

Research Paper



Presenting a Model for Predicting School Anxiety Based on Schema Modes and Difficulty in Emotion Regulation with the Mediating Role of Distress Tolerance in Students



Sajad Taherzadeh Ghahfarokhi^{1*}, Tina Khaleghi Farimani², Fateme Parvin³

1. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Bakhtar Institute of Higher Education, Ilam, Iran.
2. MA in Clinical Psychology, Department of Psychology, Bakhtar Institute of Higher Education, Ilam, Iran.
3. MA in Educational Psychology, Department of Psychology, Bakhtar Institute of Higher Education, Ilam, Iran.



DOI: [10.22034/JMPR.2024.60559.6087](https://doi.org/10.22034/JMPR.2024.60559.6087)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_18182.html



ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:
School Anxiety,
Schema Modes,
Difficulty in Emotion
Regulation, Distress
Tolerance, Students

Received: 2024/02/13
Accepted: 2024/04/22
Available: 2024/07/04

Due to the importance of education in today's societies, school anxiety has been considered as a problem in the field of mental health of students. The purpose of this research was to present a model for predicting school anxiety based on schema modes difficulty in emotion regulation with the mediating role of distress tolerance in female students of the second year of high school in Ilam city. The method of descriptive correlational research was structural equation modeling. The statistical population of this research included all female students of the second year of high school in Ilam city in the academic year 2021-2022, which according to the education statistics, their number was 3521 in the form of 16 schools. According to the table of Karjesi and Morgan, the sample size of 361 people was selected using the multi-stage cluster sampling method. To collect data, the distress tolerance questionnaire of Simmons and Gaher (2005), the difficulty in regulating emotions questionnaire of Gratz and Romer (2004), the schema modes questionnaire of Lobstal et al. (2010) and the Phillips school anxiety questionnaire (1987) were used. Data were analyzed by structural equation modeling. The findings showed that there is a significant relationship between schema modes and difficulty in regulating emotions and distress tolerance with school anxiety ($p < 0.01$). Also, the research model has a favorable fit, and schema modes and difficulty in emotion regulation directly and with the mediation of distress tolerance have an impact and predictably on school anxiety in students (RMSEA=0.073, GFI=0.906, CFI=0.921, NFI=0.913). It is concluded that students who have inconsistent schema modes and have difficulty in regulating their emotions, are not able to bear distress in challenging school situations and as a result suffer from anxiety.



* Corresponding Author: Sajad Taherzadeh Ghahfarokhi
E-mail: sajad_taherzadeh@bakhtar.ac.ir



ارائه مدل پیش‌بینی اضطراب مدرسه براساس ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای و دشواری در تنظیم هیجان با میانجی‌گری تحمل‌پریشانی در دانش‌آموزان



سجاد طاهرزاده قهفرخی^{۱*}، تینا خالقی فریمانی^۲، فاطمه پروین^۳

۱. استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، موسسه آموزش عالی باختر، ایلام، ایران.

۲. کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی باختر، ایلام، ایران.

۳. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، موسسه آموزش عالی باختر، ایلام، ایران.



DOI: [10.22034/JMPR.2024.60559.6087](https://doi.org/10.22034/JMPR.2024.60559.6087)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_18182.html



چکیده

به دلیل اهمیت تحصیل در جوامع امروزی، اضطراب مدرسه به عنوان یک مسئله در حیطه سلامت روان دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفته است. هدف این پژوهش ارائه مدل پیش‌بینی اضطراب مدرسه بر اساس ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای و دشواری در تنظیم هیجان با نقش میانجی تحمل‌پریشانی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام بود. روش پژوهش توصیفی همبستگی از نوع مدلیابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند که بر اساس آمار آموزش و پرورش تعداد آن‌ها ۳۵۲۱ نفر در قالب ۱۶ مدرسه بود. حجم نمونه با توجه به جدول کرجسی و مورگان تعداد ۳۶۱ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه تحمل‌پریشانی سیمونز و گاهر (۲۰۰۵)، پرسشنامه دشواری در تنظیم هیجان گراتز و رومر (۲۰۰۴)، پرسشنامه ذهنیت طرح‌واره‌ای لوبستال و همکاران (۲۰۱۰) و پرسشنامه اضطراب مدرسه فیلیپس (۱۹۸۷) استفاده شد. داده‌ها با مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که بین ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای و دشواری در تنظیم هیجان و تحمل‌پریشانی با اضطراب مدرسه رابطه معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). همچنین مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار است و ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای و دشواری در تنظیم هیجان به طور مستقیم و با میانجی‌گری تحمل‌پریشانی بر اضطراب مدرسه در دانش‌آموزان تاثیرگذار و قابل پیش‌بینی می‌باشد ($RMSEA = 0/073$ و $GFI = 0/906$ و $CFI = 0/921$ و $NFI = 0/913$). نتیجه گرفته می‌شود دانش‌آموزانی که ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای ناسازگار دارند و در تنظیم هیجان‌های خود مشکل دارند، قادر به تحمل‌پریشانی در موقعیت‌های پرچالش مدرسه نیستند و در نتیجه دچار اضطراب می‌شوند.

مشخصات مقاله

کلیدواژه‌ها:

اضطراب مدرسه، ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای، دشواری در تنظیم هیجان، تحمل‌پریشانی، دانش‌آموزان

دریافت شده: ۱۴۰۲/۱۰/۲۴

پذیرفته شده: ۱۴۰۳/۰۲/۰۳

منتشر شده: ۱۴۰۳/۰۴/۱۴

* نویسنده مسئول: سجاد طاهرزاده قهفرخی

رایانامه: sajad_taherzadeh@bakhtar.ac.ir

مشکلات مربوط به ترس و اضطراب در خصوص مدرسه، روز به روز در میان دانش‌آموزان در حال افزایش است (ساهدات^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). اضطراب مدرسه^۲ یکی از اضطراب‌های دوران کودکی و نوجوانی مرتبط با مدرسه است که ریشه در اختلالات اضطرابی داشته و تأثیرات جدی کوتاه مدت و بلندمدت در رشد اجتماعی، عاطفی و آموزشی دانش‌آموزان دارد (روئی^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). اضطراب مدرسه شامل احساس تنش و فشار روانی ناشی از ترس غیر منطقی از حوادث مدرسه می‌باشد (گیلبر^۴ و همکاران، ۲۰۱۹). این اختلال به صورت عدم حضور منظم دانش‌آموز در مدرسه مشخص می‌گردد و حداقل باید ۵ روز به‌عنوان زمان پایه طول بکشد و عموماً با علائم اضطرابی شدید و شکایات بدنی مانند حالت تهوع، دردهای شکمی و سردرد همراه است (خادمی و همکاران، ۱۳۹۷). نتایج مطالعاتی حاکی از شیوع بالای این معضل در بین دانش‌آموزان است (ماینارد^۵ و همکاران، ۲۰۱۸). مدرسه به دانش‌آموزان این فرصت را می‌دهد که مهارت‌هایی مانند خودکنترلی، خودتنظیمی، عزت‌نفس، تولمنندی‌های فردی، یادگیری هنجارهای اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی با همسالان و بزرگسالان را بیاموزند؛ اما اگر اضطراب مدرسه داشته باشند دچار ناامنی، تردید و تکانشگری شده و مانع از پیشرفت، خلاقیت و کنجکاوی آن‌ها می‌گردد (دمیر و کوتلو^۶، ۲۰۱۶). اضطراب مدرسه از ۴ مؤلفه تشکیل می‌شود و شامل: اضطراب امتحان، ترس از ابراز وجود، واکنش‌های فیزیولوژیک و فقدان اعتماد بنفس می‌باشد. اضطراب امتحان مرتبط با پاسخ فرد قبل، حین و بعد از شرایط امتحان است. جایی که فرد از ارزیابی و شکست خوردن می‌ترسد و این مسئله باعث برانگیخته شدن نشانه‌های اضطراب در فرد می‌شود (ولدیوب و بروتن^۷، ۲۰۱۹). ابراز وجود به فرد احساس خودکارآمدی و کنترل درونی می‌دهد و این حس، اعتمادبه‌نفس فرد را در روابط متقابل با دیگران تقویت می‌کند. همچنین واکنش‌های فیزیولوژیک که بیانگر فعال شدن سیستم‌های خودکار بدن هنگام مواجه با شرایط تنش‌زای مدرسه است و می‌تواند میزان اضطراب مدرسه را تشدید کند (سگاری و ناستی‌زایی، ۱۴۰۱). فردی که اعتمادبه‌نفس پایینی دارد، خود را در انجام اغلب تکالیف ناتوان می‌بیند (ادیب‌نیا و شمس‌اسفندآباد، ۱۳۹۹). وجود این اختلال باعث می‌شود که دانش‌آموزان احساس تنش و فشار روانی^۸ را به‌هنگام حضور در مدرسه تجربه کنند و آثاری منفی در سراسر زندگی فرد بر جای بگذارد و سلامت روانی فرد را تهدید کند (طاهری و همکاران، ۱۳۹۸).

