



Journal Website

Article history:
Received 26 March 2025
Revised 15 June 2025
Accepted 22 June 2025
Published online 03 November 2025

Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders

Volume 4, Issue 3, pp 1-16



E-ISSN: 2981-1759

Predicting Test Anxiety based on the Academic Self-Efficacy, Difficulty in Emotion Regulation and Alexithymia

Asma. Fooladi¹ , Narjes Khatoon. Zabihi Hesari² , Aliakbar. Pirzad³ , Farahnaz. Jameinezhad⁴

¹ Assistant Professor, Department of Psychology, Tabaran Institute of Higher Education, Mashhad, Iran.

² Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

³ Instructor of the Educational Science Department of Farhangian University, Tehran, Iran.

⁴ PhD of Educational Psychology, Faculty of Educational Science and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

* Corresponding author email address: drjameinezhad@gmail.com

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Fooladi, A., Zabihi Hesari, N. K., Pirzad, A., & Jameinezhad, F. (2025). Predicting Test Anxiety based on the Academic Self-Efficacy, Difficulty in Emotion Regulation and Alexithymia. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders*, 4(3), 1-16.



© 2025 the authors. Published by Maher Talent and Intelligence Testing Institute, Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

ABSTRACT

Background and Objective: Test anxiety is one of the problems and challenges that students, especially female students, face. Therefore, the present research was conducted with the aim of predicting test anxiety based on the academic self-efficacy, difficulty in emotion regulation and alexithymia.

Methods and Materials: The present study was a cross-sectional from type of correlation. The population of this study was female students in the second period of high school in District 1 of Mashhad city in the 2024-5 academic years, which from them 400 people using multistage cluster sampling method were selected as samples. The instruments of the present research were included demographic information form, test anxiety questionnaire (Sarason, 1957), academic self-efficacy questionnaire (Jinks and Morgan, 1999), difficulty in emotion regulating scale (Gratz and Roemer, 2004) and Toronto alexithymia scale (Bagby et al., 1994). The data of this study were analyzed using Pearson correlation coefficients and multiple regression with a enter model in SPSS-27 software at a significant level of 0.05.

Findings: The findings indicated that academic self-efficacy had a significant negative relationship with test anxiety and difficulty in emotion regulation and alexithymia had a significant positive relationship with test anxiety ($P < 0.01$). Also, the variables of academic self-efficacy, difficulty in emotion regulation and alexithymia were able to significantly predict 55% of the changes of test anxiety that the contribution of academic self-efficacy was greater than other variables ($P < 0.001$).

Conclusion: According to the results of the present research, to reduce test anxiety can provide the basis for increasing academic self-efficacy and reducing difficulty in emotion regulation and alexithymia through educational workshops.

Keywords: Test Anxiety, Academic Self-Efficacy, Difficulty in Emotion Regulation, Alexithymia.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the contemporary educational landscape, creativity has emerged as a cornerstone skill for students navigating the complexities of the 21st century. The rapid transformation of societies due to technological advancements, globalization, and environmental crises has underscored the urgency of equipping younger generations with cognitive and emotional tools to think creatively, solve complex problems, and contribute meaningfully to societal development. Creativity, once considered an innate talent of a few, is now widely acknowledged as a trainable and developable skill within structured educational environments (Kaplan, 2019; Robinson et al., 2020). Scholars emphasize that creativity is a multidimensional phenomenon encompassing cognitive, emotional, and social components, which must be nurtured through intentional pedagogical strategies (Ranjbar, 2020; Tang et al., 2022).

Geography, as an interdisciplinary field, offers fertile ground for the cultivation of creative thinking. Its emphasis on spatial analysis, environmental awareness, and human-environment interactions naturally invites students to engage in problem-solving, critical thinking, and innovation (Asadi & Ahmadabadi, 2023). Yet, in many educational systems, geography instruction remains largely traditional, focused on rote memorization rather than inquiry-based or project-oriented learning (Dolatshahi & Toolabinejad, 2023). The present study, therefore, seeks to address this pedagogical gap by designing a contextualized model for fostering creativity among lower secondary students in geography classes in Dhi Qar Province, Iraq. This research is built on the premise that creativity in education is not solely a psychological construct but also an institutional outcome influenced by curriculum design, instructional methods, school culture, teacher competencies, family dynamics, and socio-economic factors (Baghaei et al., 2023; Eimani et al., 2024; Stéphan et al., 2019).

Prior studies have stressed the critical role of teachers in developing student creativity, particularly in settings that allow inquiry, experimentation, and reflection (Fakhari Mobarakeh et al., 2022; Rahmati et al., 2022). Teacher attitudes, classroom management, and openness to student questioning are significant enablers of creative learning environments (Pirkhayefi et al., 2021). Furthermore, institutional elements such as school infrastructure, technological resources, and administrative support are vital in constructing what Arnout and Almoied (2020) refer to as the "ecosystem of creativity" (Arnout & Almoied, 2020). At the societal level, the role of media and community involvement in fostering creativity through access to information and exposure to diverse worldviews is increasingly acknowledged (Jae & Soyeon, 2023; Sonja, 2023).

Within the Iraqi context—and specifically in Dhi Qar Province—the educational system faces unique challenges related to economic limitations, outdated curricula, and under-resourced schools. As highlighted by (Nemati Yar et al., 2022) and (Soudagar, 2020), such environments can stifle student creativity unless counterbalanced by innovative, evidence-based educational models. This study thus aims to develop a grounded, empirically validated model that reflects the local cultural, social, and institutional realities, with the ultimate goal of empowering geography teachers and curriculum developers to promote creativity in a systematic and sustainable manner.

Methods and Materials

The present research adopted a qualitative approach, utilizing the emerging grounded theory methodology. The study population consisted of experts in the fields of education and psychology, selected through purposive theoretical sampling until data saturation was achieved. A total of 15

participants were engaged in the study. Data collection was carried out through semi-structured, in-depth interviews. The interview guide was developed based on existing literature and refined through initial interviews. The interviews were transcribed verbatim and subjected to open coding, followed by axial and selective coding to extract categories and construct the theoretical framework. Triangulation and member checking were employed to ensure credibility and validity of the data. The resulting model was subsequently reviewed and validated by a panel of 20 experts using the content validity ratio (CVR) technique.

Findings

The analysis yielded a creativity development model comprising four major dimensions, fourteen core components, and 102 specific indicators. The four dimensions identified were organizational, educational, human resources, and socio-economic. The organizational dimension included components such as school culture and organizational structure. The educational dimension encompassed curriculum planning, content, teaching methods, evaluation techniques, and educational equipment. The human resource dimension covered family involvement, student characteristics, teacher roles, and administrative leadership. Lastly, the socio-economic dimension comprised media engagement, financial resources, and social effectiveness.

In the organizational domain, “school culture” emerged as a central component, indicating that creativity flourishes in environments that value openness, flexibility, and mutual respect. The “organizational structure” also played a significant role, particularly when roles, responsibilities, and communication channels were clearly defined and encouraged collaboration.

