

Investigating the Relationship between Educational Stress Factors and Educational Competence with School Anxiety with the Mediation of Difficulty in Emotion Regulation in Students

Sefallah Aghajani 

Associate Professor, Department of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: sf_aghajani@yahoo.com

Sanaz Eyni * 

Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Psychology, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. E-mail: s.eyni@uok.ac.ir

Jila Niazi 

Ph.D. Student of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: j.neiazi@yahoo.com

Abstract

The purpose of the current research was to find the causal modeling of school anxiety based on educational stressors and educational competence with the mediation of difficulty in emotion regulation in students. The current research was a descriptive correlational type in terms of its practical purpose and the method of data collection. The statistical population of the research included all the students of Region 1 of Ardabil city in the academic year of 2021-2022. 240 students participated in the research by cluster sampling method. To collect data, Phillips school anxiety questionnaires (1978), Masoumi and Dashti's educational stressors questionnaire (2016), Diperna and Elliott's educational competence (1999) and Gratz and Romer's (2004) emotion regulation difficulty were used. The collected data were analyzed using the structural equation modeling method. The results of the research showed that the variable of educational stress factors has a positive and significant direct effect on school anxiety and difficulty in regulating emotions. Also, the direct effect of educational competence variable on school anxiety and difficulty in regulating negative emotions is significant ($p < 0.01$). The results related to the model fit indices also showed that the difficulty in emotion regulation can mediate the relationship between educational stressors and educational competence with

How to Cite: Aghajani, S., Eyni, S., & Niazi, J. (2023). Investigating the Relationship between Educational Stress Factors and Educational Competence with School Anxiety with the Mediation of Difficulty in Emotion Regulation in Students. *Educational Psychology*, 19(67), 164-190. doi: 10.22054/jep.2023.68624.3384



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

school anxiety. According to the research findings, educational stressors and educational competence are related to school anxiety through difficulty in regulating emotions. Therefore, it can be concluded that due to anxiety and weak ability to face challenges in school, students are at risk and this finding can be used as a research support for psychological problems in teenagers and students.

Keywords: educational stress factors, Educational Competence, school anxiety, difficulty in emotion regulation, students

1. Introduction

One of the most important concepts in educational psychology is school anxiety. School anxiety is a set of cognitive, psychophysiological, and motor responses that individuals express in school situations that are evaluated as threatening, dangerous, or ambiguous (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo & Redondo, 2008). Timely identification of school anxiety, which is frequently seen in adolescents, is very important due to the negative consequences on social, psychological, and educational adjustment (García-Fernández, 2020). Today, educational institutions pay a lot of attention to mental health and reducing psychological problems. Improving mental health has become a priority due to the increase in the number of students with psychological problems. One of the main problems of students in the educational environment is stress (Reddy et al., 2018). Stress is a warning factor and a risk factor in the educational context (Suldo et al., 2018), which is interpreted as the interaction of educational stressors, students' cognitive evaluation, and their overreaction to psychological resources that are subjective responses (Branson, Dry, Palmer, & Turnbull, 2019). Striving for educational success is included in the group of educational competence and inner pleasure, and on the other hand, the perception of incompetence and dissatisfaction causes anxiety and reduces the effort to succeed (Mansouri, Hosseinaei and Khosravi, 2018). On the other hand, regarding school anxiety, difficulty in emotional regulation is probably an important component, and poor emotional understanding can be a predictor of anxiety diagnosis (Amiri et al., 2018). Therefore, according to the theoretical foundations and research background and the lack of research in this field, the present study seeks to answer the question of whether there is a relationship between educational stressors and educational competence with school anxiety through the mediation of emotion regulation problems.

Literature Review

Sideropoulos et al. (2021) stated that the experience of educational stressors is related to increased symptoms of depression and mental illnesses. Fernández-Sogorb et al. (2021) observed that school-based anxiety and agitation are related. The findings of Amiri et al. (2018) indicated that academic stressors are related to psychological problems such as stress, anxiety, and depression of students. Moffaki Azar and Najarpour (2021) stated that competence perception can predict students' exam anxiety and can play an important role in their exam anxiety. Fong et al. (2018) stated that increasing the perception of competence and self-efficacy improves mental health, and people who have more perception of competence have better mental health. Değer et al. (2022) observed that ineffective emotion regulation strategies mediate the relationship between automatic thoughts and depression and anxiety. Eres et al. (2021) showed that people who suffer from anxiety have more problems in regulating emotions and feel lonelier. Young et al. (2019) stated that there is a significant relationship between emotion regulation disorder and adolescent anxiety and depression.

Methodology

The present study was a correlational descriptive study in terms of its practical purpose and the method of data collection. The statistical population of the research included all the secondary school students of the second period of two regions of Ardabil City in the academic year of 2021-2022. In this research, the following questionnaires were used to obtain the required information: a School Anxiety Questionnaire, a questionnaire of educational stressors, an educational competence questionnaire, and an emotion regulation difficulty questionnaire. In the present study, the obtained data were analyzed at two descriptive and inferential levels. In the descriptive part, indicators such as mean, standard deviation, skewness, and kurtosis were used, and in the inferential part, Pearson correlation was used using Spss23 software, and structural equation modeling was used using Lisrel 8.8 software.

Results

A number of 240 secondary school students of Ardabil with an average age of 17.15 and a standard deviation of 0.80 in the age range of 16 to 18 years participated in this study, most of the participants were male

(56.7 percent), and in the twelfth grade (2.39 percent). According to the results obtained between school anxiety and educational stressors ($P < 0.01$; $r = 0.50$), difficulty in regulating emotions ($P < 0.01$; $r = 0.45$) at the level of 99%, there is a positive relationship and a negative and significant relationship with educational competence ($P < 0.01$; $r = 0.54$).

Table 1.

The results of the analysis of the indirect effects

Indirect effects			T-Sobel	Standard path coefficient	VAF	result
educational stress	→ emotion regulation difficulty	→ school anxiety	2.60	0.08	0.21	confirmation
educational competence	→ emotion regulation difficulty	→ school anxiety	2.06	0.07	0.13	confirmation

According to the amount obtained for the VAF statistic, it can be seen that 21% of the effect of educational stressors and 13% of the effect of educational competence on school anxiety can be explained by the difficulty in regulating emotions.

Conclusion

According to the results, it was observed that educational stressors have a positive relationship with school anxiety and educational competence has a negative relationship with school anxiety. Also, educational stress factors and educational competence are related to school anxiety through problems in emotion regulation. Due to anxiety and poor ability to deal with challenges in school, students are at risk and this finding can be used as a research support for psychological problems in teenagers and students. It is the duty of educational institutions to provide an optimal environment for acquiring knowledge and skills and to measure the degree of tension. According to the results of the present research in the field of school anxiety, it is suggested that in order to reduce school anxiety in students, teaching the use of positive and adaptive emotional strategies should be started by parents and by continuing it in schools, the formation of anxiety, especially school anxiety, in students should be prevented..

بررسی ارتباط عوامل تنش‌زای آموزشی و شایستگی آموزشی با اضطراب مدرسه با میانجی‌گری دشواری در تنظیم هیجان در دانش‌آموزان

سیف‌اله آقاجانی

دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه:
sf_aghajani@yahoo.com

ساناز عینی *

نویسنده مسئول، استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران
رایانامه: s.eyni@uok.ac.ir

ژیلا نیازی

دانشجوی دکتری رشته روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه:
j.neiazi@yahoo.com

چکیده

هدف از پژوهش حاضر مدل‌یابی علی اضطراب مدرسه بر اساس عوامل تنش‌زای آموزشی و شایستگی آموزشی با میانجی‌گری دشواری در تنظیم هیجان در دانش‌آموزان بود. پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان منطقه ۱ شهرستان اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. ۲۴۰ نفر از دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای در پژوهش شرکت کردند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های اضطراب مدرسه Phillips (1978)، پرسشنامه عوامل تنش‌زای آموزش معصومی و دشتی (۱۳۹۶)، شایستگی آموزشی Diperna and Elliott (1999) و دشواری تنظیم هیجان Gratz and Romer (2004) استفاده شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان دادند که متغیر عوامل تنش‌زای آموزشی بر اضطراب مدرسه و دشواری در تنظیم هیجان اثر مستقیم مثبت و معنادار دارد. همچنین اثر مستقیم متغیر شایستگی آموزشی بر اضطراب مدرسه و دشواری در تنظیم هیجان منفی معنادار است ($p < 0/01$). نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل نیز نشان داد که دشواری در تنظیم هیجان می‌تواند میانجی روابط بین عوامل تنش‌زای آموزشی و شایستگی آموزشی با اضطراب مدرسه باشد. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت با توجه به اضطراب و توانایی ضعیف برای مقابله با چالش‌ها در مدرسه، دانش‌آموزان در معرض خطر هستند و این یافته می‌تواند به‌عنوان پشتوانه پژوهشی برای مشکلات روان‌شناختی در نوجوانان و دانش‌آموزان به کار رود.

