重评能够显著正向预测学校幸福感, 这与以往研究相一致(Haines et al, 2016; 王鉴忠, 龚璐雪, 宋君卿, 2019), 证实了认知重评能够促进心理健康并提高幸福感的积极意义。此外, 研究还发现, 表达抑制显著负向预测学校幸福感, 这与国外研究结果一致(Goldstein, Tamir, & Winner, 2013), 但与国内以往一些研究的部分结果不一致(刘斯漫等, 2015)。究其原因, 可能与表达抑制使用的文化差异有关。在集体主义文化中, 我们更多崇尚的是中庸和隐忍, 更加鼓励抑制情绪的表达(黄敏儿等, 2014), 但西方的个人主义文化并不鼓励人们使用表达抑制策略来调节情绪(Butler, Lee, & Gross, 2007)。实际上, 表达抑制虽然在一定程度上可以降低情绪外在表现强度, 但本质上并没有改变个体对外界事物的认知。有研究指出, 当个体抑制情绪表达时, 他们会花费较多的心理成本, 易产生疲劳、低自尊和低生活满意度等消极体验, 在人际交往过程中, 也会使其觉得自己不被他人接受, 且这种消极的体验会持续较长的一段时间(Cameron & Overall, 2017)。因此, 长期使用抑制情绪表达, 不仅不会降低消极情绪体验, 反而可能会使消极情绪不断累积, 而且对情绪的不接纳和回避也不利于个体对自我进行积极的评价(柴晓运等, 2018)。这表明, 不同于表达抑制在个人主义文化中主要发挥负面的作用, 在集体主义文化中, 表达抑制既可能发挥积极作用, 也可能产生消极的影响(刘影等, 2016)。

4.2. 师生关系在情绪调节和学校幸福感之间的中介作用

中介效应结果表明, 两种情绪调节不仅可以直接预测中学生的学校幸福感, 还能通过师生关系的作用间接影响学校幸福感。一方面, 回避性和亲密性师生关系在认知重评和学校幸福感中起中介作用, 这说明初中生越多地使用认知重评策略, 就越可能改善回避与老师沟通的倾向和增加与教师亲密相处, 进而其学校幸福感就越高。有研究发现, 良好的师生关系能够通过提升学生的学习投入而增加其主观幸福感(马蓓蓓, 代文杰, 李彩娜, 2019)。认知重评会以积极的视角看待师生间的情感联结与交流, 使个体正确理解师生间的冲突和矛盾, 或者对冲突事件进行合理化解, 习惯性使用这种调节策略会使个体的人际关系变得更好。另一方面, 回避性师生关系在表达抑制和学校幸福感中起中介作用, 表明个体采用表达抑制的倾向越强, 就越回避与老师沟通交流, 其学校幸福感就越低。与之不同的是, 有研究发现, 抑制情绪表达对中国学生生活满意度等负向影响并不显著(Soto et al., 2011)。导致以上不一致结果的原因可能是受自我控制能力的影响, 抑制情绪有助于增加人际间和谐只发生在持情绪自我控制论观点的坚定支持者身上, 对情绪自我控制意识较为薄弱的人身上则不会表现的很明显(Wei et al., 2013)。

4.3. 对提升中学生学校幸福感的启示

本研究不仅可以帮助我们了解中学生学校幸福感的影响因素, 还可为提高中学生的学校幸福感水平

提供以下启示: 首先, 基于认知重评策略的使用有助于初中生学校幸福感的提高, 因此, 在日常教学和学校生活中, 教师可对学生归因训练, 帮助其形成积极的认知方式, 出现问题时, 学生能够学会换位思考问题。其次, 引导学生多与同伴、老师、家长等沟通交流, 通过提供交流平台, 例如开设相关的主题班会, 鼓励学生积极表达自己的所思和所想, 以便老师及时了解学生的问题并提供相应的解决对策。最后, 良好的师生关系是提升学生学校幸福感至关重要的一步, 老师不仅要以教学为己任, 同样也要做学生的朋友和倾听者, 给予学生爱和关心, 尤其是对日常交流较少的学生, 要积极主动的了解他们的学习和生活问题, 互相敞开心扉进行情感交流。