The educational dimension highlighted the need for coherent curriculum design that supports exploratory learning, content relevance to student experiences, innovative teaching strategies, formative and performance-based assessments, and well-equipped classrooms. Particularly emphasized was the integration of multimedia and digital tools in geography instruction to stimulate students' spatial and environmental thinking.

Within the human resource dimension, the role of the teacher was identified as the most influential factor. Teachers who are creative, supportive, and professionally competent foster creativity in students. Likewise, parental engagement and home environments that encourage questioning and experimentation contribute significantly to the development of student creativity.

The socio-economic dimension underscored the importance of accessible educational media, funding for creative projects, and broader community support in reinforcing the efforts of schools. In total, the model presents a holistic framework that interlinks micro- and macro-level factors in the pursuit of fostering creativity in geography education.

Discussion and Conclusion

The findings of this study affirm that creativity development in educational settings is a multifactorial construct influenced by an intricate interplay of internal school dynamics and external social conditions. One of the most notable outcomes is the centrality of school culture and curriculum planning in nurturing student creativity. These factors are not only consistent with the theoretical underpinnings of constructivist pedagogy but also align with previous empirical studies highlighting the role of a supportive and flexible learning environment in promoting creative behavior.

The educational dimension, in particular, offers actionable insights for policy and practice. The integration of real-world issues, student-led inquiries, and interdisciplinary projects into the geography curriculum can transform the subject into a platform for innovative thinking. Similarly, the adoption of formative assessments and digital technologies can enhance students' engagement and deepen their conceptual understanding. Teachers, as the linchpin of the educational process, must be empowered through continuous professional development programs that focus on creative instruction methods and student-centered learning.

At the human resource level, the study reveals that creativity cannot be separated from the psychosocial contexts in which students live. Family attitudes, teacher-student relationships, and administrative leadership styles all contribute to shaping a student's creative identity. The validation of family and teacher influence in this study mirrors previous findings in both Western and non-Western educational systems, reinforcing the idea that creativity is a socio-cultural construct as much as it is a cognitive skill.

Furthermore, the emphasis on socio-economic conditions reflects the reality that education does not occur in a vacuum. Availability of media, equitable funding, and community engagement are crucial in sustaining creative initiatives within schools. Without adequate financial support and public recognition of creative competencies, even the most innovative school-level efforts risk being short-lived. Therefore, the implementation of this model requires collaboration between educators, parents, policymakers, and civil society actors.

In conclusion, the creativity development model presented in this study represents a comprehensive, empirically grounded framework tailored to the educational realities of lower secondary students in Iraq. It demonstrates that fostering creativity in geography education is not merely a function of individual teacher effort but a systemic endeavor involving curriculum reform, organizational change, professional training, and socio-cultural alignment. By adopting such a model, educational systems can move beyond fragmented interventions and embrace an integrated strategy to nurture the creative potential of future generations.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



وبسایت مجله

تاریخچه مقاله

دریافت شده در تاریخ ۶ فروردین ۱۴۰۴

اصلاح شده در تاریخ ۲۵ خرداد ۱۴۰۴

پذیرفته شده در تاریخ ۱ تیر ۱۴۰۴

منتشر شده در تاریخ ۱۲ آبان ۱۴۰۴

پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی

دوره ۴، شماره ۳، صفحه ۱۶-۱



شاپای الکترونیکی: ۲۹۸۱-۱۷۵۹

پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس خودکارآمدی تحصیلی، دشواری در تنظیم هیجان و ناگویی خلقی

اسما فولادی^۱، نرجس خاتون ذبیحی حصاری^۲، علی اکبر پیرزاد^۳، فرحناز جامعی‌نژاد^{۴*}

۱. استادیار، گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی تابران، مشهد، ایران.

۲. استادیار، گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۳. مدرس گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۴. دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

*ایمیل نویسنده مسئول: drjameinezhad@gmail.com

چکیده

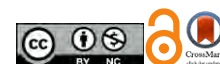
اطلاعات مقاله

نوع مقاله

پژوهشی اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

فولادی، اسما، خاتون ذبیحی حصاری، نرجس، پیرزاد، علی اکبر و جامعی‌نژاد، فرحناز. (۱۴۰۴). پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس خودکارآمدی تحصیلی، دشواری در تنظیم هیجان و ناگویی خلقی. *پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی*، ۴ (۳)، ۱۶-۱.



© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

زمینه و هدف: اضطراب امتحان یکی از مشکل‌ها و چالش‌هایی است که دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان دختر با آن مواجه هستند. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس خودکارآمدی تحصیلی، دشواری در تنظیم هیجان و ناگویی خلقی انجام شد. روش و مواد: پژوهش حاضر مقطعی از نوع همبستگی بود. جامعه این مطالعه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه یک شهر مشهد در سال تحصیلی ۴-۱۴۰۳ بودند که از میان آنها ۴۰۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شد. ابزارهای پژوهش حاضر شامل فرم اطلاعات جمعیت‌شناختی، پرسشنامه اضطراب امتحان (ساراسون، ۱۹۵۷)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (جینگز و مورگان، ۱۹۹۹)، مقیاس دشواری در تنظیم هیجان (گراتز و روئمر، ۲۰۰۴) و مقیاس ناگویی خلقی تورنتو (بگبی و همکاران، ۱۹۹۴) بودند. داده‌های این مطالعه با روش‌های ضرایب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه با مدل همزمان در نرم‌افزار SPSS-۲۷ در سطح معناداری ۰/۰۵ تحلیل شدند. یافته‌ها: یافته‌ها حاکی از آن بود که خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب امتحان رابطه معنادار منفی و دشواری در تنظیم هیجان و ناگویی خلقی با اضطراب امتحان رابطه معنادار مثبت داشت ($P < 0/01$). همچنین، متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، دشواری در تنظیم هیجان و ناگویی خلقی به‌طور معناداری توانستند ۵۵ درصد از تغییرهای اضطراب امتحان را پیش‌بینی نمایند که سهم خودکارآمدی تحصیلی بیشتر از سایر متغیرها بود ($P < 0/001$).

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج پژوهش حاضر، برای کاهش اضطراب امتحان می‌توان از طریق کارگاه‌های آموزشی زمینه را برای افزایش خودکارآمدی تحصیلی و کاهش دشواری در تنظیم هیجان و ناگویی خلقی فراهم نمود.

کلیدواژگان: اضطراب امتحان، خودکارآمدی تحصیلی، دشواری در تنظیم هیجان، ناگویی خلقی.

