

# Structural Relations Perceived Social Support With Exam-Related Academic Anxiety in Senior High School and Pre-University Students: The Mediating Role of Difficulties in Emotion Regulation

Leila Ebrahimi varzaneh<sup>\*1</sup>, Fatemeh Nemati Sogolitappeh<sup>2</sup>, Pariya Faramarzyan<sup>3</sup>

1. (Corresponding author), M.A. in Child and Adolescent Clinical Psychology, Department of Psychology, Faculty Of Education And Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. [leilaebrahimi2000@yahoo.com](mailto:leilaebrahimi2000@yahoo.com)

2. Phd in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty Of Education And Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. [F\\_nemati@tabrizu.ac.ir](mailto:F_nemati@tabrizu.ac.ir)

3. M.A. in school Counseling, Department of Counseling and Guidance, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Kharazmi, Tehran, Iran. [P.faramarzyan@gmail.com](mailto:P.faramarzyan@gmail.com)

## Abstract

**Aim:** The present study aimed to examine the relationship between perceived social support and academic anxiety in students, and the mediating role of difficulties in emotion regulation in this relationship. Focusing on both interpersonal and intrapersonal mechanisms, the study sought to clarify how perceived support from family, friends, and teachers can reduce exam- and entrance-test-related anxiety by enhancing students' emotion regulation capacities. **Methods:** This correlational study used a multistage cluster sampling method with 200 senior high school and pre-university students in Isfahan. Instruments included the Sarason Test Anxiety Questionnaire, the Multidimensional Scale of Perceived Social Support, and the short version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. after obtaining informed consent and ensuring confidentiality, the data were collected and then analyzed by path analysis in Amos software. **Findings:** Findings indicated that perceived social support had a significant negative direct effect on difficulties in emotion regulation, while difficulties in emotion regulation had a significant positive direct effect on academic anxiety. Bootstrap analysis showed a significant indirect effect of perceived social support on academic anxiety through difficulties in emotion regulation, confirming its mediating role. **Conclusion:** Results suggest that perceived social support is associated with reduced difficulties in emotion regulation and lower academic anxiety, with part of its effect operating through improved emotion regulation skills. These findings underscore the importance of strengthening supportive networks and teaching emotion regulation strategies in educational and psychological interventions to sustainably reduce students' academic anxiety.

**Keywords:** Perceived Social Support, Exam-Related Academic Anxiety, Difficulties in Emotion Regulation, Senior High School Students, Pre-University Students

## روابط ساختاری حمایت اجتماعی ادراک شده با اضطراب مرتبط با تحصیل در دانش‌آموزان متوسط

### دوم و پشت کنکوری‌ها: نقش میانجی دشواری در تنظیم هیجان

لیلا ابراهیمی ورزنه<sup>1\*</sup>، فاطمه نعمتی سوگلی تپه<sup>2</sup>، پریا فرامرزیان<sup>3</sup>

1. (نویسنده مسئول)، کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی کودک و نوجوان، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. [leilaabrahimi2000@yahoo.com](mailto:leilaabrahimi2000@yahoo.com)
2. دکتری روانشناسی، دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. [F\\_nemati@tabrizu.ac.ir](mailto:F_nemati@tabrizu.ac.ir)
3. کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، گروه مشاوره و راهنمایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. [P.faramarzyan@gmail.com](mailto:P.faramarzyan@gmail.com)

### چکیده

**هدف:** هدف پژوهش حاضر بررسی بررسی نقش میانجی دشواری در تنظیم هیجان در ارتباط بین حمایت اجتماعی ادراک شده و اضطراب مرتبط با تحصیل در دانش‌آموزان متوسط دوم و پشت‌کنکوری‌ها بود. **روش:** این پژوهش از نوع همبستگی و با نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای در 200 دانش‌آموز متوسطه دوم و پشت‌کنکوری شهر اصفهان انجام شد. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون، مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک شده و نسخه کوتاه مقیاس دشواری‌های تنظیم هیجان بودند. پس از اخذ رضایت آگاهانه و رعایت محرمانگی، داده‌ها جمع‌آوری شده و سپس با تحلیل مسیر در نرم‌افزار ایموس تحلیل گردید. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد حمایت اجتماعی ادراک شده اثر مستقیم منفی و معناداری بر دشواری در تنظیم هیجان دارد. دشواری در تنظیم هیجان نیز اثر مستقیم مثبت و معناداری بر اضطراب تحصیلی نشان داد، تحلیل بوت‌استرپ نشان داد اثر غیرمستقیم حمایت اجتماعی بر اضطراب تحصیلی از طریق دشواری در تنظیم هیجان نیز معنادار است و نقش میانجی این متغیر را تأیید می‌کند. **نتیجه‌گیری:** نتایج بیانگر آن است که حمایت اجتماعی ادراک شده با کاهش دشواری‌های تنظیم هیجان و اضطراب تحصیلی مرتبط است و بخشی از اثر آن از طریق بهبود مهارت‌های تنظیم هیجان اعمال می‌شود. این یافته‌ها بر اهمیت تقویت شبکه‌های حمایتی و آموزش راهبردهای تنظیم هیجان در مداخلات آموزشی و روان‌شناختی تأکید دارند تا بتوان به طور پایدار اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش داد.

**واژه‌های کلیدی:** حمایت اجتماعی ادراک شده، اضطراب تحصیلی، دشواری در تنظیم هیجان، دانش‌آموزان متوسطه دوم، دانش‌آموزان پشت کنکوری.

## مقدمه

اضطراب یکی از پدیده‌های هیجانی است که الزاماً منشأ مشخص و آشکاری ندارد. برخی روان‌شناسان آن را مفهومی کلی می‌دانند که طیفی از اختلالات را دربرمی‌گیرد، در حالی که گروهی دیگر بر این باورند که اضطراب نتیجه فرایندهای تکاملی است و کارکرد هشداردهنده دارد تا فرد برای مقابله با تهدیدها آماده شود. با این وجود، افزایش شدت یا تداوم اضطراب و اختلال در کارکردهای فردی، آن را از یک پاسخ طبیعی فراتر برده و به واکنشی نابهنجار و نیازمند مداخله تخصصی تبدیل می‌کند. اضطراب می‌تواند با تجربه هیجانات منفی شدید، اختلال در تمرکز و تصمیم‌گیری، و کاهش کیفیت زندگی همراه باشد و در محیط‌های آموزشی اثرات ملموسی بر یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان داشته باشد (عظیمی<sup>۱</sup>، 2016).

یکی از جلوه‌های مهم اضطراب، اضطراب تحصیلی<sup>۲</sup> است که به‌ویژه در موقعیت‌های امتحان بروز می‌یابد و شامل مجموعه‌ای از واکنش‌های شناختی، فیزیولوژیکی و رفتاری است که عمدتاً از ترس شکست نشأت می‌گیرد (فالی<sup>۳</sup>، 2010). در محیط‌های آموزشی، امتحان یکی از منابع اصلی فشار روانی به شمار می‌رود که می‌تواند پیامدهای روان‌شناختی و فیزیولوژیکی متعددی به دنبال داشته باشد (جلیل‌زاده و زارعی، 1397؛ آوان<sup>۴</sup> و همکاران، 2020). اضطراب امتحان می‌تواند موجب کاهش توجه و تمرکز، بروز افکار مزاحم و کاهش توانایی حل مسائل شود و در نهایت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. از دیدگاه شناختی، این نوع اضطراب دارای دو مؤلفه اصلی است: بُعد شناختی شامل نگرانی‌ها و نشخوارهای ذهنی و بُعد رفتاری شامل واکنش‌های فیزیولوژیکی و کاهش عملکرد (کنول<sup>۵</sup> و همکاران، 2019).