1. Sahadat
2. School anxiety
3. Roue
4. Gilber
5. Maynard
6. Demir & Kutlu
7. Woldeab & Brothen
8. Mental pressure
9. Simeone-DiFrancesco

مؤلفه‌های شناختی یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار در چگونگی شکل‌گیری اضطراب و پدید آمدن ناراضی‌تی و ناسازگاری در زندگی افراد می‌باشند (سیمونه-دی‌فرانچسکو^۹ و همکاران، ۲۰۱۵). در همین راستا، یانگ^{۱۰} (۱۹۹۴) نظریه‌ای را مطرح می‌کند که بر محور عمیق‌ترین شناخت‌ها، یعنی طرح‌واره‌ها^{۱۱} قرار دارد. طرح‌واره‌ها، الگوهای ثابت و درازمدتی هستند که در دوران کودکی به وجود آمده و تا بزرگسالی ادامه می‌یابند، فرد از دریچه طرح‌واره‌هایشان به جهان نگاه می‌کنند (سلمانپور و همکاران، ۱۳۹۳). زمانی که نیاز خاصی در اوایل زندگی ارضا نشود، طرح‌واره‌ی ناسازگار در آن حیطه ایجاد می‌شود. در صورتی ذهنیت طرح‌واره‌ای^{۱۲} ناکارآمد فعال می‌شود که طرح‌واره‌ها یا پاسخ‌های مقابله‌ای ناسازگارانه‌ی خاصی منجر به برانگیختگی هیجان‌های آشفته‌ساز، پاسخ‌های اجتنابی یا رفتارهای خود-آسیب‌رسان شوند، به‌گونه‌ای که عملکرد فرد را به دست‌گیرند و او را از زیر سلطه خود درآورند (یانگ و همکاران، ۱۴۰۲). ذهنیت‌ها انواع مختلفی دارند و هر ذهنیت نشان‌دهنده فعال شدن یک یا چند طرح‌واره و استفاده از یک سبک مقابله‌ای می‌باشد (هاین^{۱۳}، ۲۰۱۸). ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای موجب سوگیری در تفسیرهای افراد از رویدادها می‌شوند و این سوگیری‌ها در آسیب‌شناسی روانی میان‌فردی به صورت سوءتفاهم‌ها نگرش‌های تحریف شده گمانه‌های نادرست هدف و چشم‌داشت‌های غیرواقع بینانه خود را نشان می‌دهد (لی^{۱۴}، ۲۰۲۰). ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای منجر به برانگیختگی هیجان‌های آشفته‌ساز، پاسخ‌های اجتنابی یا رفتارهای آسیب‌رسان می‌شود (یانگ و همکاران، ۱۴۰۲). افرادی که ذهنیت طرح‌واره‌ای ناکارآمد دارند در موقعیت‌هایی که پریشان هستند تحمل و ظرفیت کمتری برای تجربه هیجانات منفی دارند و باور دارند که نمی‌توانند احساس ناراحتی را تحمل کنند و دیگران امکانات بهتری برای مقابله با هیجان‌های منفی دارند، در نتیجه چنین دانش‌آموزانی بیشتر اوقات در مدرسه احساس سرافکنندگی می‌کنند و احتمال بیشتری به اضطراب مدرسه دچار می‌شوند (لیرو^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۰). شعبانی (۱۳۹۶) به این نتیجه رسید که ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای اضطراب امتحان را پیش‌بینی می‌کند. عارف‌نیا و همکاران (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی دریافتند ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای ناشی از طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه در دانش‌آموزان دارای اضطراب مدرسه بیشتر از دانش‌آموزان عادی است. حسینی و همکاران (۱۴۰۰) نیز به این نتیجه رسیدند که ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای به خوبی اضطراب را پیش‌بینی می‌کنند. ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای موجب اختلالات هیجانی می‌شوند افرادی که این ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای را دارند نسبت به افراد عادی انعطاف‌ناپذیرتر، خشکتر و عینی‌ترند (باسیل^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۰). این طرح‌واره‌ها قدرت تاب‌آوری و در نتیجه تحمل پریشانی^{۱۷} افراد را نیز تحت تأثیر قرار داده و از

10. Young
11. Schemas
12. Schema Modes
13. Heayen
14. li
15. Leyro
16. Basile
17. Tolerate distress

هستند از راهبردهای مؤثر برای تعدیل هیجانات منفی بهره نمی‌برند و تمایل کمتری برای تحمل چنین هیجانانی در دستیابی به اهداف خود دارند و سطح بالاتری از پریشانی هیجانی را تجربه می‌کنند که ممکن است این افراد را به این درک برساند که خود را کمتر قادر به کنار آمدن با پریشانی می‌دانند و برای فرار از پریشانی، دست به رفتارهای ناسازگار می‌زنند (صدیقی‌ارفعی و همکاران، ۱۴۰۰). تنظیم هیجان و تحمل پریشانی از نظر مفهومی مرتبط به نظر می‌رسند و ممکن است یکدیگر را تحت تأثیر قرار دهند، مشخص شده است که تحمل پریشانی متأثر از راهبردهای تنظیم شناختی هیجان است؛ چراکه بدکارکردی تنظیم شناختی هیجان به کاهش تحمل پریشانی منجر می‌شود (کانوی^۵ و همکاران، ۲۰۲۱). پژوهش‌هایی نیز رابطه بین تنظیم هیجان و تحمل پریشانی را تایید کرده‌اند (خسروی و همکاران، ۱۳۹۸، براتی و همکاران، ۱۴۰۱، صدیقی‌ارفعی و اسکندری، ۱۳۹۹، هاشمی‌پور و همکاران، ۱۴۰۱). بنابراین دانش‌آموزان دارای مشکل در تنظیم هیجان کمتر تحمل پریشانی دارند، این دانش‌آموزان به دلیل تحمل پریشانی کم، آشفته‌گی هیجانی خود در مدرسه را غیرقابل تحمل ارزیابی کرده و توانایی تمرکز بر موضوعاتی غیر از موضوعات مرتبط با هیجان‌های منفی خود را ندارند، چنین وضعیتی باعث می‌شود به مرور زمان اضطراب مدرسه در این افراد افزایش یابد (لارازابال و همکاران^۶، ۲۰۲۲). به این ترتیب، ناتوانی و دشواری در کنترل هیجان‌ها در دانش‌آموزان، می‌تواند با کاهش تحمل پریشانی پیامدهایی مانند اضطراب مدرسه در پی داشته باشد.

بر اساس آنچه گفته شد و نتایج پژوهش‌هایی مختلفی که در خصوص اختلال اضطراب مدرسه صورت گرفته است می‌توان با قدرت به تأثیر منفی اضطراب مدرسه به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اشاره کرد و همانطور که بیان شد اضطراب مدرسه بر عملکرد دانش‌آموزان در زندگی‌شان و کارهای روزانه، تحصیل، مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی، عزت‌نفس، اعتمادبه‌نفس و خودپنداره تأثیرگذار است که به عبارتی ضرورت اجرای پژوهش در این خصوص را می‌رساند، اما آنچه در پیشینه پژوهش‌های مرتبط با اضطراب مدرسه بر می‌آید این نکته است که در مطالعات قبلی بیشتر بر عوامل محیطی و زمینه‌ای مانند عوامل خانوادگی و شرایط مدرسه در پیدایش و ظهور اضطراب مدرسه پرداخته شده است و کمتر بر ویژگی‌های شخصیتی و به خصوص طرح‌واره‌های ناسازگار ذهنی پرداخته شده است، در این پژوهش به نقش ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای و دشواری تنظیم هیجان در پیش‌بینی اضطراب مدرسه پرداخته شده است که بیشتر به عوامل فردی و پیشینه شخصی فرد باز می‌گردد که از این نظر جنبه نوآورانه دارد. پس با توجه به آنچه گفته شد هدف اصلی پژوهش تبیین مدل پیش‌بینی اضطراب مدرسه بر اساس ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای و دشواری در تنظیم هیجان با نقش میانجی تحمل پریشانی در دانش‌آموزان است.

میزان آن می‌کاهد (سیمونز^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). پژوهش‌های زیادی رابطه بین ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای و تحمل پریشانی را نشان داده‌اند (اسلام‌پناه و همکاران، ۱۴۰۰، احمدزاده سامانی و همکاران، ۱۴۰۰، تاج‌زاده‌قهقی و همکاران، ۱۴۰۲). تحمل پریشانی به ظرفیت تجربه و مقاومت در برابر ناراحتی‌های هیجانی و نحوه پاسخدهی افراد به آشفته‌گی و عاطفه منفی اشاره دارد و شامل: ارزیابی انتظارات یک فرد از تجربه حالات هیجانی منفی در مورد تحمل‌پذیری این تجارب، ارزیابی و ظرفیت پذیرش آنها است، گرایش به توجه به هیجان‌های منفی باعث به وجود آمدن اختلال در عملکرد و تنظیم شناختی هیجانان است (ملکی، ۱۴۰۰). افراد با تحمل پریشانی پایین در یک تلاش غلط برای مقابله با هیجانان منفی خود درگیر بی‌نظمی رفتاری می‌شوند (مانینگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۸) که آنها را مستعد درگیر شدن با اختلالاتی مانند اضطراب می‌کند. دانش‌آموزان دارای تحمل پریشانی پایین توانایی تحمل و مدیریت تجارب هیجانی موجود در مدرسه را ندارند؛ بنابراین، آنها بیشتر مستعد مشکلات مرتبط با اضطراب مدرسه هستند که منجر به ادراک آنها در مورد غیرقابل کنترل بودن مشکلات مدرسه و بیش برآورد نشانه‌های اضطراب ناشی از آن می‌شود. این ناتوانی در تحمل عواطف منفی، انگیزه دانش‌آموزان برای استفاده از راهبردهای مقابله‌ای غلط مانند اجتناب یا رفتارهای آیینی را تشدید می‌کند که پیامدهای آن اضطراب مدرسه بیشتر است. پژوهش‌هایی نیز رابطه بین تحمل پریشانی و انواع اضطراب و اضطراب مدرسه را تأیید کرده‌اند (جهانی و محمدی‌پور، ۱۳۹۸، افشاری و تقی‌نژاد، ۱۴۰۱، کارگر، ۱۳۹۹، مقبلی‌هنزائی و همکاران، ۱۳۹۸). پس می‌توان بیان کرد که ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای با کاهش تحمل پریشانی، اضطراب مدرسه دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند.

علاوه بر ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای، یکی دیگر از ویژگی‌های اساسی دانش‌آموزان که با اختلالات هیجانی (مانند اضطراب مدرسه) در ارتباط است، مشکل در شناخت، تنظیم و کنترل هیجان است (نعمتی و همکاران، ۱۴۰۱). پژوهش‌هایی نیز رابطه بین تنظیم هیجان یا مشکل در تنظیم هیجان و اضطراب مدرسه را نشان داده‌اند (دومارادزکا و فاجکوسکا^۳، ۲۰۱۸، آقاجانی و همکاران، ۱۴۰۲، حیدریان و نوروزی، ۱۳۹۸، رفیعی‌پور و همکاران، ۱۳۹۸، یوسفی و همکاران، ۱۴۰۲). تنظیم هیجانی^۴ در زندگی روزمره، فرایندهای انگیزشی و پاسخدهی مناسب در برابر شرایط استرس‌زا نقش محوری داشته و بر کنش‌های مختلف افراد تأثیر می‌گذارد (قنبریان، ۱۳۹۶). مطالعات نشان داده است که تنظیم هیجان می‌تواند کنترل هیجانی بهتری در موقعیت‌های دشوار فراهم کند (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰). تنظیم هیجان به‌عنوان فرآیند شروع، حفظ و اصلاح تجربه و بیان هیجانان شخص تعریف می‌شود (گراتس^۵ و همکاران، ۲۰۱۵). زمانی که افراد هیجانان‌شان را تنظیم می‌کنند و با چالش‌های زندگی با روش‌های سازنده و موثر پاسخ می‌دهند شرایطی ایجاد می‌کنند تا بتوانند هیجانان‌شان را به گونه‌ای کنترل کنند که به نفع آنان باشد (اسماعیلیان و همکاران، ۱۴۰۰). افرادی که دچار دشواری در تنظیم هیجان^۶

