

The Structural Equation Modeling of Test Anxiety based on Academic Self-concept with Emphasis on Mediating role of Maladaptive Cognitive Emotion Regulation

Eslamiyan, S., Nouri-Ghasemabadi, *R., Hasani, J.

Abstract

Introduction: The purpose of this study was structural equation modeling of test anxiety based on academic self-concept with emphasis on mediating role of maladaptive cognitive emotion regulation.

Method: In a correlational research design among the statistical population of all secondary school students of Tehran in the 2022 academic year a total sample of 456 students was selected by an online convenience sampling. Instruments of the study include the Test Anxiety Inventory, School Self-concept Inventory, and Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. Data were collected and analyzed by Pearson's correlation and Structural Equation Modeling (SEM) using SPSS-24 and AMOS.

Results: Significant direct relations were found for academic self-concept and maladaptive cognitive emotion regulation with test anxiety in students ($p < 0.05$). Maladaptive emotion regulation mediated the relationship between academic self-concept and test anxiety in students ($p < 0.05$).

Conclusion: It could be concluded that academic self-concept and maladaptive cognitive emotion regulation can play an important role in students' test anxiety. Relevant interventions based on academic self-concept and cognitive emotion regulation are recommended to treat students' test anxiety.

Keywords: maladaptive cognitive emotion regulation strategies, academic self-concept, test anxiety.

روابط ساختاری اضطراب امتحان بر پایه خودپنداره تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی راهبردهای سازش نیافته تنظیم شناختی هیجان

سجاد اسلامیان^۱، ربابه نوری قاسم‌آبادی^۲، جعفر حسینی^۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۲۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۰۵

چکیده

مقدمه: هدف از این پژوهش بررسی روابط ساختاری اضطراب امتحان بر پایه خودپنداره تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی راهبردهای سازش نیافته تنظیم شناختی هیجان بود.

روش: پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل دادند که تعداد ۴۵۶ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس و به شیوه آنلاین انتخاب و در این پژوهش شرکت کردند. ابزارها شامل سیاهه اضطراب امتحان، سیاهه خودپنداره تحصیلی، فرم کوتاه پرسشنامه راهبردهای تنظیم شناختی هیجانی بود. داده‌های پژوهش با استفاده از روش همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری با نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۴ و AMOS بررسی شدند.

یافته‌ها: خودپنداره تحصیلی و راهبردهای سازش نیافته تنظیم شناختی هیجان، رابطه مستقیم و معنادار با اضطراب امتحان داشتند ($p < 0.05$). همچنین، تنظیم شناختی هیجان سازش نیافته نیز نقش میانجی در رابطه بین و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان داشت ($p < 0.05$).

نتیجه‌گیری: خودپنداره تحصیلی با میانجی‌گری راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازش نیافته دانش‌آموزان می‌تواند بر اضطراب امتحان آنان اثرگذار باشد. لذا پیشنهاد می‌شود مداخلات مبتنی بر خودپنداره تحصیلی و مداخلات مبتنی بر تنظیم شناختی هیجان در درمان اضطراب امتحان دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: راهبردهای سازش نیافته تنظیم شناختی هیجان، خودپنداره تحصیلی، اضطراب امتحان.

مقدمه

مشکلاتی مانند اختلال اضطراب^۱ از عواطف یا هیجانات مهم در زندگی هر فردی محسوب می‌شود که فرد در نتیجه بخشی از هیجانات و حالات زیستی بدن به آن واکنش نشان می‌دهد و آن باعث می‌شود که فرد از وجود یک مشکل و ریسک پیش‌روی خود آگاهی پیدا کند (۱). یکی از انواع مهم و شایع اضطراب در جمعیت دانش‌آموزی، اضطراب آزمون یا اضطراب امتحان^۲ است (۲)، که یک پدیده شایع در میان یادگیرندگان و از جمله مشکلات نظام آموزشی محسوب می‌شود (۳)، که مسئله مهمی در محیط‌های آموزشی است زیرا با میزان بالای ترک تحصیل در ارتباط است (۴). اضطراب امتحان شامل دو جنبه شناختی (به عنوان نگرانی یا عدم اعتماد به نفس) و جنبه هیجانی (به عنوان مثال، واکنش‌های خودمختار تحت استرس) می‌باشد و آن به عنوان واکنش‌های عاطفی است که می‌تواند نقطه ضعف فرد در مواجهه با امتحان باشد و عملکرد وی را در طول امتحان تحت تأثیر خود قرار دهد (۵). این واکنش‌های عاطفی منفی به عنوان اضطراب درک شده و یک واکنش عاطفی ناخوشایند است که توسط یک محرک خارجی ایجاد می‌شود و به عنوان یک عامل تهدیدآمیز ادراک می‌شود و باعث تولید تغییرات رفتاری، زیستی و فیزیولوژیکی در فرد قبل از امتحان می‌شود (۶).

عوامل مختلفی می‌توانند اضطراب امتحان را پیش‌بینی کنند که یکی از مهمترین این عوامل خودپنداره تحصیلی^۳ است (۷ و ۸). به طوری که تحقیقات نشان داده‌اند که خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در ارتباط است؛ به این صورت که دانش‌آموزانی که از میزان بالاتری از خودپنداره برخوردار هستند در طول دوران تحصیلی و در هنگام برگزاری امتحان میزان کمتری از اضطراب امتحان را تجربه می‌کنند و عملکرد بهتری در امتحانات دارند (۷). همچنین یک پژوهش تحقیق جنابآبادی و سالارپور (۸) در یک پژوهش نشان دادند که میزان اضطراب امتحان و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان با هم رابطه دارند و کسانی که خودپنداره بالاتری دارند اضطراب امتحان کمتری از خود نشان می‌دهند (۸). همچنین می‌توان گفت که خودپنداره تحصیلی به

عنوان نحوه درک دانش‌آموزان از توانایی خود در محیط‌های آموزشی تعریف شده است (۹). به طوری که دانش‌آموزانی که خودپنداره بالاتری دارند باعث می‌شود که اضطراب امتحان کمتری را تجربه کنند و همین امر سبب می‌شود که پیشرفت تحصیلی آنان بهبود پیدا کند (۱۰). خودپنداره‌ی بالا در محیط‌های آموزشی مانند مدارس در دانش‌آموزان می‌تواند میزان انگیزش آنان را نسبت به یادگیری بالا برده و همین امر خود نقش مهمی در پایین آوردن اضطراب آنان در هنگام امتحانات دارد (۱۱).