توجهی و تمنائی فر (1401) نشان می‌دهند که بروز و شدت اضطراب تحت تأثیر عوامل فردی و محیطی قرار دارد. یکی از عوامل مهم در کاهش اضطراب و افزایش تاب‌آوری، حمایت اجتماعی ادراک‌شده<sup>۶</sup> است. حمایت اجتماعی به شبکه‌ای از روابط افراد با خانواده، دوستان و همکاران اطلاق می‌شود که منابع روان‌شناختی و عینی لازم برای مقابله با استرس‌ها فراهم می‌آورد (چی و هان<sup>۷</sup>، 2020). حمایت اجتماعی ادراک‌شده به ارزیابی فرد از دسترسی به حمایت‌ها و میزان اطمینان او از دریافت کمک در مواقع ضروری تمرکز دارد. این نوع حمایت، فراتر از دریافت واقعی حمایت، بر درک فرد از امنیت روانی و توانایی مقابله با فشارهای محیطی اثر می‌گذارد و موجب افزایش اعتماد به نفس و احساس کنترل بر موقعیت‌ها می‌شود (گولاکتی<sup>۸</sup>، 2010).

حمایت اجتماعی ادراک‌شده از منابع مختلفی مانند خانواده، دوستان و معلمان نشأت می‌گیرد و می‌تواند اثرات مثبت متعددی بر سلامت روان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. ارتباطات عمیق و مستمر با این منابع، موجب تقویت توانمندی روانی، کاهش استرس و افزایش ظرفیت مقابله با چالش‌های تحصیلی می‌شود (رزمجویی و زارعی، 1397). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که حمایت کافی از والدین، دوستان و معلمان خود را تجربه می‌کنند، رفتارهای مثبت بیشتری در

<sup>1</sup> Azimi

<sup>2</sup> academic anxiety

<sup>3</sup> Faleye

<sup>4</sup> Owan & et al

<sup>5</sup> Knoll & et al

<sup>6</sup> perceived social support

<sup>7</sup> Chi & Han

<sup>8</sup> Gülacti

مدرسه دارند و توانایی بیشتری برای استفاده از راهبردهای انطباقی در مواجهه با مشکلات دارند (روزنفلد<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۰؛ پجیسیک<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۸).

فرض می‌شود که یکی از مسیرهای اصلی اثرگذاری حمایت اجتماعی ادراک‌شده، تقویت راهبردهای تنظیم هیجان<sup>۳</sup> است. تنظیم هیجان فرآیندی است که طی آن افراد با آگاهی از هیجانات خود و به‌کارگیری راهبردهای شناختی، فشارهای درونی را تعدیل می‌کنند و واکنش‌های هیجانی خود را مدیریت می‌نمایند (نوری‌زاده میرآبادی و همکاران، ۱۳۹۶). این راهبردها می‌توانند واکنش‌های هیجانی اولیه و پردازش‌های شناختی بعدی را تحت تأثیر قرار دهند و افراد را در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا توانمند سازند (گراس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵).

راهبردهای تنظیم هیجان به دو دسته کلی سازگارانه و ناسازگارانه تقسیم می‌شوند. راهبردهای سازگارانه<sup>۵</sup> که شامل پذیرش<sup>۶</sup>، تمرکز مجدد مثبت<sup>۷</sup>، برنامه‌ریزی<sup>۸</sup> و ارزیابی مجدد مثبت<sup>۹</sup> هستند، به فرد در مدیریت مؤثر هیجانات و کاهش تنش‌ها کمک می‌کنند؛ در حالی که راهبردهای ناسازگارانه<sup>۱۰</sup> شامل سرزنش خود<sup>۱۱</sup>، سرزنش دیگران<sup>۱۲</sup>، نشخوار ذهنی<sup>۱۳</sup> و فاجعه‌انگاری<sup>۱۴</sup> می‌شوند و با تشدید تمرکز بر جنبه‌های منفی، اضطراب را افزایش می‌دهند (گارنفسکی<sup>۱۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۲). در این بین، توانایی استفاده از راهبردهای سازگارانه می‌تواند اثر حمایت اجتماعی ادراک‌شده بر کاهش اضطراب تحصیلی را تقویت کند و به عنوان یک عامل میانجی عمل نماید. به عبارت دیگر، زمانی که فرد از راهبردهای سازگارانه بهره می‌برد، حمایت اجتماعی دریافتی را در قالب بازسازی شناختی موقعیت‌ها و برنامه‌ریزی برای مقابله با استرس، به کار می‌گیرد و اضطراب را کاهش می‌دهد؛ اما زمانی که راهبردهای ناسازگارانه جایگزین یا افزایش می‌یابند، این حمایت‌ها بی‌اثر یا حتی معکوس عمل کرده و اضطراب امتحان تشدید می‌شود (برکمن<sup>۱۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۰). بنابراین، کیفیت و نوع راهبردهای تنظیم هیجان، مسیر ارتباط بین حمایت اجتماعی و اضطراب تحصیلی را شکل می‌دهد.

به طور خلاصه، اضطراب تحصیلی یکی از چالش‌های مهم دوران تحصیل است که با عملکرد تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان رابطه مستقیم دارد. در مقابل، حمایت اجتماعی ادراک‌شده و تنظیم هیجان به عنوان منابع کلیدی برای مقابله با این اضطراب شناخته می‌شوند. با بررسی دقیق پیشینه پژوهشی، مشخص می‌شود اگرچه مطالعات متعددی به بررسی رابطه مستقیم حمایت اجتماعی و اضطراب تحصیلی پرداخته‌اند (توجهی و تمنائی فر، ۱۴۰۱)، و همچنین تحقیقاتی به تأثیر تنظیم هیجان بر اضطراب تحصیلی اختصاص یافته‌اند (برکمن و همکاران، ۲۰۰۰)، اما پژوهشی که به صورت همزمان نقش میانجی دشواری در تنظیم هیجان را در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و اضطراب تحصیلی مورد آزمون قرار دهد، تاکنون انجام نشده است. شکاف موجود در ادبیات پژوهی در این است که نحوه تأثیر حمایت اجتماعی بر کاهش اضطراب از طریق مکانیسم‌های تنظیم هیجان

<sup>۱</sup> Rosenfeld & et al

<sup>۲</sup> Pejić & et al

<sup>۳</sup> emotion regulation strategies

<sup>۴</sup> Gross

<sup>۵</sup> Adaptive strategies

<sup>۶</sup> Acceptance

<sup>۷</sup> Positive Refocusing

<sup>۸</sup> Planning

<sup>۹</sup> Positive Reappraisal

<sup>۱۰</sup> Maladaptive strategies

<sup>۱۱</sup> Self-Blame

<sup>۱۲</sup> Other-Blame

<sup>۱۳</sup> Rumination

<sup>۱۴</sup> Catastrophizing

<sup>۱۵</sup> Garnefski & et al

<sup>۱۶</sup> Berkman

به صورت مدل سازی شده بررسی نشده است. این پژوهش با هدف بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با اضطراب تحصیلی و آزمون نقش میانجی دشواری در تنظیم هیجان در این رابطه، صورت می گیرد و می تواند به درک بهتر مکانیسم های روان شناختی مؤثر در موفقیت تحصیلی دانش آموزان کمک کند و زمینه ساز مداخلات آموزشی و روان شناختی مؤثر باشد.