5. Gratz
6. Difficulty in emotion regulation
7. Conway
8. Larrazabal

1. Simons
2. Manning
3. Domaradzka & Fajkowska
4. Emotion regulation

روش

پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری و از لحاظ هدف، کاربردی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ که بر اساس آمار آموزش و پرورش شهرستان ایلام، ۳۵۲۱ نفر بودند. براساس جدول کرجسی و مورگان، ۳۴۶ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. شیوه اجرای کار به این صورت بود که برای دستیابی به نمونه مورد نظر، ابتدا از بین تمامی مدارس دوره دوم متوسطه دخترانه شهر ایلام (۱۶ مدرسه)، تعداد ۴ دبیرستان و از هر دبیرستان ۳ کلاس (از هر پایه تحصیلی یک کلاس) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه‌های پژوهش بین آنها توزیع گردید. جهت جلوگیری از افت نمونه ۱۰٪ بیشتر، ۳۸۰ پرسشنامه توزیع گردید و در نهایت تعداد ۳۶۱ پرسشنامه بدون نقص مورد تحلیل قرار گرفت. ملاک انتخاب افراد نمونه، صرفاً دانش‌آموز دختر متوسطه دوم بودن و رضایت آگاهانه افراد آزمودنی برای شرکت در پژوهش بود 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 پرسشنامه‌ها پاسخ‌های افراد نمونه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه اضطراب مدرسه فیلیپس^۱ (PTAQ): این پرسشنامه توسط فیلیپس در سال ۱۹۸۷، به‌منظور سنجش میزان اضطراب دانش‌آموزان ساخته شده و چهار عامل را اندازه می‌گیرد: ۱. ترس از ابراز وجود و بیان خود ۲. اضطراب امتحان، ۳. عدم اطمینان در مواجهه شدن با انتظارات دیگران و برآورده کردن آن‌ها، ۴. واکنش فیزیولوژیکی مربوط به تحمل کم فرد در مقابل استرس. این تست از ۷۴ سؤال تست به دلیل تفاوت‌های فرهنگی زیاد، ۶۵ سؤال درنهایت گزینش شد. به پاسخ‌های بلی ۱ امتیاز و به پاسخ‌های خیر ۰ امتیاز تعلق می‌گیرد. همسانی درونی این آزمون به شیوه کودریچاردسون بالاتر از ۰/۹۵ و روایی آن با روش بازآزمایی بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۷ گزارش شده است. همچنین اعتبار آن با روش تصنیف ۰/۸۸ و روایی همگرایی آن با آزمون اضطراب کتل، ۰/۹۴ محاسبه گردیده است (پاشایی و همکاران، ۱۳۸۸). پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسشنامه ذهنیت طرح‌واره‌ای^۲ (SMI): این پرسشنامه توسط لوبستال و همکاران در سال ۲۰۱۰ ساخته شده است. شامل ۱۲۴ گویه است که ۱۴ ذهنیت طرح‌واره‌ای را در قالب ۴ مقوله، ذهنیت‌های کودکانه، ذهنیت‌های والد، ذهنیت‌های مقابله‌ای ناسازگارانه و ذهنیت‌های سازگارانه یکپارچه، در یک طیف لیکرت ۶ درجه‌ای مورد ارزیابی قرار می‌دهد. لوبستال و همکاران

1. Philips test anxiety Question
2. Schema Mode Inventory
3. Difficulty Emotion Regulation Scale

(۲۰۱۰) پایایی این آزمون را از طریق آلفای کرونباخ از ۰/۷۶ تا ۰/۹۶ با میانگین ۰/۸۹ به دست آورده‌اند. میزان پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه ذهنیت طرح‌واره‌ای در پژوهش عبارتند از: ذهنیت‌های کودکانه، ۰/۸۴، ذهنیت‌های والد درونی، ۰/۸۵، ذهنیت‌های مقابله‌ای ناسازگارانه، ۰/۸۳ و ذهنیت‌های سازگارانه یکپارچه ۰/۸۷. همچنین، نیک‌فلاح و گلشنی (۱۴۰۰) میزان پایایی خرده مقیاس‌های این پرسشنامه را بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۴ گزارش کردند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۹ به دست آمد.

پرسشنامه دشواری در تنظیم هیجان^۳ (DERS): این پرسشنامه توسط گراتز و رومر در سال ۲۰۰۴ ساخته شده است. شامل ۳۶ گویه است که پاسخ‌ها در مقیاس لیکرت ۱ تا ۵ قرار می‌گیرد. این پرسشنامه دارای ۶ خرده مقیاس است که عبارتند از: عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکله، فقدان آگاهی هیجانی، دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی و عدم وضوح هیجانی. گراتز و رومر^۴ (۲۰۰۴) پایایی این آزمون را برای کل آزمون ۰/۹۳ و برای خرده مقیاس‌ها از ۰/۸۰ تا ۰/۸۹ به دست آوردند. در ایران نیز پایایی این پرسشنامه توسط نقدبیشی و ابوالمعالی‌الحسینی (۱۳۹۵) به شیوه آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۸ به دست آمد.

پرسشنامه تحمل پریشانی^۵ (DTS): این پرسشنامه توسط سیمونز و گاهر^۶ در سال ۲۰۰۵ طراحی شده است. یک شاخص خود سنجی است که دارای ۱۵ ماده و ۴ خرده مقیاس شامل تنظیم (تنظیم تلاش‌ها برای تسکین پریشانی)، تحمل (تحمل پریشانی هیجانی)، جذب (جذب شدن به‌وسیله هیجانات منفی) و ارزیابی (برآورد ذهنی پریشانی) می‌باشد. عبارات این پرسشنامه، بر روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند. سیمونز و گاهر (۲۰۰۵) ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس را به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۸۲، ۰/۷۷ و ۰/۷۰ و برای کل مقیاس ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۵ به دست آمد.

یافته‌ها

نمونه مورد بررسی در پژوهش حاضر ۳۶۱ نفر بود. نمونه پژوهش حاضر از نظر جنس دانش‌آموزان همگی دختر بودند. محدوده سنی افراد نمونه ۱۵ تا ۱۸ سال بود که میانگین سنی آنها ۱۶/۶۵ و انحراف معیار ۱/۴۵ به دست آمد. ۳۳/۵۱ درصد (۱۲۱ نفر) کلاس دهم، ۳۴/۶۲ درصد (۱۲۵ نفر) کلاس یازدهم و ۳۱/۸۷ درصد (۱۱۵ نفر) کلاس دوازدهم بودند.

یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در بین دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام در جدول ۱ ارائه شده است. نتایج توزیع میانگین نشان می‌دهد که میزان اضطراب مدرسه برابر با ۲۴/۲۱ است که این میزان کمتر از مقدار متوسط و مطلوب عدد ۳۲/۵۰ است. به عبارتی، میزان اضطراب مدرسه در سطح پایین‌تر از متوسط قرار دارد. همچنین میانگین

4. Gratz & Roemer
5. Distress Tolerance Scale
6. Simons & Gaher

برابر با ۵۳/۲۸ است که این میزان بیشتر از مقدار متوسط و مطلوب عدد ۳۷/۵ است و در سطح بالاتر از متوسط قرار دارد. کلیه مؤلفه‌های ذهنیت طرح‌واره‌ای در سطح بالاتر از متوسط قرار دارد زیرا میانگین این مؤلفه‌ها بزرگ‌تر از مقدار متوسط و مطلوب در سطح خود می‌باشند.

تحمل پریشانی برابر با ۵۳/۲۸ است که این میزان بیشتر از مقدار متوسط و مطلوب عدد ۳۷/۵ است و در سطح بالاتر از متوسط قرار دارد. میانگین میزان دشواری در تنظیم هیجان برابر با ۱۰۰/۳۸ است که این میزان بزرگ‌تر از مقدار متوسط و مطلوب عدد ۹۰ است و میزان تحمل پریشانی

جدول ۱: یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

مؤلفه/متغیر	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشدگی
اضطراب مدرسه	۳۶۱	۶/۰۰	۲۵/۰۰	۲۴/۲۱	۱۱/۵۸	۰/۸۲	-۰/۶۲
تحمل پریشانی	۳۶۱	۱۷/۰۰	۷۵/۰۰	۵۳/۲۸	۱۴/۵۱	۰/۸۳	-۰/۲۸
دشواری در تنظیم هیجان	۳۶۱	۵۲/۰۰	۱۸۰/۰۰	۱۰۰/۳۸	۲۰/۸۲	۰/۸۹	-۰/۱۵
ذهنیت‌های کودکانه	۳۶۱	۴۴/۰۰	۱۷۶/۰۰	۱۴۳/۰۲	۶/۶۹	۰/۷۳	۰/۳۶
ذهنیت‌های والد درونی	۳۶۱	۲۰/۰۰	۹۱/۰۰	۷۳/۸۶	۷/۴۹	۰/۸۹	-۰/۸۶
ذهنیت‌های مقابله‌ای ناسازگارانه	۳۶۱	۴۰/۰۰	۱۵۳/۰۰	۱۴۹/۴۳	۵/۹۱	۰/۶۷	۰/۵۳
ذهنیت‌های سازگارانه یکپارچه	۳۶۱	۲۰/۰۰	۸۷/۰۰	۷۰/۱۳	۶/۲۵	۰/۷۲	۰/۳۶

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که تمام متغیرهای پژوهش و مؤلفه‌های آن‌ها دارای مقدارخطای آزمون نرمال بزرگ‌تر از سطح معنی‌داری ۰/۰۵ می‌باشند؛ بنابراین، با اطمینان ۹۵ درصد توزیع این متغیرها نرمال بوده و لذا از آزمون‌های پارامتری برای تحلیل داده‌های و فرضیه‌های پژوهش می‌توان استفاده کرد.

از نظر بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش، چنانچه مقادیر چولگی و کشدگی صفر یا نزدیک به صفر باشند، نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع است، و مقادیر بزرگ‌تر یا کوچک‌تر از +۱ و -۱ نشان‌دهنده غیرنرمال بودن توزیع است.