افزون بر خودپنداره تحصیلی، که پیش‌بینی کننده اضطراب امتحان است، یکی دیگر متغیرهایی که نقش مهمی در ایجاد و شکل‌گیری اختلال اضطراب به ویژه امتحان در دانش‌آموزان دارد راهبردهای تنظیم شناختی هیجان^۴ است (۱۲). افراد با استفاده از راهبردهای شناختی سازش‌نایافته تنظیم هیجان ممکن است بیشتر از دیگران در برابر مشکلات هیجانی آسیب‌پذیر شوند، درحالی‌که با استفاده از راهبردهایی سازگارانه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان باعث می‌شود که افراد به میزان کمتری آسیب‌پذیر در برابر مشکلاتی مانند اضطراب از خود نشان دهند (۱۳). راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به صورت یک شیوه شناختی و هوشیارانه جهت مدیریت اطلاعاتی که موجب برانگیختگی هیجانی و عواطف در فرد تعریف می‌گردد و به دو طبقه سازش‌نایافته و سازش‌یافته تقسیم‌بندی شده‌اند (۱۴). راهبردهای سازش‌نایافته شامل سرزنش خود^۵، سرزنش دیگران^۶، نشخوارگری^۷ و فاجعه‌نمایی^۸ هستند (۱۵)، که این راهبردهای سازش‌نایافته منجر به تجربه پریشانی روانشناختی به ویژه اضطراب در فرد می‌شود (۱۶).

بر اساس نتایج یک پژوهش دیگر نشان داده شده است که اضطراب می‌تواند متأثر از تنظیم هیجان آنان باشد (۱۷). همچنین می‌توان گفت تنظیم شناختی هیجان، یکی از عواملی است که امروزه به عنوان متغیر واسطه‌ای، مورد توجه زیادی است (۱۸، ۱۹ و ۲۰). پژوهش‌های بسیاری امروزه به بررسی رابطه ساده میان متغیرها می‌پردازند، اما

4. cognitive emotion regulation

5. self-blame

6. other blame

7. focus on thought/rumination

8. catastrophizing

1. anxiety

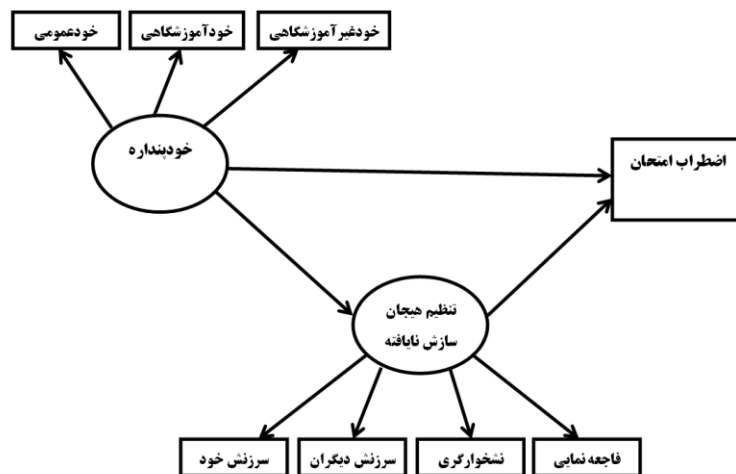
2. test anxiety

3. academic self-concept

عوامل مؤثر بر اضطراب امتحان در قالب مدل دارای اهمیت و ضرورت پژوهشی است و نتایج کاربردی می‌تواند را ارائه دهد. از یافته‌های این پژوهش می‌توان در سازمان آموزش و پرورش و مدارس ابتدایی و متوسطه برای بهبود مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان به ویژه اضطراب امتحان آنان استفاده کرد. برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزشی در سازمان آموزش و پرورش می‌توانند با تدوین برنامه‌ها و راهکارهایی که برای بهبود اضطراب امتحان دانش‌آموزان اتخاذ می‌کنند این شرایط برای آنان فراهم می‌شود که از نتایج کسب شده از چنین تحقیقاتی استفاده کنند. به همین دلیل با نگاهی بر آنچه که عنوان شد شاید بتوان الگویی را طراحی کرد که در آن خودپنداره تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم با میانجی‌گری راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازش‌نیافته، اضطراب امتحان را پیش‌بینی کند. از این رو پژوهش حاضر بررسی روابط ساختاری اضطراب امتحان بر پایه خودپنداره تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی راهبردهای سازش‌نیافته تنظیم شناختی هیجان بود. بر این اساس مدل مفهومی و اولیه مطابق با پیشینه پژوهش به شرح ذیل می‌باشد.

پژوهش‌های دارای متغیرهای میانجی می‌توانند به ایجاد بینشی جدید در سبب‌شناسی، نظریه‌پردازی و درمان اختلالات روانی منجر شوند (۲۱). از طرفی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازش‌نیافته نقش تشدیدکننده آسیب‌ها و اختلالات روانی مانند افسردگی و اسکیزوفرنیا را دارند (۲۲) و (۲۳). بنابراین بر اساس آنچه گفته شد خودپنداره تحصیلی نه تنها با اضطراب امتحان در ارتباط است (۲۴)، بلکه بر اساس پیشینه پژوهش خودپنداره تحصیلی با راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازش‌نیافته در رابطه است؛ به طوری که می‌توان گفت خودپنداره تحصیلی باعث می‌شود که دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی مطلوب‌تری را تجربه کنند و همین نقش مهمی در موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه دارد و این خود راهی است برای تجربه هیجانات مثبت در دانش‌آموزان است و سبب می‌شود در مواجهه با تجربیات استرس‌زای درسی کمتر از راهبردهای سازش‌نیافته تنظیم شناختی هیجان استفاده کنند (۲۵).

با توجه به آنچه گفته شد و نظر به اینکه اضطراب امتحان نقش مخربی بر روی کارکردهای تحصیلی و آموزشی دانش‌آموزان دارد، لذا انجام یک پژوهش برای شناخت



نمودار (۱) مدل نظری پژوهش حاضر

۱۴۰۰-۱۳۹۹ بوده‌اند در این مطالعه حجم نمونه بر اساس مطالعه مرادی‌زاده و همکاران (۲۶) و با استفاده از فرمول چاو و همکاران (۲۷) برای پژوهش‌های تحلیلی ۴۲۷ نفر محاسبه شد، جهت کاهش اثر پرسشنامه‌های مخدوش شده، حجم نمونه تا ۵۰۰ نفر افزایش یافت؛ در نهایت ۴۵۶ پرسشنامه به‌طور دقیق تکمیل شد و قابلیت تحلیل را داشت. با توجه به

روش

طرح پژوهش: پژوهش حاضر یک پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است که با روش تحلیل معادلات ساختاری انجام شده است.