مقدمه

اضطراب امتحان یک وضعیت روان‌شناختی و بخشی از اضطراب عمومی است که به دلیل ترس و نگرانی موجب ناراحتی فرد قبل، حین و پس از امتحان می‌شود، یادآوری مطالب آموخته‌شده را دشوار یا غیرممکن می‌سازد و توانمندی‌های آموزشی و هوشی را کاهش می‌دهد (Robson et al., 2023). یکی از مهم‌ترین انواع اضطراب‌ها در محیط‌های آموزشی، اضطراب امتحان است که در موقعیت‌های فشارزای تحصیلی منجر به کاهش عملکرد تحصیلی و بروز باورهای ناخوشایند می‌گردد (Hou et al., 2025). این سازه یکی از انواع اضطراب‌های موقعیتی شامل پاسخ‌های پدیدارشناسی، روان‌شناختی و رفتاری است که اغلب به ارزیابی شناختی منفی، واکنش‌های فیزیولوژی نامطلوب و افت تحصیلی منجر می‌شود و در سلامت روانی و آموزشی نقش مخربی دارد (Putwain et al., 2021). اضطراب امتحان دارای دو عامل اساسی نگرانی (دلواپسی شناختی درباره عملکرد امتحان‌دادن، پیامدهای شکست ناشی از امتحان، افکار مربوط به بعد از امتحان دادن، ارزیابی توانایی خود در مقایسه با دیگران و انتظارهای منفی از عملکرد تحصیلی) و هیجان‌پذیری (برانگیختگی غیرارادی اضطراب‌آمیز و واکنش‌های عصبی خودمختار و فیزیولوژیکی) است (Stanzo et al., 2024). این نوع اضطراب با نشانه‌های جسمی، شناختی و رفتاری هنگام آماده‌شدن برای امتحان و انجام امتحان و آزمون مشخص و زمانی ظاهر می‌شود که دانش‌آموزان می‌دانند عملکرد آنها مورد بررسی، سنجش و ارزیابی قرار می‌گیرد (Williamson et al., 2024).

یکی از عوامل مرتبط با اضطراب امتحان، خودکارآمدی تحصیلی است (Jia et al., 2023) که شامل باور به توانایی‌ها برای رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی خاص است و این باورها بر شیوه تفکر، احساس، انگیزش و رفتار دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد (Wong & Yuen, 2023). کلید اصلی موفقیت تحصیلی داشتن حس قوی خودکارآمدی تحصیلی است و سطح بالای آن باعث کسب میانگین نمرات بالاتر، پایداری برای انجام و تکمیل تکالیف تحصیلی می‌شود و چنین دانش‌آموزانی از خود سازگاری تحصیلی مطلوب‌تری را نشان می‌دهند و از راهبردهای یادگیری سودمندتری بهره می‌برند (Mairean et al., 2022). خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یک میانجی مهم رفتاری موثر بر عملکرد شناختی به ادراک دانش‌آموزان در ارتباط با شایستگی، قابلیت یادگیری و عملکرد در انجام وظایف و تکالیف تحصیلی اشاره دارد (Bulfone et al., 2021). دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند دارای باورهای مثبت درباره توانمندی‌های تحصیلی خود هستند، عملکرد تحصیلی بهتری دارند، درباره توانمندی‌های تحصیلی خود قضاوت مثبت و مطلوبی دارند، در انجام تکالیف تحصیلی از خود تلاش و پشتکار زیادی نشان می‌دهند و انگیزه بالایی برای موفقیت و پیشرفت تحصیلی دارند (Kristensen et al., 2023). خودکارآمدی تحصیلی با گستره وسیعی از بازده‌های تحصیلی مانند موفقیت تحصیلی، انجام موفق تکالیف دشوار تحصیلی، استفاده مناسب از راهبردهای



یادگیری شناختی و فراشناختی و غیره رابطه مثبت دارد (Karatas et al., 2025). نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه معنادار منفی بین خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب امتحان بودند. برای مثال نتایج پژوهش Jia et al (۲۰۲۳) نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی بر اضطراب امتحان دانشجویان دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای اثر منفی و معنادار داشت. Yadi Yosefabad et al (۲۰۲۳) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی و عزت نفس با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر رابطه معنادار منفی داشت. در پژوهشی دیگر Arabi & Sedigh Arfaei (۲۰۲۰) گزارش کردند که خودکارآمدی تحصیلی، عادات مطالعه و اهداف پیشرفت با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دبیرستانی رابطه معنادار منفی داشت.

یکی دیگر از عوامل مرتبط با اضطراب امتحان، دشواری در تنظیم هیجان است (Rafiepoor et al., 2019). دشواری تنظیم هیجان از طریق بروز مشکلاتی در آگاهی، درک و پذیرش هیجان‌ها، فقدان دسترسی به راهبردهای انطباقی در مواجهه با هیجان‌های مختلف یا ناتوانی در کنترل رفتار هنگام مواجهه با برانگیختگی‌های شدید هیجانی تعریف می‌شود (Stern et al., 2024). تنظیم هیجانی یعنی توانایی نظارت، درک، فهمیدن و تعدیل موقعیت‌های هیجانی و دشواری در تنظیم هیجان باعث ایجاد مشکل‌های مختلفی مانند اندوهگینی، اضطراب، افسردگی، مشکلات جسمی، رفتارهای کنترل نشده، انزوا و حتی آسیب روانی می‌شود (Miola et al., 2022). تنظیم هیجان شامل مدیریت رفتار علاوه بر تنظیم تجربه هیجانی است و واضح می‌باشد که دشواری در تنظیم هیجان فقط شامل فرآیندهای عاطفی نیست، بلکه فرآیندهای شناختی را نیز شامل می‌شود (Tsai et al., 2020). دشواری در تنظیم هیجان باعث به کارگیری راهبردهای سازش نایافته برای پاسخ‌دهی به هیجان‌ها می‌شود و پاسخ‌های غیرقابل پذیرش، دشواری در کنترل رفتارها هنگام مواجهه با آشفتگی‌های هیجانی و نقص در استفاده کارآمد از اطلاعات هیجانی نمونه‌هایی از آن هستند (Thurm et al., 2023). نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه معنادار مثبت بین دشواری در تنظیم هیجان با اضطراب امتحان بودند. برای مثال نتایج پژوهش Rafiepoor et al (۲۰۱۹) حاکی از آن بود که دشواری در تنظیم هیجان با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دوره اول متوسطه رابطه معنادار مثبت داشت. Saeid (۲۰۱۹) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که دشواری در تنظیم هیجان نقش معناداری در پیش‌بینی اضطراب امتحان و توانایی حل مسئله دانشجویان داشت. در پژوهشی دیگر Hartman et al (۲۰۱۷) گزارش کردند که دشواری در تنظیم هیجان با اضطراب امتحان دانشجویان رابطه معنادار مثبت داشت و توانست به‌طور معناداری آن را پیش‌بینی نماید. یکی دیگر از عوامل مرتبط با اضطراب امتحان، ناگویی خلقی است (Ghazi et al., 2017) که به‌عنوان پدیده‌ای هیجانی و شناختی به اختلال خاص در کارکرد روانی اطلاق می‌شود و در نتیجه فرآیند بازداری خودکار اطلاعات و احساسات هیجانی به‌وجود می‌آید (Yilmaz et al., 2023). این سازه به یک سبک شناختی و عاطفی اشاره دارد که نتیجه آن اختلال خاص در بیان و پردازش هیجان‌ها و پریشانی در توصیف کلامی احساسات می‌باشد (Terock et al., 2020). ناگویی خلقی سازه‌ای چند وجهی شامل ناتوانی در بازشناسی و توصیف کلامی هیجان‌های شخصی و فقر شدید در تفکر نمادین است که آشکارسازی بازخوردها، احساس‌ها، کشاننده‌ها و تمایل‌ها را محدود می‌کند (Pei et al., 2023). ناگویی خلقی شامل سه جنبه مشکل در شناسایی احساسات (زمانی رخ می‌دهد که فرد در تمایز میان احساس‌های خود دچار پریشانی می‌شود)، مشکل در توصیف احساسات (هنگامی رخ می‌دهد که فرد نمی‌تواند آنچه که به لحاظ هیجانی احساس کرده است را بیان کند) و جهت‌گیری تفکر بیرونی (زمانی رخ می‌دهد که فرد تمایل به تفکر درباره امور به‌صورت بیرونی و در تضاد با جهت‌گیری تفکر درونی دارد) می‌باشد (Holmes et al., 2022). ناگویی خلقی با تعدادی از مشکل‌های جسمانی و روانشناختی مانند مسائل مرتبط با فشار خون، درد، اضطراب، افسردگی عمده، اختلال استرس، بی‌اشتهایی عصبی و پرخوری در ارتباط است (Luminet & Nielson, 2025). نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه معنادار منفی مثبت ناگویی خلقی با اضطراب امتحان بودند. برای مثال نتایج پژوهش Ghazi et al (۲۰۱۷) نشان داد که ناگویی خلقی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان رابطه معنادار مثبت داشت و این متغیر توانست به‌طور معناداری اضطراب امتحان را پیش‌بینی نماید.