جدول ۲: خلاصه نتایج آزمون اسمیرنوف-کلموگروف مربوط به نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیر	مؤلفه تا	آماره آزمون Z	خطای آزمون (Sig.)	نتیجه
ذهنیت طرح‌واره‌ای	دشواری در تنظیم هیجان	۰/۹۶۰	۰/۵۴۰	تأیید
	اضطراب مدرسه	۰/۹۶۰	۰/۵۴۰	تأیید
	ذهنیت‌های کودکانه	۰/۹۶۲	۰/۵۸۸	تأیید
	ذهنیت‌های والد درونی	۰/۹۷۲	۰/۷۹۳	تأیید
	ذهنیت‌های مقابله‌ای ناسازگارانه	۰/۹۷۴	۰/۸۲۷	تأیید
	ذهنیت‌های سازگارانه یکپارچه	۰/۹۶۷	۰/۶۸۲	تأیید
	تحمل پریشانی	۰/۹۱۲	۰/۴۷۴	تأیید
	سطح قابل قبول و مطلوب		>۰/۰۵	

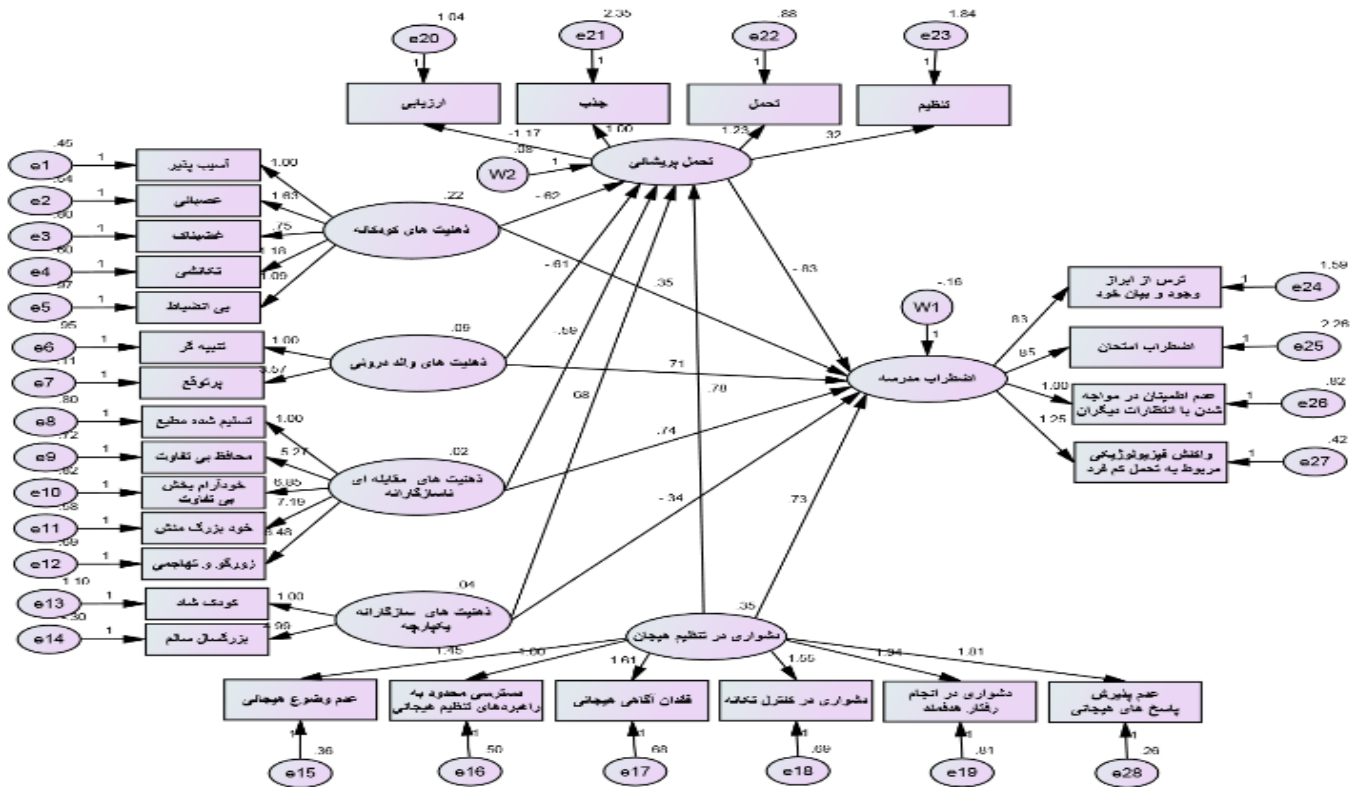
بزرگ‌تر از ۰/۹۰ می‌باشند، که مقادیری مناسب و مطلوب محسوب می‌شوند. از این رو ارزندگی این مدل، توسط داده‌های پژوهش در سطح مناسبی از نظریه‌های استفاده شده حمایت کرده و برای تبیین مدل، مناسب محسوب می‌شود.

نتایج شاخص‌های ارزندگی در جدول ۳ نشان می‌دهد میزان شاخص χ^2/df در ارزندگی این مدل، کمتر از سطح مطلوب و مقدار قابل قبول عدد ۴ می‌باشد. همچنین، میزان شاخص RMSEA در مدل کمتر از سطح معنی‌داری و قابل قبول ۰/۰۸ بوده که نشان‌دهنده برازش مناسب و خوب مدل است. مقادیر اندازه‌های برازندگی GFI، CFI و NFI ارزندگی

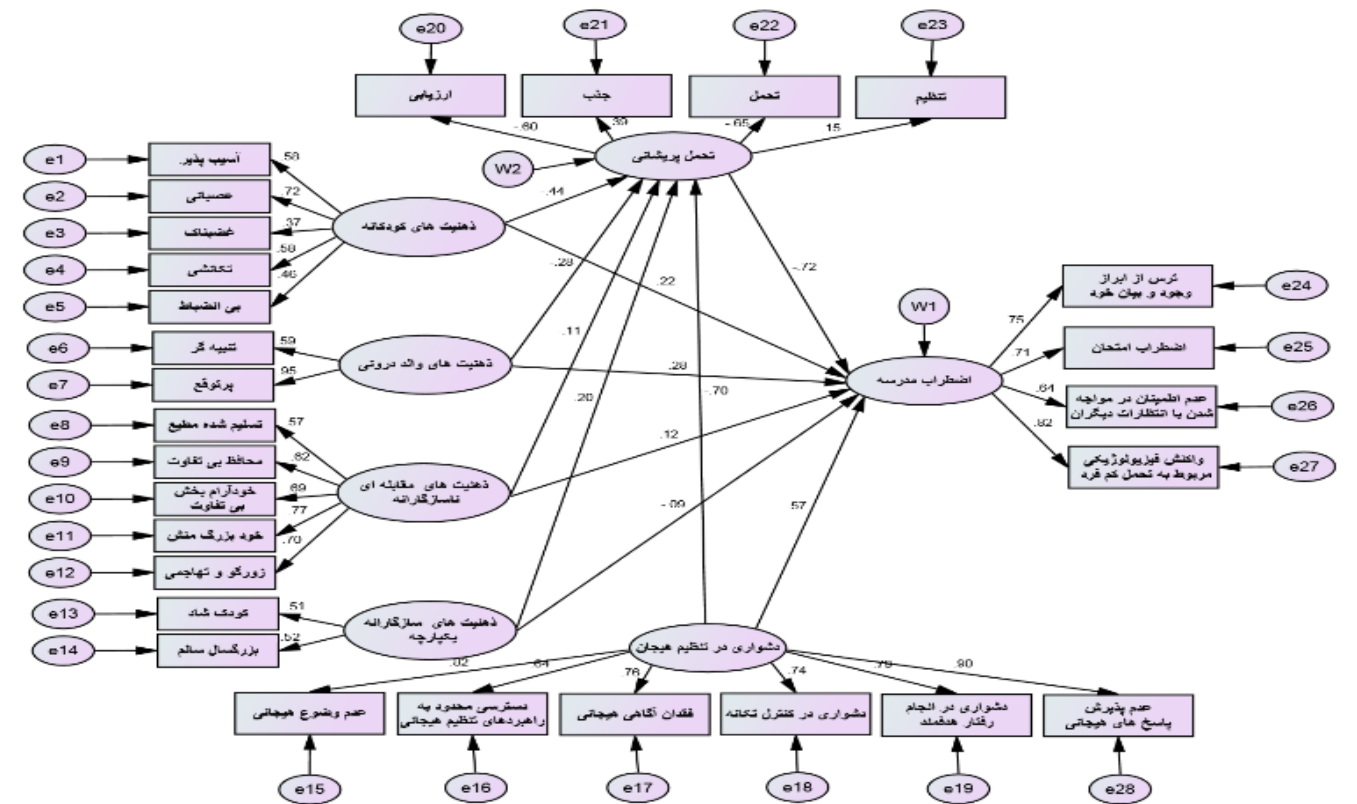
جدول ۳: نتایج آزمون شاخص‌های ارزندگی مدل پژوهش

مدل	χ^2	DF	χ^2/df	RMSEA	GFI	CFI	NFI
مدل پژوهش	۱۱۹۴/۲۰۰	۳۵۰	۳/۴۱۲	۰/۰۷۳	۰/۹۰۶	۰/۹۲۱	۰/۹۱۳

همچنین، در نمودارهای ۱ و ۲ نتایج برآورد ضرایب مسیر و بارهای عاملی ارزندگی با تخمین غیر استاندارد و استاندارد نمایش داده شده است.



نمودار ۱: مسیر و بار عاملی مدل با تخمین غیر استاندارد



نمودار ۲: نتایج ضرایب مسیر و بار عاملی با تخمین استاندارد

بوده است. نتایج تخمین ضرایب مسیر غیراستاندارد (B) و استاندارد (β) و آزمون آن‌ها (C.R.) در جدول ۴ گزارش شده است.