کلیدواژه‌ها: اضطراب مدرسه، دشواری در تنظیم هیجان، عوامل تنش‌زای آموزشی، شایستگی آموزشی

استناد به این مقاله: آقاجانی، سیف‌اله، عینی، ساناز، و نیازی، ژیلا. (۱۴۰۲). بررسی ارتباط عوامل تنش‌زای آموزشی و شایستگی آموزشی با اضطراب مدرسه با میانجی‌گری دشواری در تنظیم هیجان در دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۹(۶۷)، ۱۶۴-۱۹۰. doi: 10.22054/jem.2023.68624.3384



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

مقدمه

یکی از مهم‌ترین مفاهیم در روانشناسی تعلیم و تربیت، اضطراب مدرسه^۱ است. اضطراب مدرسه، مجموعه‌ای از پاسخ‌های شناختی، روان‌فیزیولوژیکی و حرکتی است که افراد در موقعیت‌های مدرسه از خود ابراز می‌دهند که تهدیدکننده، خطرناک و یا مبهم ارزیابی می‌شوند (García-Fernández et al., 2008). اضطراب مدرسه دربرگیرنده سه بعد عاطفی (احساس نگرانی یا ترس)، شناختی (افکار مزاحم) و روان‌شناختی (احساس شکست) در فعالیت‌هایی است که در مدرسه رخ می‌دهد و توسط طرد اجتماعی از سوی سایرین (همکلاسی و معلم) یا عملکرد ضعیف در مدرسه گسترش می‌یابد (Gilber et al., 2019). از مهم‌ترین موقعیت‌های مدرسه که می‌تواند موجب ایجاد سطوح بالای اضطراب در افراد نوجوان شود شامل ارزیابی تحصیلی و اجتماعی، موقعیت‌های شکست و تنبیه در مدرسه، موقعیت‌هایی شامل تعامل با سایرین و موقعیت‌های پرخاشگری و یا قربانی شدن است (Martínez-Monteaquedo et al., 2013). اضطراب مدرسه شامل چهار مؤلفه واکنش‌های فیزیولوژیکی، اضطراب امتحان، ترس از ارزیابی منفی و فقدان اعتماد به نفس است (بهمن و همکاران، ۱۳۹۲) و می‌تواند موجب امتناع از رفتن به مدرسه شود که میزان آن در دختران بالاتر از پسران است. شناسایی به‌موقع این مشکل که به‌طور مکرر در نوجوانان دیده می‌شود به علت پیامدهای منفی بر سازگاری اجتماعی، روانی و آموزشی بسیار مهم است (García-Fernández et al., 2008). تنش در محیط آموزشی موجب کاهش ثمربخش آموزش شده و مشکلاتی در رسیدن به اهداف آموزشی ایجاد می‌کند که تلاش فراگیران در جهت رهایی از این تنش‌ها^۲ موجب ایجاد اضطراب در محیط آموزشی می‌شود (امیری و همکاران، ۱۳۹۸).

امروزه نهادهای آموزشی توجه زیادی به سلامت روان و کاهش مشکلات روان‌شناختی دارند. ارتقای سلامت روان با توجه به افزایش تعداد دانش‌آموزان دارای مشکلات روان‌شناختی به یک اولویت تبدیل شده است. یکی از مشکلات اصلی دانش‌آموزان در محیط آموزشی، تنش است (Reddy et al., 2018). تنش یک عامل هشداردهنده و عامل خطر در زمینه آموزشی است (Suldo et al., 2018) که به‌عنوان تعامل عوامل تنش‌زای آموزشی^۳، ارزیابی شناختی دانش‌آموزان و واکنش بیش‌ازحد آن‌ها به منابع روان‌شناختی

1. school anxiety
2. stress
3. educational stressors

تفسیر می‌شود که به صورت پاسخ‌های ذهنی هستند (Branson et al., 2019). برای نمونه می‌توان به رفتارهای تدافعی، غفلت از روابط، خستگی مزمن، محرومیت از خواب، عملکرد ضعیف در پیشرفت تحصیلی، افسردگی، مشکلات تمرکز و عصبی بودن اشاره کرد (Kumaran & Javid, 2016). دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی با طیف گسترده‌ای از تنش‌های مداوم مرتبط با تقاضاهای تحصیلی مواجه هستند. تنش آموزشی می‌تواند موجب کاهش پیشرفت تحصیلی، انگیزه و افزایش خطر ترک تحصیل شود. همچنین، این مؤلفه می‌تواند شامل فشار برای کسب نمرات بالا و نگرانی در مورد دریافت نمرات کم باشد (Pascoe et al., 2020). Hooda and Saini (2017) نشان دادند که به دلیل تنش، عملکرد تحصیلی دانش‌آموز کاهش می‌یابد و در ادامه، سطح اضطراب مرتبط با تکالیف آموزشی افزایش خواهد یافت. اگرچه کمی اضطراب برای ارتقای انگیزه لازم است، اما افزایش بیش‌ازحد آن عامل مثبتی برای موفقیت دانش‌آموز نیست. Sideropoulos و همکاران (2021) بیان داشتند که تجربه عوامل تنش‌زای آموزشی با افزایش علائم افسردگی و بیماری‌های روانی مرتبط است. Fernández-Sogorb و همکاران (2021) مشاهده نمودند که اضطراب و آشفتگی مبتنی بر مدرسه باهم در ارتباط هستند. یافته امیری و همکاران (۱۳۹۸) حاکی از آن بود که عوامل تنش‌زای تحصیلی با مشکلات روان‌شناختی مانند استرس، اضطراب و افسردگی دانشجویان مرتبط است. از سویی، برای کاهش اضطراب در محیط آموزشی و جلوگیری از تبعات ناخوشایند آن، احتمالاً تقویت احساس شایستگی آموزشی^۱ در افراد و یا شناسایی منابع تضعیف‌کننده آن بتواند مؤثر باشد (شجاعی باغینی و بهرامی، ۱۳۹۷). تلاش برای موفقیت آموزشی در گرو شایستگی آموزشی و لذت درونی است و در مقابل، ادراک عدم شایستگی و نارضایتی موجب اضطراب و کاهش تلاش برای موفقیت می‌شود (منصوری و همکاران، ۱۳۹۸).

شایستگی شامل اجزایی است که قابل آموزش (دانش و مهارت) و اجزایی پیچیده‌تر (نگرش‌ها و باورها) هستند (Tilya & Mafumiko, 2018). شایستگی‌ها، توانایی‌های شناختی و مهارت‌های حل مشکلات خاص، همراه با محرک‌های انگیزشی، اختیاری و اجتماعی برای استفاده از این مهارت‌ها و توانایی‌ها در شرایط متغیر است. در حال حاضر توافق عمومی وجود دارد که شایستگی‌ها بیش از دانش، محتوا و مهارت‌ها هستند، یعنی باید آگاهی و تمایل به استفاده از آن‌ها در زمینه جدید را شامل شوند. مدرسه باید محلی باشد

1. educational competence

که دانش‌آموزان را برای مشکلات پیچیده زندگی آماده کند و بیشتر در مورد آموزش دانش‌آموزان برای حل مشکلات زندگی باشد که برای آن آماده نشده‌اند (Delbury, 2019). شایستگی موجب می‌شود که فرد کار را در موقعیت‌های پیچیده و نامعین، ماهرانه انجام دهد (آزادی و هادوی‌نژاد، ۱۳۹۷). این مؤلفه به معنای خصوصیتی است که به گونه‌ای علی موجب عملکرد اثربخش یا برتر می‌شود (چوپانی و کرمی، ۱۳۹۸). بر اساس نظریه Harter (1982) اساسی‌ترین زمینه‌های ادراک شایستگی شامل شایستگی جسمانی^۱ که متمرکز بر توانایی‌ها و مهارت‌های جسمی و ورزشی است، شایستگی اجتماعی^۲ که حاکی از احساس توانمندی در برقراری روابط با هم‌سالان است و شایستگی شناختی^۳ که بر موفقیت در امور تحصیلی متمرکز دارد. در نظریه‌های بعدی Harter (1982) شایستگی شناختی به شایستگی آموزشی^۴ تغییر یافت و به معنی ادراک دانش‌آموزان از توانایی‌ها و مهارت‌های آموزشی است (فولادچنگ و زارع، ۱۴۰۰). شایستگی آموزشی اشاره به ارزیابی ذهنی دانش‌آموزان از توانایی خود در انجام دادن وظایف ویژه مدرسه و باور آن‌ها به داشتن منابع کافی برای عملکردی بهینه دارد. شایستگی آموزشی کمتر و احساس اضطراب بالاتر در دانش‌آموزان موجب کاهش انگیزه و پیشرفت تحصیلی و دل‌مشغولی می‌شود (Jenkins & Demaray, 2015). ادراک شایستگی رابطه منفی و معناداری با اضطراب و احساس تنهایی در کودکان دارد (شجاعی باغینی و بهرامی، ۱۳۹۷). موفق‌آذر و نجارپور (۱۴۰۰) بیان داشتند که ادراک شایستگی توان پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان را دارد و می‌تواند در وضعیت اضطراب امتحان آن‌ها نقش مهمی داشته باشد. منصوری و همکاران (۱۳۹۸) مشاهده نمودند که با بهبود ادراک شایستگی، اضطراب مدرسه در کودکان کاهش می‌یابد. Fong و همکاران (2018) بیان داشتند که افزایش ادراک شایستگی و خودکارآمدی موجب بهبود سلامت روان می‌شود و افرادی که ادراک شایستگی بیشتری دارند، از سلامت روان بیشتری برخوردارند. از سویی، در خصوص اضطراب مدرسه، دشواری در تنظیم هیجان^۵ احتمالاً مؤلفه مهمی باشد و درک هیجانی ضعیف می‌تواند پیش‌بینی‌کننده تشخیص اضطراب باشد (امیری و همکاران، ۱۳۹۸).