Shahbaziyanikhonig & Hasani (۲۰۱۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که ناگویی خلقی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان دانشجویان رابطه معنادار مثبت داشتند. در پژوهشی دیگر Sepahvand et al (۲۰۱۵) گزارش کردند که ناگویی خلقی و اضطراب امتحان در بین دانش آموزان دبیرستانی تیزهوش رابطه معنادار مثبت داشت.

دانش آموزان بسیاری با اضطراب امتحان مواجه می شوند و میزان آن در دانش آموزان دختر در مقایسه با دانش آموزان پسر بیشتر است و از آنجایی که اضطراب امتحان باعث افت عملکردهای تحصیلی و حتی غیرتحصیلی می شود، لذا ابتدا باید عوامل مرتبط با آن را شناسایی و سپس با استفاده از راهکارهایی به دنبال کاهش آن بود. بر اساس بررسی های انجام شده متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، دشواری در تنظیم هیجان و ناگویی خلقی با اضطراب امتحان مرتبط بودند و پژوهشی که نقش همزمان آنها را در پیش بینی اضطراب امتحان دانش آموزان دختر بررسی کرده باشد، یافت نشد. در نتیجه، با توجه به اینکه اضطراب امتحان یکی از مشکل ها و چالش هایی است که دانش آموزان دختر زیادی با آن مواجه هستند، لذا، پژوهش حاضر با هدف پیش بینی اضطراب امتحان بر اساس خودکارآمدی تحصیلی، دشواری در تنظیم هیجان و ناگویی خلقی انجام شد.

مواد و روش پژوهش

پژوهش حاضر مقطعی از نوع همبستگی بود. جامعه این مطالعه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه یک شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۴ بودند که از میان آنها ۴۰۰ نفر با روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای به عنوان نمونه انتخاب شد. در این روش نمونه گیری از میان همه مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه ناحیه یک تعداد مدرسه به روش تصادفی انتخاب و سپس از هر مدرسه تعدادی کلاس به روش تصادفی انتخاب و همه دانش آموزان کلاس های منتخب در صورت داشتن ملاک های ورود به مطالعه به عنوان نمونه انتخاب شدند. در این پژوهش، ملاک های ورود به مطالعه شامل رضایت جهت شرکت در پژوهش، عدم مردودی در پایه های گذشته، عدم دریافت خدمات روانشناختی در سه ماه گذشته، عدم مصرف داروهای روان پزشکی مانند ریتالین و غیره و عدم وقوع رخداد های تنش زا مانند طلاق و مرگ نزدیکان در سه ماه گذشته بودند. همچنین، ملاک های خروج از این پژوهش شامل عدم پاسخگویی به بیش از ده درصد گویه ها و انصراف از تکمیل ابزارهای پژوهش پس از انتخاب آنها به عنوان عضوی از نمونه بودند.

روند اجرای پژوهش حاضر به این شرح بود که ابتدا هماهنگی های لازم با مسئولان اداره آموزش و پرورش ناحیه یک شهر مشهد به عمل آمد و موافقت آنان جهت انجام پژوهش اخذ شد. در مرحله بعد لیست مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه به همراه آدرس و شماره تماس آنها تهیه و اقدام به نمونه گیری شد. پس از آن به مدارس منتخب مراجعه و پس از هماهنگی با کادر اجرایی مدارس از آنان خواسته شد تا ابزارهای پژوهش توسط دانش آموزان برخی کلاس ها در صورت داشتن ملاک های ورود به مطالعه تکمیل گردند. برای دانش آموزان منتخب اهمیت و ضرورت پژوهش تبیین و به آنان درباره رعایت نکات اخلاقی مانند رازداری، محرمانگی، حفظ حریم شخصی نمونه ها، تحلیل داده ها به صورت کلی و غیره اطمینان داده شد و در نهایت از آنها خواسته شد تا با نهایت دقت به همه ابزارهای پژوهش حاضر به صورت دقیق، کامل و واقعی پاسخ دهند و پس از آن، از آنان به دلیل شرکت در پژوهش و تکمیل ابزارها تقدیر و تشکر به عمل آمد. لازم به ذکر است که ابزارهای پژوهش حاضر شامل موارد زیر بودند.

۱. فرم اطلاعات جمعیت شناختی: این فرم توسط پژوهشگران پژوهش حاضر طراحی و شامل سوال هایی درباره سن و پایه تحصیلی دانش آموزان و تحصیلات والدین دانش آموزان بود.