همانطور که مشاهده می‌شود کلیه بارهای عاملی بین گویه‌ها، ابعاد و متغیر مرتبط با آن‌ها برای همه بزرگ‌تر از ۰/۳۰ می‌باشد. در نتیجه، قدرت رابطه و قدرت تبیین‌کنندگی برای هر متغیر با بعد و گویه‌های آن مطلوب و مناسب

جدول ۴: نتایج ضرایب مسیر و آزمون آن‌ها

P	C.R.	β	B	مسیر
۰/۰۰۱	۴/۳۱۹	۰/۲۱۸	۰/۳۵۲	ذهنیت‌های کودکانه ← اضطراب مدرسه
۰/۰۰۴	۳/۳۱۹	۰/۲۸۰	۰/۷۱۳	ذهنیت‌های والد درونی ← اضطراب مدرسه
۰/۰۱۹	۳/۰۱۲	۰/۱۲۴	۰/۷۴۱	ذهنیت‌های مقابله‌ای ناسازگارانه ← اضطراب مدرسه
۰/۰۳۱	-۲/۲۸۹	-۰/۰۸۹	-۰/۳۴۴	ذهنیت‌های سازگارانه یکپارچه ← اضطراب مدرسه
۰/۰۰۱	۶/۴۲۵	۰/۵۷۰	۰/۷۲۹	دشواری در تنظیم هیجان ← اضطراب مدرسه
۰/۰۰۱	-۷/۷۲۵	-۰/۷۲۴	-۰/۸۲۸	تحمل پریشانی ← اضطراب مدرسه
۰/۰۰۱	-۴/۷۴۹	-۰/۴۴۴	-۰/۶۱۹	ذهنیت‌های کودکانه ← تحمل پریشانی
۰/۰۰۵	-۳/۳۱۰	-۰/۲۷۶	-۰/۶۱۱	ذهنیت‌های والد درونی ← تحمل پریشانی
۰/۰۲۰	-۳/۰۰۱	-۰/۱۱۳	-۰/۵۹۲	ذهنیت‌های مقابله‌ای ناسازگارانه ← تحمل پریشانی
***	۳/۷۸۴	۰/۲۰۳	۰/۶۸۳	ذهنیت‌های سازگارانه یکپارچه ← تحمل پریشانی
***	-۵/۹۳۵	-۰/۶۹۹	-۰/۷۷۶	دشواری در تنظیم هیجان ← تحمل پریشانی

گزارش شده و بار عاملی، ضرایب مسیر و C.R. ابزار گردآوری داده‌ها این دارای ویژگی‌های فنی در سطح بسیار خوب و مطلوبی می‌باشد.

کلیه ضرایب مسیر، معنادار می‌باشد، زیرا مقادیر C.R. خارج فاصله (۲+ و ۲-) می‌باشند. همچنین، معناداری مقادیر P کمتر از سطح معنی داری ۰/۰۵ است. بنابراین، کلیه گویه‌ها به کار گرفته در تحقیق، قدرت تبیین‌کنندگی داشته‌اند و با توجه به نتایج مشخصه‌های برازندگی، ضرایب آلفای کرونباخ

جدول ۵: نتایج بوت‌استرپ برای اثرات غیرمستقیم و نقش میانجی تحمل پریشانی

مسیر	برآورد	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
	غیراستاندارد	۰/۳۵۲	-۰/۱۸۷	۰/۱۶۵
	استاندارد	۰/۲۱۸	-۰/۱۱۵	۰/۱۰۳
ذهنیت‌های کودکانه ← تحمل پریشانی ← اضطراب مدرسه	C.R.	۴/۳۱۹	-۲/۳۸۲	۲/۸۲۵
	Sig.	۰/۰۰۱	۰/۰۲۱	۰/۰۳۵
	نتیجه (نقش): میانجی	Partial Mediation		
	غیراستاندارد	۰/۷۱۳	-۰/۵۰۷	۰/۲۰۴
	استاندارد	۰/۲۸۰	-۰/۲۰۰	۰/۰۸۰
ذهنیت‌های والد درونی ← تحمل پریشانی ← اضطراب مدرسه	C.R.	۳/۳۱۹	-۳/۵۸۹	۲/۴۱۶
	Sig.	۰/۰۰۴	۰/۰۰۲	۰/۰۴۷
	نتیجه (نقش): میانجی	Partial Mediation		
	غیراستاندارد	۰/۷۴۱	-۰/۴۹۱	۰/۲۵۰
	استاندارد	۰/۱۲۴	-۰/۰۸۲	۰/۰۴۲
ذهنیت‌های مقابله‌ای ناسازگارانه ← تحمل پریشانی ← اضطراب مدرسه	C.R.	۳/۰۱۲	۲/۴۸۹	۲/۰۱۶
	Sig.	۰/۰۱۹	۰/۰۶۱	۰/۰۷۸
	نتیجه (نقش): میانجی	Partial Mediation		

غیراستاندارد	-۰/۳۴۴	۰/۵۶۴	-۰/۲۲۴
استاندارد	-۰/۰۸۹	۰/۱۴۷	-۰/۰۵۸
C.R.	-۲/۲۸۹	۳/۵۸۹	-۲/۴۲۷
Sig.	۰/۰۳۱	۰/۰۰۱	۰/۰۴۹
نتیجه (نقش): میانجی	Partial Mediation		
غیراستاندارد	۰/۷۲۹	۰/۶۴۷	۱/۳۷۷
استاندارد	۰/۵۷۰	۰/۵۰۶	۱/۰۷۶
C.R.	۶/۴۲۵	۵/۶۱۳	۸/۲۸۶
Sig.	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
نتیجه (نقش): میانجی	Partial Mediation		

ذهنیت‌های سازگارانۀ یکپارچه ← تحمل پریشانی ← اضطراب مدرسه

دشواری در تنظیم هیجان ← تحمل پریشانی ← اضطراب مدرسه

اضطراب مدرسه بر اساس ذهنیت‌های مقابله‌ای ناسازگارانۀ تاثیرگذار نمی‌باشد. بنابراین نقش میانجی تحمل پریشانی در اضطراب مدرسه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام بر اساس ذهنیت‌های مقابله‌ای ناسازگارانۀ به طور مستقیم موثر و مورد تأیید می‌باشد.

همچنین جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل در مدل اضطراب مدرسه دانش‌آموزان بر اساس دشواری در تنظیم هیجان با میانجی‌گری تحمل پریشانی در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار می‌باشند، زیرا دارای خطای آزمون کمتر از ۰/۰۵ می‌باشند. همچنین، مشاهده می‌شود که نقش میانجی تحمل پریشانی در حالت استاندارد به میزان ۰/۵۰۶ و واحد به اثرات کل اضطراب مدرسه بر اساس دشواری در تنظیم هیجان اضافه می‌کند. در نتیجه، میزان اثرات کل اضطراب مدرسه بر اساس دشواری در تنظیم هیجان با حضور میانجی تحمل پریشانی برابر با ۱/۰۷۶ می‌باشد که این مقدار با مقایسه با میزان اثر مستقیم با مقدار ۰/۵۷۰، مقدار قابل توجه‌ای می‌باشد. به عبارتی، متغیر میانجی تحمل پریشانی می‌تواند در اضطراب مدرسه دانش‌آموزان بر اساس دشواری در تنظیم هیجان به میزان اثر ۰/۵۰۶، تاثیر مثبت و غیر مستقیم معناداری داشته باشد. به همین ترتیب، با توجه به معناداری اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل نتیجه می‌شود که متغیر میانجی تحمل پریشانی در اضطراب مدرسه بر اساس دشواری در تنظیم هیجان تاثیرگذار و دارای اثر جزئی می‌باشد. بنابراین نقش میانجی تحمل پریشانی در اضطراب مدرسه بر اساس دشواری در تنظیم هیجان به طور مستقیم و غیرمستقیم موثر و مورد تأیید می‌باشد

در جدول شماره ۵ نتایج بوت‌استرپ برای مسیرهای میانجی الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر گزارش شده است. نتایج نشان می‌دهد که اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل در مدل اضطراب مدرسه دانش‌آموزان بر اساس ذهنیت‌های کودکانه، ذهنیت‌های والد درونی، ذهنیت‌های سازگارانۀ یکپارچه با میانجی‌گری تحمل پریشانی در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار می‌باشند، زیرا دارای خطای آزمون کمتر از ۰/۰۵ می‌باشند. همچنین، مشاهده می‌شود که نقش میانجی تحمل پریشانی در حالت استاندارد به میزان ۰/۱۱۵، ۰/۲۰۰- و ۰/۱۴۷ واحد از اثرات کل اضطراب مدرسه دانش‌آموزان بر اساس ذهنیت‌های کودکانه، ذهنیت‌های والد درونی، ذهنیت‌های سازگارانۀ یکپارچه کاسته می‌شود. در نتیجه، میزان اثرات کل اضطراب مدرسه دانش‌آموزان بر اساس ذهنیت‌های کودکانه، ذهنیت‌های والد درونی، ذهنیت‌های سازگارانۀ یکپارچه با حضور میانجی تحمل پریشانی برابر با ۰/۱۰۳، ۰/۰۸۰ و ۰/۰۵۸- می‌باشد که این مقدار با مقایسه با میزان اثر مستقیم با مقدار ۰/۲۱۸، ۰/۲۸۰ و ۰/۰۸۹- مقدار قابل توجه‌ای می‌باشد. به عبارتی، متغیر میانجی تحمل پریشانی می‌تواند در اضطراب مدرسه دانش‌آموزان بر اساس ذهنیت‌های کودکانه، ذهنیت‌های والد درونی، ذهنیت‌های سازگارانۀ یکپارچه به میزان اثر ۰/۱۱۵، ۰/۲۰۰- و ۰/۱۴۷، تاثیر مثبت و غیر مستقیم معناداری داشته باشد. به همین ترتیب، با توجه به معناداری اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل نتیجه می‌شود که متغیر میانجی تحمل پریشانی در اضطراب مدرسه دانش‌آموزان بر اساس ذهنیت‌های کودکانه، ذهنیت‌های والد درونی، ذهنیت‌های سازگارانۀ یکپارچه تاثیرگذار و دارای اثر جزئی^۱ می‌باشد. بنابراین نقش میانجی تحمل پریشانی در اضطراب مدرسه دانش‌آموزان بر اساس ذهنیت‌های کودکانه، ذهنیت‌های والد درونی، ذهنیت‌های سازگارانۀ یکپارچه به طور مستقیم و غیرمستقیم موثر و مورد تأیید می‌باشد. همچنین نتایج نشان می‌دهد که اثرات غیرمستقیم و کل در مدل اضطراب مدرسه دانش‌آموزان بر اساس ذهنیت‌های مقابله‌ای ناسازگارانۀ با میانجی‌گری تحمل پریشانی در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار نمی‌باشد. در نتیجه، با توجه به عدم معناداری اثرات غیرمستقیم و کل نتیجه می‌شود که متغیر میانجی تحمل پریشانی در

1. Partial Mediation

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش ارائه مدل علی پیش‌بینی اضطراب مدرسه بر اساس ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای و دشواری در تنظیم هیجان با نقش میانجی تحمل‌پریشانی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر ایلام بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که این مدل از برازش مطلوبی برخوردار است. بین ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای، دشواری در تنظیم هیجان و تحمل‌پریشانی با اضطراب مدرسه به صورت مستقیم رابطه معناداری وجود دارد. همچنین بین ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای و اضطراب مدرسه به صورت غیرمستقیم با میانجی‌گری تحمل‌پریشانی رابطه معناداری وجود دارد و بین دشواری در تنظیم هیجان و اضطراب مدرسه به صورت غیرمستقیم با میانجی‌گری تحمل‌پریشانی نیز رابطه معناداری وجود دارد.