-
1. physical competence
 2. social competence
 3. cognitive competence
 4. academic competence
 5. difficulties in emotion regulation

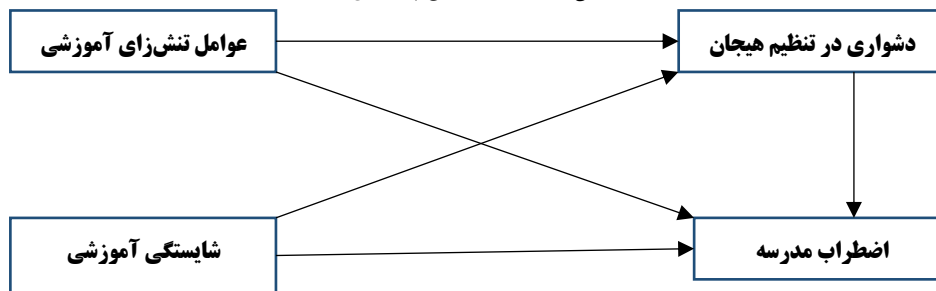
تنظیم هیجان از فرایندهای ارادی، هشیار و هدفمند برای شروع، حفظ، کنترل و تعدیل میزان و شدت هیجان‌های مرتبط با فعالیت‌ها با هدف مدیریت هیجان است (Lutz et al., 2018). تنظیم هیجان به ظرفیت کنترل، ارزیابی، اصلاح و مدیریت حالت‌ها، شناخت، نظارت، به روشی مطلوب و سازگار اشاره دارد (Richmond et al., 2020). دشواری در تنظیم هیجان، شامل نقص یا دشواری در قابلیت افراد در رویارویی با شرایط هیجانی با کمک شیوه‌های ناسازگارانه است (Kennedy et al., 2021). دشواری در تنظیم هیجان شامل شش بعد عدم آگاهی هیجانی^۱، عدم پذیرش^۲، دشواری کنترل تکانه^۳، محدودیت استراتژی‌های تنظیم هیجان^۴، دشواری درگیری در اهداف^۵ و عدم وضوح هیجانی^۶ است (Kaufman et al., 2015). دشواری در تنظیم هیجان شامل نقص‌های هیجانی مانند دشواری در پذیرش تجربه‌های هیجانی، عدم کنترل تکانه‌ها، عدم آگاهی و درک از هیجان‌ها و فقدان توانایی در استفاده از راهبردهای مطلوب رویارویی با هیجان‌های منفی است (Evren et al., 2018). این عامل با طیف گسترده‌ای از اختلال‌ها همچون اختلال‌های افسردگی، وسواس، اضطراب، عدم سازگاری، روابط اجتماعی ضعیف و افت کیفیت زندگی و سلامت مرتبط است (Roche et al., 2021). اختلال در تنظیم هیجان از مشکلات و مسائلی است که طیف دشواری‌های فرد مضطرب را توسعه می‌دهد و تصمیم‌گیری برای حل مشکلات را دشوار می‌نماید (محمودعلیلو و همکاران، ۱۳۹۵؛ آذریان و همکاران، ۱۳۹۹). Değer و همکاران (2022) مشاهده نمودند که راهبردهای تنظیم هیجان ناکارآمد میانجی ارتباط بین افکار خودکار و افسردگی و اضطراب هستند. Eres و همکاران (2021) نشان دادند افرادی که دچار اضطراب هستند، مشکلات بیشتری در تنظیم هیجان‌ها داشته و احساس تنهایی بیشتری دارند. Young و همکاران (2019) بیان داشتند که ارتباط قابل توجهی بین اختلال در تنظیم هیجان و اضطراب و افسردگی نوجوانان وجود دارد.

نوجوانی یکی از بحرانی‌ترین دوره‌های زندگی است، زیرا با تحولات جسمانی، دگرگونی در عواطف و احساسات، تخیلات و تمایلات شخص ایجاد می‌شود. زندگی مدرسه تقریباً طولانی‌ترین مرحله‌ای است که در طی آن نوجوانان باید هم‌زمان با مسائل

-
1. lack of emotional awareness
 2. non-acceptance
 3. impulse control difficulty
 4. limited of emotion regulation strategies
 5. difficulty engagement in goals
 6. lack of emotional clarity

تحصیلی و اجتماعی برخورد کنند و آموزش و پرورش سیستمی است که دارای ذینفعان داخلی و خارجی زیادی است که تأثیر مستقیم یا غیرمستقیم بر زندگی دانش‌آموزان دارد. کنترل انواع منابع فشار روانی مرتبط با دوره تحصیلی و ارتقای سلامت روان نوجوانان برای جلوگیری از مشکلات حضور در مدرسه دارای اهمیت زیادی است. لذا، با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهشی و کمبود پژوهش‌ها در این زمینه، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا ارتباطی بین عوامل تنش‌زای آموزشی و شایستگی آموزشی با اضطراب مدرسه با میانجی‌گری مشکلات تنظیم هیجان وجود دارد؟

شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش



روش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم منطقه دو شهرستان اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. تعیین حداقل حجم نمونه لازم قبل از گردآوری داده‌های مربوط به مدل‌یابی معادلات ساختاری بسیار با اهمیت است. طبق نظر محققان حداقل حجم نمونه برای مطالعات مدل‌یابی معادلات ساختاری ۲۰۰ نفر است (هومن، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر جهت بالا بردن دقت پژوهش و با در نظر گرفتن احتمال پرسشنامه‌های ناقص ۲۵۰ نفر به عنوان نمونه اولیه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب گردید. به این صورت که از مدارس منطقه ۲، ۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه به صورت تصادفی ساده انتخاب و از هر مدرسه ۳ کلاس به صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه پژوهش بین آن‌ها توزیع گردید. پس از بررسی پرسشنامه‌های ناقص ۲۴۰ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در این پژوهش برای دستیابی به اطلاعات مورد نیاز از پرسشنامه‌های زیر استفاده گردید:

پرسشنامه اضطراب مدرسه: این پرسشنامه توسط Philips (1978) با هدف کمی سازی اضطراب مدرسه دانش آموزان طراحی شده است. این پرسشنامه ۵۲ سؤال دارد و آزمودنی به صورت بله (۳)، گاهی اوقات (۲) و خیر (۱) به آن‌ها پاسخ می‌دهند. نمره کل از جمع نمرات هر سؤال به دست می‌آید. چهار زمینه ترس از ابراز وجود، اضطراب امتحان، فقدان اعتماد به نفس و واکنش‌های فیزیولوژیک را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. ابوالمعالی و همکاران (۱۳۷۲) با توجه به شواهد سه‌گانه اعتبار صوری، ملاکی هم‌زمان و اعتبار سازه، روایی این آزمون را تأیید کردند و پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۳ گزارش کردند. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد.

پرسشنامه عوامل تنش‌زای آموزشی: پرسشنامه عوامل تنش‌زای آموزشی (تحصیلی) در سال ۱۳۹۶ توسط معصومی و دشتی با هدف بررسی عوامل استرس‌زای مدرسه و تحصیل برای دانش‌آموزان متوسطه ارائه گردیده است. این پرسشنامه ۲۵ سؤال دارد و هر گویه بر اساس یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (کاملاً موافق=۵، موافق، بی‌نظر، مخالف و کاملاً مخالف=۱) پاسخ داده می‌شود. معصومی و دشتی (۱۳۹۶) در پژوهش خود میزان روایی صوری و سازه را مطلب گزارش کرده‌اند. همچنین میزان پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش کردند. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد.

پرسشنامه شایستگی آموزشی: برای سنجش شایستگی آموزشی از پرسشنامه شایستگی تحصیلی DiPerna and Elliott (1999) استفاده گردید این مقیاس ۶۷ گویه دارد و نمره‌گذاری آن در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز=۱، بندرت=۲، بعضی اوقات=۳، اغلب=۴ تا تقریباً همیشه=۵ صورت می‌گیرد و دو عامل را اندازه‌گیری می‌کند. دارای سه نسخه معلم، دانش‌آموز و دانشجو است. نسخه معلم برای معلم‌های دانش‌آموزان کلاس اول تا دوازدهم، نسخه دانش‌آموز برای دانش‌آموزان کلاس ششم تا دوازدهم و نسخه دانشجو برای دانشجویان سال دوم تا چهارم مناسب است (DiPerna & Elliott, 1999). در این مقیاس شایستگی تحصیلی به‌عنوان سازه‌ای متشکل از مهارت‌های تحصیلی و توانمندسازهای تحصیلی (ساختاری شبیه رفتارهای یادگیری) تلقی می‌شود. مهارت‌های تحصیلی دارای ۳ زیر مقیاس استعداد خواندن/تکلم، ریاضی و تفکر انتقادی است. توانمندسازهای تحصیلی متشکل از ۴ زیر مقیاس شامل مهارت‌های مطالعه، مهارت‌های بین‌فردی، مشغولیت در کلاس درس و انگیزش تحصیلی است. زیر مقیاس مهارت‌های تحصیلی شامل گویه‌های ۱ تا ۳۰ و

زیر مقیاس توانمندسازهای تحصیلی شامل گویه‌های ۳۱ تا ۶۷ است. DiPerna and Elliott (1999) ضریب همسانی درونی را برای زیر مقیاس‌های فوق در دامنه ۰/۹۸ - ۰/۹۲ و ضریب بازآزمایی در دامنه ۰/۹۲ - ۰/۷۰ گزارش دادند. در ایران روایی و پایایی این ابزار توسط موسوی و همکاران (۱۳۹۶) بررسی شده است که روابط معنادار این پرسشنامه با پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نشانگر روایی ملاکی هم‌زمان آن بود. همچنین نتایج بررسی همسانی درونی این مقیاس با روش آلفای کرونباخ دامنه‌ای از ۰/۷۵ تا ۰/۸۶ و دامنه ضرایب همبستگی این عوامل بین ۰/۳۰ تا ۰/۷۱ گزارش شد. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۶ به دست آمد.