## روش

این پژوهش از نوع همبستگی بوده و جامعه ی آماری آن را دانش آموزان مقطع متوسطه دوم و دانش آموز پست کنکوری در شهر اصفهان تشکیل می دهند. روش نمونه گیری به صورت خوشه ای چند مرحله ای اجرا شد که طی چهار مرحله اصلی صورت پذیرفت. در مرحله اول، چهار منطقه جغرافیایی اصلی شهر اصفهان به روش تصادفی ساده انتخاب گردیدند تا کلیه مناطق شهر به طور عادلانه پوشش داده شود. در مرحله دوم، از هر منطقه، ۳ مدرسه شامل مدارس دولتی و غیردولتی با استفاده از روش تصادفی نظام مند انتخاب شدند که در مجموع ۱۲ مدرسه را تشکیل دادند. در مرحله سوم، از هر مدرسه، ۳ کلاس درسی انتخاب شد (یک کلاس از هر پایه دهم، یازدهم و دوازدهم) که در نهایت منجر به انتخاب ۳۶ کلاس در سطح شهر اصفهان گردید. در مرحله چهارم و نهایی، به ازای هر کلاس، دانش آموزان از لیست رسمی کلاسی با روش تصادفی ساده انتخاب شدند که حجم نمونه اولیه را به ۲۸۰ نفر برساند.

ملاک های ورود نمونه ها شامل موارد زیر بود: (۱) تحصیل فعال در مدارس متوسطه دوم (پایه های دهم، یازدهم و دوازدهم) یا ثبت نام فعال در دوره های تخصصی کنکور، (۲) ساکن بودن در محدوده شهری اصفهان به مدت حداقل ۶ ماه اخیر، (۳) نداشتن سابقه تشخیص اختلالات یادگیری یا روانی که در توانایی پاسخگویی به پرسشنامه تأثیرگذار باشد، و (۴) داشتن رضایت و تمایل برای شرکت در پژوهش. همچنین ملاک های خروج نمونه ها عبارت بودند از: (۱) تکمیل کمتر از ۷۰٪ پرسشنامه توسط پاسخ دهنده، (۲) شناسایی پاسخ های الگوی تکراری یکسان که نشان دهنده عدم پاسخگویی واقعی است، (۳) شناسایی پاسخ های متناقض در سوالات معکوس شده جهت اعتبارسنجی، و (۴) درخواست صریح انصراف در هر مرحله از پژوهش.

پیش از گردآوری داده ها، اهداف تحقیق برای شرکت کنندگان شرح داده شد و بر جنبه ی داوطلبانه مشارکت، محرمانه بودن اطلاعات و امکان انصراف در هر مرحله تأکید گردید. پس از جمع آوری پرسشنامه ها، فرآیند غربالگری داده ها آغاز شد. ۸۰ پرسشنامه به دلایل مختلف از جمله تکمیل ناقص (کمتر از ۷۰٪ سوالات)، پاسخ های الگوی تکراری (همه گزینه ها یکسان) و پاسخ های متناقض در سوالات معکوس شده، از تحلیل حذف شدند. در نتیجه، داده های مربوط به ۲۰۰ نفر مورد تحلیل نهایی قرار گرفت که از این تعداد، ۱۳۰ نفر دانش آموزان مدارس رسمی (دولتی و غیردولتی) و ۷۰ نفر دانش آموزان کنکوری بودند. تحلیل داده ها با بهره گیری از تحلیل مسیر و با استفاده از نرم افزار AMOS انجام شد.

برای گردآوری داده ها، از ابزارهای زیر استفاده شد:

**پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون<sup>۱</sup> (1957):** پرسشنامه اضطراب امتحان توسط ساراسون طراحی و اعتباریابی شده است و شامل 37 گویه کوتاه است که آزمودنی باید به هر ماده به صورت «درست و غلط» پاسخ دهد و بر اساس شیوه خودگزارشی، حالات روانی و تجربیات فیزیولوژیکی فرد در جریان امتحان، قبل و بعد از آن، مورد سنجش قرار می گیرد. این پرسشنامه در پژوهش های داخلی توسط قاسمی (1393) اعتباریابی شده است. دامنه نمرات این مقیاس بین 0 تا 37 است و نقاط برش آن بدین صورت تعیین شده است: اضطراب خفیف (نمره 12 و پایین تر)، اضطراب متوسط (نمره 13 تا 20) و اضطراب شدید (نمره

<sup>1</sup> Sarason Test Anxiety Scale

بالتر از 20). برای تعیین پایایی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که هماهنگی درونی ابزارهای اندازه‌گیری را مشخص می‌کند (سرمد و همکاران، 1387). در پژوهش قاسمی (1393)، ضریب آلفای کرونباخ برای کل نمونه، آزمودنی‌های دختر و آزمودنی‌های پسر به ترتیب 0/94، 0/95 و 0/92 به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی بالا و مناسب ابزار است. در پژوهش قاسمی (1393)، روایی اضطراب امتحان ساراسون با مقایسه همزمان با پرسشنامه اضطراب (نجاریان، عطاری و مکوندی، 1374) و مقیاس عزت نفس (کوپر اسمیت<sup>۱</sup>، 1967) مورد ارزیابی قرار گرفت و پایایی با ضریب آلفای کرونباخ 0/87 نشان داده شد که بیانگر روایی و پایایی مناسب مقیاس است. ضریب پایایی همسانی درونی این مقیاس با روش دونیمه‌سازی 0/91 بوده است و ضریب باز آزمایی آن بعد از 6 هفته، 0/82 گزارش شده است (چراغیان<sup>۲</sup> و همکاران، 2008). همچنین در پژوهش امیری مجد<sup>۳</sup> (2007) ضریب اعتبار مقیاس اضطراب ساراسون با روش دونیمه کردن 0/88 و ضریب آلفا نیز 0/87 محاسبه شده است.

**مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک‌شده<sup>۴</sup>:** این مقیاس توسط زیمت<sup>۵</sup> و همکارانش در سال 1988 طراحی شده است. این پرسشنامه 12 گویه دارد و پاسخگو نظر خود را در یک مقیاس هفت‌گزینه‌ای از 1 = کاملاً مخالفم تا 7 = کاملاً موافقم مشخص می‌کند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که این ابزار دارای پایایی مناسبی است؛ به‌عنوان مثال، بروور<sup>۶</sup> و همکاران (2008) در نمونه‌ای 788 نفری از جوانان دبیرستان، ضریب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های ابزار را بین 0/86 تا 0/90 و برای کل ابزار 0/86 گزارش کرده‌اند. همچنین سلیمی و همکاران، ضریب آلفای کرونباخ سه بعد حمایت اجتماعی از خانواده، دوستان و افراد مهم زندگی را به ترتیب 0/89، 0/86 و 0/82 ذکر نموده‌اند. پایداری زمانی مقیاس نیز با بازآزمایی از گروهی از ۱۳۷ شرکت‌کننده با فاصله ۲ تا ۴ هفته تأیید گردید که ضرایب همبستگی بازآزمایی برای حمایت خانوادگی (۷۸/۰)، حمایت اجتماعی (۶۹/۰)، حمایت دوستان (۷۵/۰) و نمره کل (۸۶/۰) به دست آمد که همگی در سطح  $P < 0.01$  معنادار بودند. روایی همگرا نیز از طریق همبستگی مثبت و معنادار با بهزیستی روانشناختی (۵۷/۰)، همدلی عاطفی (۵۳/۰) و عاطفه مثبت (۴۹/۰) و همبستگی منفی با درماندگی روانشناختی (۵۱/۰) و عاطفه منفی (۵۵/۰) تأیید شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نیز ساختار سه‌عاملی (حمایت خانوادگی، اجتماعی و دوستان) این مقیاس را در جمعیت ایرانی مورد تأیید قرار داد (بشارت، 1386).