نتایج نشان داد که بین ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای و اضطراب مدرسه رابطه مستقیم وجود دارد، این یافته‌ها با نتایج حسینی و همکاران (۱۴۰۰)، شعبانی (۱۳۹۶)، عارف‌نیا و همکاران (۱۳۹۱) و لیرو و همکاران (۲۰۱۰) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت طبق گفته‌های هاین (۲۰۱۸) ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای نشان‌دهنده‌ی فعال شدن یک یا چند طرح‌واره و استفاده از یک سبک مقابله‌ای غلط می‌باشد. زمانی که دانش‌آموزان دارای این ذهنیت‌ها در مدرسه با موقعیت‌های تنش‌زا و پر مخاطره‌ای مانند تکالیف یا تنش‌های بین فردی با معلمان یا سایر دانش‌آموزان روبرو می‌شوند ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای موجب سوگیری در تفسیرهای افراد از رویدادها می‌شوند و این سوگیری‌ها به صورت سوءتفاهم‌ها، نگرش‌های تحریف شده، گمانه‌های نادرست هدف و چشم‌داشت‌های غیرواقعی بینانه خود را نشان می‌دهد (لی، ۲۰۲۰) که محیط مدرسه و حضور در موقعیت‌هایی مانند امتحان برای این افراد به شدت اضطراب‌آور است و منجر به اضطراب مدرسه می‌شود. دانش‌آموزانی که ذهنیت طرح‌واره‌ای ناکارآمد دارند در موقعیت‌هایی مدرسه مانند امتحان یا حضور در جمع دوستان یا ارتباط با معلمان که پریشان می‌شوند تحمل و ظرفیت کمتری برای تجربه هیجانات منفی دارند و باور دارند که نمی‌توانند احساس ناراحتی را تحمل کنند و دیگران امکانات بهتری برای مقابله با هیجان‌های منفی دارند، در نتیجه چنین دانش‌آموزانی بیشتر اوقات در مدرسه احساس سرافکنندگی می‌کنند و احتمال بیشتری به اضطراب مدرسه دچار می‌شوند (لیرو و همکاران، ۲۰۱۰).

دیگر نتایج نشان داد که بین تحمل‌پریشانی و اضطراب مدرسه رابطه مستقیم وجود دارد، این یافته‌ها با نتایج جهانی و محمدی‌پور (۱۳۹۸)، افشاری و تقی‌نژاد (۱۴۰۱)، کارگر (۱۳۹۹) و مقبلی‌هنزائی و همکاران (۱۳۹۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت تحمل‌پریشانی به مقاومت در برابر ناراحتی‌های هیجانی و نحوه پاسخدهی افراد به آشفتگی‌ها اشاره دارد و منجر به ارزیابی غلط از تحمل‌پذیری حالات هیجانی منفی تجارب نامطلوب می‌شود. گرایش به توجه به هیجان‌های منفی باعث به وجود آمدن اختلال در عملکرد و تنظیم شناختی هیجانات است (ملکی، ۱۴۰۰). دانش‌آموزان با تحمل‌پریشانی پایین مطابق نظر مانی‌نگ و همکاران (۲۰۱۸) در یک تلاش غلط برای مقابله با هیجانات منفی حاصل از موقعیت‌های تنش‌زای تحصیلی درگیر بی‌نظمی رفتاری می‌شوند، آنها توانایی تحمل و

مدیریت تجارب هیجانی موجود در مدرسه را ندارند؛ بنابراین، بیشتر مستعد اضطراب مدرسه هستند. ادراک این دانش‌آموزان در مورد غیرقابل کنترل بودن مشکلات مدرسه و بیش برآورد نشانه‌های اضطراب ناشی از آن، ناتوانی در تحمل عواطف منفی را به همراه دارد که انگیزه دانش‌آموزان برای استفاده از راهبردهای مقابله‌ای غلط مانند اجتناب یا رفتارهای آیینی را تشدید می‌کند که پیامدهای آن اضطراب مدرسه بیشتر است.

نتایج نشان داد که بین دشواری در تنظیم هیجان و اضطراب مدرسه رابطه مستقیم وجود دارد، این یافته‌ها با نتایج نعمتی و همکاران (۱۴۰۱)، دومارادزکا و فاجکوسکا (۲۰۱۸)، آقاجانی و همکاران (۱۴۰۲)، حیدریان و نوروزی (۱۳۹۸)، رفیعی‌پور و همکاران (۱۳۹۸) و یوسفی و همکارا (۱۴۰۲) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت تنظیم هیجان به‌عنوان فرآیند شروع، حفظ و اصلاح تجربه و بیان هیجانات شخص تعریف می‌شود (گراس و همکاران، ۲۰۱۵). زمانی که دانش‌آموزان هیجاناتشان را تنظیم می‌کنند و با چالش‌های تحصیل و مدرسه با روش‌های سازنده و موثر پاسخ می‌دهند مطابق با نظر اسماعیلیان و همکاران (۱۴۰۰) شرایطی ایجاد می‌کنند تا بتوانند هیجاناتشان را به گونه‌ای کنترل کنند که به نفع آنان باشد و در صورتی که در تنظیم هیجانات تحصیلی دچار دشواری باشند در کنترل موقعیت‌های تحصیلی و مدرسه دچار اختلال می‌شوند و اضطراب فعالیت‌های مدرسه در آنها بالا می‌رود. قنبریان (۱۳۹۶) و حسینی و همکاران (۱۴۰۰) معتقدند قدرت تنظیم هیجانی دانش‌آموزان در مدرسه و زندگی روزمره، فرایندهای انگیزشی و پاسخدهی مناسب آنها در برابر شرایط استرس‌زای مدرسه را بالا می‌برد و می‌تواند کنترل هیجانی بهتری در موقعیت‌های دشوار مدرسه فراهم کند و در نتیجه اضطراب مدرسه آنها را کاهش می‌دهد. به لحاظ نظری، دشواری در تنظیم هیجانی به دانش‌آموزان اجازه نمی‌دهد که در موقعیت‌های تحصیلی در زمان و مکان کنونی باشند و در نتیجه به جای واکنشی مناسب، واکنشی بیش از حد و اضطرابی به موقعیت‌های مدرسه نشان می‌دهند. به طور کلی تنظیم هیجان در دانش‌آموزان سبب می‌شود که آنها ضمن آگاهی از هیجان‌ها و استفاده درست از راهبردهای سازش‌یافته در موقعیت‌های مختلف مدرسه از جمله موقعیت ارزیابی و امتحان، هیجانات منفی خود را کاهش داده و میزان اضطراب ناشی از این هیجانات منفی را کاهش دهند.

نتایج نشان داد که بین ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای و اضطراب مدرسه به صورت غیرمستقیم و با میانجی‌گری تحمل‌پریشانی رابطه معناداری وجود دارد، این یافته‌ها با نتایج باسیل و همکاران (۲۰۲۰)، سیمونز و همکاران (۲۰۱۸)، حسینی و همکاران (۱۴۰۰) و اسلام‌پناه و همکاران (۱۴۰۰) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت مطابق نظر باسیل و همکاران (۲۰۲۰) افرادی که ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای دارند نسبت به افراد عادی انعطاف‌ناپذیرتر، خشک‌تر و عینی‌ترند و طبق نظر سیمونز و همکاران (۲۰۱۸) قدرت تاب‌آوری و در نتیجه تحمل‌پریشانی پائینی دارند در نتیجه دانش‌آموزان با ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای ناسازگار، وقتی با محدودیت‌ها و استرس‌های مدرسه مواجه می‌شوند، به دلیل ارزیابی‌های منفی، پریشانی و آشفتگی برایشان غیرقابل تحمل می‌گردد، این دانش‌آموزان از پریشانی خود وحشت دارند و هرکاری

می‌کنند تا از این احساسات رها شوند، در نتیجه در یک تلاش غلط برای مقابله با هیجانات منفی خود درگیر بی‌نظمی در رفتارهای مدرسه می‌شوند که همین امر زمینه را برای ایجاد اضطراب در مدرسه مهیا می‌سازد. به عنوان مثال همسو با یافته‌های حسینی و همکاران (۱۴۰۰) وقتی ذهنیت‌های والد ناکارآمد در دانش‌آموزان فعال می‌گردد، در نقش والدین خود می‌روند و همان‌طور با خودشان رفتار می‌کنند که والدین سال‌ها قبل با آن‌ها رفتار می‌کرده‌اند، وقتی این دانش‌آموزان در موقعیت ارزیابی مدرسه قرار می‌گیرند، به دلیل معیارهای افراطی و نگرانی از نرسیدن به هدف، تحمل پریشانی‌شان کم می‌شود و اضطراب مدرسه در آنان افزایش می‌یابد. دانش‌آموزان با ذهنیت کودک تکانشی/ بی‌انضباط، کم‌طاقت هستند و نمی‌توانند رضایت آنی را به خاطر اهداف آتی مدرسه به تأخیر بیندازند، در نتیجه این دانش‌آموزان نمی‌توانند پریشانی را تحمل کنند و در موقعیت‌های حساس تحصیلی دچار اضطراب می‌شوند. هنگامی که ذهنیت کودک عصبانی در ذهن دانش‌آموز در مواجهه با ناکامی نیازهایش در محیط‌های مختلف از جمله محیط مدرسه فعال می‌شود، آنان مستقیماً خشم خود را بدون توجه به پیامدهای آن بروز می‌دهند و ممکن است دادوبیداد راه بیندازند و یا لجبازی کند و به دنبال استفاده از راهبردهای مقابله‌ای ناسازگارانه، مجدداً آشفتگی‌های روان‌شناختی بیشتری را تجربه می‌کنند که این خود سبب افزایش اضطراب می‌شود. همچنین دانش‌آموزان دارای ذهنیت کودک آسیب‌پذیر به دلیل اینکه تصور می‌کنند حامی و پشتیبان نداشته و تا آخر عمر تنها خواهند ماند، ترجیح می‌دهند به دلیل رنجی که از ترک شدن و تنها ماندن می‌برند، به دیگران اعتماد نکنند و روابط اجتماعی صحیحی با دیگران نداشته باشند که این خود زمینه را برای ایجاد اضطراب مدرسه فراهم می‌کند. این در حالی است که، یانگ و همکاران (۱۴۰۲) معتقدند داشتن ذهنیت بزرگسال سالم و ذهنیت کودک شاد در این دانش‌آموزان با افزایش عملکرد تحصیلی بهتر و کاهش اضطراب مدرسه همراه است زیرا داشتن ذهنیت بزرگسال سالم به فرد کمک می‌کند تا عملکردهای ناکارآمد سایر ذهنیت‌ها را تعدیل و خنثی‌سازی کند. این ذهنیت، کلیه عملکردهای بزرگسال سالم شامل جمع‌آوری اطلاعات، ارزشیابی موقعیت‌ها، حل مسئله و توانایی ارائه سبک‌های مناسب مقابله‌ای را دارد. ذهنیت بزرگسال سالم به افراد کمک می‌کند تا در محیط‌های مدرسه، نسبت به تعهدات خود پایبند بمانند، مسئولیت انتخاب‌ها و اقداماتشان را بپذیرند و ابعاد مختلف زندگی را با یکدیگر متعادل نموده و بدین ترتیب سطوح بالایی از سازگاری در محیط مدرسه را تجربه نمایند. همچنین یانگ و همکاران (۱۴۰۲) معتقدند مشابه با ذهنیت بزرگسال سالم، داشتن ذهنیت کودک شاد که نیازهای جسمانی، روانی، هیجانی وی به‌خوبی برآورده است، می‌تواند با تحمل پریشانی بیشتر و کاهش اضطراب مدرسه همراه باشد زیرا کودک شاد احساساتی از قبیل ارزشمندی، رضایت درونی، موردپذیرش قرار گرفتن، دوست‌داشتنی بودن، ایمنی و خودمختاری را تجربه می‌کند که همگی همسو با کاهش اضطراب مدرسه هستند.