پرسشنامه دشواری تنظیم هیجان: این پرسشنامه توسط Gratz & Roemer (2004) ساخته شده و دارای ۳۶ گویه و ۶ خرده مقیاس است که عبارت‌اند از: عدم پذیرش هیجان‌های منفی، دشواری در انجام رفتارهای هدفمند، دشواری در مهار رفتارهای تکانشی، فقدان آگاهی هیجانی، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی و عدم وضوح هیجانی. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) نمره‌گذاری شده و نمرات بالاتر در این مقیاس نشان‌دهنده دشواری بیشتر در تنظیم هیجان است. نتایج مربوط به پایایی نشان می‌دهند که این مقیاس دارای همسانی درونی مطلوب برابر با ۰/۹۳ و در رابطه با روایی نیز بررسی‌ها نشانگر روایی سازه و پیش‌بین مطلوب این مقیاس است (Gratz & Roemer, 2004). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس دشواری تنظیم هیجان در نمونه‌های بالینی و غیربالینی مورد بررسی و تأیید قرار گرفته‌اند. ضرایب آلفای کرونباخ برای نمره کل مقیاس ۰/۷۹ تا ۰/۹۲ به دست آمد. این ضرایب، همسانی درونی نسخه فارسی مقیاس دشواری تنظیم هیجان را تأیید می‌کنند. پایایی بازآزمایی مقیاس دشواری تنظیم هیجان برای نمونه‌های بالینی و غیربالینی برای نمره کل مقیاس از ۰/۷۱ تا ۰/۸۷ به دست آمد (بشارت و بزازیان، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمد.

در پژوهش حاضر، داده‌های به دست آمده در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد تحلیل قرار گرفت. در بخش توصیفی از شاخص‌هایی چون میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی و در بخش استنباطی از همبستگی پیرسون با استفاده از نرم‌افزار Spss23 و مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار Lisrel 8.8 استفاده شد.

یافته‌ها

تعداد ۲۴۰ نفر از دانش‌آموزان متوسطه دوم اردبیل با میانگین سنی ۱۷/۱۵ و انحراف معیار ۰/۸۰ در بازه سنی ۱۶ تا ۱۸ سال در این مطالعه شرکت داشتند که بیشتر شرکت‌کنندگان پسر (۵۶/۷ درصد) و پایه دوازدهم (۳۹/۲ درصد) بودند. در جدول ۱، یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
اضطراب مدرسه	۹۷/۸۰	۱۶/۰۱	-۰/۰۲	-۰/۵۹
عوامل تنش‌زای آموزشی	۶۱/۸۲	۱۳/۳۱	۰/۳۵	-۰/۲۲
شایستگی آموزشی	۲۰۹/۵۹	۳۹/۵۷	-۰/۰۷	-۰/۹۰
مهارت تحصیلی	۹۳/۷۱	۱۸/۷۳	۰/۰۴	-۰/۸۱
توانمندسازی تحصیلی	۱۱۵/۸۸	۲۱/۵۲	-۰/۱۷	-۰/۹۶
دشواری در تنظیم هیجان	۹۹/۹۵	۲۱/۸۴	۰/۱۵	-۰/۳۰
عدم پذیرش هیجان‌های منفی	۱۶/۷۴	۴/۲۴	۰/۳۰	-۰/۶۲
دشواری در انجام رفتارهای هدفمند	۱۴/۰۵	۳/۵۶	۰/۰۹	-۰/۱۶
دشواری در مهار رفتارهای تکانشی	۱۶/۷۹	۳/۹۰	۰/۳۷	۰/۰۹
دستیابی محدود به راهبردهای اثربخش تنظیم هیجان	۱۶/۴۹	۴/۱۹	۰/۰۵	-۰/۶۵
فقدان آگاهی هیجانی	۲۲/۱۳	۵/۷۴	۰/۱۵	-۰/۵۷
فقدان شفافیت هیجانی	۱۳/۷۵	۳/۷۹	۰/۱۹	-۰/۵۵

با توجه به نتایج به‌دست آمده در جدول ۱، مقدار چولگی و کشیدگی مشاهده شده برای متغیرهای پژوهش در بازه (۲، ۲-) قرار دارد؛ یعنی نمرات متغیرهای اضطراب مدرسه، عوامل تنش‌زای آموزشی، شایستگی آموزشی و دشواری در تنظیم هیجان نرمال بوده و توزیع آن متقارن است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

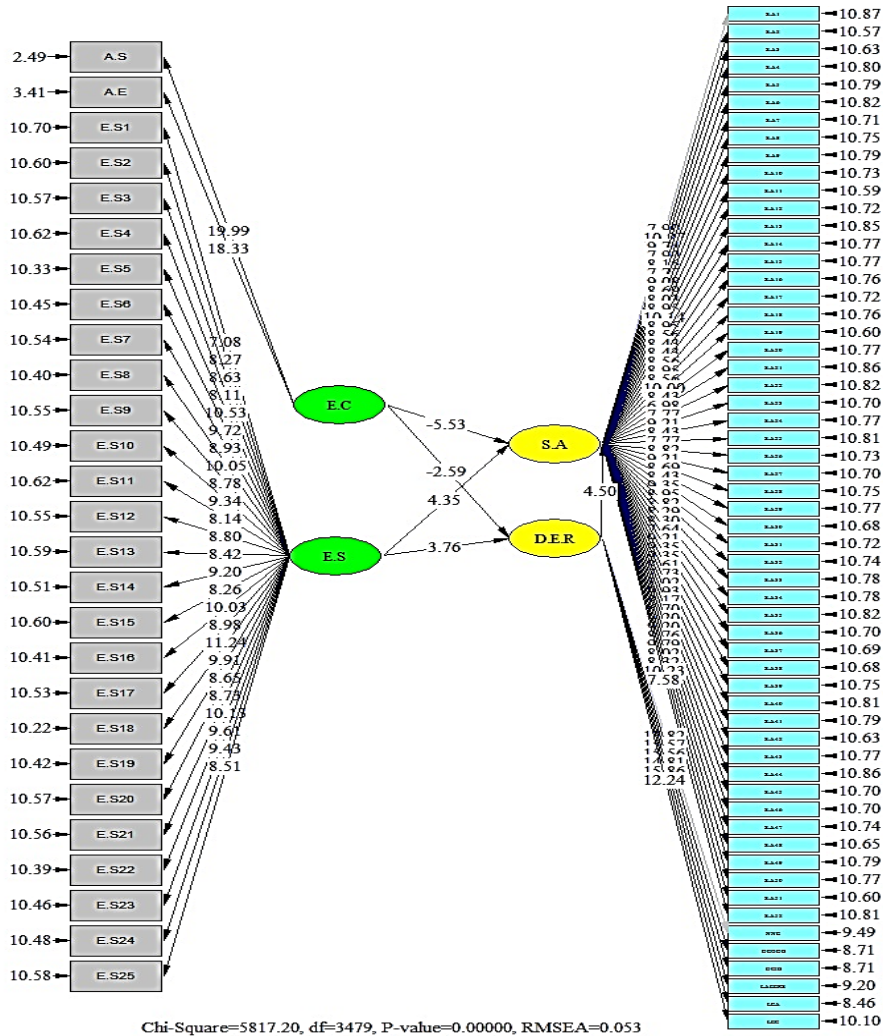
متغیر	۱	۲	۳	۴
۱- اضطراب مدرسه	۱			
۲- عوامل تنش‌زای آموزشی	۰/۵۰***	۱		
۳- شایستگی آموزشی	-۰/۵۴***	-۰/۳۷***	۱	
۴- دشواری در تنظیم هیجان	۰/۴۵***	۰/۲۹***	-۰/۲۵***	۱

P** < 0.01

p* < 0.05

با توجه به نتایج جدول ۲ بین اضطراب مدرسه با عوامل تنش‌زای آموزشی ($P < 0/01$)؛ دشواری در تنظیم هیجان ($r = 0/45$ ؛ $P < 0/01$) در سطح ۹۹ درصد ارتباط مثبت و با شایستگی آموزشی ($r = -0/54$ ؛ $P < 0/01$) ارتباط منفی و معنی‌دار برقرار است. در ادامه تحقیق با استفاده از معادلات ساختاری به بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم عوامل تنش‌زا آموزشی و شایستگی آموزشی با میانجی‌گری دشواری در تنظیم هیجان بر اضطراب مدرسه پرداخته می‌شود.