**نسخه کوتاه مقیاس دشواری‌ها در تنظیم هیجان<sup>۷</sup>:** نسخه کوتاه مقیاس دشواری‌ها در تنظیم هیجان (کافمن<sup>۸</sup> و همکاران، 2016) با حفظ ۱۸ گویه از نسخه اصلی این ابزار (گرتز و رومر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴) ایجاد شده است و بدتنظیمی هیجان را در شش خرده مقیاس سه گویه‌ای عدم پذیرش، اهداف، کنترل تکانه، آگاهی هیجانی، راهبردهای تنظیم هیجان و شفافیت هیجانی می‌سنجد. این مقیاس به وسیله‌ی طیف لیکرتی پنج نقطه‌ای از ۱ = تقریباً هرگز تا ۵ = تقریباً همیشه نمره گذاری می‌شود و نمرات بالاتر نشان دهنده دشواری بیشتر در تنظیم هیجانات اند. برخی یافته‌ها حاکی از آن است که نسخه‌ی حاضر دارای ویژگی‌های روانسنجی بهتری از نسخه‌ی اصلی است (الورانتا<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۰؛ مکاوی<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). ارتباط قوی و معنادار این مقیاس با ابزارهایی که آسیب شناسی روانی، عمومی، خود جرحی افسردگی، اضطراب صفت و حالت، اجتناب از تجارب و هویت و خود پنداره را می‌سنجیدند، نشانگر روایی همگرایی ابزار است؛ همچنین، آلفای کرونباخ کلی ابزار 0/89 گزارش شده است (کافمن و

<sup>1</sup> Coopersmith

<sup>2</sup> Cheraghian & et al

<sup>3</sup> Amirimajd

<sup>4</sup> the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)

<sup>5</sup> Zimet & et al

<sup>6</sup> Bruwer & et al

<sup>7</sup> The Difficulties in Emotion Regulation Scale Short Form (DERS-SF)

<sup>8</sup> Kaufman & et al

<sup>9</sup> Gratz & Roemer

<sup>10</sup> Eloranta & et al

<sup>11</sup> Mekawi & et al

همکاران، 2016). در نسخه فارسی مقیاس حاضر، به دلیل ضعف در ویژگی‌های روان سنجی، خرده مقیاس آگاهی هیجانی حذف شده و ۱۵ گویه باقی ماندند (عسگری زاده<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). بر اساس ویژگی‌های روانسنجی مقیاس دشواری تنظیم هیجان، همسانی درونی و پایداری زمانی این ابزار در نمونه‌های بالینی (۱۸۷ نفر) و غیربالینی (۷۶۳ نفر) مورد تأیید قرار گرفته است (بشارت و بزازیان، ۱۳۹۳). ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های شش‌گانه بین ۰.۷۲ تا ۰.۹۰ و برای نمره کل مقیاس بین ۰.۷۹ تا ۰.۹۲ محاسبه شد که نشان‌دهنده قابلیت اطمینان خوب این پرسشنامه است. در بررسی‌های همبستگی با معیارهای بهزیستی روانشناختی، درماندگی روانشناختی و عواطف مثبت و منفی نیز ضرایب همبستگی معناداری در سطح  $p < 0.001$  مشاهده گردید (گرتز و همکاران، ۲۰۰۶). این ویژگی‌های روانسنجی در کنار پایداری زمانی و روایی همگرا، اعتبار علمی نسخه فارسی این مقیاس را در جمعیت‌های ایرانی تأیید می‌کند.

## یافته‌ها

در مجموع 200 نفر از دانش‌آموزان متوسط دوم و پشت‌کنکوری در این پژوهش مشارکت داشتند که از این تعداد 147 نفر (73/5 درصد) دختر و 53 نفر (26/5 درصد) پسر بودند. همچنین ۱۳۰ نفر از این تعداد، دانش‌آموزان مدارس رسمی (دولتی و غیردولتی) و ۷۰ نفر دانش‌آموزان پشت‌کنکوری بودند. میانگین و انحراف معیار سنی افراد نمونه نیز  $16/47 \pm 1/07$  بود. جدول 1 میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی متغیرهای مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

جدول 1. میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

| متغیر                           | مؤلفه         | میانگین | انحراف معیار | چولگی | کشیدگی |
|---------------------------------|---------------|---------|--------------|-------|--------|
| حمایت اجتماعی ادراک شده         | حمایت خانواده | 14/18   | 4/36         | -0/62 | -0/37  |
|                                 | حمایت دوستان  | 11/48   | 4/26         | -0/11 | -0/76  |
|                                 | حمایت دیگران  | 13/20   | 4/39         | -0/35 | -0/80  |
| نمره کل حمایت اجتماعی ادراک شده |               | 38/85   | 10/05        | -0/53 | -0/05  |
| دشواری در تنظیم هیجان           | راهنم‌ها      | 7/48    | 3/59         | 0/59  | -0/79  |
|                                 | عدم پذیرش     | 6/42    | 3/34         | 1/10  | 0/36   |
|                                 | کنترل تکانه   | 8/11    | 3/76         | 0/42  | -0/98  |
|                                 | اهداف         | 9/17    | 3/36         | 0/27  | -0/92  |
|                                 | شفافیت        | 7/13    | 3/35         | 0/97  | 0/01   |
| نمره کل دشواری در تنظیم هیجان   |               | 38/29   | 14/76        | 0/73  | -0/24  |

<sup>1</sup> Asgarizadeh & et al

مبتنی بر جدول 1، میانگین و انحراف معیار نمرات کلی محاسبه شده برای حمایت اجتماعی ادراک شده ( $38/85 \pm 10/05$ )، دشواری در تنظیم هیجان ( $38/29 \pm 14/76$ ) و اضطراب تحصیلی ( $19/55 \pm 7/14$ ) می‌باشد. کلاین (2023) پیشنهاد می‌کند که در مدل‌یابی روابط علی، توزیع متغیرها باید نرمال باشد و برای این منظور قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیرها به ترتیب نباید از 3 و 10 بیشتر باشد. با توجه به جدول 1 قدر مطلق چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها کمتر از مقادیر مطرح شده توسط کلاین (2023) هستند، بنابراین پراکندگی متغیرهای مورد مطالعه در حد بهینه بوده و امکان تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری پارامتریک میسر است. در جدول 2 ماتریس همبستگی بین متغیرهای مکنون پژوهش ارائه شده است.

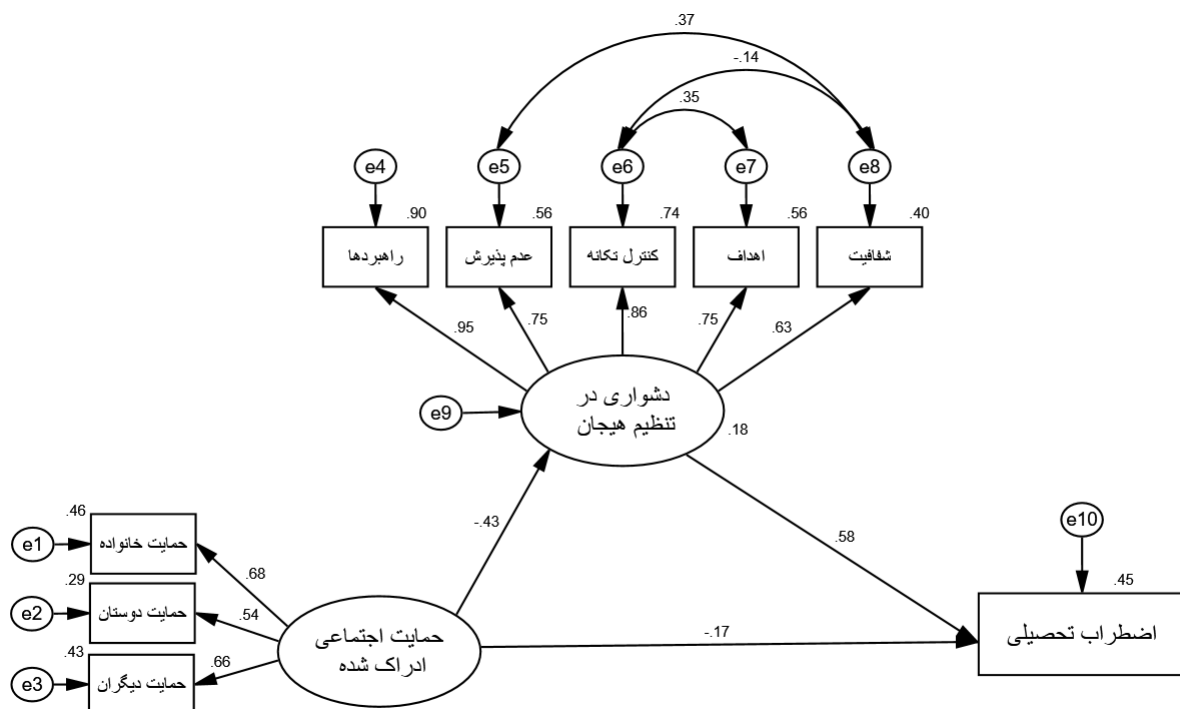
جدول 2. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