آزمودنی‌ها: جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی

کل نمونه ضریب همبستگی $0/57$ -، برای دختران $0/68$ - و برای پسران $0/43$ - و معنادار در سطح $0/01$ به دست آورده‌اند (۲۸). در سایر پژوهش‌ها ضریب آلفای کرونباخ $0/91$ گزارش شده است (۲۹). در مطالعه حاضر آلفای کرونباخ $0/96$ به دست آمد.

۲. سیاهه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان^۳: سیاهه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان توسط چن و تامپسون تهیه شده است و سه خرده مقیاس شامل خودعمومی با سؤالات ۱، ۳، ۵، ۱۲ و ۱۳؛ خودآموزشگاهی با سؤالات ۲، ۴، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴ و ۱۵؛ خود غیرآموزشگاهی با سؤالات ۶ و ۷ را اندازه‌گیری می‌کند (۳۰). نمره‌گذاری سیاهه در طیف لیکرت ۴ درجه‌ای می‌باشد به این صورت که کاملاً موافقم ۴ نمره، موافقم ۳ نمره، مخالفم ۲ نمره و کاملاً مخالفم ۱ نمره تعلق می‌گیرد. سازندگان سیاهه خودپنداره تحصیلی همبستگی بین خرده مقیاس‌ها بررسی و ضرایب همبستگی بین $0/75$ تا $0/82$ و معنادار در سطح $0/01$ به دست آورده‌اند و روایی عاملی آن بررسی و مقادیر شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب $0/960$ و $0/056$ گزارش کرده‌اند (۳۰). این سیاهه در ایران توسط افشاری‌نیا و همکاران (۳۱) ترجمه و ویژگی‌های روانسنجی آن بررسی شده است و ضریب آلفای کرونباخ $0/78$ گزارش شده است و برای روایی همگرا نیز از مقیاس عزت‌نفس (RSEs) روزنبرگ (۳۲) استفاده شده است و ضرایب با عزت‌نفس مثبت در دامنه $0/21$ تا $0/58$ و معنادار در سطح $0/01$ به دست آمده است (۳۱). در یک پژوهش دیگر برای بررسی پایایی سیاهه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب برای خود عمومی $0/53$ ، خودآموزشگاهی $0/50$ ، خود غیرآموزشگاهی $0/34$ و کل سیاهه $0/75$ به دست آمده است (۳۳). در مطالعه حاضر آلفای کرونباخ $0/83$ به دست آمد.

۳. پرسشنامه تنظیم شناختی هیجانی^۴: این پرسشنامه توسط گارنفسکی و کرایچ تدوین شده است که در این پژوهش از ۹ سؤال راهبردهای سازش‌نایافته استفاده شد که شامل ۴ خرده

اینکه امکان دسترسی حضوری به دانش‌آموزان وجود نداشت و از سوی دیگر به دلیل شیوع کرونا ویروس اجرای حضوری پرسشنامه‌ها با دشواری‌هایی مواجه بود لذا لینک آنلاین پرسشنامه‌ها تهیه و در شبکه‌های اجتماعی دانش‌آموزان (شاد، واتساپ و تلگرام) قرار داده شد تا دانش‌آموزان به شیوه مجازی به سؤالات پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. لذا روش نمونه‌گیری در این پژوهش، نمونه‌گیری در دسترس (به شیوه مجازی) بود. رضایت آگاهانه افراد آزمودنی برای شرکت در پژوهش، جنسیت مذکر، مقطع تحصیلی متوسطه و دسترسی به فضای مجازی از ملاک‌های ورود و همچنین عدم تمایل به ادامه پژوهش و تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها از ملاک‌های خروج از پژوهش بود. در این پژوهش اخلاق پژوهش، کاملاً رعایت و به شرکت‌کنندگان در این پژوهش، در زمینه محرمانه ماندن اطلاعات، اطمینان خاطر داده شد و دانش‌آموزان با رضایت کامل و بدون ذکر نام، پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. بعد از گردآوری داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها، پاسخنامه آزمودنی‌ها با آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری^۱) تحلیل شد. همچنین نرم‌افزار تحلیل داده‌ها نرم‌افزار SPSS و AMOS نسخه ۲۴ بود.

ابزار

۱. پرسشنامه اضطراب امتحان^۲: این پرسشنامه توسط ابوالقاسمی و همکاران تدوین شده و با ۲۵ سؤال در طیف لیکرت چهار درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. به این صورت که به هرگز ۰ نمره، به ندرت ۱ نمره، گاهی اوقات ۲ نمره و اغلب اوقات ۳ نمره تعلق می‌گیرد. کمینه نمره در این آزمون صفر و بیشینه ۷۵ می‌باشد. هر چه فرد نمره بالاتری کسب کند، نشان‌دهنده اضطراب امتحان بیشتری است. سازندگان پرسشنامه پایایی را با روش آلفای کرونباخ بررسی و ضریب کرونباخ برای کل نمونه $0/94$ ، برای دختران $0/95$ و برای دختران $0/92$ و همچنین پایایی بازآزمایی آن برای کل نمونه ضریب همبستگی $0/77$ ، برای دختران $0/88$ و برای پسران $0/67$ و معنادار در سطح $0/01$ به دست آورده‌اند (۲۸). همچنین سازندگان پرسشنامه روایی همزمان آن را با مقیاس عزت‌نفس کوپر اسمیت بررسی و ضرایب همبستگی برای

3. School Self-concept Inventory (SSCI)

4. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

5. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)

1. Structural Equation Model (SEM)

2. Test Anxiety Inventory

وجود نداشت و از سوی دیگر به دلیل شیوع کرونا ویروس اجرای حضوری پرسشنامه‌ها با دشواری‌هایی مواجه بود لذا پژوهشگر لینک آنلاین پرسشنامه‌ها را تهیه و لینک پرسشنامه‌ها را در شبکه‌های اجتماعی دانش‌آموزان (شبکه شاد، واتساپ و تلگرام) شهر تهران قرار دادند تا به سؤالات به صورت غیرحضوری و آنلاین پاسخ دهند. به این صورت که لینک در اختیار مدیران و معلمان مدرسی که مایل به همکاری بودند قرار داده شد تا در شبکه‌های اجتماعی دانش‌آموزان قرار دهند تا به سؤالات پاسخ دهند. برای تشویق دانش‌آموزان و ترغیب آن به پاسخگویی یک مشوق در نظر گرفته شد. به این صورت که دانش‌آموزان می‌توانند در انتها شماره موبایل خود را ثبت کنند و بعد از اتمام پژوهش در کارگاه آموزشی غلبه بر کمال‌گرایی به طور رایگان شرکت کنند. بعد از گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌های پاسخ‌های آزمودنی‌ها با روش‌های آماری مناسب تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌ها

اطلاعات جمعیت شناختی: یافته‌های جمعیت شناختی نشان داد که ۱۴۴ نفر (۳۱/۶ درصد) ۱۶ ساله، ۲۶۴ نفر (۵۷/۹ درصد) ۱۷ ساله و ۴۸ نفر (۱۰/۵ درصد) ۱۸ ساله بودند. میانگین و انحراف معیار سن به ترتیب ۱۶/۷۹ و ۰/۶۱۴ بود. همچنین ۱۵۶ نفر (۳۴/۲ درصد) انسانی، ۱۲۸ نفر (۲۸/۱ درصد) هنر، ۱۱۱ نفر (۲۴/۳ درصد) تجربی و ۶۱ نفر (۱۳/۴ درصد) ریاضی بودند. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش آمده است.

مقیاس سرزنش خود با سؤالات ۱ و ۲؛ سرزنش دیگران با سؤالات ۱۷ و ۱۸؛ نشخوارگری با سؤالات ۵ و ۶؛ فاجعه نمایی با سؤالات ۱۵ و ۱۶ است. نمره‌گذاری پرسشنامه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای می‌باشد به این صورت که همیشه نمره ۵، اغلب نمره ۴، مرتباً نمره ۳، گاهی نمره ۲، هرگز نمره ۱ تعلق می‌گیرد. در نسخه اصلی آن پایایی و روایی آن بررسی شده است که پایایی آن با آلفای کرونباخ بررسی و ضرایب برای سرزنش خود ۰/۶۸، سرزنش دیگران ۰/۷۷، نشخوارگری ۰/۷۹ و فاجعه‌نمایی ۰/۸۱ به دست آمده است و همبستگی بین خرده مقیاس‌ها بین ۰/۲۱ تا ۰/۲۹ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است و همچنین روایی همگرایی راهبردهای سازش نیافته با افسردگی و اضطراب بررسی و ضرایب همبستگی بین ۰/۲۵ تا ۰/۳۱ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است که نشان دهنده روایی همگرایی آن است (۳۴). این پرسشنامه در ایران توسط بشارت و بزازیان ترجمه و آلفای کرونباخ آن در دامنه ۰/۸۷ تا ۰/۹۳ و روایی آن در دامنه ۰/۷۳ تا ۰/۸۷ و معنادار در سطح ۰/۰۱ گزارش کرده‌اند (۳۵). در مطالعه حاضر آلفای کرونباخ برای سرزنش خود ۰/۸۸، سرزنش دیگران ۰/۸۴، نشخوارگری ۰/۶۴ و فاجعه‌نمایی ۰/۸۷ به دست آمد.

روند اجرای پژوهش: داده‌های جمع‌آوری شده در پژوهش با استفاده از روش کتابخانه‌ای و میدانی بوده است و در روش کتابخانه‌ای از مقالات علمی و پژوهشی استفاده شده است. در روش میدانی از پرسشنامه برای گردآوری اطلاعات بر روی دانش‌آموزان شهر تهران استفاده شد. با توجه به اینکه امکان دسترسی حضوری به دانش‌آموزان

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی و خلاصه آزمون چولگی و کشیدگی برای تعیین نرمال بودن متغیرها

متغیرهای پژوهش	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
اضطراب امتحان	۴۵۶	۲۹/۷۶	۱۵/۹۴۸	۰/۵۱۷	-۰/۰۷۳
خودپنداره عمومی	۴۵۶	۱۸/۴۹	۲/۷۸۲	۰/۶۷۲	-۰/۴۰۶
خودپنداره آموزشگاهی	۴۵۶	۱۶/۳۸	۳/۴۳۱	۰/۷۶۳	۰/۷۶۰
خودپنداره غیرآموزشگاهی	۴۵۶	۸/۴۷	۱/۷۸۲	-۰/۲۸۰	-۰/۵۹۲
نمره کل خودپنداره تحصیلی	۴۵۶	۴۳/۳۴	۶/۸۵۳	۰/۵۱۴	-۰/۷۷۴
سرزنش خود	۴۵۶	۵/۲۹	۲/۲۷۵	۰/۴۷۹	-۰/۷۰۶
سرزنش دیگران	۴۵۶	۴/۴۱	۱/۷۶۶	۰/۸۶۳	۰/۶۶۰
نشخوارگری	۴۵۶	۷/۴۵	۱/۸۳۴	-۰/۲۷۰	-۰/۶۹۲
فاجعه‌نمایی	۴۵۶	۵/۷۳	۲/۲۲۰	۰/۳۱۴	-۰/۸۷۴
نمره کل راهبردهای تنظیم هیجان سازش نیافته	۴۵۶	۲۲/۸۸	۵/۴۶۹	۰/۱۸۵	-۰/۱۲۶

توزیع به صورت کامل در مورد متغیرهای پژوهش رعایت شده است، چرا که شاخص چولگی بالاتر از ۳ باشد (۳۷) و شاخص کشیدگی بالاتر از ۲ باشد (۳۶) می‌تواند شاخص تخطی شدید از توزیع نرمال در نظر گرفته شود. بنابراین با توجه به شاخص‌های چولگی و کشیدگی می‌توان گفت متغیرها تخطی از توزیع نرمال متغیرهای پژوهش ندارند. از آنجایی که یکی از مفروضات مهم در معادلات ساختاری وجود روابط همبستگی معنادار بین متغیرهاست در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آمده است.