5. 结论

本研究通过对初中生情绪调节、师生关系和学校幸福感的进行了分析和探讨, 得出的主要结论如下: (1) 认知重评能够显著正向预测学校幸福感, 而表达抑制显著负向预测学校幸福感; (2) 认知重评通过回避性和亲密性两种师生关系间接影响学校幸福感, 但不能通过冲突性和依恋性师生关系间接影响学校幸福感; (3) 表达抑制通过回避性师生关系间接影响学校幸福感, 但不能通过冲突性、依恋性和亲密性师生关系间接影响学校幸福感。

参考文献

- 曹志成, 王戈, 张澜(2019). 父母教养方式及主观幸福感对初中生健康危害行为影响. *中国公共卫生*, 35(12), 1666-1670.
- 柴晓运, 郭海英, 林丹华, 刘影, 苏双(2018). 情绪调节策略对流动儿童主观幸福感的影响: 自尊和心理弹性的序列中介作用. *心理科学*, 41(11), 71-76.
- 贺丹, 万永春(2019). 重庆留守小学生情绪调节困难与校园人际关系的相关性研究. *教育研究*, 2(12), 96-97.
- 黄敏儿, 唐淦琦, 易晓敏, 孙莎莎(2014). 中庸致和: 情绪调节灵活性的作用. *中国社会心理学评论*, (2), 88-112.
- 贾瑜(2020). 学生幸福感: 现状, 影响因素及启示——基于 pisa2018 中国四省市数据的分析. *教育发展研究*, 40(6), 36-42.
- 李婷(2016). *农村留守儿童的学校幸福感及其个案干预研究*. 硕士学位论文, 济南: 山东师范大学.
- 刘斯漫, 刘柯廷, 李田田, 卢莉(2015). 大学生正念对主观幸福感的影响: 情绪调节及心理弹性的中介作用. *心理科学*, 38(4), 889-895.
- 刘文, 张妮, 于增艳, 张靖宇, 车翰博(2020). 情绪调节与儿童青少年心理健康关系的元分析. *中国临床心理学杂志*, 28(5), 1002-1008.
- 刘影, 桑标, 龚少英, 丁雪辰, 潘婷婷(2016). 情绪表达抑制功能的文化差异. *心理科学进展*, 24(10), 1647-1654.
- 刘在花(2018). 学校氛围对流动儿童学习投入的影响——学校幸福感的中介作用. *中国特殊教育*, (1), 52-57.
- 马蓓蓓, 代文杰, 李彩娜(2019). 流动青少年学校人际关系与主观幸福感: 学业倦怠与学业投入的中介作用. *中国特殊教育*, 234(12), 63-71.
- 唐淦琦, 黄敏儿(2012). 高低幸福感人群的负情绪特点: 生理和表情的依据. *心理学报*, 44(8), 1086-1099.
- 王鉴忠, 龚璐雪, 宋君卿(2019). 心理痛苦的内涵种类、心理机制与调节干预策略——认知重评视角下个体主观幸福感提升新路径. *西南民族大学学报(人文社科版)*, 40(10), 210-216.
- 王力, 柳恒超, 李中权, 杜卫(2007). 情绪调节问卷中文版的信效度研究. *中国健康心理学杂志*, 15(6), 503-505.
- 王文, 盖笑松, 张玉清, 王国霞(2018). 青少年幸福感对学业发展的影响: 学校投入的中介效应. *心理学探新*, 38(3), 260-266.
- 薛颖娟, 蒋林晏, 曹佃省(2015). 初中学生学校幸福感及其影响因素的调查研究. *教育导刊*, 15(8), 30-33.
- 张晶, 李明霞, 张曼, 陈鑫鑫, 王咏尔(2020). 中学生心理弹性与新冠疫情下的师生关系: 认知重评策略的中介作用. *中国特殊教育*, (6), 82-88.
- 张磊(2003). *中学生师生关系的特点及其与学校适应的关系研究*. 硕士学位论文, 北京: 北京师范大学.
- 张兴旭, 郭海英, 林丹华(2019). 亲子, 同伴, 师生关系与青少年主观幸福感关系的研究. *心理发展与教育*, 35(4),

458-466.