| متغیر                      | 1       | 2      | 3 |
|----------------------------|---------|--------|---|
| 1. حمایت اجتماعی ادراک شده | 1       |        |   |
| 2. دشواری در تنظیم هیجان   | -0/27** | 1      |   |
| 3. اضطراب تحصیلی           | -0/33** | 0/61** | 1 |

\*\*  $p < 0/01$ 

داده‌های جدول 2 حاکی از آن است که حمایت اجتماعی ادراک شده با دشواری در تنظیم هیجان ( $r = -0/27$ ,  $p < 0/01$ ) و با اضطراب تحصیلی ( $r = -0/33$ ,  $p < 0/01$ ) رابطه منفی دارد. همچنین بین دشواری در تنظیم هیجان با اضطراب تحصیلی ( $r = 0/61$ ,  $p < 0/01$ ) همبستگی مثبت و معنادار برقرار است. در ادامه به منظور ارزیابی مدل مفروض، ابتدا پیش‌فرض‌های روش مدل معادلات ساختاری بررسی شدند. در این راستا پیش‌فرض نرمال بودن چند متغیره محقق شد؛ چراکه مقدار ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا ( $3/61$ ) کمتر از حد بحرانی حاصل از فرمول  $p(p+2)$  بود. در این فرمول  $p$  نشان دهنده تعداد متغیرهای مشاهده شده است (رایکوف و مارکولیدس، 2008) که در این پژوهش 9 می‌باشد. پیش‌فرض عدم هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز تأیید شد، چراکه مقادیر عامل تورم واریانس متغیرها از حد بحرانی 2 کمتر و مقادیر شاخص تحمل آن‌ها از حد بحرانی 0/5 بیشتر و به حد مطلوب 1 نزدیک بود. پیش‌فرض استقلال منابع خطای متغیرها نیز با استفاده از آزمون دوربین-واتسون مورد آزمون قرار گرفت و از آنجا که مقدار آزمون دوربین-واتسون ( $1/84$ ) بین دو حد بحرانی ( $1/5 - 2/5$ ) قرار گرفت، این پیش‌فرض نیز تأیید شد. با توجه به احقاق پیش‌فرض‌های معادلات ساختاری از این روش برای تحلیل داده‌های پژوهش استفاده شد که در این راستا ابتدا شاخص‌های برازش برای مدل اندازه‌گیری محاسبه شد. نتایج نشان داد که مدل اندازه‌گیری از تناسب ضعیفی با داده‌ها برخوردار است و می‌بایست اصلاح شود. پس از بررسی شاخص‌های اصلاحی نرم‌افزار Amos و اصلاح کوواریانس‌های خطا بین نشانگرهای مرتبط با سازه دشواری در تنظیم هیجان، نتایج بیانگر برازش مناسب مدل اصلاح‌شده با داده‌ها بود. شکل 1 مدل ساختاری پژوهش را به همراه ضرایب استاندارد به تصویر می‌کشد.





شکل 1. مدل روابط ساختاری حمایت اجتماعی ادراک شده با اضطراب تحصیلی به میانجی‌گری دشواری در تنظیم هیجان

همان‌طور که در شکل 1 مشاهده می‌شود در مدل پژوهش حاضر، فرض بر این بوده است که دشواری در تنظیم هیجان در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده با اضطراب تحصیلی نقش میانجی دارد. همچنین اعداد مندرج در شکل حاکی از آن است که 45 درصد از تغییرات اضطراب تحصیلی توسط متغیرهای موجود در مدل قابل تبیین است. شاخص‌های برازش مدل در جدول 3 دیده می‌شود.

جدول 3. شاخص‌های برازش مدل

| شاخص           | RMSEA | $dfX^2/$ | GFI   | AGFI  | CFI   | NFI   | IFI   | TLI   |
|----------------|-------|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| مدل            | 0/08  | 2/86     | 0/94  | 0/87  | 0/96  | 0/93  | 0/96  | 0/93  |
| بازه قابل قبول | <0/08 | <3       | >0/90 | >0/80 | >0/90 | >0/90 | >0/90 | >0/90 |

شاخص‌های ارائه شده در جدول 3 برازش مطلوب مدل را نشان می‌دهد؛ چراکه نسبت مجذور خی بر درجه آزادی ( $\chi^2/df$ ) و ریشه میانگین مجذورات خطای تقریبی (RMSEA) به‌عنوان شاخص‌های برازش مقتصد؛ مقادیر شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI) به‌عنوان شاخص‌های برازش مطلق و همچنین مقادیر شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجار شده (NFI)، شاخص برازش افزایشی (IFI) و شاخص توکر-لویس (TLI) به‌عنوان شاخص‌های برازش تطبیقی در سطح مطلوب قرار دارند. جدول 4 نتایج مربوط به بررسی اثر مستقیم متغیرهای برون‌زا بر متغیرهای درون‌زای مدل را نشان می‌دهد.

جدول 4. اثرات مستقیم متغیرهای برون‌زا بر متغیرهای درون‌زا

| سطح<br>معناداری | T     | ضریب<br>غیراستاندارد | ضریب<br>استاندارد | متغیر درون‌زا         | متغیر برون‌زا           |
|-----------------|-------|----------------------|-------------------|-----------------------|-------------------------|
| <0/001          | -4/36 | -0/49                | -0/43             | دشواری در تنظیم هیجان | حمایت اجتماعی ادراک شده |
| 0/037           | -2/09 | -0/40                | -0/17             | اضطراب تحصیلی         |                         |
| <0/001          | 8/56  | 1/23                 | 0/58              | اضطراب تحصیلی         | دشواری در تنظیم هیجان   |

مبتنی بر نتایج جدول 4، اثر مستقیم حمایت اجتماعی ادراک شده بر دشواری در تنظیم هیجان ( $\beta = -0/43$ ,  $p < 0/01$ ) و بر اضطراب تحصیلی ( $\beta = -0/17$ ,  $p < 0/05$ ) منفی و از نظر آماری معنادار است. همچنین اثر مستقیم دشواری در تنظیم هیجان بر اضطراب تحصیلی ( $\beta = 0/58$ ,  $p < 0/01$ ) مثبت و معنادار است. در ادامه به منظور بررسی نقش میانجی دشواری در تنظیم هیجان در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده با اضطراب تحصیلی از آزمون بوت استراپ استفاده شد که نتایج آن در جدول 5 ارائه شده است.