۲. پرسشنامه اضطراب امتحان: این پرسشنامه توسط Sarason (۱۹۵۷) طراحی شد؛ به‌طوری که ۳۷ گویه داشت و برای پاسخگویی به هر گویه دو گزینه خیر به معنای غلط و بله به معنای درست وجود داشت. نمره پرسشنامه اضطراب امتحان با مجموع نمره گویه‌ها محاسبه می‌شود و دامنه نمرات آن بین ۰ تا ۳۷ بود؛ به‌طوری که نمره بالاتر نشان‌دهنده اضطراب امتحان بیشتر می‌باشد. سازنده روایی محتوایی پرسشنامه اضطراب امتحان را با نظر خبرگان تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش نمود. همچنین، Ghorbanpour Dehsorkh (۲۰۲۵) پایایی پرسشنامه اضطراب امتحان را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ محاسبه نمود. در پژوهش حاضر، مقدار پایایی پرسشنامه اضطراب امتحان با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد.

۳. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: این پرسشنامه توسط Jinks & Morgan (۱۹۹۹) طراحی شد؛ به‌طوری که ۳۰ گویه داشت و برای پاسخگویی به هر گویه چهار گزینه از کاملاً مخالفم با نمره یک تا کاملاً موافقم با نمره چهار وجود داشت. نمره پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی با مجموع نمره گویه‌ها محاسبه می‌شود و دامنه نمرات آن بین ۳۰ تا ۱۲۰ بود؛ به‌طوری که نمره بالاتر نشان‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی بیشتر می‌باشد. سازندگان روایی سازه پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را بررسی و تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش نمودند. همچنین، Fooladi et al (۲۰۲۵) پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ محاسبه نمود. در پژوهش حاضر، مقدار پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه شد.

۴. مقیاس دشواری در تنظیم هیجان: این پرسشنامه توسط Gratz & Roemer (۲۰۰۴) طراحی شد؛ به‌طوری که ۳۶ گویه داشت و برای پاسخگویی به هر گویه پنج گزینه از کاملاً مخالفم با نمره یک تا کاملاً موافقم با نمره پنج وجود داشت. نمره مقیاس دشواری در تنظیم هیجان با مجموع نمره گویه‌ها محاسبه می‌شود و دامنه نمرات آن بین ۳۶ تا ۱۸۰ بود؛ به‌طوری که نمره بالاتر نشان‌دهنده دشواری در تنظیم هیجان بیشتر می‌باشد. سازندگان روایی سازه مقیاس دشواری در تنظیم هیجان را بررسی و تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ گزارش نمودند. همچنین، Sabzevari et al (۲۰۲۲) پایایی مقیاس دشواری در تنظیم هیجان را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ محاسبه نمود. در پژوهش حاضر، مقدار پایایی مقیاس دشواری در تنظیم هیجان با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شد.

۵. مقیاس ناگویی خلقی: این پرسشنامه توسط Bagby et al (۱۹۹۴) طراحی شد؛ به‌طوری که ۲۰ گویه داشت و برای پاسخگویی به هر گویه پنج گزینه از کاملاً مخالفم با نمره یک تا کاملاً موافقم با نمره پنج وجود داشت. نمره مقیاس ناگویی خلقی با مجموع نمره گویه‌ها محاسبه می‌شود و دامنه نمرات آن بین ۲۰ تا ۱۰۰ بود؛ به‌طوری که نمره بالاتر نشان‌دهنده ناگویی خلقی بیشتر می‌باشد. سازندگان روایی محتوایی مقیاس ناگویی خلقی را با نظر خبرگان تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش نمودند. همچنین، Ghorbanpour Dehsorkh (۲۰۲۵) پایایی مقیاس ناگویی خلقی را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه نمود. در پژوهش حاضر، مقدار پایایی مقیاس ناگویی خلقی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ محاسبه شد.

لازم به ذکر است که داده‌های این مطالعه با روش‌های ضرایب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه با مدل همزمان در نرم‌افزار SPSS-27 در سطح معناداری ۰/۰۵ تحلیل شدند.



در این پژوهش تعداد ۴۰۰ دانش آموز دختر دوره دوم متوسطه با میانگین سنی ۱۷/۱۲ سال حضور داشتند که نتایج فراوانی و درصد فراوانی سن و پایه تحصیلی دانش آموزان دختر و تحصیلات والدین آنها در جدول ۱ ارائه شد.

جدول ۱. نتایج فراوانی و درصد فراوانی سن و پایه تحصیلی دانش آموزان دختر و تحصیلات والدین آنها

متغیر	سطح	فراوانی	درصد فراوانی
سن	۱۶ سال	۱۲۴	۳۱٪/۰۰
	۱۷ سال	۱۵۵	۳۸٪/۷۵
	۱۸ سال	۱۲۱	۳۰٪/۲۵
پایه تحصیلی	دهم	۱۲۶	۳۱٪/۵۰
	یازدهم	۱۵۶	۳۹٪/۰۰
	دوازدهم	۱۱۸	۲۹٪/۵۰
تحصیلات پدر	پایین تر از دیپلم	۸۳	۲۰٪/۷۵
	دیپلم	۹۲	۲۳٪/۰۰
	کاردانی	۵۱	۱۲٪/۷۵
	کارشناسی	۱۰۴	۲۶٪/۰۰
	بالتر از کارشناسی	۷۰	۱۷٪/۵۰
تحصیلات مادر	پایین تر از دیپلم	۸۸	۲۲٪/۰۰
	دیپلم	۸۱	۲۰٪/۲۵
	کاردانی	۴۳	۱۰٪/۷۵
	کارشناسی	۱۱۵	۲۸٪/۷۵
	بالتر از کارشناسی	۷۳	۱۸٪/۲۵

طبق نتایج جدول ۱، سن بیشتر دانش آموزان دختر ۱۷ سال (۳۸/۷۵ درصد) و پایه تحصیلی آنها یازدهم (۳۹ درصد) و تحصیلات پدر و مادر بیشتر آنان کارشناسی (به ترتیب ۲۶ درصد و ۲۸/۷۵ درصد) بود. نتایج میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی خودکارآمدی تحصیلی، دشواری در تنظیم هیجان، ناگویی خلقی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر در جدول ۲ ارائه شد.

جدول ۲. نتایج میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی خودکارآمدی تحصیلی، دشواری در تنظیم هیجان، ناگویی خلقی و اضطراب امتحان دانش آموزان دختر

متغیر	خودکارآمدی تحصیلی	دشواری در تنظیم هیجان	ناگویی خلقی	اضطراب امتحان
خودکارآمدی تحصیلی	۱	۰/۳۵***	۰/۴۲***	۰/۵۱***
دشواری در تنظیم هیجان		۱	۰/۴۰***	۰/۲۹***
ناگویی خلقی			۱	۰/۳۷***

اضطراب امتحان 0.51^{**} - 0.37^{**} 0.29^{**}

میانگین $12/46$ $35/14$ $63/27$ $75/09$

انحراف معیار $2/38$ $4/52$ $7/80$ $7/66$

$P < 0.01^{**}$

طبق نتایج جدول ۲، خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب امتحان رابطه معنادار منفی و دشواری در تنظیم هیجان و ناگویی خلقی با اضطراب امتحان رابطه معنادار مثبت داشت و همان‌طور که مشاهده می‌شود سایر روابط نیز معنادار بود ($P < 0.01$). نتایج رگرسیون چندگانه با مدل همزمان برای پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس خودکارآمدی تحصیلی، دشواری در تنظیم هیجان و ناگویی خلقی دانش‌آموزان دختر در جدول ۳ ارائه شد.