جدول ۲) ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. اضطراب امتحان	۱							
۲. خودپنداره عمومی	-.۰/۲۸۸**	۱						
۳. خودپنداره آموزشی	-.۰/۴۸۲**	۰/۶۶۵**	۱					
۴. خودپنداره غیرآموزشی	-.۰/۲۰۴**	۰/۴۷۷**	۰/۵۶۱**	۱				
۵. سرزنش خود	۰/۳۷۰**	-.۰/۲۱۲**	-.۰/۲۸۲**	-.۰/۰۳۲	۱			
۶. سرزنش دیگران	۰/۰۷۶	-.۰/۰۱۷	-.۰/۱۰۰*	-.۰/۰۰۸	۰/۰۵۰	۱		
۷. نشخواری	۰/۱۱۲*	-.۰/۱۰۶*	-.۰/۰۳۷	-.۰/۰۶۷	۰/۳۰۴**	۰/۱۴۲**	۱	
۸. فاجعه‌نمایی	۰/۲۹۵**	-.۰/۰۵۰**	-.۰/۲۲۰**	-.۰/۰۵۶	۰/۳۶۱**	۰/۳۲۵**	۰/۴۰۱**	۱

**معنادار در سطح ۰/۰۱ *معنادار در سطح ۰/۰۵

نتایج جدول ۳ نشان داد که خودپنداره دارای اثر مستقیم ($\beta = -.۰/۳۷۱$ و $p = ۰/۰۰۱$)، غیرمستقیم با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان سازش نایافته ($\beta = ۰/۰۸۶$) و $p = ۰/۰۰۱$ و کل ($\beta = -.۰/۴۵۷$ و $p = ۰/۰۰۱$) معنادار بر اضطراب امتحان بود. در جدول ۴ شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش آمده است.

جدول ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. این جدول نشان می‌دهد که بین ابعاد یک متغیر پیش‌بین با متغیرهای پیش‌بین دیگر همبستگی‌های بالایی ۰/۸۵ که از نظر کلانین (۳۷) می‌تواند نشانه بالقوه همخطی چندگانه در داده‌ها باشد، در ماتریس همبستگی وجود ندارد، بنابراین مفروضه نبود همخطی چندگانه شدید در داده‌ها قابل تأیید است. در ادامه در جدول ۳ ضرایب مدل گزارش شده است.

جدول ۳) ضرایب استاندارد مستقیم، غیرمستقیم و کل مدل نهایی پژوهش

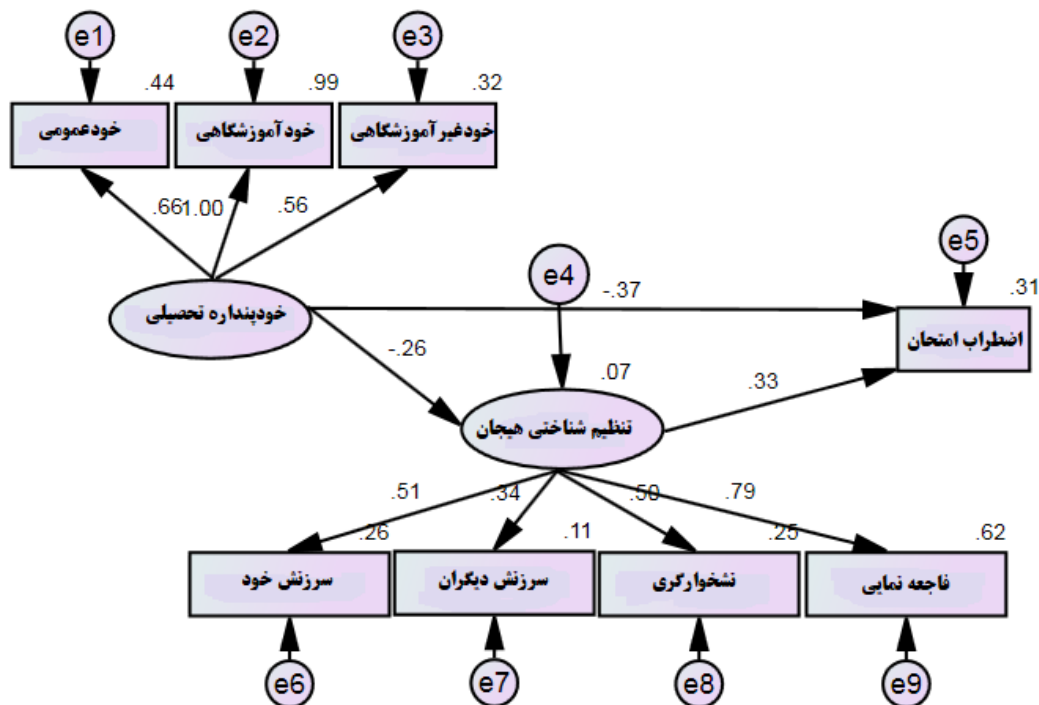
مسیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	معناداری
خودپنداره ← تنظیم شناختی هیجان سازش نایافته	-.۰/۲۵۸	-	-.۰/۲۵۸	۰/۰۰۱
تنظیم شناختی هیجان سازش نایافته ← اضطراب امتحان	۰/۳۳۴	-	۰/۳۳۴	۰/۰۰۱
خودپنداره ← اضطراب امتحان (با میانجی تنظیم شناختی سازش نایافته)	-.۰/۳۷۱	۰/۰۸۶	-.۰/۴۵۷	۰/۰۰۱
تنظیم شناختی هیجان سازش نایافته ← سرزنش خود	۰/۵۰۸	۰/۰۷۵	۶/۱۵۶	۰/۰۰۱
تنظیم شناختی هیجان سازش نایافته ← سرزنش دیگران	۰/۳۳۷	۰/۱۰۳	۴/۹۴۸	۰/۰۰۱
تنظیم شناختی هیجان سازش نایافته ← نشخواری	۰/۵۰۲	۰/۱۱۰	۷/۲۵۰	۰/۰۰۱
تنظیم شناختی هیجان سازش نایافته ← فاجعه‌نمایی	۰/۷۸۹	۰/۲۳۴	۶/۴۸۴	۰/۰۰۱
خودپنداره ← خودپنداره عمومی	۰/۶۶۳	۰/۰۵۱	۵/۵۲۱	۰/۰۰۱
خودپنداره ← خودپنداره آموزشی	۰/۷۹۶	۰/۱۵۹	۱۱/۸۵۶	۰/۰۰۱
خودپنداره ← خودپنداره غیرآموزشی	۰/۵۶۳	۰/۰۴۶	۱۲/۰۱۶	۰/۰۰۱

جدول ۴) شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش

نوع شاخص	شاخص‌ها	مقدار به دست آمده	مقدار قابل قبول
شاخص‌های مطلق	کای اسکوتر هنجار شده (CMIN)	۲۷/۹۵۱	-
	درجه آزادی	۱۱	
	CMIN/DF	۲/۵۴۱	کمتر از ۳
	سطح معناداری	۰/۰۰۱	کمتر از ۰/۵۰
شاخص‌های نسبی	خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA)	۰/۰۶۸	کمتر از ۰/۰۸
	شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)	۰/۹۲۱	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)	۰/۹۰۱	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	۰/۹۱۳	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۰۷	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۲۱	بیشتر از ۰/۹۰

۶ این شاخص‌ها برازندگی قابل قبول را دارند. همچنین مقدار قابل قبول برای خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA) باید ۰/۰۸ باشد (۳۶) که بر اساس جدول فوق مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۶۸ به دست آمد که بر مبنای نظر کلاین (۳۷) نشان دهنده برازش مدل می‌باشد.