شکل ۱. آزمون مدل تحقیق (در حالت T-Value)



بر اساس شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش، شاخص برازش تطبیقی (CFI) برابر ۰/۹۴، شاخص برازش هنجار شده (NFI) برابر ۰/۹۳ و شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر ۰/۸۵، نسبت کای اسکوئر بر درجه آزادی برابر ۱/۶۷، شاخص ریشه میانگین مربعات خطا (RMSEA) برابر ۰/۰۵۳ است که با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان گفت که مدل تحقیق از نظر شاخص‌های معنی‌داری و برازش مورد تأیید است.

جدول ۳. اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش

معنی‌داری	T	ضرایب مسیر	متغیرها
معنی‌دار	۴/۳۵	۰/۳۰	اضطراب مدرسه ← عوامل تنش‌زای آموزشی
معنی‌دار	۳/۷۶	۰/۲۶	دشواری در تنظیم هیجان ← عوامل تنش‌زای آموزشی
معنی‌دار	-۵/۵۳	-۰/۳۸	اضطراب مدرسه ← شایستگی آموزشی
معنی‌دار	-۲/۵۹	-۰/۱۸	دشواری در تنظیم هیجان ← شایستگی آموزشی
معنی‌دار	۴/۵۰	۰/۳۱	اضطراب مدرسه ← دشواری در تنظیم هیجان

با توجه به نتایج جدول ۳، اثر مستقیم متغیر عوامل تنش‌زای آموزشی بر اضطراب مدرسه و دشواری در تنظیم هیجان مثبت معنادار است. همچنین اثر مستقیم متغیر شایستگی آموزشی بر اضطراب مدرسه و دشواری در تنظیم هیجان منفی معنادار است؛ در نهایت اثر مستقیم متغیر دشواری در تنظیم هیجان بر اضطراب مدرسه، مثبت معنادار است.

جهت بررسی اثر غیرمستقیم متغیرهای عوامل تنش‌زای آموزشی و شایستگی آموزشی بر اضطراب مدرسه با میانجی‌گری دشواری تنظیم هیجان از آزمون سوبل و برای تعیین شدت اثر غیرمستقیم از طریق میانجی از آماره‌ای به نام VAF استفاده شده است؛ که نتایج آن در جدول ۴ ارائه گردیده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل اثرات غیرمستقیم متغیرهای عوامل تنش‌زای آموزشی و شایستگی آموزشی بر اضطراب مدرسه با میانجی‌گری دشواری تنظیم هیجان

اثرات غیرمستقیم	T-sobel	ضریب مسیر استاندارد	آماره VAF	نتیجه آزمون
عوامل تنش‌زای آموزشی ← دشواری در تنظیم هیجان ← اضطراب مدرسه	۲/۶۰	۰/۰۸	۰/۲۱	تأیید
شایستگی آموزشی ← دشواری در تنظیم هیجان ← اضطراب مدرسه	۲/۰۶	۰/۰۷	۰/۱۳	تأیید

با توجه به میزان آماره تی غیرمستقیم (تی سوبل) بین متغیرهای بالا که خارج از بازه (۱/۹۶ و -۱/۹۶) است؛ لذا اثر غیرمستقیم عوامل تنش‌زای آموزشی و شایستگی آموزشی بر اضطراب مدرسه پذیرفته می‌شود؛ بنابراین متغیرهای عوامل تنش‌زای آموزشی و شایستگی آموزشی علاوه بر اثر مستقیم، به‌طور غیرمستقیم و از طریق دشواری تنظیم هیجان نیز بر اضطراب مدرسه تأثیر می‌گذارند.

با توجه به میزان به‌دست‌آمده برای آماره VAF مشاهده می‌شود که ۲۱ درصد تأثیر عوامل تنش‌زای آموزشی و ۱۳ درصد تأثیر شایستگی آموزشی بر اضطراب مدرسه از طریق دشواری در تنظیم هیجان می‌تواند تبیین گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر تعیین رابطه اضطراب مدرسه با عوامل تنش‌زای آموزشی و شایستگی آموزشی با میانجی‌گری مشکلات تنظیم هیجان در دانش‌آموزان بود.

نتایج نشان داد که عوامل تنش‌زای آموزشی با اضطراب مدرسه ارتباط مثبت دارد. به این معنی که هرچه عوامل تنش‌زای آموزشی بیشتر باشد، میزان اضطراب مدرسه نیز افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج پژوهش‌های Sideropoulos و همکاران (2021)، Fernández-Sogorb و همکاران (2021)، امیری و همکاران (۱۳۹۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، دانش‌آموزانی که در مدرسه سطوح بالایی از اضطراب داشته باشند، تمایل بیشتری به عوامل تنش‌زا در مدرسه دارند و علائم آشفتگی بیشتری از خود بروز می‌دهند. دانش‌آموزانی که در موقعیت‌های اجتماعی مانند مدرسه اضطراب کمتری دارند، احساس ناامیدی، ناراحتی، عصبانیت، دعوا و ادراک منفی کمتری از خود نشان می‌دهند.

(Fernández-Sogorb et al., 2021). این امر را می‌توان با در نظر گرفتن سیستم عصبی خودمختار شرح داد که برانگیختگی سمپاتیک، اکثر عملکردهای بدن را در یک موقعیت تنش‌زا فعال می‌کند. لذا، زمانی که دانش‌آموز عوامل تنش‌زا را تجربه می‌کند، سیستم عصبی خودمختار او تغییر می‌کند و موجب فعال شدن سیستم عصبی سمپاتیک می‌شود. سیستم عصبی سمپاتیک به تهدید یا تمایلات فعال جنگ‌وگریز پاسخ می‌دهد که خشم و اضطراب از پاسخ‌های هیجانی رایج هستند (Smiley et al., 2020). از سویی، نگرش منفی به محیط مدرسه می‌تواند موجب ایجاد ناتوانی در دروس شده و افت آموزشی را به همراه داشته باشد که متعاقب آن موجب علائم اضطراب و افسردگی می‌شود. سختی دروس در قالب تنش‌زاهای شرایط آموزشی مانند اضطراب امتحان، حجم دروس، سختی تکالیف و غیره می‌تواند زمینه‌ساز افسردگی باشد (امیری و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین، نگرانی و ابهام در مورد آینده و ناامیدی نسبت به قوانین حاکم در مدارس در قالب تنش‌زاهای آموزشی می‌تواند زمینه‌ساز اضطراب در محیط آموزشی شود. تنش، واکنش بدن به هر نوع تقاضا، تغییر یا تهدید درک شده است. رویدادهای تنش‌زا با موقعیت یا اتفاقی است که این واکنش را تحریک می‌کند. تنش ذاتاً خوب یا بد نیست، بلکه ممکن است دارای اثرات مثبت یا منفی باشد. موقعیت تنش‌زا با نوعی اختلالات اضطرابی همراه است. عوامل تنش‌زا در مدرسه، موجب کاهش قدرت قضاوت دانش‌آموز، تصمیمات شتاب‌زده، افزایش آشفتگی و کاهش اعتمادبه‌نفس می‌شود. برخی از دانش‌آموزان در شرایط تنش‌زا، به جای تصمیمات غیرمنطقی و نادرست، هیچ تصمیمی نمی‌گیرند. اثرات عوامل تنش‌زا بر ذهن این افراد موجب از دست دادن دوراندیشی، به هم ریختن افکار، از دست دادن توازن روحی و مشکلات در تنظیم منطقی احساسات می‌شود. از آنجایی که عوامل تنش‌زای آموزشی موجب تحلیل رفتن نیروهای دانش‌آموز می‌شود، می‌تواند بر تلاش‌ها و فعالیت‌های شخص مؤثر باشد، حالت هیجانی و تفکر شخص را از سطح متعادل و بهنجار خارج کند، موجب آسیب به فعالیت شناختی شود و مشکلات رفتاری به شکل احساس اضطراب فراخوانده شود. لذا، به نظر می‌رسد که اضطراب مدرسه با عوامل تنش‌زای آموزشی مرتبط است.