همچنین نتایج نشان داد بین دشواری در تنظیم هیجان و اضطراب مدرسه به صورت غیرمستقیم با میانجیگری تحمل پریشانی نیز رابطه معناداری وجود دارد. این یافته‌ها با نتایج صدیقی‌ارفعی و همکاران (۱۴۰۰)،

لارازابال و همکاران (۲۰۲۲)، کانوی و همکاران (۲۰۲۱)، اسماعیلیان و همکاران (۱۴۰۰)، براتی و همکاران (۱۴۰۱)، هاشمی‌پور و همکاران (۱۴۰۱) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت همان‌طور که اسماعیلیان و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود نشان دادند، دانش‌آموزانی که تنظیم شناختی پایین دارند در معرض آسیب‌پذیری بالاتری برای ابتلا به اضطراب و پریشانی روانی هستند. استفاده زیاد از راهبردهای ناسازگارانه همچون نشخوار فکری، فاجعه‌سازی و مقصر دانستن خود با سطح بالایی از اضطراب همراه است و این راهبردها موجب تشدید و استمرار اضطراب می‌گردند و در نتیجه بجای واکنش مناسب به رویدادهای تنش‌زا همچون موقعیت‌هایی که فرد در مدرسه مورد ارزیابی قرار می‌گیرد با آشفتگی و تشویش واکنش نشان می‌دهند. این دانش‌آموزان نمی‌دانند در حال تجربه‌ی چه احساسی هستند و هیجانات تحصیلی خود را شدید و غیرقابل کنترل می‌دانند همچنین در زمان‌هایی که احساس ناراحتی می‌کنند به شدت عصبانی یا شرم زده می‌شوند و از آنجاییکه هیجان‌هایشان را طاقت‌فرسا احساس می‌کنند، پریشانی برایشان غیرقابل تحمل می‌گردد و فرد تمایل به اقدام سریع و شدید برای از بین بردن پریشانی در اسرع وقت دارد و در نتیجه از روش‌های نادرست برای کاهش استرس و اضطراب خود استفاده می‌کند که این خود موجب تشدید ترس و اضطراب در مدرسه می‌گردد. در مقابل دانش‌آموزانی که تنظیم هیجانی بالاتری دارند بهتر می‌توانند پریشانی را تحمل کنند و با اضطراب و استرس ناشی از محیط مدرسه کنار می‌آیند. بنابراین با توجه به نظر لارازابال و همکاران (۲۰۲۲) دانش‌آموزان دارای مشکل در تنظیم هیجان کمتر تحمل پریشانی دارند، این دانش‌آموزان به دلیل تحمل پریشانی کم، آشفتگی هیجانی خود در مدرسه را غیرقابل تحمل ارزیابی کرده و توانایی تمرکز بر موضوعاتی غیر از موضوعات مرتبط با هیجان‌های منفی خود را ندارند، چنین وضعیتی باعث می‌شود به مرور زمان اضطراب مدرسه در این افراد افزایش یابد. به این ترتیب، ناتوانی و دشواری در کنترل هیجان‌ها در دانش‌آموزان، می‌تواند با کاهش تحمل پریشانی پیامدهایی مانند اضطراب مدرسه در پی داشته باشد.

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود از آنجاییکه دانش‌آموزان بیشتر در موقعیت‌های بین‌فردی و زمانی که تحت ارزیابی هستند دچار اضطراب مدرسه می‌شوند می‌توان به این افراد آموزش داد تا در این موقعیت‌ها، بجای تمرکز بر بدترین اتفاقات تعبیرهای بهتری از موقعیت داشته باشند و واقع بینانه‌تر فکر کنند. همچنین آموزش مهارت‌ها و شیوه‌های مقابله کارآمد در موقعیت‌های اضطرابی مدرسه به دانش‌آموزان می‌تواند ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای ناسازگار را غیرفعال کند و تحمل پریشانی را در این دانش‌آموزان بالا ببرد در نتیجه از اضطراب مدرسه پیشگیری شود. همچنین آموزش تکنیک‌های ریلکسیشن هنگامی که دانش‌آموز در موقعیت‌های ارزیابی است برای افزایش ظرفیت تحمل پریشانی مفید خواهد بود چرا که وقتی فرد بداند برای کنترل احساساتش روشی در اختیار دارد بیشتر احساس آرامش می‌کند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به عدم همکاری بعضی از مسئولین مدارس و دانش‌آموزان در تکمیل پرسشنامه‌ها اشاره کرد،

همچنین این پژوهش در جامعه دختران متوسطه دوم انجام شده است و باید نسبت به تعمیم یافته‌ها به جامعه پسران و سایر مقاطع سنی احتیاط شود. همچنین پیشنهاد می‌شود این پژوهش بر روی پسران و در سایر مقاطع تحصیلی نیز اجرا شود. همچنین پیشنهاد می‌شود رابطه بین ذهنیت‌های طرحواره‌ای و اضطراب مدرسه با میانجیگری کیفیت زندگی در مدرسه و هیجانات تحصیلی هم بررسی شود.

منابع

- آقاجانی، سیف‌اله؛ عینی، ساناز و نیازی، ژیلا. (۱۴۰۲). بررسی ارتباط عوامل تنش‌زای آموزشی و شایستگی آموزشی با اضطراب مدرسه با میانجی‌گری دشواری در تنظیم هیجان در دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۹(۶۷)، ۴۱-۲۵.
- احمدزاده سامانی، سودابه؛ دهقانی، اکرم؛ کلانتری، مهرداد و رضایی دهنوی، صدیقه. (۱۴۰۰). اثربخشی طرح‌واره‌درمانی بر تحمل‌پریشانی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر دارای طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه. *روانشناسی افراد استثنایی*، ۱۱(۴۳)، ۸۷-۱۱۶.
- اسلام‌پناه، محمدرضا؛ مهدیان، حسین و جاجرمی، محمود. (۱۴۰۰). تدوین مدل خطرپذیری اعتیاد نوجوانان بر اساس تحمل‌پریشانی و تنظیم هیجان: نقش واسطه‌های طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه. *فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی*، ۲(۳)، ۴۰۳-۴۲۲.
- اسماعیلیان، مرضیه؛ محمدخانی، شهرام و حسینی، جعفر. (۱۴۰۰). الگوی معادلات ساختاری مهارت‌های ذهن آگاهی، تنظیم هیجان و حساسیت اضطراب اجتماعی نوجوانان. *فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲(۲۲)، ۳۳۱۴-۱۵۶۳.
- ادیب‌نیا، فائزه و شمس‌اسفندآباد، حسن. (۱۳۹۹). پیش‌بینی اضطراب مدرسه در دانش‌آموزان براساس باورهای فراشناختی و حمایت اجتماعی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۸(۱۵)، ۵۵-۳۷.
- افشاری، ابوالفضل و تقی‌نژاد، نوشین. (۱۴۰۱). بررسی مدل علی اضطراب اجتماعی بر اساس تحمل‌پریشانی با نقش واسطه‌گری هوش اجتماعی در کادر درمان شهر جیرفت در دوران همه‌گیری کووید-۱۹. *مجله دانشگاه علوم پزشکی جیرفت*، ۹(۴)، ۱۱۲۱-۱۱۲۸.
- براتی، هادی؛ حسینی، فریبا؛ قنبری‌پناه، افسانه و پوشنه، کامبیز. (۱۴۰۱). ارزیابی مدل تحمل‌پریشانی بر اساس سبک زندگی ناخوشایند با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان در پرستاران زن بیمارستان در دوران شیوع کرونا. *فصلنامه علمی روشها و مدل‌های روانشناختی*، ۱۳(۴۹)، ۳۱-۴۲.
- پاشایی، زهره؛ پورابراهیم، تقی و خوش‌کنش، ابوالقاسم. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله با هیجان‌ها در اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دختران دبیرستانی. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۳(۱۲)، ۲۰-۷.
- تاج‌زاده قهی، اشرف‌سادات؛ مرادی، حجت‌اله و بیگدلی، حسین. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و ذهن آگاهی بر اجتناب تجربی و تحمل‌پریشانی در نوجوانان دختر با شاخص توده بدنی بالا. *مجله روانشناسی نظامی*، ۱۴(۵۴)، ۲۵-۵۳.
- جهانی، مرضیه و محمدی‌پور، محمد. (۱۳۹۸). رابطه بین صمیمیت خانواده و تحمل‌پریشانی با اضطراب پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی و علوم رفتاری ایران*، ۵(۲۰)، ۵۳-۶۳.