بر اساس دیدگاه کلاین (۲۰۱۵) فاصله قابل قبول برای نسبت خی دو بر درجه آزادی ۱ تا ۳ است. شاخص‌های برازش مقایسه‌ای (CFI)، نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)، برازندگی افزایشی (IFI)، نیکویی برازش (GFI) و برازش هنجار شده (NFI) باید بالای ۰/۹۰ باشند تا بتوان برازش مدل را قبول کرد که بر اساس نتایج جدول



نمودار ۲) مدل ضرایب استاندارد برازش شده بین متغیرهای پژوهش

راهردهای سازش نیافته تنظیم شناختی هیجان بود. نتایج نشان داد که خودپنداره تحصیلی بر اضطراب امتحان اثر مستقیم دارد. این نتیجه به دست آمده می‌تواند با نتایج

بحث

هدف از این پژوهش بررسی روابط ساختاری اضطراب امتحان بر پایه خودپنداره تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی

می‌توانند با تنظیم و مدیریت هیجان‌های خود، هیجان‌های مثبت و تسهیل کننده را راه‌اندازی کنند و حتی تحت شرایط استرس‌زا، به شیوه مطلوبی تصمیم‌گیری کنند یا توجه خود را هدایت کنند. نگرانی و برانگیختگی هیجانی به عنوان عوامل اضطراب امتحان از عواملی هستند که به شدت بر عملکرد افراد در موقعیت‌هایی مانند امتحان تأثیر می‌گذارند. این تأثیرات از دو جنبه قابل بررسی است، نخست اینکه تغییرات هیجانی به واسطه اثراتی که بر عملکردهای ذهنی دارند، اختلالاتی را در کارکرد ذهنی ایجاد می‌کنند که ممکن است به عدم تمرکز و توجه، فراموشی مطالب آموخته شده یا تداخل مطالب با یکدیگر منجر شوند. چنین فرآیندی، اضطراب امتحان دانش‌آموز را بیشتر خواهد کرد. دوم اینکه تفسیری که افراد از چنین برانگیختگی‌هایی دارند نیز بر عملکرد و میزان هیجانات آن‌ها اثر می‌گذارد. اگر دانش‌آموزی از برانگیختگی هیجانی خود ارزیابی منفی بالایی داشته باشد و آن را بازدارنده و مخرب بداند اضطراب بیشتری را در امتحان تجربه خواهد کرد. حال اگر دانش‌آموز بتواند بر این هیجانات خود نظارت داشته باشند و آن‌ها را مثبت‌تر ارزیابی کنند، اضطراب امتحان را به میزان کمتری خواهند داشت. لذا منطقی است که گفته شود تنظیم شناختی هیجان سازش‌نا یافته بر اضطراب امتحان اثر مستقیم دارد.

در نهایت نتایج نشان دهنده آن بود که تنظیم شناختی هیجان سازش‌نا یافته در رابطه بین خودپنداره تحصیلی و اضطراب امتحان نقش میانجی دارد. این نتیجه به دست آمده می‌تواند با نتایج تحقیقات جنابادی و سالارپور (۸)، لیو و همکاران (۱۲)، سپهری و کیانی (۱۶)، پورطالب و میرنسب (۲۴) و هوانگ و همکاران (۲۵) همسو می‌باشد. در تبیین معناداری اثر غیرمستقیم خودپنداره تحصیلی بر اضطراب امتحان با نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان سازش‌نا یافته می‌توان گفت که خودپنداره تحصیلی، به ادراک یا تصویر دانش‌آموز از شایستگی‌های خود در رابطه با یادگیری آموزشگاهی اشاره دارد. در این میان دانش‌آموزان خودپنداره تحصیلی خود را در هر یک از درس‌ها با استفاده از دو داوری شکل می‌دهند. نخست داوری بیرونی که در این شیوه مهارت‌های فرد در یک موضوع درسی با مهارت همسالان دیگر مقایسه می‌شود، دوم داوری درونی که در این شیوه

تحقیقات راست روش و همکاران (۷)، هسینی دوراکو و همکاران (۹)، تیمرمن و همکاران (۱۰) و پورطالب و میرنسب (۲۴) همسو می‌باشد. در تبیین نقش خودپنداره تحصیلی بر اضطراب امتحان می‌توان گفت که بر اساس نظریه سلسه مراتبی مارش-شاولسون دانش‌آموزان اغلب اوقات خود را در مدرسه می‌گذرانند که در آن بیشتر بر مقایسه با همسالان تأکید می‌شود، لذا می‌توان گفت سطح عملکرد و بافت محیط آموزشی یک عامل مهم در شکل‌گیری خودپنداره تحصیلی و خودپنداره کلی است (۳۸). بر اساس نظریه مارش، خودپنداره عاملی مهم در مقابله با مشکلات تحصیلی (۳۹ و ۴۰) بوده و خودپنداره می‌تواند دانش‌آموزان از هیجانات منفی تحصیلی دور کند (۳۸). به این صورت افرادی که نسبت به خود و توانمندی‌هایشان به ویژه در بعد تحصیلی، ادراک و دانش مثبت و سازنده‌ای دارند، چنین ادراک و تفکری خود به عنوان مانعی در برابر بروز افکار و اعمال نامطلوب در تمامی عرصه‌های زندگی و موقعیت‌های سرنوشت‌ساز عمل می‌کند. به علاوه خودپنداره به شدت به اطلاعات اجتماعی نسبی متکی است و در نتیجه قیاس خود با سایرین حاصل می‌شود. بنابراین می‌توان گفت که خودپنداره حس کلی‌تری از این که یک فرد فکر می‌کند که چقدر تکالیف مدرسه را خوب انجام می‌دهد، منعکس می‌کند و فکر کردن به عنوان بعد شناختی اضطراب امتحان، اگر به صورت افکار مثبت از توانمندی خود صورت گیرد، نقش مؤثری در کاهش اضطراب امتحان ایفا می‌کند. از طرفی خودپنداره تحصیلی مثبت در افراد با ایجاد افکار مثبت باعث ظهور هیجانات مثبت و دوری از هیجان‌های منفی نظیر اضطراب امتحان می‌شود (۲۴). لذا منطقی است که گفته شود خودپنداره بر اضطراب امتحان اثر مستقیم دارد.