نتایج نشان داد که شایستگی آموزشی با اضطراب مدرسه ارتباط منفی دارد. به این معنی که هرچه شایستگی آموزشی بیشتر باشد، میزان اضطراب مدرسه کاهش می‌یابد. این یافته با نتایج پژوهش‌های شجاعی باغینی و بهرامی (۱۳۹۷)، موققی آذر و نجارپور (۱۴۰۰)،

منصوری و همکاران (۱۳۹۸) و Fong و همکاران (2018) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، اگر نوجوان پندارهای مثبت و بازنمایی‌های ذهنی در مورد نحوه رفتاری که خود علاقه‌مند به انجام آن است، انجام دهد، یا از خود انتظار دارد، داشته باشد، این باور در او شکل می‌گیرد که خودش را عامل تغییراتی بداند که بر آموزش او مؤثر است (Fong et al., 2018). دانش‌آموز با توجه به افکار، نیازها و هیجانش رفتارهایی را ایجاد، اجرا و حفظ می‌نماید که به شکل منعطفی موجب کسب اهدافش می‌شوند. درواقع، هرچه دانش‌آموز شایستگی آموزشی بیشتری را ادراک کند، خودتنظیمی رفتاری وی افزایش می‌یابد و موجب کاهش مشکلات رفتاری همچون اضطراب می‌شود. درواقع، ارزیابی و قضاوت مثبت نسبت به خود در حیطه رفتاری باعث می‌شود که نوجوان مخاطرات کمتری با هم‌سالان خود در مدرسه و سایر محیط‌های اجتماعی داشته باشد و رفتار سازگارانه‌ای از خود نشان دهد. اگر نوجوانان نسبت به توانایی‌ها و مهارت‌های تحصیلی خود شایستگی بالایی داشته باشند، آسیب‌پذیری و کنش‌های منفی در آن‌ها کاهش می‌یابد (فولادچنگ و زارع، ۱۴۰۰). دانش‌آموزانی که برای حل مسائل به کارایی خود معتقدند، در رویارویی با وقایع تنش‌زا تفکر تحلیلی خود را از دست نمی‌دهند، اما دانش‌آموزی که نسبت به توانایی خود در حل مسائل شک داشته باشد، به شکل آشفته تفکر می‌نماید. درواقع، شخص مضطرب، فرد نگرانی است که به تنیدگی حساس است، فعالیت‌های خود را از قبل شکست خورده می‌داند و نسبت به کفایت‌ها و شایستگی‌های خود تردید می‌کند. این عدم اطمینان از خود و عدم شایستگی باعث می‌شود تا دانش‌آموز دائماً تصور کند که از عهده کارها بر نمی‌آید و اگر وظیفه‌ای به او داده شود، دچار اضطراب می‌شود و نمی‌تواند آن را انجام دهد (شجاعی باغینی و بهرامی، ۱۳۹۷). افزایش شایستگی آموزشی باعث بهبود و افزایش سلامت روان می‌شود و از ابتلا به اختلالات سلامت روان مانند اضطراب تا حدی ممانعت می‌کند، چون ادراک شایستگی باعث می‌شود تا قدرت سازگاری با محیط افزایش یابد. لذا، نگرش و شناخت شخص از توانایی خود موجب کسب نتایج موفقیت‌آمیز در شرایط مختلف شده، بهبود عزت‌نفس و کاهش اضطراب را به همراه دارد (Fong et al., 2018). دانش‌آموزانی که ادراک شایستگی کمتری داشته باشند، اعتماد به نفس کمتری در مواجهه با موانع، مشکلات و انجام تکالیف آموزشی دارند. دانش‌آموز با کسب مهارت‌های مختلف و انجام وظایف محوله به ادراک شایستگی بیشتری دست می‌یابد. به هر میزان که دانش‌آموز ادراک

شایستگی بالاتری در مدرسه داشته باشد، در انجام تکالیف موفق‌تر خواهد بود و از اضطراب کمتری در مدرسه رنج می‌برد. لذا، به نظر می‌رسد که شایستگی آموزشی با اضطراب مدرسه در ارتباط است.

نتایج پژوهش نشان داد که عوامل تنش‌زای آموزشی از طریق مشکلات تنظیم هیجان با اضطراب مدرسه مرتبط است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که با افزایش میزان عوامل تنش‌زای آموزشی، مشکلات تنظیم هیجان نیز در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. عوامل تنش‌زا عامل کاهش قدرت قضاوت فرد و تصمیمات شتاب‌زده هستند. تنش عامل تصمیم‌های عجولانه بوده که باعث آشفتگی بیشتر شده و اعتمادبه‌نفس کاهش می‌یابد و شخص به دلیل تزلزل در اعتمادبه‌نفس دچار اشتباهاتی شده و قادر به کنترل و تنظیم هیجان خود نیست (رشنو و میردریکوند، ۱۳۹۸). تنش‌های آموزشی، شرایط را به گونه‌ای پیش می‌برند که دانش‌آموز قادر به تنظیم هیجان‌های خود و کنترل رفتار خود در زمان تجربه هیجان‌های منفی و تمرکز بر آموزش نیست و این باور را دارد که هنگام تنش زیاد نمی‌تواند برای تنظیم هیجان‌های خود کاری کند و همچنان عوامل تنش‌زای بیشتری را تجربه خواهد نمود. راهبردهای تنظیم هیجان کنش‌هایی هستند که روش‌های کنار آمدن شخص را با شرایط تنش‌زا و یا وقایع ناگوار نشان می‌دهد (رفیعی‌پور و همکاران، ۱۳۹۸). تنظیم هیجان روش پردازش شناختی شخص در زمان رویارویی با وقایع ناگوار و تنش‌زا است. شدت و ضعف تأثیرپذیری هیجانی و روانی اشخاص تا حد زیادی به نحوه برخورد آن‌ها و رویدادهای تنش‌زا دارد (Garnefski & Kraaij, 2007). دانش‌آموزی که مشکلاتی در راهبردهای تنظیم هیجان داشته باشد، بر اساس ارزش‌های خود عمل نمی‌کنند و در بسیاری از شرایط آموزشی بر حوادث کنترل ندارد و احساس خودکارآمدی کمتری دارند. این افراد در رویارویی با مشکلات، دچار تزلزل و تعارض می‌شوند و سلامت روان کمتری دارند. دانش‌آموزان دارای مشکلات تنظیم هیجان با احتمال بیشتری در مواجهه با مشکلات و موانع رفتارهای خودویرانگر و سازش‌نایافته ابراز می‌کنند و دچار اضطراب و استرس می‌شوند (رشنو و میردریکوند، ۱۳۹۸). درواقع، دانش‌آموزی که به دنبال تنش‌های آموزشی در پذیرش و آگاهی نسبت به هیجان‌های خود دچار مشکلاتی شود و هیجان‌های درونی‌اش از دسترس خارج شود یا واکنشی به آن‌ها پاسخ دهد، تحت تأثیر این هیجان‌ها قرار گرفته است، هیجان‌ها برایش بی‌معنی هستند، به شکل غیرقابل کنترل و نامطلوب ادامه یافته و

دانش آموز را از پای درمی آورد، به احتمال زیاد در مقابل آن‌ها احساس درماندگی نموده و بیشتر دچار اضطراب می‌شود. اضطراب می‌تواند نتیجه ترکیب هیجان‌پذیری منفی و مشکلات تنظیم هیجانی باشد که توسط مکانیسم‌هایی مانند افزایش عدم پیش‌بینی‌پذیری، فقدان آگاهی احتمالی و سوگیری توجه به محرک‌های تهدیدآمیز، موجب اضطراب می‌شوند. لذا، به نظر می‌رسد که عوامل تنش‌زای آموزشی از طریق مشکلات تنظیم هیجان باعث اضطراب مدرسه دانش‌آموزان می‌شود.

نتایج نشان داد که شایستگی آموزشی از طریق مشکلات تنظیم هیجان با اضطراب مدرسه مرتبط است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که ادراک شایستگی دانش‌آموزان بر اساس تجربه‌های اولیه آموزشی آن‌ها ایجاد می‌شود و با ادراک خود مثبت همراه است که بر پیشرفت تحصیلی آنان مؤثر است. دانش‌آموزانی که شایستگی آموزشی بیشتری داشته باشند، ارزش بیشتری برای آموزش خود قائل‌اند (موسوی و ابوالمعالی، ۱۳۹۷). ضعف در شایستگی آموزشی با مشکلات درونی شده مانند اضطراب، افسردگی، با مشکلات بیرونی شده مانند اختلال‌های سلوک و پرخاشگری همراه است و شایستگی تحصیلی بیشتر، با پیگردی اهداف، سازگاری هیجانی و سلامت روان همراه است. کسب مهارت و شایستگی آموزشی نیازمند تنظیم هیجان مثبت است، اما کاهش شایستگی آموزشی با هیجان‌های منفی مانند کاهش تمرکز بر رفتارهای معطوف به یادگیری همراه است. توانایی تنظیم هیجان در دانش‌آموز موجب بالا رفتن ظرفیت خودگردانی هیجانی و افزایش دانش هیجانی می‌شود (Trentacosta & Schultz, 2015). هیجان‌ها توسط تأثیری که بر فرایند انگیزشی و شناختی دارند، بر توانایی افراد در شناسایی، درک و تفسیر اطلاعات مؤثر هستند که همه این عوامل با شایستگی آموزشی مرتبط هستند. یادگیری تنظیم هیجان، باعث می‌شود تا دانش‌آموزان با شیوه ابراز مطلوب هیجان‌ها در شرایط گوناگون آشنا شده و با پذیرش هیجان‌های خویش، مهار ابعاد منفی هیجان‌ها و ابراز به موقع، می‌توانند تصور منفی از خویش را بهبود دهند و خود را فردی توانمند در نظر بگیرند که این امر موجب کاهش سطح اضطراب می‌شود. در مقابل، دانش‌آموزانی که مشکلاتی در تنظیم و پردازش هیجان‌های خود دارند، معمولاً دچار پریشانی روان‌شناختی می‌شوند و از هیجان‌های منفی زیادی رنج می‌برند که این موضوع باعث مشکلات مختلفی مانند نگرانی نسبت به روابط با سایرین، درک منفی از خویش و