جدول 5. اثرات غیرمستقیم با استفاده از روش بوت استراپ

| سطح<br>معناداری | مقدار اثر | حدود بوت استراپ<br>حد پایین حد بالا | متغیر ملاک    | متغیر میانجی          | متغیر پیش‌بین           |
|-----------------|-----------|-------------------------------------|---------------|-----------------------|-------------------------|
| 0/004           | -0/250    | -0/101 -0/401                       | اضطراب تحصیلی | دشواری در تنظیم هیجان | حمایت اجتماعی ادراک شده |

مندرجات جدول 5 نشان می‌دهد که اثر غیرمستقیم حمایت اجتماعی ادراک شده بر اضطراب تحصیلی به واسطه دشواری در تنظیم هیجان ( $\beta = -0/25$ ,  $p < 0/01$ ) از نظر آماری معنادار است؛ بنابراین دشواری در تنظیم هیجان می‌تواند رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با اضطراب تحصیلی مرتبط با کنکور را به‌طور معنادار میانجی‌گری کند.

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته نخست نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک شده اثر مستقیم منفی و معناداری بر دشواری در تنظیم هیجان دارد. این نتیجه بیانگر آن است که هرچه دانش‌آموزان در شرایط پرتنش کنکور، میزان بیشتری از حمایت عاطفی، اطلاعاتی و ابزاری را از سوی والدین، دوستان و معلمان ادراک کنند، در مدیریت و تعدیل هیجان‌های منفی خود با دشواری کمتری مواجه می‌شوند. از منظر نظری، حمایت اجتماعی می‌تواند به‌عنوان یک منبع تنظیم‌کننده بیرونی عمل کند که از طریق ایجاد احساس امنیت روانی و تعلق، شدت ارزیابی تهدیدآمیز موقعیت‌های استرس‌زا را کاهش می‌دهد (گونار<sup>1</sup>، 2017). زمانی که فرد موقعیت کنکور را کمتر تهدیدکننده ادراک کند، برانگیختگی هیجانی اولیه کاهش یافته و امکان استفاده از راهبردهای سازگارانه‌تری مانند بازنگری شناختی و حل مسئله فراهم می‌شود. افزون بر این، تعامل حمایتی با دیگران می‌تواند کارکردی مشابه «تنظیم هیجان بین فردی»

<sup>1</sup> Gunnar

داشته باشد و بخشی از بار هیجانی فرد را در بستر رابطه تخلیه و تعدیل کند (ماروکین<sup>۱</sup>، 2011). در نتیجه، ادراک حمایت اجتماعی ظرفیت تنظیم هیجان را تقویت کرده و از شکل‌گیری دشواری‌های تنظیمی پیشگیری می‌کند. این تبیین نظری و یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر، با نتایج پژوهش‌های پیشین نیز هم‌راستا است. برای نمونه، پری<sup>۲</sup> و همکاران (2019) نشان دادند که حمایت اجتماعی با کاهش راهبردهای ناسازگارانه، ظرفیت تنظیم هیجان را در نوجوانان ارتقا می‌دهد. همچنین در بافت تحصیلی ایران، عرب و همکاران (۱۴۰۳) در نمونه‌ای از دانش‌آموزان متوسطه گزارش کردند که ادراک حمایت اجتماعی با کاهش دشواری‌های تنظیم هیجان همراه است. همچنین عطار خامنه‌ای و همکاران (۱۴۰۱) نشان دادند که حمایت اجتماعی از طریق تسهیل راهبردهای انطباقی نظم‌جویی هیجان، ظرفیت تنظیمی فرد را تقویت می‌کند که این یافته‌ها تبیین نظری ارائه‌شده در پژوهش حاضر را تأیید می‌نماید.

یافته دوم پژوهش نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک‌شده اثر مستقیم منفی و معناداری بر اضطراب تحصیلی مرتبط با کنکور دارد. این یافته حاکی از آن است که برخورداری از یک شبکه حمایتی مؤثر می‌تواند شدت نگرانی‌ها، تنش‌ها و ترس‌های مرتبط با عملکرد تحصیلی را کاهش دهد. از منظر تبیینی، حمایت اجتماعی از طریق دو سازوکار عمده عمل می‌کند: نخست، با ایفای نقش بافری در برابر استرس و کاهش شدت ادراک تهدیدآمیز موقعیت‌های استرس‌زا<sup>۳</sup> و دوم، با تقویت منابع روان‌شناختی مانند خودکارآمدی و احساس کنترل، توان مقابله فرد را در مواجهه با فشارها افزایش می‌دهد (ژو و ژانگ<sup>۴</sup>، 2025). در بافت رقابتی و آینده‌محور کنکور، که اغلب با انتظارات بالا و مقایسه‌های اجتماعی همراه است، ادراک حمایت غیرقضاوت‌گرانه می‌تواند از درونی‌سازی فشارها و شکل‌گیری نگرانی‌های مزمن جلوگیری کند (هه<sup>۵</sup> و همکاران، 2025). بنابراین، حمایت اجتماعی نه تنها از طریق تقویت منابع مقابله‌ای، بلکه به صورت مستقیم نیز در تعدیل پاسخ‌های اضطرابی نقش ایفا می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی همسو است. برای نمونه، لیو<sup>۶</sup> و همکاران (2023) در بافت آزمون‌های ورودی دانشگاه نشان دادند که حمایت اجتماعی هم به صورت مستقیم و هم از طریق تقویت خودکارآمدی، اضطراب امتحان را کاهش می‌دهد. همچنین، توجهی و تمنائی‌فر (1401) گزارش کردند که حمایت اجتماعی شدت اضطراب تحصیلی را در دانش‌آموزان ایرانی تعدیل می‌کند که این امر تبیین ارائه‌شده مبنی بر کاهش ادراک تهدید و تقویت منابع مقابله‌ای را تأیید می‌کند. علاوه بر این، نتایج پژوهش (نام نویسنده، سال) نشان داد که برخورداری از حمایت روانی - اجتماعی نقش مهمی در حفظ مشارکت تحصیلی و تداوم فعالیت‌های آموزشی افراد دارد. این یافته نیز در راستای نتایج پژوهش حاضر قابل تفسیر است و بیانگر آن است که حمایت اجتماعی با کاهش فشارهای روان‌شناختی و تسهیل سازگاری با شرایط استرس‌زا، زمینه مواجهه مؤثرتر با تکالیف و چالش‌های تحصیلی را فراهم می‌کند.

یافته سوم نشان داد که دشواری در تنظیم هیجان اثر مستقیم مثبت و معناداری بر اضطراب تحصیلی دارد. این نتیجه بیان می‌کند دانش‌آموزانی که در شناسایی، پذیرش و تعدیل هیجان‌های منفی خود ناتوان‌ترند، سطوح بالاتری از اضطراب مرتبط با کنکور را تجربه می‌کنند. در شرایطی که کنکور با عدم قطعیت و ارزیابی مستمر همراه است، تجربه هیجان‌هایی نظیر ترس از شکست یا نگرانی درباره آینده امری طبیعی است؛ اما در صورت فقدان مهارت‌های تنظیم هیجان، این هیجان‌ها تشدید و پایدار می‌شوند. دشواری در تنظیم هیجان می‌تواند به نشخوار ذهنی، بزرگ‌نمایی پیامدهای منفی، کاهش تمرکز و افزایش برانگیختگی

<sup>1</sup> Marroquín

<sup>2</sup> Perry & et al

<sup>3</sup> Stress-Buffering Model

<sup>4</sup> Xu & Zhang

<sup>5</sup> He & et al

<sup>6</sup> Liu & et al

فیزیولوژیک منجر شود که همگی از مؤلفه‌های اصلی اضطراب تحصیلی به شمار می‌روند. از این رو، تنظیم هیجان را می‌توان یکی از سازوکارهای درون‌فردی کلیدی در پیش‌بینی شدت اضطراب در موقعیت‌های عملکردی دانست (عطا<sup>۱</sup> و همکاران، 2024). یافته حاضر مبنی بر اثر مثبت دشواری در تنظیم هیجان بر اضطراب تحصیلی، با شواهد پژوهشی داخلی و خارجی هم‌راستاست. برای نمونه، روان<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۳) در یک تحلیل شبکه‌ای نشان دادند که «فقدان دسترسی به راهبردهای تنظیم هیجان» به عنوان یک گره مرکزی، مستقیماً با علائم اضطرابی مانند نگرانی و ناتوانی در آرام‌سازی در نوجوانان مرتبط است. همچنین در بافت تحصیلی ایران، رفیعی‌پور و همکاران (۱۳۹۸) گزارش کردند که ابعاد دشواری در تنظیم هیجان پیش‌بینی‌کننده معنادار اضطراب امتحان در دانش‌آموزان هستند. این هم‌راستایی پژوهشی، تبیین ارائه‌شده مبنی بر اینکه ناتوانی در مدیریت هیجان‌های منفی منجر به نشخوار ذهنی، کاهش تمرکز و در نهایت تشدید اضطراب عملکردی می‌شود را تأیید می‌نماید.