همچنین نتایج نشان داد که تنظیم شناختی هیجان سازش‌نا یافته بر اضطراب امتحان اثر مستقیم و معنادار دارد. این نتیجه به دست آمده می‌تواند با نتایج تحقیقات پیشین (۱۲ و ۱۶) همسویی دارد. در تبیین نقش تنظیم شناختی هیجان سازش‌نا یافته بر اضطراب امتحان می‌توان گفت که افرادی که نمی‌توانند به طور مؤثر پاسخ‌های هیجانی به حوادث روزانه را مدیریت و تنظیم کنند، دوره‌های پریشانی طولانی تری و شدیدتری را تجربه می‌کنند که ممکن است تبدیل به اضطراب قابل تشخیص شوند (۴۱). به عبارت دیگر، افراد

این پژوهش را می‌توان در دو سطح نظری و عملی مطرح کرد. در سطح نظری، یافته‌های پژوهش می‌توانند با تبیین نحوه متغیرهای خودپنداره تحصیلی و تنظیم شناختی هیجان سازش‌نایافته به گسترش دانش، مفاهیم و مدل‌های موجود در زمینه اضطراب امتحان کمک کنند. همچنین، نتایج پژوهش حاضر می‌تواند راهگشای پژوهش‌های جدیدتر به منظور گسترش دانش شناختی و هیجانی در زمینه عوامل مؤثر بر شکل‌گیری اضطراب امتحان در دانش‌آموزان شود. همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش خودپنداره تحصیلی و تنظیم شناختی هیجان سازش‌نایافته در دانش‌آموزان می‌توانند بر اضطراب امتحان آنان اثرگذار باشد. لذا پیشنهاد می‌شود مداخلات درمانی مبتنی بر خودپنداره تحصیلی و مداخلات مبتنی بر تنظیم شناختی هیجان در بهبود اضطراب امتحان دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد.

منابع

1. Dourado DM, Rolim JA, Machado N, de Souza Ahnerth NM, Batista EC. Anxiety and Depression in the Caregiver of the Family Member with Mental Disorder. *Anxiety*. 2020; 3(1): 1-10.
2. Eshghabadi S, Rezaei A, Talepasand, S. Structural relationships of psychological capitalism and self-determination with test anxiety: The mediating role was academic engagement and hardiness. *Journal of Clinical Psychology*, 2021; 13(3): 33-48.
3. Azimi S, Bagheri N. The mediating role of the possible selves in the relationship between time perspective and students' test anxiety. *Journal of Applied Psychology*, 2022; 16(1): 29-11.
4. Vanstone DM, Hicks RE. Transitioning to university: Coping styles as mediators between adaptive-maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 2019; 141(2): 68-75.
5. Hewitt E, Stephenson J. Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 2012; 96 (2): 170-189.
6. Jamieson JP, Peters BJ, Greenwood EJ, Altose AJ. Reappraising stress arousal improves performance and reduces evaluation anxiety in classroom exam situations. *Social Psychological and Personality Science*, 2016; 7 (6): 579-587.
7. Rastravesh A, Mohammadi I. The role of ineffective attitudes and academic self-concept in predicting students' test anxiety. *Journal of School Psychology*, 2020; 8(4): 77-91.
8. Jenaabadi H, Salarpoor M. The effectiveness of positive thinking on academic self-concept and exam

مهارت‌های فرد در یک موضوع درسی با مهارت‌های در موضوع‌های درسی دیگر مقایسه می‌شود. وقتی فرد یادگیرنده خود را مورد داوری درونی قرار دهد و مهارت‌های خود را در یک موضوع درسی با مهارت‌های در موضوع‌های درسی دیگر مقایسه کند ممکن است دچار هیجانات منفی شود و دچار استرس گردد. از سوی دیگر، وقتی فرد در چنین شرایط استرس‌زایی قرار می‌گیرد برای رویایی با آن اگر از راهبردهای تنظیم هیجان شناختی سازش‌نایافته استفاده کند در موقعیت‌های امتحانی دچار اضطراب می‌شود. به این صورت که اگر فرد مهارت‌های خود را در یک موضوع درسی با مهارت‌های در موضوع‌های درسی دیگر مقایسه کند در این مقایسه کردن به توانایی‌ها و باور به توانایی‌های خود تردید کند برای کسب موفقیت در امتحانات احساس ضعف می‌کند و همین احساس ضعف و ناتوانی می‌تواند با خود سرزنشی همراه باشد و فرد را در موقعیت امتحانی دچار اضطراب سازد. بر همین اساس منطقی است که گفته شود راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازش‌نایافته نقش میانجی در رابطه بین خودپنداره و اضطراب امتحان داشته باشد.

در استفاده از نتایج باید دقت داشت که یافته‌های این تحقیق، محدود به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران بوده است، بنابراین در تعمیم نتایج به دیگر شهرها به دلیل تفاوت‌های قومیتی و فرهنگی باید جانب احتیاط را در تعمیم نتایج رعایت کرد. برای تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج پیشنهاد می‌شود چنین پژوهش‌هایی را در سایر شهرها تکرار کنند تا شواهد بیشتری از روابط به دست اضطراب امتحان بر پایه خودپنداره تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان سازش‌نایافته در دانش‌آموزان فراهم شود. با توجه به اینکه ممکن است متغیرهای میانجی‌گرانه تأثیرگذار دیگری در رابطه خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان وجود داشته باشند، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی در چنین حیطه‌ای مجدداً فعالیت انجام گیرد و بر مبنای پژوهش‌های پیشین، نقش احتمالی سایر متغیرها مورد بررسی قرار گیرد.