عملکرد اجتماعی نامناسب و از جمله اضطراب می‌شود. لذا، به نظر می‌رسد که شایستگی آموزشی از طریق مشکلات تنظیم هیجان با اضطراب مدرسه دانش‌آموزان مرتبط است. به‌طور کلی، با توجه به نتایج مشاهده شد که عوامل تنش‌زای آموزشی با اضطراب مدرسه رابطه مثبت و شایستگی آموزشی با اضطراب مدرسه رابطه منفی دارد. همچنین، عوامل تنش‌زای آموزشی و شایستگی آموزشی از طریق مشکلات در تنظیم هیجان با اضطراب مدرسه مرتبط هستند. با توجه به اضطراب و توانایی ضعیف برای مقابله با چالش‌ها در مدرسه، دانش‌آموزان در معرض خطر هستند و این یافته می‌تواند به‌عنوان پشتوانه پژوهشی برای مشکلات روان‌شناختی در نوجوانان و دانش‌آموزان به کار رود. وظیفه مؤسسات آموزشی است که محیطی بهینه برای کسب دانش و مهارت فراهم کنند و درجات تنش را اندازه‌گیری نمایند. این پژوهش دارای محدودیت‌هایی است که نخست، این پژوهش صرفاً در نوجوانان انجام شده است که در تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی باید احتیاط نمود. همچنین، کاربرد ابزارهای خودگزارشی است که ممکن است آزمودنی‌ها در بیان پاسخ و مشکلات خود به پرسشنامه‌ها صداقت کامل نداشته باشند و می‌تواند بر نتایج پژوهش اثرگذار باشد. لذا، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده سایر گروه‌های سنی و ابزارهایی مانند مصاحبه در کنار پرسشنامه به کار رود. با توجه به نتایج پژوهش حاضر در زمینه اضطراب مدرسه، پیشنهاد می‌شود به‌منظور کاهش اضطراب مدرسه در دانش‌آموزان، آموزش استفاده از راهبردهای هیجانی مثبت و سازگارانه توسط والدین آغاز شده و با ادامه آن در مدارس، از شکل‌گیری اضطراب به‌ویژه اضطراب مدرسه در دانش‌آموزان پیشگیری به عمل آید. همچنین، در نظر گرفتن برنامه‌ها و رویکردهایی برای ارتقاء شایستگی در بین دانش‌آموزان می‌تواند به ارتقای سازگاری و در نتیجه کاهش میزان اضطراب مدرسه کمک کند. به مشاوران و نظام آموزشی پیشنهاد می‌شود با استفاده از نتایج این پژوهش برنامه‌ریزی‌های لازم را جهت آموزش نحوه برخورد با عوامل تنش‌زا برای خانواده‌ها و معلمان فراهم کنند تا بتوان مشکلات اضطراب مدرسه را کاهش داد.

تعارض منافع

پژوهش حاضر تعارض منافی ندارد.

سپاسگزاری

پژوهشگران از تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش، کمال تشکر و قدردانی را دارند.

منابع

ابوالمعالی، خدیجه، درتاج، فریبرز، صالح صدق‌پور، بهرام، سلگی، محمد و دلاور، علی. (۱۳۷۲). *پایاسازی، اعتباریابی و هنجاریابی مقیاس اضطراب مدرسه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

آذریان، رضا، مهدیان، حسین، جاجرمی، محمود. (۱۳۹۹). *مقایسه اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی و تنظیم هیجان بر معنای تحصیلی و سازگاری تحصیلی*. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴، ۴۹۴-۴۸۳.

امیری، ماندانا، دوران، بهناز، سلیمی، حسین، زرغامی، حسین و غلامی فشارکی، محمد. (۱۳۹۸). *ارتباط عوامل استرس‌زای دانشجویی با مشکلات روان‌شناختی در دانشجویان یک دانشگاه علوم پزشکی نظامی شهر تهران*. *مجله طب نظامی*، ۴(۲۱)، ۳۸۹-۳۸۰. URL: <http://militarymedj.ir/article-1-2157-fa.html>

آزادی، محمدحسین و هادوی‌نژاد، مصطفی. (۱۳۹۷). *شایستگی‌های محوری شغلی رسته‌های تخصصی نیروی انتظامی*. *پژوهش‌های مدیریت انتظامی*، ۱۳(۴)، ۵۸۹-۵۶۵. URL: http://pmsq.jrl.police.ir/article_20428.html

بشارت، محمدعلی و بزازیان، سعیده. (۱۳۹۳). *بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان در نمونه‌ای از جامعه ایرانی*. *مجله دانشکده پرستاری و مامایی*، ۸۴، ۷۰-۶۱.

بهمن، بهاره، کیامنش، علیرضا و ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۲). *مقایسه اضطراب مدرسه و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان پایه چهارم در دو سیستم ارزشیابی سنتی و توصیفی*. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۰(۳۹)، ۹۳-۱۰۷. URL: https://jsr-e.isfahan.iau.ir/article_534306.html

چوپانی، موسی و کرمی، مرتضی. (۱۳۹۸). *معماری شایستگی‌های مشاوران مراکز مشاوره و خدمات روانشناسی: ارائه الگو مبتنی بر داده‌های کیفی (مطالعه موردی: مراکز مشاوره شمیم وابسته به نیروهای مسلح ج.ا.ا.)*. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۰(۳۷)، ۱-۳۹. URL: <https://doi.org/10.22054/qccpc.2019.36911.2001>

رشنو، آذین و میردکوند، فضل‌الله. (۱۳۹۸). بررسی نقش میانجی‌گری راهبردهای تنظیم هیجان در رابطه رویدادهای استرس‌زا زندگی و اضطراب در نوجوانان دختر شهرستان دره شهر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ایلام.

رفیعی‌پور، امین، شفقتی، سعید، عابدینی، علی، جعفری، طیبه. (۱۳۹۸). پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس ابعاد دشواری در تنظیم هیجان در دانش‌آموزان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳(۶۶)، ۱۱۱-۱۲۲. <https://doi.org/10.22034/jiera.2019.152170.1670>

شجاعی باغینی، فائزه و بهرامی، محمود. (۱۳۹۷). بررسی رابطه ادراک شایستگی با اضطراب و احساس تنهایی در کودکان بی‌سرپرست مراکز شبه خانواده. مطالعات پلیس زن، ۲(۲۹)، ۵-۲۰.

Doi: [20.1001.1.27170993.1397.2.29.1.1](https://doi.org/10.22034/jiera.2019.152170.1670)

فولاد چنگ، محبوبه و زارع، معصومه. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌گری فرایندهای خودتنظیمی رفتاری در رابطه بین ادراک شایستگی و کنش‌وری نوجوانان. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۳(۱)، ۳۷-۶۱.

Doi: [10.22099/JSLI.2021.6312](https://doi.org/10.22099/JSLI.2021.6312)

محمودعلیلو، مجید، خانجانی، زینب و بیات، احمد. (۱۳۹۵). مقایسه راهبردهای مقابله‌ای و تنظیم هیجان دانش‌آموزان دارای نشانه‌های اختلال‌های هیجانی مرتبط با اضطراب با گروه بهنجار. فصلنامه سلامت روان کودک، ۳(۱)، ۴۱-۵۱. URL: <http://childmentalhealth.ir/article-1-117-fa.html>

معصومی، نیلوفر و دشتی شفیعی، علی. (۱۳۹۶). طراحی مدارس نوین با رویکرد کاهش عوامل استرس‌زا (نمونه موردی رشت). پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده فنی مهندسی، دانشگاه شمال.

منصوری، سجاد، حسینی، علی و خسروی، ملیحه. (۱۳۹۸). بررسی رابطه خودپنداره مربوط به مدرسه و ادراک شایستگی با اضطراب مدرسه در کودکان ابتدایی شهرستان آق‌قلا. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، موسسه آموزش عالی شمس گنبد.

موسوی، سیده شایسته، ابوالمعالی‌الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۷). نقش هویت تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی در پیش‌بینی شایستگی تحصیلی دختران دبیرستانی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۳(۵۲)، ۲۳۱-۲۴۳. URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_8632.html

موفق‌آذر، مهرا و نجارپور، سعید. (۱۴۰۰). بررسی نقش بدتنظیمی هیجان و ادراک شایستگی در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهرستان میاندوآب. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، موسسه آموزش عالی چرخ نیلوفری آذربایجان.

هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۵). مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار لیزرل (با اصلاحات). تهران: انتشارات سمت.