یافته چهارم نشان داد که دشواری در تنظیم هیجان رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و اضطراب تحصیلی را به‌طور معناداری میانجی‌گری می‌کند. این نتیجه بیانگر آن است که بخشی از اثر حمایت اجتماعی بر کاهش اضطراب، از طریق بهبود ظرفیت‌های تنظیم هیجانی تبیین می‌شود. به بیان دیگر، حمایت اجتماعی با ایجاد احساس امنیت و کاهش ارزیابی تهدیدآمیز، زمینه را برای تنظیم مؤثرتر هیجان فراهم می‌کند و این تنظیم کارآمدتر به نوبه خود از شدت اضطراب تحصیلی می‌کاهد (ژانگ<sup>۳</sup> و همکاران، 2022). این الگوی میانجی‌گری نشان می‌دهد که تأثیر عوامل بین‌فردی بر پیامدهای هیجانی، از طریق سازوکارهای درون‌فردی اعمال می‌شود و اضطراب تحصیلی حاصل تعامل پویا میان بافت اجتماعی و مهارت‌های هیجانی فرد است. بنابراین، یافته حاضر بر اهمیت همزمان تقویت شبکه‌های حمایتی و آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان در برنامه‌های مداخله‌ای تأکید دارد.

به طور کلی، یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و اضطراب مرتبط با تحصیل در دانش‌آموزان متوسط‌دوم و پشت‌کنکوری‌ها رابطه معکوس و معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، هرچه میزان حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی خانواده، دوستان و معلمان بالاتر می‌رود، سطح اضطراب تحصیلی کاهش می‌یابد. همچنین، دشواری در تنظیم هیجان نقش میانجی کلیدی در این رابطه ایفا می‌کند. براین‌اساس، توصیه می‌شود برنامه‌های مداخله‌ای در مدارس طراحی شوند که ضمن تقویت شبکه حمایتی دانش‌آموزان، مهارت‌های تنظیم هیجان را نیز تقویت کنند. این کار می‌تواند از طریق کارگاه‌های آموزشی، مشاوره‌های فردی و گروهی محقق شود تا اضطراب تحصیلی به‌موقع مدیریت گردد. این پژوهش با محدودیت‌هایی از جمله استفاده از روش مقطعی، محدود بودن نمونه به یک شهر خاص و تکیه بر گزارش خودگزارشی‌ای که ممکن است تحت تأثیر تمایل به پاسخ‌گویی اجتماعی باشد، مواجه است. بنابراین پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده به‌صورت طولی و با نمونه‌گیری چندمرحله‌ای در مناطق جغرافیایی متنوع انجام شوند. همچنین، متغیرهایی همچون سبک‌های فرزندپروری، هوش هیجانی و نقش رسانه‌های اجتماعی را در این رابطه مد نظر قرار دهند تا درک جامع‌تری از مکانیسم‌های مؤثر بر اضطراب تحصیلی فراهم آید.

<sup>1</sup> Atta & et al

<sup>2</sup> Ruan & et al

<sup>3</sup> Zhang & et al

## ملاحظات اخلاقی پژوهش

تمامی شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش رضایت شفاهی خود را اعلام نمودند و اطمینان لازم در مورد محرمانگی اطلاعات به آنها داده شده است.

## حمایت مالی

این مقاله همسو با برنامه‌ی هسته‌ی پژوهشی نویسنده مسئول تحت عنوان «رابطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده با اضطراب تحصیلی مرتبط با کنکور در دانش‌آموزان متوسطه دوم و پشت‌کنکوری‌ها: نقش میانجی دشواری در تنظیم هیجان» هیچ حمایت مالی یا معنوی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها توسط نویسندگان تأمین شده است.

## تعارض منافع

یافته‌های این مطالعه هیچ گونه تضاد با منافع شخصی یا سازمانی ندارد.

## قدردانی

نویسندگان از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش همکاری و حمایت کردند، صمیمانه قدردانی می‌کنند.

## منابع

بشارت، محمدعلی، و بزازیان، سعیده (1393). بررسی ویژگی های روانسنجی پرسشنامه تنظیم هیجان در نمونه ای از جامعه ایرانی. نشریه دانشکده پرستاری و مامایی، 24 (84)، 61-70. SID. <https://sid.ir/paper/496015/fa>

توجهی، مطهره، و تمنائی‌فر، محمدرضا (۱۴۰۱). رابطه راهبردهای مقابله‌ای و حمایت اجتماعی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان در پاندمی کووید-۱۹: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی. روانشناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار)، ۲۰(۲)، ۱۴۹-۱۶۳. <https://sid.ir/paper/1045560/fa>

جلیل‌زاده، حکیمه، و زارعی، حیدرعلی (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان. آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۱۱(۴۲)، ۱۳-۳۶. <https://sid.ir/paper/183383/fa>

چنگی آشتیانی، جواد، و کاظمیان، سمیه (1397). نقش عوامل حمایت روانی اجتماعی بر انطباق‌پذیری دانش‌آموزان کنکوری در بحران زلزله. پژوهش‌های مشاوره، 17 (67)، 105-121. <http://iran-counseling.ir/journal/article-1-105-859-fa.html>

رمزجویی، پروین، و زارعی، رضا (۱۳۹۷). نقش میانجی توانمندسازی روانشناختی در رابطه حمایت سازمانی ادراک‌شده و حمایت اجتماعی ادراک‌شده با کیفیت زندگی کاری. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۹(۳۳)، ۷۱-۸۵. <https://sid.ir/paper/227567/fa>

رفیعی‌پور، امین، شفقتی، سعید، عابدینی، علی، و جعفری، طیبه (۱۳۹۸). پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس ابعاد دشواری در تنظیم هیجان در دانش‌آموزان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۳(۴۶)، ۱۱۱-۱۲۲. <https://doi.org/10.22034/jiera.2019.152170.1670>

سرمد، زهره، بازرگان، عباس، و حجازی، الهه (۱۳۸۷). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری (چاپ دوازدهم). تهران: انتشارات آگاه.