این پژوهش بر روی دانش‌آموزان بود، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، مجدداً روابط سازه‌های این پژوهش از نمونه‌های دانشجویی استفاده گردد. دستاوردها و پیامدهای

- variability after cardiac surgery: the mediating role of emotion regulation. *Autonomic Neuroscience*, 2014; 180(1): 53-58.
20. Mills P, Newman EF, Cossar J, Murray G. Emotional maltreatment and disordered eating in adolescents: Testing the mediating role of emotion regulation. *Child abuse & neglect*, 2015; 39(1): 156-166.
21. Christner CH, Strömsten T. Scientists, venture capitalists and the stock exchange: The mediating role of accounting in product innovation. *Management Accounting Research*, 2015; 28(1): 50-67.
22. Lei H, Zhang X, Cai L, Wang Y, Bai M, Zhu X. Cognitive emotion regulation strategies in outpatients with major depressive disorder. *Psychiatry research*, 2014; 218(1-2): 87-92.
23. Grezellschak S, Lincoln TM, Westermann S. Cognitive emotion regulation in patients with schizophrenia: Evidence for effective reappraisal and distraction. *Psychiatry research*, 2015; 229(1-2): 434-439.
24. Pourtaieb N, Mirnasab M. The Relationship between hopelessness and academic self-concept with test anxiety among sixth grade primary students. *Journal of Instruction and Evaluation*, 2018; 11(43): 13-27.
25. Huang J, Li X, Zhao J, An Y. Relations among resilience, emotion regulation strategies and academic self-concept among Chinese migrant children. *Current Psychology*, 2021; 2(2): 1-9.
26. Moradzadeh Y, Nouri Ghasmabadi R, Hasani J. The role of metacognitive beliefs and thought control strategies in test anxiety. *Journal of Cognitive Psychology*, 2017; 4(4): 21-30.
27. Chow SC, Shao J, Wang H, Lokhnygina Y. *Sample size calculations in clinical research*. CRC Press Taylor & Francis Group 2017.
28. Aboighasemi A, Asadi Moghaddam A, Najarian B, Shokrkon H. Construction and validation of a test for the measurement of test anxiety among Ahwaz guidance school students. *Journal of Educational Sciences*, 1997; 3(2): 61-74.
29. Javadi V, Khamesan A, Rastgoo Moghaddam M. The mediating role of self-regulation in the relationship between thinking styles and students' test anxiety in Birjand University. *Journal of Cognitive Psychology*, 2017; 4(4): 11-22.
30. Chen YH, Thompson MS. Confirmatory Factor Analysis of a School Self-Concept Inventory. *ERIC*, 2004; 1(1): 1-20.
31. Afshari S, Karashki H, Naserian H. Psychometric properties of school self-concept in primary students of Tehran. *Psychological Methods and Models*, 2013; 3(11): 53-66.
- anxiety of high school students in Zahedan. *Journal of Educational Psychology Studies*, 2021; 18(41): 117-89.
9. Hyseni Duraku Z, Hoxha L. Self-esteem, study skills, self-concept, social support, psychological distress, and coping mechanism effects on test anxiety and academic performance. *Health psychology open*, 2018; 5(2): 1-9.
10. Timmerman HL, Toll SW, Van Luit JE. The relation between math self-concept, test and math anxiety, achievement motivation and math achievement in 12 to 14-year-old typically developing adolescents. *Psychology, Society, & Education*, 2017; 9 (1): 89-103.
11. Urhahne D, Chao SH, Florineth ML, Luttenberger S, Paechter M. Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student. *British Journal of Educational Psychology*, 2011; 81 (1): 161-177.
12. Liu Y, Pan H, Yang R, Wang X, Rao J, Zhang X, Pan C. Test anxiety and emotion regulation among undergraduate medical students in China: the mediating role of psychological resilience. *Researchsquare*, 2020; 1 (2): 1-23.
13. Garnefski N, Kraaij V. Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and symptoms of depression and anxiety. *Cognition and Emotion*, 2018; 32 (7): 1401-1408.
14. Nandrino JL, Claisse C, Duprez C, Defrance L, Brunelle E, Naassila M, Gandolphe MC. Training emotion regulation processes in alcohol-abstinent individuals: A pilot study. *Addictive Behaviors*, 2021; 114 (1): 1-28.
15. Chamizo-Nieto MT, Rey L, Sánchez-Álvarez N. Validation of the spanish version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire in adolescents. *Psicothema*, 2020; 32 (1): 153-159.
16. Sepehri M, Kiani Q. The relationship between cognitive emotion regulation and addiction tendency: The mediating roles of social and emotional loneliness and early maladaptive schemas. *etiadjpajohi*. 2020; 14 (56): 313-338
17. Wytykowska A, Fajkowska M, Skimina E. Taking a person-centered approach to cognitive emotion regulation: A latent-profile analysis of temperament and anxiety, and depression types. *Personality and Individual Differences*, 2022; 189(1): 1-10.
18. Taube-Schiff M, Van Exan J, Tanaka R, Wnuk S, Hawa R, Sockalingam S. Attachment style and emotional eating in bariatric surgery candidates: The mediating role of difficulties in emotion regulation. *Eating behaviors*, 2015; 18, (2); 36-40.
19. Patron E, Benvenuti SM, Favretto G, Gasparotto R, Palomba D. Depression and reduced heart rate

32. Rosenberg M. Determinants of self-esteem-a citation classic commentary on society and the adolescent self-image by Rosenberg, M. *Current Contents/Social & Behavioral Sciences*, 1989; 1(11): 16-16.
33. Barani H, Derakhshan M, Anarinejad A. The Relation of family emotional atmosphere and academic dishonesty: The mediating role of self-concept. 2019; 16(61): 97-108.
34. Garnefski N, Kraaij V. Cognitive emotion regulation questionnaire-development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 2006; 41 (6): 1045-1053.
35. Besharat MA, Bazazian S. Evaluation of psychometric properties of cognitive emotion regulation questionnaire in a sample of Iranian society. *Journal of faculty nursing*, 2014; 84 (1): 70-61.
36. Weston R, Gore JPA. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The counseling psychologist*, 2006; 34(5): 719-751.
37. Kline RB. *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.): New York: The Guilford Press. 2015.
38. Marsh HW, Trautwein U, Lüdtke O, Baumert J, Köller O. The big-fish-little-pond effect: Persistent negative effects of selective high schools on self-concept after graduation. *American Educational Research Journal*, 2007; 44(3): 631-669.
39. Marsh HW, Kong C. K, Hau KT. Longitudinal multilevel models of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools. *Journal of personality and social psychology*, 2000; 78(2): 337-345.
40. Marsh HW, Seaton M, Trautwein U, Lüdtke O, Hau KT, O'Mara AJ, Craven RG. The big-fish-little-pond-effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational psychology review*, 2008; 20(3): 319-350.
41. Ghribnavaz S, Nouri R, moghadasin M. Relationship between metacognition believes and exam anxiety: Mediating role of cognitive emotion regulation. *Journal of Cognitive Psychology*, 2018; 5(4): 1-10.