References

- Abolmaali, Kh., Dortaj, F., Saleh Sedekpour, B., Selgi, M., & Delawar, A. (1993). *Reliability, validation and standardization of school anxiety scale*. Master's thesis, Allameh Tabatabai University. [In Persian]
- Amiri, M., Dowran, B., Salimi, S. H., Zarghami, M. H., & Gholami Fesharaki, M. (2019). The relationships between student stressors with psychological problems in students in a military Medical Sciences University in Tehran. *Journal of Military Medicine*, 21(4), 380-389. [In Persian]
- Azadi, M. H., & Hadavinejad, M. (2018). Professional competencies of the specialized ranks of police forces. *Quarterly of Police Management Research*, 13(4), 565-590. [In Persian]
- Azarian, R., Mahdian, H., & Jajarmi, M. (2020). Comparison the effectiveness of academic buoyancy and emotion regulation training on academic meaning and academic adjustment. *Journal of Research in Educational Science*, 14, 483-494. [In Persian]
- Bahman, B., Kiamanesh, A., & Abolmaali, KH. (2013). Comparison of school anxiety and its components on the fourth-grade students of elementary schools in both traditional and descriptive evaluation systems. *Research in Curriculum Planning*, 10(39), 93-107. [In Persian]
- Besharat, M. A., & Bezazian, S. (2013). Investigating the psychometric properties of the cognitive regulation of emotion questionnaire in a sample of Iranian society. *Journal of Nursing and Midwifery School*, 84, 61-70. [In Persian]
- Branson, V., Dry, M. J., Palmer, E., & Turnbull, D. (2019). The adolescent distress-eustress scale: Development and validation. *SAGE Open*, 9(3), 215824401986580. <https://doi.org/10.1177/2158244019865802>
- Chopani, M., & Karami, M. (2019). The Architecture of counselors' competencies in counseling centers and Psychology Services: qualitative-data based patterns (Study Case: SHAMIM counseling centers for IRI Armies). *Culture Counseling*, 10(37), 1-39. [In Persian] <https://doi.org/10.22054/qccpc.2019.36911.2001>
- Değer, B., Çakmak-Tolan, Ö. & Yazar, R. (2022). Investigation of the mediating role of emotion regulation in the relationship between automatic thoughts and depression, anxiety, stress in adolescence. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 7(17), 835-887. <https://doi.org/10.35826/ijetsar.459>.
- Delbury, P. A. (2019). Progress on competency-based evaluation: A quantitative study of high school K10 students. *Revista Espacios*, 40 (39), 23-35.
- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). Development and validation of the academic competence evaluation scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17(3), 207-225. <https://doi.org/10.1177/073428299901700302>
- Eres, R., Lim, M. H., Lanham, S., Jillard, C., & Bates, G. (2021). Loneliness and emotion regulation: Implications of having social anxiety disorder. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 46-56. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12296>
- Evren, B., Evren, C., Dalbudak, E., Topcu, M., & Kutlu, N. (2018). Relationship of internet addiction severity with probable ADHD and difficulties in emotion regulation among young adults. *Psychiatry Research*, 269, 494-500. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.08.112>

- Fernández-Sogorb, A., Sanmartín, R., Vicent, M., & González, C. (2021). Identifying profiles of anxiety in late childhood and exploring their relationship with school-based distress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 948. <https://doi.org/10.3390/ijerph18030948>
- Fong, H., Alegria, M., Bair-Merritt, M., & Beardslee, W. (2018). Factors associated with mental health services referrals for children investigated by child welfare. *Child Abuse & Neglect*, 79, 401-412. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.020>
- Fouladchang, M., & Zare, M. (2021). The Mediating Role of Behavioral Self-Regulatory Processes in the Relationship between Self-Perception and Adolescent Functioning. *Studies in Learning & Instruction*, 13(1), 61-37. [In Persian]
- García-Fernández, J.M. (2020). Testing the functional profiles of school refusal behavior and clarifying their relationship with school anxiety. *Frontiers in Public Health*, 8, 598915. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.598915>
- García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., Martínez-Monteagudo, M.C., & Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y adolescencia [assessment and treatment of school phobia in children and adolescents]. *Behavioral Psychology*, 16(3), 413-437.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141>
- Gilber, R. C., Beckmann, E. A., Jordan, A. M., Kashikar, S., & Jastrowski, M. (2019). Characterizing social and academic aspects of school anxiety in pediatric chronic pain. *The Clinical Journal of Pain*, 35(7), 625-632. <https://doi.org/10.1097/ajp.0000000000000720>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97. <https://doi.org/10.2307/1129640>
- Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires*. Denver, CO: University of Denver, Department of Psychology.
- Homan, H. A. (2015). *Structural equation modeling using Lisrel software (with modifications)*. Tehran: Samit Publications. [In Persian]
- Hooda, M., & Anu, S. (2017). Academic anxiety: An overview. *Educational Quest*, 8(3), 807-810. <https://doi.org/10.5958/2230-7311.2017.00139.8>
- Jenkins, L. N., & Demaray, M. K. (2015). An investigation of relations among academic enablers and reading outcomes. *Journal of Psychology in the Schools*, 52(4), 379-389. <https://doi.org/10.1002/pits.21830>
- Kaufman, E. A., Xia, M., Fosco, G., Yaptangco, M., Skidmore, C. R., & Crowell, S. E. (2015). The difficulties in emotion regulation scale short form (DERS-SF): Validation and replication in adolescent and adult samples. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 37(3), 443-455. <https://doi.org/10.1007/s10862-015-9529-3>
- Kennedy, C., Deane, F. P., & Chan, A. Y. C. (2021). Intolerance of uncertainty and psychological symptoms among people with a missing loved one: Emotion regulation difficulties and psychological inflexibility as mediators. *Journal of*

- Contextual Behavioral Sciences*, 21, 48-56.
<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2021.05.006>
- Kumaran, S. J., & Javid, A. (2016). Emotional intelligence, test anxiety and academic stress of students. *Education in Modern Society*, 16, 159-167.
- Lutz, J., Gross, R. T., & Vargovich, A. M. (2018). Difficulties in emotion regulation and chronic pain-related disability and opioid misuse. *Addictive Behaviors*, 87, 200-205. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.07.018>
- Mahmoud Alilou, M., Khanjani, Z., & Bayat, A. (2016). Comparing the coping strategies and emotion regulation of students with symptoms of anxiety-related emotional disorders and normal group. *Journal of Child Mental Health*, 3(1), 41-51. [In Persian]
- Mansouri, S., Hosseini, A., & Khosravi, M. (2018). *Investigating the relationship between self-concept related to school and perception of competence with school anxiety in primary school children of Aqqola city*. Master's thesis in psychology, Shams Gonbad Institute of Higher Education. [In Persian]
- Martínez-Monteaigudo, M. C., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M. (2013). Evaluación de la ansiedad escolar: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas [assessment of school anxiety: a review of questionnaires, inventories and scales]. *Psicología Educativa*, 19(1), 27-36.
<https://doi.org/10.5093/ed2013a5>
- Masoumi, N., & Dashti Shafiei, A. (2016). *Designing new schools with the approach of reducing stressful factors (Rasht case study)*. Master's thesis. Faculty of Engineering, North University. [In Persian]
- Moffaki Azar, M., & Najarpour, S. (2021). *Investigating the role of emotion dysregulation and competence perception in predicting exam anxiety of second year high school male students in Miandawab city*. Master's thesis in educational psychology, Nilufari Higher Education Institute of Azerbaijan.
- Moosavi, S. Sh., & Abolmaali Alhosseini, Kh. (2019). Role of academic identity and academic emotions in prediction of academic competency among high school female students. *Journal of Modern Psychological Researches*, 13(52), 231-252. [In Persian]
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Rafiepoor, A., Shafaqati, S., Abedini, A., & Jafari, T. (2019). Prediction of test anxiety based on difficulties in emotion regulation in high school students in Tehran. *Journal of Research in Educational Science*, 13(46), 111-122. [In Persian]
<https://doi.org/10.22034/jiera.2019.152170.1670>
- Reddy, K., Rajan-Menon, K., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531-537. <https://doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Reshnu, A., & Mirdarkund, F. (2018). *Investigating the mediating role of emotion regulation strategies in relation to stressful life events and anxiety in teenage girls of Dere Shahr city*. Master's thesis in clinical psychology, Islamic Azad University, Ilam branch. [In Persian]
- Richmond, J. R., Tull, M. T., & Gratz, K. L. (2020). The roles of emotion regulation difficulties and impulsivity in the associations between borderline personality disorder symptoms and frequency of nonprescription sedative use and prescription sedative/opioid misuse. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 16, 62-70. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.03.002>

- Roche, C., Trompeter, N., Bussey, K., Mond, J., Cunningham, M. L., Murray, S. B., & et al. (2021). Gender compatibility and drive for muscularity among adolescent boys: Examining the indirect effect of emotion regulation difficulties. *Body Image*, 39, 213-220. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2021.08.009>
- Shojaie Baghini, F., & Bahrami, M. (2019). The relationship between competency perception and anxiety and loneliness in orphaned children in pseudo-family centers. *Journal of Women Police Studies*, 2(29), 5-20. [In Persian] <https://doi.org/20.1001.1.27170993.1397.2.29.1.1>
- Sideropoulos, V., Midouhas, E., Kokosi, T., Brinkert, J., Wong, K., & Kambouri, M. (2021). The effects of cumulative stressful educational events on the mental health of doctoral students during the COVID-19 pandemic. *UCL Open: Environment Preprint*. <https://doi.org/10.14324/111.444/000105.v1>
- Smiley, P.A., Partington, L.C., Cochran, C.R., & Borelli, J.L. (2020). Autonomy-restrictive socialization of anger: Associations with schoolaged children's physiology, trait anxiety, state distress, and relationship closeness. *Developmental Psychobiology*, 62(8), 1134-1149. <https://doi.org/10.1002/dev.21975>
- Suldo, S. M., Shaunessy-Dedrick, E., Ferron, J., & Dedrick, R. F. (2018). Predictors of success among high school students in advanced placement and international baccalaureate programs. *Gifted Child Quarterly*, 62(4), 350-373. <https://doi.org/10.1177/0016986218758443>
- Tilya, F., & Mafumiko, F. (2018). The compatibility between teaching methods and competence-based curriculum in Tanzania. *Papers in Education & Development*, (29), 18-29.
- Young, K. S., Sandman, C. F., & Craske, M. G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: links to anxiety and depression. *Brain Sciences*, 9(4), 76. <https://doi.org/10.3390/brainsci9040076>