سلیمی، عظیمه، جوکار، بهرام، و نیک‌پور، روشنگر (۱۳۸۸). ارتباطات اینترنتی در زندگی: بررسی نقش ادراک حمایت اجتماعی و احساس تنهایی در استفاده از اینترنت. مطالعات روان‌شناختی، ۵(۳)، ۸۱-۱۰۲. <https://doi.org/10.22051/psy.2009.1607>

عرب، علی، زراعتکار مکی، مرضیه، افتخاری کنزکی، فرزانه، و افشارپور، پریا (۱۴۰۳). پیش‌بینی افکار خودکشی بر اساس دشواری تنظیم هیجان و حمایت اجتماعی ادراک‌شده در دانش‌آموزان متوسطه. فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی، ۲۰(۲۴)، ۱-۱۳. <http://jnip.ir/article-1-1093-fa.html>

عطار خامنه‌ای، فاطمه، کدیور، پروین، امامی‌پور، سوزان، و سپاه‌منصور، مژگان (۱۴۰۱). نقش میانجی‌گر نظم‌جویی شناختی هیجان در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و شایستگی تحصیلی. مجله علوم روانشناختی، ۲۱(۱۲۰)، ۲۴۳۳-۲۴۴۸. <https://doi.org/10.52547/JPS.21.120.2433>

قاسمی، کبری (۱۳۹۳). بررسی رابطه مهارت‌های اجتماعی و اضطراب امتحان با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر مرودشت (پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت).

نجاریان، بهمن، عطاری، یوسفعلی، و مکوندی، بهنام (۱۳۷۴). ساخت، اعتباریابی و هنجاریابی مقیاس اضطراب (ANQ). علوم انسانی، دانشگاه الزهراء، ۱۵-۱۶.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>

Amirimajd, M. (2007). Prevalence of test anxiety at Azad University of Abhar and effectiveness of cognitive therapy in reducing it. University of Abhar.

Atta, M. H. R., El-Gueneidy, M. M., & Lachine, O. A. R. (2024). The influence of an emotion regulation intervention on challenges in emotion regulation and cognitive strategies in patients with depression. *BMC Psychology*, 12, 496. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01949-6>

Azimi, M. (2016). The Relationship between Anxiety and Test-Taking C-Test and Cloze-Test. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4, 30-42.

Bakker, A.B., Demerouti, E. and Schaufeli, W.B. (2003) Dual Processes at Work in a Call Centre: An Application of the Job Demands-Resources Model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12, 393-417. <http://dx.doi.org/10.1080/13594320344000165>

Berkman, L. F., Glass, T., Brissette, I., & Seeman, T. E. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social science & medicine* (1982), 51(6), 843-857. [https://doi.org/10.1016/s0277-9536\(00\)00065-4](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(00)00065-4)

Bruwer, B., Emsley, R., Kidd, M., Lochner, C., & Seedat, S. (2008). Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in youth. *Comprehensive psychiatry*, 49(2), 195-201. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2007.09.002>

Cheraghian, B., Fereidooni-Moghadam, M., Baraz-Pardejani, S. H., & Bavarsad, N. (2008). Test anxiety and its relationship with academic performance among nursing students. *Journal of Knowledge & Health*, 3 (3-4), 25-29.

Chi, Z., & Han, H. (2022). Urban-rural differences: The impact of social support on the use of multiple healthcare services for older people. *Frontiers in Public Health*, 10, 851616. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.851616>

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman & Co.

Cudo, A., Maçik, D., & Griffiths, M. D. (2023). The Relationship between Early Maladaptive Schemas and Problematic Facebook Use: The Indirect Effects of Perceived Stress. *International journal of environmental research and public health*, 20(4), 2969. <https://doi.org/10.3390/ijerph20042969>

Ebrahimi, E. and Shomali, S. (2020). Investigating the Relationship between Perceived Organizational Support and Organizational Identification with Regard to the Moderating Role of Job Embeddedness. *Management Studies in Development and Evolution*, 29(96), 75-100. <https://doi.org/10.22054/jmsd.2020.46229.3414>

Faleye, B. A. (2010). Cognitive test anxiety and learning outcomes of selected undergraduate students. *The African Symposium*, 10(2), 69–74.

Garnefski, N., van den Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J. and Onstein, E. (2002) The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems. *European Journal of Personality*, 16, 403-420. <https://doi.org/10.1002/per.458>

Gratz, K. L., Rosenthal, M. Z., Tull, M. T., Lejuez, C. W., & Gunderson, J. G. (2006). An experimental investigation of emotion dysregulation in borderline personality disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 115, 850-855.

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Gülacti, F. (2010). The Effect of Perceived Social Support on Subjective Well-Being. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 2, 3844-3849. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.602>

Gunnar M. R. (2017). Social Buffering of Stress in Development: A Career Perspective. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 12(3), 355–373. <https://doi.org/10.1177/1745691616680612>

He, T., Tu, C. C., Wang, Z., Hao, D., & Huang, X. (2025). Potential effect of social support on perceived stress and anxiety in college students during public health crisis: Multiple interactions of gender. *PLoS ONE*, 20(4), e0319799. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0319799>

Knoll, R. W., Valentiner, D. P., & Holzman, J. B. (2019). Development and Initial Test of the Safety Behaviors in Test Anxiety Questionnaire: Superstitious Behavior, Reassurance Seeking, Test Anxiety, and Test Performance. *Assessment*, 26(2), 271–280. <https://doi.org/10.1177/1073191116686685>

Kristofora, E., & Hendriati, A. (2021). The Role of the Quality of Perceived Social Support in the Emotion Regulation Strategies of Adolescents in Jakarta [Peran Kualitas Perceived Social Support Terhadap Strategi Regulasi Emosi Remaja di Jakarta]. *ANIMA Indonesian Psychological Journal*, 36(1). <https://doi.org/10.24123/aipj.v36i1.1573>

Liu, N., Li, X., Ding, X., Liu, H., & Zhang, X. (2023). Mediating roles of perceived social support and sense of security in the relationship between negative life events and life satisfaction among left-behind children: A cross-sectional study. *Frontiers in psychology*, 13, 1100677. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1100677>

Marroquín B. (2011). Interpersonal emotion regulation as a mechanism of social support in depression. *Clinical psychology review*, 31(8), 1276–1290. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.09.005>

Owan, V. J., Bassey, B. A., & Etuk, I. S. (2020). Interactive effect of gender, test anxiety, and test items sequencing on academic performance of SS3 students in mathematics in Calabar Education Zone, Cross River State, Nigeria. <https://doi.org/10.20448/815.31.21.31>

Pejičić, M., Ristić, M., & Anđelković, V. (2018). The mediating effect of cognitive emotion regulation strategies in the relationship between perceived social support and resilience in postwar youth. *Journal of Community Psychology*, 46(4), 457–472. <https://doi.org/10.1002/jcop.21951>



Perry, N. B., Donzella, B., Parenteau, A. M., Desjardins, C., & Gunnar, M. R. (2019). Emotion regulation and cortisol reactivity during a social evaluative stressor: A study of post-institutionalized youth. *Developmental psychobiology*, 61(4), 557–572. <https://doi.org/10.1002/dev.21828>

Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205–226. <https://doi.org/10.1023/A:1007535930286>

Ruan, Q. N., Chen, Y. H., & Yan, W. J. (2023). A network analysis of difficulties in emotion regulation, anxiety, and depression for adolescents in clinical settings. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17, 29. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00574-2>

Sarason, I. G. (1957). Test anxiety, general anxiety, and intellectual performance. *Journal of Consulting Psychology*, 21(6), 485–490.

Singh, R., Singh, B., Mahato, S., & Hambour, V. K. (2020). Social support, emotion regulation and mindfulness: A linkage towards social anxiety among adolescents attending secondary schools in Birgunj, Nepal. *PloS one*, 15(4), e0230991. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0230991>

Xu, T., & Zhang, Y. (2025). Different Supports, Different Effects: Social Support Moderates the Impact of Parenting Stress on the Mental Health of Parents of Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(12), 248. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15120248>

Zhang, M., Wu, Y., Ji, C., & Wu, J. (2022). The Role of Perceived Social Support and Stress in the Relationship between Hope and Depression among Chinese Shadow Education Tutors: A Serial Mediation Model. *International journal of environmental research and public health*, 19(6), 3348. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063348>

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)