- حسینی، سیدعلی؛ کلانتری، علیرضا و رفیعی‌نیا، پروین. (۱۴۰۰). نقش پیش‌بینی‌کننده ذهنیت‌های طرحواره‌ای و دشواری در تنظیم هیجان در اضطراب کرونا. *فصلنامه روان‌شناسی بالینی*، ۲(۵۰)، ۱۹۰-۱۸۱.
- حیدریان، آرزو و نوروزی، معصومه. (۱۳۹۳). پیش‌بینی اضطراب امتحان براساس تنظیم هیجان و کمال‌گرایی دانش‌آموزان. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۹(۱)، ۱۲۲-۱۰۶.
- خادمی، علی؛ علی‌اکبری، مینا و سلیمانپور، حمزه. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین مقبولیت اجتماعی و نگرش به مادر با اضطراب به مدرسه دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی ناحیه ۲ شهرستان ارومیه. *نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۳)، ۱۳۰-۱۱۳.
- خسروی، نازنین؛ کوشکی، شیرین؛ اورکی، محمد و نعمت‌طاووسی، محترم. (۱۳۹۸). الگوی ساختاری ویژگی‌های شخصیتی و تنظیم شناختی هیجانی با تحمل‌پریشانی در مادران دارای کودک مبتلا به سرطان: نقش واسطه‌های راهبردهای مقابله. *پرستار و پزشک در رزم*، ۷(۲۴)، ۷۲-۸۱.
- 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.
- سگاری، دادرمن و ناستی‌زایی، ناصر. (۱۴۰۱). اثر خشونت معلم بر هیجانات مثبت و منفی تحصیلی و اضطراب مدرسه. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۲(۸۵)، ۱۰۷-۱۲۶.
- سلمانپور، حمزه؛ فرید، ابوالفضل؛ سلیمانپور، صدیقه و قاسم‌زاده، ابوالفضل. (۱۳۹۳). رابطه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با کمال‌گرایی: آزمون یک الگوی علی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۹(۳۵)، ۹۷-۸۱.
- شعبانی، جعفر. (۱۳۹۶). پیش‌بینی اضطراب امتحان بر اساس طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه در دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر گرگان. *مجله روانشناسی و روان‌پزشکی شناخت*، ۴(۲)، ۴۷-۵۷.
- صدیقی‌ارفعی، فریبرز و اسکندری، نجمه. (۱۳۹۹). پیش‌بینی تحمل‌پریشانی براساس شفقت‌ورزی به خود: نقش واسطه‌گری راهبردهای تنظیم هیجان. *دستاوردهای روانشناسی بالینی*، ۶(۳)، ۳۶.
- صدیقی‌ارفعی، فریبرز؛ رشیدی، علیرضا و تابش، ریحانه. (۱۴۰۰). تحمل‌پریشانی در سالمندان: نقش اجتناب تجربی، نشخوار فکری و ذهن آگاهی. *روانشناسی پیری*، ۷(۱)، ۱۲-۱.
- طاهری، زهرا؛ رضایی‌جمالی، حسن و زمانی، سعید. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش تحمل‌پریشانی بر توانایی تنظیم هیجانی و بهبود نارسایی هیجانی مبتلایان به اختلال نیمه‌بالینی خودارضایی. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۶(۱)، ۵۴-۶۹.
- عارف‌نیا، سمانه؛ سردی، پرویز و یوسفی، رحیم. (۱۳۹۱). مقایسه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه در دانش‌آموزان دوره راهنمایی دارای اضطراب مدرسه و دانش‌آموزان عادی. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۱(۴)، ۷۴-۸۹.
- قنبریان، مهدیه. (۱۳۹۶). اثربخشی تنظیم هیجان بر عملکرد اجتماعی و جرات‌ورزی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تبریز. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۲(۴۷)، ۱۴۵-۱۳۷.
- کارگر، رویا. (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین تحمل‌پریشانی و کیفیت زندگی با اضطراب اجتماعی دانشجویان. تهران: سومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، مشاوره، تعلیم و تربیت.
- مقبلی‌هنزائی، معصومه؛ امیدی، عبدالله و زنجانی، زهرا. (۱۳۹۸). مقایسه تحمل‌پریشانی و اجتناب تجربه‌ای در افراد دارای اضطراب سلامت و افراد عادی. *مجله علوم پزشکی فیض*، ۲۳(۶)، ۶۸۹-۶۹۷.

- Larrazabal, M.A., Naragon-Gainey, K & Cnway, C.C. (2022). Distress tolerance and stress-induced emotion regulation behavior. *Journal of Research in Personality*, 99, 104234.
- Leyro, T. M., Zvolensky, M. J., & Bernstein, A. (2010). Distress tolerance and psychopathological symptoms and disorders: a review of the empirical literature among adults. *Psychological Bulletin*, 136(4), 576.
- Lobbstaal, J., Vreeswijk, M., Spinhoven, P., Schouten, E., & Arntz, A. (2010). Reliability and Validity of the Short Schema Mode Inventory (SMI). *Behavioural and cognitive psychotherapy*, 38, 437-458.
- Li, T. (2020). Use of magic performance as a schema disruption method to facilitate flexible thinking. *Thinking skills and creativity*. 38, 100735.
- Manning K, Rogers AH, Bakhshaie J, Hogan JBD, Buckner JD, Ditre JW, Zvolensky MJ. (2018). The ...association between perceived distress tolerance and cannabis use problems, cannabis withdrawal ...symptoms, and self-efficacy for quitting cannabis: The explanatory role of pain-related affective distress, *Addictive Behaviors*, 85, 1-7.
- Maynard, B.R., Heyne, D., Brendel, K.E., Bulanda, J.J., Thompson, A.M. & Pigott, T.D. (2018). Treatment for school refusal among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Res. Soc. Work Pract.* 28(1), 56-67.
- Roue, A., Harf, A., Benoit, L., Sibeoni, J., & Moro, M. R. (2021). Multifamily therapy for adolescents with school refusal: perspectives of the adolescents and their parents. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 624841.
- Sahadat, H., Afifa, A., Tasdik, H., Elias, U., Shakhaoat, H. & Tajuddin, S. (2020). Self-perception of physical health conditions and its association with depression and anxiety among Bangladeshi university students. *Journal of Affective Disorders*, 263: 282-288.
- Simeone-DiFrancesco, C., Roediger, E., & Stevens, B. A. (2015). Schema therapy with couples: A practitioner's guide to healing relationships. John Wiley & Sons.
- Simons, J. S., & Gaher, R. M. (2005). The Distress Tolerance Scale: Development and validation of a self-report measure. *Motivation and emotion*, 29(2), 83-102.
- Simons, R.M., Sistas, R.E., Simons, J.S., Hansen, J. (2018). The role of distress tolerance in the relationship between cognitive schemas and alcohol problems among college students. *Addictive Behaviors*, 78, 1- 8.
- Woldeab, D., Lindsay, T., Brothen, T. (2019). 21stCentury Assessment: Online proctoring, test anxiety, and student performance, *International journal of E-learning and distance education*, 34, 1-10.
- ملکی، بهرام. (۱۴۰۰). رابطه تنظیم هیجان و اضطراب بیماری کرونا در سالمندان: نقش میانجی تحمل پریشانی. *روان‌شناسی پیری*، ۷(۴)، ۳۱۷-۳۳۰.
- نعمتی، معصومه؛ بدری، رحیم؛ نعمتی، شهرروز و قره داغی، علی. (۱۴۰۱). تاثیر آموزش روانشناختی ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای بر بهبود هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال‌های هیجانی و رفتاری. *ماهنامه علوم روانشناختی*، ۲۱(۱۱۴)، ۱۱۶۳-۱۱۷۷.
- نقدبیشی، الهام و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۵). نقش باورهای فراشناخت و دشواری در تنظیم هیجان در رضایت شغلی مربیان مهدکودک. *مطالعات پیش دبستان و دبستان*، ۲(۵)، ۴۷-۶۸.
- نیک فلاح، راضیه و گلشنی، فاطمه. (۱۴۰۰). مقایسه روابط ابژه‌ای، ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای و آسیب دوران کودکی در افراد دارای نشانگان اختلال‌های شخصیت مرزی و شخصیت وسواسی- جبری. *نشریه رویش روان‌شناسی*، ۱۰(۲)، ۱۲۵-۱۳۸.
- هاشمی‌پور، سریرا؛ زارعی، اقبال؛ نمازی، شعله و امیرفخرایی، آریتا. (۱۴۰۱). نقش تحمل پریشانی و شفقت به خود با میانجی‌گری تنظیم هیجانی در سلامت بزرگسالان شهر بندرعباس طی پاندمی کووید-۱۹: مطالعه مقطعی. *نشریه طب پیشگیری*، ۹(۳): ۲۴۲-۲۵۵.
- بانگ، جفری؛ کلووسکو، ژانت و ویشار، مارجوری. (۱۴۰۲). *طرح‌واره درمانی (جلد ۱) راهنمای کاربردی برای متخصصین بالینی*. ترجمه حسن حمیدپور و زهرا اندوز. تهران: انتشارات ارجمند.
- یوسفی، مهتاب؛ کورش نیا، مریم؛ برزگر، مجید و خیر، محمد. (۱۴۰۲). بررسی نقش واسطه‌های راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین طرح‌واره‌های هیجانی با اضطراب یادگیری. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶(۶۶)، ۱۵۸۴-۱۵۹۹.
- Basile, B., Tenore, K., Mancini, F. (2020). Early maladaptive schemas in overweight and obesity: A schema mode model, *Heliyon*, 5(9), 236- 240.
- Conway, C. C., Naragon-Gainey, K., & Harris, M. T. (2021). The structure of distress tolerance and neighboring emotion regulation abilities. *Assessment*, 28(4), 1050-1064.
- Demir, Y., Kutlu, M. (2016). "The relationship between Loneliness and Depression: Mediation Role of Internet Addiction". *Journal of Educational Process*, 5(2), 97-105.
- Domaradzka, E. Fajkowska, M. (2018). Cognitive emotion regulation strategies in anxiety and depression understood as types of personality, *Frontiers in psychology*, 9, 856.
- Gilber, R. C., Beckmann, E. A., Jordan, A. M., Kashikar, S., Jastrowski, M. (2019). "Characterizing social and academic aspects of school anxiety in pediatric chronic pain". *Journal of pain*, 35(7), 625-632.
- 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, 41-54.
- Gratz, K. L., Weiss, N. H., & Tull, M. T. (2015). Examining emotion regulation as an outcome, mechanism, or target of psychological treatments. *Current opinion in psychology*, 3, 85-90.
- Hayen, S. (2018). *Introduction to schema-focused therapy module. Art therapy and regulational problems: 2nd ed.* New York: Springer. 285-313.