جدول ۳. نتایج رگرسیون چندگانه با مدل همزمان برای پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس خودکارآمدی تحصیلی، دشواری در

تنظیم هیجان و ناگویی خلقی دانش‌آموزان دختر

متغیر	R	R ²	مقدار F	df	Sig	B	SE	Beta	مقدار t	Sig
خودکارآمدی تحصیلی			۳			-۰/۷۸	۰/۱۶	-۰/۴۳	-۴/۸۷	۰/۰۰۱
دشواری در تنظیم هیجان	۰/۷۳	۰/۵۳	۳۷/۶۱	۳۹۶	۰/۰۰۱	۰/۶۶	۰/۲۱	۰/۲۸	۳/۱۴	۰/۰۰۱
ناگویی خلقی						۰/۹۵	۰/۲۷	۰/۳۱	۳/۵۱	۰/۰۰۱

طبق نتایج جدول ۳، متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، دشواری در تنظیم هیجان و ناگویی خلقی به‌طورمعناداری توانستند ۵۵ درصد از تغییرهای اضطراب امتحان را پیش‌بینی نمایند که سهم ناگویی خلقی بیشتر از سایر متغیرها بود ($P < 0.01$).

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نقش و اهمیت اضطراب امتحان در دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان دختر، پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس خودکارآمدی تحصیلی، دشواری در تنظیم هیجان و ناگویی خلقی انجام شد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر رابطه معنادار منفی داشت که این نتیجه با نتایج پژوهش‌های (Yadi Yosefabad et al, Jia et al (2023) و (Arabi & Sedigh Arfaei (2020) همسو بود. در تبیین رابطه معنادار منفی خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر می‌توان گفت دانش‌آموزانی که درباره توانمندی‌های خود دچار تردید هستند معمولاً از خود ارزشیابی بدبینانه‌تری انجام می‌دهند و بیشتر دچار تنش و اضطراب و ضعف در حل مسئله می‌شوند. مهارت‌ها و توانمندی‌های افراد تحت تاثیر خودتردیدی و باورهای خودآرمی ضعیف قرار دارند و حتی افراد مستعد نیز در شرایط که باورهای ضعیفی نیست به خود داشته باشند از توانایی‌های خود در حث مطلوبی نمی‌توانند استفاده کنند و در انجام کارها و فعالیت‌ها دچار تردید می‌شوند. در نتیجه، باور به خودکارآمدی به‌ویژه در زمینه تحصیل یعنی خودکارآمدی تحصیلی افراد را توانمند می‌سازد تا از مهارت‌ها و توانمندی‌های تحصیلی خود به شیوه مطلوبی استفاده نمایند، مشکل‌های تحصیلی را حل نمایند و بر تکالیف تحصیلی دشوار و چالش‌انگیز فائق آیند. افزون بر آن، دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی تحصیلی بالاتر تمایل، تلاش و پشتکار بیشتری در انجام وظایف تحصیلی دارند، برای



امتحان‌ها بیشتر مطالعه می‌کنند و خود را باور دارند و در آزمون‌ها از خود عملکرد مطلوب‌تری را نشان می‌دهد. با توجه به مطالب مطرح‌شده منطقی است که بین خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر رابطه معنادار منفی وجود داشته باشد.

یافته‌های دیگر پژوهش حاضر نشان داد که دشواری در تنظیم هیجان با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر رابطه معنادار مثبت داشت که این نتیجه با نتایج پژوهش‌های (2019) Saeid, Rafiepoor et al و (2017) Hartman et al و (2017) همسو بود. در تبیین رابطه معنادار مثبت دشواری در تنظیم هیجان با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر می‌توان گفت که در دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان، همه افکار ناکارآمد و ناراحت‌کننده اعم از نگرانی درباره نتایج امتحان، عملکرد ضعیف، نشخوار فکری درباره فهم مطالب درسی، اجتناب از امتحان و کنترل افراطی مسائل مربوط به درس و امتحان مربوط به هیجان‌های منفی و نامطلوب است که خود را در قالب مجموعه‌ای از افکار و رفتار ناهنجار یعنی دشواری در تنظیم هیجان نشان می‌دهد. دشواری در تنظیم هیجان بر عوامل بسیاری مانند خودتنظیمی، سبک‌های تفکر و حل مسئله، راهبردهای مقابله‌ای، راهبردهای یادگیری و غیره تاثیر منفی می‌گذارد و موجب تشدید هیجان‌های منفی مانند اضطراب امتحان می‌گردد. افزون بر آن، دانش‌آموزان دارای دشواری در تنظیم هیجان نسبت به هیجان‌های خود از آگاهی و شفافیت اندکی برخوردار هستند، متر هیجان‌ها و پیامدهای آنها را می‌پذیرند، هیجان‌های منفی و ناخوشایند را پایدار می‌پندارند، با هیجان‌های خود درگیر هستند و ویژگی‌های روانشناختی منفی مانند تنش، استرس، اضطراب (از جمله اضطراب امتحان)، وسواس و غیره را بیشتر از خود نشان می‌دهند. با توجه به مطالب مطرح‌شده می‌توان انتظار داشت که بین دشواری در تنظیم هیجان با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر رابطه معنادار مثبت وجود داشته باشد.

دیگر یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که ناگویی خلقی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر رابطه معنادار مثبت داشت که این نتیجه با نتایج پژوهش‌های (2017) Ghazi et al, (2017) Shahbaziyanikhonig & Hasani و (2015) Sepahvand et al و (2015) همسو بود. در تبیین رابطه معنادار مثبت ناگویی خلقی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر می‌توان گفت دانش‌آموزانی که دچار ناگویی خلقی هستند در شناسایی، توصیف و تبیین احساس‌های خود و دیگران دچار مشکل می‌باشند و دارای روحیه و اعتماد به نفس ضعیف‌تری برای ارتباط با دیگران اعم از معلمان و سایر دانش‌آموزان دارند که این امر زمینه بروز، تداوم و زیاده‌شدن تنش و اضطراب را افزایش می‌دهد. چون که ناتوانی در ابراز هیجان‌ها و ضعف در درخواست‌های آموزشی از مربیان زمینه‌ساز ارتباط ناکارآمد بین دانش‌آموزان با یکدیگر و معلم می‌شود و این ارتباط ناکارآمد از طریق مهارت‌های تحصیلی ضعیف، قدرت یادگیری کم، سرعت یادگیری پایین، افت تحصیلی، ضعف در ارزشیابی، خودپنداره تحصیلی ضعیف، گوشه‌گیری، پرخاشگری انفعالی، عدم استفاده از راهبردهای یادگیری مناسب و غیره زمینه‌ساز بروز و افزایش اضطراب امتحان می‌گردد. افزون بر آن، ناگویی خلقی یکی از فاکتورها و عوامل خطر ساز شکست تحصیلی قلمداد می‌شود و دانش‌آموزانی که در شناسایی، توصیف و تبیین احساس‌ها و موفقیت‌ها و شکست‌های خود دچار مشکل است خود را شایسته و سزاوار شکست و ناامیدی می‌پندارد و همین امر سبب افزایش تنش، اضطراب و افسردگی در چنین دانش‌آموزانی می‌شود. با توجه به مطالب مطرح‌شده منطقی است که بین ناگویی خلقی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر رابطه معنادار مثبت وجود داشته باشد.

همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، دشواری در تنظیم هیجان و ناگویی خلقی به‌طور معناداری توانستند اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر را پیش‌بینی نمایند. در تبیین توانمندی خودکارآمدی تحصیلی، دشواری در تنظیم هیجان و ناگویی خلقی در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر می‌توان گفت دانش‌آموزانی که از نظر عملکرد تحصیلی و باورهای به توانمندی‌ها و مهارت‌های تحصیلی خود در وضعیت مطلوبی قرار دارند (دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی تحصیلی بالا)، در پذیرش پاسخ‌های هیجانی، انجام رفتارهای هدفمند، کنترل تکانه، آگاهی هیجانی، دسترسی به راهبردهای تنظیم هیجانی و شفافیت هیجانی دچار



نقص و کاستی نیستند (دانش‌آموزان فاقد دشواری در تنظیم هیجان) و در شناسایی، توصیف و تبیین هیجان‌های خود فاقد دشواری و چالش جدی هستند (دانش‌آموزان فاقد ناگویی خلقی) در زندگی تحصیلی یا درس و مدرسه خود با چالش‌ها و مشکل‌های تحصیلی کمتری مواجه می‌شوند، در هنگام مواجهه با چالش‌ها و مشکل‌های مذکور از راهبردهای یادگیری مناسب، مطلوب و بهینه استفاده می‌کنند، تکالیف تحصیلی خود را به نحو مطلوبی انجام می‌دهند و به تنهایی یا با کمک دیگران از حل مسئله‌ها و چالش‌های تحصیلی برمی‌آیند. بنابراین، می‌توان انتظار داشت که خودکارآمدی تحصیلی، دشواری در تنظیم هیجان و ناگویی خلقی نقش موثری در پیش‌بینی اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر داشته باشند.

پژوهش حاضر با محدودیت خاصی مواجه نبود، اما از محدودیت‌های رایج می‌توان به محدود شدن نمونه پژوهش به دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه یک شهر مشهد، تک جنسیتی بودن نمونه پژوهش و استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای گردآوری داده‌ها اشاره کرد. بنابراین، انجام پژوهش بر روی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه یا حتی دوره ابتدایی و بررسی پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان پسر پیشنهاد می‌شود. افزون بر آنها، پیشنهاد می‌گردد که پژوهشگران در آینده نقش سایر عوامل مرتبط با اضطراب امتحان مثل معنای تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی، سازگاری با مدرسه و غیره را مورد بررسی و ارزیابی قرار دهند. نتایج این پژوهش حاکی از رابطه معنادار خودکارآمدی تحصیلی، دشواری در تنظیم هیجان و ناگویی خلقی با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر و نقش موثر آنها در پیش‌بینی اضطراب امتحان آنان بود که این نتایج دارای تلویحات کاربردی بسیاری برای متخصصان و برنامه‌ریزان نظام آموزش و پرورش می‌باشد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، برای کاهش اضطراب امتحان می‌توان از طریق کارگاه‌های آموزشی زمینه را برای افزایش خودکارآمدی تحصیلی و کاهش دشواری در تنظیم هیجان و ناگویی خلقی فراهم نمود.

تعارض منافع

در این پژوهش بین نویسندگان هیچ تعارض منافی وجود نداشت.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مقاله در همه مراحل پژوهش با یکدیگر مشارکت داشتند.

موازین اخلاقی

در این مطالعه، برای نمونه‌ها اهمیت و ضرورت پژوهش و لزوم رعایت نکات و موازین اخلاقی تبیین و در این زمینه به آنان اطمینان خاطر داده شد.

شفافیت داده‌ها

در این پژوهش، داده‌ها و منابع ضمن رعایت اصول کپی‌رایت ارسال می‌شود.

حامی مالی

این پژوهش فاقد حامی مالی بوده و با هزینه شخصی نویسندگان آن انجام شده است.



تشکر و قدردانی

بدین وسیله نویسندگان تقدیر و تشکر خود را از دانش آموزان دختر شرکت کننده در پژوهش و والدین و کارکنان مدارس آنها اعلام می نمایند.

References

- Arabi, A., & Sedigh Arfaei, F. (2020). The relationship of study habits, achievement goals and academic self-efficacy with test anxiety of high school students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 17(38), 105-124. <https://doi.org/10.22111/jeps.2020.5303>
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto alexithymia scale-I Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23-32. <https://doi.org/10.1016/0022>
- Bulfone, G., Badolamenti, S., Biagioli, V., Maurici, M., Macale, L., Sili, A., & et al. (2021). Nursing students' academic self-efficacy: A longitudinal analysis of academic self-efficacy changes and predictive variables over time. *Journal of Advanced Nursing*, 77(5), 2353-2362. <https://doi.org/10.1111/jan.14771>
- Fooladi, A., Alamolhoda, M., Javaezi Shishavan, M., Hosseini, F., Jameinezhad, F., & Arabsalari, Z. (2025). The effect of mindfulness-based education on academic self-efficacy and school adjustment in anxious female students. *Quarterly of Experimental and Cognitive Psychology*, 2(2), 53-65. <https://www.quarterlyecp.com/index.php/ecp/article/view/189>
- Ghazi, S., Hasanvandi, S., & Ghadampour, E. (2017). Prediction of test anxiety and academic self-handicapping based on alexithymia. *Yafte: Lorestan University of Medical Sciences*, 19(4), 22-31. <http://yafte.lums.ac.ir/article-1-2394-en.html>
- Ghorbanpour Dehsorkh, Kh. (2025). Effectiveness of mindfulness-based education on alexithymia, test anxiety and adjustment to college in students. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders*, 4(1), 159-171. <https://doi.org/10.61838/kman.pdmd.4.1.10>
- 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. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Hartman, S. D., Wasieleski, D. T., & Whatley, M. A. (2017). The effects of emotional dysregulation and test anxiety on GPA. *College Student Journal*, 51(1), 1-6. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA487602760&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=01463934&p=AONE&sw=w&cookieConsent=true&analyticsOptout=false&userGroupName=anon%7Ebfc8b57d&aty=open-web-entry>
- Holmes, A., Marella, P., Rodriguez, C., Li, D. G., & Goerlich, K. S. (2022). Alexithymia and cutaneous disease morbidity: A systematic review. *Dermatology*, 238(6), 1120-1129. <https://doi.org/10.1159/000524736>
- Hou, L., Zhang, W., Huang, Q., & Zhou, R. (2025). Altered attentional control process of individuals with high test anxiety: An exploratory fMRI study. *Behavioral Brain Research*, 484, 115486. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2025.115486>
- Jia, J., Ma, Y., Xu, S., Zheng, J., Ma, X., Zhang, Y., Sun, W., & Liu, L. (2023). Effect of academic self-efficacy on test anxiety of higher vocational college students: The chain mediating effect. *Journal of Psychology Research and Behavior Management*, 16, 2417-2424. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S413382>



- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 72(4), 224-30. <https://doi.org/10.1080/00098659909599398>
- Karatas, K., Arpaci, I., & Suer, S. (2025). Predicting academic self-efficacy based on self-directed learning and future time perspective. *Psychological Reports*, 128(4), 2885-2905. <https://doi.org/10.1177/00332941231191721>
- Kristensen, S. M., Larsen, T. M. B., Urke, H. B., & Danielsen, A. G. (2023). Academic stress, academic self-efficacy, and psychological distress: A moderated mediation of within-person effects. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(7), 1512-1529. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01770-1>
- Luminet, O., & Nielson, K. A. (2025). Alexithymia: Toward an experimental, processual affective science with effective interventions. *Annual Review of Psychology*, 76(1), 741-769. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-021424-030718>
- Mairean, C., Zancu, A. S., & Diaconu-Gherasim, L. R. (2022). Children's anxiety, academic self-efficacy, and intergenerational transmission of worries regarding the transition to middle school. *The British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1638-1650. <https://doi.org/10.1111/bjep.12530>
- Miola, A., Cattarinussi, G., Antiga, G., Caiolo, S., Solmi, M., & Sambataro, F. (2022). Difficulties in emotion regulation in bipolar disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 302, 352-360. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.01.102>
- Pei, J. H., Wang, X., Ma, T., Du, Y., & Dou, X. (2023). Alexithymia in a Chinese patient with chronic pain and associated factors: A cross-sectional study. *Pain Management Nursing*, 24(4), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.pmn.2023.01.003>
- Putwain, D. W., Stockinger, K., Vonder Embse, N. P., Suldo, Sh. M., & Daumiller, M. (2021). Test anxiety, anxiety disorders, and school-related wellbeing: Manifestations of the same or different constructs? *Journal of School Psychology*, 88, 47-67. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.08.001>
- 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 Systems*, 13(46), 111-122. <https://doi.org/10.22034/jiera.2019.152170.1670>
- Robson, D. A., Johnstone, S. J., Putwain, D. W., & Howard, S. (2023). Test anxiety in primary school children: A 20-year systematic review and meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 98, 39-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.02.003>
- Sabzevari, F., Ghasemi Ahmadabadi, L., Salehian Dehkordi, N., Barghamadi, F. S., & Abbasi, M. (2022). The role of difficulty in emotion regulation, self-differentiation, and coping styles in predicting referral thinking in adolescents with a history of drug use. *Rooyesh-e-Ravanshenasi*. 11(2), 229-242. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2383353.1401.11.2.10.9>
- Saeid, N. (2019). Determining the role of emotion regulation in predicting test anxiety and student problem solving ability. *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 62, 74-83. <https://doi.org/10.22038/mjms.2019.14041>
- Sarason, I. G. (1957). Test anxiety, general anxiety, and intellectual performance. *Journal of Consulting Psychology*, 21(6), 485-490. <https://doi.org/10.1037/h0043012>
- Sepahvand, E., Zakiei, A., Rafieian, K., Roumani, S., Komasi, S., & Reshadat, S. (2015). The intervening role of alexithymia in the relationship between attachment styles and test anxiety among gifted high school students. *Korean Journal of Family Medicine*, 36(4), 174-179. <https://doi.org/10.4082/kjfm.2015.36.4.174>
- Shahbaziyanikhonig, A., & Hasani, O. (2017). The role of test anxiety and alexithymia in students academic burnout. *Educational Psychological and Social Research*, 35, 36-50. <http://dx.doi.org/10.52547/erj.4.35.36>



- Stanzo, K., DeMoss, M., Hollingsworth, B., Sherrill, S. S., Cruz, M. S. F. D., Reynolds, A., & et al. (2024). Nurse certification and test anxiety. *The Journal of Nursing Administration*, 54(7-8), 422-426. <https://doi.org/10.1097/nna.0000000000001451>
- Stern, C. M., Graver, H., McPherson, I., Gydus, J., Kambanis, P. E., Breithaupt, L., & et al. (2024). Difficulties in emotion regulation in avoidant/restrictive food intake disorder. *The International Journal of Eating Disorders*, 57(11), 2156-2166. <https://doi.org/10.1002/eat.24281>
- Terock, J., Frenzel, S., Wittfeld, K., Klinger-Konig, J., Janowitz, D., Bulow, R., & et al. (2020). Alexithymia is associated with altered cortical thickness networks in the general population. *Neuropsychobiology*, 79(3), 233-244. <https://doi.org/10.1159/000504983>
- Thurm, A., Satel, J., Montag, C., Griffiths, M. D., & Pontes, H. M. (2023). The relationship between gambling disorder, stressful life events, gambling-related cognitive distortions, difficulty in emotion regulation, and self-control. *Journal of Gambling Studies*, 39(1), 87-101. <https://doi.org/10.1007/s10899-022-10151-5>
- Tsai, J. K., Lu, W. H., Hsiao, R. C., Hu, H. F., & Yen, C. F. (2020). Relationship between difficulty in emotion regulation and internet addiction in college students: A one-year prospective study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4766. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134766>
- Williamson, C., Wright, S. T., & Dallaghan, G. L. B. (2024). Test anxiety among US medical students: A review of the current literature. *Medical Science Educator*, 34(2), 491-499. <https://doi.org/10.1007/s40670-024-01999-w>
- Wong, W. L. L., & Yuen, K. W. A. (2023). Online learning stress and Chinese college students' academic coping during COVID-19: The role of academic hope and academic self-efficacy. *The Journal of Psychology*, 157(2), 95-120. <https://doi.org/10.1080/00223980.2022.2148087>
- Yadi Yosefabad, Sh., Kiani, Gh., & Entesar Foumani, Gh. (2023). The mediating role of academic self-efficacy and self-esteem in the relationship between thinking styles and girl students' test anxiety. *Journal of Educational and Scholastic Studies*, 11(4), 325-343. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.4.13.1>
- Yilmaz, F. T., Sabanciogullari, S., & Sevimligul, G. (2023). Alexithymia and coping with stress in patients with multiple sclerosis: A comparative study. *The Journal of Neuroscience Nursing*, 55(1), 24-29. <https://doi.org/10.1097/jnn.0000000000000684>