- 周浩, 龙立荣(2004). 共同方法偏差的统计检验与控制方法. *心理科学进展*, *12*(6), 942-950.
- 朱伟强, 黄山, 盛慧晓(2016). 学与教中的人际关系调查: 基于 icic 数据库的报告. *全球教育展望*, *45*(10), 29-39.
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A., & Velotti, P. (2016). Individual Differences in Cognitive Emotion Regulation: Implications for Subjective and Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, *17*, 125-143. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9587-3>
- Butler, E. A., Lee, T. L., & Gross, J. J. (2007). Emotion Regulation and Culture: Are the Social Consequences of Emotion Suppression Culture-Specific? *Emotion*, *7*, 30-48. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.30>
- Cameron, L. D., & Overall, N. C. (2017). Suppression and Expression as Distinct Emotion-Regulation Processes in Daily Interactions: Longitudinal and Meta-Analyses. *Emotion*, *18*, 465-480. <https://doi.org/10.1037/emo0000334>
- Chang, V. T., Overall, N. C., Madden, H., & Low, R. S. T. (2018). Expressive Suppression Tendencies, Projection Bias in Memory of Negative Emotions, and Well-Being. *Emotion*, *18*, 925-941. <https://doi.org/10.1037/emo0000405>
- Chervonsky, E., & Hunt, C. (2017). Suppression and Expression of Emotion in Social and Interpersonal Outcomes: A Meta-Analysis. *Emotion*, *17*, 669-683. <https://doi.org/10.1037/emo0000270>
- Fredrickson, B. L. (2013). Updated Thinking on Positivity Ratios. *American Psychologist*, *68*, 814-822. <https://doi.org/10.1037/a0033584>
- Goldstein, T. R., Tamir, M., & Winner, E. (2013). Expressive Suppression and Acting Classes. *Psychology of Aesthetics Creativity & the Arts*, *7*, 191-196. <https://doi.org/10.1037/a0030209>
- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 224-237. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.224>
- Gross, J. J. (2010). Emotion Regulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences. *Psychophysiology*, *39*, 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gruber, J., Hay, A. C., & Gross, J. J. (2014). Rethinking Emotion: Cognitive Reappraisal Is an Effective Positive and Negative Emotion Regulation Strategy in Bipolar Disorder. *Emotion*, *14*, 388-396. <https://doi.org/10.1037/a0035249>
- Haines, S. J., Gleeson, J., Kuppens, P., Hollenstein, T., Ciarrochi, J., Labuschagne, I. et al. (2016). The Wisdom to Know the Difference: Strategy-Situation Fit in Emotion Regulation in Daily Life Is Associated with Well-Being. *Psychological Science*, *27*, 1651-1659. <https://doi.org/10.1177/0956797616669086>
- Morrish, L., Rickard, N., Chin, T. C., & Vella-Brodrick, D. A. (2018). Emotion Regulation in Adolescent Well-Being and Positive Education. *Journal of Happiness Studies*, *19*, 1543-1564. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9881-y>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and Resampling Strategies for Assessing and Comparing Indirect Effects in Multiple Mediator Models. *Behavior Research Methods*, *40*, 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing Adolescents' Positive Psychological Functioning at School: Development and Validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, *30*, 534-552. <https://doi.org/10.1037/spq0000088>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, *55*, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving Health and Educational Goals through Schools: A Study of the Importance of School Climate and the Students' Satisfaction with School. *Health Education Research*, *13*, 383-397. <https://doi.org/10.1093/her/13.3.383>
- Santibáez, R., Solabarrieta, J., & Ruiz-Narezo, M. (2020). School Well-Being and Drug Use in Adolescence. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1668-1683. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01668>
- Soto, José A., Perez, C. R., Kim, Y. H., Lee, E. A., & Minnick, M. R. (2011). Is Expressive Suppression Always Associated with Poorer Psychological Functioning? A Cross-Cultural Comparison between European Americans and Hong Kong Chinese. *Emotion*, *11*, 1450-1455. <https://doi.org/10.1037/a0023340>
- Wei, M., Su, J. C., Carrera, S., Lin, S. P., & Yi, F. (2013). Suppression and Interpersonal Harmony: A Cross-Cultural Comparison between Chinese and European Americans. *Journal of Counseling Psychology*, *60*, 625-633. <https://doi.org/10.1037/a0033413>